

Metodologia do ensino em enfermagem: concepções pedagógicas e implicações para a atuação de enfermeiras

Júlia Hosana da SILVA¹
Sóstenes ERICSON²

Resumo

Este trabalho trata da relação entre a formação para a docência em enfermagem e a atuação de enfermeiras no ensino e tem por objetivo analisar as concepções pedagógicas nas disciplinas que tratam sobre metodologia do ensino, nos cursos de graduação em enfermagem, e suas implicações para a atuação de enfermeiras na docência. Trata-se de um estudo documental, descritivo, com abordagem qualitativa, realizado com base na análise de 27 projetos pedagógicos do curso de bacharelado em enfermagem em Instituições federais brasileiras de ensino superior. A pesquisa demonstrou que os cursos de graduação em enfermagem apresentam disciplinas didático-pedagógicas e as concepções pedagógicas enfatizadas direcionam para a educação em saúde, as tecnologias no ensino em saúde e para a didática e metodologia no ensino em enfermagem, entre outros. Todavia, professoras formadas a partir destas perspectivas podem não desenvolver os saberes necessários para serem docentes. As metodologias de ensino implicam na relação professor-aluno, podendo dificultar o manejo de novas metodologias, prejudicar a percepção do papel social docente e sua responsabilidade ético-política no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação em Enfermagem. Enfermeiras. Ensino. Metodologia.

¹Enfermeira, Mestranda em Ensino e formação de professores (PPGFOP/UFAL). Universidade Federal de Alagoas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2109-0469>. E-mail: juliahosana1@gmail.com

²Enfermeiro, Doutor em Linguística, Estágio pós-doutoral em Linguística, Docente do curso de bacharelado em Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas. Universidade Federal de Alagoas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0905-1376>. E-mail: sericson.ufal@gmail.com

Nursing teaching methodology: pedagogical conceptions and implications for nurses' performance

*Júlia Hosana da SILVA
Sóstenes ERICSON*

Abstract

This paper investigates the relations between nursing teaching education and nursing training analyzing the pedagogical conceptions concerning teaching methodology in undergraduate nursing courses and their implications for nurses' performance in teaching. A qualitative documentary and descriptive study was conducted by analyzing 27 pedagogical projects of undergraduate nursing courses offered by Brazilian federal institutions of higher education. Results show that undergraduate nursing courses present didactic-pedagogical disciplines and the pedagogical conceptions emphasize health education, technologies in health teaching and didactics and methodology in nursing education, among others. However, professors trained in these perspectives may not develop the skills necessary to teach. Teaching methodologies imply teacher-student relations, which can hinder the management of new methodologies, impair the perceived social role of professors and their ethical-political responsibility in the teaching-learning process.

Keywords: Education Nursing. Nurses. Teaching. Methodology.

Metodología de enseñanza en enfermería: conceptos pedagógicos e implicaciones para la actuación de las enfermeras

*Júlia Hosana da SILVA
Sóstenes ERICSON*

Resumen

Esta investigación aborda la relación entre la formación para el profesorado en Enfermería y la actuación docente de las enfermeras, con el objetivo de analizar los conceptos pedagógicos en las asignaturas que tratan de la metodología de enseñanza en los cursos de grado en Enfermería y sus implicaciones para la actuación docente de las enfermeras. Se trata de un estudio documental descriptivo, con enfoque cualitativo, basado en el análisis de 27 proyectos pedagógicos del curso de Licenciatura en Enfermería de universidades públicas brasileñas. Los resultados de esta investigación mostraron que los cursos de Licenciatura en Enfermería tienen asignaturas didáctico-pedagógicas y los conceptos pedagógicos enfatizados se centran en la educación para la salud, las tecnologías en la enseñanza de la salud y la didáctica y metodología en la enseñanza de enfermería, entre otros. Sin embargo, el profesorado formado desde estas perspectivas puede no desarrollar los conocimientos necesarios para ser docentes. Las metodologías de enseñanza afectan a la relación profesor-alumno y pueden dificultar el manejo de nuevas metodologías y poner en jaque la percepción del rol social docente y su responsabilidad ético-política en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Educación en Enfermería. Enfermeras. Enseñanza. Metodología.

Introdução

As ideologias e concepções pedagógicas permeiam todo o processo educativo, nos projetos pedagógicos, currículos e planos de aula, na relação professor-aluno, nos objetivos, nos conteúdos, nos métodos avaliativos, entre outras formas. Nesse contexto, não há consenso sobre o conceito de metodologia do ensino, mas sim diversas abordagens que variam a depender do contexto sócio-histórico, estando presentes no ensino, mesmo que de forma implícita.

No campo da enfermagem, as metodologias do ensino podem trazer implicações para a atuação de enfermeiras³. Isso porque, a depender de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem, a/o discente pode ser influenciada/o positivamente ou negativamente, sendo estimulada/o a crescer e a se desenvolver ou ficar desestimulada/o, entre outras consequências. Sendo a graduação em enfermagem voltada à formação de profissionais de grande responsabilidade social, a preocupação quanto a sua formação se torna cada vez mais pertinente.

A enfermagem é um campo teórico e profissional dinâmico, o que permite a atuação em diferentes cenários. Segundo a pesquisa *Perfil da enfermagem no Brasil*, desenvolvida pela Fiocruz (Machado, 2017), a enfermagem atua, principalmente, em instituições de assistência à saúde, como Hospitais, Unidades Básicas de Saúde, Clínicas, entre outras. Especificamente, a enfermeira também atua nas áreas de pesquisa, ensino e gestão. No tocante ao ensino, conforme estudo de Ribeiro Barbosa et al. (2022), a maioria das enfermeiras ingressa na docência poucos anos após o curso de graduação e grande parte sem a qualificação necessária, o que torna imprescindível refletir sobre a formação da enfermagem voltada para o ensino. No que diz respeito à educação, é necessária uma formação que possibilite preparar a enfermeira para o trabalho no ensino técnico, de graduação e de pós-graduação, considerando as exigências acadêmicas de cada nível de formação.

Por si só, o curso de bacharelado em enfermagem não prepara para o exercício da docência, por não apresentar, adequadamente, disciplinas pedagógicas (Medeiros, 2018). Geralmente, as docentes têm na graduação a sua formação voltada à prática assistencial, razão pela qual, quando ocorre a sua inserção na docência, nem sempre há uma formação pedagógica e o conhecimento necessário para o ser professora (Pereira, 2019). Nesse sentido, torna-se necessário promover uma formação pedagógica adequada, que articule teoria e prática, considerando a realidade sociocultural local, visando desenvolver competências e habilidades necessárias para o ser docente (Medeiros, 2018).

³Manteremos a escrita no feminino, considerando a predominância das mulheres no campo de enfermagem no país.

No Brasil, a formação em enfermagem tem como marco as Diretrizes Curriculares Nacionais de Enfermagem, de 2001, que trazem orientações para os currículos dos cursos de enfermagem. Tais Diretrizes trouxeram muitos avanços, no entanto também têm sido suscitadas diversas críticas quanto aos limites que representam, uma vez que foram criadas há mais de duas décadas. Apesar das mudanças socioculturais que foram desencadeadas, ao longo desse período, e das Diretrizes requererem uma revisão, elas ainda servem como parâmetro para avaliar o processo de formação em enfermagem no país.

Nas referidas Diretrizes, “incluem-se os conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem” (Brasil, 2001, p. 4). Assim, considerando a educação como um campo de atuação profissional para as enfermeiras e os conteúdos referentes ao ensino em enfermagem que constam nas Diretrizes Curriculares, surgiram os seguintes questionamentos: quais as metodologias do ensino em enfermagem desenvolvidas nos cursos de graduação? Tais metodologias estão em consonância com o preconizado nas Diretrizes Curriculares? Todos os cursos de graduação em enfermagem possuem disciplinas pedagógicas? Quais as concepções pedagógicas presentes nessas disciplinas? Quais as possíveis implicações da formação em enfermagem para a atuação de enfermeiras na docência?

A formação em enfermagem perpassa por concepções e práticas pedagógicas, que possuem diferentes nomenclaturas, a depender das perspectivas adotadas pelos autores, e sofrem transformações conceituais ao longo do tempo. As concepções e práticas pedagógicas consistem em formas de conceber o processo educativo e orientar o processo de ensino-aprendizagem, incluindo as abordagens/teorias/tendências educacionais. Para Luckesi (1994), as tendências pedagógicas possuem diferentes visões de seu papel na sociedade e são divididas, de uma forma geral, em duas linhas: a liberal (tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista) e a progressista (libertadora, libertária, crítico-social dos conteúdos). Essas tendências e suas manifestações não aparecem isoladas, mas de forma simultânea, complementando-se ou divergindo.

Considerando o desafio da construção dos currículos e projetos pedagógicos nos cursos de graduação em enfermagem, este estudo se mostra relevante socialmente, pois pode trazer contribuições para identificar os aspectos positivos e as possíveis fragilidades que ainda estão presentes no processo de formação das enfermeiras para a docência e sua atuação profissional nesse campo de atuação. Assim, espera-se que este trabalho auxilie no processo das mudanças que possam ser necessárias, para que a formação da enfermeira possa avançar, numa perspectiva de educação em

enfermagem que dialogue com uma concepção ampla de formação e atuação profissional, tanto no nível médio quanto superior.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho foi analisar as concepções pedagógicas nas disciplinas didático-pedagógicas nos cursos de graduação em enfermagem e refletir sobre as suas implicações para a atuação de enfermeiras na docência. Para tanto, buscou-se caracterizar as concepções pedagógicas nas referidas disciplinas, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais de Enfermagem (DCNENF); e discutir sobre as possíveis implicações das disciplinas didático-pedagógicas para a atuação de enfermeiras na docência, tendo em conta as concepções pedagógicas caracterizadas.

Metodologia

Trata-se de uma análise documental, do tipo descritiva, com abordagem qualitativa. O universo do estudo foi composto pelos cursos de enfermagem das Universidades Federais do Brasil, totalizando 74 cursos. Para seleção da amostra, foi utilizada a amostragem probabilística, estratificada, do tipo uniforme, sendo selecionado um elemento de cada estrato para a pesquisa.

No intuito de delimitar as características de inclusão e fazer um recorte para a pesquisa, os cursos foram sucessivamente incluídos no estudo, na medida em que os seus projetos pedagógicos foram localizados no *site* da respectiva Instituição, sendo selecionado apenas um curso de cada estado do Brasil. Posteriormente, a coleta buscou selecionar as disciplinas voltadas à formação didático-pedagógica, observando a terminologia, período do curso em que era ofertada, carga horária e ementa. Foram excluídos da amostra 3 cursos que não disponibilizavam o projeto pedagógico em seus respectivos *sites*, restando ao final 27 cursos.

A coleta de dados foi realizada no primeiro semestre de 2022, através de pesquisa nos *sites* das instituições federais de ensino superior, considerando o percurso de busca – graduação – enfermagem – projeto pedagógico – disciplinas. Uma vez selecionado o curso, considerando o atendimento aos critérios de inclusão, procedeu-se a leitura do projeto pedagógico voltada aos aspectos metodológicos do ensino em enfermagem, nas diferentes nomenclaturas. A partir desse momento de leitura, foram feitas discussões e análises, tendo em conta os objetivos propostos na pesquisa.

Por tratar-se de pesquisa realizada com base na análise de documentos públicos e considerando o não envolvimento de seres humanos no estudo, todos os preceitos éticos contidos na Resolução CONEP nº 466/2012 foram respeitados e não houve a necessidade deste estudo ser submetido a um

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Os cursos serão identificados pelos nomes dos respectivos estados, como forma de minimizar a sua exposição.

Resultados e discussões

Esta seção é composta por dois itens, articulados segundo os objetivos do estudo. Inicialmente, abordamos as “concepções pedagógicas nas disciplinas didático-pedagógicas nos cursos de graduação em enfermagem”. Com ênfase nas referidas disciplinas, os projetos pedagógicos dos cursos selecionados são caracterizados, trazendo a sua estrutura curricular e discussão sobre os componentes pedagógicos. Em seguida, tratamos das “implicações das disciplinas de metodologia de ensino para a atuação de enfermeiras na docência”, retomando o processo de trabalho docente na enfermagem e abordando as implicações decorrentes das limitações das tendências de abordagens dessas disciplinas na formação em enfermagem.

Concepções pedagógicas nas disciplinas didático-pedagógicas nos cursos de graduação em enfermagem

Seguindo as normativas das Diretrizes Curriculares, observamos que os projetos pedagógicos possuem uma função essencial na orientação das instituições de ensino, abrangendo as dimensões política e pedagógica. A dimensão pedagógica compareceu na estrutura metodológica e curricular dos cursos pesquisados. Seguindo as determinações das DCNENF, que orientam uma abordagem voltada para as metodologias ativas, observamos que os projetos pedagógicos adotavam a pedagogia crítico-social dos conteúdos, as metodologias da problematização e técnicas como estudos de caso, seminários, palestras, mesas redondas, rodas de conversa, entre outras.

O currículo dos cursos era composto por disciplinas obrigatórias e optativas, estágio obrigatório e atividades complementares. A estrutura curricular dos cursos estava organizada na forma de disciplinas isoladas, outros estavam organizados com base em eixos temáticos e subsequentes disciplinas. Somente um dos cursos analisados (Santa Catarina) possuía disciplinas integradas, sendo seu currículo composto por eixos fundamentais e disciplinas que compunham suas bases articuladas e complementares. Desse modo, foi possível observar que o desafio de superar a fragmentação das disciplinas permanece buscando um conhecimento integrado dos conteúdos.

Considerando a especificidade desta pesquisa, a partir da estrutura curricular dos projetos pedagógicos, foram identificadas e analisadas as disciplinas didático-pedagógicas. A partir de uma

leitura sistemática⁴ das disciplinas selecionadas, foram propostos agrupamentos temáticos orientados pelos objetivos da pesquisa, a fim de se ter melhor compreensão sobre a proposta de formação pedagógica nos currículos dos cursos de enfermagem.

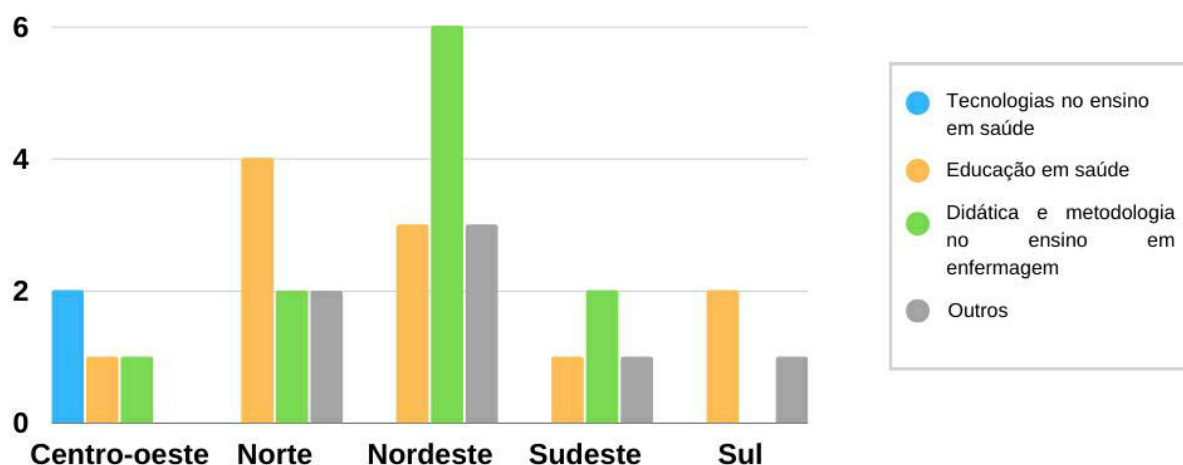
Destaca-se que das 27 Universidades Federais participantes do estudo, apenas uma (Paraná) não apresentou nenhuma disciplina didático-pedagógica. Isso se deveu ao fato da respectiva Universidade integrar o bacharelado e a licenciatura em enfermagem, embora com projetos pedagógicos distintos para cada uma das modalidades. Assim, o curso de bacharelado em enfermagem da referida Universidade, na sua versão de 2015, não apresentava disciplinas voltadas para a formação pedagógica e não possuía, por exemplo, a equivalência da disciplina “Enfermagem na Educação em Saúde”, presente no currículo anterior, de 2007.

Além de uma disciplina obrigatória, o aprofundamento dos conteúdos referentes ao ensino em enfermagem ficou a cargo de disciplinas optativas ou eletivas, como estruturado nos projetos pedagógicos do Amapá, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro e Sergipe, por exemplo. Dessa forma, o conhecimento pedagógico necessário estava condicionado à escolha da/o discente em optar ou não por tal (is) disciplina (s). Do nosso ponto de vista, a importância dos cursos ofertarem formas complementares ao currículo obrigatório é inegável, tanto em disciplinas eletivas, como também através de atividades de monitoria, de extensão e de pesquisa. As atividades de monitoria, por exemplo, fornecem uma oportunidade pedagógica ao discente de conhecer novas áreas para além da assistência, mas esses programas ainda carecem de mais vagas, estímulo ou divulgação para despertar o interesse da/o discente nestas atividades e na iniciação docente durante a graduação (Nascimento et al., 2021).

As disciplinas apresentaram diferenças em relação às nomenclaturas, carga horária, período em que eram ofertadas e ementas. No entanto, destacaram-se três principais núcleos de nomeação: Educação em Saúde, Tecnologias no Ensino em Saúde, Didática e Metodologia do Ensino em Enfermagem, conforme explicitado no Gráfico 1, que destaca a distribuição dessas 3 tendências temáticas por região do país.

⁴ Por leitura sistemática, estamos considerando um processo em que se parte de uma primeira leitura de um referido documento, para identificar e extrair os excertos de interesse conforme os objetivos específicos da pesquisa. Em seguida, procede-se a análise dos excertos extraídos, remetendo-a à literatura adotada no referencial teórico e ao conjunto do documento do qual são parte constitutiva. No caso desta pesquisa, nosso interesse se voltou à identificação das disciplinas pedagógicas, extração de suas ementas e referências, seguida de análise com base nos marcos legais e teóricos adotados no estudo e considerando o Projeto Pedagógico do Curso no qual se inscreviam.

Gráfico 1 - Distribuição das tendências temáticas das disciplinas didático-pedagógicas por região do país.



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

No Gráfico 1, é possível observar que a temática **Didática e metodologia no ensino em enfermagem** é mais prevalente no Nordeste. Além disso, a temática de **Educação em saúde** despontou na maioria das regiões, principalmente no Norte e no Sul. Ademais, é importante destacar que além destas três temáticas, outras designações foram identificadas, como a Educação Permanente e, ainda, disciplinas que englobavam as três temáticas, incluindo a de **Tecnologias no ensino em saúde**, que apareceu de forma isolada na região Centro-Oeste (Goiás).

Em relação ao período em que eram ofertadas, essas disciplinas estavam distribuídas entre o 1º (São Paulo) e o 8º período (Alagoas, Paraíba, Rio Grande do Sul), já que os últimos períodos ficavam destinados ao estágio obrigatório. No entanto, houve um maior predomínio no início do curso, no 2º (Acre, Bahia, Goiás, Mato Grosso do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina e São Paulo) e no 3º período (Amazonas, Ceará, Distrito Federal, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro e Sergipe), seguida do 7º período (Alagoas, Maranhão, Rondônia e Tocantins). Dessa forma, não havia um padrão no que diz respeito à oferta dessas disciplinas⁵ nos períodos do curso.

⁵Alguns cursos apresentaram duas disciplinas didático-pedagógicas, como ocorreu em Alagoas, Rondônia, São Paulo e Sergipe. Alagoas apresentou a disciplina “Metodologia do Ensino Aplicada à Enfermagem I” e “Metodologia do Ensino Aplicada à Enfermagem II”, de mesma ementa, mas em períodos diferentes. Rondônia traz a disciplina “Enfermagem,

Essa diferença na disposição das disciplinas pode influenciar na formação das enfermeiras, pois quando ofertadas nos períodos iniciais possibilitam um contato com o conhecimento pedagógico desde o início do curso, favorecendo uma maior aproximação com o papel educativo da enfermeira, ao longo da sua formação, o que pode contribuir, por exemplo, nas atividades de extensão, nas ações de educação em saúde, entre outras.

Quanto à distribuição de carga horária referente às disciplinas pedagógicas, também houve uma heterogeneidade entre os cursos analisados. Enquanto poucos cursos possuíam apenas uma disciplina com carga horária de 30 horas (Distrito Federal, Pernambuco, Rio de Janeiro), outros dispunham de uma carga horária de 75 horas (Amapá). Na maior parte dos cursos (Acre, Bahia, Espírito Santo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe) havia uma carga horária referente à prática, considerada fundamental para a aprendizagem e o fortalecimento da relação da teoria com a realidade, suscitando a curiosidade para o posterior aprofundamento científico por parte das/os estudantes.

Em se tratando das ementas das disciplinas, a partir de cada núcleo temático proposto, observou-se que o núcleo **educação em saúde** esteve presente nos cursos da Bahia, Ceará, Espírito Santo, Mato Grosso, Pará, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe. No curso da Bahia, a referida disciplina:

aborda as principais concepções e tendências da educação em saúde; propostas pedagógicas libertadoras, comprometidas com o desenvolvimento da solidariedade e da cidadania, orientando-se para ações cuja essência está na melhoria da qualidade de vida e na promoção da saúde. Enfatiza a dimensão pedagógica do trabalho do (a) enfermeiro (a) e apresenta/discute/desenvolve instrumentos para operacionalização das ações de educação em saúde individuais e coletivas. Desenvolve práticas educativas em serviços de saúde e na comunidade (Universidade Federal da Bahia, 2010, p. 61).

Esta ementa trata do ensino das concepções pedagógicas e sua aplicação, com foco na qualidade de vida e na promoção da saúde da população. Sendo assim, contribui para o desenvolvimento do papel educativo da enfermeira, mas direcionando-o à educação em saúde. Dessa forma, há vinculação da teoria com a prática, porém atrelada aos serviços de saúde, com foco na comunidade. Por sua vez, em Sergipe, entre outros aspectos, a relação da educação em saúde com a promoção da saúde também

Educação e Saúde” no 2º período e “Práticas educativas em saúde/ enfermagem” no 7º período. Já São Paulo inclui as disciplinas “Fundamentos, métodos e técnicas de ensino” e “Educação, comunicação e saúde”, no 1º e 2º período, respectivamente. Por sua vez, Sergipe dispõe da disciplina “Prática de educação em saúde” no 3º período e “Capacitação Pedagógica em Saúde” no 4º período.

foi evidenciada: “Estudo do desenvolvimento de práticas educativas de saúde que visem à promoção, prevenção ou reabilitação da saúde do indivíduo, família ou comunidade” (Universidade Federal de Sergipe, 2015, p. 19).

É válido destacar que a educação em saúde é uma ferramenta indispensável da promoção da saúde, mas não deve se limitar a transmissão de informações. Nessa perspectiva, é importante que haja vinculação entre teoria e prática e que os usuários dos serviços façam parte do processo educativo, com a devida autonomia e empoderamento, tendo em conta que “o ensino de educação em saúde requer um processo teórico-prático de avaliação a partir da construção de estratégia de enfrentamento da realidade e de sustentação do SUS” (Moreira et al., 2019, p. 68). É imprescindível, então, que as/os trabalhadoras/es em saúde debatam sobre essas questões e sobre como agir diante dos impasses no fortalecimento do SUS, na luta por uma justiça social que garanta um acesso universal e equânime.

Ainda nesse agrupamento temático, a formação pedagógica da enfermeira durante a graduação está voltada para a educação em saúde, de base individual, na equipe de enfermagem e na comunidade, conforme vemos a seguir, numa ementa que explicita também o caráter social da enfermagem:

Definir a valorização da educação como prática social, enquanto uma dimensão educativa do perfil profissional do enfermeiro, considerando o direito de cidadania. Praticar ações educativas para indivíduos, comunidades e/ou membros da equipe de enfermagem, considerando os aspectos éticos e políticas de saúde (Universidade Federal do Espírito Santo, 2020, p. 63).

Nesse contexto, a enfermagem é apreendida como prática social, razão pela qual é preciso que, para além de conhecimentos biológicos, de saberes populares, a formação em enfermagem contemple conhecimentos sobre como se comunicar e entender o outro em todas as suas dimensões, de forma integral. Cabe apontar que a ementa em questão aborda também o direcionamento dessas ações educativas para além dos indivíduos e da comunidade, incluindo os outros membros da equipe de enfermagem, o que se relaciona com a educação permanente. Conforme Guimarães (2021), em se tratando dos aspectos ético-pedagógicos e das políticas educacionais na área da saúde, há certa relação entre educação em saúde e educação na saúde, embora sejam distintas, estando a primeira, em linhas gerais, voltada para a comunidade no âmbito da assistência e a segunda aos processos de formação profissional.

Um aspecto importante abordado nas ementas foi a educação para os povos e comunidades

tradicionais, considerando a realidade sociocultural, como os povos indígenas, quilombolas e ciganos, que são muitas vezes negligenciados no acesso à educação, à saúde e a outros direitos. Toma-se, como exemplo, a ementa de Roraima: “Aborda o conceito de educação, saúde, sociedade e cidadania e sua interrelação. Dimensão pedagógica do trabalho do enfermeiro. Educação em saúde da população indígena” (Universidade Federal de Roraima, 2015, p. 27).

Nesse sentido, é importante que as futuras enfermeiras aprendam a trabalhar em um contexto transcultural, valorizando as práticas e saberes provenientes dessas comunidades, assim como respeitando suas diferenças, para, a partir daí, planejar e intervir da melhor forma (Linartevischi, 2022). Não menos importante é considerar que tal abordagem pode estar relacionada a uma necessidade regional, uma vez que não foi observada em outras regiões do país, exceto no curso de Santa Catarina (2018). Isso pode ser reflexo das determinações legais que instituem a necessidade dos currículos abrangerem tais temáticas, o que faz com que muitos cursos incluam esses conteúdos em suas disciplinas, ainda que de forma interdisciplinar.

De modo geral, o foco do ensino com ênfase apenas na educação em saúde reflete uma perspectiva de formação da/o bacharel em enfermagem somente para a assistência, considerando que, geralmente, as atividades educativas ocorrem durante as orientações nas consultas e atendimentos, assim como no incentivo a hábitos saudáveis, e na importância de seguir determinadas ações de prevenção e promoção de saúde.

Por sua vez, o núcleo temático de **tecnologias no ensino em saúde** esteve presente nos cursos de Goiás e do Distrito Federal, respectivamente, com as seguintes ementas: “Planejamento de ensino e suas etapas. Uso de tecnologias da educação em saúde.” (Universidade Federal de Goiás, 2017, p. 28).

Articulação entre meios tecnológicos da informação e os conhecimentos teóricos e práticos da educação, saúde e enfermagem. Uso de tecnologias contemporâneas da educação. Teoria da aprendizagem significativa e metodologias ativas. Relação entre teorias cognitivas de aprendizagem e as tendências pedagógicas. Planejamento de ensino de enfermagem, seleção de meios para avaliar aprendizagem e construção de tecnologias aplicadas ao ensino de enfermagem. Identificar e pesquisar em bases de dados temas relacionados à saúde e educação. Utilização de estratégias inovadoras no processo ensino aprendizagem com enfoque em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Produção de textos e matérias educativos que subsidiem a reflexão crítica sobre o papel do educador (a) enfermeiro (a) (Universidade de Brasília, 2017, p. 59-60).

Tais ementas articulam o processo de ensino ao uso de tecnologias, que estão presentes na atuação e no ensino da enfermeira. No âmbito da assistência, isso pode ser observado através das

várias tecnologias de comunicação e informação que são utilizadas em sua prática, como os sistemas de informação e notificação, o prontuário eletrônico, a telemedicina, entre outros. Já no ensino, os principais recursos tecnológicos utilizados são as simulações, as plataformas digitais de ensino e as plataformas de comunicação *on-line* (Gusso, Castro, Souza, 2021). Sendo assim, esse conhecimento torna-se necessário para a atualização das docentes e para o acompanhamento da realidade social na qual as enfermeiras atuam.

As tecnologias de informação e comunicação contribuem, significativamente, para o ensino-aprendizagem, pois estimulam a/o discente na busca do seu próprio aprendizado, proporcionando o acesso contínuo às informações e facilitando a troca do conhecimento (Costa et al., 2021). Logo, transparece a necessidade de que o ensino em enfermagem proporcione a discussão a respeito dos benefícios, riscos, limitações e dificuldades da utilização dessas tecnologias na formação e na atuação profissional.

Por sua vez, o núcleo temático da **Didática e Metodologia do Ensino em Enfermagem** esteve presente nos cursos de Alagoas, Amazonas, Amapá, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro e Sergipe. Para além da relação entre didática e metodologia, é importante considerar que a pedagogia é um instrumento que a docente utiliza para modificar o seu objeto, fazendo assim uma distinção entre o trabalho docente, definido por todos os processos e tarefas que a docente realiza, e a prática pedagógica, que é entendida como os instrumentos que a docente utiliza para ensinar (Tardif, 2001). Com base nesses pressupostos, observamos que, de uma forma geral, a disciplina de metodologia do ensino em enfermagem: “Aborda conteúdos necessários à compreensão do processo de ensino e a capacitação do enfermeiro para exercer a função educativa” (Universidade Federal de Alagoas, 2007, p. 53).

Apesar de bastante objetiva, esta ementa cita a capacitação pedagógica, essencial para o desenvolvimento da prática docente e da prática pedagógica. Entretanto, fica em aberto a possibilidade dessa função educativa ser utilizada para diversos fins, como educação em saúde, a educação continuada, a educação permanente, e a educação na saúde. De forma semelhante, as ementas referentes à didática enfatizam a sua importância para a atividade educativa, conforme demonstrado a seguir: Compreensão da função da Didática como elemento organizador de fatores que influem no processo de ensino e aprendizagem e na elaboração do planejamento de ensino. Visão crítica do papel do planejamento na dinâmica da construção do conhecimento pelo educando (Universidade Federal do Amapá, 2012, p. 42).

A didática é a compreensão da relação pedagógica, por meio das ferramentas de ensino, que contribuem para o aperfeiçoamento e a atualização docente. Nesse sentido, é preciso criar os meios e as condições para a aquisição do conhecimento, através do planejamento (Souza e Batista, 2022). Sendo assim, a reflexão acerca do planejamento torna-se necessária para a compreensão da/o estudante sobre o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, as ementas apontam para o aprendizado do planejamento de ensino em seus diferentes níveis e abordam os elementos do planejamento didático, aspectos que são imprescindíveis para o desenvolvimento da ação educativa.

Algumas ementas também tratam das tendências pedagógicas, como nos estados de Amazonas, Bahia, Distrito Federal, Maranhão, Piauí e Rio de Janeiro. Entre as tendências, são citadas as concepções pedagógicas do humanismo, tecnicismo, ensino centrado na/o aluna/o, socioconstrutivismo, comportamentalista, cognitivista, transformadora ou contextual. Vejamos: “Estuda os elementos constitutivos do processo ensino-aprendizagem, com base nas teorias pedagógicas. Analisa os diversos modelos do processo educacional. Correlaciona os conhecimentos da Didática ao ensino das matérias específicas” (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2012, p. 50). “Considerações sobre educação. Didática e o processo ensino-aprendizagem. Concepções de educação: comportamentalista, humanista, cognitivista, transformadora ou contextual. Planejamento didático: objetivos, conteúdos, metodologia, material e avaliação” (Universidade Federal do Piauí, 2012, p. 95).

Não obstante, além de estudar as concepções pedagógicas, tais ementas propõem também a sua análise, o que consiste numa reflexão crítica acerca das teorias educacionais. Observamos ainda uma associação entre o conhecimento da didática e das outras disciplinas específicas da enfermagem. Com essa visão, o ensino possibilita o preparo das/os estudantes para um aspecto da prática docente, que consiste no conhecimento tanto dos conteúdos específicos que serão trabalhados, como dos conteúdos pedagógicos necessários para o exercício de sua função.

Além disso, outra ementa abordava a relação entre educação e política, enfatizando o vínculo entre a Instituição de ensino e o Estado:

O contexto socioeconômico e político da educação superior no Brasil. Relações entre Universidade e Estado. Concepções teóricas de aprendizagem. Planejamento do processo pedagógico. Processo educativo e funções educativas do enfermeiro. Fundamentação didática com aplicação em enfermagem (Universidade Federal de Pernambuco, 2011, p. 88).

Nesse contexto, ressaltamos a relevância de estudar os aspectos sócio-políticos envolvidos no

processo educativo. Porém, esse estudo deve estar associado aos caminhos e as ações possíveis de luta e resistência quanto às condições que comprometem o progresso e a consolidação de uma educação de qualidade no país. Destarte, os conteúdos, métodos e discussões expressos nas ementas destas disciplinas trazem aspectos válidos para o desenvolvimento do papel educador da enfermeira. Porém, apresentam limites e insuficiências, como será demonstrado a seguir.

Implicações das disciplinas didático-pedagógicas para a atuação de enfermeiras na docência

Com base no pensamento de Marx, Sanna (2007) afirma que há vários processos de trabalho em enfermagem, a saber: assistir, administrar, ensinar, pesquisar e participar politicamente. Cada processo de trabalho possui como componentes: o objeto de trabalho, seus agentes, instrumentos, finalidades, métodos e produtos.

Assim, o processo de trabalho do ensino tem por objeto as pessoas que querem aprender algo e, com isso, tornarem-se e desenvolverem-se como trabalhadoras em enfermagem. Para tanto, este processo de trabalho possui dois agentes, que são a/o estudante e a docente de enfermagem, que utilizam como instrumentos as teorias, os métodos e recursos de ensino-aprendizagem, com a finalidade de formar, treinar e aperfeiçoar as trabalhadoras em enfermagem. Sendo assim, os produtos desse processo são a formação das trabalhadoras em enfermagem, incluindo todas as suas categorias (enfermeiras e técnicas em enfermagem), assim como da formação de especialistas, mestres e doutoras em enfermagem. Os métodos adotados nesse processo são os relativos ao ensino formal, supervisionados pelos órgãos de classe da enfermagem e pelos órgãos competentes da Educação (Sanna, 2007). Nessa perspectiva, podemos entender que cada instrumento empregado direciona uma formação diferente.

Com base nesses pressupostos, consideramos que, de forma isolada, a **Educação em Saúde** proporciona uma formação voltada ao ensino dos saberes em saúde para pessoas, equipes de saúde e comunidade, no âmbito da assistência. No entanto, não prepara para a docência, o que situamos no âmbito da Educação na Saúde⁶. De acordo com Rampellotti, Pasqualli (2020), o exercício da docência perpassa pelo saber fazer, saber ser, saber agir e os saberes específicos da docência. Dessa forma, apenas o conhecimento acerca da Educação em Saúde torna-se insuficiente para a formação docente,

⁶Preferimos o termo Educação na Saúde, por entendermos a designação Ensino na Saúde insuficiente, por voltar o seu foco ao ensino, portanto, centrado na perspectiva do/a docente, enquanto que no nosso entendimento esta prática não se dá sem o/a estudante, sujeito no processo ensino-aprendizagem.

Metodologia do ensino em enfermagem:
concepções Pedagógicas e implicações para a atuação de enfermeiras

conforme apontado nas ementas seguintes: “Aspectos históricos, conceituais e culturais da Educação em Saúde no Brasil. Interface entre a Educação em Saúde e Enfermagem. Organização do processo educativo em Enfermagem. Tecnologias educacionais aplicadas na saúde. Práticas educativas em saúde” (Universidade Federal do Pará, 2019, p. 32). “Concepção de educação, saúde, sociedade, e cidadania, a partir das perspectivas educacionais existentes na saúde e na enfermagem. A educação em saúde no processo de trabalho como geradora de um ser saudável e comprometido com o autocuidado individual e coletivo” (Universidade Federal de Rondônia, 2015, p. 70). “Educação em saúde como ação de cuidado. Bases pedagógicas e indicadores epidemiológicos, clínicos, sociais e humanísticos para educação em saúde” (Universidade Federal de São Paulo, 2019, p. 50).

Tais ementas não se aprofundam na relação entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem (docente e estudante), entre outros temas. Nesse contexto, a enfermeira tenderia a conduzir seu papel educativo sem considerar outros aspectos essenciais para a educação, como as abordagens pedagógicas, as singularidades das/os estudantes, entre outros. Assim, a enfermeira poderia iniciar a sua carreira docente sem dar a devida importância à motivação e ao interesse das/os discentes para o processo de ensino-aprendizagem, e, sem esse entendimento, poderia desenvolver uma postura contrária do que se espera de uma boa professora (Rampellotti e Pasqualli, 2020).

Por sua vez, o núcleo temático de **Tecnologias no Ensino em Saúde** constitui uma proposta inovadora, enquanto um recurso interessante do ensino-aprendizagem. Entretanto, o uso de tecnologias pode ser utilizado de forma benéfica, como também pode trazer prejuízos se as tecnologias não forem utilizadas de maneira adequada, bastando considerar que o uso de determinado recurso tecnológico pode se dar numa abordagem tradicional. Dessa forma, é importante conhecer as concepções pedagógicas e saber qual a abordagem é melhor indicada para cada situação de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, a comunicação é considerada como uma tecnologia de informação, tendo evoluído da forma oral para a escrita e, posteriormente, tornando-se uma ferramenta fundamental da educação, como observado na ementa a seguir:

Eixos temáticos da Extensão Universitária: Educação, Comunicação e Saúde. Comunicação como Instrumento Básico do Cuidado aplicado em cenários de prática de Programas e ou Projetos Sociais das áreas de Educação e Saúde. Articulação de saberes dessas áreas com setores da sociedade para fortalecimento de ambos (Universidade Federal de São Paulo, 2019, p. 65).

A falta de conhecimento acerca do uso de ferramentas digitais faz com que a professora tenha

um sentimento de insegurança, medo e incerteza, o que dificulta o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Barrera, 2022). Entretanto, destaca-se que a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação na formação de enfermeiras não deve limitar-se à simples disponibilização de conteúdo. Por isso, é essencial utilizar teorias pedagógicas de maneira crítica e reflexiva, visando otimizar os benefícios decorrentes dessa integração (Barbosa et al., 2021).

Tanto a abordagem da Educação em Saúde, quanto das Tecnologias no Ensino em Saúde, não gera, necessariamente, uma reflexão sobre a formação e a atuação da enfermeira na perspectiva da docência. Talvez por isso, as recém-graduadas não se inserem na docência como primeira opção e começam a atuar na área do ensino em enfermagem sem a devida formação. Por conseguinte, podem enfrentar alguma dificuldade no início de sua vida docente, geralmente relacionada à ausência de preparação didática, pedagógica e psicológica na sua graduação, enquanto possível reflexo da ênfase na assistência em detrimento da docência (Silva et al., 2022).

Especificamente, o núcleo de **Didática e Metodologia do Ensino em Enfermagem** é o que, através de seus conteúdos, possibilita uma melhor preparação para a atuação de enfermeiras na docência. Porém, assim como nas outras abordagens discutidas acima, o processo de ensino-aprendizagem depende dos métodos empregados. Nessa perspectiva, a ementa a seguir aborda práticas cotidianas do trabalho docente:

Contextualização histórico-social da educação. Tendências pedagógicas. O processo ensino aprendizagem. Níveis de planejamento educacional e suas instâncias. Planejamento de Ensino: Plano de disciplina; Plano de unidade e Plano de aula. Elementos constitutivos do Plano de Aula. A construção e execução do projeto educativo (Universidade Federal do Amazonas, 2019, p. 42).

No entanto, durante a construção e a execução do projeto educativo, não há indicativos dos problemas e imprevistos que venham a surgir no decorrer da prática educativa. Sendo assim, as enfermeiras que venham a ensinar tendem a não saber lidar com os problemas inesperados na dinâmica da sala de aula. Sabemos que os imprevistos fazem parte da rotina e fogem do planejamento estabelecido. Por isso, o que se espera é que as docentes possam refletir sobre a prática pedagógica e saber estar abertas ao aprendizado por meio da formação permanente (Sampaio, 2004). Por conseguinte, as técnicas em enfermagem formadas a partir deste ensino podem não desenvolver a atitude e a agilidade necessária para perceber e lidar com determinadas situações na prática do seu trabalho.

Por sua vez, as ementas das disciplinas do estado do Maranhão trazem aspectos fundamentais

Metodologia do ensino em enfermagem:
concepções Pedagógicas e implicações para a atuação de enfermeiras

para a formação pedagógica da enfermeira, a saber:

Evolução histórica da Didática e as tendências pedagógicas; Contribuição das ciências do comportamento para a Pedagogia; O valor pedagógico da relação professor – aluno; A didática e a formação do educador. O trabalho didático e o comportamento com a totalidade do processo educativo; Características do processo de ensino; Princípios básicos do ensino; Objetivos da educação escolar e do ensino. A sistematização do conhecimento; A estruturação do trabalho docente; A dinâmica interna da sala de aula. Planejamento de Ensino; A relação objetivo-conteúdo-método; Formulação de objetivos educacionais; Seleção e organização de conteúdos curriculares; Classificação dos métodos e técnicas de ensino; Meios de Ensino; Avaliação do Ensino; Processo Educativo em Saúde. Avaliação do Desempenho Docente; A Autoavaliação como um caminho para melhoria da aprendizagem. Planejamento participativo (Universidade Federal do Maranhão, 2015, p. 57).

“A disciplina proporcionará uma retrospectiva histórica da educação, pautando os conceitos de ação didática, globalização e cultura. Neste viés também serão discutidos aspectos religiosos, políticos, econômicos e humanísticos da educação contemporânea” (Universidade Federal do Maranhão, 2015, p. 42).

Todavia, tais ementas deixam lacunas em relação a outros aspectos, a exemplo da atualização pedagógica, que é de suma importância para a continuidade da formação profissional. Nesse sentido, apesar de algumas instituições de ensino técnico oferecem formação pedagógica, mesmo que com carga horária reduzida, poucas professoras participam desses cursos de capacitação, o que pode estar relacionado ao fato de acharem que não precisam de “capacitação”, por se sentirem aptas ao ensino, devido à sua experiência numa determinada área da assistência (Sgarbi, 2015). Assim, professoras, que não reconhecem a necessidade de estarem sempre buscando o conhecimento, acabam não conseguindo inovar e atender às necessidades de aprendizagem das/os discentes, permanecendo ligadas aos antigos métodos de ensino. Dessa forma, as/os discentes de cursos técnicos em enfermagem também acabam adquirindo essa postura e podem não se tornarem adeptas/os de novos saberes, o que pode trazer implicações para a Educação Permanente.

Diferentemente das demais, a ementa a seguir aborda as DCNENF e o PPC:

“Estudo da didática no contexto da saúde, educação e enfermagem com ênfase nos conhecimentos didáticos para a formação e atuação interdisciplinar do profissional de saúde como agente de conhecimentos na respectiva área de atuação; abordagem da educação em saúde e educação em serviço; abordagem da Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Saúde e das estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem que podem ser utilizadas no exercício de sua prática profissional e educativa; planejamento de curso e de aula e projeto pedagógico do curso” (Universidade Federal de Sergipe, 2015, p. 19).

Tais componentes curriculares são válidos para o entendimento pedagógico de sua atuação. Entretanto, deve-se ainda ter em pauta que a professora tem um papel importante na interpretação das concepções contidas nesses documentos e para além deles, devendo conduzir a sua prática, considerando o que é relevante e buscando, assim, ampliar o enfoque nos conteúdos, relacionando-os à realidade das/os discentes. Sem esse entendimento, a professora pode acabar se limitando aos princípios impostos nas ementas e Diretrizes, não questionando e sem refletir sobre como aperfeiçoar os seus métodos e os conteúdos de ensino, para formar trabalhadoras/es aptas/os a atuar com responsabilidade e ética.

Desse modo, os enfoques de ensino identificados, nos quais há uma formação pedagógica ausente ou inadequada, contribuem para que as enfermeiras professoras busquem por si próprias os conhecimentos necessários para suprir essa deficiência - capacitações, especializações, mestrado e doutorado (Pereira, 2019). Sendo assim, geralmente, há uma formação aligeirada para a docência, na tentativa de suprir as necessidades ocasionais encontradas no seu cotidiano de trabalho.

Em linhas gerais, a falta de uma política que direcione para a formação pedagógica em enfermagem ocorre porque tanto o governo, quanto as Escolas Técnicas, quase sempre, não têm interesse em investir na formação docente. Segundo Silva et al. (2018), a atual configuração se dá porque, na perspectiva de produtividade ou lucro para o mercado de trabalho dentro do sistema capitalista, o ensino técnico é centrado apenas na assistência, com base no modelo hospitalocêntrico, com intuito de fornecer mais força de trabalho, em menor tempo possível, formada segundo a lógica da estrutura, organização e funcionamento dos serviços de saúde, com caráter predominantemente assistencial e curativista.

Uma grande parcela das professoras de escolas de ensino profissional de nível técnico trabalha nessas instituições de maneira informal, além de possuir mais de um vínculo empregatício, tendo a docência como uma atividade complementar (Franco, Fernandes, Millão, 2020). Assim, observamos uma tendência desse mercado em contratar enfermeiras para a docência de forma temporária, sem processo seletivo, e para suprir as demandas pontuais nesse nível de ensino.

É sabido que o ingresso de enfermeiras na docência em Escolas Técnicas se dá de maneira mais flexível quanto às exigências curriculares e de experiência profissional na docência, diferindo, portanto, do Ensino Superior. Desse modo, as Escolas Técnicas, geralmente, dispõem de um corpo

docente formado por enfermeiras com pouca ou nenhuma qualificação para a docência⁷, bacharéis recém-graduadas e com vínculos trabalhistas flexíveis (precários!) (Medeiros, 2018). Por conseguinte, estas instituições lucram com a entrada das enfermeiras recém-formadas, que assim conseguem uma oportunidade de emprego, independente das condições de trabalho disponíveis. Nesse sentido, a precarização do trabalho pode afetar o processo de ensino-aprendizagem (Sgarbi, 2015). Como consequência, uma professora que não detém os conhecimentos pedagógicos pode não conseguir despertar na/o estudante o interesse para o aprendizado necessário.

Por sua vez, a ementa do Rio Grande do Norte enfatiza: “Diferentes concepções, modelos e tecnologias educacionais com vistas ao desenvolvimento de competências para o exercício da prática pedagógica em atividades de educação em saúde junto à população, em processos de formação e educação permanente de profissionais da saúde” (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018, p. 175).

A referida ementa abrange as três temáticas, mas ainda apresenta insuficiências quanto a formação docente. Isso se mostra, por exemplo, na falta de reflexão sobre a sua prática, o que contribui para a dualidade existente entre o ser enfermeira e o ser docente (Delacanal Lazzari et al., 2019). Nesse sentido, pode dificultar o processo de construção da identidade do ser docente e, consequentemente, prejudicar o compromisso com o desempenho de seu papel.

Um ponto abordado em algumas disciplinas foi a Educação Permanente, que também é uma das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelas enfermeiras, conforme disposto nas DCNENF, a exemplo do que vemos a seguir: “Aproximação teórica-conceitual e política do processo histórico de consolidação da Educação Permanente no sistema único de saúde. Discussão da literatura científica atualizada a respeito Educação Permanente em saúde, estratégias e ferramentas de Implementação” (Universidade Federal do Pampa, 2019, p. 123).

Não obstante, com a ausência de discussão sobre os fundamentos da relação docente-discente, a enfermeira professora pode comprometer essa relação essencial ao processo de ensino-aprendizagem. Isso porque a interação e o comprometimento de ambos são fundamentais para a formação em enfermagem (Silva et al., 2019). Sem esse exemplo docente, a/o discente pode não aprender sobre a importância de se ter um bom relacionamento profissional com as/os colegas da

⁷Aqui cabe uma importante distinção entre uma enfermeira que dá aula e uma professora que é enfermeira. Ambas são, antes de tudo, enfermeiras. Entretanto, enquanto a enfermeira que dá aula não se identifica como docente e ainda não detém os saberes pedagógicos necessários para tal, a professora que é enfermeira se identifica como docente e a partir disso, detendo os conhecimentos didáticos necessários, procura se aprimorar e investir na sua formação e prática docente.

equipe e na construção de saberes de cada sujeito na coletividade.

Vale ressaltar que apenas o estímulo ao trabalho em equipe não é o bastante, pois, além de saber trabalhar em equipe, é preciso ter autonomia para saber questionar, sempre que necessário. Situações que exigem tal postura costumam ser frequentemente abordadas nas oficinas pedagógicas desenvolvidas com a equipe de enfermagem, razão pela qual é importante também tratar da formação da enfermeira para as atividades de Educação em Saúde e de Educação Permanente, conforme identificamos a seguir:

Estudo das diferentes concepções, modelos e tecnologias educacionais com vistas à capacitação do enfermeiro para o exercício da prática pedagógica em atividades de Educação para a Saúde junto à população e em atividade de supervisão e instrução no processo de Educação permanente dos demais membros da equipe de enfermagem inseridos nos serviços de saúde (Universidade Federal de Rondônia, 2015, p. 112).

Observamos, no entanto, que a ementa acima não aborda questões didáticas e metodológicas do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, aspectos como o planejamento e as abordagens pedagógicas são deixados em segundo plano. Por consequência, as professoras podem vir a desenvolver suas aulas sem o devido planejamento. Além disso, a predominância dos métodos tradicionais de ensino e o despreparo acerca do uso das metodologias inovadoras trazem diversos prejuízos à aprendizagem das/os discentes. Vale ressaltar também que a inserção de metodologias ativas problematizadoras é fundamental para uma formação profissional, capaz de tomar decisões e se adaptar a sua realidade social, epidemiológica e política (Leite, 2023).

Por princípio, as disciplinas de Didática e de Metodologia do Ensino podem conduzir as graduandas em enfermagem para a prática pedagógica. Entretanto, alguns cursos desenvolvem os conteúdos a elas relacionados apenas na teoria e as graduandas ficam apenas com reflexões sobre o que fazer e não sobre a relação o que/como fazer. Assim, é importante que a docente reflita sobre a prática que realiza, integrando os conhecimentos pedagógicos e contextualizando com os diversos saberes disciplinares (Silva, Jacinto, Pereira, 2021). Nessa perspectiva, a falta de prática pode levar a falta de confiança e segurança no seu agir profissional.

Além da prática pedagógica, a docente precisa de conhecimentos sobre o trabalho docente, incluindo o conhecimento sobre o papel social que a professora exerce e sua responsabilidade. Dessa forma, as/os discentes são influenciadas/os pelas suas professoras e a professora/enfermeira representa um modelo de responsabilidade, ética, e comprometimento com o seu ofício. Por conseguinte, as docentes desempenham um papel importante na construção da consciência política

da futura técnica em enfermagem, para seguir as disposições ético-legais e desenvolver um olhar holístico no seu trabalho (Martins et al., 2021).

Nessa perspectiva, as professoras passam por um processo de expansão de seu conhecimento ao longo de sua consolidação como docente. Durante a sua carreira, é esperado que ocorra uma transição de um modelo tradicional de ensino para um ensino mais ativo, que tenha a/o discente como protagonista (Souza, 2020). Nesse sentido, é necessária uma ênfase maior na/o discente desde o princípio, e que a docente encontre a sua voz de liderança, desenvolvendo a segurança que se espera para o cumprimento do seu papel em meio a tantas responsabilidades (Patterson et al., 2020).

Ademais, um ensino que não seja centrado na/o discente é incapaz de abranger todas as suas necessidades. Nesse contexto, o uso de metodologias ativas estimula as/os discentes a terem atitude, a refletir sobre as suas ações e a terem curiosidade e o desejo de sempre aprender. Com isso, é possível formar trabalhadoras qualificadas, seja no nível médio ou superior, para realizar as suas atividades com uma visão holística do paciente, agindo com confiança e sabendo o que estão fazendo e o porquê de cada ação desenvolvida, registrando corretamente e com consciência crítica de sua responsabilidade política, em cada ação e na busca por melhores condições de trabalho, atuando também nos conselhos de classe e de saúde, bem como valorizando a participação sindical.

Dessa forma, é importante que as disciplinas que tratam do ensino em enfermagem não só tenham uma terminologia adequada, mas disponham também de uma carga horária teórica e prática, para o cumprimento eficaz dos objetivos propostos, tendo início desde o começo do curso. É necessário ainda que os componentes didáticos não sejam ofertados apenas como uma disciplina específica, mas que estejam contemplados ao longo das outras disciplinas e períodos, adotando uma abordagem interdisciplinar e transversal. Todavia, cabe considerar que “é preciso repensar essa ideia de se delegar a incumbência de transformar o mundo aos professores e às professoras, como se isso fosse algo tão simples de se fazer, sem considerar a complexidade da vida humana e da nossa sociedade” (Fortunato e Porto, 2022, p. 12).

Outrossim, vale ressaltar a importância de estudar as práticas didático-pedagógicas ao longo de todo o processo formativo do ser docente, desde a graduação, passando pela pós-graduação e por programas de Educação Permanente. Nesse contexto, estudo de Zamproga et al. (2020) observou que, embora os programas acadêmicos de pós-graduação tenham a finalidade de formar docentes e pesquisadores, esses programas não oferecem uma formação específica de qualificação docente, ao passo que desenvolvem suas propostas de ensino, abrangendo currículos e disciplinas, de forma

individualizada, sem que haja um aparato que conduza tal processo educativo. Apesar disso, Manhães e Tavares (2020) consideram os programas de pós-graduação como a principal estratégia de desenvolvimento da qualificação docente, mas destacam a necessidade de uma formação pedagógica desde a graduação.

Considerações finais

As metodologias do ensino em enfermagem, desenvolvidas nos cursos de graduação, variam quanto as suas abordagens. Por um lado, defendem as orientações das DCNENF, destacando a construção coletiva dos PPC e valorizando as metodologias ativas. Por outro, apresentam algumas lacunas, muitas vezes pela falta de aprofundamento em alguns pontos trazidos pelas Diretrizes, que requisitam mais do que informações gerais ou superficiais, como na disposição dos conteúdos trabalhados nos cursos e especialmente, quanto ao ensino em enfermagem.

Assim, os cursos de graduação em enfermagem, em sua maioria, apresentaram disciplina didático-pedagógica ou, ao menos, uma aproximação com os conteúdos que deveriam ser trabalhados. Isso porque as concepções pedagógicas enfatizadas pelas disciplinas direcionavam para a Educação em Saúde, as Tecnologias no Ensino em Saúde e para a didática e metodologia no ensino em enfermagem, entre outros, como a Educação Permanente.

Entretanto, professoras formadas a partir destas perspectivas podem não desenvolver os saberes necessários para serem docentes. Nesse contexto, a maioria das disciplinas analisadas não auxiliava no processo de construção da identidade do ser docente. Desse modo, poderiam afetar a relação professor-aluno e dificultar o manejo de novas metodologias, desestimulando a/o discente a aprender, prejudicando as docentes na percepção de seu papel social e da sua responsabilidade ético-política, na mediação do processo de ensino-aprendizagem. Como consequência para o ensino técnico em enfermagem, pode haver uma formação mecânica, com comprometimento no relacionamento com as colegas de equipe e resistência a novos conhecimentos que contradizem/diferem do que aprenderam.

Como limitações do estudo, apontamos que este foi realizado somente com os cursos das Universidades Federais, não abrangendo as instituições particulares e a totalidade dos cursos existentes no Brasil e não considerou, diretamente, a perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, foi possível alcançar uma amplitude de cursos, considerando as suas particularidades, e identificar os principais aspectos positivos e fragilidades, assim como apontar suas implicações para a atuação de enfermeiras na docência. Nesse sentido, sugerimos mais estudos

Metodologia do ensino em enfermagem:
concepções Pedagógicas e implicações para a atuação de enfermeiras

sobre a formação docente em enfermagem, desde a graduação até sua atuação na docência, abrangendo ainda a percepção de docentes, discentes, e coordenadoras/es pedagógicas/os.

A enfermagem constitui o maior contingente da classe trabalhadora na saúde no país, sendo necessário repensar e aprimorar o processo formativo das categorias que compõem o referido campo profissional. Para tanto, urge que os sujeitos responsáveis pelas mudanças no ensino em enfermagem ajam de forma a proporcionar a valorização das metodologias de ensino na graduação, por meio de mudanças em seu currículo e para além dele, desenvolvendo uma postura política que estimule a participação coletiva de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

- BARBOSA, M. L. et al. Evolução do ensino de enfermagem no uso da tecnologia educacional: uma scoping review. **Revista Brasileira de Enfermagem**. 2021, v. 74. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0422>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 03, de 07 de novembro de 2001. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem**. Brasília: MEC, 2001.
- COSTA, B. C. P. et al. Tecnologia em saúde e sua influência no ensino em enfermagem. **Revista de Pesquisa Cuidado é fundamental**. 2021, v. 13, p. 288-294. Disponível em <<http://seer.unirio.br/cuidadofundamental/article/view/8534>>. Acesso em: 30 dez. 2022.
- FORTUNATO, I.; PORTO, M. R. S. Gênero e formação docente: Uma revisão (as)sistemática da literatura. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, 2022, v. 18, n. 00. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/17486/14918>>. Acesso em: 28 abr. 2023.
- FRANCO, M. T.; FERNANDES, M. C. F.; MILLÃO, L. F. Perfil de enfermeiros professores da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem. **Saúde Coletiva** (Barueri). 2020, v. 10, n. 56, p. 3164–3175. Disponível em <<https://www.revistas.mpmcomunicacao.com.br/index.php/saudecoletiva/article/view/903>>. Acesso em: 28 de dez. 2022.
- GUIMARÃES, M. M. et al. A didática como ferramenta fundamental no processo de ensino-aprendizagem em saúde: relato de experiência. **Brazilian Journal of Development**. 2021. v. 7, n. 9, p. 93091-93108. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/36491/pdf> . Acesso em: 6 jan. 2022.
- GUSSO, A. K.; CASTRO, B. C .de; SOUZA, T. N. de. Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino de Enfermagem durante a pandemia da COVID-19: Revisão integrativa. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**. 2021, v. 10, n. 6. Disponível em <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/15576/13944>>. Acesso em: 27 dez. 2022.

JIMÉNEZ-BARRERA, M. et al. Experiencia docente en la aplicación de metodologías activas de aprendizaje en la educación superior enfermera. **Index de Enfermería**. 2022, v. 31, n. 2, p. 134-138. Disponível em <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S113212962022000200018&lng=es>. Acesso em: 21 nov. 2022.

LEITE, I.F. et al. Direcionamento da docência em enfermagem para a gestão do cuidado no SUS: compatibilidade entre a formação e o produto. **Research, Society and Development**. 2023, v. 12, n. 1. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/38194/32645> . Acesso em: 16 nov. 2023.

LINARTEVICH, V. F. et al. Desafios dos profissionais de saúde no atendimento aos povos indígenas no Brasil—uma revisão. **Research, Society and Development**. 2022, v. 11, n. 16. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/38156/31670>. Acesso em: 15 nov. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, M. H. **Perfil da enfermagem no Brasil**: relatório final. Rio de Janeiro: COFEn, Fiocruz, 2017.

MANHÃES, L. S. P.; TAVARES, C. M. M. Formação do enfermeiro para atuação na docência universitária. **REME: Revista Mineira de Enfermagem**. 2020, v. 24. Disponível em: http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-27622020000100604. Acesso em: 15 nov. 2023.

MARTINS, C. L. et al. Responsabilidade ética e política do enfermeiro-docente. **Revista Recien-Revista Científica de Enfermagem**. 2021, v. 11, n. 35, p. 462-469. Disponível em: <https://www.recien.com.br/index.php/Recien/article/download/474/493>. Acesso em: 16 nov. 2023.

MEDEIROS, E. S. M. et al. Perfil do enfermeiro docente e sua percepção sobre a formação pedagógica. **Revista Recien-Revista Científica de Enfermagem**. 2028, v. 8, n. 24, p. 42-53. Disponível em: <https://www.recien.com.br/index.php/Recien/article/view/269/pdf>. Acesso em: 2 jan. 2022.

MOREIRA, M. N. et al. Educação em saúde no ensino de graduação em Enfermagem. **Revista de enfermagem e atenção à saúde**. 2019, v. 8, n. 1, p. 61-70. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/enfer/article/view/3362/pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

NASCIMENTO, J. T. et al. Monitoria como espaço de iniciação à docência. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**. 2021, v. 13, n. 2. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/download/5577/3874>. Acesso em: 16 nov. 2023.

PEREIRA, J. A. **O enfermeiro e a formação pedagógica na área da saúde**: construindo uma identidade docente. Dissertação (Pós-Graduação em Ensino em Saúde) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina, MG: 2019.

RAMPELLOTTI, L. F.; PASQUALLI, R. O bom professor enfermeiro: o olhar dos estudantes de cursos técnicos acerca da prática docente. **Revista Exitus**. 2020, v. 10, n. 1. Disponível em <

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1251> >. Acesso em: 28 dez. 2022.

RIBEIRO-BARBOSA, J. C. et al. Training-professional profile of nurses teachingattheTechnical Scholes oftheUnified Health System. **Revista Brasileira de Enfermagem**. 2022, v. 75, n. 02. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-1142>>. Acesso em: 14 nov. 2023.

SAMPAIO, M. N. Quando a rotina é o imprevisto, ou o diálogo entre o pré-estabelecido e o contexto dos acontecimentos na sala de aula. **Revista Teias**. 2004, v. 5, n. 8-9, p. 11. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23944/16917>. Acesso em: 16 nov. 2023.

SANNA, M. C. Os processos de trabalho em Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**. 2007, v. 60, n. 2, p. 221-224. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0034-71672007000200018>>. Acesso em: 12 nov. 2022.

SGARBI, A. K. G. et al. Formação do enfermeiro para a docência no ensino técnico em enfermagem. **Interfaces da Educação**. 2015, v. 6, n. 17, p. 44-65. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/download/745/702>. Acesso em: 16 nov. 2023.

SILVA, J. G. S. et al. Desafios da docência para o profissional enfermeiro: uma revisão bibliográfica. **Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente**. 2022, v. 13, n. 2, p. 95–115. Disponível em <<https://revista.unifaema.edu.br/index.php/Revista-FAEMA/article/view/1138>>. Acesso em: 31 dez. 2022.

SILVA, L. A. A. da et al. Singularidades na relação docente e discente e a formação em enfermagem. **Revista Contexto & Saúde**. 2019, v. 19, n. 37, p. 79–86. Disponível em <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoesaude/article/view/8569>>. Acesso em: 30 dez. 2022.

SILVA, M. O. O et al. A enfermagem na lógica da hierarquização, da divisão social e técnica do trabalho na sociedade capitalista: evidências da precarização no processo de trabalho e no processo formativo do trabalhador de Nível Médio. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/32065/Maria_Silva_EPSJV_Mestrado_2018.pdf?sequence=2>. Acesso em: 16 nov. 2023.

SILVA, R da; SANTOS JACINTO, R. R. dos; PEREIRA, R. G. Formação pedagógica na enfermagem: reflexão para a prática. **Revista Eletrônica Acervo Enfermagem**. 2021, v. 15. Disponível em <<https://acervomais.com.br/index.php/enfermagem/article/download/9080/5573>>.

Acesso em: 30 dez. 2022.

SOUZA, D. M. et al. Conhecimento Pedagógico de Conteúdo de docentes de enfermagem novatos na educação técnica de nível médio. **Revista Brasileira de Enfermagem**. 2020, v. 73, n. 5. Disponível em <http://old.scielo.br/pdf/reben/v73n5/pt_0034-7167-reben-73-05-e20180976.pdf>.

Acesso em: 28 dez. 2022.

SOUZA, T. B. de; BATISTA, R. C. A necessidade das práticas didáticas de ensino para o profissional de enfermagem. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. 2022, v. 8, n. 3, p. 979–987. Disponível em <<https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/4671>>. Acesso em: 27 dez. 2022.

PATTERSON, B. J. et al. Developing Authentic Leadership Voice: Novice Faculty Experience. **Nursing Education Perspectives**. 2020, v. 41, n.1, p. 10-15. Disponível em <https://journals.lww.com/neponline/Fulltext/2020/01000/Developing_Authentic_Leadership_Voice__Novice.4.aspx>. Acesso em: 31 dez. 2022.

TARDIF, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Cadernos de Educação**. 2001, n. 16, p. 15–49. Disponível em <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/6594/4578#page=15>>. Acesso em: 27 dez. 2022.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE. DEPARTAMENTO DE ENFERMAGEM. **Projeto pedagógico do curso de graduação em enfermagem**. Brasília- DF. Jun, 2017. Disponível em <http://fs.unb.br/images/Pdfs/Enfermagem/PPC_2017_atualizado_Enfermagem.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Escola de Enfermagem. Colegiado do Curso de Graduação em Enfermagem. **Projeto pedagógico do curso de graduação em enfermagem**. Salvador: UFBA, 2010. 82 p.. Salvador: UFBA, 2010. 82 p. Disponível em <http://www.enfermagem.ufba.br/_ARQ/projeto_pedagogico.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Escola de Enfermagem e Farmácia. **Curso de graduação em enfermagem**. Maceió, 2007. Disponível em <<https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-enfermagem.pdf/view>>. Acesso em: 7 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Pró-Reitoria de Ensino. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. Curso de Enfermagem. **Projeto pedagógico do curso de enfermagem**. CAMPINA GRANDE, MAIO – 2011. Disponível em <https://524b2d7e-37a9-4927-aebc-bed17ac4edc8.filesusr.com/ugd/d0e85c_97e522b602c9404c9f9cd6612877f00d.pdf> Acesso em: 6 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Anexos à Resolução - CEPE N° 1427. Projeto pedagógico do curso de graduação em enfermagem – bacharelado**. Goiânia, 2017. Disponível em <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/126/o/Resolucao_CEPEC_2016_1427.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Colegiado do Curso de Graduação. Faculdade de Enfermagem. **Projeto pedagógico do curso de graduação em enfermagem**. 2010. Disponível em <<https://sistemas.ufmt.br/ufmt/ppc/PlanoPedagogico/Download/502>> Acesso em: 8 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Resolução N° 597, de 8 de Novembro de 2019**. Aprovar Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem – Bacharelado Instituto

Integrado de Saúde. Disponível em <<https://inisa.ufms.br/files/2019/12/Res-n%C2%BA-597-2019-Cograd-PPC.pdf>> Acesso em: 8 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Escola de Enfermagem. **Projeto pedagógico do curso de graduação em enfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2017. Disponível em <<http://www.enf.ufmg.br/index.php/curriculo/197-projeto-pedagogico-do-curso-de-graduacao-em-enfermagem/file>> Acesso em: 29 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Centro Acadêmico de Vitória. **Projeto pedagógico do curso bacharelado em enfermagem**. Perfil 2. Vitória de Santo Antão, 2011. Disponível em <<https://www.ufpe.br/documents/39247/545964/PPC+-+Perfil+2+-+Enfermagem.pdf/2a8cdac9-80a4-49d1-98cb-766baa5326a2>> Acesso em: 8 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Projeto pedagógico do curso de enfermagem**. Porto Velho, 2014. Disponível em <<https://drive.google.com/file/d/1x3P-juWDjzKShVKtDBX8ZxjPiGHt5hb/view?usp=sharing>> Acesso em: 8 de dezembro de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Centro de Ciências da Saúde. Curso de Enfermagem. **Projeto Político Pedagógico**. Curso de Enfermagem. Boa Vista, Fevereiro de 2015. Disponível em <<https://ufrr.br/proeg/arquivos/category/12-ppp?download=799:ppc-camara-de-ensino-aprovado-2015>> Acesso em: 8 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem**. Florianópolis, 2018. 127 p. Disponível em <<http://enfermagem.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Projeto-Pedag%C3%B3gico-do-Curso-Enfermagem-UFSC-2018.pdf>> Acesso em: 8 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. Pró-Reitoria de Graduação. Campus São Paulo. Escola Paulista de Enfermagem. **Projeto pedagógico do curso**. Curso de graduação em enfermagem. São Paulo, 2019. Disponível em <https://sp.unifesp.br/epe/graduacao/images/EPE/GRAD/USER/Projeto_PPC_Enfermagem-2019.pdf> Acesso em: 8 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução Nº 53/2015/CONEPE**. Aprova alterações no projeto pedagógico do curso de graduação em enfermagem. 2015. Disponível em <<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/verProducao?idProducao=628611&key=61b7a79f962726e2833dbe897fb154b6>> Acesso em: 8 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Pró-Reitoria de Graduação. Campus Rio Branco. **Projeto pedagógico curricular do curso de bacharelado em enfermagem – 2019**. Rio Branco, 2018. Disponível em <<http://www2.ufac.br/ccsd/enfermagem/ppc-enfermagem.pdf/>>. Acesso em: 7 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. Pró-Reitoria de Ensino De Graduação. Coordenação do Curso de Enfermagem. **Projeto pedagógico do curso de enfermagem**. Modalidade bacharelado. Macapá, 2012. Disponível em <<http://www2.unifap.br/enfermagem/files/2020/12/ENFERMAGEM-BACHARELADO.pdf>>.

Acesso em: 7 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Escola de Enfermagem de Manaus. **Projeto pedagógico do curso bacharelado em enfermagem**. Manaus, 2019. Disponível em <https://drive.google.com/open?id=1NWqv9NB-sJ95EJPNIQVbnj_6C_KbmjkR>. Acesso em: 7 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem. Curso De Enfermagem. **Projeto pedagógico 2013-1**. Fortaleza, 2013. Disponível em <<https://si3.ufc.br/sigaa/verProducao?idProducao=1213795&key=92e572c27767678b22c8bc6fe7025ba2>>. Acesso em: 7 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico de Curso Enfermagem e Obstetrícia**. 2020. Disponível em <https://www.prograd.ufes.br/sites/prograd.ufes.br/files/field/anexo/ppc_enfermagem_e_obstetricia_ccs.pdf>. Acesso em: 4 set. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS. Escola de Enfermagem Alfredo Pinto – EEAP. **Projeto Pedagógico**. Curso de Graduação em Enfermagem. Agosto, 2012. Disponível em <http://www.unirio.br/ccbs/eeap/arquivos/Projeto%20Pedagogico%20do%20Curso%20de%20Graduacao%20em%20Enfermagem%20-%20EEAP%202012.pdf/at_download/file>. Acesso em: 6 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Ensino. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. Coordenação Do Curso De Enfermagem. **Projeto pedagógico do curso de enfermagem bacharelado**. São Luís, 2015. Disponível em <<https://sigaa.ufma.br/sigaa/verProducao?idProducao=581950&key=c10295df10c9c8d501611f9ee7a2e8f6>>. Acesso em: 8 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projetos pedagógicos**. Curso de graduação em enfermagem. 2021. Disponível em <<http://www.enfermagem.ufpa.br/arquivos/PROJETO-PEDAGOGICO-DO-CURSO-DE-ENFERMAGEM-2020.pdf>> Acesso em: 7 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Curso de graduação em enfermagem**. Anexos do projeto pedagógico. 2021. Disponível em <<http://www.enfermagem.ufpa.br/arquivos/PPC-2021AnexosProjeto.pdf>> Acesso em: 7 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Setor de Ciências da Saúde. **Projeto pedagógico do curso de graduação em enfermagem**. Modalidade bacharelado. Curitiba, 2015. Disponível em <<http://www.saude.ufpr.br/portal/enfermagem/wp-content/uploads/sites/4/2019/08/PPC-Bacharelado-PDF.pdf>> Acesso em: 8 dez. de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Centro de Ciências da Saúde. Departamento de Enfermagem. Coordenação De Enfermagem. **Projeto pedagógico do curso de graduação, bacharelado em enfermagem - UFPI**. TERESINA. 2012. Disponível em <<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/cc/arquivos/files/Enfermagem%202012.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2022.

Metodologia do ensino em enfermagem:
concepções Pedagógicas e implicações para a atuação de enfermeiras

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Centro de Ciências da Saúde. Coordenação do Curso de Enfermagem. **Projeto pedagógico do curso de bacharelado em enfermagem**. Modalidade presencial. 2018. Disponível em <<https://sigaa.ufrn.br/sigaa/verProducao?idProducao=9681461&&key=88f714211e817207edfbc950007e62ea>> Acesso em: 8 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Campus Uruguaiana. Curso de Enfermagem. **Projeto pedagógico do curso**. Uruguaiana, 2019. Disponível em <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/145/6/PPC_Enfermagem.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e extensão (CONSEPE) N°20/2009**. Dispõe sobre o projeto pedagógico do curso de enfermagem, Campus de Palmas. Disponível em <<http://download.uft.edu.br/?d=b99b2539-1b79-4f0c-b6a6-39ed115f85eb;1.0:Regulamenta%C3%A7%C3%A3o%20-%20PPC%20Enfermagem.pdf>> Acesso em: 8 dez 2021.

ZAMPROGNA, K. M. et al. Formação para a docência universitária: tendência dos Programas de Pós-Graduação em Enfermagem no Brasil. **Revista de enfermagem da UFSM**. 2020, p. 45-45. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/39963/html>. Acesso em: 15 nov. 2023.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 30/06/2023
Aprovado em: 25/03/2024