



INFLUÊNCIA DA MONITORIA ACADÊMICA NA FORMAÇÃO DO SER DOCENTE NA ENFERMAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

INFLUENCE OF ACADEMIC MONITORING IN THE TRAINING OF THE TEACHING BEING IN NURSING: A REPORT OF EXPERIENCE

Márcia Jaíne Campelo Chaves
Elane da Silva Barbosa
Sílvia Maria Nóbrega-Therrien
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Resumo

O presente estudo tem como objetivo relatar a influência da monitoria acadêmica na escolha de iniciação à docência do graduando de enfermagem. Trata-se de relato de experiência que narra as vivências na monitoria das disciplinas de Semiologia e Semiotécnica I e II, ministradas no curso de Enfermagem, em instituição de ensino superior particular, localizada no interior do Ceará. Os dados analisados refletem as experiências da monitora na relação estabelecida com as turmas e com a professora-tutora, levando-a particularmente a identificar a necessidade de conhecer os sujeitos com os quais se ensina e aprende, a fim de que os conhecimentos sejam construídos partindo da sua realidade. A monitora pode constatar, portanto, as relações estreitas entre educação e saúde, despertando em si o interesse de conhecer melhor o exercício docente.

Palavras-chave: Docência. Enfermagem. Monitoria.

Abstract

This study aims to report the influence of academic monitoring in the choice of nursing undergraduate teaching initiation. This is an experience report that tells the experiences in the monitoring of the disciplines of Semiology and Semi-technical I and II, taught in the Nursing course, in a private higher education institution, located in the countryside of Ceará. The data analyzed reflect the experiences of the monitor in the relationship established with the classes and with the professor, leading her to identify the need to know the subjects involved in the teaching-learning process, so that the knowledge is constructed starting from their own reality. Thus, the monitor could see the close relationship between education and health, which arouses her interest of knowing better the teaching activity.

Keywords: Teaching. Nursing. Monitoring.



1. Introdução

A monitoria acadêmica, em nível superior, pode ser concebida como uma modalidade peculiar de ensino-aprendizagem constituída no princípio das necessidades da formação acadêmica e inserida no planejamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão dos respectivos cursos de graduação. Sabe-se também que essa atividade é importante para a formação do aluno e, em especial, para a formação profissional do aluno-monitor, por possibilitar diversas vivências no âmbito universitário; fortalecendo, assim, a sua formação.

A monitoria acadêmica, em alguns casos, já vem com a predisposição para a docência, principalmente em relação às licenciaturas. Até porque a maioria desses alunos já se insere nesses cursos e programas com a intenção de tornar-se professor, o que, em algumas das situações, se contrapõe ao caso dos estudantes dos bacharelados, os quais almejam o aprendizado e o exercício de suas profissões, que muitas vezes não se relacionam ao universo da docência. No entanto, conforme Dias (2007), no caso de alguns bacharéis que optam por seguir o caminho do magistério, é possível observar a existência de lacunas em relação à formação pedagógica, seja nas estratégias metodológicas, seja na organização do processo ensino-aprendizagem, seja na postura profissional, seja na relação a ser estabelecida com os discentes.

Nesse sentido, há um grande dilema acerca da atuação e, por conseguinte, formação dos bacharéis para a prática docente. Isso porque se compreende que estes não foram ou não são formados para lecionar, entretanto alguns enveredam pela docência por desejo próprio, porque têm afinidade ou por opção extra de trabalho, como forma até mesmo de complementar a renda. Nesse caso, segundo Dias (2007) e Nunes (2007), a inserção e execução da monitoria nas Instituições Ensino Superior (IES) possibilitam a experiência de iniciação à docência, oportunidade em que esses sujeitos podem se identificar com a profissão docente e, assim, definirem se realmente possuem a essência



vocacional para serem docentes ao exercerem suas experiências iniciais em sala de aula, como monitores, e os que ainda não pensam em tal possibilidade têm a oportunidade de conhecerem e se identificarem ou não com este caminho.

Porém algumas IES focam este programa apenas para a pesquisa científica e extensão, não enfatizando, e até mesmo descaracterizando, o sentido autêntico da monitoria acadêmica, que é a iniciação à docência; não possibilitando, portanto, ao discente viver esses conhecimentos e experiências. Essa situação pode ser relacionada inclusive a fatos históricos, na universidade medieval, em que o monitor era tratado apenas como mero repetidor do docente. Entretanto, nessa época, mesmo quando atuava somente no apoio, a monitoria já se revelava como uma prática de iniciação à docência ainda que baseada na reprodução, a qual se configurava como um momento de repetição não só dos conteúdos, mas do processo como um todo, isto é, no que se refere aos métodos e procedimentos didático-pedagógicos utilizados pelos mestres, o que não possibilitava autonomia para os monitores/repetidores (COSTA; LIMA, 2014; DANTAS, 2014).

Só ao final do século XVIII, na Inglaterra, foi homologado, legalmente, o “Ensino Mútuo ou Monitorial”, o qual, entretanto, objetivava apenas suprir a carência de professores. Posteriormente, essa metodologia foi mudada e sistematizada por Andrew Bell e Joseph Lancaster, chegando à definição de que deveria existir um monitor e a supervisão do professor, o que originou a proposta de monitoria que se perpetua nos dias atuais (FRISON; BATISTA, 2009 apud COSTA; LIMA, 2014).

No Brasil, o programa de monitoria foi regularizado pela Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, a qual, no artigo 41, estabelece que as universidades criem a função de monitor para discentes da graduação, os quais desempenharão atividades teóricas, didáticas e práticas, constituindo-se como uma possibilidade de aprendizagem e de prática-pedagógica (BRASIL, 1968), o que colabora com a experiência docente e,



consequentemente, com a escolha de iniciação à docência e possível formação de qualidade (PESSÔA, 2007).

Assim, diante o contexto, concebemos a compreensão da monitoria em várias perspectivas ao longo da história, para chegarmos atualmente a uma prática de iniciação a docência que, em sua essência, esteve sempre ligado no apoio ao ensino e a aprendizagem, com o desenvolvimento de habilidades e competências para a docência de alguns e potencialização na aprendizagem de outros (COSTA; LIMA, 2014, p. 4).

Nesse contexto, na enfermagem, mesmo se referindo a um curso de bacharelado, é pertinente ressaltar que a atuação do enfermeiro, ainda que nos limites de um hospital, nas salas de uma Unidade Básica de Saúde – UBS, na comunidade, na rotina acelerada de uma emergência, vai além da realização de um procedimento, pois o processo de educação em saúde está sempre inserido no mesmo, sendo base de formação e trabalho. Logo, a atuação do enfermeiro é eminentemente educativa. Somando-se ainda a esse aspecto, deve-se destacar aqueles bacharéis em enfermagem que enveredam pela docência, formando outros profissionais.

Infelizmente, o ser docente muitas vezes não é estimulado de forma direta durante a graduação, ficando subentendido nos seminários e apresentações de grupo, inclusive na execução de atividades educativas nos estágios. Essa situação, por sua vez, pode resultar, em alguns casos, na perda precoce de um potencial professor pela falta de incentivo para se inserir no mundo da docência. Porém, noutros casos, um olhar sensível, atento, perspicaz descobre essa afinidade e inclinação para a prática docente e, assim, ressignifica a atuação na saúde e na integralidade do processo e das ações do cuidar. Esse estímulo pode vir de um professor, colega de sala/trabalho, paciente ou mesmo alguém da família, que ressalta suas qualidades para os caminhos da formação e exercício docente.

Sob essa perspectiva, o curso de graduação precisa possibilitar ao futuro enfermeiro subsídios para uma formação que possa abranger as escolhas profissionais



subjacentes, incluindo, assim, aqueles que optam pela carreira docente. Para Dias (2007), os estudantes do bacharelado deveriam ser integrados desde cedo nos projetos de ensino e nos programas de iniciação à docência, contribuindo para o desenvolvimento de um clima de reflexão, de análise crítica e também de pesquisa, iniciando desse modo uma cultura formativa voltada para o ser docente no ensino superior.

Diante esse panorama, o presente estudo tem como objetivo geral relatar a influência da monitoria acadêmica na escolha de iniciação à docência do graduando de enfermagem.

2. Metodologia

Recorre-se, neste estudo, à construção de um relato de experiência, por meio de métodos descritivos e observacionais, que possibilitam, a partir das memórias dos aprendizados e vivências, enquanto monitora e, assim, entender mais o que se experiencia e o seu significado para a formação humana e profissional, particularizando na iniciação à docência em Enfermagem.

O cenário de estudo para este relato de experiência é uma IES de ensino privado, localizada no interior do estado do Ceará, mais especificamente o seu Programa de Monitoria Acadêmica. Essa instituição oferta cursos de nível superior, tanto tecnólogos, licenciaturas e bacharelados, além de pós-graduação *lato sensu*, atendendo alunos não só do município, mas também das cidades circunvizinhas, bem como do Estado que faz fronteira, o Rio Grande do Norte. Essa instituição conta com mais de quinze anos de existência, formando profissionais em diversas áreas: Educação, Gestão e Saúde. Dentre os cursos nessa última área, destaca-se o Bacharelado em Enfermagem.

Nesta investigação, particularmente, enfatiza-se o relato de experiência da Monitoria Acadêmica das disciplinas de Semiologia e Semiotécnica I e II, as quais são



obrigatórias na matriz curricular do Bacharelado em Enfermagem, logo, se o aluno for reprovado, não poderá prosseguir para outras disciplinas e para os estágios supervisionados do curso de Enfermagem. Essas orientações estão dispostas na Portaria nº 1.721, de 15 de dezembro de 1994, que enfoca que as referidas disciplinas devem englobar conteúdos específicos relacionados ao processo de trabalho do enfermeiro ou podem integrar-se a outras disciplinas, de acordo com a necessidade e a realidade de cada curso nas quais estiverem inseridas. Sendo assim, essas disciplinas permitem, pois, o desenvolvimento de habilidades no desempenho de procedimentos indispensáveis à assistência de enfermagem, voltando-se para o indivíduo, a família e a comunidade (CARVALHO et al, 2012). Nesta IES, essas disciplinas são cursadas respectivamente nos 5º e 6º semestres.

Desse modo, as atividades que culminam neste relato foram desenvolvidas de março a novembro de 2016, período que compreende os dois semestres letivos do referido ano. Para tanto, como fontes e, ao mesmo tempo, estratégias para coleta dos dados deste relato, são utilizadas as experiências vivenciadas, compartilhadas e observadas pela monitora nas atividades desenvolvidas pela mesma, como pela professora orientadora com os alunos que cursam as disciplinas de Semiologia e Semiotécnica I e II.

Após a realização de cada ação, foram realizadas anotações, as quais registraram sucintamente o assunto abordado, os métodos utilizados e a relação nominal dos alunos participantes. Também foram realizadas atividades de observação das aulas ministradas pela professora-orientadora da disciplina, registrando as impressões a cada ação empreendida. Além disso, também se reportou para fotos que registraram momentos da monitoria, entendendo que possibilitaram recordar pensamentos e sentimentos vivenciados naquela ocasião, e materiais que foram produzidos pelos alunos: exercícios, dinâmicas, ações, práticas, dentre outros.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Como atividades desenvolvidas, inicialmente, reuniu-se com a professora-orientadora para conhecer o planejamento previamente estipulado, bem como para tecer sugestões, incrementando esse planejamento; posteriormente sendo apresentada pela docente às turmas para as quais se exerceu o papel de monitora.

Então, realizaram-se ações diversificadas com os estudantes, as quais contemplaram, desde a revisão acerca dos assuntos enfocados em sala de aula pela professora, de forma teórica, com o auxílio de apresentação em *power point*, projetada em data show, e/ou nos laboratórios, utilizando instrumentos: estetoscópio, termômetro, esfigmomanômetro, manequins, peças elaboradas pela monitora, dentre outras, até a ações planejadas e executadas juntamente com os alunos, as quais foram realizadas na faculdade, para toda a comunidade acadêmica, ou em outros espaços, voltando-se para a sociedade. Além disso, quando necessário, foram assistidas aulas da disciplina, a fim de esclarecer dúvidas sobre determinadas temáticas com a professora-orientadora, bem como foram realizadas reuniões para planejar ou avaliar as atividades empreendidas.

A análise dos dados se deu à luz dos autores, quer dizer, estabeleceu-se um diálogo entre as experiências e vivências da monitora e o que dizem os teóricos acerca da iniciação à docência, a monitoria acadêmica e a formação do professor bacharel. Em seguida, foram elaboradas categorias para melhor compreensão.

Por este estudo se tratar de um relato de experiência, como a própria nomenclatura específica, o seu foco reside em narrar as experiências da autora, enquanto monitora acadêmica, então não se coletou dados através de outras técnicas. Sendo assim, foram respeitados, na presente investigação, os princípios éticos baseados na Resolução nº 466/2012, que dispõe sobre pesquisa envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012). Sob essa perspectiva, tem-se a preocupação de relatar as experiências e vivências da monitora, com ética e respeito, preservando a integridade, a dignidade e a autonomia humanas, visando a relevância social da temática em tela.



3. Resultados e discussões

Para apresentar de modo sistemático as experiências vivenciadas na monitoria, foram construídas três categorias: *3.1 Escolher ou ser escolhido? Motivações para ingresso na enfermagem e na monitoria acadêmica*; *3.2 Do outro lado: o contato com a docente e a docência*; *3.3 Face a face: ressignificando o ensinar e o aprender*. A seguir será enfocada detalhadamente cada categoria.

3.1. Escolher ou ser escolhido? Motivações para ingresso na enfermagem e na monitoria acadêmica

O que de fato muitas vezes se percebe é que a escolha pela monitoria acadêmica, especificamente se dá pela afinidade com a disciplina, interesse pelo subsídio financeiro, apresentado pela bolsa ofertada aos monitores e/ou enriquecimento curricular, isto é, de agregar experiências ao currículo que, além de qualificar o profissional, ajudem a ter destaque em seleções ou concursos, como enfatiza Dantas (2014) e Haag et al (2008) ao enfocarem os propósitos que levam os discentes a se inserirem no programa de monitoria.

No caso deste relato, ocorreu pela vontade de experienciar novos caminhos, um que fosse além da iniciação científica propriamente dita, na qual os estudantes se inserem no mundo da produção do conhecimento, a partir do diálogo com a prática, com a finalidade, como discorrem Assis et al. (2006) e Dantas (2014), de compreender como ocorre a construção acadêmico-científica no âmbito universitário, e sim uma trajetória proposta pela experiência docente, por conseguinte um caminho geralmente não abordado para esta graduação. Mas, até a monitora chegar a esta possível consideração, foi um trabalho minuciosamente psicológico, trabalhado a cada ação, aula, planejamento e conclusão do semestre, pois ela rejeitava a condição docente que a monitoria lhe propusera.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



A professora-tutora que lhe acompanhara foi a grande incentivadora para a seleção, e posteriormente para todo este processo, pois, mesmo depois de aprovada e tendo que assumir o trabalho que lhe era exposto, a monitora ainda demonstrava negação e custava a aceitar que teria que explicar sobre conteúdos para discentes dos semestres anteriores. Talvez seu maior receio fosse de que os colegas de curso não a aceitassem por nunca ter lecionado e por ainda não estar formada. Porém, mesmo sob todas as indagações que surgiam, não abandonou o trabalho que desenvolvia, e com todo o incentivo, a professora-tutora continuava a instigá-la, pois parecia pressentir que tinha algo a mais a ser despertado, visto que a monitora demonstrava e despertava boas ideias para a disciplina em si, não só para a monitoria com os alunos. Nesse ínterim, reporta-se a Assis et al. (2006), o qual afirma que a monitoria configura-se como um importante momento de preparação profissional, já que o monitor se depara com situações inerentes ao cotidiano da sala de aula, juntamente com a experiência do professor-tutor, o que lhe possibilita desenvolver estratégias para soluções das possíveis problemáticas enfrentadas naquela realidade, mas que também serve como aprendizado para as situações desafiadoras que encontrará quando se tornar profissional.

Entre conversas, a monitora revelou ser filha de pedagoga, então a professora-tutora instigou que poderiam ser influências familiares sua inclinação para as práticas pedagógicas, uma vez que, como bem se sabe a família propicia aos seus filhos as bases de suas escolhas, assim como menciona Campos (2010, p. 27) que a escolha profissional se dá através de

autoconceitos e opiniões expressas pelos membros familiares, ou seja, o que é falado sobre um curso, uma profissão e uma carreira. Esta última influência ocorre de forma indireta e implícita, o indivíduo vai-se construindo dentro de um sistema familiar com conceitos sobre certas profissões.

Entretanto a monitora ainda relatou o convívio com a ideia de desvalorização profissional que a progenitora passava acerca da docência. Isso fez com que a



professora-tutora se aproximasse do entendimento de um dos motivos iniciais e subconscientes da negação para a atividade docente, que fazia a monitora rechaçar desde a infância a possível vocação para o exercício docente. É interessante destacar que tais pensamentos de desvalorização são fomentados quando o professor se encontra descaracterizado e desqualificado, especificamente quando necessita desempenhar outros papéis, além de sua formação e obrigações, nas quais o processo de ensinar-aprender não se torna mais tão formidável e respeitável, ainda que

O reconhecimento social e legal desse processo pode ser encontrado na própria legislação educacional, ao adotar a expressão “valorização do magistério” para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

No entanto, muitas vezes, a valorização docente não passa de dizeres postos em legislações que não se efetivam no cotidiano da sala de aula.

Conseqüentemente, assim como a docência, a enfermagem também foi motivo de negação para a monitora, pois a mesma tinha o desejo de exercer medicina voltada para a especialidade pediátrica. Entretanto, a escolha pela profissão de enfermeira ocorreu através de uma enfermidade, a qual a deixou vulnerável, tendo que ficar hospitalizada por muito tempo e dependente dos cuidados dos profissionais da área, situação em que conheceu trabalhadores de enfermagem dedicados, que exerciam com esmero e competência sua profissão e outros, que pareciam apenas executar tarefas. Com isso, a escolha e a paixão pela profissão decorreram principalmente através da vivência e da observação de enfermeiras e enfermeiros, e afirma muitas vezes *que a enfermagem lhe escolheu*, voltando-se para a inspiração, admiração e vontade de retribuir os cuidados que vivenciou como paciente. E, com o passar dos semestres, das disciplinas específicas, e do exemplo de alguns professores, o encantamento pela profissão e a vontade de continuar na enfermagem só aumentaram.

Sendo assim, desde o início da graduação, cogitava ser uma enfermeira



especialista na área pediátrica e neonatal. Seu pensamento já era de não ser meramente uma profissional formada para realizar procedimentos pré-estabelecidos que poderiam ser realizados por qualquer um, mas estar junto aos sujeitos, atendendo-lhes na sua integralidade. Então, o caminho para a sala de aula ainda não se delineava, pois muitas vezes o que era repassado, por parte de alguns docentes, por meio da sua prática pedagógica, tratava-se apenas de leitura de *slides*, cobranças de aprendizados de todos os conteúdos repassados, poucas intervenções práticas. Nesse momento, sem se dá conta, a sua perspectiva em relação à docência já se demonstrava, visto que já analisava as posturas docentes.

Essa reflexão acerca dos aspectos motivadores para o ingresso na monitoria remete ao trecho cantado por Elis Regina, na música *Como nossos pais* (1976): *Hoje eu sei que quem me deu a ideia de uma nova consciência e juventude/ Tá em casa, guardado por Deus...* (BELCHIOR, 1976). Mesmo sem, inicialmente, perceber, a monitora foi profundamente influenciada pelo exemplo que teve de outras pessoas que cruzaram o seu caminho e acabaram se tornando referências: a sua mãe, enquanto professora, e dos enfermeiros, que teve a oportunidade de conhecer quando estava hospitalizada, os quais podem, atualmente, não estar fisicamente com ela, porém exercem influência nas decisões a serem tomadas e na sua trajetória na enfermagem e na docência que estava sendo trilhada.

3.2. Do outro lado: o contato com a docente e a docência

De início, as atividades da monitoria acadêmica se determinaram, mesmo que inconscientemente, pela postura que a discente referia frente a este programa. Uma posição tímida e negativa, como foi mencionado anteriormente, por conta de todos os medos e dúvidas que a cercavam. Então a professora-tutora, depois de se respaldar nas motivações da monitora acerca do ingresso na monitoria, sugeriu que ela começasse



suas atividades pela apresentação pessoal em cada sala, discorrendo sobre quem ela era, em que período estava e, de forma sucinta, explanasse sobre o desenvolvimento de ações, planejamento e agendamento de aulas da monitoria em cada semestre.

Em seguida, foi solicitado que a monitora começasse a participar como ouvinte das aulas teóricas, com o desígnio de revisar conteúdos, observar a metodologia da professora-tutora, obter um contato maior com a postura docente. Essa situação remete ao pensamento de Nascimento e Barletta (2011), quando retratam que na formação do ser docente é necessário levar em consideração mais do que algo já formado em termos de conhecimentos e técnicas previamente estabelecidas, mas se deve levar em consideração o modo de ensinar e se relacionar com esse contexto.

Sendo assim, eram realizadas por parte da monitora e da professora-orientadora reuniões de orientação, planejamento e avaliação da monitoria, além disso também ocorriam conversas pessoalmente e via rede social, para suporte da monitoria. No entanto, com o decorrer do tempo, observou-se o desenrolar e a desinibição da monitora frente a sua professora-tutora, a qual lhe permitiu a liberdade de participar do planejamento da disciplina, oportunidade em que era revelada a inclinação pela docência, o que ocorria a partir da percepção programática e pedagógica de conteúdos, na qual sempre buscava a forma mais clara e objetiva para explicar sobre os assuntos abordados, trazendo consigo as dificuldades já enfrentadas na disciplina e as percepções que tinha de cada discente.

Foi, então, que a professora-tutora requisitou e enfatizou sua participação nas aulas práticas, no planejamento da metodologia das aulas e de atividades para a disciplina, na elaboração e aplicações de questões de provas teóricas e práticas, o que também contribuiu para a relação da monitora com os discentes da disciplina. Deve-se ressaltar, contudo, que essas ações se deram sem uma conduta normalizadora ou posição de superioridade da professora-tutora perante a monitora. Na verdade, transcorreu

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



através de diálogos abertos, confiança e a autonomia dada à mesma, o que enriqueceu a disciplina e as atividades exercidas na monitoria. Justamente nessa perspectiva, Dantas (2014) e Natário e Santos (2010) ponderam que o estabelecimento de vínculo e de uma relação de confiança entre o professor e o aluno-monitor possibilitam a oportunidade de repensar e refletir sobre seus sentimentos perante a carreira docente que se apresenta, o que acarreta a percepção do sujeito sobre sua afinidade em relação ao magistério como profissão.

Com o desenvolvimento da monitoria, com a convivência com a professora-tutora, com o passar e o início dos semestres letivos, tendo que se preparar e enfrentar uma nova turma, a monitora acabou desenvolvendo, absorvendo e aguçando seu senso crítico, ampliando o olhar para os docentes da instituição e até mesmo para os discentes do curso. A esse respeito, Natário e Santos (2010) e Haag et al. (2008) expõem que, ao se propor entender a postura de cada professor, analisar, de forma minuciosa, cada detalhe de suas ações, absorvendo características daqueles tidos como referência, levando ainda em consideração as próprias especificidades que se tem como aluno, pode-se compreender o que estimula cada sujeito, ainda na formação inicial, a enveredar pelo mundo da docência. Acredita-se que isso aconteceu com a monitora, ao analisar as próprias características e as dos sujeitos que a cercavam: os discentes e os docentes, começando a entender as motivações que a estimularam a não desistir da monitoria e estão levando-a para os caminhos da docência.

Nesse sentido, a vivência na monitoria possibilitou à monitora a oportunidade de experienciar, de algum modo, o outro lado do processo ensinar-aprender: o do professor, aquele que media e propicia as condições pertinentes para que haja a construção de saberes. Essa situação remete a um trecho da música *No seu lugar*, do Kid Abelha, que diz: “Eu quero ver você/ Ficar no meu lugar/ Eu quero ser você/ Ficar no seu lugar” (ISRAEL; TOLLER; FARIAS, 1990). Logo, a atuação como monitora



propiciou uma condição singular: a ótica privilegiada de vislumbrar as situações sob a perspectiva do discente, mas, ao mesmo tempo, ponderando e percebendo as situações sob o prisma do professor, já que exercitava essa missão de mediar o processo de construção dos conhecimentos com e para os outros.

3.3. Face a face: ressignificando o ensinar e o aprender

Quando se fala de ensinar e aprender, muitos chegam à concepção desconexa, incompleta e incoerente de que é um ato simples, mecanizado, na qual qualquer um pode ter destreza para exercê-lo, principalmente quando se volta para a docência no ensino superior, incluindo nisso os cursos da área da saúde, os quais se utilizam, muitas vezes, do magistério como forma de trabalho extra. Como discorrem Sebold e Carraro (2013), é comum pensar que um sujeito, por ter êxito na sua área de formação e atuação, saber empreender atividades de pesquisa, ter um vasto domínio técnico-científico está capacitado para ajudar outras pessoas a construir seus conhecimentos.

Nesse sentido, o depoimento de uma docente, assim quando a monitora se inseriu no Programa de Monitoria, iniciando suas atividades, foi muito impactante ao mencionar que, quando se visse sem emprego, recém-formada, iria ser professora, mesmo sem ter afinidade pela docência. Essas palavras fizeram com que a monitora se sentisse desapontada. Isso porque compreendia que a profissão docente deveria ser exercida com dedicação e competência.

Reportando-se ao que dizem Nascimento e Barletta (2011), Dias (2007) e Nunes (2007), argumenta-se que a profissão docente não deve ser tratada como um *bico*, um trabalho extra que o profissional executa simplesmente para complementar a renda ou por que não tem outra alternativa; o que poderá, portanto, resultar em uma ausência de preocupação em se preparar para o exercício dessa tarefa tampouco se qualificar. Sob esse aspecto, Pimenta e Anastasiou (2005, p.37) explicitam que

Na maioria das instituições de Ensino Superior, incluindo as universidades,

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Em se tratando ainda dos bacharéis, não se respaldando nas consequências do que ensinam, e muito menos, se dando conta do ato mútuo que é o ensinar-aprender, essa atitude pode desencadear desestímulos nos discentes. Isso porque se entende que, quando o sujeito não se encontra no exercício da docência, não consegue exercer bem o seu papel de mediar a construção de conhecimentos com/para os outros.

Logo, é preciso considerar que para o exercício docente se fazem necessários não somente os saberes específicos oriundos da área de atuação profissional, mas também os saberes pedagógicos, indispensáveis ao ato de ensinar (CARRASCO, 2009; PINTO; PEPE, 2007; SEBOLD; CARRARO, 2013). Por saberes pedagógicos, compreende-se o pensar e o fazer, que perpassam o processo ensino-aprendizagem e que podem ser identificados na relação entre docente, aluno e conhecimentos. Sendo assim, os saberes pedagógicos vão desde a capacidade do docente de saber definir que conteúdos abordar e como fazê-lo, que estratégia metodológica irá utilizar mediante cada temática, como será realizada e o que será levado em consideração na avaliação do aluno e ainda como se estabelecem os vínculos entre professor e estudante e suas repercussões no ensinar e aprender, dentre outros aspectos.

Sob essa perspectiva, as vivências na monitoria conduziram às reflexões de que as experiências em sala de aula vão além do que se possa prever, por meio do racional, do técnico, do científico. *Por isso eu pergunto a você no mundo/ Se é mais inteligente o livro ou a sabedoria?*, quando Marisa Monte (2000) canta este trecho da música *Gentileza*, provoca a discussão de que o ato de ensinar e aprender vai além das explanações em sala de aula, demonstrações no quadro, dos *slides* bem elaborados e

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



respaldados por vasta literatura, repletos de assuntos; vai além inclusive das aulas práticas no laboratório, das cobranças de conteúdos nas provas, ou até mesmo da revisão e da fixação de conteúdos na monitoria. Vai além, porque envolve a dimensão afetiva na relação com o outro, a responsabilização por tocar a vida de outra pessoa a partir da sua profissão, de interferir não só na formação daquele sujeito em relação ao aspecto profissional, mas em outras dimensões da sua vida humana.

Nesse contexto, percebe-se que o *ser docente* foi instigado e fomentado pela professora-orientadora antes mesmo do processo de seleção da monitora, na relação professor e aluno em sala de aula, pois como se sabe para se tornar monitor é necessário já ter cursado a disciplina e posteriormente ser aprovado no processo seletivo para ingresso no programa de monitoria. Portanto, na visão de Castanho (2002), sem se dar conta, o futuro professor-orientador já está compartilhando e vivenciando experiências formativas com o aluno-monitor, mesmo que inconscientemente para ambos. E, como citado anteriormente, a princípio, a monitora não era voltada para proposta de docência apresentada pelo programa, logo, a professora-orientadora se tornou uma medidora no processo de percepção e construção destes conhecimentos, influenciando na preparação das estratégias para a iniciação da discente na complexa profissão de ser professor.

Porém não foi somente a professora-orientadora, os alunos com os quais a monitora teve oportunidade de conviver também se constituíram como agentes mediadores no processo de construção dos elementos basilares da sua iniciação à prática docente. Ao começo de cada semestre, com a chegada de novos discentes a monitora se preparava e demonstrava ansiedade diante a possibilidade de encontrar novas personalidades e, assim, tinha que lidar com o medo da negação, da falta de respeito e da alegação dos discentes quanto aos seus conhecimentos. Porém, a cada encontro, a tentativa de fazer explicações dos conteúdos didaticamente com estratégias práticas e lúdicas, além dos diálogos e da empatia com cada um que participava, eram fatores que



incentivavam a monitora a prosseguir, ao mesmo tempo em que a encantava com a possibilidade de auxiliar outras pessoas a elaborarem os próprios saberes.

Nesse sentido, ao longo do processo, a monitora foi refletindo acerca das suas concepções e percepções e, hoje, entende que a experiência acerca do ser docente propiciado pela monitoria acadêmica, bem como o exercício da enfermagem, que teve a oportunidade de vivenciar como aluna em diversos momentos do curso de graduação, nas instituições de saúde, se entrelaçam. Conforme discorrem Haag et al. (2008), estes aspectos podem se articular, no intuito de subsidiar, exemplificar e transmitir segurança nos procedimentos expostos, levando em consideração o contexto ao qual aquela prática de saúde se insere. Logo, a monitora, mesmo respaldada na literatura técnico-científica, buscava na realização de suas atividades implementar o resgate das experiências e vivências advindas quando passou pela disciplina objeto da monitoria e das que passava no estágio supervisionado, e era neste momento que se deslumbrava e se envolvia com os discentes e surgia a oportunidade de ensinar e aprender. Isso remete ao pensamento dos sofistas, na Grécia antiga, relatado por Santos e Silva (2015, p.102), que “exerciam grande fascínio, uma vez que o ensino a que se dedicavam não se limitava à teoria, mas era essencialmente prático, voltado para a vida”.

Sob essa perspectiva, a linguagem, tanto verbal como comportamental, adotada pela monitora foi de extrema importância, influenciando no desenvolvimento das atividades, no aprofundamento das suas relações com os discentes, e com a própria professora-tutora. A monitora deixou, então, abertura para que os alunos a procurassem para auxílios fora dos seus horários marcados para as aulas de monitoria, na instituição, implicando no estabelecimento de vínculos com os alunos, o que lhe conduziu e permitiu a ajudar aos que lhes buscavam individualmente ou em grupo, inclusive sobre dúvidas em relação a outras disciplinas.

Com isto, percebeu-se a necessidade de lidar com as turmas individualmente,



visto que, como recomenda Coelho (2013), há a necessidade de se levar em consideração a problematização e a contextualização dos sujeitos de cada turma como únicos, na perspectiva de como cada um se insere nessa relação, como cada um reage mediante as atividades propostas; intermediando, assim, a construção de conhecimentos que transformam a realidade da vida. Entende-se que todos esses aspectos relacionados a que conhecimentos abordar, de que forma mediar esse aprendizado e como lidar e interagir com os sujeitos devem ser levados em consideração visto que são condicionantes e determinantes do processo pedagógico.

Essa situação possibilitou que a monitora, em parceria com a professora-tutora, refletissem sobre a lacuna existente na formação dos bacharéis em enfermagem em relação a terem subsídios teóricos e práticos para se constituírem enquanto mediadores na construção dos conhecimentos de outras pessoas. Refere-se a essa realidade pensando não apenas na formação do graduando para a docência, até porque, como já fora afirmado noutras oportunidades neste estudo, o curso de bacharelado não forma para a docência; no entanto faz-se essa assertiva, partindo da premissa de que todo profissional de saúde é eminentemente um educador, posto que não há como se produzir um cuidado em saúde que não passe necessariamente pela construção de saberes com o outro acerca do cuidado de si. Portanto, nesse contexto, a educação em saúde, por se tratar de atividade implícita na formação, visto que perpassa várias disciplinas, podendo-se inclusive afirmar que se constitui numa temática transversal, acaba sendo exercitada em vários momentos, por exemplo, através de seminários desenvolvidos pelos discentes, que, muitas vezes, não contam com a avaliação dos docentes, no sentido de corrigir seus erros e aprimorar sua postura e estratégias desenvolvidas naquela atividade educativa, ou ainda são ações que se restringem à sala de aula, não sendo voltadas para a comunidade ou para o público externo da IES, o que possibilitaria ao aluno se aproximar da realidade da comunidade. Nesse panorama, depois de



formados, estes profissionais acabam sem terem subsídios para a educação em saúde.

Ancorada nessa perspectiva, a monitora reportou-se ao tempo que cursou as disciplinas de Semiologia e Semiotécnica I e II, sugerindo o planejamento e a implementação de atividades e ações que exteriorizassem os discentes, ou seja, tirassem-nos dos limites da sala de aula e os levassem a conhecer outros espaços, como as visitas técnicas e práticas orientadas aos futuros campos de estágios do curso, execução de trabalhos acadêmicos para serem apresentados em congressos, atividades extraclases, a fim de expandir os conhecimentos e fomentar as condições propícias de pensamento crítico-reflexivo dos discentes como sujeitos conhecedores de si e da promoção de saúde; objetivando, assim, não cerceá-los somente às aulas teóricas/práticas abordadas pela professora-tutora e monitora, mas inclusive motivá-los para a participação em todas ações, para a continuação dos estudos, preparação para as disciplinas posteriores, potencializando a vocação, as habilidades, o apreço e a valorização pela enfermagem e pelos professores.

Essa postura da monitora reporta-se perfeitamente ao trecho do texto *Como ensinar*, de Rubem Alves (2010, p.103), em que afirma:

Se eu fosse ensinar a uma criança a arte da jardinagem, não começaria com as lições das pás, enxadas e tesouras de podar. Eu a levaria a passear por parques e jardins, mostraria flores e árvores, falaria sobre suas maravilhosas simetrias e perfumes; a levaria a uma livraria para que ela visse, nos livros de arte, jardins de outras partes do mundo. Aí, seduzida pela beleza dos jardins, ela me pediria para ensinar-lhe as lições das pás, enxadas e tesouras de podar.

Esse fragmento enunciado por Alves (2010) suscita a reflexão de que, para aprender é preciso estar seduzido, encantado, motivado. Como diria poeticamente Adélia Prado: “[...] não quero faca nem queijo/Eu quero é fome” (PRADO, 2016, p. 105). Isto é, só se aprende quando se está encantado com aquilo que está sendo ensinado, quando se identifica que aqueles saberes podem ser usados no dia a dia, ou melhor, quando aqueles conhecimentos possibilitam a construção de uma vida melhor.



No entanto, observou-se e compreendeu-se, a partir das vivências na monitoria, que, para que o aluno seja encantado para a busca do conhecimento, antes é preciso que quem ensine também esteja na mesma perspectiva de encantamento pelo desejo de aprender; permitindo-se, desse modo, à transmutação dos sentimentos que envolvem as relações de empatia no processo de ensino-aprendizagem. E, por conseguinte, admitindo para si mesmo o entendimento de que modo o sujeito se abre ao aprendizado e como consegue aprender o que foi repassado.

Interessante que Marisa Monte (2000), ao cantar num dos trechos da música *Gentileza*, trata sobre isso ao dizer que “o mundo é uma escola/A vida é um circo/ Amor palavra que liberta/ Já dizia um profeta”. A cantora conduz explicitamente ao pensamento de que há sempre oportunidade de aprender, logo também acaba dizendo que há sempre a possibilidade de ensinar, com as várias situações que se vive, as quais podem ser boas ou ruins e que só o sentimento de amor pode libertar o sujeito para viver tudo que lhe acontece. Amor, aqui, no sentido de afeição, de empatia, envolvimento, entrega, esperança e de compromisso com o outro. Quem sabe o profeta a que alude a canção não possa ser o professor, que ensina não só para formar o profissional, mas formar o sujeito em sua complexidade humana.

4. Considerações finais

Este estudo visou relatar as experiências vivenciadas por monitora do curso de Enfermagem, nas disciplinas de Semiologia e Semiotécnica I e II, decorridas ao longo do ano letivo de 2016. A partir disso, pode-se constatar o olhar minucioso da professora para as características da monitora diante o exercício docente, o qual se implica diretamente com a proposta do programa de monitoria acadêmica. Com isto, agregando e fortificando o importante papel das orientações e apoio fornecido pelos professores aos monitores.



Além de primordial para o desenvolvimento pessoal da monitora, a forma de tratamento e o envolvimento que estabeleceu com os discentes foram importantes para que houvesse a percepção da necessidade de tratar cada turma e aluno como únicos, em sua personalidade, singularidades, no modo de aprendizagem, e para as considerações tecidas após as aulas com base nas ações estabelecidas. Isso possibilitou à monitora uma postura autônoma e a necessidade de uma desenvoltura pessoal para lidar com cada caso que se apresentava, levando-a, por vezes, a exercer atividades de monitoria fora dos horários estipulados, ou ainda focar conteúdos que se referiam a outras disciplinas, somando-se também à participação de forma ativa nas aulas, tanto teóricas como práticas da professora-tutora, acompanhando-a em visitas técnicas e eventos de saúde.

Além dos sentimentos e atitudes de amor, empatia, envolvimento, dedicação, compromisso com o próximo, que devem integrar a formação, a monitora percebeu a necessidade de explorar uma virtude pouco exercitada em meio ao processo formativo de pessoas que lidam diretamente com pessoas, principalmente, nas profissões mencionadas neste estudo: a enfermagem e a docência, que é o uso da paciência. Na contemporaneidade se alude à humanização para a produção das ações no campo da educação e da saúde, ao mesmo tempo em que se reclama da ênfase tecnicista das mesmas. Nesse contexto, a paciência pode surgir como uma estratégia para combater o tecnicismo, isto é, o uso da técnica pela técnica, como um fim em si mesmo, visto que pode propiciar subsídios para a destreza, o controle, a concentração, necessários para a execução de tarefas, principalmente quando se reporta para o ensino de aplicação de técnicas. Quiçá, a paciência seja a virtude necessária para a percepção de que, para cuidar e para ensinar/aprender, é preciso aprender a valorizar o tempo, que nunca é igual, difere de sujeito para sujeito, principalmente ao se levar em consideração percepções e resultados de quem assimila o que o outro repassa no momento.

No contexto em que a monitora fora inserida e no contato direto com o trabalho



da professora-tutora, ela reflete agora sobre os caminhos que se apresentam por meio desta vivência, os quais possibilitaram para si própria a afirmação do desejo de continuar na trajetória docente. Embora destaque isso, não deixa de frisar as dificuldades enfrentadas, como, por exemplo: ausência de formação pedagógica por parte do programa de monitoria acadêmica, principalmente para os cursos de bacharelado da área da saúde desta IES; pouca procura dos discentes fora do período de avaliações; sentimentos de medo e rejeição dos discentes em relação a ela; ansiedade antes de cada aula e participação nas atividades; o confronto do período de estágio com as solicitações de atividades de monitoria, levando ao sentimento de impotência por pensar que não conseguiria atender aos anseios dos que lhe procuravam.

A monitora, porém, não desanimou e conseguiu vencer os desafios e extrair lições deles, talvez uma das principais seja a percepção de que o exercício docente guarda limites a serem enfrentados, mas também está repleto de possibilidades a serem experienciadas. Sobretudo, essas dificuldades lhe permitiram, ao final deste estudo, tecer proposições: a possibilidade do programa de monitoria propiciar formação pedagógica, mesmo que com elementos basilares, para os monitores bacharéis, pois respaldaria sua atuação; a importância de cada professor-enfermeiro sensibilizar-se de que a docência é uma carreira que requer um aprendizado contínuo, assim como a enfermagem, e a necessidade de se pensar o papel da Educação em Saúde na formação do enfermeiro, como um tema transversal e, ao mesmo tempo, uma disciplina que possibilitaria a construção de saberes técnicos-científicos para o ato de educar.

Por fim, este estudo leva ao pensamento de Rubem Alves (2010, p. 63), quando diz que “ostra feliz não faz pérola”, de fato, se comparado ao caminho traçado pela monitora e seus percalços até chegar à sua afirmativa final, estas seriam suas pérolas, o desejo de hoje, além de ser enfermeira, ser docente.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Referências

ALVES, R. Como ensinar. In: _____. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010, p. 103.

ASSIS, F. de et al. Programa de monitoria acadêmica: percepções de monitores e orientadores. **Revista de Enfermagem da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 14, n.03, p. 391-397, 2006. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v14n3/v14n3a10.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

BELCHIOR. Como os nossos pais. In: ELIS REGINA. **Falso brilhante**. São Paulo: Universal Music Ltda. 1976. Disco. Faixa 1 (04:20).

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 de novembro de 1968. Seção 1, p. 10369. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde. [Internet]. Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 18 nov. 2017.

CAMPOS, K. N. **Transmissão geracional**: repercussões na escolha da profissão. Dissertação (Mestrado em Psicologia). 2010. 102f. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/15817/15817_1.PDF>. Acesso em: 09 nov. 2016.

CARRASCO, A. V. de A. **Professor-enfermeiro**: significados e profissão docente. 2009. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2009. Disponível em: <<http://www.academicoo.com/tese-dissertacao/professor-enfermeiro-significados-e-profissao-docente>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

CARVALHO, I. da S. et al. Monitoria em Semiologia e Semiotécnica para a enfermagem: um relato de experiência. **Revista Enfermagem UFSM**, Santa Maria, v. 02, n. 02, p. 464 – 471, 2012. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/revistas/ojs2.2.2/index.php/reufms/article/view/3212>>.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Acesso em: 08 abril 2016.

CASTANHO, M. E. Professores de Ensino Superior da área da Saúde e sua prática pedagógica. **Interface - Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, v. 6, n.10, p.51-62, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n241/07.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

COELHO, L. D. **Procedimentos de ensino**: um movimento entre a teoria e a prática pedagógica. 2 ed. Curitiba: Champagnat, 2013.

COSTA, B. R. da; LIMA, J. C. de S. A monitoria como prática de iniciação à docência: reflexões sobre a formação docente. **Anais: Professores em espaços de formação**: mediações, práxis e saberes docentes. V Encontro Nacional das Licenciaturas – ENALIC, IV Seminário Nacional do Pibid e XI Seminário de Iniciação à Docência (SID). Natal: UFRN, 2014. Disponível em: <http://www.enalic2014.com/download/ANAIS-do-ENALIC%202014.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2016.

DANTAS, O. M. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. **Revista brasileira de estudos de pedagogia**, Brasília, v. 95, n. 241, p. 567-589, set./dez., 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/301611386>>. Acesso em: 19 set. 2016.

DIAS, A. M. I. A monitoria como elemento de iniciação à docência: ideias para uma reflexão. In: SANTOS, M. M. dos; MEDEIROS, N. de (Orgs.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência**: possibilidades e trajetórias. Natal: EDUFRN, 2007. p. 38-45.

HAAG, G. S. et al. Contribuições da monitoria no processo ensino-aprendizagem em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília v. 61, n. 02, p. 215-220, mar.-abr., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672008000200011>. Acesso em: 30 set. 2016.

ISRAEL, G.; TOLLER, P.; FARIAS, L. No seu lugar. In: KID ABELHA. **Greatest Hits 80's**. Rio de Janeiro: WEA, 1990. CD. Faixa 6 (03:48).

MONTE, M. Gentileza. In: _____. **Memórias, crônicas e declarações de amor**. São Paulo: EMI, 2000. CD. Faixa 10 (03:02).

NASCIMENTO, F. B.; BARLETTA, J. B. O olhar do docente sobre a monitoria como

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



instrumento de preparação para a função de professor. **REVISTA CEREUS**, São Paulo, v. 01, n. 5, p. 01-12, jun./dez., 2011. Disponível em: <<http://www.ojs.unirg.edu.br/index.php/1/article/download/57/75>>. Acesso em: 19 set. 2016.

NATÁRIO, E. G.; SANTOS, A. A. A. dos. Programa de monitores para o ensino superior. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 03, p. 355-364, jul.-set., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/07.pdf> >. Acesso em: 09 nov. 2016.

NUNES, J. B. C. Monitoria acadêmica: espaço de formação. In: SANTOS, M. M. dos; MEDEIROS, N. de (Orgs.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias**. Natal: EDUFRN, 2007. p. 46-59.

PESSÔA, J. M. Programa de Monitoria como Prática de Formação do Professor-Contador – Percepções e Identidade. In: **Anais do XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, n. 04, 2007. Porto Alegre. PUCRS: Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/188.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2016.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, J. B. T.; PEPE, A. M. A formação do enfermeiro: contradições e desafios à prática pedagógica. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 01, p. 01-08, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692007000100018&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 22 abril 2016.

PRADO, A. **Reunião de poesia**. 4 ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2016.

SANTOS, V. F. dos; SILVA, P. R. da. Algumas contribuições dos sofistas à educação. **Educação**, Batatais, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2015. Disponível em: <<http://claretianobt.com.br/download?caminho=/upload/cms/revista/sumarios/367.pdf&arquivo=sumario5.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

SEBOLD, L. F.; CARRARO, T. E. Autenticidade do ser-enfermeiro-professor no ensino do cuidado de enfermagem: uma hermenêutica heideggeriana. **Texto e Contexto em Enfermagem**, Florianópolis, v.22, n.01, p. 22-28, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010407072013000100003&script=sci_arttext&t

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



lng=pt >. Acesso em: 22 abril 2016.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez., 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400003&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 08 nov. 2016.

Sobre as autoras:

Márcia Jáiinne Campelo Chaves – Bacharelada em enfermagem pela FVJ. Aluna dos cursos de Especialização em Saúde da Família pela UNILAB e em Educação à Distância: Fundamentos e Ferramentas pela UECE. E-mail: jainne.campelo@hotmail.com

Elane da Silva Barbosa

Bacharelada e licenciada em enfermagem pela UERN. Mestra em educação pela UERN. Aluna do doutorado em educação da UECE. Professora do curso de Enfermagem da FVJ. E-mail: elanesilvabarbosa@hotmail.com

Silvia Maria Nóbrega-Therrien

Doutora em Sociologia em Educação pela Universidade de Salamanca. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de graduação em Medicina da UECE. E-mail: silnth@terra.com.br

Recebido em: 10/09/2017

Aceito para publicar em: 07/10/2017