

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
MESTRADO ACADÊMICO EM ENFERMAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO E
TRABALHO EM SAÚDE E ENFERMAGEM**

DANIELA MAYSA DE SOUZA

**PREPARO DO ENFERMEIRO PARA A DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO
SOB A ÓTICA DE LEE SHULMAN**

**FLORIANÓPOLIS
2013**

DANIELA MAYSA DE SOUZA

**PREPARO DO ENFERMEIRO PARA A DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO
SOB A ÓTICA DE LEE SHULMAN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Enfermagem - Área de Concentração: Educação e Trabalho em Saúde e Enfermagem, linha de pesquisa: Formação e Desenvolvimento Docente em Saúde e Enfermagem.

Orientadora: Dra. Vânia Marli Schubert Backes

FLORIANÓPOLIS
2013

DANIELA MAYSA DE SOUZA

**PREPARO DO ENFERMEIRO PARA A DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO
SOB A ÓTICA DE LEE SHULMAN**

Esta dissertação foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para obtenção do Título de

MESTRE EM ENFERMAGEM

E aprovada na sua versão final em 15 de dezembro de 2013, atendendo as normas da legislação vigente da Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Área de Concentração: Educação e Trabalho em Saúde e Enfermagem.

Orientadora: Dra Vânia Marli Schubert Backes

Dra Vânia Marli Schubert Backes
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem
da UFSC – PEN/UFSC

Banca Examinadora:

Dra Vânia Marli Schubert Backes
- Presidente -

Dra Jussara Gue Martini
- Membro -

Dra Kenya Schmidt Reibnitz
- Membro -

Dra Laurete Medeiros Borges
- Membro -

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente:

- À Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (PEN) e ao Grupo de Pesquisa Educação em Enfermagem e Saúde (EDEN), pelo acolhimento.
- Aos docentes e discentes, pela troca de experiências e oportunidade de aprendizado.
- Aos membros da Banca Examinadora de qualificação e sustentação da dissertação, por disponibilizarem do seu tempo e contribuírem para aprimorar este trabalho.
- À minha querida e alegre orientadora Dra Vânia Marli Schubert Backes, por todo carinho, estímulo e confiança, e por sempre me receber com um sorriso e energia contagiante.
- Aos Enfermeiros participantes do estudo, que prontamente aceitaram participar e doaram seu tempo, contribuindo para a realização desta pesquisa.
- À família, reduto de amor e carinho!
- E sigo com aqueles que me querem bem, que me acompanharam nessa trajetória, me fortaleceram, vibrando e apoiando; vocês são especiais!

Muito obrigada!

“Aqueles que podem, fazem.
Aqueles que compreendem, ensinam”.
Lee S. Shulman.

SOUZA, Daniela Maysa de. **Preparo do Enfermeiro para a Docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio sob a Ótica de Lee Shulman**. 2013. 160 p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

Orientadora: Dra Vânia Marli Schubert Backes

Linha de Pesquisa: Formação e Desenvolvimento Docente em Saúde e Enfermagem

RESUMO

O objetivo deste estudo foi o de compreender como o enfermeiro desenvolve o preparo pedagógico para docência na educação profissional técnica de nível médio à luz do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Lee S. Shulman. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, tendo a pesquisa ação como referencial metodológico e Lee S. Shulman como referencial teórico. Os participantes do estudo foram seis docentes do Curso Técnico em Enfermagem, de duas Escolas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de um município de Santa Catarina. Foram realizadas três oficinas pedagógicas nos meses de abril e maio de 2013. Os dados foram analisados a partir da análise temática de Minayo, seguindo as etapas de pré-análise, análise e a interpretação dos achados. O projeto de pesquisa foi aprovado em 18 de fevereiro de 2013 pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina CEP/UFSC sob parecer nº 216.408, CAAE 12622613.2.0000.0121. Entre as necessidades apontadas pelos enfermeiros, no início de sua prática docente, os participantes apontam a ausência do preparo pedagógico prévio para a inserção na docência, a promoção da reflexão discente e a utilização de metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Seu preparo para o exercício docente aponta prioritariamente a aprendizagem com colegas e o conhecimento do conteúdo. Relatam a importância da formação pedagógica e a utilização das experiências discentes vivenciadas em seus processos formativos. E acreditam que o conhecimento base para o ensino deveria estar pautado no conhecimento pedagógico geral, no conhecimento do currículo, no conhecimento do contexto educacional e na possibilidade da graduação auxiliar nos processos de formação docente, porém, cientes da necessidade da busca pessoal e da própria responsabilidade em qualificar-se. As estratégias utilizadas para aperfeiçoar a prática docente, relacionam-se à participação em encontros de capacitação pedagógica, da reflexão e a criatividade advinda do erro e do acerto e da experiência em sala de aula. Além disto,

alimentam-se ainda da aprendizagem com os colegas, da realização de leitura e do feedback dos alunos. Há a consciência da necessidade de contínua formação docente, para renovar e aprimorar a própria práxis pedagógica e acreditam que o coordenador de curso deveria estar preparado pedagogicamente para orientar suas práticas pedagógicas, sendo que a responsabilidade pela capacitação e desenvolvimento profissional é compartilhada. Espera-se que com a construção do conhecimento desenvolvido nesta pesquisa, espaços de diálogos sejam proporcionados entre docentes e coordenadores de curso, proporcionando a reflexão de sua práxis e que a capacitação e o acompanhamento pedagógico sejam práticas rotineiras nas Instituições de ensino, tornando coparticipes no processo de ensino aprendizagem, todos os atores envolvidos.

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

SOUZA, Daniela Maysa de. **Pedagogical Preparation of Nurses in Technical Education the Perspective of Lee Shulman**. 2013. 160 p. Dissertation (Master's in Nursing) - Post Graduation Course in Nursing, Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
Advisor: Vânia Marli Schubert Backes, PhD
Research Line: Teacher Training and Development in Health and Nursing

ABSTRACT

This study is aimed at understanding how nurses develop the pedagogical preparation for teaching in technical education unveiling this with the Pedagogical Content Knowledge of Lee S. Shulman. This is a qualitative research that used the action research as a methodological approach and Lee S. Shulman as theoretical framework. The study participants were six teachers of the Technical Course in nursing from two Technical Schools a city of Santa Catarina. Were conducted three educational workshops in April and May of 2013. Data were analyzed using the thematic analysis of Minayo, following the steps of pre-analysis, analysis and interpretation of the findings. The Ethics Committee of the Federal University of Santa Catarina EC/ UFSC approved the research project on February 18, 2013, according to No. 216 408, CAAE 12622613.2.0000.0121. Among the needs identified by nurses early in their teaching practice, participants indicate the absence of prior educational preparation for entering teaching, promoting student reflection and the use of active methods of teaching and learning. Their preparation for teaching exercise primarily points at the learning with colleagues and the content knowledge. They highlight the importance of pedagogical training and the use of experiences of the students in their formative processes. And they believe that the knowledge base for teaching should be founded on general pedagogical knowledge, curriculum knowledge, knowledge of educational context and the possibility of assisting in the processes of teacher training graduation, however, they are aware of the necessity of personal search and the responsibility for the auto-qualification. The strategies used to improve teaching practice, relate to participation on meetings of pedagogical training and reflection and creativity arising from error and accuracy and experience in the classroom. Moreover, they feed still learning with colleagues, the reading achievement and student feedback. There is an awareness of the need for continuous teacher training; to renew and improve their own teaching practice and also they believe that the course coordinator should be pedagogically prepared in

order to guide their teaching practices, being that the responsibility for training and professional development is shared. It is hoped that with the construction of the knowledge developed by this research, dialogue spaces will be provide among teachers and course coordinators, in order to offer reflection about the practice, training and educational support in the educational institutions that participated of the study, involving all actors as co-participants.

Keywords: Practice of the faculty nursing. Technical education in nursing. Nursing faculty

SOUZA, Daniela Maysa de. **Preparación del Enfermero para la Docencia en la Educación Profesional Técnica en la Perspectiva de Lee Shulman**. 2013. 160 p. Disertación (Maestría en Enfermería) – Programa de Postgrado en Enfermería de la Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

Orientadora: Dra Vânia Marli Schubert Backes

Línea de Investigación: Formación Docente y Desarrollo en Salud y Enfermería

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo comprender como el enfermero desarrolla la preparación pedagógica para la docencia en la educación técnica a la luz del Conocimiento Pedagógico del Contenido de Lee S. Shulman. Se trata de una investigación con abordaje cualitativa, teniendo la pesquisa acción como referencial metodológico y Lee S. Shulman como referencial teórico. Los participantes del estudio fueron seis docentes del Curso Técnico de Enfermería de dos Escuelas de Educación Profesional Técnica del municipio de Santa Catarina. Fueron realizados tres talleres pedagógicos en los meses de abril y mayo de 2013. Los datos fueron analizados a partir del análisis temático de Minayo, siguiendo las etapas de pre-análisis, análisis e interpretación de los hallazgos. El proyecto fue aprobado el 18 de febrero de 2013 por el Comité de Ética en Pesquisa de la Universidad Federal de Santa Catarina CEP/UFSC bajo el parecer N° 216.408, CAAE 12622613.2.0000.0121. Dentro las necesidades identificadas por los enfermeras al principio de su práctica docente, los participantes apuntan la ausencia de preparación educativa previas a la inserción a la docencia, la promoción de la reflexión de los estudiantes y la utilización de métodos activos de enseñanza y aprendizaje. Su preparación para el ejercicio docente apunta prioritariamente el aprendizaje con colegas y el conocimiento del contenido. Relatan la importancia de formación pedagógica y el uso de las experiencias discentes vivenciadas en sus procesos formativos. Y creen que el conocimiento base para la enseñanza debe pautarse en el conocimiento general pedagógico, el conocimiento del currículo, el conocimiento del contexto educativo y la posibilidad de ayudar en los procesos de formación de los profesores de la graduación, sin embargo, son conscientes de la necesidad de la búsqueda personal y la propia responsabilidad en la autocalificación. Las estrategias utilizadas para perfeccionar la práctica docente, se relacionan con la participación en los encuentros de capacitación pedagógica y de la reflexión y la creatividad

surgida del error y la precisión así como de la experiencia en el aula. Además de esto, se alimentan también del aprendizaje con sus colegas, de la lectura y de la retroalimentación de los estudiantes. Existe una consciencia de la necesidad de formación docente continua para renovar y perfeccionar la propia praxis pedagógica y acreditan que el coordinador del curso debería estar preparado pedagógicamente para orientar sus prácticas pedagógicas, siendo que la responsabilidad de la formación y el desarrollo profesional es compartida. Se espera que con la construcción del conocimiento desarrollado en esta investigación, espacios de diálogo sean proporcionados entre docentes y coordinadores del curso proporcionando la reflexión de su praxis y que la capacitación y el acompañamiento pedagógico sean prácticas rutineras en las Instituciones de Enseñanza, tornando copartícipes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, todos los actores envueltos.

Palabras clave: Práctica del docente de Enfermería. Educación técnica en Enfermería. Docentes de Enfermería.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED - Associação Brasileira de Enfermeiras Diplomadas
ABEn - Associação Brasileira de Enfermagem
ACS – Agente Comunitário de Saúde
AE – Auxiliar de Enfermagem
CPC – Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
CEDUPHH – Centro de Educação Profissional Hermann Hering
CEPSH - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CEE – Conselho Estadual de Educação
CES - Câmara de Educação Superior
CFE - Conselho Federal de Educação
CIES - Comissões Permanentes de Integração Ensino-Serviço
CNE - Conselho Nacional de Educação
COREN – Conselho Regional de Enfermagem
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DNSP - Departamento Nacional de Saúde Pública
EDEN - Grupo de Pesquisa Educação em Enfermagem e Saúde
ETSUS – Escola Técnica do SUS
ESF – Estratégia Saúde da Família
IES - Instituições de Ensino Superior
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LE – Licenciatura em Enfermagem
MEC - Ministério da Educação
MS - Ministério da Saúde
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROFAE - Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
PROFAPS - Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde
RAS - Redes de Atenção à Saúde
RET-SUS - Rede de Escolas Técnicas do SUS
SENADEn – Seminário Nacional de Diretrizes para Educação em Enfermagem
SGTES - Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde
SUS – Sistema Único de Saúde
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TE – Técnico em Enfermagem
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 REVISÃO DE LITERATURA	23
2.1 SÉCULO XIX – PROFISSÃO ENFERMAGEM	23
2.2 SÉCULO XX - ENFERMAGEM MODERNA E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	24
2.3 SÉCULO XXI - EVOLUÇÃO E FORTALECIMENTO DA ENFERMAGEM.....	32
2.4 ENFERMEIRO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO	40
3 REFERENCIAL TEÓRICO	48
3.1 CONHECIMENTO BASE PARA O ENSINO	49
3.1.1 Conhecimento do Conteúdo	50
3.1.2 Conhecimento Pedagógico Geral	50
3.1.3 Conhecimento do Currículo.....	50
3.1.4 Conhecimento sobre os Alunos e de suas Características .	50
3.1.5 Conhecimento do Contexto Educacional.....	51
3.1.6 Conhecimento dos Fins, Propósitos, Valores Educacionais e sua Base Filosófica e Histórica.....	51
3.1.7 Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC).....	51
3.2 FONTES DO CPC.....	52
3.3 MODELO DE AÇÃO E RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO....	53
4 DESENHO METODOLÓGICO	57
4.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO	57
4.2 LOCAL DE REALIZAÇÃO E PARTICIPANTES DO ESTUDO	58
4.3 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS	59
4.4 ANÁLISE DOS DADOS	65
4.5 ASPECTOS ÉTICOS	66
5 RESULTADOS	68
5.1 MANUSCRITO I	69
5.2 MANUSCRITO II.....	95
5.3 MANUSCRITO III.....	115
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICES	145
ANEXO.....	157

1 INTRODUÇÃO

A enfermagem brasileira destaca-se pelo atendimento nos diversos níveis de atenção à saúde, trabalhando e ensinando a prevenção, promoção, reabilitação em saúde e o cuidado humanizado, contribuindo para a qualidade de vida dos pacientes e familiares sob seus cuidados. Esta visão deve-se à formação curricular e extracurricular, voltada às práticas de saúde embasadas pelos preceitos éticos, morais e científicos da profissão. A organização enquanto profissão (através do Conselho Regional de Enfermagem – COREN e Conselho Federal de Enfermagem – COFEN) e seu reconhecimento profissional auxiliam na reflexão de novas formas de cuidar e ensinar, transmitindo seus conhecimentos e valores aos alunos das escolas de enfermagem, em nível médio e graduação, contribuindo para o desenvolvimento, fortalecimento e crescimento da profissão.

Dados estatísticos do COREN de Santa Catarina apresentam dentre os profissionais de enfermagem inscritos, 10.391 enfermeiros (22,18%), 28.039 técnicos em enfermagem (59,84%) e 8.425 auxiliares de enfermagem (que representam 17,98%). Perfazendo um total de 46.855 profissionais cadastrados no estado de Santa Catarina em 2013, até o mês de agosto. Observando os dados disponíveis de 2009 a 2013 é possível identificar o aumento das inscrições para obtenção do registro profissional de enfermeiros e técnicos em enfermagem. Nos anos disponíveis para consulta, observa-se que do ano de 2009 para 2013, somente até o primeiro semestre, houve um aumento aproximado de novas 6.280 inscrições para técnicos em enfermagem e 3.240 novas inscrições para enfermeiros (COREN, 2013).

Nesta proporção, identifica-se a formação de novos técnicos em enfermagem, com consequente aumento da demanda de professores em sala de aula, e em alguns casos, iniciando sua prática na docência. Com a abertura de novas escolas de enfermagem, dentre outros fatores, a docência em Escolas Técnicas aparece como uma oportunidade de complementação de renda, possibilidade de aprimoramento e novas oportunidades de trabalho. Ferreira Junior (2008) aponta que a inserção deste profissional recém-graduado em sala de aula é feita muitas vezes precocemente e sem preparo pedagógico para o exercício docente.

As Escolas Técnicas de Enfermagem são classificadas pela Lei Nº 11.741, de 2008, como educação profissional técnica de nível médio. Nestas escolas são desenvolvidos de forma subsequente, os cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio, contemplando as definições das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e do Conselho

Nacional de Educação (CNE), relacionadas às normas complementares dos respectivos sistemas de ensino e as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico (BRASIL, 2008).

Quanto à formação destes enfermeiros docentes (que atuarão em Escolas Técnicas ou em cursos de Graduação) convém lembrar que os currículos de graduação em enfermagem dividem-se em bacharelado (qualificado para o mercado de trabalho) ou licenciatura (qualificado para a docência no nível médio), com possibilidade da formação complementar em licenciatura, após a conclusão da graduação (BRASIL, 1996).

Para o ensino de enfermagem, a licenciatura é pré-requisito para a docência no nível médio, e no ensino superior, a exigência de qualificação do corpo docente se dá por meio da obtenção de títulos de mestre, doutor ou livre-docente, determinando a implantação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na enfermagem, com vistas à formação docente (BRASIL, 1996).

As Leis Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, Lei 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (Parecer CNE/CES n. 03/2001), representam importantes avanços para a educação nacional e para o ensino em enfermagem, por definir que os conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica sejam trabalhados no Bacharelado, independente da Licenciatura, para capacitar o enfermeiro a trabalhar com educação permanente de sua equipe de trabalho.

A licenciatura é uma tentativa de valorização da formação do professor, sendo um importante avanço, mas, contraditoriamente, fez com que algumas Instituições de Ensino Superior (IES) optassem por manter apenas o Bacharelado, situação que afeta negativamente a procura pela formação pedagógica para a educação profissional técnica de nível médio.

Mesmo os que possuem a licenciatura, em alguns casos, obtêm uma capacitação vaga e dispersa sobre a prática do ser professor. Com esta abertura deste novo campo de trabalho para a docência, estes enfermeiros recém-professores ou professores recém-enfermeiros, ou seja, os novatos no exercício da docência, utilizam de seu conhecimento teórico prático adquirido na graduação para ensinar aos demais.

Cada enfermeiro opta pela sua área de atuação e a grande maioria busca especializar-se em áreas de sua preferência, assim como o exercício da docência, que é atraente para alguns e desprezada por outros, sendo a docência uma opção. Alguns enfermeiros logo se encantam pela docência no início de sua vida profissional e outros posteriormente, após anos de

atividades assistenciais. Portanto, a prática docente não está relacionada com os anos de formado e sim com os anos de exercício da docência.

A trajetória profissional do docente para Backes, Moya e Prado (2011) divide-se em três momentos, sendo considerado novato o docente com experiência de um a cinco anos, intermediário quando atua de seis a catorze anos e experimentado o que atua há mais de quinze anos na docência.

O docente se torna professor do dia para a noite, e em suas primeiras aulas, tenderá a seguir os exemplos que conhece, apresentando dificuldades técnicas plurais e carência de habilidades didáticas, podendo desenvolver um sentimento de frustração, pela falta de preparo para a docência e inserção precoce em sala de aula (MADEIRA, 2008).

Lee S. Shulman, estudioso da área da educação, se dedicou a estudar a docência, evidenciando a complexidade desta profissão. Shulman (2005) afirma que a necessidade de um preparo pedagógico adequado para exercer a docência inicia na própria reflexão do docente sobre a sua prática.

Conhecer qual o preparo pedagógico que este professor recebe e onde ele busca qualificar-se para a prática da docência é o ponto de partida para o conhecimento de sua prática docente. Ao exercer a prática do ensino, ele contribui para a qualificação de novos profissionais, fortalecendo o conceito de que bons professores formam bons alunos, pois dentre outros fatores que favorecem a prática de enfermagem segura, o ensino de qualidade contribui para a melhoria da assistência de enfermagem.

Reconhece-se que o enfermeiro durante a sua formação é capacitado para assistir ao paciente e em alguns casos, pouco preparado para exercer a docência, quando os que optam pela docência, deveriam apreender e buscar embasamento teórico sobre estratégias de ensino aprendizagem, metodologias de ensino e avaliação. Ou seja, tem instrumentos para tornar-se bom tecnicamente, mas questiona-se se irá conseguir ser um bom professor, de que maneira ele irá aprender a ser um bom professor e quem dirá a ele que ele está sendo um bom professor? Este enfermeiro que optou pela docência, tende a reproduzir em sala de aula o modelo identificado em sua formação, algumas vezes não sendo o ideal ou sem embasamento teórico suficiente para dar-lhe a segurança e desenvoltura necessária na prática diária em sala de aula.

O sentimento de responsabilidade expressado por Silva (2002) está presente entre vários docentes, quando ao término da graduação em Enfermagem, este docente se sente responsável pelo aprendizado destes jovens profissionais e condutas que apresentarão ao cuidar de seus

pacientes, e neste momento o professor estará cuidando junto, sendo responsável pelas habilidades que eles desenvolveram.

Questiona-se se ao praticar a docência então, este professor repetirá modelos apreendidos em sua jornada acadêmica? Madeira (2008) afirma que é falsa a premissa que para ser bom professor basta conhecer bem e ensinar com clareza o conteúdo.

Este enfermeiro professor (novato), em muitos casos, não desenvolveu todas as habilidades necessárias à docência, e lecionará sem saber como. Interroga-se se o professor, seja ele novato, intermediário ou experimentado, conhece as metodologias ativas de aprendizagem? Saberá aplicá-las em seu cotidiano se não houve preparo didático consistente? Saberá ele articular estes saberes da sala de aula à realidade do aluno, valorizando este processo de construção coletiva, promovendo a liberdade de pensar? Ele saberá como desenvolver estas habilidades que fazem parte da sua função enquanto docente?

Alguns docentes, sejam novatos, intermediários ou experimentados, desconhecem que além do ensino tradicional e da educação bancária, há o ensino pela problematização, que teve início em 1980, como proposta metodológica que buscava um currículo orientado para os problemas, definindo a maneira como os estudantes aprendiam e quais habilidades cognitivas e afetivas seriam adquiridas. Encontra-se fundamentada na pedagogia libertadora de Paulo Freire, nos princípios do materialismo histórico dialético e no construtivismo de Piaget, procurando mobilizar o potencial social, político e ético do estudante, para atuar como cidadão e profissional em formação (MITRE et al., 2008).

Esforçando-se ou não, isolada ou coletivamente, a verdade é que a situação do novato é reconhecidamente desconfortável, urge, portanto, dar atenção a ele e subsídio ao seu trabalho de professor (MADEIRA, 2008).

Assim, Shulman (2005) acrescenta que os aspectos normativos e teóricos do conhecimento acadêmico sobre o ensinar, são, talvez, os mais importantes.

E assim seguem os professores em sua práxis, principalmente os novatos: sem a atenção da instituição, sem grandes investimentos institucionais em seu trabalho, sem um controle de qualidade, sem assessoria pedagógica e, muitas vezes, sem uma tutoria ou ajuda dos colegas mais experientes. Não há estímulo para a educação continuada e nem intenções que visem o aprimoramento para que o professor seja levado à competência e se transforme em bom

professor. Só a experiência em sala de aula não basta; é preciso educação (MADEIRA, 2008, p.10)!

Considerando a complexidade da docência e a realidade do docente enfermeiro na educação profissional técnica de enfermagem de nível médio, a questão de pesquisa proposta neste trabalho foi: **como o professor enfermeiro da educação profissional técnica de nível médio se prepara para a docência e como ele aprimora sua prática?**

Esta inquietação surgiu da reflexão da prática docente desta pesquisadora, vivenciada na docência na educação profissional técnica de nível médio em um município do estado de Santa Catarina, no Curso Técnico em Enfermagem.

Durante minha trajetória na docência nestes dez anos, pude observar uma repetição de comportamentos e padrões, quando sem capacitação pedagógica prévia ou acompanhamento de sua prática, o professor recém contratado exerce a docência quase que por instinto de sobrevivência.

Posteriormente ao lecionar num curso onde há acompanhamento pedagógico, capacitação pedagógica prévia para exercer a docência e o reconhecimento e aproximação às metodologias ativas como fator diferencial e crucial para transformação da prática docente, é que se pensou na temática deste trabalho, bem como a participação no Grupo de Pesquisa em Educação em Enfermagem e Saúde – EDEN, quando em um dos encontros foram discutidas temáticas semelhantes e apresentação de autores relacionados ao tema.

Refletindo sobre o que foi apresentado até então, questionava se era necessário anos de “treino” em sala de aula, para enfim o Enfermeiro se transformar em um bom professor? Quanto tempo é necessário para se conscientizar sobre a necessidade de buscar alternativas que possam aprimorar a atividade docente, contribuindo para uma formação crítica, reflexiva e transformadora?

Dessa forma, definiu-se como **objetivo geral da pesquisa: compreender como o enfermeiro desenvolve o preparo pedagógico para docência na educação profissional técnica de nível médio à luz do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Lee S. Shulman.**

E como **objetivos específicos:** conhecer quais as necessidades apontadas pelos enfermeiros, no início de sua prática docente relacionadas ao preparo pedagógico; identificar quais as estratégias que foram utilizadas para aperfeiçoar sua prática docente e conhecer a proposta de capacitação pedagógica nas escolas em que atuam.

O estudo está aderido à área de concentração de “Educação e Trabalho em Saúde e Enfermagem” na linha de pesquisa: “Formação e desenvolvimento docente na saúde e na Enfermagem”. Como membro do “Grupo de Pesquisa em Educação em Enfermagem e Saúde - EDEN” que tem o compromisso fundamental com a pesquisa para melhorar a qualidade do ensino e do cuidado em enfermagem e na saúde, este projeto contribuirá com o Macro-projeto do EDEN: Docência na educação profissional em enfermagem: perfil dos professores e formação inicial.

O referido macroprojeto intenciona, inicialmente, compreender o cenário da formação pedagógica das escolas de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, possibilitando construir um olhar mais abrangente sobre este perfil docente.

Desta forma, irá colaborar com a pesquisa de educação em enfermagem e, em especial, a educação profissional técnica de nível médio, área ainda pouco desenvolvida, uma vez que os estudos geralmente tematizam a formação docente para o ensino superior.

Conhecendo e apresentando o desenvolvimento do preparo pedagógico para a docência destes professores, estamos contribuindo para a reflexão e discussão sobre a necessidade da constante qualificação profissional para o exercício da docência, colaborando para a conscientização, desenvolvimento e manutenção de estratégias de capacitação pedagógica nas Escolas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na Graduação ou nos Programas de Pós-graduação, assegurando continuidade e a qualidade da formação docente.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Quando falamos em preparo para a docência na Enfermagem, capacitação pedagógica ou práticas pedagógicas é apropriado um resgate histórico da enfermagem enquanto profissão no Brasil, bem como a trajetória de suas escolas formadoras, que originaram as transformações pelas quais a Enfermagem Brasileira lutou e ainda luta.

Esta revisão de literatura apresenta um resgate histórico dos principais eventos relacionados ao contexto que envolve a formação docente do Enfermeiro, desde o século XIX até a atualidade e posteriormente a atuação do enfermeiro docente na educação profissional técnica de nível médio.

A preocupação com a formação e capacitação pedagógica para a docência em Enfermagem, aparece em alguns momentos da trajetória da profissão, quando percebe-se a necessidade de profissionais qualificados para atuarem na formação dos futuros profissionais. Assim como a profissão apresenta sua evolução na história, a trajetória da formação docente também fica evidenciada, num primeiro momento como uma necessidade de suprir a nova demanda mercadológica da docência e após surge como uma conscientização natural, decorrente da necessidade de capacitar professores para atuarem em sala de aula, com importantes contribuições à formação dos futuros profissionais, primando pela qualidade e cientificidade das ações de enfermagem.

Nesse contexto da importância do preparo pedagógico para a docência, a criação das escolas de Enfermagem no Brasil e de suas alterações curriculares decorrentes desta consolidação e evolução do ensino, segue uma breve historiografia da Enfermagem brasileira, de acordo com os principais acontecimentos históricos da profissão, que fortaleceram a Enfermagem enquanto profissão e que refletem nos atuais modelos assistenciais e de ensino vigentes, que foram construídos e transformados ao longo dos anos.

2.1 SÉCULO XIX – PROFISSÃO ENFERMAGEM

No século XIX a Enfermagem iniciava sua inserção como profissão, quando deixa de ser relacionada ao simples ato de cuidar, prestado por religiosas ou mulheres de reputação duvidosa, surgindo em 1860 com a figura da Enfermeira inglesa Florence Nightingale. Este acontecimento histórico é apresentado por Santos (2006) como a ruptura entre a enfermagem escolarizada e a enfermagem não escolarizada, com uma divisão técnica e social do trabalho, apresentando duas categorias

distintas, as *nurses* e as *ladies nurses*. Quando as *nurses* eram provenientes de classes sociais mais baixas e exerciam as atividades assistenciais, já as *ladies nurses*, de classe social elevada, exerciam o trabalho nobre, com atividades de supervisão, administração e ensino (FORMIGA; GERMANO, 2005).

No Brasil, diante aos novos desafios impostos à economia brasileira após a libertação dos escravos, a instituição do trabalho assalariado e grande acúmulo de capital e poder de compra, a enfermagem inicia também sua implantação como profissão, e em 1890 foi fundada a primeira escola de enfermagem, no Rio de Janeiro, a Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras do Hospício Nacional de Alienados, atual Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, da Universidade do Rio de Janeiro, que surgiu para atender a necessidade de novos profissionais de enfermagem, tendo os próprios médicos da instituição como docentes (SANTOS, 2006).

A historiografia da enfermagem brasileira registra a Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, fundada em 1890, como a primeira escola de profissionalização da enfermagem do Brasil. No entanto, para efeito de formação de enfermeiras de acordo com o sistema *nightingale*, a Escola de Enfermagem Anna Nery angariou para si o *status* de escola oficial-padrão, para fins de reconhecimento das demais escolas de enfermagem no País (SANTOS, 2006, p. 56).

Nesta última década do século XIX, começam a aparecer os primeiros registros relacionados à necessidade da formação docente e métodos de ensino, quando Paval e Neves (2011) identificam os primeiros registros de regimentos internos nas escolas de Enfermagem, que dispunham um artigo sobre as metodologias pedagógicas a serem aplicadas, com aulas teóricas três vezes por semana, seguidas de visitas às enfermarias, sob a fiscalização do professor médico, sendo que neste momento ainda não havia a presença do enfermeiro como supervisor.

2.2 SÉCULO XX - ENFERMAGEM MODERNA E A FORMAÇÃO DOCENTE

No início do século XX, um marco importante da história da enfermagem é no momento da epidemia da gripe espanhola, quando a necessidade e a ausência destes profissionais ficam evidenciadas, pois para conter a epidemia, Carlos Chagas cria o Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP) e institucionaliza as práticas sanitárias, inserindo

o Enfermeiro como profissional habilitado a auxiliar na contenção da epidemia, ficando evidente a necessidade da formação de novos profissionais (SANTOS, 2006).

No decorrer do século XX, o movimento de profissionalização, que foi conhecido como o sistema *nightingaleano* de ensino, foi implantado no Brasil, caracterizando-se como o início de uma nova etapa na enfermagem, a chamada enfermagem moderna, decorrente da profissionalização e da obrigatoriedade da escolarização, dando início ao reconhecimento da urgente necessidade da formação docente e de um projeto pedagógico específico para a enfermagem (SANTOS, 2006).

Em 1921, necessitando aumentar sua força de trabalho e com conhecimentos técnicos aplicados ao combate de doenças transmissíveis, Carlos Chagas em visita aos Estados Unidos, solicita apoio financeiro e cooperação técnica da Fundação Rockefeller (que traz as enfermeiras Ethel Parsons e Clara Louise Kienninver) e cria a Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública, constituindo uma nova era no ensino de enfermagem no Brasil (PAVAL; NEVES, 2011).

Discretas mudanças no ensino de enfermagem começam a ser vistas a partir do início do século XX quando a partir de 1923 Paval e Neves (2011) relatam que a terceira escola de enfermagem, criada pelo Decreto 16300/23 apresentava um corpo docente e administrativo totalmente composto por profissionais da enfermagem, denominada Escola Anna Nery. Sendo considerada em 1931, a escola-padrão, para efeito de reconhecimento das demais escolas que fossem criadas e essa situação foi mantida até 1949, quando foi promulgada a primeira lei do ensino de enfermagem no país (SANTOS, 2006).

Neste momento da docência, Santos (2006) relata que uma das funções das enfermeiras instrutoras, era o modelo de repetição das aulas ministradas pelos médicos, que elas precisavam acompanhar e após, davam ênfase às técnicas de enfermagem.

Em 1926 é criada a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), representando a enfermagem brasileira, conferindo-lhe um caráter cultural, científico e político, com vista ao desenvolvimento político, social e científico da profissão, contribuindo à docência em enfermagem (ABEN, 2012).

Na década de 30, com o processo de urbanização e industrialização crescente, a sociedade brasileira viveu importantes mudanças, inclusive com a criação do Ministério do Trabalho e da Educação, onde o processo de desenvolvimento do Brasil estava voltado à criação de um sistema

educativo público, tornando-o acessível, com consequentes transformações culturais e educacionais.

Mas somente em 1931 a legislação brasileira assinou o Decreto 20109/31, que passou a regulamentar a prática da Enfermagem no Brasil, fixando condições para a equiparação das escolas à Escola Anna Nery a condição de PADRÃO OFICIAL DE ENSINO DE ENFERMAGEM para as demais escolas. Este decreto lei foi um marco na história de sucesso da enfermagem brasileira. Essa padronização consta no Artigo 2º com o seguinte texto: “A Escola Anna Nery, do Departamento Nacional de Saúde Pública, será considerada a Escola oficial padrão”, passando o curso a ter três anos de duração e inserindo definitivamente o ensino de nível superior a enfermagem, com início em 1937 (PAVAL; NEVES, 2011, p.4).

Nesta década ainda encontra-se como exigência para direção e organização de uma escola de enfermagem, a necessidade da enfermeira diplomada apresentar cursos de aperfeiçoamento e experiência de ensino e administração, o que era geralmente feito nos Estados Unidos (SANTOS, 2006).

A década de 1940 é marcada globalmente pelo término da Segunda Guerra Mundial, apresentava como principal característica, a necessidade de reestruturação econômica e industrial e a enfermagem apresentava um grande déficit de profissionais qualificados para suprir as demandas mercadológicas.

Devido à escassez de enfermeiros, nesta década é criado emergencialmente o curso de Auxiliar de Enfermagem, para suprir as necessidades e a demanda mercadológica. Com a criação do curso de Auxiliar de Enfermagem (AE) em 1941, Bagnato (1994) aponta o início da docência do enfermeiro em cursos profissionalizantes de nível médio, tendo como pré requisito, o diploma de enfermeiro.

Aparece neste momento, a subdivisão do trabalho da enfermagem, com suas categorias, onde o enfermeiro era responsável pelas funções administrativas, burocráticas e cuidados mais complexos e os auxiliares e atendentes de enfermagem eram encarregados dos cuidados assistenciais, sendo assim, necessária a fundação de escolas para o ensino de enfermagem (PAVAL; NEVES, 2011).

Neste momento, a Associação Brasileira de Enfermeiras Diplomadas (ABED), posteriormente denominada Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), fez grandes contribuições para o desenvolvimento da legislação de ensino, com um movimento juntamente às Escolas de Enfermagem, com o objetivo de promover mudança

curricular, de conhecer a realidade do trabalho em enfermagem e de regulamentar o exercício profissional (BAGNATO, 1994).

A década de 1950, dos Anos Dourados é caracterizada como um período de tentativa de estabilidade pós-guerra, focando a reconstrução da sociedade, onde o cenário foi o das grandes revoluções comportamentais, pelos avanços tecnológicos proporcionados pelo capitalismo, modificando os costumes e hábitos da população. Na saúde, o modelo hospitalocêntrico era o vigente, com ações individuais e de enfoque curativo e nesta década, a formação de profissionais de enfermagem para atuar nos hospitais começa a tornar-se prioridade.

Na docência, começam a aparecer as inquietações por parte de algumas enfermeiras, que já possuíam formação na área específica e com alguns conhecimentos didáticos, e se preocupavam em buscar uma fundamentação pedagógica para melhorar sua atuação em sala de aula, chegando a ser a área de educação uma das procuradas para se especializarem (BAGNATO, 1994).

Com a instauração do regime militar na década de 1960, o Brasil sofria com as profundas modificações relacionadas à organização política, econômica e social. A educação popular começava a ser influenciada pelos princípios educacionais de Paulo Freire, onde a autonomia do aluno era preservada e a modificação do processo de ensino aprendizagem começava a ser uma preocupação emergente.

Uma das mudanças educacionais durante o regime militar foi a criação do curso Técnico em Enfermagem (Parecer 171/66), quando a enfermagem, além do Enfermeiro e do Auxiliar de Enfermagem, passa a contar com o Técnico em Enfermagem, que veio atender à reivindicação de alguns enfermeiros que viam a necessidade da existência de mais um elemento na categoria profissional, em nível de 2º grau, para o desempenho de tarefas mais complexas (BAGNATO, 1994).

No decorrer desta historiografia da Enfermagem brasileira, Barbosa e Viana (2008) trazem a Reforma Universitária de 1968 como um modificador radical do perfil de professores e alunos das Escolas de Enfermagem, pois antes o enfoque era o da competência técnica e após a reforma, começa a ter forte componente teórico.

Neste momento, Bagnato (1994) faz uma referência importante à Licenciatura em Enfermagem (LE), quando afirma que para formar os professores de enfermagem para atuarem nos cursos profissionalizantes, era necessária a capacitação pedagógica, de acordo com as exigências legais para a formação dos professores.

Barbosa e Viana (2008) resgatam que desde o início dos cursos de auxiliar de enfermagem, em 1941, até o final da década de 60, apenas o

diploma de enfermagem conferia o direito de lecionar, porém para o ensino superior, era necessária qualificação do corpo docente (com títulos de mestre, doutor ou livre-docente), determinando a implantação dos cursos *stricto sensu* na enfermagem.

O curso de LE foi criado em 1968, através do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n.º 837/68 que deu origem à Portaria do Ministério da Educação (MEC) n.º 13/69 e indicava que o diplomado no Curso Superior de Enfermagem havia recebido formação pedagógica (paralela à graduação) fazendo jus ao título de Licenciatura em Enfermagem, tendo recebido formação nas matérias pedagógicas e nas de conteúdo, visando a qualificação da força de trabalho docente, resgatando o papel de educador do enfermeiro, nas atividades de formação no ensino profissionalizante de nível médio na Enfermagem (BAGNATO, 1994).

Com o desenvolvimento do ensino, Barbosa e Viana (2008) acrescentam que inicia um momento de questionamento da formação dos docentes, havendo necessidade de contratação de novos professores e esses, muitas vezes, não estavam suficientemente qualificados para a docência no ensino superior, o que obviamente comprometia a qualidade do ensino, visto que muitos recém-formados eram absorvidos por esse mercado. Situação não muito diferente da encontrada na atualidade.

Com a repercussão econômica positiva da década de 70, a inflação estabilizada e a democratização do ensino, houve um aumento considerável de novas oportunidades de emprego. Desta forma, tornava-se favorável a multiplicação das escolas de enfermagem com um aumento de vagas de emprego no setor de ensino, aumentando consideravelmente os cursos de graduação em Enfermagem e de Técnico em Enfermagem, categoria que surgiu em 1966, mas que só ganhou maior impulso a partir de 1971, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º grau, que regulamentava os cursos profissionalizantes (BAGNATO, 1994).

Nesta mesma década, em 1973 por meio da Lei 5.905 o COFEN e os seus respectivos CORENs foram criados, responsáveis por normatizar e fiscalizar o exercício da profissão (COFEN, 2012).

Porém a ineficácia na formação de novas escolas de enfermagem de nível técnico levou o atendimento de enfermagem ao caos. O que gerou um contingente de aproximadamente 300.000 atendentes de enfermagem sem formação qualificada, realizando os serviços de enfermagem para os hospitais públicos e privados, que objetivavam somente o lucro, baixos salários e não a qualificação profissional (PAVAL; NEVES, 2011).

Além do fim da ditadura militar no Brasil, a década de 1980 foi marcada pela intensificação da inflação e a grande recessão econômica

mundial. Com a crise econômica brasileira, a recessão chegou à educação, com recursos insuficientes destinados ao desenvolvimento educacional do país, impedindo o avanço de novos projetos e a expansão educacional.

Contrário ao desenvolvimento da educação geral, na Enfermagem, esta década foi marcada pela criação da Lei do Exercício Profissional de 1986, Bagnato (1994) relembra o prazo de 10 anos estipulado para a qualificação dos atendentes de enfermagem, expandindo assim os cursos de Auxiliar de Enfermagem. Neste momento surge o Projeto Larga Escala (entre 1981 a 1996) como uma estratégia de formação de um grande contingente de trabalhadores para o setor saúde que previa a formação de auxiliares de Enfermagem em curto prazo, via ensino profissionalizante supletivo, sob responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação e Saúde, com estratégias de formação em serviço, utilizando os próprios profissionais de saúde como instrutores (GRYSCHKE et al., 2000).

Com o método pedagógico da problematização, Gryscek et al. (2000) apresentam que a partir dos pressupostos de Paulo Freire, é que se iniciaram as mudanças das posturas pedagógicas no ensino de enfermagem, para formação destes docentes e discentes envolvidos no Projeto Larga Escala.

Como a proposta era a de formação na modalidade ensino-serviço, várias estratégias foram adotadas para contemplar os objetivos do projeto, entre elas a capacitação pedagógica destes docentes inseridos no serviço. Gryscek et al. (2000) comentam que esta estratégia ocasionou profundas alterações na política de formação e capacitação do pessoal da saúde, principalmente nas questões relacionadas à melhoria da qualidade dos serviços prestados à população e o preparo de novos enfermeiros para a docência, sob a ótica da metodologia da problematização.

E somente em 1986, com a Lei 7.498/86 que regulamentou o exercício de enfermagem, os cargos foram estabelecidos em quatro categorias: Enfermeiro, Técnicos em Enfermagem, Auxiliares de Enfermagem e Parteiras, estabelecendo um prazo de dez anos para que os atendentes de enfermagem regularizassem o seu exercício profissional perante o COFEN e se tornassem no mínimo auxiliares de enfermagem (PAVAL; NEVES, 2011).

Nesta mesma Lei 7.498/86, o COFEN dispõe em sua regulamentação do exercício da Enfermagem, que ela somente pode ser exercida por pessoas legalmente habilitadas e inscritas no Conselho, com jurisdição na área onde ocorre o exercício, respeitadas os respectivos graus de habilitação, onde todos devem apresentar o diploma e certificados com seu respectivo grau de escolaridade.

Rodrigues, Zagonel e Mantovani (2007) reforçam que as modificações ocorridas na formação do enfermeiro, foram influenciadas pelas políticas públicas de saúde e citam que o sistema de saúde do Brasil passou do sanitarismo campanhista do início do século XX para o modelo médico-assistencial privatista, sendo um modelo que privilegiava a assistência médica individual curativa e fragmentada, de direito apenas dos trabalhadores, gerando grande revolta popular.

Ainda em 1986, complementando os eventos históricos, ocorreu a VIII Conferência Nacional de Saúde, resultando na elaboração da nova Constituição Federal de 1988, que instituiu e regulamentou o Sistema Único de Saúde (SUS) e em 1990 com as Leis 8.080 e 8.142, que constituem a Lei Orgânica da Saúde e dispõem sobre o SUS, o direito à saúde passou a ser universal e dever do Estado. A partir desse momento, houve necessidade de mudanças nas políticas de saúde, que privilegiavam o modelo hospitalocêntrico e curativo, para o novo modelo da atenção primária e de promoção à saúde, momento este que os enfermeiros se inserem determinadamente na saúde pública brasileira (RODRIGUES; ZAGONEL; MANTOVANI, 2007).

Na década de 80 pode-se verificar um movimento nas discussões sobre a formação pedagógica do enfermeiro e no decorrer desta década e na de 90, período que antecedeu a construção das DCNs (com o propósito de modificar a formação na enfermagem) foi necessário romper com a formação baseada no modelo clínico e impor a necessidade de formar para atender a saúde de forma integral (BAGNATO; RODRIGUES, 2007).

Em uma década inicialmente representada pelo movimento dos caras pintadas e marcada pela democracia e a prosperidade, os anos 90 representam também a estabilidade e o crescimento econômico.

No ensino em Enfermagem, esta década é protagonizada pela ABEn, quando em busca de uma política de educação e formação profissional, para elevar a qualidade do ensino da enfermagem brasileira, cria a partir de 1994, o Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem (SENADEn), buscando desde esta década implantar importantes estratégias e encaminhamentos para a condução da política de educação em enfermagem, nos níveis de formação técnica, graduação e pós-graduação no Brasil (MOURA et al., 2006).

Outro marco importante na história da Enfermagem acontece em 1994, com a implantação do Programa de Saúde da Família, hoje designado Estratégia Saúde da Família (ESF), que consistiu na reorientação do modelo assistencial, provocando mudanças significativas no processo de trabalho em saúde, através da viabilização de uma

assistência integral, centrada na família, com o levantamento de seus problemas de saúde mais expressivos, oportunizando um atendimento humanizado, resolutivo e de qualidade, tendo o Enfermeiro como coordenador desta equipe (GUEDES; SANTOS; LORENZO, 2011).

Como coordenador de equipe da ESF, o enfermeiro é responsável também pelos Agentes Comunitários de Saúde (ACS), integrantes desta equipe, participando das atividades de supervisão, formação e qualificação destes profissionais. Nos cursos de formação inicial para o ACS, ofertados pelas Escolas Técnicas do SUS (ETSUS), estes enfermeiros atuam como docente dos momentos de concentração (sala de aula) e dispersão (atividades práticas em campo) e estas atividades são executadas com capacitações pedagógicas prévias, pelas equipes de coordenações pedagógicas e técnicas das ETSUS.

Já na área da educação, nesta década, com a LDB nº 9.394/96, Barbosa e Viana (2008) acrescentam que se inicia uma reorientação no ensino superior, dando funções às universidades, com autonomia didática, administrativa e financeira para desenvolver ensino, extensão e pesquisa.

A LDB estabelece que o antigo 2º grau, passa a denominar-se ensino médio, com duração mínima de três anos, sendo esta etapa equivalente à última fase da educação básica (BRASIL, 1996).

Em seu capítulo destinado aos profissionais da Educação, a LDB aponta que a preparação para o exercício do magistério superior acontece em nível de pós graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado e para atuar na educação básica e profissional é necessário o curso de licenciatura (BRASIL, 1996).

Barbosa e Viana (2008) relembram que antes da LDB, nos cursos de graduação em enfermagem, essa formação acontecia com uma carga horária reduzida, a chamada licenciatura curta.

Em 1999, estimava-se que 225.000 profissionais de nível médio, atuavam como atendentes de enfermagem, sem a habilitação técnica profissional e esta situação representava prejuízo na qualidade dos serviços de saúde ofertados, além da situação de ilegalidade destes trabalhadores (BRASIL, 2012).

Diante deste cenário, o MS implementou o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE) para reduzir o déficit de AE qualificados, o que para Barbosa e Viana (2008) foi uma política pública voltada para a profissionalização na área da enfermagem e capacitação pedagógica dos professores que atuaram nos cursos oferecidos.

Financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento e Tesouro Nacional, o PROFAB foi implantado pelo MS em todos os Estados brasileiros (GÖTTES; ALVES; SENA, 2007).

Neste momento da trajetória da formação docente e do ensino, mais uma vez aparece a capacitação pedagógica como um divisor de águas no que se refere às práticas pedagógicas e atuação docente. Fica clara a importância do preparo para a docência e os resultados satisfatórios obtidos decorrentes destas iniciativas de formação pedagógica de grande amplitude, neste projeto nacional que envolveu várias instituições de ensino de Enfermagem.

Para a execução deste projeto (contemplado em uma gestão descentralizada), utilizaram-se as Escolas Técnicas e as IES com capacidade de apoiar os docentes de educação técnica e as Secretarias Estaduais de Educação e de Saúde. Alguns resultados foram alcançados, como a formação de 225 mil AE e a complementação de estudos de 90 mil AE que se habilitaram como TE (BRASIL, 2012).

Importante citar também o fortalecimento e modernização das Escolas Técnicas de Saúde, vinculadas ao Ministério da Saúde (MS) e a Especialização denominada Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área da Saúde: Enfermagem, proporcionada aos 12 mil docentes que foram qualificados neste projeto, que exigiu a constituição de competências pedagógicas e técnicas para análise crítica das práticas educacionais tradicionais e conservadoras de formação (BRASIL, 2012).

Em Santa Catarina, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) participou e promoveu a capacitação de enfermeiros docentes, viabilizando o ensino na educação profissional técnica de nível médio.

Como Santa Catarina possuía mais de uma ETSUS, a área de abrangência foi delimitada segundo critérios pactuados nos próprios estados, considerando as normas educacionais de descentralização dos cursos, observando a jurisdição das delegacias regionais de ensino e das diretorias regionais de saúde, sendo que todos os municípios que demandaram cursos foram atendidos por uma das ETSUS da área de abrangência. Desta forma, a UFSC em parceria com a Escola Técnica de Saúde de Blumenau, realizou cursos de complementação para os Técnicos em Enfermagem (BRASIL, 2006).

2.3 SÉCULO XXI - EVOLUÇÃO E FORTALECIMENTO DA ENFERMAGEM

No início do século XXI algumas conquistas relacionadas à enfermagem devem ser mencionadas, com importantes contribuições à

formação docente e qualificação dos profissionais que atuam nos serviços do SUS.

Dentre elas, a criação em 2000 pelo MS, da Rede de Escolas Técnicas do SUS (RET-SUS) instituída pela Portaria nº 1.298-28/11, que a constitui como uma rede governamental criada para facilitar a articulação entre todas as 36 ETSUS com conseqüente fortalecimento da Educação Profissional em Saúde. As ETSUS são instituições públicas criadas para atender as demandas locais de formação técnica dos trabalhadores de nível médio que já atuam nos serviços de saúde e fez grandes contribuições nos projetos de Educação Profissional, como o Larga Escala e o PROFAE (BRASIL, 2012).

A principal especificidade é a capacidade de descentralizar os currículos, mantendo os processos administrativos centralizados. Para isso, utilizam as unidades de saúde como espaços de aprendizagem e qualificam pedagogicamente os profissionais de nível superior dos serviços para atuarem como professores (MATHIAS; ALGEBAIL, 2011).

As ETSUS se organizam pedagogicamente por meio da metodologia da problematização, da capacitação pedagógica e do sistema de certificação por competências e a problematização constitui-se na metodologia do ensino para ser utilizada nos temas relacionados com a vida em sociedade (BORGES et al., 2012).

Assim como em todas as escolas da rede, Borges et al. (2012) confirmam que previamente à realização de um curso, os trabalhadores que serão docentes, são capacitados pedagogicamente, levando-se em consideração o contexto dos alunos que são trabalhadores dos serviços de saúde.

Esta capacitação viabiliza a formação do professor que é o trabalhador, de acordo com suas práticas e pautado na reflexão crítica, voltada para a construção de competências profissionais referenciadas nestas práticas, em que o professor exerce as mediações possíveis da relação do aluno com o mundo (BORGES et al., 2012).

Na economia brasileira, a inflação em queda trouxe esperança para a retomada do crescimento, porém no mundo, o início dos anos 2000 será sempre lembrado nos livros de história, por ter sido marcado pelo maior atentado terrorista que fragilizou e chocou o mundo. Quando uma série de atos terroristas coordenados pela Al-Qaeda contra alvos civis nos Estados Unidos da América em 11 de Setembro de 2001, provocou a morte de cerca de 3.000 pessoas.

Em tempos de estabilidade econômica, na educação brasileira, em 2001, outro grande marco na história da Enfermagem vem com a

Resolução do CNE da Câmara de Educação Superior, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem e aponta em seu perfil de formação, o do enfermeiro humanista, crítico e reflexivo e seu Projeto Político Pedagógico (PPP) deve ser construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2001).

Em suas competências gerais a DCN aponta que este profissional de enfermagem deverá ser capaz de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, assumem o compromisso e a responsabilidade com sua própria educação e o treinamento das futuras gerações de profissionais, não apenas transmitindo conhecimentos, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais (BRASIL, 2001).

Dentre as habilidades específicas, temos a necessidade do desenvolvimento técnico-científico, participando dos programas de formação e qualificação dos trabalhadores de enfermagem, atuando como sujeito no processo de formação de recursos humanos, onde entre os conteúdos essenciais relacionados ao ensino de enfermagem, a DCN aponta a necessidade de constar os conteúdos relacionados à capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem (BRASIL, 2001).

Entre as estratégias pedagógicas que este profissional deve articular está o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, constituindo atributos indispensáveis à formação do Enfermeiro (DELORS, 2001).

Fica clara a descrição na DCN sobre a importância do preparo pedagógico para a docência, quando este docente, inserido no mercado de trabalho será responsável pelo treinamento dos novos profissionais e responsável também pela evolução de sua própria formação, tanto assistencial quanto na docência, onde as habilidades indicadas na DCN deverão ser contempladas (BRASIL, 2001).

Para efetivar estas mudanças na prática docente e estas alterações nos processos formativos propostos pela DCN, convém citar que na Enfermagem hoje, encontramos duas habilitações distintas, a de Graduação em Enfermagem (com título de Bacharel) e a Licenciatura em Enfermagem.

A Resolução CNE/CP 2, de 2002, instituiu que a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, será efetivada

mediante a integralização de, no mínimo, 2800 horas, com duração mínima de três anos letivos (BRASIL, 2002).

E para articular as estratégias de indução às mudanças curriculares nos cursos de graduação de medicina, enfermagem e odontologia, que constituem as primeiras equipes de atenção básica à saúde, com o objetivo de fortalecer e preparar estes futuros profissionais com perfil adequado à Atenção Básica, o CNE/MEC instituiu um aumento da carga horária destes cursos de graduação e na enfermagem esta carga horária deverá ser de no mínimo 4.000 horas em cinco anos de curso (BRASIL, 2008).

Para o exercício da docência na educação básica e na educação profissional técnica de nível médio em Enfermagem é necessária a LE, porém não há obrigatoriedade na oferta da Graduação em Enfermagem articulada à LE (BRASIL, 2002).

A formação de professores por meio de licenciatura plena, segue pareceres e resoluções específicos da Câmara de Educação Superior e do Conselho Nacional de Educação, devendo acontecer em cursos com PPP próprios, desvinculados do bacharelado ou com a carga horária necessária à contemplação destas duas modalidades num único curso. Ficando a critério de cada faculdade ofertar somente o bacharelado ou a LE concomitante, sendo que o bacharelado não habilita à docência (BRASIL, 2002).

Se contarmos três anos letivos para a licenciatura e mais cinco anos para o bacharelado, teremos alunos formados em oito anos, o que financeiramente pode se tornar inviável aos discentes, com uma diminuição da procura de novos alunos, dificuldades de manutenção do curso pelas IES e conseqüentemente levaria a uma escassez da força de trabalho na Enfermagem.

Se o primeiro passo para o ensino de qualidade é a formação docente e a LE, como o temos se poucas instituições oferecem a LE? Sabe-se que os conteúdos relacionados à capacitação pedagógica (como a DCN propõe) são trabalhados na graduação, independente da LE, porém é necessário refletirmos se estes docentes novatos (bacharéis) conseguirão exercer adequadamente a docência, com este preparo pedagógico por vezes incipiente.

Desta forma, o que acontece na prática, como apresentam Bassinelo e Silva (2005) é que a legislação pertinente à formação de professores permite que em áreas específicas, onde não há licenciados, os docentes podem provisoriamente, assumir as atividades pedagógicas, e o que deveria ser provisório se mantém como uma prática rotineira.

Seguindo a seqüência dos grandes acontecimentos que envolvem a Educação em Enfermagem no Brasil, temos em 2003 a criação da

Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), que formula políticas de formação e qualificação, construídas sob princípios e diretrizes do SUS, com ações entre educação e trabalho, que integrem ensino e SUS, articulando a educação e força de trabalho (do nível técnico e superior para o SUS) e a transformação do perfil dos futuros trabalhadores da saúde (HADDAD et al., 2008).

A partir de 2004, outro marco citado por Borges et al. (2012) é a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (que é definida como a aprendizagem no trabalho, onde o aprender e ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações), passa a guiar as ações da RET-SUS nos domínios administrativo, técnico e político.

Contando com o apoio e a participação das Comissões Permanentes de Integração Ensino-Serviço (CIES) que indicam as necessidades de formação locais às ETSUS de sua abrangência, possibilitando a oferta e execução de cursos.

Adequando-se ao Pacto pela Saúde, a nova portaria que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, Portaria 1.996/2007, considera as especificidades regionais para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores, de forma regionalizada e descentralizada, com apoio das CIES, onde os gestores locais passaram a contar com o financiamento federal regular e automático, com repasse fundo a fundo. Desta forma, após pactuações locais, os estados e municípios recebem financiamento com base em seus planos para educação permanente em saúde (HADDAD et al., 2008).

Desta forma a educação profissional técnica de nível médio em saúde, recebe grandes aportes financeiros e estes profissionais através das ETSUS, recebem os cursos propostos pelo MS como uma estratégia de fortalecimento da Atenção Primária, sendo certificadoras da educação profissional e da formação pedagógica para os docentes trabalhadores inseridos nas dinâmicas das ETSUS (HADDAD et al., 2008).

Na sequência cronológica dos principais fatos relacionados à educação em enfermagem, convém citar que em 2008, a Lei nº 11.741, altera os dispositivos da LDB de 1996, entre eles altera a antiga denominação Educação Profissional, e agora passa a ser chamada de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, podendo ser desenvolvida subsequentemente em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2008).

Neste mesmo ano, o MEC aprova através da Portaria Nº 870/2008, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, por considerar necessário o estabelecimento de um referencial comum às denominações dos cursos técnicos de nível médio na educação profissional. No eixo

Tecnológico Ambiente, Saúde e Segurança deste catálogo, encontra-se o Curso Técnico em Enfermagem, com a determinação da carga horária teórica mínima de 1.200 horas (BRASIL, 2008).

Já a Resolução nº 73 do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, fixa as normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e define que estes cursos deverão apresentar a carga horária segundo o correspondente eixo tecnológico constante no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Esta mesma resolução define que na enfermagem, o estágio curricular obrigatório, não poderá ser inferior a 50% da carga horária mínima da respectiva etapa de qualificação e habilitação profissional, pela complexidade do aprendizado profissional e onde o ensaio e erro podem custar vidas humanas (BRASIL, 2010).

De acordo com estas determinações, define-se então, que a carga horária mínima para o curso Técnico em Enfermagem na teoria será de 1.200 horas, acrescido de 600 horas para atividades de estágio supervisionado, totalizando 1.800 horas de formação, contemplando os conteúdos básicos à formação desta categoria profissional, onde o Enfermeiro atua na docência, qualificando estes futuros profissionais.

A reflexão de Rodrigues e Sobrinho (2007) nos mostra que a formação deste docente de enfermagem precisa estar ancorada em bases científicas com reflexões no processo de ensinar e aprender, sendo necessária então a formação e preparo destes docentes, no sentido de conseguirem recriar suas próprias estratégias de ensino e aprendizagem, valorizando o conhecimento coletivo, dentro do universo dos discentes.

Se considerarmos a formação incipiente destes futuros docentes, há a necessidade do acompanhamento pedagógico e a constante e contínua capacitação deste docente, constituindo peças fundamentais para uma trajetória de sucesso, bem como a reflexão de sua própria práxis.

Com essa compreensão, a prática docente deve superar o ato de transmitir informações. O professor precisa assumir o papel de mediador do processo ensino-aprendizagem de forma que os alunos ampliem suas possibilidades humanas de conhecer, duvidar e interagir com o mundo através de uma nova maneira de educar (RODRIGUES; SOBRINHO, 2007, p.2).

Buscando superar este modelo de formação baseado na racionalidade técnica é essencial a formação continuada na perspectiva da ação-reflexão-ação, quando o conhecimento é desenvolvido e adquirido, constituindo a base da prática profissional, com preparo para o

enfretamento das divergências do cotidiano docente (RODRIGUES; SOBRINHO, 2007).

Para promoção desta práxis reflexiva, o enfermeiro professor deve reconhecer a necessidade de formação contínua para enriquecer sua prática docente, através da participação em programas de capacitação pedagógica, cursos de LE ou *stricto sensu*, além da troca de saberes com colegas, na busca de novas leituras que deem subsídios para identificar novos caminhos que fortaleçam sua prática docente.

Diante da complexidade das competências necessárias ao exercício da docência, podemos refletir sobre a participação das Escolas de Enfermagem e a sua responsabilidade também neste processo cíclico de formação, quando ao capacitar os docentes, capacita-se também estes novos profissionais que serão inseridos no mercado de trabalho, representando o futuro da profissão. Neste círculo virtuoso, fica clara a responsabilidade docente e discente de zelar pela vida, com excelência no atendimento e nas produções científicas, que constituem a essência da Enfermagem.

Dando continuidade aos processos formativos em saúde pública e buscando a qualificação dos trabalhadores da saúde em nível médio, com uma proposta semelhante ao Larga Escala, o Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde (PROFAPS) foi lançado pelo MS em 2009, para contribuir para a melhoria da atenção básica e especializada e sua meta é de habilitar mais de 700.000 trabalhadores do SUS nos cursos de Educação Profissional, no período de oito anos. As ETSUS, Escolas de Saúde Pública e Centros Formadores vinculados às esferas estadual e municipal do SUS têm prioridade na formulação e execução técnica e pedagógica destes cursos (MATHIAS; ALGEBAILLE, 2011).

Em 2010, no ano que foi eleita a primeira mulher para presidência da república, o país atingia um crescimento surpreendente e outro fato que marcou esta década foi o abalo sísmico ocorrido no Haiti, sendo um evento catastrófico que sensibilizou vários países do mundo, com auxílios no resgate, ajuda humanitária e equipes que auxiliaram e ainda auxiliam na reconstrução. Um destes países é o Brasil, que através de um projeto de cooperação internacional que envolve a RET-SUS, ainda mantém equipes que participam dos processos de qualificação e formação docente para capacitar os trabalhadores para o sistema de saúde do país e fortalecer a atenção básica.

Outra proposta importante do MS nesta década foi o lançamento das Redes de Atenção a Saúde (RAS), que são instituídas com o propósito de garantir a integralidade do cuidado, por meio de ações e serviços de

saúde vinculados à educação dos profissionais de saúde, com quatro áreas de formação prioritárias: Urgência e Emergência; Atenção Psicossocial, obstétrica e neonatal e doenças crônicas. A RAS se caracteriza como um sistema organizado em rede, tendo o Pacto pela Saúde como diretriz institucional tripartite e com políticas específicas voltadas aos grupos que vivem em situação de vulnerabilidade social e propõe-se algumas diretrizes orientadoras e estratégias para o processo de implementação das RAS, entre elas a de fortalecer a atenção primária em saúde e fortalecer a política de gestão do trabalho e da educação na saúde (BRASIL, 2012).

Com este recorte temporal, podemos acompanhar a formação do enfermeiro desde sua origem até os dias atuais, percebendo sua evolução como Escola e Profissão, e para Paval e Neves (2011) somente a partir da década de 1980 é que a enfermagem realmente consegue passar por um processo de renovação em sua história, passando a desenvolver seu saber científico e reconhecedores de sua capacidade como ser pensante, capaz de exercer suas atividades com autonomia, com publicações de artigos e livros específicos e a ABEn desde a sua fundação, em 1926, com profissionais e estudantes de enfermagem que a ela se associam, tem sido uma aliada das escolas, sempre lutando por uma atualização curricular digna.

Enquanto o mundo em uma tentativa de criar estratégias e compromissos para promover o desenvolvimento sustentável se reunia no Brasil para a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, a Rio+20, em 2012, o Brasil foi apresentado como o ocupante da 88ª posição no ranking mundial de educação feito pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), expondo o déficit educacional acumulado ao longo da história.

Mesmo sendo o país a sexta maior economia do mundo, este ranking demonstra que ainda há um longo caminho a ser percorrido para resolver os problemas da educação brasileira, com necessidade de gestão rigorosa das políticas públicas, investimento na formação docente e estratégias de estímulo ao exercício da docência, com consequente prestígio do magistério, para que se consiga combater o analfabetismo e as desigualdades encontradas, almejando o crescimento econômico do país aliado ao crescimento educacional da população.

O ano de 2013, marcado por intensas manifestações populares contra a corrupção política, gastos e má qualidade dos serviços públicos, com grande apoio popular e repercussão nacional e internacional, o Brasil aparece na mídia também pelo crescimento do Índice de Desenvolvimento Humano. Acayaba e Oliveira (2013) apresentam o

crescimento de 47,5% em vinte anos, quando o índice passou de muito baixo em 1991 para alto em 2013.

Investir na Educação, na qualificação docente, na abertura e manutenção de novas Escolas, ainda constitui um desafio ao desenvolvimento dos índices da educação brasileira, que necessita priorizar a formação de recursos humanos, para favorecer o crescimento econômico e a qualidade de vida da nação.

De acordo com o relatório do Censo da Educação Superior de 2011, há no Brasil 826 cursos de Graduação em Enfermagem, com 244.245 alunos matriculados e 47.114 concluintes (BRASIL, 2012).

Já em Santa Catarina, os números do ensino, conforme dados cadastrais do COREN, temos em funcionamento, com registro neste órgão, 26 cursos de Graduação em Enfermagem e 75 Cursos Técnicos em Enfermagem, representando a formação e profissionalização da força de trabalho de Enfermagem do Estado de Santa Catarina (COREN, 2013).

Essa capacidade de começar sempre, de fazer, de reconstruir [...] é uma qualidade indispensável também a um bom professor. Começar sempre, não importa que de novo, com a mesma força, com a mesma energia. Me lembro ainda da alegria com que, numa mesma manhã, falava a cinco turmas diferentes de alunos sobre o mesmo conteúdo [...] mas era possível e necessário mover-me nos tempos diferentes com a mesma alegria, a mesma curiosidade de quem aprende e de quem ensina. O professor tem o dever de “reviver”, de “renascer” a cada momento de sua prática docente para que os conteúdos que ensina sejam algo vivo e não noções petrificadas [...] (FREIRE, 2006, p. 103).

Com estas novas possibilidades na área do ensino, o docente, seja ele novato, intermediário ou experimentado deve manter este sentimento de alegria ao ensinar e fazer com que seja sempre novo de novo, mantendo esta capacidade de começar sempre, reconhecendo potenciais a serem desenvolvidos, contribuindo com seu conhecimento à formação discente, através da divisão de seus saberes.

2.4 ENFERMEIRO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Ao Enfermeiro compete assistir, cuidar, pesquisar e educar, sendo este último um de seus principais papéis, quando capacitar profissionais é uma atividade de grande responsabilidade, pois estes novos

profissionais estarão diretamente envolvidos no cuidado ao ser humano (LIMA; APOLINÁRIO, 2011).

A identidade profissional do professor do ensino técnico em enfermagem, assim como o desenvolvimento de sua prática pedagógica para Ebisui (2004) é construída de forma singular, associada à história de vida pessoal e sua bagagem cultural, assim, a prática pedagógica evolui com o tempo e com as mudanças sociais vivenciadas.

Bordenave e Pereira (2008) comparam que assim como o problema do médico é conseguir que seus pacientes fiquem curados, o problema do professor é que seus alunos aprendam e questionam-se em que consiste a aprendizagem e de que forma pode ser facilitada?

Se considerarmos que aprender é uma atividade realizada pelo aluno, o professor não pode obrigar o aluno a aprender, portanto, ensinar não é o mesmo que aprender, pois o ensino consiste na resposta planejada às exigências naturais do processo de aprendizagem e é visto como resultado de uma relação pessoal do professor com o aluno (BORDENAVE; PEREIRA, 2008).

Quando pensamos em quais as competências que o enfermeiro professor deve apresentar e os motivos da procura pela docência, Ebisui (2004) apresenta que o prazer e a vontade de ensinar, a oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional e a possibilidade de melhorar e contribuir para o ensino técnico de enfermagem, bem como acréscimo de renda e novas oportunidades de emprego, estão presentes nesta escolha. Reforça ainda, que há uma complexidade de saberes na qualificação acadêmica e pedagógica deste enfermeiro professor, com necessidade de base sólida da formação no campo educacional e na enfermagem, integrando seus saberes e experiências obtidas ao longo de um processo existencial e a necessidade de formação continuada para aprimorar seu exercício profissional.

O ensino de Enfermagem desde a última década do século XX, para Rodrigues, Zagonel e Mantovani (2007) vem passando por transformações, com a intenção de atender às exigências da atual legislação do ensino, buscando contemplar as competências que possibilitem o desenvolvimento do pensamento crítico, ampliando horizontes, aumentando a atividade intelectual, com consequente ganho da autonomia profissional.

Estas afirmações são reforçadas por Bagnato et al. (2007) quando apresentam que as transformações que ocorrem neste mundo globalizado influenciam também a formação profissional, requerendo novas qualificações dos trabalhadores e um compromisso dos educadores, de

proporcionar uma formação profissional que considere as necessidades do trabalhador e não somente as perspectivas do mercado.

Madeira e Lima (2007) apresentam que a trajetória das práticas pedagógicas da enfermagem, antes com predomínio de um modelo tradicional, que nem sempre possibilitava uma formação crítica e reflexiva dos profissionais, já mostra hoje um movimento no sentido da superação de paradigmas, diminuindo os fatores excludentes e buscando a compatibilidade com as demandas da sociedade da informação e do conhecimento.

Os cuidados de enfermagem, em sua maioria, são desenvolvidos por pessoal de nível médio, capazes de intervir no contexto social por meio do enfrentamento dos problemas de saúde da população e cabe aos enfermeiros proporcionar um ensino de qualidade, melhorando a qualidade da assistência, evitando assim uma formação deficitária que intensificaria os problemas da população (LIMA; APOLINÁRIO, 2011).

Em sua grande maioria, os estudantes que buscam o ensino profissionalizante no país, são trabalhadores estudantes, cumprindo cotidianamente dupla ou tripla jornada de trabalho e são inúmeros os desafios que os docentes encontram para a formação destes profissionais, dentre eles, a falta de conhecimento dos enfermeiros sobre o processo de ensinar e a falta de tempo para se dedicar mais à docência, pelo acúmulo de atividade profissional (LIMA; APOLINÁRIO, 2011).

Atualmente as discussões no meio acadêmico, conforme relembram Lima e Apolinário (2011) estão direcionadas no sentido de tornar o ensino médio de enfermagem menos tecnicista, apontando a necessidade de formação de um profissional mais crítico e criativo.

Para desenvolver o pensamento crítico e criativo, Rodrigues, Zagonel e Mantovani (2007) indicam que é necessário implementar ações na prática docente que contenham elementos motivadores e estimuladores, quando o aluno passa a ser corresponsável pela aprendizagem, e o professor, facilitador do processo de despertar a curiosidade.

Para que as práticas pedagógicas contemplem os modelos formativos desejados, o professor que media o desenvolvimento do pensamento crítico junto aos alunos deve fazê-lo, também, na sua prática docente, quando deve aprender com o educando, e não apenas depositar seus conhecimentos, quando estas relações de trocas entre docentes e discentes na busca recíproca do saber podem provocar mudanças e transformar a realidade (RODRIGUES; ZAGONEL; MANTOVANI, 2007).

Resgatando a evolução da história do ensino de Enfermagem, pode-se observar que antes, a prática do ensino ocorria com o objetivo de formar profissionais com habilidades técnicas e com características de passividade e subserviência, influenciadas pela origem religiosa da Enfermagem e pela hegemonia do modelo médico. Hoje, o profissional requerido deve pensar de forma crítica e possuir competências como autonomia, capacidade de resolver problemas, refletir e transformar a sua prática, porque apenas as habilidades técnicas não suprem as necessidades do ser humano (RODRIGUES; ZAGONEL; MANTOVANI, 2007).

Não é raro encontrarmos alguém que, de repente, se vê na função de ensinar sem ter sido preparado para exercer tal atividade, surgindo questionamentos relacionados à: o que ensinar, como demonstrar que ensinou e como ensinar toda a matéria que deve ensinar? O que normalmente acontece é a repetição de práticas vivenciadas por este professor quando aluno ou sugestões de colegas que se dispõem a ouvir (BERBEL; GOMES, 2005).

Antes de iniciar a prática docente ou concomitante a ela, é importante que o professor tenha o entendimento da importância do ato de ensinar e das consequências deste ato, quando desponta como facilitador da aprendizagem de seus alunos, influenciando a forma de se relacionar com os fatos e acontecimentos, com consequências no final do processo de ensino e aprendizagem (BERBEL; GOMES, 2005).

Refletir sobre a prática docente nos remete à formação no âmbito dos cursos de Enfermagem, quando atualmente estão colocando em evidência a necessidade de formar profissionais com as competências necessárias que supram o mercado de trabalho, tanto no nível médio, como no superior (MADEIRA; LIMA, 2007).

Para Rodrigues, Zagonel e Mantovani (2007) na formação do enfermeiro, a ênfase está em aprender a aprender e a pensar, habilidade também exigida para aqueles que ensinam, para que pensem, duvidem, questionem e se disponibilizem a fazer isto.

Bordenave e Pereira (2008) acreditam que as instituições de ensino deveriam dar apoio e incentivo aos docentes, para que ensinem com liberdade, pois o segredo do bom ensino é o entusiasmo pessoal do professor, de seu amor à ciência e aos alunos, que através de planejamento e uso de metodologias adequadas, incentiva os alunos à realizarem por iniciativa própria os esforços intelectuais e morais que a aprendizagem exige.

Porém, percebem-se inúmeras dificuldades enfrentadas tanto pelo enfermeiro docente em sua prática, quanto pelo aluno, que busca sua qualificação profissional, quando a educação profissional técnica de nível

médio, enfrenta em sua contemporaneidade grandes desafios, com implicações diretas na prática docente. Algumas das dificuldades encontradas pelos docentes da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem estão relacionadas ao pouco reconhecimento, baixos salários, pouca perspectiva de progressão na carreira e contrato de trabalho temporário, e por outro lado, os alunos relatam dificuldades relacionadas à desmotivação, cansaço, sono, excesso de aulas expositivas e a falta de didática relacionada às atitudes do professor (LIMA; APOLINÁRIO, 2011).

Para Silva e Pimenta (2007) revisitar a prática docente e as concepções que a sustentam, consiste no primeiro passo para identificar limites e desafios na ressignificação dessa prática, e esta mudança nas práticas pedagógicas apresenta-se como um caminho necessário na ressignificação e ampliação dos horizontes, processo que se dá no movimento de ação-reflexão-ação sobre o fazer pedagógico.

Como forma de desenvolvimento da profissão, Lima e Apolinário (2011) apontam que o professor precisa e quer manter-se atualizado, sendo uma característica inerente à profissão, pois, para acompanhar os avanços, é necessário renovar e inovar.

Despertando assim o desejo dos atores sociais para que se aprimorem e construam novas alternativas para o desenvolvimento do processo de aprendizagem que para Silva e Pimenta (2007) se torna mais justo, solidário, dialógico e democrático.

O exercício da docência exige não só um amplo lastro de saberes diversificados, mas, sobretudo, uma aprendizagem contínua, considerada pelas professoras do Curso de Enfermagem como fundamental na carreira profissional, alicerçada pelo aporte de saberes do professor, como arranjo de uma arte específica que identifica um ofício mediado pela teoria e pela prática, que vem a ser a compreensão do saber ensinar do professor de profissão (MADEIRA; LIMA, 2007, p. 402).

Silva e Pimenta (2007) consideram que potencialmente o professor contribui na construção de sujeitos capazes de transformar-se e de transformar o ambiente acadêmico e a reflexão sobre a prática e suas crenças, leva-nos a questionar a forma tradicional de ensino-aprendizagem e coloca-nos diante da necessidade de mudança, quando é preciso considerar também que todo processo de mudança é polêmico e envolve resistências, mas que objetivam mudanças das práticas pedagógicas.

Porém, nesse processo de transição de comportamento do tecnicismo a um modelo de ensino que privilegia uma atitude mais libertária, é necessário levar em consideração o medo do novo, a imaturidade do profissional diante do tema e, muitas vezes, até a falta de disponibilidade dos profissionais envolvidos no processo. Essas modificações no ensino não ocorrem de forma rápida, pois não se consegue abandonar de uma só vez o que sempre se fez e que, de certo modo, “deu certo”. É necessário um período de tempo para sair da zona de acomodação e caminhar para o desenvolvimento de uma docência efetiva; abandonar por completo o paradigma da escola tradicional e estabelecer o compromisso com a educação transformadora (RODRIGUES; ZAGONEL; MANTOVANI, 2007, p. 316).

A formação de professores visa contribuir para que os docentes percebam sua responsabilidade no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, demonstrando atitude ativa e reflexiva sobre a prática docente que desenvolvem, assim, a necessidade de uma formação específica passa, também, pela iniciativa dos docentes ao defenderem a busca de conhecimentos através de cursos de formação continuada, trocas de experiências entre os pares e o preparo teórico e instrumental para atuar em sala de aula (MADEIRA; LIMA, 2007).

Essa formação constitui então um desafio, onde os espaços de autonomia do professor para decisão sobre as formas de trabalhar com seus alunos constituem a grande oportunidade de experimentar a metodologia da problematização, quando na educação estamos em constante movimento, em busca de construção e aperfeiçoamento (BERBEL, 1999).

Bordenave e Pereira (2008) acrescentam que a deficiente metodologia de ensino não é só produto da deficiente formação pedagógica, pois a metodologia seguida pelo professor reflete, sobretudo, um sistema de crenças e valores que se tem do homem, de sua capacidade de crescimento, da sociedade e da necessidade ou não de sua transformação.

Os saberes docentes estão em permanente construção e decorrem, das influências geradas pela sua história, pela formação universitária, pelas experiências profissionais e pelas interações com outros colegas professores, com uma reflexão contínua sobre o ser professor, buscando caminhos inovadores à prática pedagógica, constituindo um processo de construção e reconstrução (MADEIRA; LIMA, 2007).

Desse modo, a formação docente possibilita uma prática pedagógica preocupada com o contexto sócio-político-cultural com vistas

às transformações da sociedade, indo ao encontro das DCN, que procuram assegurar a diversidade e a qualidade do ensino oferecido ao aluno, estimulando a adoção de concepções que visem desenvolver a prática investigativa nas diversas áreas de atuação (assistência, ensino, pesquisa e extensão), configurando a compreensão de que professor e aluno são sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem (MADEIRA; LIMA, 2007).

Através da dialeticidade presente no cotidiano da prática docente, os saberes docentes são adquiridos, processados, reprocessados e difundidos, favorecendo a formação docente, onde através de uma dimensão triangular articulada, que envolve a formação do professor, a prática docente e os saberes, a formação continuada se apresenta, favorecendo a compreensão do tornar-se professor de profissão (MADEIRA; LIMA, 2007).

Nesse caminhar, Silva e Pimenta (2007) vislumbram que as possibilidades de reconstruir a prática docente está baseada na realidade vivenciada, através da pedagogia problematizadora e defendem a educação como prática de liberdade que implica em assumir o cuidado em saúde realizado por sujeitos com valores, cultura, ideologias e comprometidos com a mudança social, onde através deste resignificar o fazer pedagógico, há desafios e potencialidades, imprimindo uma nova lógica à educação em saúde e à enfermagem.

Portanto, Rodrigues, Zagonel e Mantovani (2007) afirmam que há necessidade de realizar mudanças no ensino de Enfermagem, em que o professor seja capaz de dialogar com seus pares e com a realidade, experimentando novas oportunidades e agindo de forma diferente, realizando a conexão entre a educação e a prática, entre as instituições formadoras e o mundo do trabalho, com olhar e atitude investigativos, possibilitando a vivência de experiências enriquecedoras da aprendizagem, ampliando o espaço de sala de aula pela contextualização da prática.

As transformações no ensino de Enfermagem serão palpáveis quando os enfermeiros professores mudarem sua visão sobre o processo ensino-aprendizagem e propiciarem um ensino que auxilie o aluno a desenvolver competências cognitivas, como análise, avaliação, investigação e argumentação, entre outras (RODRIGUES; ZAGONEL; MANTOVANI, 2007).

O primeiro passo para alcançar a educação transformadora já foi dado e teve início com a reflexão e a autocrítica a respeito da prática docente, subsidiado pela legislação em vigor e pelas transformações na profissão, mas ainda necessita de avanços, por meio de abordagens

emancipatórias que valorizem os conhecimentos articulados ao contexto social (RODRIGUES; ZAGONEL; MANTOVANI, 2007).

Com esta breve revisão de algumas produções científicas relacionadas ao tema em estudo, percebeu-se que vários estudos trazem contribuições sobre a importância da formação docente, o preparo pedagógico para a docência e o uso das metodologias ativas de ensino na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, força de trabalho que vem crescendo consideravelmente no país.

No decorrer do desenvolvimento deste estudo, os temas foram aprofundados no momento da análise e discussão dos achados, tentando contribuir para a qualificação docente.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Para sustentação teórica da pesquisa, foi utilizado Lee S. Shulman, que discorre sobre a prática docente e o preparo para a docência, bem como a necessidade de uma avaliação crítico reflexiva da prática docente. Shulman tem contribuído para o progressivo fortalecimento do campo educacional dos saberes docentes, quando um dos focos de suas pesquisas, remetem à seguinte questão: Quais são as fontes dos conhecimentos dos professores? E o ensino propriamente dito que os docentes fornecem aos alunos (ALMEIDA; BIAJONE, 2007)?

Historiando brevemente, a trajetória de Lee S. Shulman inicia em 1930, ano de seu nascimento em Chicago, nos Estados Unidos da América. Graduou-se em Filosofia em 1959 na Universidade de Chicago, onde também obteve os graus de Mestre e Doutor em Psicologia da Educação (SHULMAN, 2011).

Suas pesquisas e publicações relacionam-se à psicologia educacional, especialmente o processo de ensino-aprendizagem e formação docente, sendo que um dos seus projetos de pesquisa o levou às escolas, para trabalhar com os que estavam aprendendo a ensinar, e destas observações, surgiu a ideia para a elaboração de uma teoria, a chamada *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), ou em português, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) (SHULMAN, 2005).

Esta teoria surge dos questionamentos de Shulman, quando tenta compreender a diferença de entendimento e das práticas pedagógicas de um professor para outro, quando num período de três anos, Shulman e seus colaboradores observaram o conhecimento da pedagogia e do conteúdo específico crescer na mente de jovens professores, através do acompanhamento do trabalho em sala de aula, destes que estão aprendendo a ensinar (SHULMAN, 2005).

Por meio desta observação da prática dos docentes, começou a questionar como os professores transformavam um conteúdo, através de sua própria compreensão, em algo que seus alunos pudessem compreender (SHULMAN, 1986).

Ao longo de seu desenvolvimento, o futuro professor tem acesso a um complexo corpo de conhecimento e habilidades necessárias para atuar efetivamente como docente e o que se dá durante esse processo é o erro, o sucesso e a expansão do conhecimento, com possibilidades para o amadurecimento profissional, tornando-o, com o passar do tempo, um perito (SHULMAN, 2005).

O erro que Shulman (2010) se refere, relaciona-se aos possíveis erros da prática do docente, que ocorrem no decorrer de sua trajetória profissional, quando o aprendizado decorrente desta reflexão estimula a criatividade para a resolução de problemas, levando-o a se arriscar e experimentar novas ideias, utilizando o erro de forma produtiva ao invés de escondê-los.

Shulman juntamente com outros pesquisadores tem levado a equipe a repetidamente perguntar: o que os professores sabem (ou deixam de saber) que faz com que ensinem de uma maneira particular? Neste projeto sobre o papel do conhecimento no ensino, sua equipe carrega suposições sobre a base de conhecimento para o ensino e pressupõe que deve existir um corpo de conhecimentos e habilidades a ser avaliado, que são necessários para ensinar bem, um tipo particular de conteúdo e estratégias pedagógicas existentes na mente dos professores (SHULMAN, 2005).

Neste amplo contexto que engloba a formação do professor e o modo como o bom professor transforma este conteúdo em aprendizagem para o aluno, Lee S. Shulman nos leva à reflexão sobre as políticas para a formação docente em saúde, com seus estudos sobre o CPC, onde aborda a existência de Conhecimentos Base para o Ensino e suas respectivas fontes, que constituem o modelo de ação e raciocínio pedagógico. Desta forma, o CPC faz parte de um rol de conhecimentos que constituem a expertise do professor.

3.1 CONHECIMENTO BASE PARA O ENSINO

Entre algumas de suas reflexões, Shulman (2005) cita que se estivéssemos a organizar o conhecimento do professor (a base de seu conhecimento para o ensino), teríamos alguns conhecimentos bases para o ensino, que incluem: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico de conteúdo; conhecimento sobre os alunos e suas características; conhecimento do contexto educacional e conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais e sua base filosófica e histórica.

Essa base de conhecimentos para o ensino de Shulman, refere-se às concepções e conhecimentos construídos em diferentes momentos e contextos, relacionados às vivências do professor, em suas trajetórias pessoal, escolar, acadêmica e profissional (MARCON, 2011).

3.1.1 Conhecimento do Conteúdo

Compreende o conhecimento específico de um determinado conteúdo e seus princípios teóricos, conhecendo a associação teórica à prática e suas relações com os outros conhecimentos (SHULMAN, 1986).

É a principal fonte de compreensão da matéria para os alunos, habilidades e ideias, em que o professor precisa adotar uma postura flexível e compreensão multifacetada, para lidar com explicações alternativas de um mesmo conceito ou princípio, de acordo com os diferentes níveis de aprendizagem. O conhecimento do conteúdo auxilia no conhecimento pedagógico de conteúdo, pois consiste na capacidade de reflexão do docente, em contextualizar o conhecimento do conteúdo em algo compreensível, transformando em um conhecimento pedagógico à realidade discente (SHULMAN, 2005).

3.1.2 Conhecimento Pedagógico Geral

É o conhecimento sobre o ensino, que emerge da prática docente, ou seja, o conhecimento pedagógico geral, referente às estratégias de manejo de sala de aula e organização que transcendem a matéria específica de uma disciplina (SHULMAN, 2005).

Para Marcon (2011) é no conhecimento pedagógico geral que o docente manifesta suas concepções e seus princípios educacionais, quando planejando previamente suas atividades, define as estratégias pedagógicas que utilizará para alcançar a formação mais ampla de seus alunos.

3.1.3 Conhecimento do Currículo

É o conhecimento da organização do currículo, das disciplinas e ementas, bem como dos objetivos formativos, com particular entendimento dos materiais e programas que servem de ferramenta de trabalho para os professores. É necessária a reflexão crítica do professor para uma avaliação do currículo, para que auxilie no entendimento dos discentes (SHULMAN, 2005).

3.1.4 Conhecimento sobre os Alunos e de suas Características

Está relacionado ao conhecimento dos discentes, seus comportamentos dentro e fora de aula, seus interesses e preocupações, o que os movimenta/sensibiliza ou não e como entendem a relação

professor-aluno. Um entendimento de sua dimensão social e cognitiva, ligada ao mesmo tempo, à compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos. Este tipo de conhecimento é peculiar a cada turma, sendo assim, o docente por meio da interação com seus alunos, consegue estabelecer diferentes maneiras no processo de ensino-aprendizagem (SHULMAN, 2005).

3.1.5 Conhecimento do Contexto Educacional

São os conhecimentos dos elementos relacionados ao local onde este docente atua, refere-se ao contexto educacional, conhecendo as normas e rotinas institucionais. É fundamental que os docentes adquiram o conhecimento do contexto educacional para que consigam transcender o ambiente de sala de aula ampliando sua visão em relação à formação dos futuros profissionais (SHULMAN, 2005).

3.1.6 Conhecimento dos Fins, Propósitos, Valores Educacionais e sua Base Filosófica e Histórica

São os conhecimentos dos propósitos, valores e diretrizes educacionais, bases filosóficas e históricas, objetivos da educação e formação. O docente a partir dos seus conhecimentos consegue ter a clareza de quais habilidades e competências que os discentes necessitam compreender mediante o contexto educacional que estão imersos. Dessa forma o docente atua com o intuito de atingir objetivos formativos estabelecidos por leis vigentes (SHULMAN, 2005).

3.1.7 Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC)

É uma mescla entre conteúdo e pedagogia, de domínio exclusivo dos professores, relacionado à sua própria forma e característica de entendimento profissional, ou seja, conhecimento necessário ao professor para que seus alunos aprendam (SHULMAN, 2005).

Pode ser compreendido como a capacidade que o docente tem em transformar o conhecimento (conteúdo abstrato) da matéria, em formas pedagogicamente úteis e adaptáveis às diversas habilidades e competências dos docentes, em tornar o incompreensível em compreensível (SHULMAN, 2005).

Há uma diferença elementar entre ter o domínio do assunto para ensinar e o CPC, quando relaciona-se à forma com que o professor experimentado atua e demonstra suas habilidades em sala de aula,

mesclando o conteúdo e a pedagogia (GUDMUNDSDÓTTIR; SHULMAN, 2005)

É a presença dele que distingue um especialista (que conhece o conteúdo) de um pedagogo. No CPC há a identificação dos corpos de conhecimento, com uma mistura de conteúdo e pedagogia, dentro de um entendimento de como determinado conteúdo é organizado, apresentado, representado e adaptado para os diferentes interesses e habilidades dos alunos (SHULMAN, 2005).

Dentro da base de conhecimentos para o ensino, o CPC se destaca, pois convoca todos os demais componentes da base de conhecimentos, quando refere-se à construção pessoal do professor, por meio de suas vivências e junção de seus conhecimentos, estruturando desta forma, uma concepção particular de ensino (MARCON, 2011).

3.2 FONTES DO CPC

As fontes do Conhecimento Base para o Ensino poderiam ser entendidas como algo bem mais rico e extenso. De fato, as fontes reais e potenciais para a base de conhecimento são tão abundantes que a questão fundamental poderia ser: É de fato necessário saber muito para poder ensinar? Como o extenso conhecimento para o ensino pode ser aprendido durante o curto período destinado à formação do professor (SHULMAN, 2005)?

Estas fontes do CPC mesclam matéria, didática e os conhecimentos distintos para o ensino (a compreensão do saber do especialista de uma área e a compreensão do pedagogo) e são elas: aprendizagem com colegas; aprendizagem em e sobre a prática (a sabedoria da prática por si só); contexto institucional (materiais e o contexto do processo educacional institucionalizado, currículo, livros texto, administração escolar e finanças e a estrutura da profissão de ensino); dimensão pessoal; formação disciplinar (perícia no conteúdo de uma disciplina específica); formação pedagógica; inovação docente; mentoring; pesquisa sobre educação e o processo escolar, organizações sociais, aprendizagem, ensino e outros fenômenos sociais e culturais que afetam a prática docente (perícia na educação formal) e recursos e material para a docência. Estas fontes vão sendo utilizadas na preparação do conhecimento e permitem ao bom professor refletir acerca de sua prática, bem como a implicação no processo de ensino aprendizagem (SHULMAN, 2005).

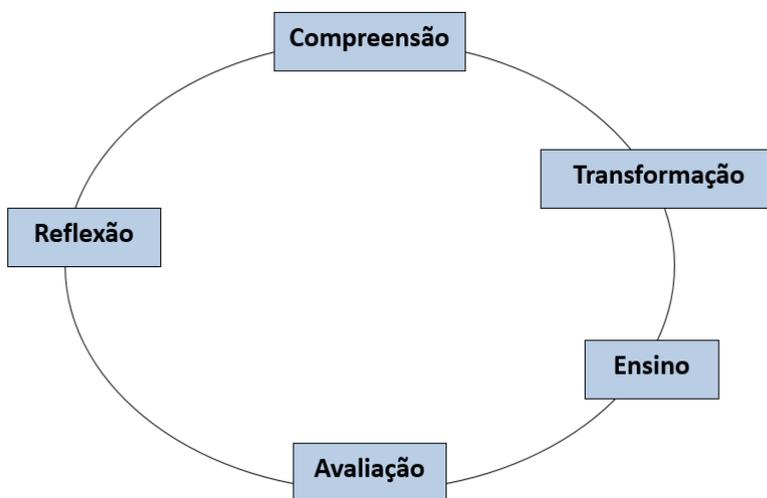
3.3 MODELO DE AÇÃO E RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO

A aprendizagem em si, como forma de última análise é responsabilidade dos estudantes, e Shulman (2005) apresenta que a nova compreensão decorrente desta troca, acontece tanto para o docente como para o discente.

O Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico para Marcon, Graça e Nascimento (2011) retrata uma cadeia de eventos que acontece na prática pedagógica do docente, possibilitando construir novos conhecimentos relacionados ao ensino de assuntos diversos, para diferentes alunos em contextos distintos.

E estes novos conhecimentos e objetivos educativos acontecem de acordo com o pensamento cíclico de *compreensão, transformação, ensino, avaliação e reflexão*, orientados pedagogicamente, sustentando o *Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico* (SHULMAN, 2005).

Figura 1: Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico



Fonte: SHULMAN, L. S. Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, 2005.

Este modelo para Gudmundsdóttir e Shulman (2005) descreve como o professor compreende o assunto e consegue transformá-lo em algo que o aluno possa compreender, onde as fontes do CPC utilizadas é que irão diferenciar os professores.

Neste ciclo de atividades o ponto de partida é o ato de *compreensão* do conteúdo a ser ensinado, quando primeiro o professor entende e compreende o conteúdo a ser ensinado, ou seja, a capacidade do professor em transformar o conhecimento do conteúdo que possui, em formas que são pedagogicamente adaptadas às variações de habilidades e formação apresentados pelos alunos, buscando alcançar os propósitos educacionais (SHULMAN, 2005).

Compreendidas, as ideias devem ser *transformadas* para que sejam ensinadas e adaptadas às características dos alunos, quando seleciona o repertório instrucional que contemplará os seus métodos de ensino, adaptando essas representações às características gerais dos alunos, sendo que esse aspecto do processo de transformação, parte da compreensão pessoal, sendo a essência do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico, quando o pensamento e o planejamento determinam a performance particular de ensino (SHULMAN, 2005).

O momento do *ensino* envolve a estruturação e segmentação do material em formas adaptáveis ao entendimento do professor e, provavelmente, mais adequados para o ensino, quando examina-se cuidadosamente os propósitos e as metas educacionais. Quando em sala de aula utilizará a representação de sua compreensão, construindo uma ponte entre a compreensão do professor e àquela desejada para os alunos, sendo necessário um repertório instrucional de métodos e estratégias de ensino nessa atividade. Este momento inclui um dos aspectos cruciais da pedagogia, caracterizada pela organização e manejo da sala de aula, com interação efetiva com os alunos, para um ensino eficaz (SHULMAN, 2005).

Na *avaliação* ocorre a checagem do entendimento do aluno durante o ensino interativo e a avaliação do próprio desempenho docente, com ajustes necessários decorrentes da observação da própria experiência. A checagem deste entendimento requer todas as formas de compreensão e transformação por parte do professor, descritas anteriormente, quando para entender o que o aluno compreende, é necessário uma apreensão profunda, tanto do material a ser ensinado quanto dos processos de aprendizagem e neste sentido, conduz diretamente à reflexão (SHULMAN, 2005).

No momento da *reflexão* há a possibilidade de reconstrução e mudança de atitude, pela análise crítica de si próprio e do desempenho em sala de aula, reformulando o processo de ensino, aprendendo pelas experiências ou erros apresentados nesta trajetória, sendo essencial para esse processo, a revisão do ensino em comparação com os objetivos desejados (SHULMAN, 2005).

Uma nova compreensão consolida este novo entendimento decorrente da aprendizagem pela experiência, chegando a um novo começo, com a expectativa de que, através das ações do ensino que são refletidas e reflexíveis, o professor alcance nova compreensão, tanto dos propósitos e das matérias a serem ensinadas, como também, dos alunos e dos processos pedagógicos em si (SHULMAN, 2005).

Embora o processo nesse modelo seja apresentado sequencialmente, eles não pretendem representar um conjunto de etapas fixas, podendo ocorrer em ordem diferente. O que necessita ser elaborada é a formação do professor, que deve proporcionar entendimento para refletir sobre sua trajetória, desempenhando uma ação completa de pedagogia, representada no Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico (SHULMAN, 2005).

As atividades de compreensão, transformação, avaliação e reflexão continuam a ocorrer durante o ensino ativo e o ensino, por si mesmo, torna-se um estímulo para a reflexão, assim como para a ação (SHULMAN, 2005).

Considerando as contribuições deste renomado autor e estudioso sobre as práticas pedagógicas, que oferecem subsídios para a constatação da qualidade da formação docente e do preparo pedagógico (ou não) do enfermeiro docente, nos leva à necessidade de aprofundar a observação da práxis como forma de promover a reflexão, contemplando novas maneiras de ensinar, para transformação da prática docente vigente.

Várias iniciativas e reformas vêm se realizando com o intuito de elevar o nível de profissionalismo no ensino, elevando os requisitos para admissão, destacando os fundamentos acadêmicos da prática, aplicando programas de preparação teórico-práticos mais rigorosos, desenhando estratégias de certificação e acreditação mais eficazes e incluindo mudanças no ambiente do trabalho que propiciem um maior grau de autonomia e de liderança ao professor (SHULMAN, 2005).

Um grande desafio, portanto é romper com as barreiras à formação docente, buscando a reflexão da práxis diariamente, proporcionando desenvolvimento da prática docente e consequente formação discente adequada, contribuindo desta maneira para uma assistência mais segura e equânime.

Ao pensarmos no exercício da docência, refletimos sobre a mudança de comportamento em sala de aula, se ela ocorre, quando ela ocorre, de que maneira ela ocorre e com a ajuda de quem ela ocorre. São questionamentos e dúvidas que nos levam a reflexão do preparo do docente enfermeiro.

Para Shulman (2005) a *reflexão* é o que faz um professor quando ele olha, em retrospecto, o processo de ensino e aprendizagem que tem ocorrido. O resultado prático deve ser uma grande reorientação de como o ensino deve ser entendido e professores devem ser constantemente capacitados e acompanhados.

Como o CPC se manifesta propriamente no momento do ensino, na ação docente e relaciona-se ao preparo e desenvolvimento das habilidades docentes, o CPC norteará a análise dos resultados deste estudo.

4 DESENHO METODOLÓGICO

4.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, que investigou o preparo do enfermeiro para a docência.

A pesquisa qualitativa surge para responder às particularidades dos questionamentos, um nível da realidade que não pode ser quantificado, com um universo de significados relacionados ao fenômeno que não pode ser reduzido, através da investigação dos significados das relações humanas (MINAYO, 2012).

Neste tipo de método, onde as percepções, opiniões e produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, servem para investigar grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, permitindo desvelar processos sociais pouco conhecidos referentes ao grupo particular em estudo, propiciando a sistematização progressiva até a compreensão da lógica interna do grupo (MINAYO, 2010).

A pesquisa-ação para Barbier (1985) é definida como uma pesquisa psicológica de campo, com objetivo de uma mudança de ordem psicossocial, onde a implicação do pesquisador é uma das características do processo de investigação e demonstra nitidamente que a gênese social precede a gênese teórica e metodológica.

Thiollent (2011) reforça que uma pesquisa pode ser qualificada como pesquisa ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no problema sob observação, sendo necessário que a ação problemática seja investigada, para ser elaborada e conduzida.

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

A pesquisa-ação contribui simultaneamente para o alívio das preocupações de ordem prática das pessoas que estão em situação problemática, e para o desenvolvimento das ciências sociais, através de colaboração que as reúna de acordo com um esquema ético mutuamente aceitável, ou seja, uma ação em nível realista, sempre acompanhada de

uma reflexão autocrítica objetiva e de uma avaliação dos resultados (BARBIER, 1985).

Trivinões (1987) contribui ao afirmar que nesta forma de focar a delimitação do problema (os problemas existem e são conhecidos pelo pesquisador e os participantes do estudo) se estabelecem prioridades dos mesmos, determinando qual vai exigir em primeiro lugar, a atenção do grupo e do pesquisador, para iniciar a busca de soluções, buscando a definição mais precisa do mesmo.

A pesquisa-ação educacional para Tripp (2005) é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. Sendo assim, é um método de pesquisa que parte do ambiente real, onde o pesquisador relata suas impressões sobre o problema e sobre as soluções investigadas.

4.2 LOCAL DE REALIZAÇÃO E PARTICIPANTES DO ESTUDO

Duas escolas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Estado de Santa Catarina participaram deste estudo, denominadas Escola 1 e Escola 2.

A escolha destas Escolas, deveu-se ao fato da pesquisadora trabalhar nas duas instituições de ensino e as mesmas aceitaram participar do estudo do Macro-projeto do EDEN intitulado: Docência na Educação Profissional em Enfermagem: Perfil dos Professores e Formação Inicial.

Este projeto intenciona dentre outros aspectos, compreender o cenário de formação pedagógica dos docentes da educação profissional, caracterizando o perfil destes docentes em relação à formação pedagógica e atuação profissional.

O local de realização deste estudo, onde foram efetuados os encontros para coleta de dados, foi nas dependências de uma das Escolas participantes do estudo.

Os nove docentes que atuavam nos Cursos de Técnico em Enfermagem das duas Escolas citadas, foram convidados pessoalmente e por correio eletrônico pela pesquisadora a participarem do estudo. Destes, seis docentes aceitaram participar do estudo, sendo três participantes de cada Escola.

Os critérios de inclusão foram os de serem enfermeiros, de estarem lecionando no momento da coleta dos dados ou terem lecionado no ano anterior ao período da elaboração do projeto de pesquisa e a presença no primeiro encontro de coleta de dados, com assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A adesão dos enfermeiros foi efetivada após a assinatura do TCLE, onde foi assegurado o sigilo, bem como a livre decisão em participar do referido estudo.

4.3 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Para evidenciar a problemática do tema de pesquisa, refletir e construir coletivamente possibilidades de superação dos achados da investigação, a coleta de dados aconteceu em três encontros com duração de duas horas em média, nos meses de abril e maio de 2013, com a participação no primeiro e terceiro encontro dos seis participantes e no segundo encontro de quatro participantes (ausência dos outros dois participantes, devido problemas particulares).

Optou-se para técnica de coleta de dados, a utilização de oficinas pedagógicas, que para Candau et al. (1995), constituem espaços de troca de experiências, com uma construção coletiva do conhecimento e de análise da realidade, constituindo elementos fundamentais na dinâmica das oficinas, o uso de leituras, discussão de textos e a participação dos envolvidos, com a análise dos acontecimentos.

Paviani e Fontana (2009) apresentam que esta forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista a base teórica, é uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, com objetivos pedagógicos que incorporam a ação e a reflexão e nela ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva.

Desta forma, a oficina é uma modalidade de ação, que pode e deve ser caracterizada como uma realidade que integra três instâncias, o pensar, o sentir e o agir (VIEIRA; VOLQUIND, 2002).

Nestas oficinas, a metodologia do trabalho ocorre com atividades em grupo, com uma construção coletiva de saberes, analisando e confrontando a realidade, com uma troca de experiências, quando o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento (CANDAU et al., 1999).

A oficina pedagógica atende basicamente duas finalidades, a articulação de conceitos e pressupostos com ações concretas, vivenciadas pelo participante e a execução de atividades em equipe, com a apropriação e construção coletiva de saberes. Desse modo, a construção de saberes e as ações relacionadas decorrem, principalmente, do conhecimento prévio, das habilidades, dos interesses, das necessidades, dos valores e julgamentos dos participantes (PAVIANI; FONTANA, 2009).

No âmbito educacional, para Paviani e Fontana (2009) a articulação entre teoria e prática encontra na metodologia das oficinas pedagógicas um recurso oportuno, com a construção de estratégias de integração entre pressupostos teóricos e práticos, o que, fundamentalmente, caracteriza as oficinas pedagógicas, sendo então, uma forma de construir conhecimento a partir da ação e da reflexão.

A oficina pressupõe planejamento prévio, mas caracteriza-se por ser flexível, ajustando-se às situações-problema apresentadas pelos participantes, a partir de seus contextos reais de trabalho (PAVIANI; FONTANA, 2009).

Esse espaço para aprendizagem consiste em um processo ativo de transformação recíproca, um caminho com alternativas, que promove a aproximação progressiva do objeto a conhecer (VIEIRA; VOLQUIND, 2002).

Estas oficinas foram gravadas e as falas dos participantes foram transcritas na íntegra, sendo validada pelos participantes posteriormente, possibilitando o registro e organização dos dados.

Para análise dos dados obtidos das três oficinas pedagógicas, foi utilizada uma tabela para o registro na íntegra das transcrições da fala dos participantes, divididos por temas (APÊNDICE A).

Após nova leitura do material, foi realizada a classificação e distinção por cores, identificando as respostas convergentes, divergentes ou singulares.

Após, feito o recorte destas falas e realizado agrupamento por categorias, permitindo a definição das subcategorias.

Segue apresentação da proposta dialógica utilizada nas três oficinas pedagógicas que foram registrados com auxílio de gravador de voz:

Primeira oficina pedagógica:

Na primeira oficina, com duração aproximada de duas horas, foi realizada a apresentação da proposta do estudo, a relevância da temática e consequente contribuição ao aprimoramento e reflexão da prática docente, sob a ótica de Lee S. Shulman. Após essa breve apresentação, feita a leitura e assinatura do TCLE, sendo solicitado aos participantes que preenchessem a lista de presença, contendo as informações pessoais (nome completo, endereço eletrônico e telefônico).

Iniciando as atividades, foi realizada uma atividade em grupo, intitulada “contrato pedagógico” como forma de pactuar compromissos referentes aos encontros subsequentes para realização da coleta de dados da pesquisa, e compreenderam os direitos e deveres dos participantes e da pesquisadora.

Entre os direitos da pesquisadora, apareceram: fazer uso das informações obtidas, através dos grupos; utilizar as informações para fins científicos através de publicação/mídia; número mínimo de participantes para validar o encontro: quatro participantes; definição coletiva das datas dos encontros para coleta de dados, que poderiam ser alteradas se necessário e validação das transcrições por e-mail. Para os participantes, os direitos produzidos pelo grupo foram: liberdade para desistir da pesquisa; manter-se no anonimato; conhecer os resultados da pesquisa; obter transcrição das gravações, podendo corrigi-las caso fosse necessário; manter a integridade das falas/transcrição, não alterar palavras, permitindo citação formal/informal, com uso de [...]; lanche disponível durante o encontro (sem pausa).

Dentre os deveres da pesquisadora, apareceram: manter o sigilo dos dados coletados; dar o feedback dos dados informados; pontualidade e oferecer lanche. E os deveres dos participantes foram: ter comprometimento com os dados relatados; ter ética no que será exposto e respeito ao sigilo; dar continuidade ao contrato pedagógico; assiduidade; pontualidade; participação; compromisso de construir coletivamente; responder e-mail autorizando/validando as transcrições e número mínimo de participantes para validar o encontro: quatro participantes.

Posteriormente, foi proposta uma atividade para apresentação da trajetória profissional dos participantes, com a dinâmica intitulada “Trajetória Profissional” (APÊNDICE B), onde foi disponibilizado para cada participante uma cartolina e foi solicitado que fosse construída e apresentada individualmente a história da formação e atuação docente, sendo que neste momento, foi feita pelos participantes, a escolha do codinome que foi utilizado para identificação durante toda a pesquisa. Quando escolheram sensações que permeiam o ato de ensinar, e optaram por uma palavra ou um sentimento que representasse sua atuação profissional docente. Desta forma, os codinomes escolhidos foram: Comprometimento, Paixão, Reconhecimento, Responsabilidade, Superação e Transformação.

Após, foi solicitado que socializassem com o grande grupo a produção dos cartazes, que ficaram expostos na sala durante o encontro, e foram recolhidos posteriormente, oferecendo subsídios à pesquisadora

para caracterização do perfil dos participantes do estudo e conhecimento de sua formação para o exercício docente.

Após a socialização das produções, foi disponibilizado para cada participante duas folhas, onde os participantes responderam dois questionamentos: “Como me preparei para exercer a docência”? e “Como acredito que deveria ou deveriam ter me preparado para exercer a docência”? Com posterior apresentação ao grande grupo e discussões coletivas acerca do preparo pedagógico para docência, sendo nesse momento, inserido brevemente o referencial teórico de Lee S. Shulman acerca dos Conhecimentos Base para o Ensino, em especial o CPC e suas respectivas fontes.

Finalizado o encontro, com a indicação de leitura para o encontro seguinte, sendo disponibilizado online pela pesquisadora:

- SHULMAN, L.S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, Granada, v.9, n.2, 2005.

- BACKES, V. M. S., MOYA, J. L. M.; PRADO, M. L. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. Rev. Latino-Am. Enfermagem, vol.19, n. 2, 2011.

Foi encaminhado para os participantes ao término do encontro, a lista de presença para conferência das informações, a apresentação em Power point utilizada para a condução das atividades deste primeiro encontro e a transcrição dos dados para validação. Feito ainda a digitação da produção do contrato pedagógico para assinatura do grupo no segundo encontro.

Segunda oficina pedagógica:

As atividades da segunda oficina com duração aproximada de duas horas, foram iniciadas com a entrega da produção do contrato pedagógico e com a solicitação da assinatura dos participantes presentes (para os dois faltantes, foi solicitada a assinatura na terceira oficina).

Foi efetuada a projeção de uma entrevista gravada em vídeo de Lee S. Shulman, onde o autor apresenta os obstáculos e desafios à formação de alunos criativos, inteligentes e capazes de solucionar problemas. Shulman (2010) reforça neste vídeo a necessidade da reflexão sobre o erro como forma de desenvolvimento docente, assim como a necessidade de ouvir o aluno, propiciando o estímulo ao processo criativo.

Ao término da projeção, solicitado aos participantes, que compartilhassem as reflexões provenientes do vídeo e feita a explanação do referencial teórico proposto, estimulando a dialogicidade entre os participantes.

Após, através de sorteio, com a dinâmica “Uma Carta para Você!” (APÊNDICE C), foi disponibilizado aos participantes, pequenos recortes das leituras recomendadas no encontro anterior, para apresentação e contextualização do entendimento de cada participante, que apresentou suas considerações referente à temática recebida, estimulando assim, o diálogo e a participação de todos os integrantes da oficina pedagógica.

Posteriormente, a pesquisadora apresentou a preocupação de Lee S. Shulman com a formação docente e como sua pesquisa vem contribuindo para aprimorar as práticas pedagógicas e o processo de ensino aprendizagem. Dando sequência, contextualizou os Conhecimentos Base para o Ensino, em especial o CPC de Lee S. Shulman e buscou relacionar com o preparo para docência dos participantes, resgatando as produções e as recordações produzidas na dinâmica inicial da primeira oficina, para que em grupo, através da reflexão proporcionada, fosse possível reconhecer a compreensão dos participantes.

A oficina foi finalizada, solicitando aos participantes que produzissem e socializassem as estratégias utilizadas individualmente para aprimorar a própria prática docente, a forma como a Escola onde atuam, auxilia no exercício docente e as estratégias de Educação Permanente e capacitação pedagógica por elas oferecidas.

Posteriormente foi encaminhado para os participantes, a apresentação em Power point utilizada, o link da entrevista em vídeo utilizada de Lee S. Shulman e a transcrição dos dados para validação.

Terceira oficina pedagógica:

Iniciadas as atividades desta oficina com duração de duas horas, com a dinâmica intitulada “Pílulas da Pedagogia” (APÊNDICE D), sendo oferecido aos participantes durante o encontro, mini chocolates coloridos (parecidos com comprimidos) que foram colocados em copos descartáveis pequenos, em uma bandeja sugestiva à utilizada para administração de medicamentos pelos profissionais de enfermagem. O propósito foi de sensibilizar os participantes sobre as virtudes esperadas para o exercício docente e a necessidade constante deste ‘estimulante pedagógico’.

Após, feito um resgate do Conhecimento Base para o Ensino de Lee S. Shulman, suas fontes (em especial o CPC) e das temáticas problematizadas na segunda oficina, para o acolhimento e inserção dos dois participantes faltantes do encontro anterior, possibilitando a coleta dos dados necessários, para o registro completo das informações.

Para compreensão e posterior teorização do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico, de Lee S. Shulman, foi solicitado aos participantes por meio da dinâmica intitulada “Dinâmica das recordações”, que escrevessem em duas folhas separadas, uma boa e uma má recordação de sua vivência como docente e socializassem brevemente com o grande grupo os dois fatos marcantes acontecidos em sua trajetória docente.

Esta atividade objetivava estimular entre os participantes o (re) conhecimento de situações que surgiram no decorrer da prática docente dos colegas, onde inconscientemente utilizaram o Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico proposto por Shulman, para resolução das vivências apresentadas.

Foi orientado que em relação à má recordação, os participantes apenas apresentassem o fato e não a resolução do mesmo, sendo posteriormente resgatado no decorrer das atividades.

Dando continuidade à dinâmica, através de sorteio, foi feito a entrega de uma má recordação para cada participante e foi solicitado que escrevessem como solucionariam o problema apresentado (a apresentação foi solicitada após a contextualização do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico).

Após, os participantes apresentaram a má recordação do colega (que recebeu no sorteio) e a sua forma pessoal encontrada para resolução. Na sequência, o colega (dono da má recordação) relatou para o grande grupo, a forma como solucionou o problema à época do ocorrido. Desta forma, as resoluções encontradas foram relacionadas ao Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico de Shulman, sendo resgatadas e explanadas pela pesquisadora.

Para encerrar a coleta de dados, foi efetuada a avaliação dos encontros (APÊNDICE E) para conhecer se as expectativas dos participantes foram contempladas, se houve o entendimento do referencial teórico proposto, se houve ganho pessoal e profissional, e de que forma este estudo e a participação destes enfermeiros poderia contribuir para fortalecer o preparo pedagógico para a docência dos futuros enfermeiros professores que estão iniciando suas atividades docentes.

Desta forma, a pesquisadora buscou conhecer se a dinâmica da pesquisa ação foi contemplada, quando para Alexandre (2009) ela caracteriza-se pelo processo de conhecer e agir, que ocorreu em três fases, a exploração, a sensibilização e por último a elaboração de uma estratégia educativa de mudança, alcançada como objetivo final, possibilitando reflexões relacionadas à formação docente para o ensino profissionalizante técnico de nível médio.

Ao término, foi encaminhado para os participantes, a apresentação em Power point utilizada para a condução das atividades e a transcrição dos dados para validação.

A escolha de três oficinas pedagógicas caracterizou-se como uma amostra intencional, por acreditar que foram adequadas para a obtenção das informações intencionadas, decorrentes da coleta dos dados e o alcance dos objetivos propostos da pesquisa ação, que dentre eles está o de intervir em uma determinada realidade e produzir novos conhecimentos, almejando melhorias das práticas de trabalho da realidade em estudo.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

A proposta operativa escolhida para análise dos dados coletados decorrentes dos encontros por meio das oficinas pedagógicas foi a análise temática de Minayo (2010, 2012).

Na análise temática, Minayo (2010) reforça que o conceito central é o tema, ligado a uma afirmação a respeito de um determinado assunto que comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, frase ou resumo.

Operacionalmente a análise temática aconteceu em três etapas:

a) Primeira etapa: pré-análise

- Foi realizada intensa leitura do material de campo, possibilitando à pesquisadora impregnar-se pelo conteúdo e apreender as particularidades do material analisado, elaborando pressupostos para análise e interpretação do material, escolhendo formas de classificação, determinando os conceitos teóricos que orientaram a análise (MINAYO, 2012).

-Foi constituído o *corpus* através da exaustividade e representatividade dos dados obtidos, buscando homogeneidade quanto

aos temas tratados e a pertinência dos documentos analisados, dando respostas aos objetivos do trabalho (MINAYO, 2010).

- Posteriormente foi feita a formulação e reformulação de hipóteses e objetivos, após novas leituras exaustivas, com possibilidade de correção dos rumos interpretativos e abertura para novas indagações (MINAYO, 2010).

Nessa fase pré-analítica, foram determinados os recortes, a forma de categorização e os conceitos teóricos mais gerais que orientaram a análise (MINAYO, 2010).

b) Segunda etapa: exploração de material

Foi realizada nova leitura do material, dialogando com as partes dos textos de análise, procurando fragmentos de acordo com os pressupostos iniciais e identificando através de inferências, os núcleos de sentido e analisando-os, buscando temáticas mais amplas para discussões, elaborando uma redação por tema, de modo a dar conta dos sentidos que orientaram a análise (MINAYO, 2012).

Deste processo emergiram os temas e dados que foram analisados e associados à luz do CPC de Shulman, conhecendo a congruência dos resultados obtidos, depurando este material de forma que surgiram lógicas unificadoras sustentadas pelo referencial teórico proposto.

c) Terceira etapa: tratamento dos resultados obtidos e interpretação

Como etapa final, Minayo (2012) propõe que seja elaborada uma síntese interpretativa, através de uma redação que possa dialogar temas com objetivos, questões e pressupostos da pesquisa. Neste momento as inferências e as interpretações foram realizadas, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente, surgindo outras pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas (MINAYO, 2010).

4.5 ASPECTOS ÉTICOS

Os aspectos éticos deste estudo respeitaram as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde, através da Resolução 466/12 direcionadas às pesquisas que envolvem seres humanos, respeitando a bioética principialista (autonomia, não maleficência, beneficência e justiça), assegurando os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica e aos participantes da pesquisa, como orienta o Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012).

Os participantes envolvidos na pesquisa não obtiveram ou obterão qualquer forma de remuneração e sua participação foi de caráter voluntário, através da assinatura do TCLE onde constaram informações referentes à justificativa, os objetivos e os procedimentos que foram utilizados na pesquisa, a garantia do tratamento com dignidade, o compromisso de evitar danos previsíveis, a relevância social da pesquisa, a garantia do sigilo, sendo assegurado a privacidade dos participantes, bem como a liberdade do participante se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

O TCLE (APÊNDICE F) foi assinado em duas vias, uma ficou em posse do participante da pesquisa e a outra via foi arquivada pela pesquisadora.

Os registros obtidos decorrentes dos encontros para coleta de dados foram gravados, e este material foi disponibilizado após a transcrição dos dados, para validação do participante, sendo autorizadas alterações ou supressões, de acordo com sua vontade, em recortes que considerassem necessários, sendo que este material permanecerá arquivado por um período de cinco anos, tendo acesso somente os pesquisadores envolvidos neste estudo.

Este estudo foi aprovado em 18 de fevereiro de 2013 pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina CEP/UFSC sob parecer nº 216.408, CAEE nº 12622613.2.0000.0121 (ANEXO A) defendendo os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

5 RESULTADOS

A apresentação dos resultados deste estudo foi estruturada no formato de três manuscritos, intitulados: “O Preparo Pedagógico para a Docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Lee S. Shulman”; “Errar, Criar e Arriscar: Possibilidades na Educação Profissional Técnica de Nível Médio” e “Diálogos Sobre o Fortalecimento Pedagógico na Educação Profissional Técnica de Nível Médio”.

Os manuscritos serão submetidos posteriormente à periódicos científicos da área da saúde, tentando contribuir à formação docente, através da socialização das conclusões obtidas nesta pesquisa e estão apresentados conforme as Normas de Apresentação para Teses e Dissertações da Universidade Federal de Santa Catarina.

5.1 MANUSCRITO I

**O PREPARO PEDAGÓGICO PARA A DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E O
CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO DE LEE S.
SHULMAN**

Daniela Maysa de Souza¹
Vânia Marli Schubert Backes²

RESUMO

Conhecer qual o preparo pedagógico do docente e como ele busca qualificar-se para o exercício docente é o ponto de partida para o conhecimento de sua prática docente. Trata-se de um estudo qualitativo tendo a pesquisa ação como referencial metodológico e Lee S. Shulman como referencial teórico, que objetivou conhecer o preparo pedagógico para a docência na educação profissional técnica de nível médio à luz do conhecimento pedagógico do conteúdo de Lee S. Shulman e conhecer quais as necessidades apontadas pelos enfermeiros, no início de sua prática docente relacionadas ao preparo pedagógico. Os dados foram coletados por meio de três oficinas pedagógicas, nos meses de abril e maio de 2013, contando com a participação de seis docentes de duas Escolas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A proposta operativa para análise dos dados foi a partir da análise temática de Minayo. Duas categorias emergiram: Preparo para o exercício docente e Conhecimento Base para o Ensino. Os resultados revelaram a diferença entre o real e o ideal na percepção dos participantes em relação ao preparo pedagógico para a docência. Seu preparo para o exercício docente aponta prioritariamente a aprendizagem com colegas e o conhecimento do conteúdo. E relatam a importância da formação pedagógica e a utilização das experiências discentes vivenciadas em seus processos formativos.

¹ Enfermeira. Especialista em Cardiologia e em Gestão Pedagógica das Escolas Técnicas do SUS, Mestranda em Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e membro do Grupo de Pesquisa em Educação em Enfermagem e Saúde – EDEN, da UFSC.

E-mail: danimaysa@gmail.com

² Enfermeira. Doutora em Enfermagem, Professor Associado, Departamento de Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação em Enfermagem e Saúde – EDEN, da UFSC.

E-mail: vania.backes@ufsc.br

Apontam como fatores dificultadores a promoção da reflexão discente e a utilização de metodologias ativas de ensino e aprendizagem. E acreditam que o conhecimento base para o ensino deveria estar pautado no conhecimento pedagógico geral, no conhecimento do currículo, no conhecimento do contexto educacional e na possibilidade da graduação auxiliar nos processos de formação docente, porém, cômicos da necessidade da busca pessoal e da própria responsabilidade em qualificar-se.

Palavras-chave: Preparo pedagógico. Prática do docente de enfermagem. Educação técnica em enfermagem. Docentes de enfermagem.

EDUCATIONAL PREPARATION FOR TEACHING IN TECHNICAL EDUCATION AND THE PEDAGOGICAL KNOWLEDGE OF CONTENT OF LEE S. SHULMAN

ABSTRACT

To know which is the pedagogical preparation of the teachers and as he seeks it in order to qualify himself to practice teaching is the starting point for knowledge their teaching practice. This is a qualitative study with action research approach as methodological referential and used Lee S. Shulman as a theoretical framework, aimed at knowing the pedagogical preparation for teaching in technical education level with the pedagogical content knowledge of Lee S. Shulman as north and knowing what needs are identified by nurses early in their teaching practice related to educational preparation. The data were collected through three educational workshops meetings in the months of April and May 2013, with the participation of six teachers from two participating schools the Professional Technical Teaching. The proposal for operational data analysis was based on the thematic analysis of Minayo. Two categories emerged: Preparation for teaching practice and Knowledge Base for Teaching. The results revealed the difference between the real and the ideal perceptions of the participants with regards to the pedagogical preparation for teaching. Their preparation for teaching exercise pointed the learning with colleagues and content knowledge. And highlight the importance of teacher training and the use of the experiences of students in their formative processes. Point as hindering factors to promote student reflection and the use of active methods of teaching and learning. However they believe that the knowledge base for teaching should be

founded on general pedagogical knowledge, knowledge of the curriculum, knowledge of the educational context and the possibility of the graduation to support the processes of teacher formation, however, they are aware of the necessity of personal search and their own responsibility to auto-qualification.

Keywords: Pedagogical preparation. Nursing faculty practice. Technical education in Nursing. Nursing faculty.

LA PREPARACIÓN PEDAGÓGICA PARA LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA DE NIVEL MEDIO Y EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO DE LEE S. SHULMAN

RESUMEN

Conocer cual es la preparación pedagógica del docente y como el busca calificarse para el ejercicio docente es el punto de partida para el conocimiento de su práctica docente. Se trata de un estudio cualitativo teniendo la investigación acción como referencial metodológico y Lee S. Shulman como referencial teórico, que objetivó conocer la preparación pedagógica para la docencia en la educación profesional técnica de nivel medio a la luz del conocimiento pedagógico de contenido de Lee S. Shulman y conocer las necesidades apuntadas por los enfermeros al inicio de su práctica docente en relación con la preparación educativa. Los datos fueron recolectados por medio de tres talleres pedagógicos en los meses de abril y mayo de 2013, contando con la participación de seis docentes de las dos Escuelas de la Educación Profesional Técnica. La propuesta operativa para el análisis de los datos fue a partir del análisis temático de Minayo. Dos categorías emergieron: Preparación para el ejercicio docente y Conocimiento Base para la Enseñanza. Los resultados revelan la diferencia entre lo real y lo ideal en la percepción de los participantes con relación a la preparación pedagógica para la docencia. Su preparación para el ejercicio docente apunta prioritariamente al aprendizaje con colegas y el conocimiento de contenido. Y relatan la importancia de la formación docente y el uso de las experiencias discentes vivenciadas en sus procesos formativos. Apuntan como factores dificultadores la promoción de la reflexión discente y la utilización de metodologías activas de enseñanza y aprendizaje. Consideran que el conocimiento base para la enseñanza debería estar pautado en el conocimiento pedagógico

general, en el conocimiento del currículo, en el conocimiento del contexto educacional y en la posibilidad de la graduación auxiliar en sus procesos de formación docentes, sin embargo, son conscientes de la necesidad de una búsqueda personal y de la responsabilidad propia para autocalificarse.

Palabras clave: Preparación pedagógico. Práctica del docente en Enfermería. Educación Técnica en Enfermería. Docentes de Enfermería.

INTRODUÇÃO

O período destinado à formação do enfermeiro na graduação consiste em contemplar as áreas de assistência, ensino, pesquisa e extensão. Durante este período, espera-se que o aluno desenvolva as competências necessárias para atuar nestas áreas, no momento da inserção no mercado de trabalho.

Para atuar na docência no nível médio, a Licenciatura em Enfermagem (LE) torna-se pré-requisito desde o final da década de 60 e quando oportunizada na grade curricular, ela instrumentaliza o graduando à desenvolver as habilidades necessárias ao exercício docente, sendo que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, Lei 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (Parecer CNE/CES n. 03/2001), definem que os conteúdos relacionados à capacitação pedagógica sejam trabalhados no Bacharelado, independente da Licenciatura, para capacitar o enfermeiro a trabalhar na educação permanente com sua equipe de trabalho (BRASIL, 1996, 2001).

As áreas de escolha para atuação profissional, assim como a docência, são opcionais, sendo atraente para alguns e preterida por outros profissionais enfermeiros. Alguns enfermeiros se aproximam da docência logo no início da sua vida profissional e outros posteriormente, após alguns anos de atividades assistenciais. Portanto, a experiência docente independe da experiência assistencial, pois não está relacionada com os anos de formação e sim com os anos de exercício docente.

Backes, Moya e Prado (2011) apontam que os anos de atuação docente podem ser classificados em três momentos distintos, quando considera o professor novato aquele que apresenta experiência docente de um a cinco anos, intermediário quando atua de seis a catorze anos e experimentado quando atua há mais de quinze anos.

Para alguns docentes, mesmo com a LE, a capacitação para o exercício docente é vaga e superficial, não instrumentalizando este profissional para atuar de forma segura e assertiva desde o início de sua trajetória docente.

Considerando a necessidade do preparo e acompanhamento pedagógico para o exercício da docência, o conhecimento de metodologias ativas de aprendizagem e o uso de diversificadas estratégias de ensino e aprendizagem, o conhecimento adquirido somente na graduação torna-se insuficiente para suprir este constante aprendizado e crescimento que o ofício docente requer.

Participar de atividades de capacitação pedagógica auxiliam a subsidiar e fortalecer a práxis do professor, quando consideramos a necessidade de substituir o modelo positivista de ensino como Madeira e Lima (2007) apresentam, para que se supere os paradigmas deste método tradicional de ensino, intentando uma formação mais crítica e reflexiva.

Lee S. Shulman (2005) estudioso da complexidade da profissão docente, afirma que a necessidade de um preparo pedagógico adequado para exercer a docência inicia na própria reflexão sobre a prática docente. Desta forma, conhecer qual o preparo pedagógico do docente e como ele busca qualificar-se para o exercício docente é o ponto de partida para o conhecimento sobre sua prática docente.

Shulman (2005) orienta que se pudéssemos organizar o conhecimento dos professores para o ensino, teríamos alguns conhecimentos bases para o ensino, que incluem: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico de conteúdo (CPC); conhecimento sobre os alunos e suas características; conhecimento do contexto educacional e conhecimento dos fins, propósitos, valores educacionais e sua base filosófica e histórica.

Dentre estes conhecimentos, o CPC é de especial interesse, porque mescla conteúdo e pedagogia, dentro de um entendimento particular de cada docente, quando adapta o seu conhecimento para algo ensinável aos alunos, e desta forma, distingue o entendimento do especialista em conteúdo, daquele do pedagogo, constituindo desta forma, a expertise do professor (SHULMAN, 2005).

Com base nessas reflexões, o problema de pesquisa foi delimitado a partir do seguinte questionamento: como o professor enfermeiro da educação profissional técnica de nível médio se prepara para a docência e como ele aprimora essa prática?

Neste sentido, buscou-se conhecer quais as necessidades apontadas pelos enfermeiros, no início de sua prática docente, relacionadas ao preparo pedagógico.

METODOLOGIA

Pesquisa de abordagem qualitativa, tendo a pesquisa ação como referencial metodológico e Lee S. Shulman como referencial teórico.

Optou-se pela pesquisa ação, pois sua ideia encontra um contexto favorável às pessoas implicadas no problema, que tenham algo a dizer e a fazer, desempenhando um papel ativo entre os atores da situação, produzindo conhecimentos e contribuindo à discussão e avanço no debate das questões abordadas, oferecendo subsídios para organizar a pesquisa social, introduzindo maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação (THIOLLENT, 2011).

A pesquisa foi realizada em um município de Santa Catarina com seis docentes do Curso Técnico em Enfermagem, de duas Escolas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e os encontros aconteceram no meses de abril e maio de 2013.

A técnica escolhida para coleta de dados foi a utilização de oficinas pedagógicas, realizadas em três encontros de aproximadamente duas horas de duração, com os seis enfermeiros docentes.

Por meio de convite pessoal e eletrônico, todos os nove docentes que estavam atuando nas duas Escolas foram convidados e somente seis aceitaram fazer parte do estudo (três participantes de cada Escola). Os critérios de inclusão, foram os de serem Enfermeiros, atuando na docência do Curso Técnico em Enfermagem nas escolas participantes e de terem aceitado participar do estudo, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As oficinas foram organizadas com uma proposta dialógica e a coleta de dados foi registrada com auxílio de gravador de voz, após leitura e assinatura do TCLE, sendo assegurado o sigilo e a livre decisão em participar do referido estudo.

Na oficina foi apresentada a proposta do estudo, a relevância da temática e possíveis contribuições ao aprimoramento e reflexão da prática docente, sob a ótica de Lee S. Shulman. Buscou-se conhecer a trajetória docente dos participantes, sendo problematizadas questões referentes ao próprio preparo para o exercício docente e como acreditam que deveria ou deveriam ter lhes preparado para a docência, sendo extraídas e analisados os dados de acordo com as fontes do Conhecimento

Pedagógico do Conteúdo (CPC) e o Conhecimento Base para o Ensino de Lee S. Shulman.

Os encontros foram gravados, transcritos e posteriormente encaminhados por meio digital aos participantes para validação, com possibilidade de correções e supressões se assim julgassem necessário.

A análise dos dados ocorreu ao término dos encontros, sendo realizada a partir da análise temática de Minayo (2010, 2012).

Este estudo teve início após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina CEP/UFSC sob parecer nº 216.408, CAAE 12622613.2.0000.0121, em 18 de fevereiro de 2013. E os aspectos éticos respeitaram as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde (Resolução 466/12) direcionadas às pesquisas que envolvem seres humanos, respeitando a bioética principialista, assegurando os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica e aos participantes da pesquisa (BRASIL, 2012).

O anonimato dos participantes e das Escolas foi preservado e a identificação dos participantes deu-se através da escolha de codinomes, partindo da sugestão dos próprios participantes, quando elencaram sensações que permeiam o ato de ensinar e a motivação para continuar na docência, optando por uma palavra ou um sentimento que representasse sua atuação profissional docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na oficina buscou-se a caracterização dos participantes do estudo, a definição do codinome para identificação na pesquisa, informações sobre o momento da escolha profissional e sobre sua trajetória docente. Buscou conhecer informações relacionadas ao preparo pedagógico para exercer a docência e como acreditam que deveria ser este preparo pedagógico para a docência, bem como seu momento profissional atual e planos profissionais futuros, relacionados à docência.

Conhecendo os participantes

Os codinomes escolhidos pelos próprios participantes relacionados aos valores e sentimentos que permeiam o exercício docente foram: Comprometimento, Paixão, Reconhecimento, Responsabilidade, Superação e Transformação.

Em relação à idade dos participantes, quatro estão na faixa etária entre 30 e 35 anos, um participante entre 40 e 45 anos e outro entre 45 e

50 anos; predominando desta forma, os docentes com até 35 anos, representando 66,6% dos participantes deste estudo.

Os elementos relacionados ao momento da escolha profissional pela Enfermagem, para os participantes deste estudo, estão relacionados ao interesse em cuidar, no relacionamento com as pessoas, pela atração por lesões e curativos, pela assistência à um familiar hospitalizado, despertando o interesse pela profissão e para um participante a escolha foi embasada pelo plano de curso, mesmo desconhecendo as funções inerentes à profissão.

Quanto aos anos de formatura, três participantes estão formados de 05 a 10 anos e os outros três de 10 a 15 anos. E referente à titulação na graduação, quatro são Bacharéis em Enfermagem e dois Licenciados em Enfermagem.

Relacionada à formação *Lato sensu* e *Stricto sensu*, aparecem as áreas de Gestão, Assistência e Docência. Na área da Gestão, curso de Pós Graduação *Lato sensu*, para dois participantes em Administração Hospitalar, um em Gestão em Serviços de Saúde, um em Enfermagem do Trabalho e um em Auditoria dos Serviços de Saúde. Na Assistência, também *Lato sensu* para dois participantes em Emergência, um em Unidade de Terapia Intensiva e um em Centro Cirúrgico e Central de Esterilização. E na Docência, um participante com *Lato sensu* em Formação Docente em Educação Profissional Técnica na Área da Saúde e três participantes estão no programa de Pós Graduação *Stricto sensu*, cursando Mestrado em Educação.

Os participantes referem ter recebido o convite para se inserir na docência, iniciando sua atividade na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, lecionando para o curso Técnico em Enfermagem. Um participante iniciou na docência logo após a formatura, sendo que um já era professor de idiomas durante a graduação. Dois participantes iniciaram a docência após um ano de formados, um participante após dois anos de formado e um participante após quatro anos da conclusão da graduação. E somente um participante iniciou suas atividades docentes após cinco anos de formado (durante o mestrado), com supervisão de estágios e após recebeu o convite para sala de aula, ambos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Como fator motivador para início da atividade docente, três participantes referem a complementação da renda. Para outro participante, a escolha pela docência deu-se pelo fato de agregar novas habilidades ao desenvolvimento profissional, como a comunicação e a interação com as pessoas. Para outro, o fator motivador foi o desejo de dividir seus conhecimentos técnicos e científicos para melhoria do

cuidado de enfermagem. Para um participante, a docência veio como opção em substituição às atividades assistenciais e para outro participante, a docência é relatada como vocação e missão, tendo optado diretamente pela docência, sem ter atuado na assistência.

Quanto ao momento profissional e docente atual, dois participantes se dedicam exclusivamente à docência, um deles docente há quinze anos, está concluindo o mestrado e outro participante que está cursando o mestrado, afirma estar descobrindo a docência agora, relatando um grande comprometimento com a educação, idealizando a transformação e qualificação da assistência de enfermagem.

Um dos participantes com dedicação exclusiva à gestão, afirma ter feito uma pausa nas atividades docentes, para se dedicar ao cargo que no momento exige muita dedicação. Dois deles associam gestão e docência, destes, um está cursando mestrado e outro afirma apresentar desafios a serem superados, mas está realizado na profissão. E somente um dos participantes associa assistência e docência, relatando que busca novos caminhos profissionais, ambicionando outra graduação.

Dois participantes receberam cursos de capacitação pedagógica previamente para o exercício docente e outros dois receberam a capacitação após o início da atividade docente. Um deles afirma ter acontecido somente após quatro anos de atuação docente e somente um participante afirma não ter recebido nenhum tipo de capacitação pedagógica.

Ao serem questionados quanto aos planos para o futuro profissional docente, todos os participantes afirmam almejar o mestrado e doutorado, pensando na qualificação e ascensão profissional e fortalecimento da práxis docente.

Ao buscar conhecer entre os participantes o próprio preparo para o exercício docente, duas categorias foram evidenciadas: Preparo para o exercício docente e Conhecimento Base para o ensino, com suas respectivas subcategorias, apresentadas a seguir.

Categorias	Subcategorias
Preparo para o exercício docente	1ª Subcategoria: Conhecimento do conteúdo
	2ª Subcategoria: Aprendizagem com colegas
	3ª Subcategoria: Formação Pedagógica
	4ª Subcategoria: Experiências discentes vivenciadas no processo formativo
	5ª Subcategoria: Promover a reflexão discente
	6ª Subcategoria: Utilização de Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem
Conhecimento Base para o ensino	1ª Subcategoria: Conhecimento pedagógico geral
	2ª Subcategoria: Conhecimento do currículo
	3ª Subcategoria: Conhecimento do contexto educacional
	4ª Subcategoria: A graduação e a formação docente

1ª Categoria: Preparo para o exercício docente

O preparo para o exercício docente é uma preocupação que está presente nas reflexões de Shulman (2005) quando questiona quais as fontes da base do conhecimento para o ensino, e sua preocupação está relacionada ao aprimoramento do ensino como uma atividade e como uma profissão.

Essa base de conhecimento para o ensino consiste num conjunto de conhecimentos, habilidades, entendimentos, de uma ética, uma disposição e uma responsabilidade coletiva, estruturando a formação do professor e influenciando diretamente a sua prática de ensino (SHULMAN, 2005).

Conhecimento do conteúdo

Esta subcategoria é considerada por Shulman (2005) como a perícia no conteúdo de uma disciplina específica, quando o conhecimento do conteúdo a ser lecionado, é a primeira fonte da base de conhecimento, quando o professor apresenta entendimento e habilidade para conseguir ensinar os alunos, fundamentado na literatura acumulada do assunto e estudos dos conteúdos das diferentes áreas.

Das reflexões dos participantes, surgem algumas observações importantes, relacionadas ao domínio do conteúdo técnico científico, proporcionando segurança e desenvoltura em sala de aula e a necessidade de embasamento científico para suprir a falta de domínio metodológico e de estratégias de ensino aprendizagem.

Madeira e Lima (2007) orientam que os saberes disciplinares dos conteúdos são os saberes sociais, que selecionados integram-se à prática docente, evidenciado nas falas destes participantes:

“Eu me preparei para a docência buscando conhecimento técnico científico e o bom senso, então para eu poder atuar como docente eu me armei de pleno conhecimento técnico científico [...] ter certeza de que aquilo que eu estava falando era verdade soberana, [...] e com bom senso para manejo de sala” (Responsabilidade).

“Eu estudava obviamente, todos os meus conteúdos técnicos para aqueles momentos com os alunos, mas do ponto de vista pedagógico não” (Paixão).

Conhecer o conteúdo a ser ensinado auxilia no preparo pedagógico do professor, pois quando o professor compreende o contexto disciplinar e o conteúdo a ser ensinado, consegue transformá-lo, sustentando a prática do bom professor.

Os professores devem não só ser capazes de definir para os alunos as verdades e o domínio do conteúdo, eles também devem ser capazes de explicar e justificar os conteúdos, conhecendo não somente a disciplina, mas a teoria e a prática e suas relações com os outros conhecimentos (SHULMAN, 1986).

Aprendizagem com colegas

Para Shulman (2005) a aprendizagem com colegas e a reflexão colaborativa envolvem atividades em grupo, onde a aprendizagem se dá através de *mentoring*¹ e reflexão conjunta entre os pares.

Entre os participantes há unanimidade quando relatam que recorrem constantemente ao auxílio de outros colegas docentes para fortalecer a prática pedagógica, através da socialização de práticas pedagógicas exitosas.

¹ Mentoring para Backes et al. (2011) é o monitoramento ou acompanhamento na etapa inicial de ensino.

“E aí com o passar do tempo então, vieram as trocas, conhecendo outras pessoas, troca de experiências que a gente muito fez como docente [...]” (Responsabilidade).

Ao compartilhar suas experiências e questionar suas práticas com seus pares, o docente reflete e favorece o desenvolvimento de uma educação coerente e burocrática (RODRIGUES; ZAGONEL; MANTOVANI, 2007).

Shulman (2005) nos atenta que para efetivamente chegar ao ensino, o professor utiliza seu processo de raciocínio, utilizando métodos e estratégias de ensino aprendizagem para alcançar os propósitos da educação e a imagem deste ensino envolve a troca de ideias. As ideias são apreendidas, testadas e compreendidas pelo professor, que reflete sobre suas várias faces e interações, até alcançar o aluno, provocando o processo construtivo de aprendizagem.

Ao dividir e construir novas possibilidades de ensino e aprendizagem com seus pares, os docentes enriquecem seu repertório e consequentemente fortalecem sua prática pedagógica, repetindo modelos formativos exitosos.

Formação Pedagógica

Os participantes acreditam que é necessária a formação específica na área pedagógica, quando decorrente de suas reflexões, consideram imprescindível a participação em encontros de capacitação pedagógica previamente ao exercício docente e também a participação em encontros de capacitação e acompanhamento pedagógico após o início das atividades docentes.

A capacitação prévia ao exercício docente como fonte do CPC apresenta-se como um fator diferencial na trajetória desses docentes, como sinalizam estes participantes:

“Mas para mim foi muito importante aquilo, porque eu era recém formada e eu consegui um suporte, para eu saber por onde, qual era o caminho que eu tinha que seguir e quais as estratégias que eu tinha que utilizar” (Reconhecimento).

“Depois vindo a me formar, sendo contemplada com a pós do PROFAB, este foi o momento onde realmente ampliei meus conhecimentos e esse curso me proporcionou o aprendizado da utilização de diversos métodos de ensino aprendizagem. Então, venho utilizando e aprimorando estes até os dias atuais” (Transformação).

Os participantes apontam que além das capacitações pedagógicas, outra fonte do CPC relaciona-se ao preparo adquirido cursando disciplinas específicas, referindo-se à formação docente e suas vertentes pedagógicas. Apontam que as disciplinas de didática cursadas na Graduação e de Formação Docente no Mestrado proporcionaram subsídios para o exercício docente, como relatado por este participante:

“Meu preparo para a docência ocorreu na sala de aula, durante as nossas disciplinas de formação do mestrado. Foi onde eu comecei vislumbrar o que é ser um professor, o que é ser docente, a importância das metodologias, onde eu comecei a ter esse contato com a parte pedagógica do ensino” (Comprometimento).

Esta busca do aprendizado e da capacitação, para aprimorar seu desempenho em sala de aula, consiste na ênfase da formação deste docente, que busca aprender a aprender e a aprender a pensar, sendo necessário que o docente desenvolva um processo de (des) construir-se, que pense, duvide, questione, reflita e esteja aberto à estas transformações (RODRIGUES; ZAGONEL; MANTOVANI, 2007).

Portanto, um professor deve conhecer o território do ensino, familiarizando-se com o horizonte dessas organizações e mecanismos, relacionado às ferramentas da profissão e das condições do contexto de ensino que facilitarão ou inibirão os esforços docentes (SHULMAN, 2005).

A participação em atividades de capacitação pedagógica e a formação em disciplinas específicas que subsidiam a prática docente, constituem uma das fontes do conhecimento base para o ensino, para o preparo para a docência destes Enfermeiros.

Experiências discentes vivenciadas no processo formativo

Esta subcategoria relaciona-se às experiências prévias vivenciadas pelos participantes em seu processo formativo, enquanto discentes, quando os exemplos de atuação docente, foram repetidos e utilizados para nortear a prática pedagógica dos professores.

Apresentado na fala destes participantes ao referirem-se ao preparo pedagógico para exercer a docência e como a forma de aprendizagem individual influenciou na postura pedagógica:

“[...] quando eu comecei na docência eu não me preparei [...] tu te considera uma boa profissional técnica, tu tá capacitada para dar aula

[...] Então não me preparei, foi embasado em experiências mesmo” (Paixão).

“Porque se eles não tiverem o embasamento inicial eles vão desenvolver [...] com o que eles aprenderam sendo alunos. [...] E aí conforme for o discernimento dele do certo e errado, vai ser assertivo ou não. Porque se na minha opinião eu gostava somente das aulas bancárias, onde o professor falava e eu respondia, somente respondia perguntas, eu vou me tornar um professor dessa forma. Então, o que eu usei como estratégia [...] foi justamente os exemplos que eu tive na minha vida, então, enquanto professora eu buscava preparar aulas que eu pensava que seriam agradáveis para mim, que eu conseguiria aprender [...]” (Responsabilidade).

Berbel e Gomes (2005) afirmam que para o exercício súbito da docência, sem preparo prévio para ensinar, o que normalmente acontece é a repetição de práticas vivenciadas por este professor quando aluno.

Os participantes consideram que a atuação docente é reflexo daquilo que o docente compreende como ensino e que a repetição de modelos que os marcaram positivamente em sua trajetória discente (com o uso de metodologias e estratégias de ensino aprendizagem que lhes oportunizaram o aprendizado), foram embasados apenas no conceito pessoal de bons professores, quando prepararam as aulas de uma forma que agradasse ao próprio docente, pensando na forma que ele próprio gostaria de aprender.

A formação do professor e seu preparo para a docência consistem em estimular o raciocínio sobre o ensino e o reconhecimento de suas habilidades, instrumentalizando-o para que utilize sua base de conhecimento para sustentar suas escolhas e ações, portanto, deve-se trabalhar com as crenças individuais que norteiam as ações e escolhas individuais dos docentes.

Promover a reflexão discente

Uma das dificuldades elencadas pelos participantes encontradas em sua trajetória docente relaciona-se ao uso das metodologias ativas de aprendizagem e o estímulo à reflexão discente.

Quando estimular a curiosidade do aluno, aguardar a compreensão repentina de uma nova temática e uma súbita resolução dos problemas, constituem grandes desafios aos docentes. E a necessidade de respeitar o tempo e o espaço de aprendizagem do aluno, consiste em atributos do docente preparado pedagogicamente.

Respeitar este momento de ouvir o docente e promover a reflexão aparece na fala dos participantes, como uma necessidade que precisou ser trabalhada em suas práticas pedagógicas iniciais, como evidenciado no depoimento deste participante:

“É difícil, foi difícil. Mas eu senti a maior dificuldade quando comecei a trabalhar exclusivamente com metodologias ativas. Realmente esperar que o aluno traga, esperar o insight do aluno [...]. Para mim foi muito difícil, justamente porque eu sou muito ansiosa e eu queria dar a pergunta e já dar a resposta” (Responsabilidade).

O desafio mais importante do ensino para Shulman (2010) consiste no fato que alguns professores creem que foram contratados para falar, quando na verdade, a maior responsabilidade é aprender a ouvir os alunos.

Este desafio aparece no relato dos participantes, quando proporcionam ao discente espaços para a construção das atividades propostas, estimulando a reflexão e posterior problematização, apresentando dificuldade para esperar a compreensão do aluno e respeitar seu próprio tempo, sem a interferência do docente. Constituindo assim, um processo difícil de postura e consciência pedagógica, sendo necessário que o professor controle a ansiedade e não teorize antes da reflexão e apropriação discente.

A postura pedagógica frente à reflexão discente é uma preocupação presente entre os participantes, porém em determinados momentos, ficam inseguros quando relatam que o aluno pode produzir e questionar conteúdos que o docente desconhece ou não domina, como apresentado no depoimento deste participante:

“[...]essa coisa de você colocar o aluno para refletir e ele falar, traz uma grande insegurança para nós, porque talvez ele vai abordar algo que eu não esteja preparado. Por isso a nossa zona de conforto [...] O aluno apresenta algo e você vê que o que você está ensinando eles não absorveram, isso é tão frustrante, que talvez seja muito mais cômodo eu continuar passando, que eu ainda acho que talvez eles absorvam algo [...]. Só que você percebe que ou a nossa educação ainda tá muito longe e eles não tem esse preparo para absorver através das atividades deles ou eu continuo tendo uma didática errada” (Comprometimento).

Este relato demonstra a insegurança que o docente apresenta em oportunizar estes espaços de reflexão para favorecer a aprendizagem, quando a possibilidade da falta do domínio do conteúdo do docente, aponta um fator dificultador.

Aguardar e respeitar o tempo e o conhecimento do aluno são fatores necessários à promoção da reflexão discente e somente um professor bem preparado e seguro de suas habilidades, conseguirá acompanhar o raciocínio do aluno, permitindo estes espaços de construção coletiva.

Esta conscientização que ensinar é escutar e aprender é falar, estimula a criatividade do aluno e torna o ato de ensinar ainda mais difícil, porque se o aluno não falar, o professor monopolizará a aula e falará o quanto desejar e nunca mudará seus planos. Já ao permitir o diálogo, a ordem da aula irá se alterar, pois novas ideias surgirão, surpreendendo o professor, o que exigirá uma maior flexibilidade, desenvoltura para novas estratégias e disposição e preparo para seguir o raciocínio do aluno aonde for (SHULMAN, 2010).

A preferência pela aula expositiva dialogada proporciona ao docente a permanência em sua zona de conforto e evita explorar outras possibilidades que proporcionem a aprendizagem com a participação ativa dos discentes.

Caracterizando desta forma a educação bancária, que para Bordenave e Pereira (2008) está baseada na transmissão de conhecimentos, quando o professor espera que os alunos absorvam o conteúdo, produzindo um aumento de conhecimentos, tornando-se passivo e tomador de notas, evitando resolver de forma original e criativa, os problemas concretos da realidade em que vive.

Quando o professor reflete sobre o entendimento (ou a falta de entendimento) do conteúdo problematizado pelos alunos, ele questiona sua própria performance docente e a forma com que está oportunizando a aprendizagem aos discentes, avaliando sua própria didática.

Que deveria estar pautada nos princípios da educação problematizadora, que parte da ideia de que a pessoa só conhece bem algo quando o transforma e se transforma também nesse processo, com participação ativa e diálogo constante entre alunos e professores, sendo a aprendizagem uma resposta natural do aluno ao desafio de uma situação problema (BORDENAVE; PEREIRA, 2008).

Os participantes acreditam que precisam preparar o discente para conseguir acompanhar as mudanças em seu processo formativo, e o aluno precisa ser estimulado para ser reflexivo, pois muitos vêm de uma educação bancária e apresentam impaciência frente aos questionamentos docentes propostos.

Outra justificativa apontada pelos participantes para evitar a promoção da reflexão discente, é a necessidade de cumprir o cronograma e otimizar o tempo, como apresentado neste depoimento:

“Às vezes a gente tem aquela ânsia de cumprir uma grade curricular daquele semestre, de cumprir o número mínimo de avaliações de acordo com o PPP e às vezes isso acaba influenciando nessa questão de não deixar o aluno refletir [...]” (Paixão).

A necessidade do planejamento do docente e a distribuição correta da carga horária para o desenvolvimento das atividades favorece o estímulo às práticas mais reflexivas.

E quando a formação profissional do professor é construída por diversificadas experiências que compõem e fundamentam a prática pedagógica, esse movimento de construir e reconstruir resulta no processo dialógico que norteará sua formação, sendo que em sua dimensão técnica está o conhecimento do educador em relação aos conteúdos, técnicas e sua capacidade de planejamento, organização e previsão (HOBOLD, 2004).

E o próprio professor pode e deve sensibilizar o aluno, estimulando a sua participação, transpondo desta forma, o paradigma positivista de uma educação bancária. Os participantes concluem que o professor também não está preparado para ouvir o aluno, sendo um processo de aprendizagem também do docente.

Utilização de Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem

Para os participantes, a utilização das metodologias ativas de ensino e aprendizagem é um fator dificultador da práxis docente inicial, pois exige muito mais domínio docente e requer melhor desenvoltura do que a aula expositiva dialogada.

Refletem sobre a própria assertividade em relação à utilização do método e a forma como sensibilizam os discentes, sendo que alguns alunos interpretam este método (com as produções em grupo), como uma estratégia utilizada pelo professor para não aprofundar teoricamente os conteúdos propostos, como apresentado nestes relatos:

“Sim, odeiam produzir, questão de metodologias ativas, acham que é matação” (Paixão).

“A gente tem que desenvolver o conteúdo que é proposto, mas ao mesmo tempo os alunos não foram orientados que vai ser trabalhado de uma forma, uma metodologia mais ativa, que eles também têm que buscar. Porque às vezes você dá um tipo de trabalho, um tipo de pesquisa, ah, mas os outros não fazem assim [...] então você percebe que tem sempre esse conflito, e os alunos ainda avaliam os professores

pelo que deu xerox para eles, que eles não precisaram buscar, pelo que deu tudo para eles escrito, pela forma que avaliou eles” (Comprometimento).

Há a comparação da didática utilizada pelos professores e os participantes relatam que uma estratégia que pode ser utilizada para minimizar esta reação, é a realização do ‘contrato pedagógico’ realizado no início das atividades docentes, quando apresentam a metodologia proposta e definem os critérios (avaliação, assiduidade, comportamento, dentre outros critérios) que serão utilizados no decorrer do desenvolvimento das atividades, relatado por este participante:

“[...] esses alunos eles vem com uma mentalidade de berço, de formação escolar, aonde não é assim, que é bancária. Porque, enquanto aluna, eu já achei que uma metodologia ativa era matação do professor, porque nunca me havia sido explicado isso. A partir do momento que eu tive esse conhecimento, eu comecei a trabalhar com os alunos com esse contrato” (Responsabilidade).

Reforçam e realizam a orientação de que o aluno é coparticipante deste processo de ensino aprendizagem, sendo responsável por buscar e construir o conhecimento, e acreditam que quando o aluno não é sensibilizado para trabalhar com este tipo de método, há o surgimento de conflitos, quando os alunos comparam a didática utilizada entre os professores e surgem questionamentos relacionados ao método de ensino, como apresentado por este participante:

“[...] mas ao mesmo tempo a gente faz uma reflexão dos alunos que já passaram por nós, dos que ainda estão, de que eles também não estão preparados para serem reflexivos. Eles querem tudo pronto, quando a gente pergunta por que, mas por que, [...] eles as vezes se irritam, por que tanto porquê? Não é a professora que tem que dar a resposta” (Paixão)?

Se considerarmos o alerta de Shulman (2010) que orienta que um dos principais desafios para a excelência no ensino, é preparar alunos criativos, inteligentes, responsáveis e capazes de solucionar problemas, é com a utilização das metodologias ativas de aprendizagem, que os professores conseguem contemplar estes propósitos.

Sendo uma preocupação presente entre os participantes, quando os depoimentos apontam a apreensão dos docentes em relação à utilização das metodologias ativas e a importância do preparo também do discente,

para que esteja sensibilizado e seja receptivo ao método de ensino diferenciado.

A necessidade de se apropriar destes conhecimentos específicos das metodologias de ensino e aprendizagem permite realizar a conexão entre a educação e a prática, entre as instituições formadoras e o mundo do trabalho, possibilitando a vivência de experiências enriquecedoras da aprendizagem, conseqüentemente ampliando o espaço de sala de aula pela contextualização da prática (RODRIGUES; ZAGONEL; MANTOVANI, 2007).

2ª Categoria: Conhecimento Base para o ensino

Esta categoria surge dos questionamentos de como os participantes acreditam que deveriam ter se preparado ou terem sido preparados para o exercício docente e foram relacionados com os conhecimentos base para o ensino de Shulman, tendo como resultado, as seguintes subcategorias:

Conhecimento pedagógico geral

Esta subcategoria relaciona-se ao conhecimento sobre o ensino, quando a prática docente para Shulman (2005) relaciona-se às estratégias de manejo de sala de aula e não somente ao conhecimento específico de uma disciplina.

Ao problematizarem sobre o conhecimento pedagógico geral, algumas observações aparecem como pontos facilitadores para o exercício docente, como: conhecer a proposta de metodologia de ensino utilizada pela instituição; receber feedback de sua prática pedagógica; realizar capacitação pedagógica prévia ao exercício docente e atividades de acompanhamento pedagógico durante o exercício docente.

Sobre a necessidade de educação permanente, a fala deste participante ilustra a importância mencionada pelo grupo:

“[...]eu acredito que, as escolas hoje deveriam se preocupar em manter uma educação continuada ou uma educação permanente. Porque o preparo de um professor não termina nunca, ele não é estático, o professor ele está continuamente se reciclando” (Transformação).

Os participantes acreditam que além da educação permanente, a instituição precisa incentivar o professor, proporcionando condições para o contínuo aperfeiçoamento, mas cômicos da responsabilidade do próprio

professor, que motivado, necessita se capacitar para desenvolver novas habilidades, demonstrado na fala deste participante:

“[...]eu acho que quando você propõe uma educação, a estrutura deveria te possibilitar isso, mas ao mesmo tempo, traz uma grande responsabilidade para mim” (Comprometimento).

É importante essa conscientização do docente em buscar estratégias de desenvolvimento profissional e Rodrigues, Zagonel e Mantovani (2007) alertam sobre a necessidade de sair da zona de conforto, caminhando para uma docência efetiva, abandonando o paradigma da escola tradicional, comprometendo-se com uma educação transformadora.

Sendo então no conhecimento pedagógico geral, que o docente manifesta seus princípios educacionais, definindo as estratégias pedagógicas que utilizará para alcançar a ampla formação de seus alunos (MARCON, 2011).

Conhecimento do currículo

Conhecer e avaliar o currículo para Shulman (2005) proporciona uma reflexão crítica, sendo a forma encontrada para que o docente conheça os objetivos formativos e a organização das disciplinas e ementas, proporcionando o entendimento docente.

Nesta subcategoria, os participantes evidenciam que conhecer o plano de curso e conhecer os conteúdos já trabalhados em disciplinas anteriores, são fatores favoráveis ao exercício docente, pela possibilidade de organização das atividades durante o decorrer das aulas.

O desconhecimento do currículo é apontado como um fator dificultador, como evidenciado na fala deste participante:

“[...]tá aqui tua disciplina e você não sabe ao certo, teu horário é esse [...] você não sabe o conteúdo, o que foi aplicado ao aluno, como está o desenvolvimento da instituição [...], então tudo isso eu senti e sinto que me falta [...] então assim, eu percebo isso, essa coisa assim da clareza dos objetivos, da proposta do plano” (Comprometimento).

O relato deste participante demonstra a angústia relacionada à necessidade de mais informações para compreensão de todo o contexto.

Condição necessária para uma atuação docente segura, quando Marcon, Graça e Nascimento (2011) resgatam que conhecer o currículo, inclui o conhecimento dos materiais curriculares disponíveis para o ensino de um assunto particular e o conhecimento sobre diferentes possibilidades de abordar o assunto com os alunos, de acordo com o planejamento e distribuição das aulas, relacionado à organização dos conteúdos e os objetivos do período letivo.

Conhecimento do contexto educacional

Esta subcategoria relaciona-se ao conhecimento das particularidades da instituição onde o docente atua, sendo necessário conhecer rotinas administrativas e pedagógicas.

Os participantes afirmam que é fundamental conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP), para conhecer os objetivos da instituição e entender como conduzir os encaminhamentos diários institucionais. Uma prática que não foi oportunizada à este participante, que relata sua dificuldade de entendimento:

“Eu acho que primeiro deveria ser apresentado a proposta da instituição [...] então tudo isso eu senti e sinto que me falta. Porque assim, às vezes você vai ter ações, mas você não sabe nem se está condizendo com o que a escola gostaria que você fizesse” (Comprometimento).

O PPP surge para balizar as particularidades de cada instituição de ensino, o que para Nóbrega-Therrien et al. (2010) acaba refletindo nas escolhas relacionadas aos caminhos para alcançar os objetivos educacionais e torna-se um instrumento político e técnico, com ações intencionais e com compromisso coletivo.

O conhecimento do contexto segundo Marcon (2011) advoga em favor da necessidade de que os futuros professores conheçam detalhadamente os processos de organização e gestão escolar e suas dimensões institucionais e políticas e o modo pelo qual, esses elementos podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem e a formação dos alunos.

Capacitar estes docentes, representa a possibilidade de despertar e construir a expansão desses conhecimentos para o progressivo desenvolvimento das habilidades docentes, que favoreçam a aprendizagem respeitando os princípios do PPP de cada instituição.

Este processo de transformação relaciona-se com as diferentes fontes de conhecimento e é esta forma de conhecer e compreender que distingue os professores (GUDMUNDSÓTTIR; SHULMAN, 2005).

A graduação e a formação docente

Um dos participantes acredita que a graduação deveria preparar o Enfermeiro para a docência, como apresentado em seu relato:

“Eu acho que nós deveríamos ser preparados durante a graduação, porque a gente tem um grande espaço, um grande tempo. Eu acho que seria fundamental a gente estar se graduando e também ser preparado para educar as outras pessoas” (Superação).

Porém, os demais participantes discordam e as discussões se inclinam à compreensão de que a graduação pode auxiliar na formação docente, porém acreditam que o tempo é insuficiente e surgem algumas considerações relacionadas ao extenso conhecimento necessário para o ensino, que não pode ser apreendido somente na graduação, sendo de responsabilidade do profissional aprimorar os saberes necessários à docência, para conseguir relacionar a teoria aprendida na graduação à práxis docente, como apresentada na fala deste participante:

“Porque é uma situação totalmente diferente, é uma vivência diferente. Talvez eu saiba a teoria, mas associar a teoria com a prática, associar a teoria com o meu dia a dia, é muito difícil [...]” (Comprometimento).

Há portanto, a consciência que a graduação subsidia a prática inicial, sendo necessário contínuo aprimoramento para fortalecer a prática pedagógica, com subsequente melhoria da desenvoltura em sala de aula.

Em suas reflexões relacionadas ao período que antecede as práticas pedagógicas, Marcon, Graça e Nascimento (2011) apontam que a intervenção pedagógica é indicada nos programas de formação, para que os estudantes-professores ampliem e fortaleçam os conhecimentos que integram a base de conhecimentos e aperfeiçoem sua capacidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas e as suas diferentes características, diante de diferentes contextos de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para suprir a incipiência da formação docente no início de suas atividades docentes e fortalecer o preparo para a docência, as fontes do conhecimento base para o ensino que os participantes utilizaram, apontam prioritariamente a forte ancoragem no conhecimento do conteúdo e a aprendizagem com colegas.

Relatam a importância da formação pedagógica (ao cursar disciplinas específicas e participar de capacitações pedagógicas) e da utilização das experiências discentes vivenciadas em seus processos formativos. Apontando como fatores dificultadores a promoção da reflexão discente e a utilização de metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

E acreditam que o conhecimento base para o ensino está pautado no conhecimento pedagógico geral, no conhecimento do currículo, no conhecimento do contexto educacional e na possibilidade da graduação auxiliar nos processos de formação docente, porém, cômicos da necessidade da busca pessoal e da própria responsabilidade em qualificar-se.

Sabe-se que os demais conhecimentos base para o ensino que não foram evidenciados (conhecimento pedagógico de conteúdo; conhecimento sobre os alunos e suas características e conhecimento dos fins, propósitos, valores educacionais e sua base filosófica e histórica) estão continuamente sendo requisitados para uma docência qualificada e pode-se inferir que são dimensões inerentes e utilizadas inconscientemente no fazer docente destes participantes.

O preparo pedagógico prévio para o exercício da docência é condição *sine qua non* para o desenvolvimento das habilidades docentes com consequentes práticas exitosas e menos desconcertantes no momento da inserção na docência.

Identificar como os enfermeiros se preparam para o exercício docente, oferece subsídios para a criação e manutenção dos programas de capacitação e acompanhamento pedagógicos.

Espera-se com este estudo estimular o desenvolvimento de novas pesquisas relacionadas ao preparo pedagógico para a docência, oportunizando a reflexão e a discussão sobre a necessidade da constante qualificação profissional para o exercício docente, seja nas escolas de atuação, na graduação ou nos programas de pós-graduação, assegurando e proporcionando a qualidade da formação docente.

Ao exercer boas práticas de ensino, o professor contribui para a qualificação e fortalecimento da Enfermagem, estimulando seus alunos a

optarem pela docência, não por complementação de renda, mas sim como escolha profissional, com a devida dedicação, preparo, seriedade e investimento que esta ciência exige. Possibilitando a continuidade dos estudos sobre a complexidade da docência e as práticas dos bons professores, ao visar o reconhecimento e a valorização profissional.

Para contribuir e constituir os atributos indispensáveis à formação do Enfermeiro, este profissional deve se lembrar da importância da busca pessoal e não projetar somente à graduação e às escolas de atuação a responsabilidade pelo seu desenvolvimento e qualificação docente.

Sua dimensão pessoal deve ser estimulada ao se permitir lançar outros olhares para novas possibilidades e aprender a aprender, tornando-se um profissional crítico, criativo e reflexivo e nesta via de mão dupla, aprender enquanto ensina.

REFERÊNCIAS

BACKES, V. M. S., MOYA, J. L. M.; PRADO, M. L. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, vol.19, n. 2, 2011.

BERBEL, N. A. N.; GOMES, D. F. M. **Exercitando a reflexão com conversas de professores**. Londrina: Grafcel, 2005.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 04 de out. de 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução Nº 466 de 12 de dezembro de 2012**. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos.

BRASIL. **Resolução CNE/CES Nº 3, de 7 de Novembro de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília, DF, 07 nov. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>>. Acesso em 12 out. 2012.

GUDMUNDSDÓTTIR, S.; SHULMAN, L. S. Conocimiento didáctico en ciencias sociales. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 9, n.2, 2005.

HOBOLD, M. S. A Constituição da Profissionalidade Docente: Um Estudo com Professores de Educação Profissional. **Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n. 2, 2004.

MADEIRA, M.Z.A.; LIMA, M.G.S.B. A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes. **Rev Bras Enferm**, Brasília, v. 60, n. 4, 2007. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672007000400008 >. Acesso em: 16 nov. 2012.

MARCON, D. **Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de educação física**. Porto: U.PORTO, 2011. 574p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2011.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J.V. Busca de paralelismo entre conhecimento pedagógico do conteúdo e processo de raciocínio e ação pedagógica. **Educação em Revista**, vol. 27, n. 01, 2011.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J.V. Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, vol. 25, n. 01, 2011.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo, Hucitec, 2010.

NÓBREGA-THERRIEN, S.M. et al. Projeto Político Pedagógico: concepção, construção e avaliação na enfermagem. **Rev Esc Enferm USP**, v, 44, n. 3, 2010.

RODRIGUES, J.; ZAGONEL, I.P.S.; MANTOVANI, M.F. Alternativas para a prática docente no ensino superior de enfermagem. **Esc Anna Nery R Enferm**, Rio do Janeiro, v. 11, n. 2, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-81452007000200020&script=sci_arttext>. Acesso em 16 nov. 2012.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em:

<<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em 11 set. 2011.

SHULMAN, L. S. **Seminário Desenvolvimento de docentes**. São Paulo, 2010. Disponível em <

<http://www.youtube.com/watch?v=v4OBdYhiX9A>>. Acesso em: 05 nov. 2012.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**. Washington, v. 15, n. 5, 1986.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

5.2 MANUSCRITO II

**ERRAR, CRIAR E ARRISCAR: POSSIBILIDADES NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

Daniela Maysa de Souza¹
Vânia Marli Schubert Backes²

RESUMO

O erro e o acerto na trajetória do docente proporcionam a reflexão sobre sua prática pedagógica, com possível transformação de sua práxis. Este estudo qualitativo com referencial metodológico da pesquisa ação e referencial teórico de Lee S. Shulman, objetivou identificar quais as estratégias utilizadas para aperfeiçoar a prática docente. Por meio de oficinas pedagógicas, os dados foram coletados em três encontros nos meses de abril e maio de 2013. Contou com a participação de seis docentes de Enfermagem de duas Escolas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Para análise dos dados, foi utilizada a análise temática de Minayo. Dos resultados emergiram duas categorias: Particularidades e experiências docentes: influências no ensino e Estratégias individuais para aprimorar a práxis docente. Os participantes acreditam que as características pessoais, a motivação do docente e o domínio do conteúdo, influenciam seus métodos de ensino. Reforçam a necessidade de participação em encontros de capacitação pedagógica para balizar o exercício docente e que a criatividade advinda do erro e do acerto e da experiência em sala de aula é adquirida com os anos de docência e que deve ser refletida, possibilitando recriar-se como docente. Além disto, alimentam-se ainda da aprendizagem com os colegas, da realização de leitura e do feedback dos alunos.

¹ Enfermeira. Especialista em Cardiologia e em Gestão Pedagógica das Escolas Técnicas do SUS, Mestranda em Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e membro do Grupo de Pesquisa em Educação em Enfermagem e Saúde – EDEN, da UFSC.

E-mail: danimaysa@gmail.com

² Enfermeira. Doutora em Enfermagem, Professor Associado, Departamento de Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação em Enfermagem e Saúde – EDEN, da UFSC.

E-mail: vania.backes@ufsc.br

Palavras-chave: Pedagogia do erro. Prática do docente de enfermagem. Educação técnica em enfermagem. Docentes de enfermagem.

MAKING MISTAKES IN ORDER TO CREATE AND VENTURE: THE POSSIBILITIES IN TECHNICAL EDUCATION

ABSTRACT

The error and the swat in the teacher's trajectory provides a reflection on their pedagogical practice, with the possible transformation of its praxis. This is a qualitative study with an action-research approach and used as a theoretical framework the concepts of Lee S. Shulman. This study is aimed identify the strategies used to improve teaching practice. Through educational workshops the data was collected in three different meetings within the months of April and May 2013, with the participation of six teachers from two Technical Nursing Schools. For data analysis, we used thematic analysis of Minayo. The results highlighted two categories: Particularities and teaching experiences: influences on teaching and Individual strategies to improve the teaching praxis. The participants believe that the personal characteristics, teacher motivation and mastery of content, influence their teaching methods. They support the need for pedagogical guidance to mark the teaching practice and the creativity, arising from the error some experience that should be reflected, allowing recreate themselves as teachers. Moreover, they feed still learning with colleagues in reading achievement and student feedback.

Keywords: Pedagogy of the error. Nursing faculty practice. Technical education in Nursing. Nursing faculty.

ERRAR, CREAR Y ARRIESGAR: POSIBILIDADES EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL TECNICA

RESUMEN

El error y el acierto en la trayectoria del docente proporcionan una reflexión sobre su práctica pedagógica con la posible transformación de su praxis. Este estudio cualitativo con el referencial metodológico de la investigación acción y el referencial teórico de Lee S. Shulman, objetivo

identificar las estrategias utilizadas para mejorar la práctica docente. A través de talleres pedagógicos los datos fueron recolectados divididos en tres encuentros en los meses de abril y mayo de 2013. Contó con la participación de seis docentes de Enfermería de dos Escuelas de Educación Profesional Técnica de Nivel Medio. Para el análisis de datos fue utilizado el análisis temático de Minayo. De los resultados emergieron dos categorías: Particularidades y experiencias docentes: influencias en la enseñanza y Las estrategias individuales para perfeccionar la praxis docente. Los participantes consideraron que las características personales, la motivación docente y el dominio del contenido, influyen en sus métodos de enseñanza. Refuerzan la necesidad de la participación en reuniones de formación pedagógica para orientar el ejercicio docente y mencionan que la creatividad advenida del error y de la experiencia en sala de aula es adquirida con los años de docencia y que debe ser reflexionada, posibilitando la recreación como docente. Además de esto, se alimentan del aprendizaje con colegas, de la realización de lectura y de la retroalimentación de los estudiantes.

Palabras clave: Pedagogía del error. Práctica del docente de Enfermería. Educación técnica en Enfermería. Docente de Enfermería.

INTRODUÇÃO

A magia da docência consiste na dimensão pessoal de cada professor, quando além do preparo pedagógico para a docência, sua trajetória pessoal, com suas vivências e desafios diários interpostos na caminhada da profissão Enfermagem constituem e moldam sua personalidade docente.

Shulman (1986) com seus estudos, busca compreender e responder como os professores pegam um pedaço de um texto e o transformam através de sua compreensão, em algo que seus alunos possam entender e apreender.

Dentre as particularidades que podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades docentes, uma delas pode estar relacionada aos anos de atuação e experiência em sala de aula, quando Backes, Moya e Prado (2011) apresentam que um professor novato, é aquele que atua de um a cinco anos, intermediário o professor com atuação docente de seis a catorze anos e experimentado, o professor com mais de quinze anos de experiência em sala de aula.

O que observa-se frequentemente para muitos profissionais enfermeiros é o fato de ‘adormecer enfermeiro e acordar professor’, porém sua personalidade docente, sua expertise e suas habilidades não se desenvolvem da noite para o dia, não existindo fórmula mágica para ‘dormir rascunho e acordar poesia’.

O desenvolvimento das habilidades necessárias para o manejo de sala de aula e em outros espaços destinados à aprendizagem, com criatividade, com domínio de diversificadas estratégias de ensino aprendizagem e metodologias ativas de aprendizagem, além de um bom relacionamento e envolvimento com os discentes, é construído ano a ano, fortalecido a cada erro e a cada acerto. Quando estas pequenas conquistas diárias em sala de aula, auxiliam no crescimento deste profissional.

O estímulo à criatividade para Shulman, consiste de dois princípios, um deles é a conscientização de que ensinar é escutar e aprender é falar e o outro princípio consiste em aprender com os ensinamentos provenientes dos erros. Sendo que ao cometer erros, o aprendizado decorrente do insucesso, encoraja o docente à novas ideias, possibilitando através deste processo de aprendizagem, o fortalecimento do docente, não escondendo o erro e sim, aprendendo a usá-lo de forma produtiva (SHULMAN, 2010).

A necessidade de constante e contínuo aprendizado é uma dica de sucesso, proporcionado pelo tempo e pela maturidade profissional, quando acredita-se que o desenvolvimento docente é ininterrupto, evidenciado pelas novas tendências e tecnologias que surgem a todo instante e há a necessidade de acompanhá-las, permitindo-se conhecer novas opções.

Neste caminho, este manuscrito objetiva identificar quais as estratégias utilizadas para aperfeiçoar a prática docente dos participantes do estudo, sendo um desdobramento da dissertação de mestrado em educação, com a questão de pesquisa: como o professor enfermeiro da educação profissional técnica de nível médio se prepara para a docência e como ele aprimora essa prática?

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa ação, que tem sido concebida por Thiollent (2011) principalmente como metodologia de articulação do conhecer e do agir, remetendo à uma transformação de conteúdo social, valorativamente orientada no contexto da sociedade.

O referencial teórico utilizado neste estudo foi Lee S. Shulman (2005) por suas imensuráveis contribuições às questões pedagógicas e ao preparo dos docentes.

A pesquisa foi realizada em um município de Santa Catarina com seis docentes de duas escolas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Dos nove docentes que atuavam nas duas Escolas, seis aceitaram participar do estudo, sendo que os convites foram feitos pessoalmente e por correio eletrônico.

Os critérios de inclusão foram os de aceitarem participar do estudo, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apresentado no primeiro encontro (quando foi assegurado o sigilo e a livre decisão em participar do referido estudo) e de serem Enfermeiros, lecionando no curso Técnico em Enfermagem.

A coleta de dados registrada com auxílio de gravador de voz, deu-se por meio de três oficinas pedagógicas, com duas horas de duração cada, ocorridas nos meses de abril e maio de 2013.

Optou-se pela problematização de temáticas relacionadas ao preparo pedagógico para a docência, proporcionando interação entre os participantes e a pesquisadora, possibilitando a coleta de dados a partir da discussão focada em tópicos diretivos.

A transcrição dos encontros foi validada posteriormente por todos os participantes via digital, sendo permitido correções ou supressões se assim julgassem necessário.

Os dados foram analisados a partir da análise temática de Minayo (2010, 2012), seguindo as etapas de pré-análise, com intensa leitura do material de campo; exploração do material com uma nova leitura e análise e por fim o tratamento dos resultados obtidos com a interpretação dos achados.

Em 18 de fevereiro de 2013 o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina CEP/UFSC sob parecer nº 216.408, CAAE 12622613.2.0000.0121. Os aspectos éticos respeitaram a bioética principialista e as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde, através da Resolução 466/12 (BRASIL, 2012).

O anonimato dos participantes foi preservado e a identificação proposta pelos próprios participantes, ocorreu pela escolha de um codinome, relacionado ao sentimento que norteia a sua própria atuação docente.

RESULTADOS

Apresentando os participantes do estudo

Para identificação, os próprios participantes escolheram codinomes relacionados aos valores e sentimentos que permeiam o exercício docente, desta forma, definiram: Comprometimento, Paixão, Reconhecimento, Responsabilidade, Superação e Transformação.

Quatro participantes estão na faixa etária entre 30 e 35 anos, um participante entre 40 e 45 anos e outro entre 45 e 50 anos e quanto aos anos de formatura, três participantes estão formados de 05 a 10 anos e os outros três de 10 a 15 anos, sendo quatro Bacharéis em Enfermagem e dois Licenciados em Enfermagem.

Apresentam formação *Lato sensu* nas áreas de Gestão, Assistência e Docência, com três participantes no programa de Pós Graduação *Stricto sensu*, cursando Mestrado em Educação.

Os participantes iniciaram suas atividades docentes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, lecionando para o curso Técnico em Enfermagem, em períodos que compreendem o momento logo após a formatura até cinco após a conclusão da graduação.

Referem como fator motivador a complementação de renda, o desenvolvimento profissional e a docência como substituição das atividades assistenciais.

Em relação ao preparo pedagógico prévio ao exercício docente, dois participantes receberam cursos de capacitação pedagógica, dois receberam após o início da atividade docente, um deles afirma ter acontecido somente após quatro anos de atuação docente e somente um participante afirma não ter recebido nenhum tipo de capacitação pedagógica.

Atuam nas áreas de gestão, assistência e docência e todos os participantes afirmam almejar o mestrado e doutorado, pensando na qualificação e ascensão profissional, com o fortalecimento da práxis docente.

Relacionado à identificação das estratégias utilizadas para aperfeiçoar a prática docente dos participantes do estudo, duas categorias emergiram: Particularidades e experiências docentes: influências no ensino e Estratégias individuais para aprimorar a práxis docente, apresentadas com suas subcategorias a seguir.

Categorias	Subcategorias
Particularidades e experiências docentes: influências no ensino	1ª Subcategoria: Características pessoais e a motivação do docente
	2ª Subcategoria: Afinidade e domínio do conteúdo: compreender para aprender e ensinar
Estratégias individuais para aprimorar a práxis docente	1ª Subcategoria: Participação em encontros de capacitação pedagógica
	2ª Subcategoria: Reflexão sobre o erro e o acerto para o fortalecimento pedagógico
	3ª Subcategoria: Avaliação do docente pelos discentes
	4ª Subcategoria: Troca de experiências e a aprendizagem com colegas
	5ª Subcategoria: Realização de Leitura

1ª Categoria: Particularidades e experiências docentes e as influências no ensino

O aluno para Reibnitz e Prado (2006) é protagonista do processo de aprendizagem, onde o professor atua como facilitador, com os objetivos educacionais condicionados à ativa participação, quando este aluno assume a direção de seu caminho e constrói sua trajetória de aprendizagem, ancorado em sua história de vida e experiências acumuladas decorrentes da realidade em que está inserido.

Se considerarmos que o professor em determinados momentos está no papel de aluno, enquanto aprende a ser professor em busca do aprimoramento de sua prática, podemos afirmar que sua trajetória de vida influencia seu desempenho docente, como apresentado nas subcategorias a seguir:

Características pessoais e a motivação do docente

A dimensão pessoal do docente aparece na discussão dos participantes, como um fator que determina a práxis individual, quando acreditam que a compreensão, reflexão e a vivência profissional e pessoal individual os diferencia em todos os momentos do exercício docente, mesmo apresentando conhecimento teórico similar ao do colega, como apresentado neste depoimento:

“[...] nós podemos ter o mesmo conhecimento, na mesma base. Estudaram juntas, a mesma matéria. Mas o que vai alterar muito é o meu processo de compreensão, de reflexão [...] Não é o preparo na questão da teoria, mas o preparo em questão de vida também” (Comprometimento).

Os participantes acreditam que o docente preparado pedagogicamente e motivado pela instituição onde atua, possibilita uma atuação docente inovadora, com a escolha das melhores estratégias de ensino aprendizagem, de acordo com a expertise docente.

Estas afirmações demonstram que entre os participantes há a consciência da dimensão pessoal como fator diferencial do desempenho docente, além da motivação pessoal e o encantamento pela instituição onde atuam para buscarem a qualificação.

Quando o desenvolvimento profissional para Zanchet, Fagundes e Facin (2012) está diretamente ligado à trajetória de cada sujeito, assumindo perspectivas de aprendizagem e práticas desenvolvidas ao longo da vida, carregando consigo recordações e experiências individuais que acabam por singularizar a vida de cada pessoa.

Afinidade e domínio do conteúdo: compreender para aprender e ensinar

Os participantes acreditam que para lecionar, devem apresentar o conhecimento do conteúdo, com domínio teórico e prático, para que possam esclarecer as dúvidas dos alunos com segurança.

Acreditam que ao preparar as aulas, conseguem o próprio entendimento e a aprendizagem de vários conteúdos, fortalecendo assim seu desempenho docente, como apresentado na fala deste participante:

“[...] a necessidade não, quase uma obrigação de saber, de aprender o que ele vai, o que ele tem a ensinar. Então se a gente não aprender o que eu vou ensinar, então eu não tenho a capacidade de ensinar” (Paixão).

Outra preocupação importante evidenciada na discussão entre os participantes, consiste no fato de gostar da disciplina que está ensinando, ou seja, de acordo com as predileções por determinadas disciplinas, há a possibilidade do professor influenciar os alunos a escolherem determinadas áreas de atuação, pela motivação advinda do desempenho do docente. Esta paixão pela disciplina com conseqüente motivação discente, surge na fala deste participante, quando acredita que o fato de não se identificar com a disciplina que leciona, pode desmotivar os alunos:

“Existe a questão da predileção [...] porque eu acho que tu tens que ter paixão pelo o que tu faz. Por exemplo, materno infantil, eu não

tenho paixão pela materno infantil, não quer dizer que eu não goste de criança, mas eu não tenho paixão” (Paixão).

Para este participante, a falta de domínio do conteúdo e afinidade à disciplina proposta, podem influenciar sua atuação docente:

“Não tenho prática em pediatria, não é uma área que eu goste, mas eu dei aula, os alunos adoraram, eles aprenderam o que era proposto, mas toda aula para mim era um suplício. Eu entrava agoniada porque eu não sabia como é que eu iria me desenvolver na aula se me fizessem uma pergunta, [...], eu me preparei para a aula, [...]eu conseguia dar a aula, mas eu não conseguia fazer o diferencial [...] Eu ia para a aula sem aquela vontade, sem aquela inspiração, eu dava a minha aula, acabava, ufa, mais um dia [...]” Responsabilidade.

Motivar os alunos é uma virtude de quem ensina e a afinidade com a disciplina de atuação, representa a possibilidade de despertar o interesse do aluno por determinadas áreas.

A motivação para a escolha da área de atuação para Zanchet, Fagundes e Facin (2012) pode estar alicerçada nas experiências e recordações discentes, pelas observações das práticas e dos exemplos de antigos professores que marcaram suas trajetórias escolares e os influenciaram, pela admiração da atividade e entusiasmo de seus professores.

Além da motivação, para Shulman (1986) os professores devem não só ser capazes de dominar o conteúdo, devem também justificar os conteúdos, conhecendo não somente a disciplina, mas a teoria e a prática e suas relações com outros conhecimentos.

2ª Categoria: Estratégias individuais para aprimorar a práxis docente

O processo de aprendizagem nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência e aprender a conhecer supõe antes de tudo aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento, beneficiando-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida (DELORS, 2001).

Este processo cíclico de aprender a aprender, aparece como estratégia de desenvolvimento docente, quando das discussões entre os participantes, surgem as seguintes subcategorias:

Participação em encontros de capacitação pedagógica

Em relação à participação dos encontros de capacitações pedagógicas, os participantes são unânimes em reconhecer a sua importância e necessidade e acreditam que prioritariamente a instituição deve proporcionar estas oportunidades. Porém, as opiniões divergem quando problematizam sobre o momento em que ela é ofertada (no horário ou fora do horário de trabalho) e surgem algumas considerações relacionadas à necessidade de tempo para vida pessoal, quando alguns participantes acreditam que a capacitação deveria ser nos horários destinados às aulas, como sinalizado neste depoimento:

“[...]eu to começando a aprender a separar um pouco, você tem que ter a sua vida pessoal [...], saiu da escola, tá levando muita tarefa para casa assim entendeu? Você acaba não vivendo [...]a gente pode até buscar umas coisas fora sim, procurar algumas capacitações, mas eu acho que o próprio local poderia fazer essas oportunidades” (Superação).

Acreditam ainda que o encantamento pela instituição pode motivar à participação dos encontros de capacitação pedagógica em qualquer horário, quando buscam o desenvolvimento profissional:

“Eu acho que tudo depende de como tu tá encantado pela instituição, se a instituição ela consegue te encantar pra isso, te motivar, tu vai fazer qualquer horário, qualquer coisa não vai” (Responsabilidade)?

Já para outros participantes, é necessário se permitir participar fora do horário de trabalho, buscar a qualificação docente e sair da zona de conforto, quando acreditam que a capacitação pedagógica não se caracteriza necessariamente um momento formal dentro da instituição em que atuam. Referem que ao participarem de outros eventos como congressos, reuniões ou palestras, há o despertar do olhar crítico, quando se alimentam de pequenas dicas, observando modelos e estratégias utilizadas para repetir ou não em sua prática docente, como apresentado no depoimento deste participante:

“[...]aproveitar oportunidades, porque de tudo a gente pode aproveitar um pouquinho, por mais que o tema seja chato, mas se eu to numa palestra e o tema não é tão interessante que me desperte o interesse, eu penso numa estratégia, ou como essa pessoa poderia estar fazendo diferente para chamar a atenção” (Responsabilidade).

A capacitação pedagógica além de influenciar a dimensão pessoal do docente é útil quando pelo olhar crítico dos participantes, conseguem extrair o aprendizado não somente decorrente dos encontros formais de capacitação e sim das mais variadas situações do cotidiano profissional em que estão inseridos.

Demonstrando assim o olhar crítico, criativo e reflexivo como sugerem as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001).

Percebe-se o reconhecimento da importância da capacitação pedagógica como fator diferencial da performance docente. Independente do momento profissional que o docente se encontra, ela aparece como necessária, sendo uma busca pessoal ou ofertada pela instituição onde o docente atua. Os participantes demonstram consciência da necessidade e responsabilidade da busca pessoal e não projetam somente à instituição a obrigatoriedade de capacitá-los pedagogicamente, devendo partir também do próprio professor a busca pela qualificação docente.

Possibilitar espaços de troca de experiências e encontros de capacitação pedagógica, fortalecem o desempenho docente, quando por meio da divisão dos saberes, novos saberes são incorporados e aprimorados.

Reflexão sobre o erro e o acerto para o fortalecimento pedagógico

Para ser criativo na resolução de problemas, Shulman (2010) orienta que é preciso aprender com os erros cometidos, proporcionando desta forma, o encorajamento para que o docente se arrisque e experimente novas ideias.

Relacionada à postura do professor frente ao processo criativo e a possibilidade do erro para o acerto no desenvolvimento de suas habilidades docentes, os participantes relatam a necessidade de refletir sobre os seus erros e acertos em sala de aula e como o aprendizado decorrente desta reflexão pode auxiliar no aprimoramento de sua práxis pedagógica, como apresentado no relato destes participantes:

“[...]na verdade eu aprendi a errar para poder aprender” (Superação).

“O nosso início é esse, você quer dar tudo. E são erros que a gente comete justamente pela falta de preparo e aí com o tempo a gente vai aprendendo” (Responsabilidade).

Com os erros e acertos, os docentes poderão descobrir seu potencial criativo em sua trajetória profissional e para Delors et al. (2001)

fortalecer e reanimar o potencial criativo é revelar o tesouro escondido em cada um, consistindo assim numa concepção ampliada de educação.

A reflexão da própria atuação docente e a atualização dos conteúdos e das estratégias de ensino aprendizagem aparecem nas discussões dos participantes, como fatores essenciais para o aperfeiçoamento profissional, embasado no reconhecimento das fragilidades e potencialidades docentes, como apresenta este participante:

“Eu penso que com o passar dos anos, o docente passa [...]a aprimorar a sua prática baseado nas fragilidades e percepção de competências. [...]seis anos eu ministrei uma mesma disciplina. No início era de um jeito, com o passar dos anos, as fragilidades e as minhas competências, foram me ajudando a tornar talvez, no último semestre, uma disciplina muito melhor” (Paixão).

Refletir sobre as próprias práticas, demonstra um compromisso pessoal de crescimento e comprometimento à formação proporcionada aos discentes, demonstrando a postura ética do professor. Quando este docente busca melhorar sua própria atuação, refletindo ao término da aula se os resultados propostos inicialmente foram alcançados ou não, como evidenciado na fala deste participante:

“[...] sempre que eu to dando uma aula, eu faço uma reflexão sobre os resultados que eu alcancei. Tantos positivos, quanto negativos, porque eu acho que isso me faz muito refletir na minha próxima aula com aquela turma” (Comprometimento).

Esta manifestação ilustra o reconhecimento de que errar pode ser aprendido e revela uma postura mais crítica e flexível do docente para consigo mesmo. Quando o mesmo participante, neste momento de reflexão afirma que está aprendendo a ser professor:

“[...] nós estamos em constante processo de aprendizagem...Eu sou uma tremenda novata [...]eu pelo menos não me vejo como um professor, eu me vejo num processo de construção para ser um dia, quem sabe” (Comprometimento).

Os saberes docentes para Madeira e Lima (2007) são estruturas mutantes fortemente influenciados pelo tempo de atuação profissional, que favorecem um permanente estado de reflexão sobre e na prática

cotidiana, consistindo num importante fator de construção e mobilização dos saberes.

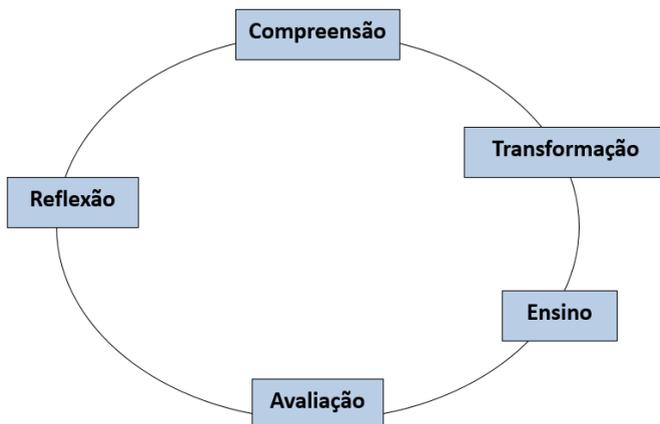
Aceitar que este processo de aprendizagem e crescimento é conquistado paulatinamente e que constitui a essência do docente ao aprender com seus erros e perdoar suas deficiências, minimiza angústias decorrentes deste processo de fortalecimento da práxis docente.

Os participantes expressam que quando recebem críticas relacionadas ao seu desempenho docente, utilizam a autoavaliação e a reflexão para criar novas estratégias e evitar erros futuros, como apresentado neste relato:

“[...]depois que o tempo passou e as amarguras se foram, o lembrar-se foi muito válido, porque aí você consegue filtrar e não cometer mais alguns erros que podem ter levado à essa situação [...]a gente precisa perdoar a situação [...] para não cometer mais esse tipo de erro” (Responsabilidade).

O erro é permitido e também desejado para Shulman (2010), quando este movimento de errar, perdoar e criar, proporciona uma atmosfera de aprendizagem através dos erros e de suas respectivas correções, possibilitando desta forma a aprendizagem e fortalecimento do docente.

Este aprendizado decorrente dos erros ancora-se no Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico (figura 1) proposto por Shulman (2005) quando esta nova compreensão do fazer docente, acontece de acordo com o pensamento cíclico de compreensão, transformação, ensino, avaliação e reflexão.

Figura 1: Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico

Fonte: SHULMAN, L. S. Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, 2005.

O modelo descreve como a compreensão do assunto por parte do professor faz com que ele transforme algo em "ensinável" e o processo de transformação está relacionado com as diferentes fontes de conhecimento, sendo esta forma de conhecer e compreender que distingue os professores (GUDMUNDSDÓTTIR; SHULMAN, 2005).

O modelo se aplica à transformação das práticas do docente, com a aprendizagem com seus erros, pois estes processos orientados pedagogicamente, como Shulman (2005) apresenta, auxiliam no desenvolvimento do docente, quando através da sua atividade ativa e dinâmica, movimenta um grupo de saberes e os relaciona por meio deste Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico.

No momento da compreensão é necessário que a temática e seus objetivos (ou seu erro) sejam compreendidos pelo docente, para que consiga transformar em aprendizagem o que foi compreendido previamente, selecionando e adaptando os conteúdos da forma que melhor lhe convier. Para que no momento do ensino e da própria aprendizagem, nesta interpretação didática e dialógica, consiga refletir na ação, no momento da avaliação de seu próprio desempenho das experiências surgidas no transcurso do ensino. Esta avaliação permite

pensar sobre a própria prática docente, o que gera a reflexão, permitindo retroceder em todo o percurso pedagógico, percebendo suas potencialidades e fragilidades, para posteriormente obter uma nova compreensão da sua prática, podendo dessa forma melhorá-la. As novas maneiras de compreensão surgem então da reflexão da sua prática (SHULMAN, 2005).

A comparação entre os docentes se baseia neste Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico e sugere que na preparação para o ensino, os professores se diferenciam pelas suas fontes de conhecimento e a mais importante delas é o conhecimento pedagógico do conteúdo (GUDMUNDSDÓTTIR; SHULMAN, 2005).

O preparo pedagógico para o exercício docente aparece nas discussões dos participantes como condição que subsidiará o professor para entrar em sala de aula, mas em nenhum momento será a garantia da ausência de erros, que poderão ocorrer na trajetória docente. Erros que servirão para fortalecer ainda mais este professor, constituindo assim a dimensão pessoal de cada profissional, que durante a reflexão deste processo de ‘perdoar-lembrar e errar-criar’, conseguirá minimizar falhas, pelo aprendizado decorrente de seus erros.

Os participantes acreditam que o preparo para a docência é ininterrupto e neste processo contínuo de aprendizagem, relatam que a autoavaliação e reflexão da própria prática pedagógica, proporciona a renovação de suas estratégias de ensino e aprendizagem e uma renovação didática.

Avaliação do docente pelos discentes

Outra estratégia utilizada pelos participantes para aperfeiçoar sua prática docente, baseia-se no feedback do aluno, quando solicitam e possibilitam espaços para ouvir o discente, como apresentado neste relato:

“Eu utilizo muito da opinião dos alunos, para mim, a opinião dos alunos sobre a minha prática vale muito, mesmo que ela não venha de encontro ao que eu penso que é verdadeiro” (Paixão).

A possibilidade de permitir ao aluno expressar suas opiniões e compartilhar as responsabilidades deste processo de formação, fortalecem os vínculos entre professores e alunos, proporcionando crescimento e favorecendo a aprendizagem, quando as dificuldades podem ser transpostas.

Tratar os alunos com atenção e respeito, estimulando novas ideias (tanto para o docente como para o discente), corrigindo, enriquecendo e ajudando-se mutuamente nesse crescimento, proporcionam um ambiente favorável à aprendizagem.

Os alunos apresentam igual responsabilidade nos momentos de aprendizagem, quando devem se expressar, pois com a passividade e o medo de mostrar a ideia em público, os professores não poderão fazer seu trabalho e a educação acaba por falhar, porque não há pensamento criativo sem certa dose de coragem (SHULMAN, 2010).

Troca de experiências e a aprendizagem com colegas

Um ponto forte evidenciado e valorizado na fala dos participantes é a aprendizagem com os colegas mais experientes, pela possibilidade de troca e crescimento proveniente desta prática. Desta discussão, algumas práticas rotineiras realizadas entre os participantes foram elencadas, como a solicitação de dicas e dinâmicas para diversificar as estratégias de ensino e aprendizagem, as trocas compartilhadas através de e-mails, dicas de filmes e outras experiências exitosas utilizadas pelos colegas, demonstrado na fala deste participante:

“E troca de experiências também [...] é um fator muito importante, porque você consegue absorver conhecimentos de pessoas que estão há mais tempo e tem uma visão holística do processo” (Reconhecimento).

Os participantes relatam que em muitos casos, procuram apoio dos colegas docentes, em substituição ao suporte pedagógico institucional e valorizam conselhos e feedback dos pares, para desenvolver e aprimorar a prática pedagógica.

Hobold (2004) acredita que o professor também aprende a ser professor com seus colegas docentes, quando os saberes da experiência construídos no seu cotidiano, tecidos a partir das vivências com os outros colegas, possibilitam a construção da aprendizagem a partir de outrem, atribuindo significados àquilo que quer apreender para si.

A humildade em solicitar auxílio e a generosidade ao compartilhar seus saberes, constituem exemplos de caráter profissional e permitem o fortalecimento profissional, com a criação de vínculos e respeito entre os docentes.

Realização de Leitura

Uma alternativa utilizada para aprimorar a própria práxis, está relacionada à leitura como estratégia de crescimento, quando relatam que realizam a leitura de artigos e livros relacionados à área da educação e saúde, como apresentado a seguir:

“Principalmente a leitura de artigos, livros recém editados de autores que buscam abordar essa área da educação em saúde” (Transformação).

Quando refletimos sobre as estratégias individuais utilizadas para aprimorar a práxis docente, podemos pensar no amplo conceito de aprender, sendo o professor também um aprendiz do fazer docente, quando os participantes buscam a leitura e a atualização.

Aprender para Paulo Freire (1921-1997) consiste na procura constante do crescimento e da satisfação pessoal, sendo uma construção diária este processo de decodificação do mundo. Este processo de aprender torna-se uma aventura criadora, visando a construção do saber para compreender a realidade e transformá-la por meio de sua própria intervenção. Ensinar e aprender surgem então, da necessidade de aprender o ato de ensinar, e a dialética entre o aprender e o ensinar constitui um ciclo gnosiológico, que se dá pela prática e pela pesquisa (VASCONCELOS; BRITO, 2006).

Obter novos conhecimentos a partir desta nova compreensão, possibilita o desenvolvimento da criatividade docente, enriquecendo seu desempenho profissional.

Sendo que o educador para Leite et al. (2012) é aquele que busca a qualificação profissional, por meio da sistematização da teoria e da prática, quando este enfermeiro exercita continuamente esse processo de relacionar os conhecimentos de enfermagem enquanto ciência aos conhecimentos da didática e pedagogia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história de vida profissional e pessoal de cada professor influencia no desenvolvimento das habilidades docentes e refletem diretamente na desenvoltura em sala de aula. Já o domínio teórico e prático do conteúdo a ser ensinado, proporcionam segurança aos docentes, mas a participação em encontros de capacitação pedagógica

proporciona o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao efetivo exercício docente.

A socialização de saberes com os pares permite uma aprendizagem coletiva, fornecendo suporte imensurável ao crescimento e fortalecimento docente, sendo necessário que os professores não percam a sensibilidade e a humildade para dividir seus saberes e aprender com os outros docentes, novos e distintos saberes.

A possibilidade de utilizar o erro como forma de aprendizagem, permite aos docentes a transformação de sua prática pedagógica, quando o utilizam de forma construtiva. Sendo que esta aprendizagem reflexiva em e sobre a prática, subsidia o desenvolvimento do CPC, contribuindo desta forma, para ampliar a expertise docente.

Esta reflexão decorrente do aprendizado sobre os erros, leva ao processo criativo, possibilitando mudanças de conduta e conseqüente amadurecimento profissional, quando o professor reconhece que o processo de perdoar e lembrar faz parte do crescimento.

Este estudo permitiu a reflexão sobre a compreensão de que o preparo para a docência é uma construção ininterrupta, quando um professor se alimenta das diversas fontes que podem melhorar a sua prática a todo instante, fortalecendo assim sua práxis pedagógica.

Ao olhar em retrospecto a estreia na docência e resgatar a lembrança do primeiro dia em sala de aula, o professor consegue reconhecer as transformações da própria práxis ocorridas nesta caminhada, identificando assim, a incompletude de sua atuação, cômico de suas imperfeições e da necessidade de contínuo aperfeiçoamento.

Desta forma, fica um acalento aos novatos: permita-se, crie, aprenda e construa. Pois como Guimarães Rosa (1994) já bem sabia “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”.

REFERÊNCIAS

BACKES, V. M. S., MOYA, J. L. M.; PRADO, M. L. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, vol.19, n. 2, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução Nº 466 de 12 de dezembro de 2012.** Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos.

BRASIL. Resolução CNE/CES Nº 3, de 7 de Novembro de 2001.

Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília, DF, 07 nov. 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf> >. Acesso em 12 out. 2012.

DELORS, J. *et al.* Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2001.

GUDMUNDSÓTTIR, S.; SHULMAN, L. S. Conocimiento didáctico en ciencias sociales. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 9, n.2, 2005.

HOBOLD, M. S. A Constituição da Profissionalidade Docente: Um Estudo com Professores de Educação Profissional. **Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n. 2, 2004.

LEITE, S. T. et al. Revisão Integrativa sobre a formação do enfermeiro docente de cursos técnicos de enfermagem. **Rev. Enfermagem Revista**, v. 15, n. 3, 2012.

MADEIRA, M.Z.A.; LIMA, M.G.S.B. A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes. **Rev Bras Enferm**, Brasília, v. 60, n. 4, 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672007000400008 >. Acesso em: 16 nov. 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo, Hucitec, 2010.

REIBNITZ, K.S.; PRADO, M.L. **Inovação e Educação em Enfermagem**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

ROSA, J. G. Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em 11 set. 2011.

SHULMAN, L. S. **Seminário Desenvolvimento de docentes**. São Paulo, 2010. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=v4OBdYhiX9A>>. Acesso em: 05 nov. 2012.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**. Washington, v. 15, n. 5, 1986.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. **Conceitos de Educação em Paulo Freire**. São Paulo: Vozes, 2006.

ZANCHET, B. M. A.; FAGUNDES, M. C. V. FACIN, H. Motivações, primeiras experiências e desafios: o que expressam os docentes universitários iniciantes? **Form. Doc**, Belo Horizonte, v. 4, n. 6, 2012.

5.3 MANUSCRITO III

**DIALOGOS SOBRE O FORTALECIMENTO PEDAGÓGICO NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

Daniela Maysa de Souza¹
Vânia Marli Schubert Backes²

RESUMO

A dimensão pessoal, os conhecimentos dos professores e o momento da trajetória profissional do docente, influenciam na maneira particular de ensino. Considerando que para ocorrer avanços o professor necessita se qualificar, questiona-se: como o professor enfermeiro da educação profissional técnica de nível médio se prepara para a docência e como ele aprimora essa prática? Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo pesquisa ação, ancorado no referencial teórico de Lee S. Shulman, que buscou conhecer a proposta de capacitação pedagógica nas escolas em que atuam os participantes deste estudo. Foram organizados três encontros para coleta de dados, por meio de oficinas pedagógicas, com a presença de seis docentes do Curso Técnico em Enfermagem, de duas Escolas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nos meses de abril e maio de 2013. A análise temática de Minayo foi utilizada para a análise dos dados. Há a consciência da necessidade de contínua formação docente, para renovar e aprimorar a própria práxis pedagógica. E os docentes acreditam que o coordenador de curso deveria estar preparado pedagogicamente para orientar suas práticas pedagógicas. A responsabilidade pela capacitação e desenvolvimento profissional é compartilhada, quando a necessidade de qualificação aplica-se aos professores e aos coordenadores, para que juntos, fortaleçam seus saberes e possam ofertar um ensino de qualidade em suas Escolas de atuação.

¹ Enfermeira. Especialista em Cardiologia e em Gestão Pedagógica das Escolas Técnicas do SUS, Mestranda em Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e membro do Grupo de Pesquisa em Educação em Enfermagem e Saúde – EDEN, da UFSC.

E-mail: danimaysa@gmail.com

² Enfermeira. Doutora em Enfermagem, Professor Associado, Departamento de Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação em Enfermagem e Saúde – EDEN, da UFSC.

E-mail: vania.backes@ufsc.br

Palavras-chave: Prática do docente de enfermagem. Educação técnica em enfermagem. Docentes de enfermagem. Coordenação de curso.

DIALOGUES ON THE PEDAGOGICAL STRENGTHENING IN THE PROFESSIONAL TECHNICAL TEACHING

ABSTRACT

The personal dimension, the teachers' knowledge and the moment in the teacher's professional career, influence the particular ways of teaching. Considering that, in order to occur some significant advances the teachers need to be qualify, we formulated the followed question: How the nurse teacher of the Technical Course in Nursing of some Technical schools is prepared for teaching and how he enhances this practice? This is a qualitative study, with an action-research approach, grounded in the theoretical framework of Lee S. Shulman, who aimed at knowing the proposed pedagogical training in the schools where the study participants work. Three meetings were organized in order to collect data through educational workshop with the presence of six teachers of the Technical Course in Nursing of two Technical schools among the months of April and May 2013. The thematic analysis of Minayo was used for data analysis. There is an awareness of the need for continuous teacher training, to renew and enhance the pedagogical praxis. They believe that the course coordinator should be pedagogically prepared to guide their teaching. The responsibility for training and professional development is shared when the need for qualification applies to teachers and coordinators, so that together, could strength their knowledge and could offer a quality education in their schools of performance.

Keywords: Practice of the nursing faculty. Technical education in nursing. Nursing faculty. Coordination of course.

DIÁLOGOS SOBRE EL FORTALECIMIENTO PEDAGÓGICO EN LA EDUCACION PROFESIONAL TÉCNICA

RESUMEN

La dimensión personal, los conocimientos de los profesores y el momento de la trayectoria profesional del docente, influyen en la manera particular de la enseñanza. Considerando que para que ocurran progresos significativos el profesor necesita calificarse, se cuestionó: cómo el

profesor de la Educación Profesional Técnica se prepara para la enseñanza y cómo el mejora esta práctica? Se trata de un estudio cualitativo de tipo investigación-acción, anclado en el referencial teórico de Lee S. Shulman, que objetivó conocer la propuesta pedagógica en las escuelas en las que trabajan los participantes de este estudio. Fueron organizados tres encuentros para la recolección de datos por medio de reuniones pedagógicas, con la presencia de seis docentes del Curso Técnico en Enfermería, de dos Escuelas de Educación Profesional Técnica, en los meses de abril y mayo de 2013. El análisis temático de Minayo fue utilizado para analizar los datos. Existe una conciencia sobre la necesidad de formación docente continua para renovar y mejorar la propia praxis pedagógica. Los docentes consideran que el coordinador del curso debería estar preparado pedagógicamente para orientar sus prácticas pedagógicas. La responsabilidad de la formación y el desarrollo profesional es compartida cuando la necesidad de la calificación se aplica a los profesores y coordinadores, para que juntos, fortalezcan sus conocimientos y puedan ofrecer una educación de calidad en sus escuelas.

Palabras clave: Práctica del docente de Enfermería. Educación técnica en Enfermería. Docentes de Enfermería. Coordinadora de Curso.

INTRODUÇÃO

A vocação e o dom de ser professor não podem ser ensinados, mas a atuação docente pode ser melhorada, qualificando este professor, para que atue como um facilitador da aprendizagem (SILVA, 2001).

Então o que os professores sabem (ou deixam de saber) que faz com que ensinem de uma maneira particular (SHULMAN, 2005)?

Este questionamento é uma indagação constante, presente quando observamos e acompanhamos a práxis de diversos profissionais em seus diferentes momentos da atuação docente.

A diferença de atuação e seu modo particular de ensino estão relacionados ao Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) que para Shulman (2005) consiste no domínio do conteúdo e da pedagogia, relacionado à experiência e perícia, constituindo o conhecimento necessário a partir do qual os professores podem extrair seu entendimento e favorecer os processos de ensino aprendizagem.

A forma como este professor transforma este conhecimento abstrato do conteúdo em algo compreensível aos alunos, utilizando

formas pedagogicamente úteis e adaptáveis, é o que caracteriza para Shulman (2005) a expertise do docente.

Esta perícia pode relacionar-se aos anos de exercício docente, quando de acordo com o momento da trajetória profissional do docente, para Backes, Moya e Prado (2011) podemos chamá-lo de novato quando sua experiência docente é de um a cinco anos, intermediário quando atua na docência de seis a quatorze anos e experimentado o docente com atuação acima de quinze anos.

Além dos anos de experiência, os docentes necessitam de formação e acompanhamento de suas práticas e para Serpa e Lopes (2011) investir na qualidade do ensino requer necessariamente olhar para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Porém em boa parte do país, a formação docente não dá conta de seu objetivo principal, que é aprimorar a prática pedagógica para fazer os alunos avançarem (SERPA; LOPES, 2011).

Grande parte do êxito da aprendizagem reside na qualidade didática e pedagógica do professor e neste contexto, as instituições de ensino devem proporcionar o desenvolvimento destas competências, para que sejam permanentemente renovadas e aprimoradas (SILVA, 2001).

Para obter avanços, Alarcão (2011) acredita que os professores precisam de formação permanente em seu local de trabalho, e a Escola é o lugar ideal para a reflexão, pois é nela que a realidade se mostra com toda a complexidade, onde se encontra a tensão entre o pensamento e a ação, e é nela também que está a possibilidade de construir conhecimento por meio da prática coletiva.

Para tanto, Serpa e Lopes (2011) orientam que é preciso ter um educador que se responsabilize pela formação docente, o coordenador pedagógico, porém, muitos sistemas de ensino ainda não têm esse cargo ou função previstos no organograma de suas unidades e, quando há, ele não recebe uma capacitação específica para ser formador.

Na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, temos o Enfermeiro como coordenador do Curso Técnico em Enfermagem, atuando na coordenação técnica e em muitos casos responsável pela coordenação pedagógica.

Este Enfermeiro respondendo pela Coordenação de Curso, assume a responsabilidade técnica (RT), devendo requerer junto ao Conselho Regional de Enfermagem (COREN), a Certidão de Responsabilidade Técnica (CRT), e uma de suas atribuições é a de proporcionar e estimular o aprimoramento técnico-científico e ético dos docentes de Enfermagem sob sua responsabilidade (COREN, 2012).

Para fortalecer a práxis docente, o coordenador de curso deve estar capacitado pedagogicamente e disposto à auxiliar os professores para o desenvolvimento de suas habilidades e competências, em casos de necessidades identificadas no decorrer de suas atividades, relacionadas à estratégias de ensino aprendizagem, avaliação, metodologias, entre outras, bem como proporcionar encontros de acompanhamento pedagógico, para renovação das práticas, socialização de saberes e crescimento coletivo do grupo, favorecendo os processos de ensino aprendizagem.

Diante desse contexto e considerando-se que para ocorrer avanços o professor necessita se qualificar, questiona-se: como o professor enfermeiro da educação profissional técnica de nível médio se prepara para a docência e como ele aprimora essa prática?

Para responder essa pergunta, este estudo tem como objetivo conhecer a proposta de capacitação pedagógica nas escolas em que atuam os participantes deste estudo.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa ação, de abordagem qualitativa, que utilizou Lee S. Shulman como referencial teórico e Minayo (2010, 2012) para análise temática dos dados.

Optou-se pela pesquisa ação, por se aplicar aos objetivos do estudo, quando para Thiollent (2011) seu principal objetivo nem sempre é a generalização, especialmente em pesquisas voltadas à aplicação do conhecimento, estando disponível para a resolução de problemas e para a organização de ações específicas.

A pesquisa foi realizada em um município de Santa Catarina, contando com a participação de duas Escolas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio que aceitaram participar do estudo.

Todos os nove docentes que estavam atuando nas duas Escolas foram convidados pessoalmente e por correio eletrônico, destes, seis professores enfermeiros do Curso Técnico em Enfermagem aceitaram participar do estudo.

Os critérios de inclusão escolhidos foram os de serem Enfermeiros, de estarem atuando na docência no Curso Técnico em Enfermagem e aceitarem participar do estudo, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para a coleta de dados optou-se pela utilização de três oficinas pedagógicas, com uma proposta dialógica e problematizadora, com

duração aproximada de duas horas cada encontro, ocorridos nos meses de abril e maio de 2013.

Nas oficinas, a temática do estudo e possíveis contribuições à formação docente na Educação Profissional Técnica de Nível Médio sob a ótica de Lee S. Shulman foram problematizadas, estimulando a reflexão da própria prática dos participantes, utilizando gravador de voz, para registro dos dados obtidos, que foram transcritos e encaminhados aos participantes, para validação das informações decorrentes dos encontros.

O anonimato dos participantes foi preservado, identificando-os por meio de codinomes, escolhidos pelos próprios participantes, relacionados aos valores que permeiam o exercício docente. Já as Escolas participantes, foram identificadas como Escola 1 e Escola 2.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina CEP/UFSC sob parecer nº 216.408, CAAE 12622613.2.0000.0121, em 18 de fevereiro de 2013, respeitando a bioética principialista, os aspectos éticos e as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde (Resolução 466/12) direcionadas às pesquisas que envolvem seres humanos (BRASIL, 2012).

RESULTADOS

Conhecendo os participantes do estudo

Os participantes do estudo foram identificados com os codinomes: Comprometimento, Paixão, Reconhecimento Responsabilidade, Superação e Transformação, escolhidos pelos próprios participantes, quando elencaram valores e sentimentos que permeiam o exercício docente.

A faixa etária dos participantes do estudo compreende o período entre 30 e 50 anos, estando formados entre 05 e 15 anos, sendo quatro Bacharéis em Enfermagem e dois Licenciados em Enfermagem.

Atuam nas áreas de gestão, assistência e docência, todos com formação *Lato sensu* e três participantes estão no programa de Pós Graduação *Stricto sensu*, cursando Mestrado em Educação e todos os participantes afirmam almejar o mestrado e doutorado, pensando no fortalecimento da práxis docente.

Iniciaram na docência lecionando para o curso Técnico em Enfermagem, em períodos que compreendem o momento logo após a formatura até cinco após a conclusão da graduação.

Dois participantes receberam cursos de capacitação pedagógica previamente ao exercício docente, três após o início das atividades

docentes e somente um participante não recebeu nenhum tipo de capacitação pedagógica.

Pode-se inferir que as particularidades do ensino estão divididas em dois fatores, os intrínsecos e os extrínsecos. Intrínsecos quando relacionados à dimensão pessoal e a aprendizagem decorrente dos erros e acertos, advindos das experiências pedagógicas dos docentes. E extrínsecos, quando relacionados à formação, ao preparo e o acompanhamento pedagógico para o exercício docente, presente (ou não) nas Escolas de atuação, propiciando o desenvolvimento e a qualificação docente.

Buscando conhecer a proposta de capacitação pedagógica nas Escolas em que atuam os participantes deste estudo, os resultados são apresentados a seguir, com uma categoria única, intitulada Atuação da Coordenação de Curso, quando os participantes problematizam sobre o suporte pedagógico que recebem em suas escolas de atuação, intituladas Escola 1 e Escola 2.

Atuação da Coordenação de Curso

Os participantes acreditam na capacitação pedagógica como propulsor de práticas exitosas, sendo necessário que as Instituições invistam nestes momentos de construção coletiva para o fortalecimento pedagógico destes docentes.

E duas realidades distintas foram apresentadas, onde os participantes reforçam a necessidade do acompanhamento pedagógico para balizar o exercício docente, com a possibilidade de renovar e aprimorar a própria práxis pedagógica, quando acreditam que o coordenador de curso deveria estar preparado pedagogicamente para orientar suas práticas pedagógicas.

Na Escola 1, o curso é coordenado por dois profissionais Enfermeiros, constituindo a coordenação técnica e a coordenação pedagógica. A coordenação técnica é exercida em parceria à coordenação pedagógica e ao coordenador pedagógico compete aproximar o docente da filosofia da Escola e do Projeto Político Pedagógico (PPP), proporcionando encontros de capacitação pedagógica previamente ao exercício docente e posteriormente encontros mensais de acompanhamento pedagógico, problematizando temáticas diferenciadas, resultantes das dificuldades identificadas pela coordenação ou por demanda dos próprios docentes.

Nas capacitações são trabalhadas questões relacionadas aos conceitos de educação e da metodologia problematizadora que a Escola

utiliza, estratégias de ensino aprendizagem e estímulo à criatividade docente.

Auxilia ainda nos momentos dentro e fora da sala de aula, relacionados ao planejamento, execução e avaliação da aula, proporcionando momentos de reflexão crítica sobre a prática, buscando valorizar a experiência docente e profissional prévia de cada professor, acreditando que por meio desta, o docente encontrará subsídios para exercer a prática pedagógica.

Nesta Escola, os encontros de capacitação e acompanhamento pedagógico são práticas rotineiras e os participantes relatam que houve possibilidade de aprimoramento da práxis pedagógica, ao serem apresentados às novas metodologias de ensino e estratégias de ensino aprendizagem.

A prática do feedback é constante, pelo acompanhamento do desenvolvimento das atividades e desta forma, relatam que puderam se arriscar e ousar, porque a Escola os instrumentalizou para o exercício criativo da docência.

O relato deste participante apresenta as temáticas problematizadas nos encontros de capacitação pedagógica em sua Escola de atuação e demonstra a importância que a capacitação pedagógica representou à transformação de sua práxis:

“[...] a gente conheceu as metodologias de ensino, da história até a atualidade, com todas as suas vertentes. A educação bancária, como nós fomos educados, as opções que foram se desenvolvendo ao longo do tempo, para então ir para as metodologias ativas. A gente fez todo um resgate histórico para compreender[...] Transformador, e aí então para nos transformarmos[...] a gente precisou pensar no docente, no discente, na instituição[...] Conhecemos a escola, conhecemos o PPP, [...] Vieram as estratégias [...] e o acompanhamento [...] da coordenação técnica e pedagógica de nos acompanhar de tempos em tempos, para fazer a avaliação da turma, com conselho de classe, mas também nos reciclar enquanto docentes, resgatar algumas dificuldades [...] é uma coisa que te desperta, mas não é uma coisa decorada” (Responsabilidade).

Reconhece-se desta forma, que para atuar na docência, é exigido dos docentes que possuam competências para dominar as questões pedagógicas além de possuir os conhecimentos específicos de determinada área (RODRIGUES; ZAGONEL; MANTOVANI, 2007).

Os professores devem congregiar todos os conhecimentos necessários para a docência, os quais serão requisitados em diferentes

instâncias da prática pedagógica e essa fundamentação deve ser proporcionada nos momentos de formação inicial, ou seja, proporcionar o conhecimento da base do processo de ensino aprendizagem (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011).

Na Escola 2 a coordenação é realizada por um profissional Enfermeiro, respondendo pela parte técnica e pedagógica, sendo responsável por organizar cronogramas de estágio e sala de aula, contratos e convênios, constituindo desta forma, funções mais administrativas. Na parte pedagógica, compete a ele o acompanhamento das atividades docentes, postura dos professores e alunos e acompanhamento dos métodos de avaliação, faltas e médias.

Nesta Escola não são realizados encontros de capacitação ou acompanhamento pedagógico, somente reuniões para organização do semestre letivo, com questões administrativas e burocráticas e encontros de conselho de classe.

Estes docentes acreditam que há necessidade de capacitação pedagógica para poder instrumentalizar o docente e realizar cobranças com fundamentação e a necessidade do suporte que deveria ser proporcionado pelo coordenador de curso, aparece na fala dos participantes docentes da Escola 2:

“É, eu escrevi a palavra ausente, porque nós não tivemos, nós tivemos uma reunião [...] a gente não tem nenhum tipo de capacitação. [...] Pronto, essa aqui é a sua disciplina e acabou. O único contato que nós temos, nem aquela questão assim do feedback, quero saber se eu estou fazendo certo ou não, não recebi” (Comprometimento).

“Na escola que eu atuo hoje [...] a gente teve alguns momentos de capacitação pedagógica mas que não foram assim mais aprofundados como deveriam ser. Foram mais a questão curricular, projeto político pedagógico, mas nenhum assim focou diretamente um método, uma metodologia específica de ensino aprendizagem” (Transformação).

Um fator evidenciado pelos participantes deste estudo baseia-se na crença de que o apoio da coordenação de curso é importante e contribui para o sucesso do desempenho docente.

Em alguns momentos de reflexão sobre a atuação da coordenação de curso, os participantes apresentaram questões relacionadas ao preparo para exercer o cargo, quando igualmente enquanto docentes, simplesmente receberam o convite para entrar em sala de aula, sem capacitação pedagógica. O coordenador em alguns casos, também

recebeu este convite para assumir o cargo, sem o preparo prévio e assume o desafio, por se sentir valorizado e motivado.

Quando questionados sobre o auxílio que recebem da coordenação de curso, em suas Escolas de atuação, este participante relata a percepção em relação ao suporte pedagógico proporcionado:

“[...] a gente até acha cômico as reuniões pedagógicas que são agendadas, porque a gente chega lá e eles falam o que, liberação de aluno antes do horário. Então nas reuniões acaba assim, cumprir horário, justificar, plano de ensino, uso de roupas inadequadas por parte dos professores” (Paixão).

Os motivos que levam o coordenador pedagógico a não desempenhar bem seu principal papel para Serpa e Lopes (2011) passam pela variedade de demandas que chegam às suas mãos e pela falta de uma identidade profissional bem definida, o que faz com que ninguém (nem o próprio) tenha clareza sobre o que é responsabilidade dele, e desprovido de certezas, ele vai escolhendo o que fazer ou não no dia a dia, durante o exercício da função.

O coordenador então precisa de monitoria para identificar as prioridades específicas de sua escola e traçar as estratégias para atendê-las (SERPA; LOPES, 2011).

Os participantes acreditam que o coordenador deveria estar preparado, para dar suporte e orientar o grupo e que sem o apoio da coordenação, o professor sozinho precisa se avaliar e buscar corrigir suas deficiências. E não recorrendo ao coordenador, ele acaba desconhecendo as falhas da própria equipe.

Um dos participantes, quando questionado sobre recorrer ao apoio da coordenação pedagógica e em caso de dúvidas, responde:

“Iria pedir para ninguém, a não ser [...] os professores que me deram algum apoio, porque assim na verdade o pessoal do pedagógico, eu não tenho para onde correr. Porque simplesmente só vem atrás de mim através de cobrança” (Superação).

Quando a formação inicial é incipiente, cabe ao coordenador de curso oportunizar paulatinamente momentos de capacitação e acompanhamento pedagógico, sendo corresponsável pelo processo formativo deste docente. Identificando em seu grupo de professores as potencialidades e fragilidades que demandarão sua atenção, quando além

do conhecimento específico do conteúdo, o professor deverá ser e estar preparado pedagogicamente para entrar em sala de aula.

O coordenador deve proporcionar encontros de formação pedagógica, para que os professores incorporem as práticas pedagógicas em seu cotidiano, como sugere Marcon, Graça e Nascimento (2011), quando por meio deste acompanhamento criterioso, há possibilidade de reflexões e feedbacks e que as assumam como uma de suas principais estratégias para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo destes professores ao longo do curso.

A capacitação pedagógica, por sua vez, procura aprimorar o desempenho do professor na área do ensino, através de cursos específicos de preparação docente e didática, sua ênfase reside no processo de aprendizagem, desde seus fundamentos epistemológicos, passando pelo planejamento pedagógico e pela relação que os conhecimentos devem ter entre si, chegando até a difusão de modernos métodos, técnicas e ferramentas educacionais, que tornem fácil e natural o ato de aprender (SILVA, 2001).

Essa possibilidade de aprimorar o desempenho do docente, fica evidenciado na fala de um dos participantes, que foi capacitado pelo coordenador de curso da Escola 1:

“Aprendemos, por exemplo, estratégias de ensino aprendizagem, às vezes eu fazia, mas usava uma outra linguagem. E aí, a gente foi se identificando e se achando o máximo, para chegar lá no final e entrar com todas as novas estratégias. Então isso foi uma construção em vários encontros” (Paixão).

Fortalecer as competências docentes para o domínio das questões pedagógicas, essencialmente consiste em uma das funções do coordenador de curso, que assim como o docente, este profissional necessita ser capacitado pedagogicamente, para o exercício assertivo do cargo.

Quando os participantes da Escola 2, que não receberam capacitação pedagógica e acompanhamento de suas práticas conhecem outras propostas e possibilidades de atuação, um deles desabafa:

“A gente quer participar, a gente quer lecionar aqui, a gente quer participar das capacitações. Achei a minha salvação” (Superação).

O relato deste participante da Escola 2, demonstra a consciência da necessidade de buscar a qualificação de suas práticas e aponta ainda, a Instituição como copartícipe do processo de qualificação docente:

“[...] eu acho que faz uma reflexão muito grande e cria dois sentimentos [...]Traz até uma sensação de revolta, porque eu acho que quando você propõe uma educação, a estrutura deveria te possibilitar isso, mas ao mesmo tempo, traz uma grande responsabilidade para mim [...] aí é uma questão de eu buscar ou não, porque eu vou ser o professor, não vai ser o coordenador, não vai ser a pessoa que está ali a frente.[...]Na verdade é uma questão de escolha agora, ou é a indignação ou a busca, eu vou chegar numa bifurcação” (Comprometimento).

Um dos participantes alerta sobre essa possibilidade de reflexão ainda no início das atividades docentes, quando relata:

“[...] vocês podem estar revoltados por não estar tendo isso, mas vocês estão tendo essa oportunidade de refletir agora, com três meses que você está em sala de aula [...] Imagina qual é o meu sentimento que por anos eu fiz isso e eu nem tive o click de refletir [...] quando os meus olhos se abriram, eu me senti enganada, trabalho escravo. Entende? Porque eu nem sequer tinha esse conhecimento, então, eu penso que vocês podem estar indignados agora porque não tem esse respaldo, mas vocês estão tendo a oportunidade de refletir sobre isso cedo, enquanto isso, vocês tem tempo de mudar” (Responsabilidade).

As trocas de experiências e a oportunidade de refletir sobre a trajetória do preparo para a prática pedagógica, ficaram evidenciadas nas falas dos participantes, quando diferentes momentos desta trajetória aparecem em exemplos e dicas para os colegas transporem as dificuldades encontradas no caminho, buscando vencer estes desafios relacionados à docência.

Não basta ser reflexivo individualmente, somente a reflexão e o diálogo coletivo fortalecerão a concepção da Educação como uma tarefa que exige a complementaridade de saberes, o respeito pelos conhecimentos do outro e o reconhecimento dos próprios limites (ALARCÃO, 2011).

A consciência desta busca pessoal visando o aprimoramento da prática pedagógica é evidente no grupo, não sendo atribuída somente à Escola e ao coordenador a obrigatoriedade da capacitação docente, mas sim, as responsabilidades aparecem divididas, quando o professor precisa

buscar a qualificação e pontuam a necessidade da Escola, na figura do coordenador de curso, também subsidiar o desenvolvimento das habilidades docentes.

Esse tipo de consciência reflexiva de como e porque se executa uma ação para Shulman (1986), torna mais previsível e uniforme a postura do professor, pois a capacitação produz resultados previsíveis e o conhecimento garante liberdade e flexibilidade para raciocinar sobre as alternativas sobre os fins e os meios, para em seguida atuar sobre suas ações.

Investimentos na capacitação do professor refletem na eficiência e na qualidade do ensino, e a capacitação docente para Silva (2001) é um processo necessariamente contínuo, tanto do ponto de vista individual (pois cada professor deve capacitar-se permanentemente ao longo de sua carreira), quanto institucional, uma vez que o quadro docente é mutável, assim como o conhecimento humano e as demandas da sociedade são crescentes.

É necessária uma coordenação de curso efetiva e cônica de suas responsabilidades, em sintonia com a instituição, atuando como um gestor das potencialidades, valorizando os docentes e garantindo um ensino de qualidade, ao oportunizar um plano de capacitação, quando o foco de sua atenção deve se voltar para a gestão didático-pedagógica, onde se concentra a essência da qualidade de ensino (SILVA, 2007).

Capacitar estes docentes representa a possibilidade de despertar e construir a expansão desses conhecimentos para o progressivo desenvolvimento das habilidades docentes, que favoreçam a aprendizagem respeitando os princípios do PPP de cada instituição.

As concepções de ensino e os métodos de trabalho de cada coordenação de curso influenciam o desenvolvimento e a atuação dos docentes. Portanto, além de qualificar o docente, é necessário também qualificar, capacitar e acompanhar o coordenador de curso, que é a pessoa diretamente responsável e disponível para o docente recorrer em casos de necessidade.

Esse coordenador com uma visão sistêmica do processo de ensino-aprendizagem deve estar preparado para enfrentar os desafios sociais e tecnológicos de uma sociedade em permanente evolução, devendo ser proativo, capaz de incentivar e favorecer a implementação de mudanças, que propiciem a melhoria da aprendizagem, estimulando a criatividade de todos os envolvidos no processo educacional (SILVA, 2007).

E este processo de transformação para Gudmundsdóttir e Shulman (2005) relaciona-se com as diferentes fontes de conhecimento, sendo esta a forma de conhecer e compreender que distingue os professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade do preparo pedagógico prévio para a docência e o acompanhamento pedagógico durante o exercício docente constituem elementos favoráveis ao aprimoramento do exercício docente e conhecer a proposta de capacitação pedagógica nas escolas em que atuam os participantes deste estudo, possibilitou conhecer algumas particularidades e experiências pessoais que constituem a dimensão pessoal do docente, constituindo a práxis pedagógica dos participantes.

A responsabilidade pela capacitação e desenvolvimento profissional é compartilhada, quando a necessidade de qualificação aplica-se aos professores e aos coordenadores, para que juntos, fortaleçam seus saberes e possam ofertar um ensino de qualidade em suas Escolas de atuação.

Com a consciência da necessidade de qualificação para ocorrer avanços nos processos formativos, as Escolas e os coordenadores de curso, devem proporcionar espaços para a construção coletiva de novos saberes que favoreçam e fortaleçam a práxis pedagógica, onde os encontros de capacitação e acompanhamento pedagógicos, proporcionem um movimento educativo em permanente evolução.

Confirmando assim a premissa que o preparo do professor não termina nunca, está sempre em processo de transformação e crescimento, com uma construção diária e contínua.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Refletir faz a diferença. Formação continuada ainda é ficção no país. [Editorial]. Nova Escola. Gestão Escolar, n.6, jun., 2011.
BACKES, V. M. S., MOYA, J. L. M.; PRADO, M. L. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, vol.19, n. 2, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução Nº 466 de 12 de dezembro de 2012**. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. **Decisão COREN/SC nº 003/2012**. Define a carga horária e as atribuições do Enfermeiro Responsável Técnico. Florianópolis, SC, 22 jun. 2012. Disponível em: <<http://www.corensc.gov.br/thumbs/file/2013/Decis%C3%B5es%20Cor%20en/Decis%C3%A3o%20003-2012%20Carga%20Hor%C3%A1ria%20RT%20SITE.pdf>>. Acesso em: 05 de out. de 2013.

GUDMUNSDÓTTIR, S.; SHULMAN, L. S. Conocimiento didáctico en ciencias sociales. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 9, n.2, 2005.

MARCON, D.; GRAÇA, A.B.S.; NASCIMENTO, J.V. Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em educação física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, n.3, 2011.

MARCON, D.; GRAÇA, A.B.S.; NASCIMENTO, J.V. Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, n. 2, 2011.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo, Hucitec, 2010.

RODRIGUES, J.; ZAGONEL, I.P.S.; MANTOVANI, M.F. Alternativas para a prática docente no ensino superior de enfermagem. **Esc Anna Nery R Enferm**, Rio do Janeiro, v. 11, n. 2, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-81452007000200020&script=sci_arttext>. Acesso em 16 nov. 2012.

SERPA, D.; LOPES, N. Formação continuada ainda é ficção no país. [Editorial]. Nova Escola. Gestão Escolar, n.6, jun., 2011.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em 11 set. 2011.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**. Washington, v. 15, n. 5, 1986.

SILVA, A. W. L. **Capacitação didática e pedagógica do corpo docente**. Disponível em <<http://www.udesc.br/reitoria/proen/proreitor1001.html>>. Acesso em 23 ago. 2013.

SILVA, P.R. **Coordenador de Curso: Atribuições e Desafios Atuais**. 2007. Disponível em <<http://saturno.crea-rs.org.br/site/index.php>>. Acesso em 10 set. 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta pesquisa que buscou compreender como o enfermeiro desenvolve o preparo pedagógico para docência na educação profissional técnica de nível médio à luz do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Lee S. Shulman, identifica-se que os propósitos foram alcançados, quando as respostas aos objetivos propostos foram contempladas.

Tendo como um dos objetivos específicos o de conhecer as necessidades apontadas pelos enfermeiros, no início de sua prática docente, relacionadas ao preparo pedagógico, identificou-se na fala dos participantes a ausência do preparo pedagógico prévio para a inserção na docência, como grande fator dificultador, além da promoção da reflexão discente e a utilização de metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

Seu preparo para o exercício docente aponta prioritariamente a aprendizagem com colegas e o conhecimento do conteúdo. Relatam a importância da formação pedagógica e a utilização das experiências discentes vivenciadas em seus processos formativos e acreditam que o conhecimento base para o ensino deveria estar pautado no conhecimento pedagógico geral, no conhecimento do currículo, no conhecimento do contexto educacional e na possibilidade da graduação auxiliar nos processos de formação docente, porém, cientes da necessidade da busca pessoal e da própria responsabilidade em qualificar-se.

Outro objetivo específico proposto, foi o de identificar as estratégias utilizadas para aperfeiçoar a prática docente, e os achados encontrados apontam que os participantes acreditam que as características pessoais, a motivação do docente e o domínio do conteúdo, influenciam seus métodos de ensino.

Reforçam a necessidade de participação em encontros de capacitação pedagógica para balizar o exercício docente e que a criatividade advinda do erro e do acerto e da experiência em sala de aula é adquirida com os anos de docência e que deve ser refletida, possibilitando recriar-se como docente. Além disto, alimentam-se ainda da aprendizagem com os colegas, da realização de leitura e do feedback dos alunos.

E por fim, a pesquisa buscou conhecer a proposta de capacitação pedagógica nas escolas em que atuam os participantes deste estudo, quando duas realidades distintas foram apresentadas, existindo a consciência da necessidade de contínua formação docente, para renovar e aprimorar a própria práxis pedagógica.

Os docentes acreditam que o coordenador de curso deveria estar preparado pedagogicamente para orientar suas práticas pedagógicas, sendo que a responsabilidade pela capacitação e desenvolvimento profissional é compartilhada, quando a necessidade de qualificação aplica-se aos professores e aos coordenadores, para que juntos, fortaleçam seus saberes e possam ofertar um ensino de qualidade em suas Escolas de atuação.

Ao observar os resultados encontrados, identifica-se que os princípios da pesquisa ação foram contemplados, quando ela proporciona a possibilidade de intervir em uma determinada realidade e produzir novos conhecimentos, almejando melhorias das práticas de trabalho da realidade em estudo, pela reflexão coletiva oportunizada.

Durante a condução das atividades, para exemplificar a permanente evolução e construção de saberes, relacionados ao preparo pedagógico para a docência, os docentes foram metaforicamente comparados às fases da borboleta, de acordo com seu momento da trajetória profissional docente.

O docente novato foi comparado à larva, que existe para se alimentar e extrair do ambiente o máximo que conseguir guardar, acumulando reservas, que permitirão fortalecer sua fase adulta. Neste processo de reclusão e reflexão, ela tece os fios para a construção de seu casulo, chamado de crisálida, aumentando sua probabilidade de sobrevivência. Compara-se então, ao professor novato, que precisa se alimentar das fontes do conhecimento base para o ensino.

Ao evoluir para crisálida, submersa neste processo lento de amadurecimento, construção e transformação, comparado metaforicamente à fase intermediária do docente, ele utiliza a energia acumulada para fortalecer-se, sendo o suficiente para a próxima fase, o momento da transformação.

Quando surge finalmente uma bela borboleta, caracterizando assim, o professor experimentado, livre para voar e consciente da necessidade do movimento constante, em busca da infundável qualificação docente.

Reconhece-se que este nascer e renascer é difícil, quando a trajetória do professor consiste num processo contínuo de crescimento, não sendo necessariamente ruim, mas necessário para o processo de crescimento e nutrição.

As borboletas estão presentes para lembrar que na vida sempre há transformação e as práticas docentes, da mesma forma. Sendo necessário somente ao docente, se permitir, criar, buscar, inovar e oportunizar o

preparo e aprimoramento das práticas, porque se não houver a transformação, não haverá o voo, a liberdade e a segurança da borboleta.

Durante a condução da atividade de avaliação final, foi utilizada outra analogia, desta vez em relação à utilização da mala e as bagagens que trazemos das viagens e os conhecimentos, lembranças e emoções decorrentes destes momentos que ficam guardados na memória.

As avaliações foram simbolicamente guardadas em uma mala, quando os participantes alimentaram a bagagem da pesquisadora, com os relatos sobre a forma com que a pesquisadora fez e faz parte da trajetória profissional e pessoal de cada um deles, enchendo desta forma a mala de boas experiências e recordações.

A bagagem dessa troca de experiências foi possível por meio do CPC de Lee S. Shulman, quando a pesquisadora buscou compreender o autor, buscando o aprofundamento do tema e os seus conteúdos, para conseguir transformar sua própria compreensão em estruturas que os participantes pudessem compreender sobre o referencial teórico, selecionando e adaptando os conteúdos.

Chegando propriamente no momento do ensino, nos encontros da coleta de dados, onde o CPC foi evidenciado. Quando através do conhecimento experto, da integração disciplinar e da interpretação didática da pesquisadora, foi possível dividir e construir os conhecimentos, utilizando-se da própria apreensão do referencial teórico de Lee S. Shulman. Para que após, no momento de avaliação final dos encontros e do desempenho da pesquisadora na condução das atividades, fosse possível obter subsídios para a reflexão, proporcionando a percepção das potencialidades e fragilidades da pesquisadora, para a partir disso, obter uma nova compreensão da própria práxis, buscando a melhoria das práticas pedagógicas.

Iniciando novamente, todo o ciclo de compreensão, transformação, ensino, avaliação e reflexão, constituindo desta forma o Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico, de Lee S. Shulman, que efetivamente enquanto docente realiza-se constantemente.

Para a pesquisadora fica a satisfação do dever cumprido, quando ao realizar a avaliação final, a fala dos participantes aponta que a coleta de dados, constituiu-se de encontros de capacitação pedagógica e os novos conhecimentos agregaram crescimento, sendo que os docentes demonstraram interesse em adaptá-los e aplicá-los em sua prática docente.

Os participantes relataram que os encontros foram agregadores, produtivos e as expectativas iniciais foram contempladas durante o desenvolvimento das atividades, quando compreenderam e se

aproximaram do referencial teórico apresentado, com uma explanação sintética.

Os novos conhecimentos compartilhados e outros aprimorados, adquiridos por meio da interação e da troca de experiências, serviram para validar suas práticas, no momento das discussões em grupo, sendo oportunizada a possibilidade de conhecer a realidade dos colegas.

Relatam que houve a necessidade de parar, pensar, refletir e buscar a transformação, por meio da aprendizagem das experiências dos colegas, com o entendimento que todos são passíveis de erros, mas que o aprendizado decorrente deles, é que fortalece a prática pedagógica.

Compreenderam que o docente está em contínuo processo de construção, quando as dificuldades expostas pelos colegas são coletivas e com possibilidade de superação, como expostas no grupo.

Despertou ainda o olhar crítico, com possibilidade de transformação da prática pedagógica e o reconhecimento do próprio potencial para traçar estratégias para atingir os melhores resultados, buscando melhorar o que já desenvolvem.

Acreditam que os resultados da pesquisa podem fortalecer o preparo pedagógico dos futuros professores, não só enfermeiros, que estão iniciando sua prática docente, através da apropriação do conteúdo científico e transformação da prática, sendo a abordagem de Lee S. Shulman universal, sugerem que estes encontros sejam socializados com outras Instituições de ensino.

Os participantes apontam que se esses conteúdos fossem trabalhados previamente ao exercício docente, não cometeriam tantos erros e não teriam enfrentado tantas dificuldades em suas trajetórias, ressaltando ainda, a possibilidade de recorrer à pesquisadora para solicitar auxílio.

Entretanto, todos os erros e as dificuldades encontradas na trajetória docente, tanto dos participantes como da pesquisadora, proporcionaram reflexão e serviram para fortalecer nossa práxis e compactuo com Rubem Alves (2006), quando afirma que não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses.

Espera-se que com a construção do conhecimento desenvolvido nesta pesquisa, espaços de diálogo sejam proporcionados entre docentes e coordenadores de curso, proporcionando a reflexão sobre sua práxis e que a capacitação e o acompanhamento pedagógico sejam práticas rotineiras nas Instituições de ensino, tornando coparticipes no processo de ensino aprendizagem, todos os atores envolvidos.

REFERÊNCIAS

ACAYABA, C.; OLIVEIRA, M. **IDH municipal do Brasil cresce 47,5% em 20 anos, aponta Pnud**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2013/07/idh-municipal-do-brasil-cresce-475-em-20-anos-aponta-pnud.html>>. Acesso em 06 set. 2013.

ALARCÃO, I. Refletir faz a diferença. Formação continuada ainda é ficção no país. [Editorial]. Nova Escola. Gestão Escolar, n.6, jun., 2011.

ALEXANDRE, A. F. **Metodologia Científica e Educação**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

ALMEIDA, P. C. A. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

ALVES, R. **Reverência Pela Vida**. Campinas: Papyrus, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. Disponível em: <http://www.abennacional.org.br/index.php?path=10>>. Acesso em 09 out. 2012.

BACKES, V. M. S., MOYA, J. L. M.; PRADO, M. L. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v.19, n. 2, 2011.

BAGNATO, M. H. S. **Licenciatura em enfermagem: para quê?** São Paulo: UNICAMP, 1994. 226p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1994.

BAGNATO, M.H.S. et al. Ensino Médio e educação profissionalizante em enfermagem: algumas reflexões. **Rev Esc Enferm USP**, São Paulo, v.41, n. 2, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342007000200015>. Acesso em 16 nov. 2012.

BAGNATO, M.H.S.; RODRIGUES, R. M. Diretrizes Curriculares da Graduação de Enfermagem: pensando contextos, mudanças e perspectivas. **Rev Bras Enferm**, Brasília, v. 60, n. 5, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v60n5/v60n5a05.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2012.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

BARBOSA, E.C.V; VIANA, L. O. Um olhar sobre a formação do enfermeiro/docente no Brasil. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, n. 3, v. 16, 2008. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v16n3/v16n3a07.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2012.

BASSINELLO, G. A. H; SILVA, E. M. Perfil dos professores de ensino médio profissionalizante em enfermagem. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, n. 1, v. 13, 2005.

BERBEL, N. A. N. (Org.). **Metodologia da Problematização**. Londrina: Eduel, 1999.

BERBEL, N. A. N.; GOMES, D. F. M. **Exercitando a reflexão com conversas de professores**. Londrina: Grafcel, 2005.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BORGES, F. T. et al. Escolas Técnicas do SUS (ETSUS) no Brasil: regulação da integração ensino serviço e sustentabilidade administrativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n. 17, v. 4, 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232012000400020&script=sci_arttext>. Acesso em 27 out. 2012.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, 2008**. Disponível em: < <http://pronatec.mec.gov.br/cnct/index.php>>. Acesso em 03 de nov. de 2012.

_____. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 16 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em 12 out. 2012.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 04 de out. de 2011.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES Nº 213/2008.** Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pces213_08.pdf>. Acesso em 03 de nov. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 870, de 16 de Julho de 2008.** Aprova o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, DF, 18 jul. 2008. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/amsul/arquivos/File/estrutura/arquivo1277.pdf>>. Acesso em 03 de nov. 2012.

_____. Ministério da Educação. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 10 out. 2012.

_____. Ministério da Saúde. **Resolução Nº 466 de 12 de dezembro de 2012.** Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos.

_____. Ministério da Saúde. **Cadernos RH Saúde**. 3ª Conferência Nacional de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Brasília, DF, v. 3, n. 1, 2006.

_____. **Parecer CNE Nº 15/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <
http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Parecer_CNB_CEB_15_98_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoMedio.pdf>. Acesso em: 12 out. 2012.

_____. **Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde – PROFAPS**. Portal da Saúde. [S.I.], 2012. Disponível em: <
http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional/area.cfm?id_area=1810>. Acesso em 11 out. 2012.

_____. **Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – PROFAE**. Portal da Saúde. [S.I.], 2012. Disponível em: <
http://portal.saude.gov.br/portal/sgtes/visualizar_texto.cfm?idtxt=22494>. Acesso em 11 out. 2012.

_____. **Rede de Atenção à Saúde - RAS**. Portal da Saúde. [S.I.], 2012. Disponível em: <
http://portal.saude.gov.br/portal/saude/Gestor/visualizar_texto.cfm?idtxt=35699&janela=1>. Acesso em 11 out. 2012.

_____. **Rede de Escolas Técnicas do SUS – RET-SUS**. FIOCRUZ. [S.I.], 2012. Disponível em: <<http://www.retsus.fiocruz.br/>>. Acesso em 11 out. 2012.

_____. **Resolução CNE/CES Nº 3, de 7 de Novembro de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília, DF, 07 nov. 2001. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>>. Acesso em 12 out. 2012.

_____. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de Fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 04 mar. 2002. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em 12 out. 2012.

_____. **Resolução nº 073/CEE/2010.** Fixa Normas Complementares e Operacionais às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Especialização de Nível Técnico para o Sistema Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 07 dez. 2010. Disponível em:
 <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sed.sc.gov.br%2Fsecretaria%2Flegislacao%2Fdoc_download%2F1599-resolucao-no-073-cee&ei=6G6WUICIEJOo8gTGrIGQBQ&usg=AFQjCNFRuFOII-RriIMu3Go-6SuocUJdxw>. Acesso em 03 de nov. 2012.

CANDAUI, V. M. et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos.** Petrópolis: Vozes, 1995.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. Disponível em:<
http://novo.portalcofen.gov.br/lei-n-749886-de-25-de-junho-de-1986_4161.html>. Acesso em 12 out. 2012.

_____. Disponível em: < www.corensc.gov.br > Acesso em: 06 set 2013.

_____. **Decisão COREN/SC nº 003/2012.** Define a carga horária e as atribuições do Enfermeiro Responsável Técnico. Florianópolis, SC, 22 jun. 2012. Disponível em:
 <<http://www.corensc.gov.br/thumbs/file/2013/Decis%C3%B5es%20Coren/Decis%C3%A3o%20003-2012%20Carga%20Hor%C3%A1ria%20RT%20SITE.pdf>>. Acesso em: 05 de out. de 2013.

DELORS, J. *et al.* Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2001.

EBISUI, C. T. N. **A identidade profissional do enfermeiro professor do ensino técnico de enfermagem**. Ribeirão Preto: USP, 2004. Dissertação (Mestrado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, 2004.

FERRARI, M. **Paulo Freire: O Mentor da Educação para a Consciência**. 2008. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/mentor-educacao-consciencia-423220.shtml>>. Acesso em: 27 maio 2012.

FERREIRA JUNIOR, M. A. Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. **Rev Bras Enferm**, Brasília, v. 46, n. 4, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v61n6/a12v61n6.pdf>>. Acesso em 14 set. 2012.

FORMIGA, J. M. M; GERMANO, R. M. Por dentro da História: o ensino de Administração em Enfermagem. **Rev Bras Enferm**, Brasília, v. 58, n. 2, 2005.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

GÖTTEMS, L. B; ALVES, E. D; SENA, R. R. A Enfermagem Brasileira e a Profissionalização de Nível Técnico: Análise em Retrospectiva. **Rev. Latino-Am Enfermagem**, v. 15, n. 5, 2007.

GRYSCHKEK, et al. Projeto Larga Escala: uma proposta pedagógica atual **Rev.Esc.Enf.USP**, v. 34, n. 2, 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v34n2/v34n2a09.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2012.

GUDMUNDSÓTTIR, S.; SHULMAN, L. S. Conocimiento didáctico en ciencias sociales. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 9, n.2, 2005.

GUEDES, J. S.; SANTOS, R.M.B.; LORENZO, R.A.V. A Implantação do Programa de Saúde da Família (PSF) no Estado de São Paulo (1995-2002). **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 20, n. 4, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n4/06.pdf>>. Acesso em 18 nov. 2012.

HADDAD, A. E. et al. Política Nacional de Educação Na Saúde. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v. 32, 2008.

HOBOLD, M. S. A Constituição da Profissionalidade Docente: Um Estudo com Professores de Educação Profissional. **Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n. 2, 2004.

LEITE, S. T. et al. Revisão Integrativa sobre a formação do enfermeiro docente de cursos técnicos de enfermagem. **Rev. Enfermagem Revista**, v. 15, n. 3, 2012.

LIMA, E. C.; APOLINÁRIO, R. S. A educação profissionalizante em enfermagem no Brasil: desafios e perspectivas. **Rev. enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, V. 19, N. 2, 2011. Disponível em: <
<http://www.facenf.uerj.br/v19n2/v19n2a23.pdf>>. Acesso em 16 nov. 2012.

MADEIRA, M. C. **Sou Professor Universitário; e Agora?** Manual de primeira leitura do professor. São Paulo: Sarvier, 2008.

MADEIRA, M.Z.A.; LIMA, M.G.S.B. A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes. **Rev Bras Enferm**, Brasília, v. 60, n. 4, 2007. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672007000400008>. Acesso em: 16 nov. 2012.

MARCON, D. **Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de educação física**. Porto: U.PORTO, 2011. 574p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2011.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J.V. Busca de paralelismo entre conhecimento pedagógico do conteúdo e processo de raciocínio e ação pedagógica. **Educação em Revista**, vol. 27, n. 01, 2011.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J.V. Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, vol. 25, n. 01, 2011.

MARCON, D.; GRAÇA, A.B.S.; NASCIMENTO, J.V. Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em educação física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, n.3, 2011.

MATHIAS, M.; ALGEBAILLE, J. Profaps: uma breve retomada.

Disponível em: <

<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Noticia&Destques=0&Num=522>>. Acesso em 13 out. 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo, Hucitec, 2010.

MITRE, S. M. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 2, 2008. Disponível em <<http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/630/63009618.pdf>>. Acesso em 11 out. 2011.

MOURA, A. et al. SENADEn: expressão política da Educação em Enfermagem. **Rev Bras Enferm**, Brasília, v. 59, 2006.

NÓBREGA-TERRIEN, S.M. et al. Projeto Político Pedagógico: concepção, construção e avaliação na enfermagem. **Rev Esc Enferm USP**, v. 44, n. 3, 2010.

PAVAL, A. M.; NEVES, E. B. A arte de ensinar enfermagem: uma história de sucesso. **Rev Bras Enferm**, Brasília, v. 64, n. 1, 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v64n1/v64n1a21.pdf>>. Acesso em 08 set. 2012.

PAVIANI, N. M. S; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, 2009.

REIBNITZ, K.S.; PRADO, M.L. **Inovação e Educação em Enfermagem**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

RODRIGUES, J.; ZAGONEL, I.P.S.; MANTOVANI, M.F. Alternativas para a prática docente no ensino superior de enfermagem. **Esc Anna Nery R Enferm**, Rio do Janeiro, v. 11, n. 2, 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-81452007000200020&script=sci_arttext >. Acesso em 16 nov. 2012.

RODRIGUES, M. T. P.; SOBRINHO, J. A. C. M. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Rev Bras Enferm**, v.60, n.4, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/reben/v60n4/a19.pdf> >. Acesso em 11 out. 2012.

RODRIGUES, M. T. P.; SOBRINHO, J. A. C. M. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. **Rev Bras Enferm**, Brasília, v.61, n. 4, 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672008000400006&script=sci_arttext >. Acesso em 28 jul. 2013.

ROSA, J. G. Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SANTOS, F. **Escola de Enfermagem Carlos Chagas (1933 – 1950): A Deus – Pela Humanidade - Para o Brasil**. UFMG, 2006. 310p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SERPA, D.; LOPES, N. Formação continuada ainda é ficção no país. [Editorial]. Nova Escola. Gestão Escolar, n.6, jun., 2011.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em 11 set. 2011.

SHULMAN, L. S. Disponível em < <http://www.leeshulman.net> >. Acesso em: 11 out. 2011.

SHULMAN, L. S. **Seminário Desenvolvimento de docentes**. São Paulo, 2010. Disponível em < <http://www.youtube.com/watch?v=v4OBdYhiX9A> >. Acesso em: 05 nov. 2012.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**. Washington, v. 15, n. 5, 1986.

SILVA, A. W. L. **Capacitação didática e pedagógica do corpo docente**. Disponível em <<http://www.udesc.br/reitoria/proen/proreitor1001.html>>. Acesso em 23 ago. 2013.

SILVA, K. L.; PIMENTA, A. M. A primeira docência a gente nunca esquece... **Rev. Min. Enf.**, v. 11, n. 4, 2007. Disponível em: <http://www.enf.ufmg.br/site_novo/modules/mastop_publish/files/files_4c0e3fb0d9783.pdf>. Acesso em 16 nov. 2012.

SILVA, M. J. P. **O Amor é o caminho** (maneiras de cuidar). São Paulo: Loyola, 2002.

SILVA, P.R. **Coordenador de Curso: Atribuições e Desafios Atuais**. 2007. Disponível em <<http://saturno.crea-rs.org.br/site/index.php>>. Acesso em 10 set. 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2012.

TRIVINÕS. A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. **Conceitos de Educação em Paulo Freire**. São Paulo: Vozes, 2006.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

ZANCHET, B. M. A.; FAGUNDES, M. C. V. FACIN, H. Motivações, primeiras experiências e desafios: o que expressam os docentes universitários iniciantes? **Form. Doc**, Belo Horizonte, v. 4, n. 6, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Análise dos dados

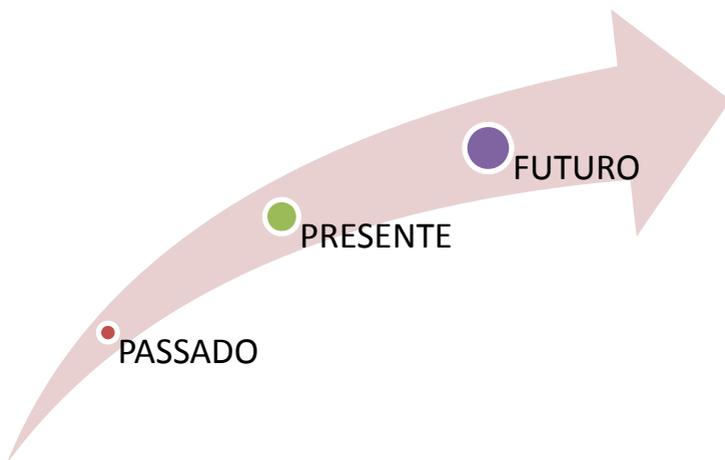
Codinome	Comprometimento	Responsabilidade	Paixão	Reconhecimento	Superação	Transformação
TEMA						

APÊNDICE B- Dinâmica de Apresentação: “Trajetória Profissional”

Construa uma linha da sua vida profissional, que contemple informações de sua trajetória profissional, com os principais acontecimentos relacionados à docência. Registre o que você julgar importante e como sugestão, contemple também os seguintes tópicos:

- Data de nascimento
- Escolha da profissão
- Data da formatura
- Formação (pós-graduação, mestrado ou doutorado)
- Início da atividade docente
- Atuação docente
- Cursos de capacitação pedagógica
- Onde você está hoje
- Aonde você quer chegar
- Codinome que gostaria de usar para ser identificado nesta pesquisa

Exemplo:



APÊNDICE C – Dinâmica “Uma Carta Para Você!”

RECORTE 1

Os docentes participantes foram identificados por meio de enquete entre 35 alunos formandos, que indicaram um docente que consideraram ser um bom professor durante seu processo formativo, quer por sua reconhecida preparação e domínio de conteúdos de ensino, por sua capacidade de motivar os alunos para a aprendizagem, pelo compromisso com a melhora e inovação do ensino universitário e pela obtenção de bons resultados junto aos seus alunos (BACKES; MOYA; PRADO, 2011).

RECORTE 2

Indicam que as crenças dos professores acerca do ensino e da aprendizagem estão relacionadas àquilo que pensam acerca do ensino, como aprendem de suas experiências e como se conduzem em suas aulas. As crenças dependem muito mais da avaliação afetiva e pessoal subjetiva do que da objetiva e também são mais discutíveis, abertas, do que o conhecimento, que depende da evidência de critérios para sua incorporação. Portanto, os mesmos autores recomendam a valorização de oportunidades aos professores novatos, para que identifiquem e examinem as crenças que têm acerca do conteúdo que ensinam e a influência dessas na forma de ensino (BACKES; MOYA; PRADO, 2011).

RECORTE 3

O fator tempo de docência/experiência é abordado como situação que oportuniza ao docente redefinir seu conhecimento do conteúdo e construir o conhecimento didático, sugerindo capacidade para perceber sua unidade disciplinar de forma mais ampla, em termos de currículo, e se torna, ao mesmo tempo, elemento importante no desenvolvimento didático do conteúdo (BACKES; MOYA; PRADO, 2011).

RECORTE 4

Assim, o processo de ensino inicia, necessariamente, em circunstância na qual o professor compreende o que há para aprender e como deve ensiná-lo (BACKES; MOYA; PRADO, 2011).

RECORTE 5

Mas, o que tem sido obtido através dos casos estudados, tem levado a equipe a repetidamente perguntar: o que os professores sabem (ou deixam de saber) que faz com que ensinem de uma maneira particular (SHULMAN, 2005)?

RECORTE 6

Como o extenso conhecimento para o ensino pode ser aprendido durante o curto período destinado à formação do professor (SHULMAN, 2005)?

APÊNDICE D – Dinâmica “Pílulas da Pedagogia”

PÍLULAS DA PEDAGOGIA

ESTIMULANTE PEDAGÓGICO

LEIA COM ATENÇÃO ANTES DE USAR

COMPOSIÇÃO:

Os comprimidos contém todas as virtudes que formam o *Estimulante Pedagógico*: amor, humildade, criatividade, sinceridade, alegria, inspiração, energia, visão, garra, paixão, persistência, dedicação, integração e estudo.

INFORMAÇÕES AO PACIENTE:

Por todas as experiências pelas quais passamos e por tudo o que temos estudado e comprovado, não há dúvida de que o *Estimulante Pedagógico* é o remédio ideal para qualquer tipo de crise.

Para que o tratamento atinja seus objetivos é indispensável dedicação total de corpo e espírito para quem quer curar a causa e não o sintoma da doença.

Destina-se a quem está disposto a sofrer uma transformação íntima e jamais se arrepende disso.

INDICAÇÕES:

Ao paciente que demonstrar de imediato apatia, desinteresse, pessimismo, falta de motivação, baixa autoestima, descontrole emocional; recomendado especialmente para pessoas que desistiram de sonhar ou para as que desistiram de si próprias.

CONTRAINDICAÇÕES:

Nem a mais avançada ciência é capaz de apontar uma contraindicação para o amor, a positividade e a energia.

PRECAUÇÕES:

Mantenha este medicamento ao alcance de todas as pessoas para que possam ser contagiadas.

Mantenha também ao alcance de todas as crianças. Não há prazo de validade, pode ser utilizado por toda a vida e sem o conhecimento de seu médico.

POSOLOGIA E MODO DE USAR:

Adultos - 1 drágea por dia ao acordar ou se preferir tomar todas as drágeas em dose única.

O resultado será surpreendente.

Crianças - o tratamento deverá ser iniciado com muito amor. Tomando uma dose por dia com muito sorriso e muito carinho. Estímulo constante aos seus sonhos e criatividade, também fazem parte do tratamento.

Disponível em: <http://jackipedagogia.blogspot.com.br/2011/01/sugestao-para-1-reuniao-pedagogica-com.html>

APÊNDICE E - Avaliação dos Encontros

1. Do que você mais gostou em nossos encontros?
2. Fale se as suas expectativas iniciais foram contempladas no decorrer das atividades desenvolvidas nesta pesquisa.
3. Conseguiu compreender o referencial teórico de Lee S. Shulman proposto em nossos encontros?
4. O que você aprendeu e como você aprendeu?
5. Fale sobre possíveis ganhos pessoais e profissionais decorrentes da participação nesta pesquisa.
6. Este estudo e sua participação poderão contribuir para fortalecer o preparo pedagógico para a docência dos futuros enfermeiros professores que estão iniciando sua prática docente? De que forma?
7. Apresente suas críticas e sugestões e o que você faria diferente?

Muito obrigada!

APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Pós Graduação em Enfermagem

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO**

Título da Pesquisa: PREPARO DO ENFERMEIRO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO SOB A ÓTICA DE LEE SHULMAN.

Eu, Daniela Maysa de Souza, venho pelo presente, solicitar sua participação na pesquisa para o desenvolvimento da Dissertação intitulada PREPARO DO ENFERMEIRO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO SOB A ÓTICA DE LEE SHULMAN, sob orientação da Profa. Dra Vânia Marli Schubert Backes, com o objetivo de compreender como o enfermeiro desenvolve o preparo pedagógico para docência na educação profissional técnica de nível médio à luz do conhecimento pedagógico do conteúdo de Lee S. Shulman.

Para alcançar o objetivo proposto lhe convido a participar do estudo para que possa contribuir com as informações sobre quais as necessidades apontadas em sua prática docente, as estratégias utilizadas para aperfeiçoar sua prática docente e conhecer a proposta de formação continuada em sua escola de trabalho, e dessa forma, proporcionar subsídios teóricos para nós, enfermeiros, refletirmos sobre nossas práticas pedagógicas.

A coleta de dados será realizada em três momentos, nas dependências de uma das Escolas participantes do estudo, com cronograma acordado previamente com todos os participantes, sendo necessária sua presença e participação em todos os encontros.

As atividades serão registradas digitalmente (gravador), pelas produções construídas em grupo e também com uso de registro fotográfico, se você assim permitir. Após cada encontro, será realizada a transcrição dos relatos, que será disponibilizada a você, para que valide as informações obtidas, podendo ser alteradas (informações complementadas ou omitidas) se assim você desejar.

Em conformidade à Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde a qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa, retirando seu consentimento, pois ela não é obrigatória, sem causar prejuízos pessoais ou profissionais, sendo que a mesma não acarreta ônus para a pesquisadora ou participante. Para isto, basta entrar em contato com a pesquisadora pelos contatos disponibilizados abaixo.

Asseguramos que todas suas informações serão utilizadas somente pelas pesquisadoras, sendo divulgadas em publicações científicas, assegurando seu anonimato e a confidencialidade de suas informações. Seu nome será mantido em sigilo e as informações aparecerão em conjunto com as respostas dos outros participantes da investigação, com uso de codinomes.

Este termo de consentimento será assinado em duas vias de igual teor, caso após o esclarecimento, aceite participar deste estudo, ficando uma cópia em seu poder e a outra com a pesquisadora.

Considerando-se livre e esclarecido de acordo com as orientações do objetivo desta pesquisa, participo voluntariamente, ciente da propriedade intelectual da pesquisa às autoras.

Data: ____/____/____

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

Agradecemos sua atenção, interesse em contribuir à produção científica de enfermagem e a disposição em participar do estudo.

Atenciosamente, as pesquisadoras:

Profa. Dra Vânia Marli Schubert Backes
Pesquisadora responsável
Telefone para contato: (48) 9963-3838 ou (48) 3721-4910
E-mail: vania.backes@ufsc.br

Mda. Daniela Maysa de Souza
Pesquisadora participante
Telefone para contato: (47) 9102-7227 ou (47) 3232-2796
E-mail: danimaysa@gmail.com

ANEXO

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PREPARO DO ENFERMEIRO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Pesquisador: DANIELA MAYSА DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 12622613.2.0000.0121

Instituição Proponente: CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 216.408

Data da Relatoria: 18/02/2013

Apresentação do Projeto:

Dissertação de Mestrado em Enfermagem de Daniela Maysa de Souza, orientada por Vania Becker constituída de pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, que pretende investigar o preparo do enfermeiro para a docência. Para tal entrevistará 12 enfermeiras docentes da Escola Técnica de Saúde do SUS de Blumenau.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a autora, o objetivo principal do estudo é compreender como o enfermeiro desenvolve o preparo pedagógico para docência na educação profissional técnica de nível médio à luz do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Lee S. Shulman.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avaliados e mínimos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Contribuirá para o conhecimento generalizável sobre o tema.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE e anuência da instituição corretos.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pela aprovação.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

FLORIANOPOLIS, 11 de Março de 2013

Assinador por:

Washington Portela de Souza
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima			
Bairro: Trindade		CEP: 88.040-900	
UF: SC	Município: FLORIANOPOLIS		
Telefone: (48)3721-9206	Fax: (48)3721-9696	E-mail: cep@reitoria.ufsc.br	