

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Débora Laura França Costa e Silva

**O DOCENTE NA ÁREA DA SAÚDE: a formação pedagógica
para o enfermeiro**

Taubaté – SP

2019

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Débora Laura França Costa e Silva

**O DOCENTE NA ÁREA DA SAÚDE: a formação pedagógica
para o enfermeiro**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Política e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Taubaté – SP

2019

**SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU
Biblioteca Setorial de Ciências Sociais, Letras e Serviço Social**

S586d Silva, Débora Laura França Costa e
O docente na área da saúde: a formação pedagógica
para o enfermeiro. /Débora Laura França Costa e Silva. - 2019.
112f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019.
Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil,
Departamento de Pedagogia.

1. Docência na saúde. 2. Formação docente.
3. Desenvolvimento profissional. I. Título.

CDD – 370

DÉBORA LAURA FRANÇA COSTA E SILVA

O DOCENTE NA ÁREA DA SAÚDE: a formação pedagógica para o enfermeiro

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Política e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Data: ____/____/____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Ana Maria Gimenes Corrêa Calil - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Virginia Mara Próspero da Cunha - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Ivany Machado de Carvalho Baptista – Universidade do Vale do Paraíba

Assinatura _____

*“Se a educação não pode mudar tudo, alguma coisa fundamental a
educação pode”.*
Paulo Freire

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa à minha família, minha mãe Maria das Graças Lopes França da Silva, meu esposo Thiago da Costa e Silva e minha amada filha Maria Eduarda França Costa e Silva, vocês são pessoas mais que especiais na minha vida, me completam como ser humano. Obrigada pelo amor, carinho e apoio. Essa conquista é nossa!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, razão de todas as coisas, pelas oportunidades que tive e por proteger a minha vida. Por guiar meus caminhos, orientar minhas decisões e por aliviar os momentos de medo e angústia.

Agradeço à Universidade de Taubaté e a todos os professores do Mestrado Profissional em Educação que contribuíram com meu anseio de conhecimento.

Agradeço, em especial, à Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, minha querida orientadora, que acreditou em meu potencial de uma forma que eu não acreditava ser capaz de corresponder. Sempre disponível e disposta a ajudar, querendo que eu aproveitasse cada segundo dentro do mestrado para absorver algum tipo de conhecimento. Fez-me enxergar que existe mais que pesquisadores e resultados por trás de uma dissertação, mas vidas humanas. Você não foi somente orientadora, mas, em alguns momentos, conselheira e amiga. Você foi e é referência profissional e pessoal para meu crescimento. Obrigada por estar ao meu lado e acreditar tanto em mim!

Agradeço à Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha que prontamente veio contribuir com o estudo.

Agradeço à Profa. Dra. Ivany Machado de Carvalho Baptista que contribuiu grandiosamente para a pesquisa, com seus apontamentos assertivos e sua delicadeza de pesquisadora.

Agradeço aos colegas do Mestrado Profissional em Educação 2017 Turma B da Universidade de Taubaté que contribuíram de alguma forma para o meu crescimento pessoal e profissional. Quero agradecer pelos bons momentos vividos durante esses meses de mestrado.

Ao meu esposo, Thiago da Costa e Silva, pelo companheirismo e paciência, sempre me incentivando e auxiliando nas tarefas do dia a dia para que fosse possível o cumprimento desse trabalho. E por todo apoio e amor os quais me deram segurança para seguir em frente.

A minha filha, Maria Eduarda França Costa e Silva, que mesmo tão pequena, dividiu seu coraçãozinho comigo, permitindo suportar os momentos difíceis dessa caminhada. Você é o verdadeiro sentido da minha vida! A você, minha princesa, meu eterno amor!

A minha mãe, Maria das Graças Lopes França da Silva, que com toda palavra e demonstração de amor e carinho me faz sentir mais viva para continuar nessa caminhada.

RESUMO

O professor assume o papel de mediador no processo de formação do profissional de saúde, estruturando cenários de aprendizagem que sejam significativos e problematizadores da prática profissional. Diante do quadro das desigualdades socioculturais da sociedade e os desafios da educação, sua postura enquanto educador deve ser consciente, pois esse profissional é um intelectual transformador. A partir de um diálogo crítico com a literatura, discute-se a docência em saúde como prática social complexa e interdisciplinar e o desenvolvimento docente em saúde, buscando apreender singularidades, possibilidades e desafios. A presente investigação analisou os desafios de 12 docentes na área da saúde, refletindo sobre o profissional enfermeiro como professor, a sua formação continuada e o seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa que utilizou entrevista como instrumento para coleta de dados. Os participantes desta pesquisa são enfermeiros-docentes de um curso profissionalizante em Enfermagem, oferecido no Município de Taubaté, com experiência enquanto enfermeiros antes da docência. Como resultados da pesquisa evidenciou-se que esses profissionais constroem a aprendizagem da docência por meio da utilização de novas metodologias, enfrentando a tecnologia, utilizando sua experiência profissional docente, por meio de formação pedagógica, ministrando aulas práticas, teóricas e utilizando estudos de caso como recurso metodológico, pesquisando, trocando experiências entre os pares e utilizando sua experiência profissional como enfermeiros. Os principais desafios apresentados foram à aprendizagem do aluno, ministrar aulas mais atrativas e a graduação em enfermagem que não os prepara para docência. Para esses docentes, a crença de que ser um bom enfermeiro é sinônimo de ser um bom professor na área de saúde, não se aplica para a maioria deles, acreditam que são profissões distintas, o que vem ao encontro dos estudos já existentes que evidenciam que os saberes necessários para aprender a ensinar são provenientes de várias fontes, da aprendizagem formal do conteúdo, do olhar atento aos alunos, do compartilhamento das próprias experiências e das dos colegas, do contato com profissionais da área e com pessoas mais experientes.

PALAVRAS-CHAVE: Docência na Saúde. Formação Docente. Desenvolvimento Profissional.

ABSTRACT

The teacher assumes the role of mediator in the process of training the health professional, structuring learning scenarios that are significant and problematizing of professional practice. Faced with the sociocultural inequalities of society and the challenges of education, his position as an educator must be conscious, since this professional is a transformative intellectual. From a critical dialogue with the literature, we discuss health teaching as a complex and interdisciplinary social practice and the development of teaching in health, seeking to grasp singularities, possibilities and challenges. The present research analyzed the challenges of 12 teachers in the health area, reflecting on the professional nurse as a teacher, his continuing education and his professional development throughout his career. It is a qualitative study that used interview as an instrument for data collection. The participants of this research are nurses-teachers of a professional course in Nursing, offered in the Municipality of Taubaté, with experience as nurses before teaching. As results of the research, it was evidenced that these professionals construct the learning of teaching through the use of new methodologies, facing the technology, using their professional experience of teaching, through pedagogical training, teaching practical and theoretical classes and using case studies as methodological resources, researching, exchanging experiences among peers and using their professional experience as nurses. The main challenges presented were student learning, teaching more attractive classes and a nursing graduation that does not prepare them for teaching. For these teachers, the belief that being a good nurse is synonymous with being a good teacher in the health area, does not apply to most of them, they believe they are different professions, which comes to the point of existing studies that show that the knowledge needed to learn to teach comes from various sources, from formal learning of content, from a close look at students, from sharing one's own and colleagues experiences, from contact with professionals from the area and with more experienced people.

KEY WORDS: Teaching in Health. Teacher Training. Professional development.

LISTA DE SIGLAS

ABEN -	Associação Brasileira de Enfermagem
ABP –	Aprendizagem Baseada em Problemas
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB -	Câmara de Educação Básica
CEP –	Comitê de Ética em Pesquisa
CES –	Câmara de Educação Superior
CNE –	Conselho Nacional de Educação
DCNs –	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD –	Educação a Distância
FAMEMA –	Faculdade de Medicina de Marília
IES -	Instituição de Ensino Superior
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LILACS -	Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde
PAS –	Profissionais da Área da Saúde
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC-GO-	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SCIELO -	Scientific Eletronic Library Online
SUS –	Sistema Único de Saúde
UNICID -	Universidade Cidade de São Paulo
UEL –	Universidade de Londrina
UNAERP-	Universidade de Ribeirão Preto
UNITAU -	Universidade de Taubaté
UTI -	Unidade de Terapia Intensiva

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Dinâmica do processo de construção da identidade docente
- Figura 2 – Os Bons Docentes
- Figura 3 – Fundamentos, estrutura e processo da formação de professores
- Figura 4 – O modelo implícito no desenvolvimento profissional docente

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Publicações por Temática

Quadro 2 – Tipologia das publicações analisadas

Quadro 3 – As crenças dos professores

Quadro 4 - Participantes das entrevistas

Quadro 5 - Categorias de análise

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Problema	21
1.2 Objetivos	22
1.2.1 Objetivo geral	22
1.2.2 Objetivos específicos	22
1.3 Delimitação do estudo	22
1.4 Relevância do estudo / Justificativa	23
1.5 Organização da dissertação	23
2O ENFERMEIRO DOCENTEE SEU PREPARO PEDAGÓGICO PARA A DOCÊNCIA	25
2.1 Educação em Saúde	27
2.2 Formação Docente em Enfermagem	31
2.3 Formação Docente	36
2.4 Pesquisas Correlatas	48
3 METODOLOGIA	52
3.1 Tipo de Pesquisa	52
3.2 Participantes	53
3.3 Instrumentos	53
3.4 Procedimentos para coleta de dados	54
3.5 Procedimentos para análise de dados	55
4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS	56
4.1 Caracterização dos participantes	56
4.2 Contexto Institucional	57
5 ANÁLISE DOS DADOS	59
5.1 Percurso metodológico	59
5.2 Categorias de análise	59
5.2.1 A construção da aprendizagem da docência	60
5.2.2 Desafios enfrentados	75
5.2.3 Crença dos enfermeiros docentes	81
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86

REFERÊNCIAS	89
ANEXO A – Ofício	96
ANEXO B - Termo de Autorização da Instituição	97
ANEXO C - Solicitação para realização de Trabalho Acadêmico sobre o SENAC	98
ANEXO D - Termo de Compromisso e Responsabilidade de Publicação de Trabalho Acadêmico sobre o SENAC	100
ANEXO E - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética	101
ANEXO F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	102
ANEXO G – Orientação Fundamentada nº 052/2017	104
APÊNDICE I – Instrumento de Coleta de Dados	112

1 INTRODUÇÃO

Sou enfermeira formada pela Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita F há 11 anos, com especialização em Enfermagem em Unidade de Terapia Intensiva (UTI), Docência para o Ensino Médio/ Técnico/Superior na Área da Saúde e Prevenção/Controle das Infecções Relacionadas à Assistência à Saúde, aperfeiçoamento em Saúde do Adulto e, atualmente, curso o Mestrado Profissional em Educação.

Entre os anos de 2007 a 2014, atuei como enfermeira assistencial e administrativa na área hospitalar, que me levaram a buscar especializações na área da saúde. Em meados de 2007, fui convidada a ministrar aulas para cursos técnicos de Enfermagem, dando início à minha trajetória como docente. O amor que me movia na área da saúde, então, se aliava à área de educação. Nesse momento começou uma mistura de sentimentos que me levou a compreender um pouco mais essa área e a cursar especialização em docência na área da saúde. Atualmente, sou docente em curso técnico profissionalizante na área da Enfermagem no Município de Taubaté-SP e em curso de graduação em enfermagem no Município de Pindamonhangaba-SP.

Ao longo da minha trajetória profissional como docente na área da saúde, me senti angustiada diante de várias situações nas quais me deparei com acontecimentos relevantes relacionados às dificuldades e desafios enfrentados por enfermeiros que atuam como docentes e a falta de preparo pedagógico desse profissional. Em todas as ocasiões apareceram dúvidas sobre o preparo pedagógico dos enfermeiros que atuam como docentes. Sendo assim, me senti motivada a pesquisar o tema em questão e a buscar respostas para as minhas inquietações.

Em 2017, ingressei no tão sonhado Mestrado Profissional em Educação, e busquei a linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional. Fiz essa opção por acreditar que os estudos auxiliariam em minha prática pedagógica, além de ampliar minha visão com relação ao entendimento dos processos de aprendizagem da docência.

Para a melhor compreensão desse panorama, a partir de um levantamento bibliográfico, sobre como os enfermeiros constroem o aprendizado da docência, quais são suas dificuldades e como enfrentam os desafios da profissão, procurei o embasamento para as indagações norteadoras desse estudo.

Nesse sentido, Pimentel, Mota e Kimura (2007) afirmam que talvez a preocupação com o preparo para a docência pareça não ser necessária, pois a simples apresentação de aulas expositivas, como a maior parte dos brasileiros vivencia, não é uma tarefa difícil. Contudo, considerando o atual momento de reflexão sobre a formação superior em Enfermagem, em

que mudanças curriculares estão sendo discutidas, torna-se importante questionar se os professores estão capacitados para uma prática docente que esteja em conformidade com as novas perspectivas que se colocam na educação em enfermagem.

Considerando o atual momento de reflexão a respeito da formação superior em Enfermagem, em que mudanças curriculares estão sendo analisadas com base nas diretrizes do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior, CNE/CES 1.133/2001, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), faz-se necessário indagar se os professores estão realmente preparados para uma prática docente que esteja de acordo com as novas perspectivas que se apresentam na educação em Enfermagem. No artigo 14º da referida resolução é explicitado que a estrutura dos cursos de Graduação em Enfermagem deverá garantir a implementação de uma metodologia no processo de ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender.

Sendo assim, existe todo um respaldo legal para redirecionar as estratégias de ensino. Contudo, acredita-se que o dispositivo legal terá pouca efetividade nesse redirecionamento se não houver a participação efetiva do professor enfermeiro. É necessário que haja uma capacitação contínua de preparo técnico, teórico e pedagógico inserida num contexto econômico, político, social e cultural para que ocorram transformações no ensino de Enfermagem.

Rodrigues e Sobrinho (2007) relatam que a reflexão sobre a formação pedagógica do professor enfermeiro é essencial devido à complexidade da prática profissional inserida na educação. No entanto, para muitos profissionais, a docência em saúde é, normalmente, considerada secundária, não reconhecendo a existência de uma relação entre ensino, aprendizagem e assistência, assim como de serem discutidas as especificidades dos cenários do processo ensino-aprendizagem e seus atores: professor, aluno, pacientes, profissionais de saúde e comunidade.

Uma das competências específicas para ser professor é o domínio na área pedagógica, para Masetto (2001), é essencial que se tenha conhecimento dos quatro eixos dos processos de ensino e de aprendizagem: a) os conceitos dos processos de ensino e de aprendizagem, b) o professor como conceptor e gestor do currículo, c) a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e d) a teoria e a prática básicas da tecnologia educacional.

Partindo desse princípio entendemos que para o enfermeiro assumir o papel de docente ele necessita ter conhecimento na área específica, bem como, do processo da educação. A formação pedagógica é essencial para planejar, organizar e executar as ações dos processos de ensino e de aprendizagem.

Sendo assim, Masetto (2001) afirma que é necessário que o professor tenha competências para a docência, como: ser competente em uma área de conhecimento; possuir domínio da área pedagógica e exercer a dimensão política na prática da docência. A primeira se refere ao conhecimento básico da área e experiência profissional do campo. A segunda envolve o domínio do conceito dos processos e de aprendizagem, integrando o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional e de habilidades, assim como a formação de atitudes, abrindo espaços para a interação e a interdisciplinaridade. Já a terceira engloba a discussão, com os alunos, dos aspectos políticos e éticos da profissão e do seu exercício na sociedade, para que nela possam se posicionar como cidadãos e profissionais.

Rotineiramente, nas escolas brasileiras, nota-se a questão dos professores bacharéis que, mesmo sem possuir formação pedagógica, realizam atividades docentes. O critério de seleção dos professores continua sendo a comprovação da competência técnico-científica, em detrimento da comprovação formal da competência didático-pedagógica. Essa situação tem gerado dificuldades em torno do processo ensino-aprendizagem (ROSEMBERG, 2002).

Reforçando essa idéia, Nunes (1998) em uma pesquisa sobre os processos de ensino e de aprendizagem do curso de Enfermagem da Universidade Federal do Piauí, notou que os desafios decorrentes da falta de formação pedagógica estiveram sempre presentes no cotidiano dos enfermeiros que atuam como professores. A formação profissional centralizada nas questões da assistência ao paciente, nem sempre viabiliza conhecer com mais propriedade as especificidades do trabalho pedagógico.

Isaia e Bolzan (2004) verificaram que os professores assumem as responsabilidades docentes apoiados em uma tendência natural e/ou em modelos de mestres que internalizaram em sua formação inicial, bem como, a execução da sua prática como profissional em uma atividade específica que não a da docência. Essa prática é vivenciada no ensino da Enfermagem.

Até 2007, no estado de São Paulo, exigia do candidato a professor enfermeiro apenas o bacharelado e o exercício competente da profissão. Acreditava-se que se fosse um profissional bem-sucedido na profissão saberia ensinar. Não era exigida a formação na área pedagógica. A partir de 2017, segundo a Orientação Fundamentada N° 052/2017 do Conselho Regional de Enfermagem de São Paulo (ANEXOG) que trata de docência para Enfermeiro lecionar, o enfermeiro educador não precisa mais de formação na área de docência, desde que tenha licenciatura ou pós-graduação em nível de especialização *Lato Sensu*.

A formação do professor em Enfermagem deve ser firmada embasada no domínio de conhecimentos científicos e na atuação investigativa no processo de ensinar e aprender,

reinventando situações de aprendizagem por investigação do conhecimento de forma coletiva com o propósito de valorizar a avaliação diagnóstica dentro do universo cognitivo e cultural dos alunos como processos interativos (RODRIGUES; SOBRINHO, 2007).

Entretanto, a função do professor é se apropriar do instrumento científico, técnico, de pensamento político, social e econômico e de desenvolvimento cultural para que seja capaz de pensar e administrar soluções para os problemas e dificuldades enfrentados na docência como afirmam Pimenta e Anastasiou (2005).

Na tentativa de superar este modelo de formação baseado na racionalidade técnica é essencial a formação continuada na perspectiva da ação-reflexão-ação. Entretanto, na prática, observa-se que há maior disponibilidade de cursos de capacitação específicos na sua área de atuação, secundarizando os cursos da área pedagógica (RODRIGUES; SOBRINHO, 2007).

Tradicionalmente, tem sido conferida à pós-graduação a responsabilidade de formar este docente através das disciplinas Metodologia do Ensino Superior e Didática. Estas disciplinas são, para muitos, a única oportunidade de uma reflexão sistemática sobre o exercício da docência. Em contrapartida, tem carga horária reduzida, e nem sempre é ministrada por profissionais que dominam os saberes necessários à docência. Sendo assim, essa estratégia não tem respondido satisfatoriamente às necessidades de formação do professor enfermeiro (BATISTA; BATISTA, 2014).

A investigação sobre o processo de aprender a ensinar tem atraído um grande número de pesquisadores nas últimas décadas, com intuito de compreender a passagem de aluno a professor e de professor iniciante a professor experiente. Aprender a ensinar não se reduz a simples aplicação de um conjunto de técnicas e destrezas; implica também a construção de conhecimento e de sentido num diálogo constante com a prática (GARCIA, 1999).

A educação é um processo que envolve pessoas com conhecimentos em níveis desiguais sugerindo o compartilhamento desses conhecimentos. Presencialmente ou não, existem pessoas participando e dando sentido a esse processo. Então, a formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos, na direção da preservação de uma sociedade com possibilidades melhores de vida. O que acontece na educação repercute intensamente na vida dos indivíduos e nas gerações futuras (GATTI, 2009).

As modificações sociais, econômicas, políticas e culturais que se constata na sociedade contemporânea geram o aparecimento de novas configurações nas maneiras de produção e divulgação do conhecimento, o que influencia diretamente a escola e o trabalho dos professores (ALMEIDA, 2016).

Uma renovação na instituição educativa, como bem aborda Imbernón (2004), requer uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no nível de conhecimento pedagógico científico e cultural, requerendo um profissional da educação diferente.

Nesse sentido, André (2015), afirma que o professor tem um papel importante no sucesso da aprendizagem, mas há outros fatores, muito fortes, que contribuem para uma educação de qualidade, tais como os recursos disponíveis nas instituições de ensino; o tipo de organização do trabalho escolar, uma equipe gestora que favoreça suporte físico, pedagógico e emocional aos docentes; salários dignos e condições de trabalho adequadas; carreira atrativa; ou seja, um conjunto de condições que deve fazer parte de políticas de apoio aos docentes.

O tema “formação de professores” está inscrito em um conjunto de análises e investigações complexo e urgente (DONATO; ENS, 2013). Complexo por manifestar tensões entre panoramas teórico-metodológicos que buscam contribuir para a produção de políticas de formação que excedam as situações de capacitação e atualização. Neste sentido, encontra-se a urgência, dentro das transformações sociais que exigem dos docentes que conversem criticamente com as propostas pedagógicas e acadêmicas, apropriando uma posição de interlocutor favorecido. Para Batista e Batista (2014), os professores devem organizar cenários de aprendizagem que sejam consideráveis e problematizadores dos movimentos sociais, seus determinantes históricos e as oportunidades de superação.

Segundo Tardif (2013), a partir da década de 1980 se inicia o movimento de profissionalização docente no cenário internacional, objetivando valorizar a função do professor perante a sociedade, fornecer melhores salários e condições de trabalho, e considerar os docentes como profissionais que desenvolvem suas práticas, embasados em conhecimentos científicos. O autor evidencia que desde então, em diversos países, incluindo o Brasil, os objetivos do movimento não foram atingidos inteiramente, visto que é possível analisar que no decorrer destes anos as condições trabalhistas são antagônicas, o salário é pouco envolvente, o que gera um quadro atual de baixo interesse dos jovens pela docência e também a renúncia recorrente daqueles que vivenciaram por algum tempo o cotidiano de ser professor.

Preocupações com a melhor qualificação da formação de professores e com suas condições de exercício profissional não são recentes. Atualmente, acrescentam-se essas preocupações frente ao quadro agudo de desigualdades socioculturais em que vive a sociedade e os desafios que o futuro próximo parece expor (GATTI, 2009).

Nesse itinerário da profissionalização docente, Cunha (2013) salienta que os caminhos formais que impulsionam a formação do profissional para a docência são os da formação inicial, que se reporta aos cursos de licenciatura, seguindo as normas da legislação brasileira e formando profissionais para atuar nos níveis de ensino fundamental e médio. O outro caminho habitual é o da formação continuada, que se relaciona ao período posterior a formação inicial, no qual o professor permanece com sua formação a fim de aperfeiçoar a sua prática pedagógica. Tal formação pode ocorrer por meio da iniciativa do próprio docente ou por meio de programas institucionais.

Embora a proposta de formação continuada que defende a organização de programas diferenciados em função do ciclo profissional do professor seja grande, são raros os países que implementam programas adaptados aos diferentes estágios do professor na carreira (NÓVOA, 2009).

Pensando em século XXI, a teoria e a prática da formação continuada de professores, seus planos, suas modalidades, estratégias e seu processo devem ser introduzidos em novas perspectivas. A formação continuada de professores passa pela condição de que esses vão assumindo uma identidade docente, o que se infere ao fato de serem sujeitos da formação e não objetos dela, como simples instrumentos flexíveis e manipuláveis nas mãos de terceiros (IMBÉRNON, 2010).

Os desafios presentes na docência no mundo moderno, tendo em vista a complexidade do trabalho docente definidas em grande parte pelas regulações e exigências das políticas educacionais, interferem no processo de desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da profissão do professor (NÓVOA, 2009).

Formar em verdadeiras competências, para Perrenoud (1999), durante a escolaridade geral supõe uma considerável transformação da relação dos professores com o saber, de sua maneira de ministrar a aula e de sua identidade com suas próprias competências profissionais.

Na área da saúde a complexidade da formação docente agrega uma triangulação envolvendo ensino-aprendizagem-assistência. A competência profissional específica ganha destaque inserindo cenários de aprender e ensinar constituídos pelo docente, pelo aluno, pelos pacientes, pelos Profissionais da Área da Saúde (PAS) e pela própria comunidade com suas demandas de saúde (BATISTA; BATISTA, 2014).

Batista e Batista (2001), ao analisarem competências de um bom docente em saúde, ressaltaram particularidades vinculadas à dimensão do domínio científico da área, aos domínios didático-pedagógicos, às atitudes diante do aluno e as posturas diante da própria docência.

Essas qualidades esclarecem a importância e o significado da intervenção pedagógica, projetando-se a docentes que invistam, por um lado, na inserção e inclusão dos alunos na cultura científica em saúde, contribuindo para o acesso a um conhecimento ativo, significativo e articulado com as necessidades e expectativas de aplicação, e, por outro, que procurem o desenvolvimento de cidadãos criativos, autônomos e capazes como profissionais em uma sociedade em transformação.

O ensino na área de Enfermagem tem apresentado dificuldades para expor a maneira tradicional e técnica de produzir conhecimento para alcançar uma educação mais crítica e emancipatória para o educando (GUARIENTE; BERBEL, 2000), principalmente no ensino superior onde predomina o ensino tradicional (PÜSCHEL, 2011).

Para Püschel (2011), a ação do docente em sala de aula muitas vezes acontece sem o devido preparo pedagógico, o que o leva a se basear em um modelo de professor que o influenciou no processo de formação escolar, visto que, salvo os cursos de formação específica na área da pedagogia, muitos profissionais tornam-se professores sem a formação pedagógica específica, bastando apenas o domínio de conhecimento em determinada área do saber. Quando ocorre algum preparo para o exercício da docência, este se limita a realização de alguma disciplina de metodologia do ensino superior ou por interesse individual do professor.

Nesse contexto, discutir a formação docente da área da saúde emerge com seus desafios e dificuldades, inspirando a construção de um olhar multidisciplinar que buscam ampliar a compreensão sobre docência e formação docente em saúde.

Assim, diante dessas tensões e conflitos que permeiam o objeto de pesquisa, busca-se investigar: “O docente na área da saúde: a formação pedagógica para o enfermeiro”. A relevância deste estudo dá-se pelo cotidiano dos enfermeiros docentes, principalmente, em relação ao aspecto pedagógico em adição às técnicas na enfermagem.

Neste sentido, o intuito será o de investigar no ensino de Enfermagem a formação de um profissional consciente de sua responsabilidade histórica, crítico da realidade sócio educacional, como da prática da assistência à saúde e comprometido com o seu atuar transformador contextualizado, vindo ao encontro dos reais interesses da comunidade e auxiliando enfermeiros docentes de cursos técnicos profissionalizantes em sua prática pedagógica.

1.1 Problema

As práticas de formação docente constituem desafios importantes para o ensino em saúde, num panorama em que a aprendizagem da docência é considerada mera consequência da experiência (BATISTA, 2005). Em geral, considera-se secundária a complexidade que envolve a docência em saúde, deixando de reconhecer a existência de um triângulo central entre ensino, aprendizagem e assistência. Outro ponto é deixar de considerar também as especificidades dos cenários dos processos de ensino e de aprendizagem e dos indivíduos envolvidos nesse processo, professor, aluno, pacientes, PAS e comunidade, cada um com suas demandas específicas (BATISTA; BATISTA, 2014). Nesse contexto, a reflexão impõe dilemas e abre perspectivas, inspirando a construção de olhares que articulem diferentes saberes e experiências na tentativa de estabelecer referenciais para o desenvolvimento docente dos PAS que embora, em alguns casos, recebe formação continuada nas instituições de ensino em que exercem a profissão docente, ela não aborda as reais necessidades da formação desses profissionais.

Considerando-se que os estudos apontam para a necessidade da oferta de uma educação de qualidade em todos os níveis, e que a docência em saúde é uma prática social complexa e interdisciplinar (BATISTA, 2005), faz-se necessário buscar apreender singularidades, possibilidades e desafios para atender as transformações sociais com as propostas pedagógicas, estruturando cenários de aprendizagem que sejam significativos e problematizadores da prática profissional, questiona-se: **como se deu o processo de construção da aprendizagem da docência pelos profissionais enfermeiros de uma dada instituição?**

Tendo as seguintes questões norteadoras:

Quais são os desafios e dificuldades que se apresentam e como enfrentam esses desafios?

Que importância dão à formação continuada pedagógica para seu desenvolvimento profissional?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar como enfermeiros, de uma determinada instituição de cursos técnicos profissionalizantes constroem o aprendizado da docência e como enfrentam os desafios da profissão que lhes são impostos.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Analisar como os enfermeiros constroem os conhecimentos profissionais da docência;
- Investigar se para esses profissionais as práticas docentes para o ensino em saúde são consideradas mera consequência da experiência profissional;
- Identificar quais são os desafios relacionados à docência enfrentados por enfermeiros docentes;
- Compreender como enfrentam esses desafios, da prática profissional.

1.3 Delimitação do Estudo

A pesquisa teve como objetivo analisar a construção da aprendizagem da docência e os desafios e dificuldades encontradas por enfermeiros docentes. São docentes de uma empresa educacional, que está no mercado de trabalho há 72 anos, sem fins lucrativos, que oferece cursos técnicos profissionalizantes em diversas áreas do conhecimento, como gastronomia e nutrição, administração de empresas, recursos humanos, logística, tecnologia da informação, segurança do trabalho, enfermagem e programa de aprendizagem.

Tem como missão "Educar para o trabalho em atividades do comércio de bens, serviços e turismo", como visão "Ser a instituição brasileira que oferece as melhores soluções em educação profissional, reconhecida pelas empresas" e como valores Transparência - Inclusão Social - Excelência - Inovação - Atitude Empreendedora - Educação para Autonomia - Desenvolvimento Sustentável.

A empresa localiza-se no município de Taubaté, no Vale do Paraíba/SP. A área da enfermagem conta com 15 docentes enfermeiros, que atuam em cursos técnicos em enfermagem, cursos livres de aperfeiçoamento e especialização técnica na área da saúde há

décadas. Porém, foram envolvidos na pesquisa 12 professores que estavam presentes na instituição no momento da pesquisa, visto que três estavam de férias.

1.4 Relevâncias do Estudo / Justificativa

Os temas humanização e ética, o aluno como sujeito do seu conhecimento, o uso de metodologia problematizadora, a integração do currículo com o Sistema Único de Saúde (SUS) e a educação permanente estão entre as Diretrizes comuns à área da saúde. O ensino na área de Enfermagem tem apresentado dificuldades para mudar a maneira tradicional e técnica de produzir conhecimento para alcançar uma educação mais crítica e emancipatória junto ao educando. Nessa nova concepção, surge a necessidade de transformação do sistema educacional, com a reconstrução de projetos pedagógicos e desenvolvimento docente para que se efetive uma formação que alie as competências técnicas, científicas, éticas e políticas.

Nesse sentido, os professores tornam-se os sujeitos fundamentais, pois contribuem com seus saberes, valores e experiências, sendo a docência um campo específico de intervenção profissional na prática social. Por isso, o professor precisa ampliar sua consciência sobre sua prática e entender que ser professor envolve responsabilidades, atividades, opções e práticas socialmente reconhecidas.

Os professores da área da saúde vivem a complexidade da articulação entre ensino, aprendizagem e assistência. Isto demanda formação e movimentos de superação de concepções que envolvem a docência, particularmente a que a concebe como uma extensão da competência técnica, ser um bom profissional da saúde é garantia para ser um bom professor, o que justifica a presente pesquisa que busca investigar os desafios e dificuldades desses professores frente a todas essas demandas em sua ação profissional.

1.5 Organização da Dissertação

A primeira seção deste trabalho apresenta a introdução e os objetivos dessa pesquisa, além de apresentar a justificativa para sua realização.

Na segunda seção, descrevemos algumas das produções científicas sobre educação na área da saúde, a partir de diferentes autores que serão pesquisados, a fim de fundamentar o estudo que será desenvolvido. Será apresentada a formação docente em enfermagem, o desenvolvimento da formação docente e pesquisas correlatas ao tema deste estudo.

A terceira seção trata do caminho metodológico da pesquisa, dos instrumentos de coleta da pesquisa e dos processos de coleta e análise de dados, além de apresentar os sujeitos de pesquisa.

A caracterização do perfil da escola pesquisada e dos seus professores e a identificação dos professores pesquisados encontram-se na quarta seção.

Na quinta seção, apresentamos o percurso metodológico e as categorias de análise dos dados, assim intituladas: construção da aprendizagem da docência, desafios enfrentados e crenças dos enfermeiros docentes. As considerações finais encerram o trabalho.

2 O ENFERMEIRO DOCENTE E SEU PREPARO PEDAGÓGICO PARA A DOCÊNCIA

Conforme Marconi e Lakatos (2003), a revisão bibliográfica possui como base, a análise de literatura publicada em forma de livros, revistas, e publicações avulsas inclusive digitais, via internet. Sendo assim, na construção desta revisão bibliográfica, foram pesquisadas fontes acadêmicas, visto que, alguns critérios foram estabelecidos nesse procedimento, possibilitando o contato com reflexões de diferentes pesquisadores do tema proposto “O docente na área da saúde: a formação pedagógica para o enfermeiro”. A consulta foi realizada nas bases de referência disponibilizadas pela *Scientific Eletronic Library Online* – (SCIELO), pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pela Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS).

Considerando que a temática “formação de professores” tem se inscrito, na agenda de análises e investigações, como um campo complexo e urgente, e adentrando na área da saúde com esse tema, agrega-se uma triangulação envolvendo ensino-aprendizagem-assistência, sendo esse o critério utilizado para a coleta de dados para revisão da literatura. Outro critério determinante foi o uso de palavras-chave contidas no tema, optando pelos descritores: Docência na Saúde, Formação Docente e Desenvolvimento Profissional. Os trabalhos selecionados que subsidiaram a elaboração desta pesquisa, encontram-se no Quadro 1 e sua tipologia acadêmica está detalhada no Quadro 2.

Quadro 1 – Publicações por Temática

Temática	SCIELO	CAPES	LILACS	TOTAL
Educação em Saúde	05	00	02	07
Educação em Enfermagem	08	02	08	18
Formação Docente	19	04	00	23
TOTAL	32	06	10	48

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Consultando as bases de referência notou-se que, existe uma relativa escassez nas produções científicas, que tenham como foco a educação em saúde. Sobre a educação em enfermagem, existem mais publicações que trabalham sobre o tema. Já em relação à formação docente, existe uma ampla publicação sobre a temática.

Quadro 2 – Tipologia das publicações analisadas

Plataformas	Publicações		
	Artigos	Dissertações	Teses
SCIELO	32	00	00
CAPES	00	05	01
LILACS	10	00	00
TOTAL	42	05	01

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Considerando a tipologia das publicações analisadas, existe uma grande discrepância entre a produção de artigos, dissertações e teses que atendem as palavras chaves utilizadas nesta pesquisa.

Baseando-se na literatura levantada, considera-se que o processo de aprender a ensinar objetiva a compreensão da passagem de aluno a professor e de professor iniciante a professor experiente, implicando na construção de conhecimento e de sentido num diálogo constante com a prática. A ação do docente em sala de aula muitas vezes ocorre sem o devido preparo pedagógico, levando-o a se basear em um modelo de professor que o influenciou no processo de formação escolar, e também, é decorrente da perspectiva de que a tarefa docente era tida como missão, sacerdócio e fundamentada no paradigma da ciência moderna que influenciou o trabalho do professor.

A educação – enquanto pensamento, ação e trabalho - está imersa na cultura, em estilos de vida, e não se acha apenas vinculada às ciências. A educação formal apresenta-se, com sua maneira de existir na sociedade, em ambientes escolares e equivalentes, estruturada em processos de construção e utilização dos significados que ligam o homem com a cultura onde se insere, e com suas imagens, com significados não só gerais, mas, locais e pessoais, ou seja, com significados que se fazem públicos e compartilhados, mas, cujo sentido se idealiza nas relações que mediam seu modo de estar nos ambientes e com as pessoas que aí estão. Atravessando este espaço, temos as mídias, as crenças, os valores extrínsecos à escola e seus responsáveis (GATTI, 2009).

Qualquer que seja o tipo de relação instaurada, e as formas dos desenvolvimentos educativos, o docente é imprescindível. Na área da saúde os insumos, a infraestrutura, são condições necessárias, mas, não suficientes para a instauração de processos educacionais mais humanamente efetivos.

2.1 Educação em Saúde

A docência em saúde tem sido objeto de análises e estudos a partir do movimento de transformação do ensino em saúde no Brasil. Inovações educacionais, incluindo integração disciplinar, aprendizagem baseada em problemas, currículo centrado na comunidade e currículo nuclear, têm sido introduzidas e avaliadas. Elas atualizam concepções diversas e devem ser submetidas a uma reflexão cautelosa (BATISTA, 2005).

Nesse sentido Vasconcelos *et al.* (2009, p. 24) compactuam desse pensamento ao afirmarem que “tanto a saúde quanto a educação buscam caminhos para construir um sujeito em estado de permanente aprendizagem, aprendendo a aprender, aprendendo a ensinar e ensinando a aprender”. Os autores idealizam uma interligação entre as áreas da educação e da saúde, ambas buscando a construção de indivíduos que estejam aprendendo permanentemente.

Machado e Wanderley (2013, p. 2) corroboram com essa questão salientando que “é importante notar que não existe dicotomia entre educação e saúde e que ambas estão em uma relação dialética contribuindo para integralidade do ser humano”. Esses autores corroboram para o pensamento anterior, afirmando que educação e saúde estão interligadas e que elas contribuem para a formação do ser humano integral.

Há um reconhecimento internacional da necessidade de mudança na educação de profissionais de saúde frente à inadequação da formação em responder às demandas sociais. As instituições têm sido estimuladas a transformarem-se na direção de um ensino que, dentre outros atributos, valorize a equidade e a qualidade da assistência e a eficiência e relevância do trabalho em saúde. O processo de mudança da educação traz inúmeros desafios, entre os quais quebrar com estruturas inertes e modelos de ensino tradicional e formar profissionais de saúde com competências que lhes permitam recuperar a dimensão essencial do cuidado: a relação entre humanos (CYRINO; PEREIRA, 2004).

Discutindo o processo educacional no mundo contemporâneo, Venturelli (1997), resgata a necessidade de romper com a postura de transmissão de informações, na qual os alunos assumem o papel de indivíduos passivos, preocupados apenas em recuperar tais informações quando solicitados. Apropriando-se de conceitos propostos por Paulo Freire, ressalta a necessidade de conceber a educação como prática de liberdade, em oposição a uma educação como prática de dominação. Ao propor a educação de adultos como prática de liberdade, Freire (1975) defende que a educação não pode ser uma prática de depósito de conteúdos apoiada numa concepção de homens como seres vazios, mas de problematização

dos homens em suas relações com o mundo. Por isso, a educação problematizadora fundamenta-se na relação dialógica entre educador e educando, que possibilita a ambos aprenderem juntos, por meio de um processo de libertação.

A educação problematizadora trabalha a construção de conhecimentos a partir da vivência de experiências significativas. Apoiada nos processos de aprendizagem por descoberta, em oposição aos métodos pelos quais os conteúdos são oferecidos ao aluno em sua forma final, os conteúdos de ensino não são oferecidos aos alunos em sua forma acabada, mas em forma de problemas, cujas relações devem ser descobertas e construídas pelo aluno, que precisa reorganizar o material, adaptando-o à sua estrutura cognitiva prévia, para descobrir relações, leis ou conceitos que precisará adquirir (CYRINO; PEREIRA, 2004).

Tanto a aprendizagem por recepção como por descoberta podem desenvolver-se de modo significativo ou repetitivo. Para ser significativo, o conteúdo deve relacionar-se a conhecimentos prévios do aluno, exigindo deste uma atitude favorável capaz de atribuir significado próprio aos conteúdos que assimila, e do professor, uma tarefa impulsionadora para que tal aprendizagem ocorra. Por outro lado, é repetitiva quando o aluno não consegue estabelecer relações do conteúdo novo com anteriores porque necessita dos conhecimentos necessários para que tais conteúdos se tornem significativos ou não está estimulado para uma aprendizagem ativa.

No Brasil, a Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA), a Faculdade de Medicina do Centro de Ciências da Saúde da Universidade de Londrina (UEL), a Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), Faculdade de Medicina do Einstein, Centro Universitário São Camilo – São Paulo/SP, Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP), entre diversas outras optaram por um currículo em Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Na FAMEMA, o programa de ensino/aprendizagem centrado no estudante, baseado em problemas e orientado à comunidade, buscou quebrar a dicotomia entre os ciclos básicos e clínicos. Na UEL, a mudança não se referiu ao método de ensino-aprendizado, mas a uma mudança de filosofia educacional que incluiu a integração de disciplinas de forma vertical e horizontal e a avaliação do estudante, não só por agregar conteúdo, mas também formativa (CYRINO; PEREIRA, 2004).

Conforme Freire (1975), a problematização tem a sua origem em um cenário real. Os problemas obtidos pela observação da realidade manifestam-se para alunos e professores com todas as suas contradições, daí o caráter fortemente político do trabalho pedagógico na problematização, marcado por uma postura crítica de educação. Quanto mais o professor

possibilitar aos estudantes perceberem-se como seres inseridos no mundo, tanto mais se sentirão desafiados a responder aos novos desafios.

A metodologia da problematização é, também, uma das manifestações do construtivismo na educação. Mas está fortemente marcada pela dimensão política da educação, comprometida com uma visão crítica da relação entre educação e sociedade. Voltada à transformação social, à conscientização de direitos e deveres do cidadão, mediante uma educação libertadora e emancipatória. Enquanto método de ensino, a problematização apresenta profundas resistências filosóficas e ideológicas. Dirige-se para a transformação das relações sociais pela prática conscientizadora e crítica.

Segundo Cyrino e Pereira (2004), diversos trabalhos, na área da Educação em Saúde, vêm utilizando-se da problematização. Internacionalmente, na área da Saúde, metodologias problematizadoras surgiram na década de 1980, devido à necessidade de buscar currículos orientados para problemas que melhor definissem como os estudantes aprendem e que habilidades cognitivas e afetivas estão sendo adquiridas.

No Brasil, diversas escolas de Enfermagem vêm trabalhando com a problematização. Na UEL, nos anos de 1990, iniciou-se um projeto especial de ensino, na área da Saúde, apoiado nessa metodologia.

Pensando na educação em saúde, há uma triangulação que envolve ensino-aprendizagem-assistência e isso deve ser considerado quando aplica-se a Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP. A competência profissional ganha destaque inserindo-se cenários do ensinar e do aprender organizado pelo docente, aluno, pacientes e pela comunidade com suas necessidades de saúde (BATISTA; BATISTA, 2014). Essa reflexão impõe dilemas e abre perspectivas, inspirando a construção de olhares que articulem diferentes saberes e experiências na tentativa de estabelecer referenciais para o desenvolvimento docente.

Sobre educação em saúde, Ferreira (2004, p.10) aponta:

No mundo da educação e da saúde, várias disciplinas se misturam num olhar potencialmente transformador, assim a composição de novas idéias e de novas certezas mexe com a hipotética segurança de muitos campos do saber, e por isso, às vezes, caracteriza-se como mais traumática.

Para o autor, a educação em saúde caracteriza-se como mais traumática por não existir a segurança que há em muitos campos do saber, pois apresenta um olhar transformador que mistura várias disciplinas, novas idéias e novas certezas.

Nesse sentido, se pensarmos sobre as transformações sociais veremos que essas exigem uma interação com as propostas pedagógicas, sendo essencial que o professor assuma um lugar de mediador no processo de formação do profissional de saúde, estruturando cenários de aprendizagem que sejam significativos e problematizadores da prática profissional. Os alunos tornam-se mais ativos, interativos e corresponsáveis por seu aprendizado.

O que vai determinar se uma formação profissional se dá num sentido progressista, crítico-reflexivo ou conservador e tecnicista, em grande parte, é o modo de entender e fazer a educação, de como ela é trabalhada em sala de aula, espaço de interação entre professores e alunos.

As práticas de formação docente constituem desafios importantes para o ensino em saúde, desenvolvendo-se com base em um panorama educacional marcado pela valorização da pesquisa e seus desdobramentos em publicações científicas, um panorama em que a aprendizagem da docência é considerada mera consequência da experiência. Ou seja, desconsidera que o processo pedagógico, que visa a construção do saber do indivíduo, deve estimular o ato reflexivo, desenvolvendo sua capacidade de observação, análise, crítica, autonomia de pensar e de idéias, ampliando os seus horizontes, tornando-o agente ativo nas transformações da sociedade, buscando interagir com a realidade na qual está inserido.

A educação assume, assim, uma função mediadora de uma prática social e global e a metodologia de formação necessária é aquela capaz de fazer o aluno compreender criticamente a prática social na qual vive e em que vai interagir profissionalmente (NÓVOA, 1991). Nesta perspectiva, os alunos em formação se apropriam do saber produzido e sistematizado, de um saber que seja significativo como instrumento de cidadania.

Compreender o trabalho do professor da área da saúde requer estudos e investigações que busquem articular as dimensões institucionais às dimensões pessoais e coletivas, pois é na inter-relação entre as propostas pedagógicas e as práticas de formação docente que se configura um olhar crítico-reflexivo sobre esse trabalho como prática social.

A docência em saúde articula teoria e prática, mediando à construção de saberes e orientando atuações de outras duas práticas sociais - a saúde e a educação. O seu exercício constitui uma práxis, envolvendo a dialética entre teoria e prática na qual os sujeitos constroem significados e propõem intervenções na realidade (BATISTA, 2005).

Pensar na docência em saúde como prática social interdisciplinar favorece a discussão dos pressupostos que têm orientado não somente a reordenação dos serviços de saúde, mas também as políticas desenvolvidas para os profissionais de saúde.

Uma nova postura em relação ao conhecimento na área da saúde passa pela implantação de novos espaços formativos na escola, que tragam o diálogo educação-saúde-cidadania como eixo central, superando o paradigma do enfoque na doença em favor do enfoque no processo saúde-doença.

Com a intenção de superações na educação na área da saúde, faz-se necessário o aprofundamento das reflexões sobre o professor e sua formação docente no contexto do ensino em saúde, enunciando-se uma nova rede: a interdisciplinaridade, os processos formativos e o reconhecimento dos professores como sujeitos.

2.2 Formação Docente em Enfermagem

O enfermeiro tem um desafio decorrente de sua formação, pois traz para sua prática docente, uma formação técnica essencialmente ligada ao cuidado, que é o seu foco de atuação. Além disso, ele aprende a profissão no lugar similar àquele que vai atuar, mas em uma situação invertida e isso pressupõe uma coerência entre o profissional que se deseja formar e como este profissional se constrói como educador (REIBNITZ; PRADO, 2006).

Segundo Shulman (2014), o conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor diferencia a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um profissional pedagogo.

Nesse sentido, para Perrenoud (2000) o desenvolvimento cognitivo, o conhecimento de sua área específica de ensino, a capacidade técnica e a frequente atualização profissional formam competências e habilidades desejáveis a um docente.

Os desafios da modernidade requerem uma reestruturação pedagógica, fundamentada nos pilares da educação contemporânea no sentido de formar profissionais com competência para atuar com autonomia e equilíbrio, a fim de assegurar a integralidade da atenção à saúde com qualidade, eficiência e resolutividade (VIANA, 2014).

As abordagens pedagógicas na perspectiva da interdisciplinaridade podem aproximar o educando da prática profissional, mas, é preciso que os enfermeiros educadores conduzam o processo de ensino e aprendizagem para que os educandos possam resolver problemas com outras áreas de conhecimento e, mais ainda, quando pertencem ao domínio interdisciplinar. É inegável que no âmbito do ensino é necessária a superação da fragmentação e a formação integral dos educandos para que possam exercer criticamente sua profissão.

Nota-se que, atualmente, grande parte das instituições de ensino priorizam a experiência profissional do docente na sua área de formação, em detrimento de sua

experiência pedagógica, contribuindo para a desvalorização da necessária capacitação pedagógica por parte do docente na área da saúde.

O domínio do conteúdo específico é condição hegemônica para o exercício do magistério, porém o saber pedagógico também deve ser condição básica para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, ou seja, é preciso ter conhecimento pedagógico sobre como ser claro e objetivo ao expor o conteúdo, ser um facilitador da aprendizagem, saber eleger recursos e escolher metodologias adequadas, saber avaliar, saber planejar, enfim, saber ensinar (TARDIF, 2005).

A formação do aluno de Enfermagem é regida pela LDB que propõe, dentre outras medidas, a substituição dos currículos mínimos pelas DCN para os cursos de graduação em saúde. Estas diretrizes reafirmam a necessidade e o dever das Instituições de Ensino Superior (IES) em formar profissionais de saúde voltados para o SUS, com a finalidade de adequar a formação em saúde direcionada para as necessidades de saúde da comunidade (CHIESA *et al.*, 2007).

Nessa perspectiva, a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN) defende o interesse dos enfermeiros frente às características do ensino, mobilizando representantes de instituições de ensino, gestores de saúde, organismos sindicais, alunos e especialistas em Enfermagem (ALMEIDA; SOARES, 2010).

As Diretrizes Curriculares para a Graduação em Enfermagem trazem alguns princípios pedagógicos dentre eles: a formação focada no aluno e o professor como facilitador; a formação generalista, humanista, crítica e reflexiva; a pedagogia das competências; o aprender a aprender; a flexibilidade curricular; a questão da pesquisa na graduação em enfermagem; o SUS como foco da formação e outro aspecto abordado é referente à formação para a licenciatura. Entretanto, os cursos de graduação em enfermagem não formam o profissional enfermeiro para o ensino da enfermagem, ou seja, apresentam deficiências na formação de profissionais enfermeiros para a atividade docente, uma vez que estão pautados na formação norteada pelo modelo tecnicista e hospitalocêntrico.

A inexistência de disciplinas de caráter pedagógico, que envolvam o processo de aprendizagem norteado por teorias cognitivas sustentáveis, resulta em profissionais altamente preparados para o exercício de suas especialidades, sem atentar para a continuidade neste processo (GUBERT; PRADO, 2011).

O enfermeiro educador tem o vício de transferir para sua prática docente a forma como vivenciou a sua própria formação. E é um ponto comum entre os enfermeiros educadores o reflexo desta formação tradicional na sua prática pedagógica.

A educação transformadora, no entanto, pressupõe uma interação profunda entre professor e aluno, e está voltada para ações como a reflexão crítica, a curiosidade científica, a criatividade e a investigação, tendo por base a realidade dos educandos. Nesse contexto, o professor assume a responsabilidade de articular metodologias de ensino caracterizadas por atividades estimuladoras da criatividade dos alunos (VIANA, 2014).

De acordo com essa visão, deseja-se que o ensino e o processo e formação da (o) enfermeira (o), se constitui atualmente, um grande desafio, que é o de formar profissionais com competência técnica e política, munidos de conhecimento, raciocínio, percepção e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade, devendo estar capacitados para intervir em contextos de incertezas e complexidade.

Diante destas limitações percebem-se os desafios do educador e também a dificuldade de como idealizar uma atenção integral considerando que a formação ainda está fragmentada, portanto, observa-se que a prática docente ainda precisa mudar para atender a estes princípios propostos pela LDB.

Observa-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino de Graduação em Enfermagem definem princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação destes enfermeiros com visão humanista e que atenda às demandas sociais da saúde (SANTOS, 2004), mas que também formassem professores. Entretanto, nas Diretrizes Curriculares da Enfermagem a questão do ensino manteve os conteúdos pertinentes à formação pedagógica do enfermeiro, independente da licenciatura. Porém, há proximidades e distanciamentos do texto legal, ou seja, algumas escolas têm inserido disciplinas com conteúdo pedagógico e outros contemplam em seu perfil, a dimensão pedagógica sem, contudo, inserir nenhum conteúdo que aborde esta questão, porém apenas para atender o texto legal, sem preocupar-se com os perfis dos profissionais que desejam formar (RODRIGUES; CALDEIRA, 2009). É necessário ter consciência do compromisso em preparar futuros profissionais na área da enfermagem que, além de competentes na técnica e no cuidado humano, e sintonizados com o papel social da Enfermagem, também sejam cidadãos éticos, compromissados com eles próprios e com o outro e em condições de atuar em uma sociedade impregnada de incertezas.

Conforme Santos (2004), reitera-se, ainda, que a resistência às mudanças, a pouca reflexão sobre a docência, o distanciamento dos serviços de saúde, com o reforço à clássica dicotomia entre o pensar e o fazer, além da fragmentação e tecnicismo, presentes em boa parte da prática dos docentes, fundamentam algumas das contradições que precisam de enfrentamento e superação para melhoria da formação do enfermeiro na contemporaneidade.

A ênfase na formação técnica, centrada na atuação assistencial, é também percebida como um limitador na atuação docente. O processo de ensinar e aprender em saúde, de modo geral apresenta uma supervalorização da técnica, num paradigma biologista e intervencionista. Neste cenário, outras competências, como a de educador, ficam em segundo plano.

Enfrentar os limites e os desafios no processo de formação do profissional de enfermagem significa investir e comprometer-se com as mudanças, exigindo dos envolvidos no processo interação, integração, comprometimento e qualificação.

Desse modo, as inovações requerem uma atitude coletiva, aberta, envolvendo docentes, discentes, gestores e profissionais da área. Assim, pode-se concluir que a formação de um perfil de profissional da enfermagem com abordagem generalista, humanista, crítica e reflexiva só poderá ser alcançado com a adoção de práticas pedagógicas ativas que tenham o aluno como principal sujeito do seu processo de aprendizagem e o professor como facilitador deste processo, certificando desta forma o desenvolvimento de competências que percorram o modelo tradicional de formação profissional, que privilegia o conhecimento teórico e memorizado para ações que possibilitem a inter-relação das competências e habilidades estabelecidas, através do uso dos conceitos da interdisciplinaridade e multidisciplinaridade no processo de formação do profissional de enfermagem.

A Enfermagem, de acordo com o descrito na Legislação do Exercício Profissional, Lei nº. 7.498, de 25 de junho de 1986, é reconstruída e reproduzida por um conjunto de práticas sociais, éticas, políticas e educativas que se processa através do ensino, pesquisa e assistência, e que se realiza na prestação de serviços ao ser humano, no seu contexto e circunstância de vida.

O processo de formação de profissionais da enfermagem vem requerer das instituições formadoras, a implementação de ações diferenciadas, buscando a reorientação do processo de formação voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, para o exercício de práticas e saberes para um cuidado clínico, capaz de dar respostas aos princípios propostos pela Reforma Sanitária e do SUS.

Tendo em vista a deficiência pedagógica dos profissionais que atuam em educação na área da saúde, em fevereiro de 2007, o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, determinou que, em todo o Estado de São Paulo, o enfermeiro e demais profissionais da área de saúde, para atuarem na Formação Profissional de Nível Médio, necessitariam ter a capacitação prevista pela Resolução CNE/CEB 02/97 que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino

fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. O programa se desenvolve em, pelo menos, 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, está com duração mínima de 300 horas. Contudo, mesmo com essa capacitação, ainda se nota uma deficiência por parte dos profissionais da área da saúde em relação à formação pedagógica.

Segundo a Orientação Fundamentada N° 052/2017 do Conselho Regional de Enfermagem de São Paulo que trata de docência para Enfermeiro lecionar, o enfermeiro educador não precisa mais de formação na área de docência, desde que tenha licenciatura ou pós-graduação em nível de especialização *Lato Sensu*.

Ser educador na enfermagem é ter competência técnica e fundamentação destes saberes, mas acima de tudo atitude: de flexibilidade e humildade, é construir com o outro a base do conhecimento; interagir com o outro; ir além do espaço da sala de aula superando os limites do saber escolar; estimular a crítica, a reflexão; mostrar o caminho para o educando construir os saberes; propiciar condições para uma aprendizagem significativa e que efetivamente possa ser útil para a realidade. É compartilhar conhecimentos, ações e projetos baseados no diálogo. É fundamental que o educador seja capaz de conduzir o processo, mas acima de tudo adquira a sabedoria da espera, para que possa ver no educando aquilo que nem mesmo ele viu, ou leu, ou aprendeu, ou produziu.

Modificar este contexto significa que são necessárias reformas educativas e propostas de mudanças na formação de professores. Um novo espaço se forma em relação à organização escolar, onde é necessário um trabalho mais coletivo, uma maior integração e diálogo. Uma organização com novas concepções de currículo, formação, educação, sociedade e de sujeito da educação. A prática docente na formação inicial e na continuada necessita ser transformada em objeto de estudo, investigação, reflexão e teorização que supere práticas fragmentárias, descontextualizadas e desconectadas da realidade. A avaliação das práticas deve se processar sob critérios epistemológicos que assegurem criticidade das decisões tomadas ou a tomar e não se tornem discussões vazias focalizando superficialmente a prática pela prática.

Diante deste cenário, algumas escolas buscam estratégias para superação desses desafios, como: discussões pedagógicas sobre formação crítica e reflexiva e conceito de competências; formação de comissões de avaliação; capacitação permanente de docentes; busca de metodologias que articulem teoria e prática, para uma assistência de qualidade.

Levando em consideração esta premissa, faz-se necessário refletir sobre a prática pedagógica na formação do enfermeiro.

2.3 Formação Docente

Analisando sobre como deve se dar a formação dos professores, Nóvoa (2009, p. 11) contribui referindo que é impossível definir o que é o bom professor, porém de acordo com suas palavras: “é possível, talvez, esboçar alguns apontamentos simples, sugerindo disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas”. E nesta perspectiva, o autor pontua cinco disposições, consideradas essenciais à formação dos professores dos dias atuais, sendo elas: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social.

Ao falar sobre o *conhecimento* o autor diz que o trabalho do docente consiste em conduzir o aluno à aprendizagem, portanto, a prática pedagógica precisa ser construída visando alcançar esta meta. Ao se referir à *cultura profissional*, o autor clarifica que é na escola, na interação e na troca de saberes com colegas mais experientes que se avança na profissão, ou seja, o professor é formador de outro professor e pode levar estes aprendizados para a sala de aula.

O *tato pedagógico* se relaciona à capacidade do professor de se relacionar e se comunicar de uma maneira que conquiste os alunos para o trabalho, para participação, para a atenção e para o aprendizado. Conforme o autor (NÓVOA, 2009, p. 12), “no ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais”. Sendo assim, a formação de professores deve ter um espaço especial para trabalhar questões referentes às dimensões pessoais e profissionais sem separá-las, pois, nos escritos de Nóvoa (2009, p. 15), “é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais”. O autor aponta que a docência é uma profissão do humano e do relacional, e reforça que isto não implica uma idéia romântica da profissão, baseada em conceitos vocacionais ou missionários, mas indica que o trabalho docente não se esgota na tecnicidade e cientificidade. Seguindo esta ótica, ele ainda diz:

As dificuldades levantadas pelos “novos alunos” (por aqueles que não querem aprender, por aqueles que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro da escola) chamam a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, para esse corpo-a-corpo diários a que os professores estão obrigados (NÓVOA, 2009, p. 16).

A partir desta reflexão do autor percebe-se que não é uma escolha do docente relacionar-se com alunos com diferentes necessidades, e sim uma condição da escola atual. Este fato torna necessário investimento na formação que articula o desenvolvimento

profissional e pessoal. Primeiro, pois à medida que o professor conhece mais sobre si mesmo, sobre suas habilidades, competências e deficiências, ele tem a probabilidade de refletir sobre o exercício da sua profissão e aprimorá-la. Segundo, pois com a possibilidade do desenvolvimento das dimensões pessoais e profissionais o docente estará mais preparado a trabalhar com o cotidiano de desafios da educação contemporânea.

A formação de professores precisa também propiciar a valorização do *trabalho em equipe*, o que pode ser considerado uma dimensão das relações pessoais, no sentido de que os professores integrem em sua cultura profissional práticas colaborativas de discussão de ideias sobre o ensino e aprendizagem, e a partir de um trabalho de reflexão coletiva pautem práticas que trarão efetivas transformações para escola e para o desenvolvimento profissional. Segundo Nóvoa (2009, p. 17), “a formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação”. Ao se referir ao *compromisso social*, o autor pontua que os docentes precisam se comunicar com a sociedade para prestar contas a ela do alcance do seu trabalho, e discutir com ela sobre aquilo que está além da responsabilidade escolar. Neste sentido, o autor pontua:

A contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar a escola no seu lugar próprio, valorizando aquilo que é especificamente escolar, deixando para outras instâncias atividades e responsabilidades que hoje lhe estão confiadas (NÓVOA, 2009, p. 17).

Entendemos que a escola e seus docentes não devem se isentar da responsabilidade social que têm enquanto instituição que educa, mas devem mostrar à sociedade que a educação das crianças e jovens precisa ser compartilhada por uma rede de instituições, visto que a escola e o professor, sozinhos, não conseguirão suprir todas as especificidades da educação humana.

A identidade profissional é outro fator que está diretamente relacionado ao desenvolvimento profissional, sendo o processo de sua constituição um dos componentes da proposta curricular que dará origem ao desenvolvimento profissional dos docentes.

Partindo do entendimento de que a identidade humana vai se construindo a partir das mudanças que ocorrem nos diversos contextos sociais exigindo uma reelaboração de visões e uma reconstrução de saberes, é pertinente, inicialmente, refletir sobre conceitos de identidade e formas de identificação, no sentido de melhor compreender os processos de construção da identidade profissional docente (SILVA; AGUIAR; MONTEIRO, 2014).

Em construção dinâmica, num processo nunca acabado e interativo, com base em múltiplas interações sociais, a identidade individual apresenta-se como uma entidade complexa, nomeadamente na sua componente profissional, que constitui um aspecto fundamental do desenvolvimento e do reconhecimento social do adulto (NASCIMENTO, 2007).

Na construção da identidade profissional notam-se dois aspectos fundamentais: por um lado, a importância do processo de socialização profissional e das interações nos contextos de trabalho; por outro lado, o papel decisivo das representações, que são permanentemente (re)construídas na ação profissional. As identidades profissionais desenvolvem-se, assim, numa relação complexa entre ação e representações, no âmbito dos contextos e das interações profissionais (NASCIMENTO, 2007).

A formação profissional assume uma importância crucial neste processo, devendo contemplar não apenas a aquisição de saberes e o desenvolvimento de competências, mas também a integração das dinâmicas referidas, nomeadamente patentes nos processos motivacionais, representacionais e sociais. Desde a formação inicial, deve realizar uma socialização profissional, pelo menos de forma antecipatória, promovendo o conhecimento da realidade da profissão e permitindo o confronto e a (re)elaboração das representações profissionais, incluindo a imagem da profissão e de si próprio relativamente à profissão. Este processo deve articular-se com o esclarecimento e a (re)estruturação do projeto profissional individual, relacionado com a motivação para a profissão (NASCIMENTO, 2007).

Localizando a construção da identidade no mundo globalizado, nota-se a emergência de novos parâmetros da sociedade contemporânea, cujos reflexos se expressam no processo identitário. O pertencimento e a identidade não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, mas são negociáveis e revogáveis.

Os docentes constroem sua identidade por referência a saberes práticos e teóricos, e por anuência a um conjunto de valores que são construídos ao longo de toda a sua vida. A identidade se constrói a partir do significado social da profissão, bem como da revisão constante dos significados sociais atribuídos tradicionalmente a ela.

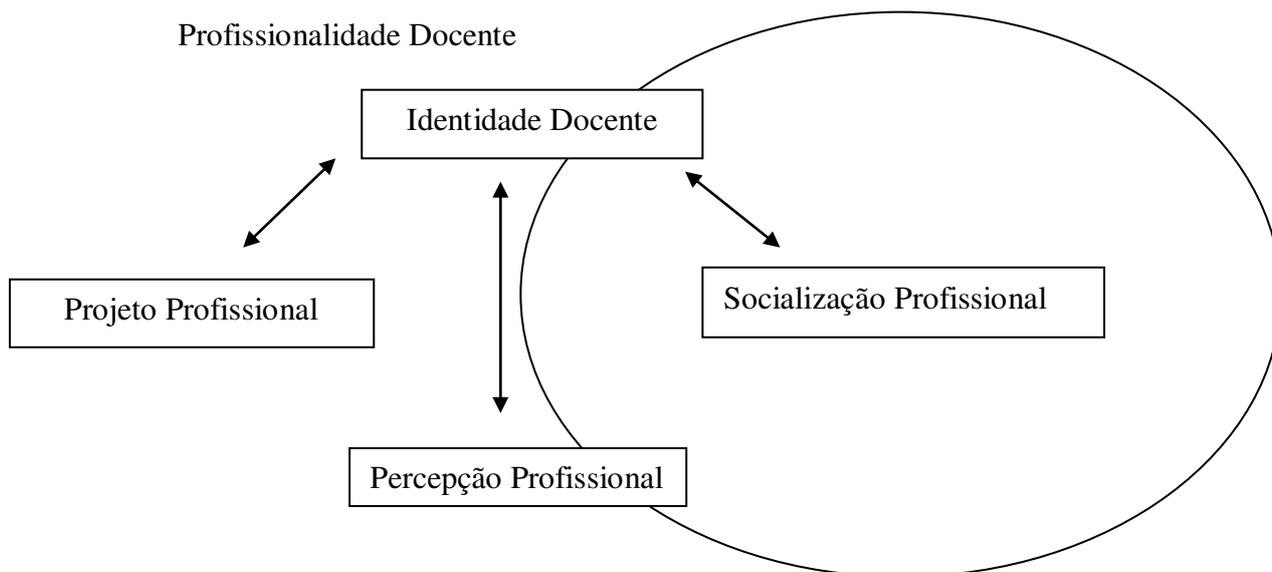
Numa abordagem teórica e empírica da identidade docente e da sua construção na formação inicial, destacam-se três dimensões fundamentais (NASCIMENTO, 2007):

- A *dimensão motivacional*, relativa ao projeto profissional e incidindo na escolha da docência como profissão e na motivação para a mesma;
- A *dimensão representacional*, relacionada com a percepção profissional, nos planos das imagens da profissão docente e de si como professor;

- A *dimensão sócio profissional*, situada aos níveis social e relacional e baseando-se, fundamentalmente, nos processos de socialização profissional.

Estas dimensões da identidade docente interagem entre si numa dinâmica complexa, em ligação com a profissionalidade docente em construção e com base na formação profissional, como se procura ilustrar na seguinte figura:

Figura 1 – Dinâmica do Processo de Construção da Identidade Docente
Profissionalidade Docente



Fonte: NASCIMENTO (2007, p.209).

Quanto à dinâmica do processo de construção da identidade profissional apresentada e à sua complexidade e desenvolvimento, torna-se relevante repensar a formação inicial de professores no sentido da construção da identidade docente, conscientizando o seu papel ao nível do esclarecimento e reforço do projeto profissional, da (re) elaboração das representações profissionais e dos processos de socialização profissional. Durante a formação de professores, a afirmação da valorização da identidade precisa estar ainda mais presente. A construção e o fortalecimento da identidade profissional também devem fazer parte do currículo dos cursos de formação continuada dos professores, já que é no contexto do trabalho docente que a identidade do professor se consolida. O profissional enfermeiro não possui um preparo pedagógico na graduação, visto que esse profissional é formado para a assistência. Quando esse profissional opta pela docência, essa busca pela nova identidade profissional acontece em sua formação continuada, na área da educação.

Outra temática a se considerar, quando se fala em formação docente é a formação continuada de professores. Formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos, temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante

as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações. Deste modo, aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele.

Formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a. A formação como processo de aprendizagem requer compreender as múltiplas relações dos diversos conhecimentos nas dimensões ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas e/ou da área específica do conhecimento que se quer aprender. Porém, o processo de aprendizagem acontece quando, conscientemente, se incorporam ou não ao desenvolvimento individual e coletivo esses conhecimentos e as relações que os constituem.

O desenvolvimento humano acontece no processo de aprendizagem, a formação é também um processo de desenvolvimento humano e, portanto, profissional. No caso dos docentes, estes se desenvolvem principalmente nos contextos de seu trabalho exercido na instituição escolar onde criam relações alicerçadas em estruturas complexas que as sustentam ou permitem sua alteração. Nesse sentido, espera-se que a formação continuada contribua com a manutenção, criação e alteração das relações estruturantes e estruturadoras do desenvolvimento profissional do coletivo docente na instituição escolar (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

A formação, como um percurso de várias possibilidades, permite às pessoas que o percorrem desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais. Assim, a formação de professores é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação.

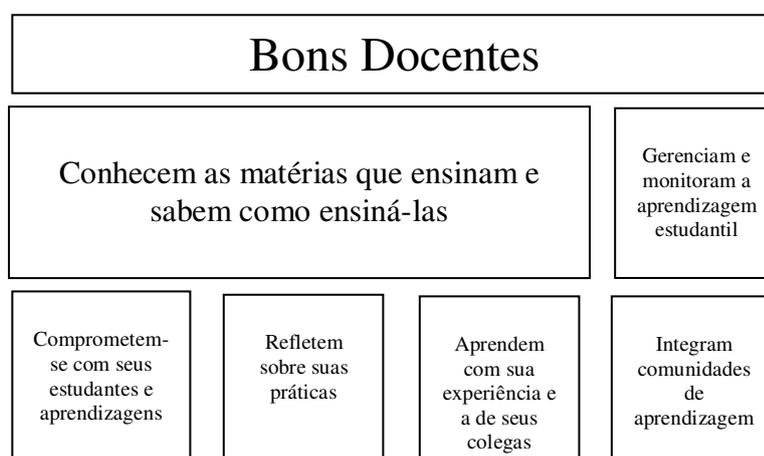
Os professores em atividade profissional constroem novos conhecimentos, ideias e práticas, pois é a partir daquilo que já possuem e sabem que continuam seu desenvolvimento. A construção da formação docente envolve toda a trajetória dos profissionais, suas concepções de vida, de sociedade, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e também seus medos, dificuldades e limitações.

Como a educação assume cada vez mais lugar de destaque na sociedade moderna, a formação de indivíduos com competência técnico-administrativa é somada à formação de cidadãos comprometidos com o seu momento histórico, social, econômico e político. Já não se define mais o ensino apenas com a função de ensinar-aprender o que já foi construído.

Ensinar hoje, sob a luz das tendências educacionais progressistas, engloba toda uma concepção que pretende levar o aluno à aquisição do conhecimento, através de novas elaborações, nutrindo a sua criticidade para uma ação transformadora e comprometida com a realidade social.

De acordo com Hunt (2008 *apud* VAILLANT; MARCELO, 2012), a efetividade do desempenho do professor está relacionada com a qualidade e características dos bons docentes no nível da escola e da comunidade. Para ele, existem cinco características nos docentes que obtêm bons resultados de aprendizagem por parte dos seus alunos, como aparece na figura a seguir.

Figura 2 – Os bons docentes



Fonte: Vaillant; Marcelo (2012, p. 18).

Portanto, para ser um bom docente é necessário conhecer as matérias que ensina e saber como ensiná-las, também é preciso saber gerenciar e monitorar a aprendizagem estudantil, ter comprometimento com os estudantes e a aprendizagem, refletir sobre as práticas educacionais, aprender com a sua experiência e dos colegas docentes e integrar comunidades de aprendizagem.

Os estudos analisados pelos autores mostram que o diferencial que trazem os bons professores associa-se à noção de “docente eficaz”, ou seja, aquele que tem capacidade de conseguir aprendizagens adequadas com os alunos, conseqüentemente, obtendo os melhores resultados (Hunt, 2008 *apud* VAILLANT; MARCELO, 2012).

Primeiramente, faz-se necessário definir o conceito de formação, que é entendida como um processo que preconiza desenvolver no adulto certas capacidades mais específicas, visando o desempenho de uma função particular que consiste em um conjunto denominado de

técnicas e tarefas. Ela tem por objetivos formar técnicos competentes, capazes de desempenhar uma tarefa com eficácia. O formador é considerado um instrutor com conhecimentos específicos (VAILLANT; MARCELO, 2012).

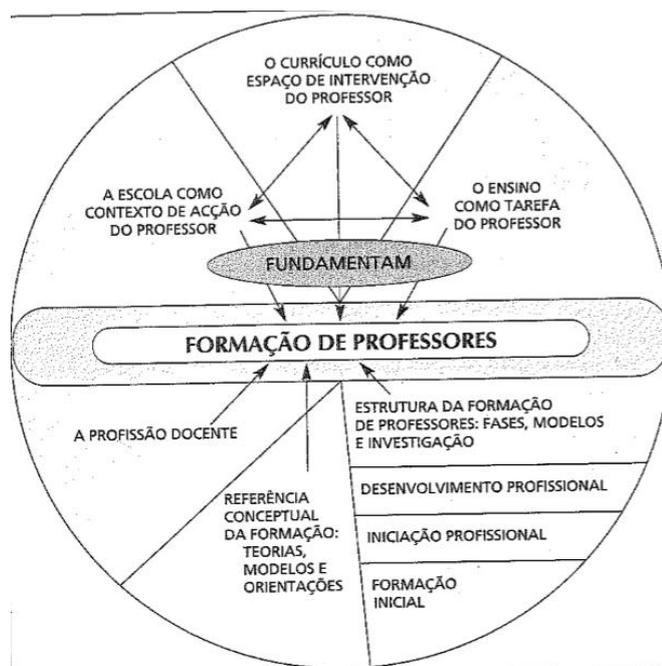
García (1999, p.26) define como objeto da formação docente:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Essa definição abrangente foi bem aceita por muitos estudiosos, que consideravam muito importante a atenção nos processos de preparação, profissionalização e socialização dos professores, sugerindo evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada, visando a aprendizagem do aluno.

García (1999) analisa os fundamentos, a estrutura e o processo da formação de professores, expressa na figura 3:

Figura 3 – Fundamentos, estrutura e processo da formação de professores.



Fonte: García (1999, p. 12).

A figura mostra que a formação de professores deve ser fundamentada no ensino como tarefa do professor, no currículo como espaço de intervenção do professor e a escola como contexto de ação do professor e, que vários fatores estão envolvidos nesse contexto, como: a profissão docente, a referência conceitual da formação do docente, a estrutura da formação de professores, o desenvolvimento profissional, a iniciação profissional e a formação inicial do docente. Segundo Marcelo (2009), existem três categorias de experiências que influenciam nas crenças e conhecimentos que os docentes têm sobre o ensino, são elas: experiências pessoais, experiência baseada em conhecimento formal e experiência escolar e de sala de aula.

A partir das contribuições deste autor é possível perceber que o docente se mobiliza diante do conteúdo de uma formação somente quando ela faz sentido para ele, isto é, quando ele avalia que tal formação lhe traz algum benefício para a sua prática pedagógica, ou ainda é possível dizer que quando ele reconhece que os conteúdos da formação estão relacionados àquilo que ele considera como sua função profissional.

Estudos afirmam que as crenças que os docentes trazem consigo, quando realizam atividades de desenvolvimento profissional, afetam diretamente a interpretação e valorização que eles fazem das suas experiências de formação de professores.

O quadro que segue expõe os resultados da pesquisa sobre as crenças de alguns professores.

Quadro 3 – As crenças dos professores

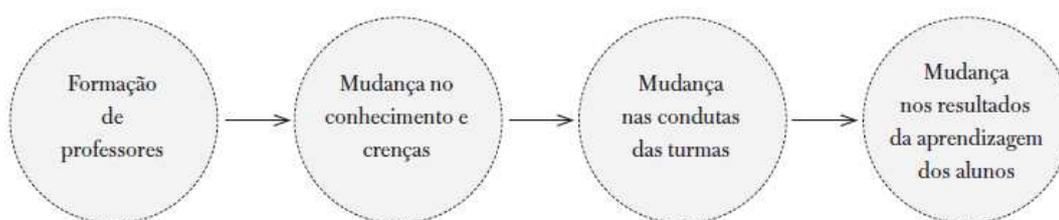
Principais Achados
Formam-se em tenra idade e tendem a perpetuar-se, superando contradições causadas pela razão, o tempo, a escola ou a experiência.
Os indivíduos desenvolvem um sistema de crenças que se estrutura ao longo do processo de transmissão cultural.
Os sistemas de crenças têm uma função adaptativa ao ajudar o indivíduo a definir e compreender o mundo e a si mesmo.
Conhecimento e crenças estão inter-relacionados, mas o caráter afetivo, avaliativo e episódico das crenças transforma-se em um filtro através do qual interpreta-se todo novo fenômeno.
As subestruturas de crenças, como são as educativas, devem ser compreendidas em termos de suas conexões com as demais crenças do sistema.
Devido a sua natureza e origem, algumas crenças são mais indiscutíveis que outras.
Quanto mais antiga seja uma crença, mais difícil é mudá-la. As novas crenças são mais vulneráveis à mudança.
A mudança de crenças nos adultos é um fenômeno muito raro. Os indivíduos tendem a manter crenças baseadas em conhecimento incompleto ou incorreto.

Fonte: PAJARES (1992 *apud* VAILLANT, MARCELO, 2012, p. 55).

A literatura sobre os sistemas de crenças tem tido grande importância, pois tem apontado explicações sobre o porquê de muitas ações de desenvolvimento profissional não terem um impacto real na mudança das práticas de ensino e na aprendizagem dos alunos.

O modelo que está implícito na maioria dos programas de desenvolvimento profissional pode ser observado nas etapas da figura seguinte:

Figura 4 – O modelo implícito no desenvolvimento profissional docente



Fonte: MARCELO (2009, p.16).

A figura ilustra que o desenvolvimento profissional tem por objetivo provocar mudanças nos conhecimentos e crenças dos docentes. Por sua vez, essa mudança provoca uma modificação das práticas docentes em sala de aula e, conseqüentemente, uma possível melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos.

Segundo Guskey e Sparks (2002 *apud* MARCELO, 2009), os processos não funcionam dessa forma. Do ponto de vista destes autores, os professores mudam as suas crenças, não como consequência da sua participação em atividades de desenvolvimento profissional, mas sim comprovando, na prática, da utilidade e execução dessas novas práticas que se querem desenvolver. A mudança de crenças é um processo lento, que se deve apoiar na percepção de que os aspectos importantes do ensino não serão distorcidos com a mudança de metodologias ou procedimentos didáticos.

No entanto, a literatura aponta que os processos não necessariamente funcionam desta maneira. Os professores podem mudar as suas crenças, não como consequência da sua participação em atividades de desenvolvimento profissional, mas sim corroborando, na prática, da utilidade e possibilidade dessas novas práticas que se quer desenvolver. A mudança de crenças é um processo lento, que se deve sustentar na percepção de que os aspectos importantes do ensino não serão distorcidos com a introdução de novas metodologias ou procedimentos didáticos.

Nos processos de desenvolvimento profissional é necessário atentar-se às representações, crenças e preconceitos dos professores, pois esses irão afetar sua aprendizagem da docência e possibilitar ou dificultar as mudanças. Torna-se, portanto,

essencial, retomar essas representações e analisá-las criticamente, junto com os docentes, para poder encontrar formas de transformá-las na direção de mudanças.

Estudando os processos de mudança destacam-se os preconceitos e crenças dos docentes. Na formação de professores faz-se necessária análise das crenças que os professores em formação trazem quando iniciam o seu percurso profissional. Definem crenças como as proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram como verdade. As crenças, ao contrário do conhecimento proposicional, não necessitam da condição de verdade contestável e cumprem duas funções no processo de aprender a ensinar. Em primeiro lugar, as crenças influenciam a forma como os docentes aprendem e, em segundo lugar, instigam os processos de mudança que os professores possam iniciar (MARCELO, 2009).

Um desses posicionamentos é enunciado por Gatti (2000, p. 40): “parece que algumas crenças do tipo ‘quem sabe, sabe ensinar’ ou ‘o professor nasce feito’ ainda predominam em nosso meio, embora a realidade esteja a toda hora contraditando essas crenças”. Para a autora, a profissão docente ainda é vista pela sociedade e pela universidade como sendo “fácil”, como algo que pode ser feito intuitivamente, dispensando uma formação de qualidade, bons materiais, boa estrutura e bons professores.

Pode-se concluir dos estudos mais recentes, é que a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que acarreta envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que permitam mudanças no sentido de uma prática efetiva em sala de aula.

Ao falar sobre a função do professor, Roldão (1998, p. 5) afirma que:

sempre o professor é professor porque ensina, é professor porque o trabalho que dele se espera é gerar e gerir formas de fazer aprender, mesmo se, por vezes, o não consegue com sucesso. Também a função profissional do médico consiste na promoção da saúde e na cura da doença, mesmo quando o doente não se cura ou a medicação foi inadequada.

A autora expressa que o professor é aquele que ensina com a responsabilidade de que o sujeito ao qual ele destina o seu ato de ensinar aprenda. Ainda esclarece que ensinar não é expor um conceito, fazer uma boa apresentação sobre um conteúdo a um público que apenas ouve, pelo contrário, ensinar com o intuito de fazer aprender requer a prática de diferentes ações além de expor, mas também questionar, exemplificar, vivenciar, entre outras ações. Neste sentido pode-se conceber que o papel da formação continuada é ajudar o docente a construir práticas pedagógicas mais competentes, enfim, práticas pedagógicas que sejam adequadas ao momento histórico que vivemos.

Segundo Mizukami *et al.* (2002 *apud* ANDRÉ, 2010), para alguns pesquisadores, o objetivo da formação docente deve estar nos processos de aprendizagem da docência. Quando se reflete em que professor formar, deve-se pensar na natureza individual da aprendizagem da docência e na busca por essa aprendizagem, na existência de processos não lineares de aprendizagem, na importância de diferentes tipos de saberes construídos ao longo das trajetórias profissionais e na importância da prática profissional para a construção de conhecimentos próprios da docência e de diferentes naturezas.

Shulman (2014) afirma que se o conhecimento do professor fosse organizado em um formato de aglomeração de conhecimento, no mínimo, deveria incluir: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimento de contextos educacionais e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Já Imbernón (2000) concebe a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que se inicia na experiência escolar e prossegue ao longo da vida; vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e englobam questões relativas a salário, carreira, trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão.

A educação é processo que envolve obrigatoriamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais na tentativa de compartilhar esses conhecimentos. A educação escolar pressupõe uma atuação de um conjunto de gerações, de pessoas com diferentes idades, uma com maior domínio de conhecimento ou práticas e outra com menor domínio, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva, num determinado contexto histórico. Presencialmente ou não, existem pessoas participando e fazendo sentido a esse processo. Tratando-se de educação escolar são os docentes que facilitam essa intermediação. Então, a formação de quem vai formar torna-se essencial nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma população que tenha possibilidades melhores de vida. Por isso, compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, e, em decorrência sua configuração identitária profissional, se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país, ou de uma região (GATTI, 2009).

Com o crescente interesse dos pesquisadores por questões relacionadas à formação docente, expresso no aumento da produção científica sobre o tema, pela visibilidade adquirida pelo surgimento de eventos e publicações especificamente dedicadas à essa formação, torna-se cada vez mais necessária uma discussão sobre como vem se apresentando esse campo de estudo. Mesmo com avanços a partir de programas desenvolvidos na última década, a questão

da formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais, e um desafio que se encontra também nas práticas formativas das instituições que os formam.

A formação dos professores, sua atuação em sala de aula, em um programa educacional, sua inserção na instituição e no sistema, são pontos vitais. O docente não é insignificante, nem substituível, porque, quando bem preparado, detém um saber que soma conhecimento e conteúdo à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados. Educação para ser humano se faz em relações humanas eficientes (GATTI, 2009).

Nas instituições formadoras, de modo geral, o cenário das condições de formação dos professores não é estimulante pelos dados obtidos em inúmeros estudos e pelo próprio desempenho dos sistemas e níveis de ensino, evidenciado em vários processos de avaliação ampla ou de pesquisas. Modificar um quadro de formação inadequada é um processo longo. Conforme Gatti (2008) “Não se faz milagres com a formação humana mesmo com toda a tecnologia disponível. Não dá para implantar um chip de sabedoria no homem. Esta tem que ser desenvolvida em longo processo de maturação”.

A autora sinaliza que na última década foi essencial o crescimento das iniciativas que buscam disponibilizar formação continuada aos docentes, e tem o cuidado de mencionar que a concepção de formação continuada, assume diferentes posições, ora se restringe a expressar cursos estruturados e formalizados, ora assume um significado mais amplo, onde envolve qualquer atividade que auxilie para o desempenho profissional como: horas de trabalho coletivo, reuniões pedagógicas, seminários, congressos, cursos em diversos formatos, entre outros.

Analisando este conceito ampliado de formação continuada, é possível inferir que o docente no exercício da sua profissão está em contato contínuo com oportunidades que podem provocar a sua reflexão sobre a própria prática e conduzi-lo ao aperfeiçoamento dela (ASSIS, 2016).

Para André (2010), nessa atualização do conceito fica mais claro o caráter intencional envolvido nos processos de desenvolvimento profissional e a importância do planejamento, salientando que esses processos visam a promover a mudança. Ao recorrer a um processo intencional e planejado de atividades e experiências que possam promover o desenvolvimento profissional dos docentes, objetiva-se atingir a qualidade do ensino e a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Atualmente, as pesquisas sobre formação docente se dedicam a compreender como se aprende a ensinar, a partir da participação ativa dos professores nestas pesquisas, portanto, o

docente tem a oportunidade de expor suas percepções, seus saberes, sua prática. Salaria a autora:

Queremos conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Com esta consideração, é possível refletir que a aprendizagem dos alunos está relacionada, não somente, mas prioritariamente as ações do docente. É este profissional que desenvolverá propostas em sala de aula que contribuirão ou não para a aprendizagem dos alunos.

No cotidiano escolar, ao realizarem as atividades docentes, os professores relacionam a teoria com a prática. A prática pode ser explicada e compreendida mediante a teoria e esta pode ser executada e produzida a partir da prática.

Nas práticas do discurso sobre formação de professores, é frequente privilegiar a transmissão de teorias, valorizando apenas alguns pensamentos ideologicamente dominantes, em detrimento da complexidade dos conhecimentos derivados das experiências individuais e coletivas construídas ao longo da vida dos professores e que são parte deles enquanto seres profissionais. Em oposição a esse discurso, é necessário realizar processos formativos considerando a trajetória do docente, pois ela traz consigo as contradições da relação teoria-prática que, se realizadas atividades para compreendê-las, é desenvolvido um processo de formação.

2.4 Pesquisas Correlatas

Pelo levantamento bibliográfico realizado como embasamento teórico da presente pesquisa, foram selecionados alguns estudos correlatos que mais se aproximavam do tema deste trabalho.

Sendo assim, considera-se que ser professor configura-se numa temática que instiga muitas reflexões, sendo uma delas a atuação pedagógica dos bacharéis. As pesquisas em Educação que investigam a formação de professores vêm se preocupando sobre a formação do professor bacharel. O exercício da docência exige qualificações pedagógicas e interpessoais além das qualificações acadêmicas.

Deve-se considerar a existência de cursos de Enfermagem nos quais, geralmente, prevalecem a atuação de professores-enfermeiros, bacharéis ou especialistas em Enfermagem que enfrentam desafios no exercício da docência. Os desafios são enfrentados “especialmente

porque a formação de tais profissionais nem sempre os habilitou a conhecer com mais propriedades as especificidades do trabalho pedagógico, estando centrada em aspectos da assistência, nos diferentes níveis de atenção do Sistema de Saúde” (SORDI, 1999, p.34).

Estudos realizados (CARRASCO, 2009; PINTO; PEPE, 2007; RODRIGUES; SOBRINHO, 2008) assinalam que os enfermeiros que lecionam, em sua maioria, não têm formação voltada para o ensino em Enfermagem, somente a prática assistencial. Sendo assim, no entanto, não se pode afirmar que pelo simples fato de se ter frequentado uma Licenciatura ou uma Pós-Graduação na área da Educação assegura que o sujeito tornar-se-á um ótimo professor, apenas os saberes pedagógicos não são o bastante. Logo, o ser professor configura-se numa aprendizagem contínua, a qual ocorre a partir de conhecimentos, experiências e vivências. Para Therrien (2002), existem vários saberes docentes, não só os pedagógicos, mas também os da experiência. Nesse sentido, o docente consegue articulá-los em sala de aula. E é nessa articulação que ele tem a oportunidade de se mostrar como professor e construir sua identidade docente. Sendo assim, discute-se que as vivências do enfermeiro, enquanto professor e profissional de saúde são importantes para ensinar e aprender.

Therrien *et al.* (2015) revelam que um dos desafios enfrentados pelos professores-enfermeiros mais destacados é o fato dos estudantes trazerem algumas lacunas da educação básica, bem como do déficit de organização e de tempo para se dedicar aos estudos, pois, geralmente, já estão inseridos no mercado de trabalho.

Segundo Perrenoud (1999), o professor possui um importante papel no sistema de ensino e tal fato necessita do reconhecimento e da busca de uma formação continuada por meio de capacitação, qualificação, aperfeiçoamento e, antes de tudo, ter o propósito da reflexão inovadora, reelaborando continuamente suas práticas docentes. Além disso, este profissional enfrenta um grande desafio, que é o de se consolidar como profissional reflexivo frente às dificuldades e aos obstáculos do cotidiano, onde a base de sua prática é a sala de aula.

No processo de formação do enfermeiro, é o professor que possui o papel de mediador do conhecimento de seu discente e possibilita ao mesmo, ainda na sua formação, um processo de construção de conhecimentos e habilidades inerentes à sua natureza nos serviços de saúde, e isso se dá por meio dos conhecimentos teórico-práticos adquiridos pelo mesmo em seu dia a dia, facilitando, assim, o compartilhamento de saberes (COSTA; MIRANDA, 2010). Conforme os autores acima, em uma realidade educacional em transformação, o aluno é o protagonista do seu saber, deixando de ser apenas um mero receptor para ser um agente transformador no meio em que o mesmo está inserido facilitando, assim, as etapas de

produção do seu próprio conhecimento. Verifica-se que o professor precisa inovar seus conhecimentos e técnicas, mantendo-se preparado para estimular e disseminar, no aluno, a vontade de aprender e reconhecer suas possibilidades e responsabilidades enquanto principal responsável pelo seu aprendizado.

A necessidade de práticas pedagógicas inovadoras, que permitam a utilização de metodologias ativas, são retratadas por Backes *et al.* (2011), a fim de que se obtenha, como resposta, a motivação diária do formando e do educador, pois a aprendizagem também é algo que deve ser refletido pelo docente durante seu planejamento, procurando a melhor forma de abordar um conteúdo, para que haja a interação entre ambos e sucesso na construção do conhecimento.

O docente deve possuir habilidades cada vez mais variadas para lidar com o crescimento tecnológico, pois se acredita que o manuseio de tecnologias acontece de forma crescente para solidificar o conhecimento e para a formação permanente, fazendo com que o professor se utilize dessas ferramentas para a inovação do conhecimento em sala de aula, de suas práticas e compreensão da informação de maneira significativa (MARSIGLIA, 2007).

Nessa perspectiva, pode-se verificar o reconhecimento dos docentes de que a prática pedagógica deve acontecer de forma planejada, sendo realizada no dia a dia do professor, com discussão dos conteúdos e interação entre os sujeitos em sala de aula, utilizando métodos, metodologias e por meio do aprimoramento de conhecimentos técnicos e científicos em que o docente consegue ser um agente transformador na vida dos seus alunos, mostrando caminhos para o aprender e fazendo com que eles sejam ativos na construção de sua aprendizagem.

Corroboram com essa temática, Leadebal *et al.* (2010), ao afirmarem que para os processos de ensino e de aprendizagem tenham um resultado satisfatório e eficiente, o enfermeiro que atua como professor tem a função de planejar, avaliar e reavaliar sua prática. Para isso, é necessário que se pense nos recursos didáticos e suas funções na prática pedagógica. Sendo assim, a escolha de recursos adequados para o ambiente da sala de aula requer um conhecimento do docente quanto ao perfil de seus alunos e quais as tecnologias disponíveis. Esse processo de seleção de recursos metodológicos adequados facilita a associação e o entendimento do que deve ser transmitido ao discente e o que eles desejam agregar ao seu desenvolvimento.

Costa e Miranda (2010) relatam que a prática pedagógica tradicional ainda se encontra em destaque, com a valorização de competências técnicas, o que torna a ação realizada pelo profissional mecânica. No entanto, ressaltam a importância das metodologias ativas, pois estas possibilitam, ao docente, abandonar o fazer técnico e inovar com a adoção de

instrumentos didáticos que favoreçam o dinamismo e a interação, gerando, assim, novos saberes.

Diante do exposto, foi possível verificar que a prática pedagógica, ao ser realizada pelo professor, precisa ter, ao seu alcance, recursos que irão conduzir as suas tomadas de decisões, para melhor atender às demandas do aluno, que devem ser repensadas constantemente, facilitando, aos alunos, meios que o estimulem a ser responsáveis pelo seu conhecimento.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa objetivou analisar como os profissionais da saúde, no caso, da Enfermagem, constroem o aprendizado da docência e como enfrentam os desafios da profissão. Segundo Gil (2007), a pesquisa é definida, como o procedimento racional e sistemático que apresenta como objetivo, propiciar respostas a problemas delimitados. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de fases pré-delimitadas, a começar da formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. Destaca Fonseca (2002) que, “*methodos*” significa organização, e “*logos*”, estudo sistemático, investigação, ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos para se realizar uma pesquisa ou um estudo, para se produzir ciência. Etimologicamente, a metodologia carrega o significado do estudo dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica.

3.1 Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza como de abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Quanto à sua natureza, ela se classifica como uma pesquisa básica, pois objetiva gerar conhecimentos novos e úteis para a ciência sem aplicação prática prevista. Uma pesquisa descritiva, por sua vez, que visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou as relações entre as variáveis (Gil, 1999 *apud* OLIVEIRA, 2011).

Conforme Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa de abordagem qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, na tentativa de compreender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Seguindo essa linha de pensamento, Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa de abordagem qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem.

3.2 Participantes

Os participantes desta pesquisa são enfermeiros-docentes que foram escolhidos por serem atuantes de um curso profissionalizante em Enfermagem, oferecido no Município de Taubaté. A empresa conta com 15 enfermeiros, porém foram selecionados 12 docentes por estarem atuantes no momento da pesquisa e responderam a entrevista.

Todos possuem experiência clínica como enfermeiros antes da docência.

A instituição tem como rigor para a contratação desses profissionais que tenham experiência clínica comprovada por carta de referência das instituições nas quais trabalharam pós-graduação em nível de especialização lato sensu ou mestrado. Contudo, não é exigido experiência docente.

3.3 Instrumentos

O instrumento utilizado foi à entrevista semiestruturada, na qual, segundo Marconi e Lakatos (2003) o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido.

Para Triviños (1987) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos questionados. O foco principal seria colocado pelo entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada favorece não somente a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a significação de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Conforme Boni e Quaresma (2005), as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas assim, o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. Na presente pesquisa foram utilizadas perguntas abertas por melhor se adequar aos objetivos propostos. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se almeja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados.

Um ponto semelhante, para ambos os autores, se refere à necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa. Dessa forma, Manzini (1990/1991) salienta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o entrevistador se organizar para o processo de interação com o informante. A pesquisa foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada, com roteiro prévio de perguntas (conforme Apêndice I), composto por perguntas abertas, nas quais se buscou categorizar a construção da aprendizagem da docência dos enfermeiros docentes entrevistados, quais são os desafios enfrentados por esses profissionais e as crenças dos enfermeiros docentes.

Possui vantagens por poder ser aplicada em qualquer segmento da população; por fornecer uma amostragem melhor da população geral; tem maior flexibilidade, garantindo a compreensão do entrevistado; oferece maior oportunidade para avaliar condutas, atitudes, reações e gestos; permite obter dados que não se encontram em fontes documentais e que foi realizada individualmente com cada professor.

3.4 Procedimentos para Coleta de Dados

Por envolver seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), aprovado com CAAE nº 78645717.8.0000.5501 (ANEXO E), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Após sua aprovação, por meio de protocolo, foi solicitada a autorização do gestor da escola para se realizar a coleta de dados (ANEXO C).

Primeiramente, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO F) aos indivíduos que aceitaram participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejarem, a qualquer tempo.

As entrevistas foram realizadas no ambiente de trabalho dos entrevistados, de maneira individual, com agendamento prévio, cada participante realizou a entrevista no dia que melhor se ajustou a sua agenda e elas foram gravadas em mídia digital e transcritas posteriormente, sendo analisadas por meio da Análise de Conteúdo. As informações armazenadas no formato

digital serão mantidas sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, quando então serão inutilizadas.

3.5 Procedimentos para Análise de Dados

Os dados obtidos por meio das entrevistas foram analisados pela Análise de Conteúdo, e expressos a partir de elementos qualitativos, inferências e interpretação dos resultados. A Análise de Conteúdo é uma técnica de investigação destinada a formular, a partir de certos dados, inferências reprodutíveis e válidas que se podem aplicar a um contexto. Como ferramenta, sua finalidade consiste em proporcionar conhecimentos, novas interpretações, novas formas de fazer e um guia prático para a ação (FRANCO, 2005).

Para Bardin (2011, p. 47), o termo análise de conteúdo designa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A autora indica que a análise de conteúdo já era utilizada desde as primeiras tentativas da humanidade de interpretar os livros sagrados, tendo sido sistematizada como método apenas na década de 20 e enfatiza que a análise do conteúdo em entrevista é muito complexa e, em alguns casos, determinados programas de computadores não podem tratá-las. Indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

A partir da coleta de dados, foram caracterizados os professores entrevistados, bem como, o contexto institucional no qual estão inseridos.

4.1 Caracterização dos participantes

Para efeito de caracterização da pesquisa, as participantes foram designadas por siglas: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12 o que não somente os identifica, bem como, preserva suas identidades pessoais nesta pesquisa. Fizeram parte do grupo as participantes relacionadas (Quadro 4), com suas respectivas idades, sexo, escolaridade e tempo de trabalho na instituição:

Quadro 4 — Participantes das entrevistas

Participante	Idade Vital (anos)	Tempo de Docência (anos)	Sexo	Escolaridade	Tempo na Instituição
P1	32	08 anos	F	Pós Graduação – Lato Sensu	04 anos
P2	40	08 anos	F	Pós Graduação – Lato Sensu	05 anos
P3	42	05 anos	F	Pós Graduação – Lato Sensu	06 meses
P4	48	15 anos	F	Pós Graduação – Lato Sensu	05 anos
P5	44	10 anos	M	Pós Graduação – Lato Sensu	06 anos
P6	47	10 anos	F	Pós Graduação – Lato Sensu	10 anos
P7	45	15 anos	F	Pós Graduação – Lato Sensu	06 meses
P8	33	07 anos	M	Pós Graduação – Lato Sensu	03 anos
P9	58	14 anos	M	Pós Graduação – Lato Sensu	14 anos
P10	-	20 anos	F	Pós Graduação – Lato Sensu	20 anos
P11	38	04 anos	F	Pós Graduação – Lato Sensu	04 anos
P12	44	08 anos	M	Pós Graduação – Stricto sensu (mestrado)	08 anos

Fonte: Elaboração da Autora (2018)

Como indica o quadro, a faixa etária dos professores entrevistados encontra-se entre os 32 e 58 anos. Dentre eles, oito são do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Sendo a

enfermagem considerada uma profissão essencialmente feminina, a qual conta em sua força de trabalho com um elevado contingente de mulheres. A quantidade de mulheres que escolhe a profissão do magistério também é muito maior que a dos homens que têm optado pela docência. Na legitimação da docência e da enfermagem como profissões eminentemente femininas, a sociedade tem papel importante. Principalmente a família, a escola e a igreja, que muitas vezes relacionam as duas profissões com o cuidado em sua essência. O cuidado por sua vez, ao longo da história, está fortemente ligado à mulher. Alguns autores apontam o cuidado como um elemento que faz parte da vida das mulheres. Entre os 12 professores, 11 possuem pós-graduação *Lato Sensu* e um *Stricto Sensu* (sendo que os que possuem pós-graduação *Lato Sensu*, todos possuem pelo menos Especialização em Docência e o *Stricto Sensu* em Enfermagem). Quanto ao tempo de trabalho na instituição há uma variação entre seis meses e 20 anos.

4.2 Contexto Institucional

A Escola selecionada para a presente pesquisa foi uma escola de cursos técnicos profissionalizantes, inaugurada há 70 anos, localizada no Município de Taubaté/SP.

Atualmente, a escola atende alunos oriundos do município como um todo e de municípios vizinhos. Existe uma demanda, com fila de espera, para algumas áreas do conhecimento e a escola disponibiliza bolsas de estudo para alunos comprovadamente carentes.

Como marca do desempenho da escola, ela acompanha e abre caminhos para as tendências do mundo do trabalho no comércio de bens, serviços e turismo. Hoje, está fisicamente presente em mais de 40 municípios, com 60 unidades, além de dois hotéis-escola e de uma Editora.

Participa ativamente da vida das pessoas, das empresas e das comunidades onde está presente. Engrandece a educação brasileira, enfatizando a importância do desenvolvimento humano.

Os valores institucionais ressaltam uma identidade comum e norteiam a atitude de cada um no exercício do cotidiano profissional. Valoriza a atitude empreendedora, a busca da excelência no nosso desempenho e na satisfação dos clientes, o compromisso social, o desenvolvimento sustentável e a educação para a autonomia.

A instituição oferece cursos nas seguintes áreas do conhecimento: gastronomia e nutrição, administração de empresas, recursos humanos, logística, tecnologia da informação, segurança do trabalho, enfermagem e programa de aprendizagem.

5 ANÁLISE DOS DADOS

As transcrições do material coletado nas entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011), o que impõe ler, descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e textos, objetivando atingir a compreensão dos seus significados por intermédio da indução e da intuição como estratégia de aprofundamento, pois, de certa forma, é uma interpretação pessoal realizada pelo pesquisador, que, ao interpretar, é influenciado por suas experiências, por isso, não é possível proceder a uma leitura neutra.

5.1 Percurso Metodológico

As entrevistas foram realizadas da seguinte forma: após a apresentação da pesquisa, momento em que foi destacado quais dados deveriam ser preenchidos na identificação dos participantes (escolaridade, idade, sexo e tempo na instituição), o roteiro seguiu basicamente três eixos: identificação pessoal, formação/trajetória profissional e prática pedagógica/cuidado clínico.

Após a gravação das entrevistas, iniciou-se a escuta e a transcrição das respostas dadas pelos docentes, na tentativa de classificá-las a partir dos objetivos propostos para a realização deste estudo.

A análise de conteúdo constitui-se, primeiramente, por uma leitura geral. Posteriormente, fez-se necessário realizar uma releitura cautelosa, para identificar os aspectos significativos das falas, com objetivo de agrupá-las por aspectos comuns, para viabilizar os processos de descrição e de interpretação dos dados obtidos, essenciais na pesquisa.

Com o agrupamento dos aspectos comuns, foi levantada a frequência de termos mencionados e agrupamento de idéias congruentes e divergentes.

Os itens da análise do conteúdo se constituíram de forma indutiva e se efetivaram a partir das reflexões e afirmações que os professores fizeram diante dos questionamentos realizados por meio da entrevista semiestruturada.

5.2 Categorias de Análise

De acordo com as aproximações realizadas, o trabalho foi dividido em três categorias de análise, quais sejam:

Quadro 5 — Categorias de análise

Práticas docentes no ensino em saúde	CATEGORIAS
	Construção da aprendizagem da docência (estratégias, recursos metodológicos)
	Desafios enfrentados
	Crenças dos enfermeiros-docentes

Fonte: Elaboração da Autora (2018).

Na análise dos dados a seguir, procuramos compreender a opinião dos professores sobre como eles constroem seu aprendizado da docência, como enfrentam os desafios da profissão e se para esses profissionais as práticas docentes para o ensino em saúde são consideradas mera consequência da experiência profissional, articulando suas considerações com o material teórico selecionado.

5.2.1 A construção da aprendizagem da docência

Nessa categoria foram encontrados os seguintes itens para análise: utilizar novas metodologias, enfrentamento da tecnologia, experiência profissional na docência, formação pedagógica, pois, considerando que o enfermeiro é especialista em saúde e não em pedagogia, aulas práticas, teóricas e estudo de caso, pesquisa, troca com os pares e experiência profissional.

a) Sobre as novas metodologias

A utilização de novas metodologias foi citada como forma de construção da aprendizagem da docência. Para Backers *et al.* (2011), a utilização de práticas pedagógicas inovadoras, que permitam a utilização de metodologias ativas, promove a motivação diária do aluno e do educador. Aconteceram mudanças na prática docente relatadas pelos professores. Apontam para as mudanças do início da carreira para os dias atuais.

Porque quando eu comecei, eu via da mesma forma como eu aprendi, a tradicional, só eu que dou, dou, dou o conteúdo e eles tem que aprender, tem que aprender e vamos lá, agora com esses novos métodos é, eu acho que é melhor pra gente e é melhor para o aluno (P1).

[...] Que a gente saia do tradicional do qual eu fui formada, então, eu tento realmente compartilhar, compartilhar, buscar, ver os sistemas que nós temos agora né, o que fornece uma nova didática e eu vou tentando pegar um pouquinho de cada lugar (P2).

No início quando eu comecei, a gente estava muito focado. Eu estava muito focada em simplesmente passar conteúdo, passar conteúdo. Hoje não, hoje eu sei que se a gente trabalhar junto com os alunos, voltado mais para pesquisa junto, para o trabalho em equipe, temos um resultado maior do que simplesmente aquela aula, um fala e o outro escuta. A aula participativa, isso acrescenta muito (P3).

[...] Porque dentro das grades curriculares que a gente estuda dentro da enfermagem, a gente tem a questão tradicionalista do passar né, e mesmo na pós-graduação, quando se fala em novas metodologias de educação, a própria metodologia que nos é dada na pós-graduação é uma metodologia retrograda (P5).

Com as respostas obtidas, pode-se perceber que os professores entrevistados possuem uma concepção comum, que a utilização de novas metodologias os auxilia na construção da aprendizagem da docência.

Essa concepção valida à observação de André (2010), ao sinalizar que essa atualização profissional fica mais claro o caráter intencional envolvido nos processos de desenvolvimento profissional e a importância do planejamento, salientando que esses processos visam a promover a mudança. Ao recorrerem a um processo intencional e planejado de atividades e experiências que possam promover o desenvolvimento profissional dos docentes, objetiva-se atingir a qualidade do ensino e a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Por sua vez, outros professores ampliaram a concepção sobre construção da aprendizagem da docência utilizando novas metodologias:

A forma de ensinar, de fazer o aprendizado hoje não é como antigamente. Eu acho que os meus alunos, só recebiam informação, hoje teve mudança em relação ao propósito pedagógico que existe na instituição, então, hoje você não faz parte só de transmitir conhecimento, e sim a construção do conhecimento é compartilhado com o aluno (P12).

A questão do método Pontes, sala invertida, outras coisas, que é uma questão de adaptação, porque nós ainda fomos educados no método tradicional, né, eu falo e você escuta, então, nós como profissionais enfermeiros que trabalhamos como docente, a gente tem que aprender muito isso (P5).

Tal observação tem sua relevância, pois reforça a fala de P1, ao referir-se que no início de sua carreira profissional ensinava utilizando a metodologia tradicional, pois fora assim que havia aprendido. Nessa perspectiva, Assis (2016) diz que é possível inferir que o docente no exercício da sua profissão está em contato contínuo com oportunidades que podem provocar a sua reflexão sobre a própria prática e conduzi-lo ao aperfeiçoamento dela.

b) Enfrentamento da tecnologia

Sobre o uso da tecnologia como um subsídio para construção da aprendizagem da docência, as professoras P2e P5 relatam:

Hoje os alunos, eles chegam com a pergunta e com a resposta pronta, eles já sabem a resposta; antes os alunos ainda não tinham esse acesso tão livre, tão aberto com a internet, então era um acesso mais restrito, então isso aí é um diferencial do antes e do hoje (P2).

Houve uma grande transformação, as várias questões tecnológicas, algumas vieram muito para nos ajudar, outras ainda temos alguns problemas (P5).

As considerações reforçam o que diz Seegger *et al.* (2012), em que o profissional da educação, na ânsia por inovação nas práticas educativas, para moldar a tecnologia e adaptá-la às suas necessidades (CASTELLS, 2001);vem repensando suas formas de ensinar e aprender, julgando maneiras de formatar novas idéias, na busca de suportes para ampará-las, testando equipamentos e materiais, reorganizando espaços, ora em conflito, ora em harmonia na busca de superar dificuldades de inovação, onde muito ainda se esconde na utilização de apenas um quadro verde ou branco no medo de se permitir inovar.

Marsiglia (2007) afirma que o professor dever possuir cada vez mais habilidades para lidar com o crescimento tecnológico, para que o docente se utilize dessas ferramentas para a inovação do conhecimento em sala de aula.

c) A experiência profissional da docência

Realizando um paralelo da temática com a literatura, encontramos que os saberes da experiência são aqueles provenientes da história de vida pessoal de cada professor e também são saberes produzidos pelos professores no cotidiano de sua prática (TARDIF 2007).

No tocante à experiência profissional como professor na construção da aprendizagem da docência, temos os seguintes depoimentos:

[...] Acho que a parte didática e também a maneira mesmo de expor, eu acho que a experiência profissional traz isso. Você melhora cada dia mais e a gente começa a buscar meios para acessar o aluno. Então esse tempo também de docência traz isso, você consegue buscar maneiras para acessar o aluno que tem dificuldade (P6).

O professor P8 ampliou a concepção da experiência profissional como a possibilidade do professor poder influenciar a construção da aprendizagem da docência, na qual se forma:

Do começo até agora, eu me sinto muito mais seguro. Até pela própria experiência profissional. Quando você tem mais experiência profissional, eu acredito que isso te traz mais segurança, de você trazer uma vivência para o aluno, e saber que aquilo que estava ali no livro... até que ponto você consegue aplicar na prática e quais as mudanças que você tem que fazer (P8).

A prática pedagógica cotidiana do professor exige algumas ações que muitas vezes não são aprendidas pelos professores na sua formação, seja ela inicial ou continuada e nem nos currículos impostos pela instituição escolar.

A estes saberes que são produzidos e apropriados ao longo de sua história de vida, em sua prática pedagógica diária, nas relações entre professores, entre estes e os alunos, entre os docentes, a escola e sua organização e entre os professores e os seus próprios saberes, são classificados por alguns autores (TARDIF, 2007; PIMENTA, 2005) como os saberes da experiência, ou seja, aqueles saberes que são provenientes da intervenção pedagógica do professor na escola, em suas turmas, na organização do trabalho pedagógico, em sua própria história ao longo de sua vida. É o que explica Tardif (2002, p. 48-49) estes saberes “[...] não provém das instituições de formação nem dos currículos. [...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias”. O professor diante deste saber é ao mesmo tempo produtor e sujeito.

Para Pimenta (2005) os saberes da experiência são aqueles procedentes da história de vida, das relações dos docentes, ou estão em formação para exercer este ofício, ou obtiveram ao longo de suas vidas no contato com a escola. Para a autora noções de como ser docente, o que é ser um bom ou um mau professor, a desvalorização social dos professores, os bons

conteúdos, as boas turmas, as mudanças que ocorreram ao longo da história a respeito do professor e seus saberes, vem desta experiência com a discência.

Os saberes da experiência não se resumem somente às experiências prévias dos professores como alunos. Estes são classificados por Borges (1998) não só por estas experiências, mas, também nas experiências do fazer cotidiano do professor, os saberes imediatos relacionados ao campo profissional, nas relações que o docente estabelece com realidade objetiva.

Os saberes da experiência quando colocados em diálogo com outros professores a respeito dos problemas, da prática pedagógica e da ação docente, ampliam a discussão desta categoria de saber docente, conferindo a estes uma objetivação parcial, através de sua relação crítica com os outros saberes (curriculares, disciplinares e da formação), pois a prática cotidiana permite outra leitura, uma nova tradução dos saberes em função das condições de sua prática docente.

Os saberes da experiência como bem afirma Tardif (2002, p.50) “[...] fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola de modo a facilitar sua integração”. Um elemento que não pode ser desconsiderado, quando se pensa na constituição de uma lista de conhecimentos necessários aos professores, é a influência que a prática cotidiana oferece, por se tratar de um trabalho rico e complexo. Segundo Tardif (2002), os professores produzem ou tentam produzir, em seus contextos de trabalho, saberes que eles compreendem e dominam, saberes da experiência.

Tardif (2002, p. 56) afirma que “trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho”. Deste modo, se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa sobre algo, mas algo sobre si mesma. Sendo assim, o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, que, com o passar do tempo, modifica, por conseguinte, o modo de trabalhar.

A lista de conhecimentos da docência modifica-se, portanto, no decorrer da prática profissional, o que implica que, além dos conhecimentos adquiridos no processo de formação inicial, o docente incorpora outros tantos ao seu fazer profissional.

Conforme Tardif (2002), as rotinas com as quais docentes agem na prática são percebidas pelos novatos, quando ingressam na profissão, como certezas profundas, resistindo ao exame crítico do que aprenderam durante a formação inicial, podendo perdurar muito além dos primeiros anos de atividade docente. Segundo o mesmo autor, a formação acadêmica, na maior parte das vezes, não consegue abalá-las e muito menos transformá-las.

A falta de apoio aos docentes em início de carreira, tanto por parte das escolas, quanto pelas próprias instituições que os formou, também é um aspecto problemático, segundo Mizukami (1996).

No que diz respeito às experiências profissionais como prática docente para ensino em saúde, o professor entrevistado P8, relata que

[...] eu procuro trazer mais exemplos, mas é a própria experiência que eu tenho, se cabe naquele momento.

A professora P4 corrobora com isso, dizendo

(...) colocar algumas vivências que a gente teve em outros lugares talvez, né, outras experiências em cima daquilo ali (...).

Roldão (1998) diz que ensinar e aprender são processos complexos, que se baseiam numa relação estabelecida entre o seu objeto de conhecimento, o universo do aluno e as experiências profissionais do professor. Tal relação implica em possibilidade, em necessidade e na capacidade do profissional de refletir sobre a função que desempenha, analisando suas práticas a partir do conhecimento que possui e dos novos saberes adquiridos ao longo de sua formação continuada, a fim de repensar sempre o seu fazer e o seu saber-fazer, alinhando sua prática para a formação de um saber que oriente sua profissão.

Para Tardif (2007), os saberes da experiência são aqueles oriundos da história de vida pessoal de cada professor e também são saberes produzidos pelos docentes no cotidiano de sua prática. Não são acúmulo de tempo de serviço; muito menos o tempo de sala de aula.

A prática pedagógica cotidiana do docente exige algumas ações que muitas vezes não são aprendidas pelos professores na sua formação, seja ela inicial ou continuada e nem nos currículos impostos pela instituição escolar.

Para Pimenta (2002) os saberes da experiência são aqueles provenientes da história de vida, das relações que os docentes, ou estão em formação para exercer este ofício, obtiveram ao longo de suas vidas no contato com a escola.

O saber da experiência de um professor começa a partir do seu ingresso na escola como aluno, passando pelo que vivencia no dia a dia fora da escola e no trabalho docente de sala de aula. Segundo Pimenta (2002, p. 20),

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.

No entanto, não há como negar a funcionalidade do saber da experiência do professor no desenvolvimento cotidiano das atividades pedagógicas. Sendo funções básicas do

professor: ensinar, dialogar, mediar, intervir, tomar decisões, refletir, reconsiderar; o saber experiencial adquire uma importância evidente para o professor que vai construindo no dia-a-dia a suas práxis pedagógicas. É nessa perspectiva que Tardif (2007) caracteriza o saber da experiência como um saber prático, pois “a sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho” (TARDIF, 2007, p. 109).

Por ser um saber funcional e prático, o saber pela experiência acontece através da interação do professor com os alunos e/ ou outros atores da escola. Por isso, ser o saber experiencial um saber interativo, visto que “ele está impregnado de normatividade e de afetividade e recorre a procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas, etc.” (TARDIF, 2007, p. 109).

Sendo assim, o saber experiencial é um saber global, que é das interações com os diferentes atores educativos. A riqueza e a pluralidade do saber da experiência residem no fato de que a experiência envolve “vários conhecimentos” e “um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional”. (TARDIF, 2007, p. 109). Por esse autor, a mobilização de vários conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes torna o saber experiencial um saber heterogêneo, pois é adquirido “a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho” (TARDIF, 2007, p. 109).

Toda a complexidade do saber da experiência impõe ao professor uma maior responsabilidade no compromisso com as ações educativas, uma vez que impregna comportamentos, regras e hábitos, além de uma “consciência discursiva”, como estabelece Tardif (2007).

A trajetória escolar do docente é composta de experiências novas, conhecimentos que se acumulam no percurso do caminho e de um saber-fazer que se aprimora a cada dia. Devido a isso, o saber da experiência é um saber aberto, poroso e permeável, como Tardif (2007) o caracteriza.

A experiência não exclui a história de vida do professor, razão pela qual Tardif (2007) caracteriza o saber da experiência como um saber existencial, que não se dissocia da vivência do docente, que carrega as marcas não só da profissionalidade, mas também da sua identidade, do seu modo de agir e, principalmente, da sua maneira de ser. Não se questiona que o saber da experiência seja um saber que evolui, que acontece no dia a dia da escola, que se dinamiza e, por isso mesmo, se transforma e se constrói na vida do professor, na sua história profissional. É nesse direcionamento que Nóvoa (2000) admite não se poder separar o eu-profissional do eu-pessoal.

d) Formação pedagógica

A formação pedagógica do profissional de saúde que atua como docente é uma temática atual, ampla e complexa. A atuação dos profissionais da saúde não se restringe somente à assistência, englobando também a pesquisa, a gerência e a educação. Um dos lados desse quadrilátero, a educação, envolve atividades com o paciente, família e sociedade, equipe assistencial, além da própria formação de novos profissionais, seja nos níveis técnico, de graduação ou de pós-graduação. Assim como para trabalhar em qualquer outra área é necessário ter formação específica, a atuação na educação também necessita de preparo. Sobre a formação pedagógica, na construção da aprendizagem da docência, os professores relataram:

A gente é especialista na parte da saúde, não da prática pedagógica, que é fundamental. Se eu tiver oportunidade eu até gostaria de fazer, não para exercer como pedagoga, mas pra entender melhor os recursos, toda essa evolução, essa história, e pra daí sim, dar o meu melhor. Para eu saber até onde eu posso ir, para tirar todas essas dúvidas que eu ainda tenho (P1).

É essencial a formação pedagógica para o professor do curso de enfermagem, principalmente, para nos direcionar em relação às didáticas, a didática, né? Porque quando você faz a pedagogia, quando você faz a docência, você tem que saber o que está fazendo. Nós, quando a gente se forma... a faculdade nos dá uma visão muito técnica. A gente precisa trabalhar essa questão da pedagogia, do como ensinar. Então isso que eu acho importante, porque a pedagogia nos direciona no como ensinar, no como chegar até o aluno (P7).

A gente sabe que a gente é educador em saúde, mas ser educador em saúde é muito diferente de ser professor, porque muitas vezes é uma orientação, é um trabalho com pequeno grupo. Eu acho muito importante a formação pedagógica para o professor do curso de enfermagem, porque vai nos dar subsídios para as práticas pedagógicas, técnicas de avaliação, então, é muito importante (P12).

A profissão docente, seguindo o modelo de outras profissões que definem suas bases de conhecimento em termos sistemáticos requer preparação, visto que a função do professor não se define pelo simples domínio de conteúdo, mas pela utilização e mobilização desses saberes e em como fazer com que esse conteúdo possa ser ensinado e aprendido (SHULMAN, 2014).

A graduação permite ao indivíduo atuar em determinada profissão na qual ele se especializou, mas não necessariamente o capacita para ensinar essa profissão (TARDIF, 2002). Mesmo havendo em alguns cursos e instituições de ensino superior a preocupação de que o aluno aprenda aspectos da educação, a graduação não tem como objetivo capacitar o

indivíduo a atuar como professor, e sim o capacitar para atuar na área específica em que este se gradua, como Enfermagem, Fisioterapia, Psicologia ou outra área de atuação.

É natural que a maior parte dos formandos entre no mercado de trabalho atuando na sua área específica de formação. O que pode ocorrer em instituições de saúde, laboratórios, consultórios ou em outros, buscando desenvolver o que aprenderam e obter experiência para percorrer novos horizontes, seja por querer conhecer novas áreas, ampliar conhecimentos ou mesmo por buscar ampliar o retorno financeiro pelo trabalho. No entanto, em diversas áreas da saúde, a prática clínica, assistencial, tem um retorno financeiro menor em comparação à docência e, desta forma, a docência passa a ser uma abertura de trabalho desejado por muitos, contudo, iniciam a carreira docente sem o preparo necessário que demanda esta profissão (TREVISIO; COSTA, 2017).

Os professores do ensino superior, normalmente são especialistas na sua área, muitas vezes, contudo, possuem deficiência de formação pedagógica tanto técnica como filosófica. Existe um entendimento de que basta o indivíduo saber com profundidade algum assunto para este ser professor, isto é, que para lecionar no ensino superior o que realmente importa é ter domínio dos conhecimentos da área de atuação específica, não sendo necessário ter formação didática (TREVISIO; COSTA, 2017). As mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais requerem adaptação do docente para atuar no ensino superior, além de compromisso deste com sua formação e apoio institucional.

Ensinar é uma das profissões mais antigas, contudo, o estudo da prática de ensino é muito recente. De acordo com Treviso e Costa (2017), esta envolve aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, isto é, o docente precisa ter os conhecimentos que envolvem o conteúdo a ser ensinado, saber fazer, ter o conhecimento de como aplicar esses conteúdos e como ensinar isto aos alunos e ter competências específicas para desempenhar a função de professor.

A experiência e a habilidade técnica podem capacitar ainda mais o professor a contribuir na construção do conhecimento, influenciando também na segurança em ensinar o que sabe, porém não é suficiente para exercer a docência. É necessário considerar a necessidade de conhecimento didático do conteúdo e não somente o conhecimento do conteúdo em si (FREIRE, 2001), além de conhecimento pedagógico que envolve aspectos como organização das atividades de ensino e aprendizagem e gerenciamento do grupo de alunos (PIMENTA, 2005). O docente precisa ensinar o conteúdo, mas não somente isto. É também papel do professor orientar, motivar o aluno a buscar conhecimento e significados, estimulá-lo a querer aprender e não a apenas a buscar certificação.

A experiência na área específica pode contribuir para a atuação na docência, qualificando o ensino e possibilitando maior segurança ao professor, ainda mais se somada à formação docente. O professor domina com propriedade o conteúdo que se dispõe a lecionar, porém, não necessariamente tem conhecimento e habilidade para mobilizar e trabalhar os saberes com os estudantes, porque ensinar envolve conhecimento específico, mas também saberes pedagógicos e didáticos (SHULMAN, 2014). Ensinar também não é apenas o domínio de técnicas para dar uma aula específica, pelo contrário, é um processo que envolve muitos fatores, desde planejamento do semestre, das aulas, metodologias, avaliação, entre outros.

Ter conhecimento pedagógico e didático possibilita ao docente explorar de forma mais aprofundada as estratégias de ensino e aprendizagem, possibilitando uma maior aproximação entre a teoria-prática no ensino e a prática profissional (TREVISO; COSTA, 2017).

A função de ensinar está intrinsecamente conectada à natureza desta prática e ao tipo de conhecimento específico necessário para exercê-la, profissão esta que requer vasto conjunto de saberes na área da educação e que precisa ser pensada, planejada, pois está longe de ser espontânea ou resultar espontaneamente do domínio do conteúdo a ensinar e da sua exposição (ROLDÃO, 2007), discordando das correntes de opinião que defendem como supostamente suficiente o saber conteudista para ensinar. A autora segue afirmando que a mística da apropriação dos saberes deve ocorrer não só com o aprendiz aluno, mas também com o aprendiz professor, de forma a lhe permitir uma prática docente mais segura e profissional. Aprender a ensinar é um processo que deve ocorrer por toda a carreira do professor. E a forma como esse aprender se dá é bastante variável e de alguma forma deve agregar conhecimento e experiência ao docente.

Para Nóvoa (2009), o conhecimento construído a partir da reflexão e compreensão da prática docente precisa ser valorizado, levando-se em conta que todo saber implica num processo de aprendizagem e de formação. O investimento na formação docente de profissionais da saúde se justifica pela importância tanto da área da educação como da saúde, as quais são intimamente imbricadas e podem ser utilizadas como indicadores para aferir o nível de desenvolvimento de um país.

A experiência e a habilidade técnica na área da saúde são importantes para o processo de ensino, influenciando tanto na segurança em ensinar o conteúdo como em trazer maior significado e realidade à sala de aula. Porém, somente saber a técnica ou o conteúdo não são suficientes para poder ensinar, é necessário também domínio na área pedagógica.

e) Aulas práticas, aulas teóricas, estudo de caso

Conforme Castanho (2002), inovação talvez seja a palavra mais utilizada atualmente no cenário educacional. Esta palavra de natureza polissêmica é utilizada tanto em discursos conservadores quanto progressistas, podendo referir-se tanto a mudanças periféricas quanto a mudanças profundas nas estruturas do ensino.

Inovar é transformar a própria prática, o que não pode acontecer sem uma análise do que é feito e das razões para manter ou mudar. Assim, a fonte da inovação endógena é a prática reflexiva, que é mobilizadora de uma tomada de consciência e da elaboração de projetos alternativos (PERRENOUD, 2002). As aulas práticas e teóricas foram citadas como prática docente para ensino em saúde.

É, eu parto do princípio daquilo que eu vou ter que trabalhar com os alunos. É uma unidade mais prática ou é uma unidade mais teórica? (...) se é uma aula mais prática, a aula em si vai ser prática mesmo, mostrando, trazendo o aluno próximo do equipamento que ele vai usar, do material e tal. Se for uma aula mais teórica, eu procuro trazer mais exemplos (P8).

Segundo a literatura, à docência em saúde articula teoria e prática, mediando a construção de saberes e orientando atuações de outras duas práticas sociais — a saúde e a educação. O seu exercício constitui uma práxis, envolvendo a dialética teoria e prática na qual os sujeitos constroem significados e propõem intervenções na realidade (BATISTA, 2005).

Lopes (2001) corrobora com o exposto acima, relatando que a aula expositivo-teórica por definição é considerada uma “[...] técnica de ensino padrão da Pedagogia Tradicional.” Ela é basicamente centrada na figura do professor como transmissor do conhecimento de forma verbalizada. Apesar de essa metodologia não ir ao encontro de quase nenhum dos requisitos mínimos das práticas pedagógicas modernas, permanece como a preferida por todos os envolvidos no processo educativo, professores e alunos.

No trabalho de Rozendo *et al.* (1999), que analisou as práticas docentes dos professores de cursos de graduação em saúde em diversas universidades públicas e privadas, foi detectado que até 85% dos docentes utilizam a aula expositiva como método de ensino mais frequente em suas disciplinas.

Na área da saúde as aulas expositivas ainda têm uma função primordial na transmissão dos conceitos básicos que estão atrelados à construção do conhecimento em um determinado assunto. A aula prática, na perspectiva dos cursos da área da saúde, geralmente envolve uma ambientação laboratorial, ambulatorial, ou outra atividade na qual o aluno tenha contato real

com as atividades executadas dentro da profissão escolhida. A questão de essencialidade das aulas práticas, nas disciplinas curriculares dos cursos da saúde, é traduzida pelo fato de que o aluno egresso, ao terminar o seu curso, estará habilitado ao exercício de uma determinada profissão.

Relacionando o estudo de casos como prática docente para ensino em saúde, o professor P9, relata que

[...] refletir sobre situações problema que a gente coloca em sala e é isso, eu trabalho mais nessa linha.

P6 refere que

Olha, eu gosto muito de estudo de casos [...].

Contextualizando os estudos de caso com a literatura, ao propor a educação de adultos como prática de liberdade, Freire (1975) defende que a educação não pode ser uma prática de depósito de conteúdos apoiada numa concepção de homens como seres vazios, mas de problematização dos homens em suas relações com o mundo. Por isso, a educação problematizadora fundamenta-se na relação dialógica entre educador e educando, que possibilita a ambos aprenderem juntos, por meio de um processo de libertação.

O método de Estudo de Caso é uma variante do método Aprendizagem Baseada em Problemas, também conhecida como Problem Based Learning (PBL). O PBL teve origem na Escola de Medicina da Universidade de McMaster, entretanto, durante aproximadamente 30 anos ficou restrito à formação de profissionais da área médica, sendo mais tarde disposto para os demais cursos de graduação e pós-graduação. Neste contexto, trata-se de uma metodologia desenvolvida com o intuito de possibilitar aos alunos o contato com problemas reais antes de alcançarem os semestres finais do curso. O método da PBL tem como propósito tornar o aluno capaz de construir o aprendizado conceitual, procedimental e atitudinal por meio de problemas propostos que o expõe a situações motivadoras e o prepara para o mundo do trabalho (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014).

f) Pesquisa

A pesquisa como prática docente para o ensino em saúde é citada pelos professores entrevistados.

Para Pimenta e Anastasiou (2005), os professores são sujeitos fundamentais no compromisso com a formação do profissional de saúde, pois contribuem com seus saberes, valores e experiências, sendo a docência um campo específico de intervenção profissional na

prática social. Por isso, o professor precisa ampliar sua consciência sobre sua prática e entender que ser professor envolve responsabilidades, atividades, opções e práticas socialmente reconhecidas.

Apesar do protagonismo do professor e da importância da preparação específica para a docência, parece haver um despreparo do docente para a docência, uma vez que a maior parte dos mesmos se tornam professores de um dia para o outro. E na maioria das vezes sem um preparo. Assim, a fonte de conhecimento é baseada na reprodução dos conhecimentos que foram apreendidos nas suas graduações e pós-graduações que em sua maioria não oferece o preparo para ser professor (BACKES, 2010).

Alguns professores entrevistados buscam na pesquisa a solução dos desafios que enfrentam na escola.

[...] eu tenho que pesquisar primeiro, (...) eu estou sempre em busca (P11).

Estudo exemplos, leitura, acho que a pesquisa ajuda (P6).

Pesquisa, ler muito (P3).

Eu estou construindo o tempo inteiro, o tempo inteiro. Eu vou em busca, às vezes, vejo alguns pequenos artigos(...) (P2).

Através da pesquisa, eu vou atrás de mais conhecimento, tirar minha dúvida, eu nunca deixo assim, eu não tenho vergonha de perguntar (P11).

Eu procuro me atualizar dia a dia, e como é uma coisa que eu gosto de fazer - dar aula - eu estou todo dia estudando (P7).

(...) quando eu me deparo com uma situação dessa. Eu vou, busco, estudo e faço o melhor que eu tenho. Eu dou de mim o melhor (P8).

As pesquisas sobre profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se, então, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências e pesquisas para solução de seus desafios (NUNES, 1998).

Para Nóvoa (1991), esta abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

Cortella (2011) ressalta que “[...] uma das coisas mais inteligentes que um homem e uma mulher podem saber é saber que não sabem. Aliás, só é possível caminhar em direção à excelência se você souber que não sabe algumas coisas”. A partir daí é que a cobrança sobre a condição de ser professor se torna mais efetiva e constante. Muitas dúvidas surgem, neste momento da vida profissional. A mais característica é: será que eu sei ensinar? Neste momento e diante desta dúvida, geralmente busca-se literalmente o aprendizado da docência ou aperfeiçoamento da experiência já adquirida. Para o autor é isto que torna o professor diferenciado.

O saber de que a busca da excelência do mesmo é interminável, e a constatação de que é muito difícil, aprender a ensinar, torna mortais seres humanos, além de professores, possíveis pesquisadores e até cientistas. A humildade epistemológica e pedagógica é essencial ao fazer-se educador. Estar ciente que nunca saberá o suficiente e que há quem saiba mais e que, portanto, é preciso primeiro aprender para depois poder ensinar faz parte da formação docente e profissional (CENTENARO; NOGARO, 2013).

g) Troca com os pares e experiências profissionais

A divulgação e a troca de experiência fazem com que os professores acumulem um grande número de saberes, que poderão formar uma nova intervenção profissional, tendo esta principalmente, os professores como sujeitos ativos no processo de construção dos saberes. Uma das estratégias utilizadas para práticas docentes do ensino em saúde é a troca entre pares. Garcia (1999), aponta a escola como espaço de construção e formação de professores para a melhoria da prática pedagógica

[...] desenvolvo minha prática docente observando os colegas, como eles trabalham, quais são os resultados que se tem (...) (P5).

Tento ver os meus colegas, o que eles passam também (...) (P2).

[...] procuro trabalhar sempre com informações junto com os colegas que já estão na área há mais tempo, as atividades que foram aplicadas(...) (P3).

Há muito se tem percebido que as práticas docentes e que os saberes que a permeiam não dizem respeito, única e exclusivamente, aos conhecimentos advindos dos cursos de formação inicial nem mesmo dos de formação continuada já afirmava Tardif (2011). Haja vista que os professores aprendem no exercício da profissão docente, no decorrer da

construção de sua trajetória profissional, o que preconiza um aprendizado multifacetado e que ocorre nas mais diferentes interlocuções quer seja na troca de experiências com outros professores, quer seja no compartilhamento de teorias da educação nos próprios cursos de formação inicial e continuada, quer seja na experimentação de atividades que funcionam ou não com os alunos no dia a dia da sala de aula, quer seja na tentativa de solucionar os novos desafios que são colocados pelos alunos aos professores no cotidiano da sala de aula.

O saber docente envolve aspectos plurais, assim Tardif (2002, p.36) nos afirma: “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Com a afirmação do autor, verificamos a multiplicidade de elementos que interferem na constituição do saber do professor.

Segundo o autor, as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas ou intelectuais: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Assim, o saber docente se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Entre estes saberes, podemos citar: o saber curricular, provenientes dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão, e, enfim, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos. Enfim, o saber docente se compõe de vários saberes vivenciados pelos professores.

A partilha de experiências entre pares e a assessoria prestada por colegas de trabalho podem ser um ponto de apoio neste processo. Tardif (2002) indica que o compartilhamento de experiências é uma fonte de aprendizagem para o trabalho docente e exemplifica tal tipo de situação por meio de uma fala de um professor a respeito da influência dos pares na formação: “no que se refere realmente à sala de aula, quem me ensinou realmente as coisas foram meus colegas à minha volta. Meus melhores professores são eles” (TARDIF, 2002, p. 87).

Montalvão e Mizukami (2002, p. 108) afirmam: “[...] a formação não se dá por meio de acumulação, seja de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional”. Fica evidente a necessidade de considerar o movimento diante da formação do professor, pois, o trabalho com conceitos específicos da profissão articulados com as práticas é essencial.

5.2.2 Desafios enfrentados

Nessa categoria foram encontrados os itens para análise caracterizados pelas preocupações com a aprendizagem do aluno, ministrar aulas mais atrativas e graduação em enfermagem não preparar para docência.

a) A aprendizagem do aluno

Sobre a pesquisa, um dos desafios enfrentados pelos professores entrevistados foi caracterizado pelo aluno que não consegue pensar sozinho. Therrien *et al.* (2015), também revelou esse desafio enfrentado pelos professores enfermeiros em sua pesquisa. A professora P1 refere

[...]o que mais me preocupa é entregar no mercado de trabalho um aluno que não consegue pensar sozinho (...).

Freire (1975), expressa que a escola deve ser um lugar de trabalho, de ensino, de aprendizagem. Um lugar em que a convivência permita estar continuamente se superando, porque a escola é o espaço privilegiado para pensar. Ele que sempre acreditou na capacidade criadora dos homens e mulheres, e pensando assim é que apresenta a escola como instância da sociedade. Ele diz que “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade” (p. 30). Reconhece a presença do oprimido e do opressor, ao que nos convida a essa libertação, inicialmente pela libertação do opressor que reside em cada um, para então conseguirmos pela marcha popular libertar todos os homens.

A educação é compreendida como instrumento a serviço da democracia, contribuindo pelas vivências comunitárias dos grupos sociais, no diálogo, para formar pessoas participantes. A reforma da educação e da sociedade andam juntas, sendo parte do mesmo processo. Nesse sentido, Freire (1975), apresenta-se como o educador que ao pensar o homem, a sociedade e suas relações, preocupou-se em discutir a educação brasileira e pensar meios de torná-la melhor frente ao compromisso e a participação de todos, na perspectiva de uma educação libertadora capaz de contribuir para que os educandos se tornem sujeitos de seu próprio desenvolvimento, diante da presença orientadora que tem o educador.

Para o autor, a educação é ato de amor e coragem, sustentada no diálogo, na discussão, no debate. O que requer o olhar para os saberes dos homens e mulheres, já que não ignoramos

tudo, da mesma forma que não dominamos tudo. Cabe a nós a compreensão de que a história é um processo de participação de todos, e neste sentido é na escola que encontramos mais um lugar privilegiado para o ensino e a aprendizagem. Local a ser constituído pela sua natureza e especificidade. Segundo Freire (1975), é preciso que seja designado ao homem o direito de dizer sua palavra, o que significa sua iniciação quanto a compreender-se e aos demais, homens no mundo, e seu papel no processo de transformação. Compreender que o homem é um ser histórico e, portanto, capaz de construir sua história participando ativamente com os outros no mundo.

A comunicação entre educador e educando, no compartilhamento de suas experiências pelo diálogo, abre caminhos para uma participação responsável. O diálogo implica reconhecimento do outro, através do respeito a sua dignidade, o que só é possível entre pessoas, e o qual se fundamenta na democracia. Freire (1975) traz para a escola o princípio da relação aluno-professor. Várias vezes, como em nossa vida social, tem se apresentado também, envolvida pelo autoritarismo, a ausência do diálogo, exigindo de todos, a aprendizagem da democracia, através da dialogação entre alunos, pais e professores, transformando a vida escolar em assunto de todos os envolvidos, assim como a vida política é assunto de toda a sociedade. Para isso, sugere uma educação transformadora, educação para a democracia pela participação de todos, alicerçada no homem livre, racional, capaz de promover mudanças através do consenso entre grupos e classes sociais, por meio de reformas histórico-culturais, ou seja, no pensar a realidade do trabalho humano como uma obra de cultura, um ato cultural.

Para Freire (1975), o papel do educador é ajudar o aluno a descobrir que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria. Para isso, torna-se necessário a prática do diálogo em que ambos, educador e educando, através da realização de seus objetivos chegam ao acesso do saber historicamente elaborado pelo exercício cultural da humanidade. Ainda de acordo com o autor, o educador como um intelectual tem que intervir. Não pode ser somente um facilitador, o que traduz a exigência da formação docente para o exercício pleno de sua função pedagógica, enquanto articulador do processo ensino e aprendizagem.

Ainda sobre a preocupação sobre a aprendizagem do aluno:

É, a preocupação maior é você saber se você conseguiu atingir o conhecimento dos alunos. Pelo menos um mínimo da contribuição para o conhecimento dos alunos. Essa é minha preocupação maior, será que eu consegui? (P2).

É, a minha preocupação maior é saber se eles estão entendendo o que eu estou passando para eles (...) (P11).

A avaliação da aprendizagem teve, por muito tempo, como o único propósito, o papel de classificar o aluno, pontuando resultados quantitativos em relação a ele. Com o avanço de estudos na área da educação a avaliação da aprendizagem assume também a característica de mostrar os avanços de apropriação do conhecimento adquiridos pelos alunos. Para que isso ocorra de forma satisfatória, o professor deve usar diferentes instrumentos de avaliação e analisar o aluno como um todo, isto é, não apenas o conhecimento, mas seu comportamento e atitudes.

A avaliação da aprendizagem é parte integrante do processo educacional, deveria ser um momento de aprendizagem que permitisse repensar e mudar a ação, um instrumento de comunicação que facilite a construção do conhecimento em sala de aula.

Para os alunos, avaliar é simplesmente fazer prova, tirar nota e passar de ano. Já para os professores, é visto na maioria das vezes, como um afazer burocrático. Ambos perdem nesse momento e descaracterizam a avaliação de seu significado básico de dinamização do processo de conhecimento. Segundo Luckesi (2002, p. 175), “[...] a avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento [...]”.

Avaliar não se restringe apenas a fazer provas e aplicar trabalhos. Desde o instante que entra na sala de aula, o docente já faz uma avaliação ao olhar para os seus alunos, avalia a roupa que eles estão vestindo, o tipo que está o cabelo e a forma que se comunica com os colegas. Também ao conversar com o aluno, o professor o avalia, nos seus gestos, na sua maneira de se comportar e pensar. A avaliação não acontece em um só momento, ela acontece todo o tempo.

A avaliação não deve se ater a nota. A avaliação vai muito além disso. Ela está dentro dos processos de ensino e de aprendizagem, professores e alunos têm que trabalhar juntos. O professor tem aquela idéia: eu ensino, o aluno aprende e depois eu avalio no final. Na realidade, a avaliação necessita acontecer constantemente, sob um olhar reflexivo do professor na observação da aprendizagem do aluno. A avaliação só faz sentido, se os seus resultados permitirem tanto aos alunos quanto aos docentes, uma reflexão sobre os processos pedagógicos desenvolvidos. A nota é apenas uma convenção utilizada para comunicação com os alunos e seus pais e não deve ser o elemento principal da avaliação (WERNECK, 1999).

A formação de base do aluno e o aluno com dificuldade são mencionados pelos entrevistados como uma preocupação.

É a deficiência que eles acabam tendo em relação à formação deles, durante o ensino médio. Então a falta, muitas vezes de conhecimento (...) (P12).

(...) aquele aluno que tem uma base muito ruim, entende? Então, esse aluno, chega para você e não é só você ensinar pra ele uma anatomia, uma fisiologia ou cálculos de medicação. Você tem que ensinar a ele como fazer um cálculo. Você tem que ensinar o que é uma divisão, uma multiplicação, pra chegar naquele assunto que realmente é de interesse do curso (P 8).

A dificuldade, às vezes, de fazer com que eles entendam. Porque tem alunos que têm dificuldade maior do que os outros. Eu acho que a formação de base. Então, a minha preocupação era achar um meio, ou um tempo dentro do curso, para que a gente pudesse apoiar esses alunos, para que eles se desenvolvessem melhor (P6).

Fazendo um paralelo com a literatura, observa-se que é dever do Ensino Médio preparar os alunos para as necessidades que irão surgir no decorrer de suas vidas.

No Ensino Médio, etapa final da escolaridade básica, a Matemática deve ser compreendida como uma parcela do conhecimento humano essencial para a formação de todos os jovens, que contribui para a construção de uma visão de mundo, para ler e interpretar a realidade e para desenvolver capacidades que deles serão exigidas ao longo da vida social e profissional. (PCN, 1998, p. 111).

Partindo da análise dessa colocação fica confuso, pois, se o Ensino Médio deve preparar o aluno para as exigências da vida social, como pode ingressar no Ensino Técnico Profissionalizante com tantas dificuldades, pois é nesse período que são oferecidas as condições necessárias para o aprofundamento dos conceitos já estudados.

É preciso pensar no todo, não procurar culpados, mas sim encontrar soluções, para que o ensino de qualidade aconteça, pois, com o passar dos anos aparecem cada vez mais deficiências nessa área. É preciso também pensar nos profissionais que estão no mercado de trabalho, cuidando de nossa segurança, de nossas famílias e de nossa saúde.

Ao analisar o erro é necessário pensar que sua origem pode estar na falha do Ensino Fundamental, em certos conceitos que não foram aprofundados, e muito menos dado o respectivo valor. Alunos erram e muitas vezes não sabem em que momento erraram, sabem apenas que não chegaram ao resultado desejado.

Os professores devem saber lidar com as avaliações, mostrar aos alunos sem causar-lhes traumas, os caminhos certos para chegarem ao aprendizado. Trabalhar com as dificuldades para que os alunos mentalizem melhor os conceitos e não pensem apenas que não sabem. Aspecto que muitas vezes bloqueia o aprendizado, pois o medo de errar e ser discriminado diante dos outros colegas é constrangedor. Muitas vezes nem têm a coragem de perguntar para o professor, dizem que entenderam e quando tentam resolver os exercícios, não conseguem. O erro não pode ser motivo de punições, mas deve ser utilizado para mostrar aos alunos como

contornar suas dificuldades, isto é, deve ser considerado como o processo natural na construção do conhecimento (GONÇALVES, 2007).

b) Ministrando aulas mais atrativas

Ministrando uma aula mais atrativa foi outro desafio levantado pelos docentes entrevistados. A professora P3 afirma que

A preocupação maior hoje, eu acho que do docente, é que a aula seja de uma forma atrativa, porque a gente perde muito aluno para celular, para qualquer outro tipo de aplicativo, né, por conta da tecnologia.

Para P2,

(...) hoje, os alunos, eles chegam com a pergunta e com a resposta pronta já, eles já sabem a resposta (...), então hoje é um desafio o tempo inteiro.

Métodos de ensino diante da utilização de diferentes métodos de ensino na busca de uma aula mais atrativa e abrangente estão diretamente ligados à questão da melhoria nas aulas assistidas pelos alunos, assim como, a questão da atualização das aulas e da parte pedagógica pelos professores, levando em conta que os alunos estão em constante movimento com a tecnologia e possuem disposição de sobra para desbravar novos caminhos no que diz respeito a atualidades e esperam serem surpreendidos pelos seus professores para que seus aprendizados sejam mais satisfatórios e prazerosos (KLIPPEL, 2014).

A autora relata a possibilidade de ressaltar que o ensino para fazer sentido e ser um atrativo para os educandos, deve ter valor em seu cotidiano, sendo útil em seu dia a dia, para que o ensino e os conteúdos expostos cheguem a esse patamar, eles devem ser contextualizados, adaptados e condizentes com o meio no qual esses jovens aprendizes se encontram.

Porém, ela ressalta que é de suma importância que os docentes participem de ações constantes de formação continuada, para que estejam preparados para serem os mediadores entre tecnologia/escola, em torno de um único propósito, o auxílio e a motivação do trabalho na formação da prática.

c) Graduação em enfermagem não prepara para docência

Outro dilema mencionado, enfrentado pelos professores entrevistados é que a graduação em enfermagem não prepara para docência.

[...] e esse processo da docência, como a gente sai da graduação com o título de enfermeiro, essa didática toda, esse processo todo, pra gente é mais difícil (P3).

[...] o enfermeiro docente é diferente. Ele vai ensinar o caminho, é isso que ele faz. Ele tem que ter a noção de didática, ele tem que ter a noção de pedagogia, o que não ocorre na graduação em enfermagem (P4).

Fazendo uma analogia com o que se tem escrito sobre o assunto, Shulman (2014), considera que o conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor diferencia a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um profissional pedagogo.

Para Tardif (2002), o domínio do conteúdo específico é condição hegemônica para o exercício do magistério, porém o saber pedagógico também deve ser condição básica para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, ou seja, é preciso ter conhecimento pedagógico sobre como ser claro e objetivo ao expor o conteúdo, ser um facilitador da aprendizagem, saber eleger recursos e escolher metodologias adequadas, saber avaliar, saber planejar, enfim, saber ensinar.

O enfermeiro tem um desafio decorrente de sua formação, pois traz para sua prática docente, uma formação técnica essencialmente ligada ao cuidado, que é o seu foco de atuação. Além disso, ele aprende a profissão no lugar similar àquele que vai atuar, mas em uma situação invertida e isso pressupõe uma coerência entre o profissional que se deseja formar e como este profissional se constrói como educador (REIBNITZ; PRADO, 2006).

Sordi (1999) corrobora com isso, quando afirma que a formação dos profissionais enfermeiros nem sempre os habilita a conhecer com mais propriedade as especificidades do trabalho pedagógico, estando focada na assistência.

As mudanças na estrutura e nos métodos do ensino necessitam, segundo Batista (2005), que o professor da saúde esteja inserido nas questões pedagógicas para compreender e implementar novos modos de trabalho no cotidiano docente, ampliando a consciência sobre sua prática e entendendo sua função no âmbito da formação de profissionais de saúde.

A docência em saúde é muitas vezes situada como uma decorrência do sucesso profissional em dada carreira (OJEDA *et al.*, 2004). Neste sentido, muitas vezes, a escola tem direcionado o docente na progressão de carreira enfatizando seu desempenho na pesquisa, lidando com a dificuldade e a responsabilidade de superar falhas de formação e enfrentando a dicotomia teoria-prática.

O professor deve estar preparado, ter conhecimento do que vai ensinar, mas também uma habilidade didática pedagógica: Não existem receitas prontas no processo de ensino aprendizagem, mas sim uma necessidade de conhecer metodologias de ensino para serem bem abordadas, adequando-as a diferentes situações e pessoas. O docente precisa aliar teoria à prática, por isso precisa ser líder do processo, precisa auto motivar-se e construir-se constantemente, e atualizar-se para propor e organizar as melhores ferramentas para o aprendizado dos alunos (BACKES, 2010).

Portanto, a formação pedagógica dá um suporte para atuação do professor. Sendo a docência uma atividade complexa que requer não somente o domínio do conteúdo exige, também, especificidade formativa, amplo conjunto de saberes e formação contínua, e para tal necessita não somente uma ação individual de cada docente, mas também uma ação institucional.

5.2.3 Crença dos enfermeiros docentes

Trataremos nesse subitem a concepção dos participantes acerca da docência.

a) Bom enfermeiro é sinônimo de bom professor

Dos 12 enfermeiros entrevistados, quatro acreditam que nem sempre um bom enfermeiro é um bom professor, dois acreditam que sim, um bom enfermeiro é um bom professor e seis acreditam que o bom enfermeiro não é sinônimo de ser um bom professor.

Dos que acreditam que depende, o professor P9 diz que sobre o bom enfermeiro ser um bom professor

Nem sempre. Eu acho que eu posso me esforçar e ser um bom profissional e não me identificar na sala de aula. Que na verdade são perfis diferentes.

A professora P1 diz que

depende, ué, primeiro se ele gosta de ensinar, não precisa ta numa sala de aula, porque ele enquanto enfermeiro, ele é o líder da equipe né, então lá ele também precisa ensinar (...).

A professora P7 relata que:

Nem sempre. Uma coisa não leva a outra. Talvez um bom professor de enfermagem tenha que ser um bom enfermeiro, mas o contrário não, nem sempre. Você pode ter ótimos enfermeiros, mas que não têm didática nenhuma. Não necessariamente ele gosta e sabe se desenvolver em uma sala de aula. Já vi várias, isso já presenciei na prática (P7).

Já P12 corrobora dizendo que:

Depende. Nem sempre. Porque eu posso ser muito bom na minha assistência, mas muitas vezes eu não sei passar. Muitas vezes, porque eu acho que o enfermeiro, ele tem uma prática de delegar e de comandar equipes, e muitas vezes o comando de equipe, escuta muito pouco a equipe. Eu acho que o docente, tem que escutar o seu aluno (...) (P12).

Na literatura autores dizem que mesmo que a experiência como profissional de saúde represente fator importante para o ingresso no mercado de trabalho da educação em saúde, o desenvolvimento de competências é necessário para exercer o ofício de docente. “Parece haver uma convicção de que na área da saúde a boa prática docente está ligada intimamente à boa prática profissional, o que nem sempre é verdade” (TREVISO; COSTA, 2017, p.6). Ambos os domínios são necessários, tanto na área da saúde como na área da docência.

Rodrigues e Sobrinho (2007), afirmam que é tradicional em escolas brasileiras, professores bacharéis, sem nenhuma formação pedagógica, virem a exercer a docência e o critério de seleção para docentes enfermeiros é a competência técnico-científica, ao invés de comprovação da competência didática- pedagógica, a formação profissional do enfermeiro centrada na assistência ao paciente nem sempre permite conhecer as singularidades do trabalho pedagógico, causando conflitos na formação pedagógica dos alunos e na rotina dos enfermeiros que promovem a docência.

Dos dois que acreditam que sim, um bom enfermeiro é um bom professor, temos o seguinte:

Precisa ser, tem que ser, porque nós somos educadores em saúde. Então, o que é um professor? É um educador, o assunto direciona a saúde. Então, eu acho que tem muita coisa a ver sim, então, um bom enfermeiro vai orientar o paciente para alta, orientar sua família para alta; o tempo inteiro, e isso ele é um educador. Ele é um professor. Tem sim (P2).

Essa pergunta é muito capciosa, porque assim ...se a gente avaliar, um bom enfermeiro tem que ser um bom professor. Porque uma das concepções da formação do enfermeiro é ele ser um educador, quer dizer o que, não é só ele transmitir informações, ele ensina informações. Ele também forma o seu profissional que trabalha contigo (...) (P5).

Um desses posicionamentos é enunciado por Gatti (2000, p. 40): “parece que algumas crenças do tipo ‘quem sabe, sabe ensinar’ ou ‘o professor nasce feito’ ainda predominam em nosso meio, embora a realidade esteja a toda hora contraditando essas crenças”. Para a autora, a profissão docente ainda é vista pela sociedade e pela universidade como sendo “fácil”, como algo que pode ser feito intuitivamente, dispensando uma formação de qualidade, bons materiais, boa estrutura e bons professores.

Segundo Nóvoa (1991, p. 25): “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”.

Sendo assim, o processo de construção da identidade docente é realizado individualmente, como também na interação com o outro, na relação e socialização com seus pares, onde o professor desenvolve, modifica e transforma a sua formação e identidade docente.

A docência não pode ser definida como vocação, missão, doação ou dom, visto que o conceito de profissão é ofício, ocupação ou emprego, no qual um grupo de pessoas possui determinados saberes que definem o trabalho a ser realizado.

Conforme Tardif e Lessard (2005, p.27):

Uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização

Dessa forma, a docência é uma profissão que trabalha mais com a subjetividade, com o ser humano, portanto, não é algo palpável. É um trabalho sobre o outro e com o outro. Dessa forma, a responsabilidade do professor é quanto ao crescimento e desenvolvimento das potencialidades do aluno.

A atividade pedagógica como qualquer profissão, exige saberes diferenciais, específicos, em virtude da sua singularidade.

Freire (1996) incorpora os saberes da docência ao ato de cozinhar: desde o preparo dos ingredientes, o domínio dos objetos e utensílios bem como das quantidades e a importância do

sabor, até que aprimorando esses conhecimentos (saberes), torna-se um grande cozinheiro. Ao mesmo tempo, o autor relaciona os saberes à prática de velejar, que com o tempo, ratifica, complementa ou transforma os diferentes saberes.

Dos seis professores entrevistados que acreditam que o bom enfermeiro não é sinônimo de ser um bom professor, relataram o que segue:

Não. Porque são profissões diferentes (...)(P11).

Não. Não, se ele não tiver essa vivência pedagógica, se ele não tiver o conhecimento das metodologias (...) (P10).

Não. Não, eu to falando que ele tem que ter, se ele quiser ser um bom professor, ele tem que ter didática e pedagogia, ele tem que saber, ter conhecimento acerca disso (P4).

Não necessariamente. Ele pode ser um bom enfermeiro na pratica, mas não saber passar o conhecimento que ele tem, e o docente, ele tem que ter teoria e prática. Eu acho que não dá para ser docente só teoricamente né (P6).

Não, eu discordo. Porque eu conheço ótimos profissionais enfermeiros né, que são realmente, é, experientes na pratica né, na vivencia, no dia a dia, trabalham com UTI, trabalham com emergência muito bem, só que eles não têm essa condição de ensinar, eles têm muita dificuldade numa aula, é, acaba se enrolando e tal, e não é muito claro naquilo que ensina. Então, o bom profissional, o ótimo enfermeiro, né, o assistencial é que trabalha numa UTI ou numa gerencia que seja, nem sempre ele vai poder ser um ótimo professor. E o contrário também (P8).

Não....risos...porque é complicado né, mas tem professores, tem enfermeiros que tem um conteúdo, uma bagagem muito grande, mas ele tem uma dificuldade muito grande de transmitir isso para os alunos (...) (P3).

Vaillant e Marcelo (2012), acreditam que para ser um bom docente é necessário conhecer as matérias que ensina e saber como ensiná-las, também é preciso saber gerenciar e monitorar a aprendizagem estudantil, ter comprometimento com os estudantes e a aprendizagem, refletir sobre as práticas educacionais, aprender com a sua experiência e dos colegas docentes e integrar comunidades de aprendizagem.

Batista e Batista (2001), ao analisarem competências de um bom docente em saúde, observaram que as concepções de pós-graduandos ressaltaram particularidades vinculadas à dimensão do domínio científico da área que atuam (ter domínio do conteúdo, pesquisar temas que abordam a disciplina, saber fazer na prática assistencial, ter experiência como PAS), aos domínios didático-pedagógicos (planejar, diversificar as estratégias de ensino, saber explicar o conteúdo e utilizar a tecnologia disponível e avaliar de maneira adequada os alunos), às

atitudes diante do aluno (saber escutar, respeitar, incentivar o estudo, estar acessível para dúvidas, ter paciência com o não conhecimento do aluno, incentivar a pesquisa) e as posturas diante da própria docência (gostar de ensinar, estudar para ser docente e preparar/planejar as aulas).

Para Carrasco (2009); Pinto e Pepe (2007); Rodrigues e Sobrinho (2008), a maioria dos enfermeiros que lecionam, não têm formação voltada para o ensino em enfermagem. Assim sendo, não se pode afirmar que a licenciatura ou uma pós-graduação na área da educação assegura o sujeito tornar-se um excelente docente.

Analisando sobre como deve se dar a formação dos professores, Nóvoa (2009, p. 11) contribui referindo que é impossível definir o que é o bom professor, porém de acordo com suas palavras: “é possível, talvez, esboçar alguns apontamentos simples, sugerindo disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas”. E nesta perspectiva, o autor pontua cinco disposições, consideradas essenciais à formação dos professores dos dias atuais, sendo elas: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social.

Assim, as entrevistas ocorreram em um clima de comprometimento e participação, dentre as participantes que mesmo voluntariamente demonstraram afetividade ao poder opinar sobre o assunto. Alguns participantes elogiaram a pesquisadora pela iniciativa reforçando que, estariam dispostas a sempre que precisar, e a mesma poderia contar com a ajuda de todas para a conclusão dos trabalhos.

Para finalizar ressaltaram ainda, que o tema escolhido pela pesquisadora é de suma importância, visto a necessidade de auxílio no enfrentamento dos desafios e dificuldades que o enfermeiro que atua como professor enfrenta.

A seguir, temos as considerações finais desta pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao avaliar os resultados da pesquisa, e retomando os objetivos propostos para o estudo, analisar como os profissionais da saúde, no caso, da Enfermagem constroem o aprendizado da docência, quais são e como enfrentam os desafios da profissão que lhes são impostos e investigar se para esses profissionais as práticas docentes para o ensino em saúde são consideradas mera consequência da experiência profissional, isso se torna muito amplo. Alguns conceitos, tais como formação pedagógica, pesquisa, troca com os pares, experiência profissional na docência, utilização de novas metodologias como recurso didático, entre outros, mostraram-se fundamentais para compreender como o professor enfermeiro constrói sua aprendizagem da docência.

Os referenciais teóricos que embasaram essa pesquisa auxiliaram no percurso metodológico, assim como na coleta e na análise dos dados. As teorias estudadas foram primordiais para responder aos nossos questionamentos, e pudemos constatar o quanto a coleta e a análise dos dados se fizeram presentes para justificar o que pesquisávamos.

Os desafios apontados pelos entrevistados como saber se o aluno aprendeu, ministrar aulas mais atrativas para que a escola não perca o aluno para as tecnologias de última geração que existem no mundo atualmente e o fato da graduação em enfermagem não preparar para a docência, faz com que esses profissionais busquem aperfeiçoar sua atuação docente através de pesquisa, troca de experiência entre os pares e busquem formação pedagógica que os auxilie nesses obstáculos.

Partiu-se aqui do princípio de que as experiências que os professores enfermeiros vivenciam dentro do espaço escolar são muito significativas para a construção do seu saber, e encontram no espaço da escola grande parte de soluções para os dilemas encontrados no cotidiano. As aprendizagens que ocorrem dentro da escola, à pesquisa e as experiências compartilhadas entre eles são fortes aliados para que o enfermeiro que atua como professor aprenda sua docência e enfrente seus desafios, visto que a graduação em enfermagem não prepara esse profissional para isso. Essa perspectiva reforça a ideia de que as soluções para os dilemas enfrentados só serão encontradas na medida em que os esforços estejam voltados para uma prática colaborativa e compartilhada entre os pares, o que permita ao enfermeiro docente sair de uma prática de atuação isolada e possa encontrar apoio para a mudança na parceria com o outro.

Aprender a ensinar é um processo complexo, que se baseia na relação que se estabelece entre conhecimento, a realidade dos alunos e as experiências profissionais de cada

professor. Assim, podemos atribuir à formação continuada a grande responsabilidade em gerar uma aprendizagem docente baseada nas realidades existentes em cada escola.

Os estudos evidenciam que os saberes necessários para aprender a ensinar são provenientes de várias fontes, da aprendizagem formal do conteúdo, do olhar atento aos alunos, do compartilhamento das próprias experiências e das dos colegas, do contato com profissionais da área e com pessoas mais experientes. Ressaltam que os anos de experiência na docência são importantes para dar segurança e tranquilidade, criando um domínio das ações educativas em sala de aula, contudo, incrementam a idéia de que de nada adianta a experiência dos anos na docência, se o professor não estiver disponível às novas experiências e à reflexão constante da prática, reforçando o olhar sobre a realidade de sua turma, que é sempre diferente.

Dessa forma, os dados coletados revelaram que os professores entrevistados consideram a importância da troca de experiências e aprendizagens. Reforçam a importância da pesquisa para organizarem seus conteúdos a partir de suas necessidades em aprender, levando em consideração as dúvidas encontradas nas vivências em sala de aula, no contato com seus alunos e, também, suas dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

Um dos grandes equívocos da prática docente é fazer uma dissociação entre teoria e prática como sendo elementos que caminham separados. Os enfermeiros entrevistados evidenciaram a utilização de aulas práticas, teóricas e estudos de caso como recurso metodológico bem utilizado em sala de aula.

As mudanças propostas na educação só estarão disponíveis por meio de uma relação consistente entre teoria e prática, consistência essa que valorize o resgate das experiências individuais e coletivas, estando o professor disponível às mudanças e aos diferentes métodos de trabalho. É necessário que todos sejam responsáveis por relacionar as aprendizagens teóricas e as vivências às práticas da atuação, como elementos que facilitam a aprendizagem.

Ir além da simples idéia de que o bom enfermeiro é um bom professor, e pesquisar esse profissional para muito além dessa questão, expandindo esse questionamento, fez-nos voltar à atenção para os diversos anseios e dificuldades da prática do enfermeiro docente dentro do cotidiano escolar. É na escola onde acontecem as situações que darão origem a diferentes aprendizagens, tanto para o aluno, quanto para o professor e os demais envolvidos nessa relação. É a partir das situações cotidianas e na observação direta com seus alunos, que o professor encontra respostas para suas dúvidas e incertezas. Sendo assim, esse fato que vem de encontro com as respostas da maioria dos enfermeiros entrevistados, que acreditam que

vários profissionais que são excelentes profissionais assistenciais não tenham habilidade para desenvolver a docência, uma vez que a graduação em enfermagem não os prepara para tal atividade.

Finalizamos essa pesquisa de forma satisfatória por entender que os enfermeiros que atuam como docentes apresentam estratégias próprias para a construção da aprendizagem da docência, baseada na utilização de novas metodologias, enfrentando as tecnologias que lhes são impostas, utilizando sua experiência profissional na docência, buscando formação pedagógica, utilizando-se de aulas práticas, teóricas e estudos de caso como metodologias de ensino, pesquisando, trocando experiência com os pares e utilizando sua experiência profissional como enfermeiro no desenvolvimento de aulas práticas. Objetivando enfrentar os desafios que lhes são impostos como auxiliar o desenvolvimento do aluno que apresenta dificuldades, ministrar aulas mais atrativas para não perder o aluno para as atuais tecnologias disponíveis no mundo globalizado e buscar formação pedagógica continuamente, visto que a graduação em enfermagem não prepara o enfermeiro para docência. Ficou evidente também, que para a maioria dos entrevistados, a crença de que ser um bom enfermeiro assistencial é sinônimo de ser um bom professor não é verdadeira, para trabalhar com a docência faz-se necessário um preparo pedagógico, o que vem ao encontro com a literatura pesquisada.

Como enfermeira docente de cursos técnicos profissionalizantes e de graduação, notei que no desenvolvimento dessa pesquisa em determinados momentos, o desenrolar de ações e situações nas quais fui protagonista também. Em vários momentos, ao escrever parecia-me estar desenvolvendo a minha história acadêmica de vida. A pesquisa me motivou a refletir sobre a minha prática acadêmica, acabando por influenciar em algumas mudanças e quebra de paradigmas que já estavam consolidados através de minhas atitudes ou ações em sala de aula. Sendo assim, busquei agregar valores que se transformaram em ações relevantes no decorrer do meu processo de ensino e de aprendizagem.

Ao buscar o mestrado profissional em educação como formação continuada, adquiri novos conhecimentos e assimilei novas concepções sobre a docência que influenciaram minhas atitudes em relação ao meu conhecimento técnico prático, especialmente, agregando o conhecimento pedagógico, como mudança no planejamento das aulas, utilização de metodologias ativas como prática educativa, uma visão diferenciada par com os alunos, o que me proporcionou uma satisfação imensa tanto profissional como pessoalmente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. H.; SOARES, C. B. Ensino de educação nos cursos de graduação em enfermagem. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 63, n. 1, p. 111-116, agosto, 2010.

ALMEIDA, G. S. *Professores iniciantes: o ingresso profissional nos anos finais do ensino fundamental*. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

_____. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 34-44, jan. /abr., 2015.

ASSIS, V. M. S. *Formação e professores: construindo práticas por uma cultura de paz*. 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

BACKES, D. S. Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo. **Rev. Bras. Enferm.** v.63, n. 3, p. 421-426, 2010.

BACKES, V. M. S.; MOYÁ, J. L. M.; PRADO, M. L. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 19, n. 2, mar./abr., 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. **O professor de medicina**. São Paulo: Loyola, 2001.

BATISTA, N. A. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. **Trabalho, Educação e Saúde**.v. 3 n. 2, p. 283- 294, 2005.

BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. (Org.). **Docência em saúde: Temas e experiências**. 2. ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2014.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Rev. Elet. Dos Pós-Graduandos em Soc. Política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005.

BORGES, C. M. F. **O Professor de Educação física e a Construção do Saber**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BOROCHOVICIUS, E. TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014.

BRASIL, Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986. Brasília, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº 02 de 16 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES 1.133 Nº. 3 de 07 de novembro de 2001. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição, 2001.

BRASIL, LDB: lei de diretrizes e bases da educação (Lei n. 9.394/96). Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

CARRASCO, A. V. de A. **Professor-enfermeiro: significados e profissão docente**. 2009. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2009. Disponível em: <http://www.academicoo.com/tese-dissertacao/professor-enfermeiro-significados-e-profissao-docente>. Acesso em: 22 abril 2018.

CASTANHO, M. E. Professores de ensino superior da área da saúde e sua prática pedagógica. **Interface Comum Saúde Educ.**, v. 6, n. 10, p. 51-61, 2002.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CENTENARO, W. L.; NOGARO, A. Aprendendo a ensinar: desafios à prática da docência do ensino superior na saúde. **Vivências**. v.9, n.16, p. 53-58, Maio, 2013.

CHIESA, A. M.; NASCIMENTO, D. D. G.; BRACCIALI, L. A. D.; OLIVEIRA, M. A. C.; CIAMPONE, C. H. T. Formação de profissionais da saúde: aprendizagem significativa à luz da promoção da saúde. **CogitareEnferm[Internet]**. Curitiba, v. 12, n. 2, p. 236-240, abr./jun. 2007.

CONSELHO REGIONAL DE ENFERMAGEM. ORIENTAÇÃO FUNDAMENTADA Nº 052/2017. Disponível em : https://portal.coren-sp.gov.br/wp-content/uploads/2017/03/Orienta%C3%A7%C3%A3o%20Fundamentada%20-%20052_2.pdf

CORTELLA, M. S. **Qual é a tua obra? Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética**. 14ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COSTA, R. K. S.; MIRANDA, F. A. N. Opinião do graduando de enfermagem sobre a formação do enfermeiro para o SUS: uma análise da FAEN/UERNA formação acadêmica do enfermeiro para o SUS na percepção de docentes e discentes da Faculdade de Enfermagem/UERN. **Esc. Anna Nery**, v. 14, n.1, p. 39-47, setembro, 2010.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

CYRINO, E. G.; PEREIRA, M. L. T. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 780-788, mai-jun, 2004.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.** In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 15-41, 2006.

DONATO, S. P.; ENS, R. T. Políticas de formação inicial, inserção profissional, professor iniciante e profissionalidade: um olhar a partir das dissertações e teses da CAPES – 2008/2011. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. EDUCERE, 2013. Curitiba.

FERREIRA, B. J. **Inovações na formação médica: reflexos na organização do trabalho pedagógico.** Campinas, São Paulo, 2004.

FONSECA, J. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1975.

_____. **Pedagogia a autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estud.av.**,v. 15, n. 42, p. 259-268, May-Aug., 2001.

GARCIA, C. M. Formação de Professores. Para uma mudança educativa. **1. ed. Porto: Porto Editora. 1999.**

GATTI, B. A. **A formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. Análise das políticas públicas de formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Rev. Bras. De Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GONÇALVES, C. F. *Dificuldades em matemática ao ingressar no ensino superior.* 2007. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2007.

GUARIENTE, M. H. D. M.; BERBEL, N. A. N. A pesquisa participante na formação didático-pedagógica de professores de enfermagem. **Rev. latino-am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 53-59, abril, 2000.

GUBERT, E.; PRADO, M. L. Desafios na prática pedagógica na educação profissional em enfermagem. **Revista Eletrônica de enfermagem.**v.13, n. 2, p. 285-295, abr/jun. 2011.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1988.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza.** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Formação continuada de professores.** Editora: Artmed, São Paulo, 2010.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**, v. 29, n. 2, 2004.

KLIPPEL, R. P. *A busca de uma aula mais atrativa e abrangente: utilização de mídias ou novas ferramentas como estratégias de ensino.* 2014. 38 f. Monografia (Especialista em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo UAB do Município de Foz do Iguaçu, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Medianeira, 2014.

LEADEBAL, O. D. C. P.; FONTES, W. D.; SILVA, C. C. Ensino do processo de enfermagem: planejamento e inserção em matrizes curriculares. **Rev. Esc. Enferm. USP.** São Paulo, v. 44, n. 1, p. 190-198, mar., 2010.

LOPES, A. O. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: Por que não?** 12. ed. Campinas: Papirus, p. 35-48, 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, A. G. M.; WANDERLEY, L. C. S. **Educação em Saúde.** São Paulo. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Unidade 9. 2013. Disponível em: http://unasus.unifesp.br/biblioteca_virtual/esf/2/unidades_conteudos/unidade09/unidade09.pdf

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista Da Ciências da Educação**, Feira de Santana, n.08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. Ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2003.

MARSIGLIA, R. M. G. **Docência em saúde: temas e experiências.** Interface. Botucatu. 2007.

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

MINAYO, M. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES n 3/2001 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Diário Oficial da União (Brasília). 2001

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In:_____.; REALI, A. M. M. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: EdUFSCar, p. 59-91. 1996.

NASCIMENTO, M. A. V. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 41, n. 2, p. 207-218, Coimbra. 2007.

NÓVOA, A. (org) **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

_____. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. **Professores: Imagem do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, B. M. V. T. **Repensando a prática e construindo caminhos: uma análise crítica do ensino-aprendizagem no curso de enfermagem da Universidade Federal do Piauí**.

Teresina (PI): EDUFPI; 1998.

OJEDA, B. S.; SANTOS, B. R. L.; EIDT, O. R. A integração ensino e assistência na enfermagem: delineando possibilidades para uma prática contextualizada. **ACTA Paulista de Enfermagem**. v. 17, n. 4, p. 432-438, 2004.

OLIVEIRA, M. F. **Metodologia científica: um manual para realização de pesquisas em administração**. Catalão: UFG, 2011.

PERRENOUD, P. **Formar professores em contexto social em mudança prática reflexiva e participação crítica**. Universidade de Genebra, 1999.

_____. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Revista Pátio**, Porto Alegre (RS), n. 11, p. 15-19, jan. 2000.

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

PIMENTA, S. G., (org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, p. 15-34. 2002.

PIMENTA, S. M.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo (SP): Cortez; 2005.

PIMENTEL, V.; MOTA, D. D. C. F.; KIMURA, M. Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo (SP), n. 1, v. 41, p. 161-164, março, 2007.

PINTO, J. B. T.; PEPE, A. M. A formação do enfermeiro: contradições e desafios à prática pedagógica. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 01, p. 01-08, 2007.

PRADA, L. E. A.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba (PR), n. 10, v. 30, p. 367-387, maio/agosto, 2010.

- PÜSCHEL, V. A. A. *A mudança curricular do bacharelado na enfermagem da escola de enfermagem da USP: Análise documental e vivência dos participantes*. 2011. 269 f. Tese (Livre Docência em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- REIBNITZ, K. S.; PRADO M. L. **Inovação e Educação em Enfermagem**. Florianópolis: Cidade Futura; 2006.
- RODRIGUES, M. T. P.; SOBRINHO, J. A. C. M. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Rev. Bras. Enferm.** v. 59, n. 3, p. 456-459, 2007.
- 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. 04, p. 435-440, 2008.
- RODRIGUES, R. M.; CALDEIRA S. Formação na Graduação em Enfermagem no Estado do Paraná. **Rev Bras Enferm.** v. 62, n. 3, p.417-423, 2009.
- ROLDÃO, M. C. Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada. **Revista da ESES**, n. 9, Nova Série, p. 79-87, 1998.
- ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação.** v. 12, n. 34, p.94-103, jan./abr., 2007.
- ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores: do instituído ao instituinte**. Niterói (RJ): Walk; 2002.
- ROZENDO, C. A.; CASAGRANDE, L. D. R.; SCHNEIDER, J. F.; PARDINI, L. C. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v. 7, n. 2, p. 15-23,1999.
- SANTOS, G. F. Formação do enfermeiro na perspectiva das competências: uma breve reflexão. **Rev. Bras. Enferm**, Brasília (DF), n. 57, v. 01, p. 66-70, jan./fev. 2004.
- SEEGGER, V.; CANES, S. E.; GARCIA, C. A. X. Estratégias tecnológicas na pratica pedagógica. **Revista Monografias Ambientais.** v. 8, n.8, p. 1887-1899, ago. 2012.
- SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec.** São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.
- SILVA, M. O Primeiro Ano de Docência: O Choque com a Realidade. In ESTRELA, M. ; CARROLO, C. **Viver E Construir A Profissão Docente**. Porto: Porto Editora, 1997.
- SILVA, M. C. V.; AGUIAR, M. C. C.; MONTEIRO, I. A. Identidade profissional docente: interfaces de um processo em (re) construção. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 735-758, maio/ago. 2014.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, M.. Profissionalização do ensino passado trinta anos: dois passos para frente, três passos para trás. **Educação e sociedade**. Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

TERRIEN, J. O saber docente e a formação do professor. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

TERRIEN, S. M. N.; BARBOSA, E. S.; TORRES, M. N. B. F. **Docência universitária para enfermeiros: dificuldades e esperanças**. XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. PUCPR 26 a 29 de outubro, 2015.

TREVISIO, P.; COSTA, B. E. P. Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação em sua atividade docente. **Texto Contexto Enferm**. v. 26, n. 1, p.1-9, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem**. 1. Ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VASCONCELOS, M. et. al **Modulo 4: praticas pedagógicas em atenção básica a saúde. Tecnologias para abordagem ao indivíduo, família e comunidade**. Belo Horizonte. Editora UFMG. 2009, p.24

VENTURELLI, J. **Educación médica: nuevos enfoques, metas y métodos**. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud; 1997.

VIANA, J. F. Concepções pedagógicas para formação do enfermeiro: práticas e saberes do cuidado clínico. 2014. 90 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Cuidados Clínicos em Saúde) – Programa de Pós-Graduação Cuidados Clínicos em Saúde, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2014.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

WERNECK, H. **Se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ANEXO A – OFÍCIO



UNITAU

Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Des. Fed. nº 78.524/79
Reacreditaçada pelo Portaria CDE/GEF nº 241/13
CNPJ 49.179.158/0001-02

PPPG – Provedoria de Pesquisa e Pós-graduação
Rua Visconde de Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 13205-040
Tel: (12) 3625-4217 Fax: (12) 3632-2047
pppg@unitau.br

Ofício nº PPGEDH – 076/2017

Taubaté, 07 de agosto de 2017.

Prezado (a) Senhor (a):

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna DÉBORA LAURA FRANÇA COSTA E SILVA, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2017, intitulado "O DOCENTE NA ÁREA DA SAÚDE: O PROFISSIONAL ENFERMEIRO COMO PROFESSOR". O estudo será realizado com aplicação de entrevistas semi estruturadas, sendo mantido o anonimato das escolas e dos entrevistados, sob a orientação da Prof.^a Ana Maria Gimenes Corrêa Caffi.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 13.020-040, telefone (12) 3625-4100, ou com DÉBORA LAURA FRANÇA COSTA E SILVA, telefone (12) 99757-7191, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,



 Prof.ª Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Coordenadora Adjunta do Programa Mestrado Profissional em Educação

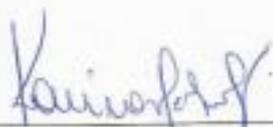
Ilma. Sra. Secretária da Educação
Edna Maria Querido de Oliveira Chamón
Rua Itanhaém, 37 – Jardim Russi
Taubaté - SP

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Taubaté, 24 de novembro de 2017.

De acordo com as informações do ofício (apêndice I) sobre a natureza da pesquisa intitulada **“O docente na área da saúde: o profissional enfermeiro como professor”**, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna Débora Laura França Costa e Silva, do Mestrado Profissional em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de entrevistas com 12 docentes atuantes na área da enfermagem que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,



Karina Marcon Dalprat Pinto – Gerente

Senac Unidade Taubaté – CNPJ 03.709.814/0009-45

Rua Nelson Freire Campello, 202, Jardim Eulália

Taubaté – São Paulo

**ANEXO C – SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO TRABALHO ACADÊMICO
SOBRE O SENAC**

Dados do solicitante
NOME: Débora Laura França Costa e Silva
UNIDADE: Taubaté
CARGO: Monitor de Educação Profissional
CURSO: Mestrado Profissional em Educação
MODALIDADE: () Técnico; () Graduação; () Pós-Graduação Lato Sensu; (x) Mestrado; () Doutorado; () Outro. Indique: _____
INSTITUIÇÃO: Universidade de Taubaté – UNITAU

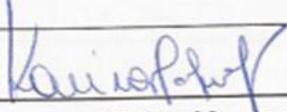
Dados do trabalho
MODALIDADE DO TRABALHO: Dissertação
TEMA DA PESQUISA: O docente na área da saúde: o profissional enfermeiro como professor.
OBJETIVO DA PESQUISA: Analisar como os profissionais da saúde, no caso, da Enfermagem, constroem o aprendizado da docência e como enfrentam os desafios da profissão.
JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO SENAC:
DIVULGAÇÃO DO NOME DO SENAC: () sim (x) não
FONTES DE PESQUISA
1. Internet () sim (x) não
2. Intranet () sim (x) não
3. Entrevista com funcionários (x) sim () não Se sim, listar quais funções/gerências; indicar o número de pessoas e anexar o roteiro da entrevista: As entrevistas serão realizadas com 12 monitores de educação profissional da área da Enfermagem.
4. Entrevista com alunos () sim (x) não Se sim, listar de quais cursos; indicar o número de pessoas e anexar o roteiro da entrevista:
5. Questionário com funcionários () sim (x) não Se sim, listar quais funções/gerências; indicar o número de pessoas e anexar o modelo de questionário:

6. Questionário com alunos () sim (x) não
Se sim, listar de quais cursos; indicar o número de pessoas e anexar o modelo de questionário:

7. Documentos institucionais () sim (x) não
Se sim, listar quais:

PERÍODO DA PESQUISA: De Dezembro/2017 a Janeiro/2018

Autorização:

Assinatura: 
Nome do (a) gerente: Karina Marcon Dalprat Pinto
Unidade: SENAC Taubaté
Data: 24/11/2017

**ANEXO D – TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE DE
PUBLICAÇÃO DE TRABALHO ACADÊMICO SOBRE O SENAC**

Pelo presente TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE, eu, Débora Laura França Costa e Silva, RG 41614121-3, ID 63868-4, funcionário (a) da Unidade Taubaté, aluno (a) do Mestrado Profissional em Educação, da instituição Universidade de Taubaté, assumo voluntariamente os seguintes compromissos:

- Não divulgarei dados ou informações que possam prejudicar o SENAC e/ou provocar impacto negativo em sua imagem.
- Não divulgarei informações que possam beneficiar concorrentes, como, por exemplo, específicas sobre tecnologias adotadas pelo SENAC.
- O texto final do trabalho não prejudicará o SENAC nem causará impacto negativo em sua imagem e não conterá informações que possam beneficiar concorrentes.
- Não exporei ou constrangerei os participantes da minha pesquisa (em caso de questionário ou entrevista).
- Não farei generalizações sobre o SENAC a partir de dados que não reflitam uma amostragem significativa.
- Se tiver dúvidas sobre a possibilidade de divulgação das informações, conversarei com o meu gestor.

Declaro, finalmente, que aceito, sem restrições, as disposições contidas no presente Termo que, para firmeza do estabelecido, segue assinado por mim e duas testemunhas.

Taubaté, ____ de _____ de 2017.

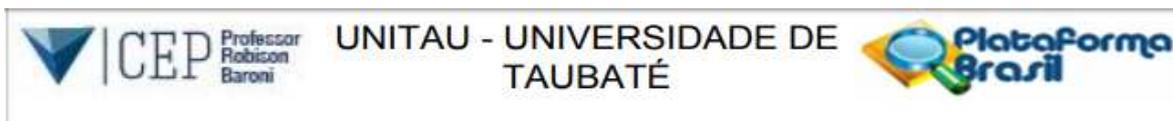
Débora Laura França Costa e Silva

TESTEMUNHAS:

Ana Carolina Monteiro de Souza

Karina MarconDalprat Pinto

ANEXO E–PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O DOCENTE NA ÁREA DA SAÚDE: O PROFISSIONAL ENFERMEIRO COMO PROFESSOR

Pesquisador: DEBORA LAURA FRANCA COSTA E SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78645717.8.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.428.144

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não foram observados óbices éticos no estudo, apresentou o TCLE com todas as etapas de desenvolvimento do estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou todos os termos.

Recomendações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté recomenda a entrega do relatório final ao término da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 08/12/2017, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210	CEP: 12.020-040
Bairro: Centro	Município: TAUBATE
UF: SP	E-mail: cepunitau@unitau.br
Telefone: (12)3635-1233	Fax: (12)3635-1233

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 11 de Dezembro de 2017

Assinado por:
José Roberto Cortelli
(Coordenador)

ANEXO F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “O docente na área da saúde: o profissional enfermeiro como professor”

Orientador: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil.

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “O docente na área da saúde: o profissional enfermeiro como professor”

Objetivo da pesquisa: Analisar como os profissionais da saúde, no caso, da Enfermagem, constroem o aprendizado da docência e como enfrentam os desafios da profissão.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados entrevistas, que serão aplicados junto a 12 docentes atuantes na área da enfermagem na cidade de Taubaté.

Destino dos dados coletados: o (a) pesquisador (a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio das entrevistas, permanecendo de posse das mesmas por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então as mesmas serão destruídas. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de entrevistas serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação e em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de entrevistas. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem os desafios do docente na área da saúde e as dificuldades do profissional enfermeiro como educador. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: a investigadora é mestranda da Turma 2017 do Mestrado Profissional em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), Débora Laura França Costa e Silva, residente no seguinte endereço: Rua Capitão Vitório Basso, 584, apartamento 23, São Benedito, Pindamonhangaba – São Paulo, podendo também ser contatado pelo telefone (12) 99757-7191, inclusive para ligações a cobrar. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra.

AnaMaria Gimenes Correa Calil, a qual pode ser contatada pelo telefone (12) 99113-4398. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre os desafios do docente na área da saúde e as dificuldades do profissional enfermeiro como educador.

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto a pesquisadora, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

LOCAL, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Participante

Nome do Participante: _____

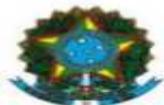
Débora Laura França Costa e Silva

Pesquisadora Responsável

Declaramos que assistimos à explicação da pesquisadora ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

ANEXO G – ORIENTAÇÃO FUNDAMENTADA Nº 052/2017**Conselho Regional de Enfermagem de São Paulo****CÂMARA TÉCNICA****ORIENTAÇÃO FUNDAMENTADA Nº 052/2017****Assunto: Docência para Enfermeiro lecionar.****1. Do fato**

Solicitação de esclarecimentos no que diz respeito à obrigatoriedade de docência para o Enfermeiro lecionar em cursos de nível técnico e superior em enfermagem e de outras áreas profissionais tais como fisioterapia, nutrição, entre outros.

2. Da fundamentação e análise

A Enfermagem segue regramento próprio, consubstanciado na Lei do Exercício Profissional (Lei no 7.498/1986) e seu Decreto regulamentador (Decreto 94.406/1987), além do Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem (CEPE). Neste sentido, a Enfermagem atua na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde humana, com autonomia e em consonância com os preceitos éticos e legais.

Sendo assim, conforme o questionamento realizado, bem como em relação à legislação, verificamos que o Conselho Regional de Enfermagem – São Paulo tem se preocupado com a formação dos profissionais de Enfermagem, por acreditar que garantindo uma formação adequada, haverá reflexo na qualidade do exercício e este será mais seguro à população.

A formação profissional do Enfermeiro e do Técnico de Enfermagem impacta no fortalecimento do SUS e sua importância reflete no cuidado de enfermagem a ser prestado e colocar a vida das pessoas nas mãos destes futuros profissionais remete a importância das instituições educacionais na formação de profissionais competentes.

No âmbito das instituições formadoras, o corpo docente é um dos fatores determinantes no êxito da formação de Enfermeiros, Técnicos e Auxiliares de Enfermagem com competências técnica e ético-política.

A Enfermagem segue regramento próprio, consubstanciado na Lei do Exercício Profissional (Lei no 7.498/1986) e seu Decreto regulamentador (Decreto 94.406/1987) que estabelece como atividades privativas do Enfermeiro:

[...]

Art. 8º Ao Enfermeiro incumbe:

I – Privativamente:

[...]

planejamento, organização, coordenação, execução e avaliação dos serviços da assistência de Enfermagem;

[...]

e) consulta de Enfermagem;

f) prescrição da assistência de Enfermagem;

[...]

cuidados de Enfermagem de maior complexidade técnica e que exijam conhecimentos científicos adequados e capacidade de tomar decisões imediatas;

[...]

O Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem estabelece responsabilidades e deveres dos profissionais de Enfermagem:

[...]

Art. 5º – Exercer a profissão com justiça, compromisso, equidade, resolutividade, dignidade, competência, responsabilidade, honestidade e lealdade;

[...]

Art. 12 – Assegurar à pessoa, família e coletividade assistência de Enfermagem livre de danos decorrentes de imperícia, negligência e imprudência;

Art. 13 – Avaliar criteriosamente sua competência técnica, científica, ética e legal e somente aceitar encargos ou atribuições, quando capaz de desempenho seguro para si e outrem;

[...] (COFEN 2007).

A educação profissional em saúde, conforme prevista no art. 39 da Lei n. 9.394 e no Decreto 5.154/04 compreende a formação inicial ou continuada, a formação técnica média e a formação tecnológica superior. Ela pode ser realizada em serviços de saúde (formação inicial ou continuada) e em instituições de ensino (formação inicial ou continuada, formação técnica e tecnológica). A formação técnica compreende as formas de ensino integrado, concomitante ou subsequente ao ensino médio.

No que se refere à formação de professores para a educação profissional de nível técnico o documento “Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Profissionais de

Nível Técnico” indica que há uma proliferação de cursos de educação profissional de nível técnico na área da saúde com corpo docente sem experiência e sem formação pedagógica, estágios mal supervisionados, infraestrutura deficitária tendo como resultado a formação de um profissional com competências técnico científica e ético política inadequadas.

Rodrigues (2007) considera o domínio na área pedagógica para a docência no ensino técnico de enfermagem como fator essencial do processo ensino aprendizagem e Ferreira Junior (2007) aponta que na prática do ensino profissionalizante o avanço das tecnologias impõe a exigência de uma maior competência dos educadores, o que significa o domínio sobre as diferentes áreas de conhecimento relacionadas à área da saúde e sobre as relações existentes entre elas.

Dessa forma respondendo ao questionamento em relação à obrigatoriedade de docência para a educação profissional de nível técnico a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio estabelece:

Art. 40 A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior.

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;

II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;

III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.

§ 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020.

§ 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores.

Em relação especificamente à enfermagem, explicitamos a legislação para o ensino do nível Técnico em Enfermagem, pois nesse caso considera-se o disposto nas

legislações vigentes que disciplinam a obrigatoriedade do Enfermeiro na coordenação desses cursos e também no exercício da docência. (BRASIL, 2012).

A Indicação CEE nº 8/2000, alterada pela Indicação CEE nº 64/2007 refere:

23. Estão habilitados para a docência na Educação Profissional Técnica de nível Médio, os profissionais graduados na área ou componente curricular do curso e licenciados (licenciatura plena, programa especial de formação pedagógica de docentes) além dos pós-graduados em cursos de especialização, especialmente planejados e aprovados para o fim de atuação docente);

24. Poderão, ainda, ser admitidos para a docência na Educação Profissional de Nível Técnico, devidamente autorizados pelo respectivo órgão supervisor, de acordo com a seguinte ordem preferencial:

24.1. na falta de profissionais licenciados, os graduados na correspondente área profissional ou de estudos.

24.2. na falta de profissionais graduados em nível superior nas áreas específicas, profissionais graduados em outras áreas e que tenham comprovada experiência profissional na área do curso.

24.3. na falta de profissionais graduados, técnicos de nível médio na área do curso, com comprovada experiência profissional na área.

24.4. na falta de profissionais de nível técnico com comprovada experiência, outros profissionais reconhecidos por sua experiência profissional na área.

24.5 no caso de componentes curriculares específicos de Enfermagem, a possibilidade referida no item 24.1 só será admitida quando e enquanto, comprovadamente, não houver candidato à docência que seja portador de licenciatura ou equivalente, nos termos do artigo 23. Ainda no caso desses mesmos componentes curriculares, não serão admitidas as possibilidades referidas nos itens 24.2, 24.3 e 24.4. A exclusão das possibilidades referidas nos itens 24.2, 24.3 e 24.4 passa a vigorar para todos os Planos de Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio de Enfermagem que vierem a ser protocolados a partir da data da publicação desta Indicação. Quanto aos cursos já autorizados, com planos já aprovados, as escolas terão um prazo máximo de seis meses para adequarem seu corpo docente a estas disposições, uma vez que, a rigor, os referidos dispositivos já não se aplicavam mesmo à Enfermagem, dada a existência de grande número de enfermeiros graduados em Enfermagem no Estado de São Paulo.

24.6. Profissionais graduados ou portadores de diploma de Mestrado ou Doutorado nas áreas dos componentes curriculares do curso de educação profissional também poderão ser aceitos para os fins de docência na educação profissional de nível técnico (BRASIL, 2007)

A portaria COREN-SP/DIR/26/2007 disciplina a obrigatoriedade de o Enfermeiro comprovar sua capacitação pedagógica para atuar na Formação Profissional como segue:

Art. 1º. Podem exercer a docência em Curso de Educação Profissional Técnica de nível médio na área de Enfermagem:

I - os profissionais graduados na área ou componente curricular do Curso e os licenciados (licenciatura plena, programa especial de formação pedagógica);

II - os profissionais graduados na área ou componente do Curso e pós-graduados em Cursos de Especialização, especialmente planejados e aprovados para o fim de atuação docente;

III - os portadores de Diploma de Mestrado ou Doutorado nas áreas dos componentes curriculares do Curso de Educação Profissional;

IV - os profissionais graduados na área ou componente do Curso que comprovarem a respectiva matrícula em Cursos de Especialização, especialmente planejados e aprovados para o fim de atuação docente. (COREN, 2007)

No que diz respeito ao questionamento sobre a obrigatoriedade de docência para o Enfermeiro lecionar em Cursos de Graduação em Enfermagem e de formações como fisioterapia, nutrição é importante observar que a preparação do professor universitário ainda é bastante precária, e seguramente a maioria dos professores brasileiros, que leciona em estabelecimentos de ensino superior, não passou por qualquer processo sistemático de formação pedagógica, e ainda há a crença de que o fundamental para o exercício da docência é o domínio do conteúdo da disciplina (Gil, 2005).

De acordo com Rodrigues et al (2006), para o Enfermeiro assumir o papel de professor a formação pedagógica é essencial porque possibilita o domínio da área pedagógica e exercer a dimensão política na prática da docência universitária. Ainda para estes autores tem-se a premissa de que não podemos formar Enfermeiros generalistas, críticos e reflexivos sem que os Enfermeiros professores tenham uma adequada formação.

Para Silva et al (2012), em especial, visualiza-se que o contexto da graduação em Enfermagem no Brasil pode possibilitar formação de profissionais Enfermeiro que impacte positivamente na transformação dos modelos de atenção em saúde.

Diante deste panorama a qualificação pedagógica do professor é necessária na formação do profissional de nível superior, considerando ainda as rápidas mudanças da sociedade em que vivemos.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes curriculares enuncia:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (BRASIL, 1996)

No caso dos Centros Universitários, o Decreto 5.786 de 24 de maio de 2006 refere que:

Art.1o Os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar.

Parágrafo único. Classificam-se como centros universitários as instituições de ensino superior que atendam aos seguintes requisitos:

I- um quinto do corpo docente em regime de tempo integral; e

II-um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.(BRASIL, 2006).

E em relação às Faculdades, devem atender à Lei 9.394/96 (LDBN), cujo Art. 66 estabelece que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, ou seja, **todo seu corpo docente deverá ter formação mínima em pós-graduação lato sensu.**

3. Da conclusão

Diante do exposto e em resposta ao questionamento apresentado entendemos:

1. O Enfermeiro pode ministrar aulas em disciplinas de Cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio em enfermagem e em outras áreas desde que atenda as prerrogativas descritas;
2. O Enfermeiro pode ser docente de Cursos de Educação de Nível Superior em Enfermagem e em outras áreas desde que tenha concluído pelo menos uma pós-graduação lato sensu.

Referencia

1.BRASIL. Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da Enfermagem e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7498.htm. Acesso em: 07 março. 2017.

2.BRASIL. Decreto nº 94.406, de 8 de junho de 1987. Regulamenta a Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986, que dispõe sobre o exercício da enfermagem, e dá outras providências.

3.BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27.833, 23 dez. 1996.

4.BRASIL. Decreto n.º 5.786 de 24 de maio de 2006 . Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5786-24-maio-2006-542360-norma-pe.html>

5.BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico . Brasília, 2000.

6.CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Indicação CEE nº 8/2000, alterada pela Indicação CEE nº 64/2007, disponíveis em http://iage.fclar.unesp.br/ceesp/cons_simples_listar.php?id_atos=58191&acao=entrar e http://demogimirim.edunet.sp.gov.br/.../EducacaoProf_IndicCEE64_2007.

7.CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. Resolução nº 311, de 08 de fevereiro de 2007. Aprova a reformulação do Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/resoluo-cofen-3112007_4345.html>. Acesso em: 10 nov. 2016.

8.CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 21 set. 2012. Seção 1, p. 22.

9.CONSELHO REGIONAL DE ENFERMAGEM. Portaria COREN-SP/DIR/26/2007. Disponível em : http://www.corensp.gov.br/sites/default/files/portaria_coren_dir_26_2007.pdf

10.FERREIRA JUNIOR, MA. Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, 2007. Disponível em :<http://www.scielo.br/pdf/reben/v61n6/a12.pdf>. Acesso em : 07 março.2017.

11.GIL, AC. Metodologia do Ensino Superior. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2005

12.RODRIGUES, J. O docente de enfermagem e sua representação sobre a formação profissional. Escola Ana Nery Revista de Enfermagem. São Paulo, v.11, n.3, p.494-499.

Set.2007. Disponível em :<http://www.scielo.br/pdf/ean/v11n3a15.pdf>. Acesso em : 07 março.2017.

13.RODRIGUES MTP, MENDES SOBRINHO JAC. Rev Bras Enferm 2006 maio-jun; 59(3):456-9. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v60n4/a19.pdf>

14.SILVA KL, SENA RR, SILVEIRA MR, TAVARES TS, SILVA PM. Desafios da formação do enfermeiro. Esc Anna Nery 2012 abr -jun; 16 (2):380- 387 . Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Paloma_Silva2/publication/262715655_Nursing_education_challenges_in_a_context_of_growth_in_participation_in_higher_education/links/540ef8580cf2f2b29a3d20ef.pdf. Acesso em: 07 março.2017.

APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Parte I

Dados Gerais

Escolaridade: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Tempo na Instituição: _____

Parte II

Roteiro de entrevista:

1. Identificação pessoal:

1.1. Quanto tempo de formado em Enfermagem?

1.2. Instituição em que se formou?

2. Formação e Trajetória profissional

2.1 Como se deu o seu encontro com a profissão docente?

2.2. Quais são as principais preocupações que se apresentam no seu trabalho cotidiano com os alunos?

2.3. Você encontra desafios na docência? Como os enfrenta?

2.4. Você percebe alguma mudança na sua prática docente do início da carreira até o momento atual? O que mudou? Você poderia dar alguns exemplos?

2.5. Acha importante a formação pedagógica para o professor do curso de Enfermagem? Por quê? Sob quais aspectos?

3.A prática pedagógica e o Cuidado Clínico

3.1. Você acha que um bom enfermeiro é um bom professor?

3.2. Como desenvolve sua prática pedagógica?

3.3. Qual sua percepção sobre inovação pedagógica. O que faz para inovar sua prática?

3.4 Como você define “cuidado”?

3.5. De que forma essa concepção norteia sua prática pedagógica (aulas, avaliações, articulações com outros espaços da formação: serviços de saúde, educação, entre outros)?

3.6. Que relação você estabelece entre essa concepção e a relação docente – discente?