



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO
PARANÁ**

Campus Cornélio Procópio

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

SILVANE MARCELA MAZUR

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DE UM
CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM**

**CORNÉLIO PROCÓPIO – PR
2017**

SILVANE MARCELA MAZUR

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DE UM
CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Annecy Tojeiro Giordani.

Coorientador: Prof. Dr. Lucken Bueno Lucas.

CORNÉLIO PROCÓPIO – PR
2017

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

Mf Mazur, Silvana Marcela
Formação Pedagógica para professores de um Curso
Técnico em Enfermagem / Silvana Marcela Mazur;
orientador Annecy Tojeiro Giordani; co-orientador
Lucken Bueno Lucas - Cornélio Procópio, 2017.
103 p.

Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade
Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências
Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Ensino, 2017.

1. Ensino. 2. Enfermagem. 3. Formação de
professores. I. Tojeiro Giordani, Annecy, orient.
II. Bueno Lucas, Lucken, co-orient. III. Título.

SILVANE MARCELA MAZUR

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DE UM CURSO
TÉCNICO EM ENFERMAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Após realização de Defesa Pública o trabalho foi considerado:

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Annecy Tojeiro Giordani
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Coorientador: Prof. Dr. Lucken Bueno Lucas
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Componente da Banca Profa. Dra. Andreia de Freitas Zompero
Universidade do Norte do Paraná - UNOPAR

Componente da Banca Profa. Dra. Priscila Carozza Frasson Costa
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Cornélio Procópio, ____ de ____ de ____.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus em primeiro lugar por ter me proporcionado à vida e a oportunidade da realização do meu sonho de ingressar em um Programa de Mestrado.

Aos meus pais, Paulo e Cecília, por terem me concedido a vida.

Aos meus familiares e amigos que me prestaram e prestam apoio.

Ao meu marido Michelângelo, pela colaboração, apoio, incentivo e compreensão nos momentos mais difíceis e compartilhamento dos momentos de felicidade.

À minha orientadora, professora e amiga Dra. Annecy Tojeiro Giordani, pelo apoio, colaboração e ensinamentos a mim dedicados durante o percurso do estudo e pela amizade.

Ao coorientador professor Dr. Lucken Bueno Lucas, pelo apoio, colaboração e ensinamentos a mim dedicados.

Ao corpo docente do Mestrado Profissional de Ensino da UENP, pelos conhecimentos compartilhados, sábias palavras e atitudes.

Às professoras, Dra. Adriana Kátia Corrêa (USP), Dra. Priscila Carozza Frasson Costa (UENP), Dra. Thais Priscilla Papa Jerônimo Duarte (Faculdade do Norte Novo de Apucarana) e Dra. Simone Luccas (UENP) que fizeram a análise intersubjetiva do Produto Educacional, colaborando com sua elaboração.

Às professoras, Dra. Andreia de Freitas Zompero (UNOPAR) e Dra. Priscila Carozza Frasson Costa (UENP), componentes da Banca de Exame de Qualificação e de Defesa, por terem atendido ao convite para desempenhar este papel, dispondo de seu tempo e conhecimentos para analisar este trabalho.

À Prefeitura Municipal de Andirá, especialmente à Secretaria Municipal de Assistência Social e Educação Profissionalizante por ter concedido tempo para que eu me dedicasse aos estudos.

Aos funcionários da UENP, em especial à Daniela Caetano Cabral Mônica e Mariana Israel Faria (Secretaria do PPGEN), pelo apoio e atenção a mim dedicados durante todo o percurso deste Mestrado.

Aos amigos da 1ª turma de Mestrado Profissional em Ensino da UENP pelo incentivo constante e amizade, por compartilharem momentos de alegria, tristeza, experiências e conhecimentos.

À Rebecca Lourenço, amiga e companheira do Mestrado e das viagens de Andirá a Cornélio Procópio.

À Maria Rosa Nicoletti Ribeiro, amiga e companheira, não somente da disciplina Análise Qualitativa de Dados e das viagens de Andirá a Cornélio Procópio, mas de um longo período de amizade.

Aos membros do Grupo de Pesquisa em Ensino e Formação Profissional – GPEFOP (UENP, Cornélio Procópio - PR), pelo aprendizado e troca de experiências.

Aos membros do Grupo de Trabalho em Ensino – GTE (UENP, Bandeirantes - PR), pelo aprendizado, troca de experiências e contribuições.

À instituição pesquisada e aos enfermeiros professores por terem aceitado a parceria e pela disponibilidade em colaborar para a realização desta pesquisa.

“As raízes do estudo são amargas, mas seus
frutos são doces” (ARISTÓTELES).

MAZUR, Silvana Marcela; GIORDANI, Annecy Tojeiro; LUCAS, Lucken Bueno. **Formação Pedagógica para professores de um Curso Técnico em Enfermagem**. 2017. 104 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2017.

RESUMO

Diante das necessidades formativas dos professores de Enfermagem apresentadas em estudos sobre Educação em Saúde, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar possíveis lacunas no processo de formação docente da área da Enfermagem, enquanto os objetivos específicos foram investigar as noções dos professores desta mesma área quanto a saberes específicos da docência e desenvolver um Curso de Formação Pedagógica para professores de um Curso Técnico em Enfermagem avaliando suas contribuições e limitações. De natureza qualitativa, a pesquisa compreendeu as seguintes etapas: Revisão de literatura; Estado da Arte e entrevista semiestruturada com treze enfermeiros professores de um Curso Técnico em Enfermagem de uma Instituição de Ensino Pública no Estado do Paraná. A análise dos dados deu-se pela Análise Textual Discursiva, resultando nas categorias: 1. Formação inicial; 2. Formação para a docência; 3. Exercício da docência e 4. Curso de Formação Pedagógica. Os resultados apontaram haver lacunas na formação inicial do enfermeiro, especificamente em relação à ausência dos conteúdos pedagógicos e assim, houve evidências de que existem algumas limitações quanto aos conhecimentos pedagógicos destes profissionais. Portanto, este estudo mostrou a necessidade de repensar a formação dos professores de Enfermagem, uma vez que, muitos enfermeiros exercem a docência sem ter recebido formação para tal. Faz-se necessário que os Cursos de Graduação em Enfermagem, bem como, as formações em serviço e continuada nesta área, possam inserir em seu currículo, conteúdos de caráter pedagógico instrumentalizando o enfermeiro para melhor atuação no ensino.

Palavras-chave: Curso de Formação Pedagógica; Formação de Professores em Enfermagem; Ensino em Saúde.

MAZUR, Silvana Marcela; GIORDANI, Annecy Tojeiro; LUCAS, Lucken Bueno. **Pedagogical Training for teachers of a Technical Course in Nursing**. 2017. 104 sheets. Dissertation (Professional Master's program in Teaching) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2017.

ABSTRACT

Considering the training needs of Nursing teachers presented in studies on Health Education, this research had as general objective to investigate possible gaps in the teacher training process in Nursing, while the specific objectives were to investigate the notions of teachers of this same area regarding specific knowledge of teaching and develop a Pedagogical Training Course for teachers of a Nursing Technical Course and evaluate their contributions and limitations. Being of qualitative nature, the research comprised the steps, such as: Literature review; State of the Art and semi-structured interview with thirteen nurses teachers of a Technical Nursing Course from a Public Education Institution in the State of Paraná. The analysis of the data occurred by Discursive Textual Analysis, resulting in the categories: 1. Initial formation; 2. Teaching Training; 3. Teaching Practice and 4. Pedagogical Training Course. The results indicated that there were gaps in nurses' initial training, specifically in relation to the absence of pedagogical contents and, therefore, there was evidence that there are some limitations on the pedagogical knowledge of the trade. Thus, this study showed a need to rethink the training of Nursing teachers, since many nurses practice teaching without having been trained to do so. It is necessary that Nursing Undergraduate Courses, as well as in-service and continuing training in this area, can include in its curricula contents of pedagogical nature to better equip nurses to act in teaching.

Key-words: Pedagogical Training Course; Teacher Training in Nursing; Teaching in Health.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sequência Didática do Curso de Formação Pedagógica para enfermeiros	40
Quadro 2 - Primeira categoria de análise	44
Quadro 3 - Segunda categoria de análise	46
Quadro 4 - Terceira categoria de análise	50
Quadro 5 - Quarta categoria de análise	60
Quadro 6 - Resultado da pesquisa “Estado da Arte”, de 25 trabalhos organizados conforme Título, autores, origem, tipo e ano em ordem decrescente	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEN	Associação Brasileira de Enfermagem Nacional
ATD	Análise Textual Discursiva
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CF	Constituição da República Federativa do Brasil (1988)
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (2001)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº. 9.394 (1996 e alterações)
MEC	Ministério da Educação
NURC	Normas para Transcrição da Língua Falada
PPGEN	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SUS	Sistema Único de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 BREVE HISTÓRICO DA ENFERMAGEM NO BRASIL.....	16
1.1 ENFERMAGEM NA ASSISTÊNCIA.....	16
1.2 ENFERMAGEM NO ENSINO	18
2 SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	24
2.1 SABERES DOCENTES.....	26
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	33
3.1 CAMPO DE PESQUISA	34
3.1.1 FICHA DE IDENTIFICAÇÃO E PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	34
3.1.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	35
4 PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL	36
4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DE UM CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM	40
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	43
5.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	44
5.2 AVALIAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS.....	67
APÊNDICES	78
APÊNDICE A - RESULTADO DA PESQUISA “ESTADO DA ARTE”, DE 25 TRABALHOS ORGANIZADOS CONFORME TÍTULO, AUTORES, ORIGEM, TIPO E ANO EM ORDEM DECRESCENTE.....	79
APÊNDICE B - OFÍCIO ENVIADO À INSTITUIÇÃO PARCEIRA DA PESQUISA.....	82
APÊNDICE C - OFÍCIO DE RESPOSTA DA INSTITUIÇÃO PARCEIRA DA PESQUISA.....	83
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	84
APÊNDICE E - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	86

APÊNDICE F - ENTREVISTA COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	87
APÊNDICE G - ATIVIDADE INICIAL DO CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	88
APÊNDICE H – ATIVIDADE FINAL DO CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	89
 ANEXOS	 90
 ANEXO A - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM.....	 91
ANEXO B - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	100

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa emerge da premente necessidade de pensar no aprimoramento do ensino, pois, compreendemos que educar e ensinar com qualidade é um desafio enorme, principalmente, na sociedade complexa em que vivemos e na qual observamos constantes transformações sociais. É neste contexto que os principais atores dos processos de ensino e de aprendizagem estão inseridos, ou seja, professores e alunos/estudantes.

Em nosso país, a educação formal é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e está organizada em dois Níveis de Ensino: a Educação Básica, compreendendo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e o Ensino Superior, admitindo-se os Cursos Sequenciais¹; Graduação, Pós-Graduação e Extensão (BRASIL, 1996).

Destacamos que cada Nível de Ensino possui fins específicos. Neste sentido, uma das finalidades da Educação Superior é a formação em diferentes áreas do conhecimento. De uma maneira abrangente, espera-se que os graduados estejam aptos para inserção no mercado de trabalho contribuindo para o desenvolvimento da sociedade brasileira e para a formação educacional continuada. Com ênfase na formação de profissionais e no desenvolvimento de pesquisas educacionais, este Nível de Ensino também possui como objetivo que os graduados de diferentes áreas atuem em favor da universalização e do aprimoramento da Educação Básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais (BRASIL, 1996).

A LDB também define quem são os profissionais da Educação, por exemplo: profissionais habilitados em Nível Médio ou Superior aptos para a docência na Educação Infantil; pedagogos; portadores de diploma de Curso Técnico ou Superior em área pedagógica ou afim; profissionais com reconhecido notório saber e profissionais graduados que possuam complementação pedagógica. As

¹ De acordo com a LDB, os Cursos Sequenciais são organizados por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas Instituições de Ensino, desde que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente (BRASIL, 1996). No entanto, a Resolução nº. 1, de 22 de maio de 2017 em seu Art. 3º. afirma que “Os cursos sequenciais de formação específica regularmente oferecidos pelas Instituições de Educação Superior terão a oferta encerrada em definitivo, no prazo máximo de dois anos, contados a partir da data desta Resolução” (BRASIL, 2017).

competências do professor também são definidas nesta mesma lei, assim, além de outras, o ato de ensinar é de responsabilidade do mesmo (BRASIL, 1996).

No caso específico da Enfermagem, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCN), definem dois perfis do graduado: o enfermeiro para o exercício da assistência e o enfermeiro com Licenciatura em Enfermagem, capacitado para atuar na Educação Básica e Profissional nesta área. Apesar desta distinção, os conteúdos definidos como essenciais para a formação do enfermeiro, incluem os de cunho pedagógico, independentemente da Licenciatura em Enfermagem. No entanto, observamos que a maior parte das competências definidas para o graduado em Enfermagem está direcionada ao trabalho assistencial (BRASIL, 2001), e não para o exercício da docência.

Neste contexto, apesar das DCN (ANEXO A) preverem Cursos de Graduação em Enfermagem tanto em Bacharelados como em Licenciaturas, dados do Ministério da Educação (MEC, 2017) informam a existência de 1.071 Cursos em atividade, porém, 1.060 de Bacharelado e 11 de Licenciatura.

Interessante destacar que, em pesquisa que realizamos em 2016, ao utilizarmos os procedimentos da modalidade “Estado da Arte” em periódicos científicos da área de Enfermagem², concluímos que no período de 15 anos (2000 a 2015), dos 11.287 artigos pesquisados, apenas 17 versam sobre a formação do enfermeiro para a docência. Visando ampliar a coleta de dados, também pesquisamos os trabalhos disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). De 183 pesquisas, foram selecionadas apenas oito dissertações com a mesma temática.

Estes 25 trabalhos selecionados (artigos e dissertações) (APÊNDICE A) indicam haver poucas publicações sobre a formação de professores de Enfermagem, pois, a maioria dos artigos, teses e dissertações discute aspectos da assistência na Enfermagem.

Com foco na formação de professores de Enfermagem e seu exercício na docência, assim como, tendo-se em conta o pressuposto da LDB (1996)

² Revista Latino-Americana de Enfermagem; Acta Paulista de Enfermagem; Revista Brasileira de Enfermagem; Revista da Escola de Enfermagem da USP; Texto & Contexto Enfermagem; Escola Anna Nery; Revista Eletrônica de Enfermagem; Revista Enfermagem UERJ; Revista Gaúcha de Enfermagem.

de que o ato de ensinar é de responsabilidade/competência do professor, corroboramos com Oliveira e Vasconcelos (2011) que, o exercício da docência demanda participação no processo da formação humana do aluno. Portanto, requer do professor planejamentos coerentes com os objetivos de emancipação intelectual, científica e cultural a que se propõe a Educação.

As áreas de Enfermagem e de Ensino³, assim como os resultados dos levantamentos citados anteriormente, de forma geral, sugerem a necessidade de pensar e repensar a formação de professores na Saúde, enquanto prática que precisa ser melhor difundida no meio acadêmico e científico, dada sua importância.

Diante desta problemática e considerando as funções da docência, presumimos e questionamos se existem lacunas no processo de formação dos professores de Enfermagem.

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em investigar possíveis lacunas no processo de formação docente na área da Enfermagem. Como objetivos específicos, nos propusemos a investigar as noções dos professores da área da Enfermagem quanto a saberes específicos da docência; desenvolver um Curso de Formação Pedagógica para professores de um Curso Técnico em Enfermagem e avaliar suas contribuições e limitações.

Desta maneira, valorizamos o repensar sobre a formação de professores na área da Enfermagem, pois a tarefa de ensinar é diferente da tarefa de atuar na assistência da Enfermagem.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro, apresentamos um breve histórico da Enfermagem no Brasil, com fins de contextualizar fatos marcantes para o desenvolvimento desta profissão em nosso

³ A área de Ensino se insere na Grande Área Multidisciplinar. Foi constituída por decisão do Conselho Superior da CAPES pela Portaria CAPES nº 83, de 06 de junho de 2011 quando da criação de quatro novas áreas: Ensino, Ciências Ambientais, Biodiversidade e Nutrição. A área de Ensino foi nucleada na antiga área de Ensino de Ciências e Matemática, da qual guarda as principais referências e experiência de organização e avaliação de Programas de Pós-Graduação (PPGs), justificando-se a sua criação dos pontos de vista, epistemológico, educacional e social. Os programas focam a pesquisa (artigos e livros) e produções (processos, materiais, tecnologias educacionais e sociais, propostas educativas, políticas públicas) em 'Ensino de determinado conteúdo', buscando interlocução com as áreas geradoras dos conteúdos a serem ensinados. É característica específica – e das mais importantes – da área, o foco na integração entre conteúdo disciplinar e conhecimento pedagógico ou o que se denomina 'conhecimento pedagógico do conteúdo'. [...] A Área de Ensino é, portanto, uma área de pesquisa essencialmente translacional que busca construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados em educação e ensino para sua aplicação em produtos e processos educativos na sociedade. "[...] 'Ensino' envolve todos os níveis e modalidade de ensino formal do país, da creche ao doutorado, nos diversos campos de conhecimento, bem como as modalidades de ensino não formal, como a divulgação científica e artística em centros e museus de ciência e de arte" (CAPES, 2013, p. 1-2).

país, tanto no âmbito assistencial como educacional. Já, no segundo capítulo, promovemos uma discussão sobre quais saberes são essenciais para o exercício da docência, detalhando dois dos componentes importantes na formação de professores: Metodologias de Ensino e Avaliação. No terceiro capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa, destacando cada etapa percorrida. O quarto capítulo expõe a Produção Técnica Educacional, que corresponde ao produto do nosso trabalho no Mestrado Profissional em Ensino, isto é, um Curso de Formação Pedagógica para professores de um Curso Técnico em Enfermagem. No quinto capítulo, mostramos os resultados e discussão dos dados coletados e, por fim, as considerações finais.

A principal motivação para a realização deste estudo partiu do conhecimento empírico sobre a necessidade de integrar os conhecimentos da área do Ensino com o exercício da Enfermagem, profissão cuja característica é predominantemente assistencial.

1 BREVE HISTÓRICO DA ENFERMAGEM NO BRASIL

Este capítulo é subdividido em dois tópicos: no primeiro abordarmos aspectos históricos ligados à prática assistencial da Enfermagem, e o segundo, traz questões sobre o Ensino da Enfermagem em nosso país, porém, ambos estão inter-relacionados. Historicamente, é possível observar que a Enfermagem brasileira teve como base a educação empírica e formal, assim como, pautou-se nas necessidades do mercado de trabalho.

1.1 ENFERMAGEM NA ASSISTÊNCIA

Em sua trajetória histórica, a Enfermagem sofreu diversas influências com destaque para aquelas advindas do paradigma religioso-militar. Sua institucionalização ocorreu no século XIX, na Inglaterra, porém, no Brasil ocorreu no início do século XX, destacando que, anteriormente a esse período, as práticas assistenciais existiam nas tribos primitivas e eram expressas pelo ato de cuidar enquanto garantia de manutenção da própria espécie humana (GEOVANINI et al., 2010).

No Brasil, a história da Enfermagem é analisada envolvendo três aspectos: Religioso; Desenvolvimento da educação institucional e das práticas de Saúde Pública e Processo de profissionalização da Enfermagem. Destacamos que algumas práticas de Enfermagem no país já ocorriam antes mesmo da colonização portuguesa, com os índios ou nativos que aqui viviam, pois, os cuidados à saúde eram realizados pelos pajés e mulheres das tribos. A partir da chegada do colonizador europeu e do negro africano, doenças venéreas passaram a compor o cenário nosológico⁴ brasileiro, ocasionando uma triste realidade de epidemias e a extinção dos nativos (GEOVANINI et al., 2010).

Compreendendo o aspecto religioso, a partir de 1549, com a vinda dos padres jesuítas ao Brasil (os quais possuíam intuito missionário), a prática da assistência aos doentes foi estabelecida por estes, sendo realizada em enfermarias próximas dos colégios e conventos. Posteriormente, escravos e voluntários também passaram a exercer atividades assistenciais nas Santas Casas de Misericórdia fundadas a partir de 1543 nas principais capitâneas brasileiras. Vale resgatar que, a

⁴ O termo nosologia refere-se a estudos e classificação das doenças (AULETE DIGITAL, 2017).

formação em Enfermagem possuía caráter empírico, ou seja, ocorria a partir da observação prática. Assim, por conta do pouco conhecimento exigido nessa época e da própria ideia que se tinha da Enfermagem, eram poucas as funções atribuídas ao enfermeiro, pois “[...] a falta dos conhecimentos científicos dessa época simplificaram excessivamente as exigências para o desempenho das funções atribuídas aos enfermeiros” (PAIXÃO, 1979, p.105). Os autores Geovanini et al. (2010, p. 82) também compartilham deste conhecimento ao afirmarem que as atividades de Enfermagem “[...] eram relegadas ao plano doméstico, ou religioso, sem nenhum caráter técnico ou científico”.

Enfatizamos que, nesta época, o trabalho e dedicação do missionário Anchieta foram de grande importância para a Enfermagem em nosso país, pois improvisou o núcleo hospitalar no Rio de Janeiro, que posteriormente se tornou a grande Casa de Misericórdia. Enquanto professor, médico e enfermeiro, trabalhou em favor de duas grandes necessidades da população: Educação e Saúde. Na década de 1910, o governo brasileiro autorizou a criação da Cruz Vermelha Brasileira, importante organização que colaborou na criação de postos de socorro e na realização de atividades sanitárias para a população (PAIXÃO, 1979).

A partir do início do processo de urbanização do Brasil, muitas situações relacionadas à saúde da população passaram a constituir-se em questões de ordem econômica e social, o que fez com que o governo assumisse responsabilidades de assistência à saúde. Neste contexto, as desigualdades regionais foram acentuadas, com centros urbanos crescendo desordenadamente, o que resultou no aumento das favelas e cortiços. Ainda,

A falta de infraestrutura urbana e a precariedade dos serviços oferecidos, somadas ao alto custo de vida, à inflação e às grandes aglomerações, geraram as condições para a deterioração da vida e da saúde do povo brasileiro (GEOVANINI et. al, 2010, p.38).

Então, as ações do governo quanto às demandas de saúde, foram direcionadas prioritariamente com vistas à reprodução da força do trabalho, pois, a consolidação do processo de industrialização não somente influenciou as questões de saúde em nosso país, como também, a tecnologia hospitalar e a indústria farmacêutica contribuíram às práticas curativas. Neste contexto, a atuação

profissional dos enfermeiros ficou concentrada na área hospitalar (GEOVANINI et al., 2010).

Nesta época, também aumentou a quantidade de profissionais de Enfermagem, o que contribuiu para a expansão de Escolas de Enfermagem. Outro fato importante que influenciou o rumo dessa profissão em nosso país foi a reorganização da Previdência Social na década de 1950, o que reafirmou a política de Saúde no modelo médico-hospitalar deixando a Saúde Pública em segundo plano (GEOVANINI et al., 2010). Consequentemente, a formação dos enfermeiros foi direcionada para a assistência hospitalar.

A partir de 1975, criou-se um novo modelo de atendimento à saúde da população, pois a Lei nº. 6.229 aprovou a criação do Sistema Nacional de Saúde, determinando que a Previdência Social fosse responsável pela assistência individual e curativa, e as ações de prevenção coletiva fossem de competência do Ministério da Saúde (GEOVANINI et al., 2010).

Nos anos finais da década de 1970 e início da década de 1980 movimentos populares contestaram pelas questões precárias da saúde no Brasil. Estes movimentos propuseram alternativas para contemplar uma Política de Saúde democraticamente eficiente. Então, em 1988, com a promulgação de uma nova Constituição da República Federativa do Brasil (CF) tais situações ganharam novos aspectos, culminando na instituição do Sistema Único de Saúde (SUS), em 1990. O SUS assegura o acesso equânime e igualitário aos serviços de saúde a toda a população brasileira (GEOVANINI et al., 2010).

Em síntese, percebemos que a configuração da profissão de enfermeiro, no Brasil adveio da própria necessidade da população com relação aos aspectos sanitários. A assistência à Enfermagem era realizada a partir do empirismo, ou seja, pela observação da prática.

1.2 ENFERMAGEM NO ENSINO

Ao propor a interpretação dos principais momentos históricos do Ensino de Enfermagem no Brasil, faz-se necessário considerar suas especificidades, dentre as quais, determinantes socioeconômicos, políticos e ideológicos (MAZUR et al., 2017).

Assim, ao considerar a saúde como uma questão de ordem econômica e social, a Reforma Carlos Chaga (1920), buscando reorganizar os serviços de saúde, criou o Departamento Nacional de Saúde Pública. Ao visar atender inicialmente os hospitais civis e militares e, posteriormente, as atividades de Saúde Pública, a formação de pessoal de Enfermagem principiou com a criação da Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras, no Rio de Janeiro. Assim, de acordo com Geovanini et al. (2010), a primeira escola de Enfermagem brasileira foi criada em 1890. Depiere, Streisky Strang e Giordani (2017, p. 836), corroboram este fato ao afirmarem que “[...] o ensino de Enfermagem foi oficialmente instituído no Brasil com a criação da Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras, conforme o Decreto Federal nº 791, de 27 de setembro de 1890”.

Anteriormente a este período não havia Escolas de Enfermagem, mas, somente entidades religiosas que ensinavam e orientavam a prática assistencial, sem, no entanto, possuírem vínculo com qualquer programa oficial (CONCEIÇÃO; VASCONCELOS, 2002).

A Formação Inicial ofertada na primeira escola abordava aspectos básicos da assistência hospitalar, prioritariamente curativa. Mais tarde, em 1923, foi criada a Escola de Enfermagem Anna Nery, a qual foi organizada por enfermeiras americanas. Esta escola ressignificou o modelo de Enfermagem profissional em nosso país, pois, preparava as novas enfermeiras para a execução de tarefas mais complexas. Contribuiu para este fato, a exigência desta escola requerer da candidata ao curso, um nível de escolaridade mais alto, em relação às demais escolas existentes na época, às quais exigiam dos candidatos apenas saber ler e escrever. Importante enfatizar que, em 1926, foi fundada a Associação Nacional de Enfermeiras Diplomadas Brasileiras, denominada mais tarde e até os dias atuais de Associação Brasileira de Enfermagem Nacional (ABEN) (PAIXÃO, 1979; GEOVANINI et al., 2010).

Segundo Paixão (1979, p. 110), a denominação da Escola de Enfermagem Anna Nery foi em homenagem à importância de Ana Justina Ferreira Néri para a história da Enfermagem no Brasil, à qual, em 1865, se dispôs a cuidar dos feridos na guerra do Brasil com o Paraguai, pois, “[...] onde não havia hospitais, improvisava um, e não se poupava, na dedicação aos feridos”.

De acordo com Conceição e Vasconcelos (2002), ao apoiar medidas que buscavam a qualidade do ensino, a ABEN exerceu relevante influência para a

institucionalização e expansão do ensino nas Escolas de Enfermagem. Formaram-se duas comissões permanentes, uma sobre Legislação e a outra sobre Educação, às quais foram significantes para o desenvolvimento dessa profissão.

Considerando a responsabilidade do governo com as demandas educacional, cultural e de saúde da população brasileira, em 1931 foi criado o Ministério da Educação e Saúde. Assim, em relação à Educação, o Ensino Secundário eclodiu a partir da Constituição de 1934 e da competência privativa da União em delinear as Diretrizes da Educação e da Saúde Nacional. Ressaltamos que, neste ano, foram aprovadas normativas legais para o Ensino e para o Exercício profissional da Enfermagem, contudo, muitas escolas estavam sendo criadas por iniciativas de ordens religiosas, que ainda desenvolviam a Enfermagem sem ter preparo específico para tal função. É nesta época que encontramos a Enfermagem profissional direcionada principalmente para a área de Ensino e de Saúde Pública, no entanto, nos hospitais predominava a prática leiga, desenvolvida por religiosas (GEOVANINI et al., 2010).

Destacamos que a década de 1940 foi marcante para a Enfermagem no Brasil, pois:

[...] a Escola Anna Nery foi incorporada à Universidade do Brasil e, em 1949, o Projeto de Lei 775 controlou a expansão das escolas e exigiu que a educação em Enfermagem fosse centralizada nos centros universitários. Em 1961, a partir da Lei 2.995/56, todas as escolas passaram a exigir curso secundário completo ou equivalente dos candidatos, mas só no ano seguinte a Enfermagem iniciou seus passos em direção ao ensino de nível superior (GEOVANINI et al., 2010, p. 37).

A partir da CF visando regulamentar o Art. 200, inciso III, atribuiu-se ao SUS a função de comandar a formação de recursos humanos e sua revisão dos currículos profissionais para adequar à realidade social e epidemiológica⁵. Destarte, a ABEN, no período de 1985 a 2001, juntamente com a Comissão de Especialistas em Enfermagem da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, realizou estudos com expectativas por definir os parâmetros e diretrizes básicas para a formação do enfermeiro em nosso país. Como resultado, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, em 2001, as DCN “[...] que veio nortear a política de

⁵ Epidemiologia é um ramo da medicina que se ocupa do estudo das epidemias e das maneiras de evitá-las e de combatê-las (AULETE DIGITAL, 2017).

formação superior na área da Enfermagem no Brasil” (GEOVANINI et al., 2010, p. 58-9).

Este documento, juntamente com a LDB (1996), com base na realidade das demandas profissionais e no avanço técnico e científico da Enfermagem moderna, propôs alterações curriculares importantes para a Graduação em Enfermagem, como por exemplo, ao prever a Licenciatura em Enfermagem. Os autores também destacam que, à época dos anos 2000, multiplicaram-se muitos cursos de Pós-Graduação em Enfermagem, mas também criaram-se novos cargos, como agentes de saúde, por exemplo. No entanto, ao enfermeiro cabia-lhe as funções de treinamento, supervisão e coordenação (GEOVANINI et al., 2010).

Considerando as várias alterações na LDB (1996), atualmente o Ensino está organizado em dois Níveis: Educação Básica (Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio) e a Educação Superior (Cursos Sequenciais; Graduação, Pós-Graduação e Cursos de Extensão). Entre os objetivos da Educação Superior está a formação em diferentes áreas do conhecimento, sendo que os diplomados estarão aptos para inserirem-se em ambiente profissional para o desenvolvimento da sociedade brasileira e para colaborar na sua contínua formação. Diante da formação de profissionais e do desenvolvimento de pesquisas educacionais, trabalhar em favor da universalização e do aprimoramento da Educação Básica, também estão entre as finalidades do Ensino Superior.

No caso específico da Enfermagem, o Ensino Superior é orientado pelas DCN, instituídas pela Resolução nº. 3, de 07 de novembro de 2001, do CNE. Este documento define o perfil do graduado em Enfermagem, o qual poderá trabalhar como enfermeiro assistencial e enfermeiro “[...] com Licenciatura em Enfermagem para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Enfermagem”. Além disso, em seu Art. 5º, esta Resolução define quais competências e habilidades que o graduado em Enfermagem deve possuir, dentre elas, atuar como “[...] sujeito no processo de formação de recursos humanos” (BRASIL, 2001, p.1-2), ou seja, ambas as formações, Bacharel e Licenciatura, permitem que o enfermeiro seja protagonista na formação de recursos humanos.

Apesar disso, observamos que a maioria das competências e habilidades do graduado em Enfermagem, dispostas nesta Resolução, diz respeito à atuação do enfermeiro para o serviço assistencial, como por exemplo:

[...] atuar nos programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente, da mulher, do adulto e do idoso; [...] ser capaz de diagnosticar e solucionar problemas de saúde, de comunicar-se, de tomar decisões, de intervir no processo de trabalho, de trabalhar em equipe e de enfrentar situações em constante mudança; [...] compreender a política de saúde no contexto das políticas sociais, reconhecendo os perfis epidemiológicos das populações; [...] promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus clientes/pacientes quanto às de sua comunidade, atuando como agente de transformação social; [...] coordenar o processo de cuidar em enfermagem, considerando contextos e demandas de saúde [...] (BRASIL, 2001, p.2-3).

O Art. 6º da mesma Resolução define os conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Enfermagem, explicitando que os conhecimentos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro independem da Licenciatura em Enfermagem (BRASIL, 2001).

Entretanto, Araújo, Silva e Silva (2008), resgatam que a formação dos profissionais de Enfermagem é baseada em práticas educativas tradicionais e a maioria dos professores nessa área, segue a tendência tecnicista, ou seja, transmite conhecimentos com grande distanciamento entre teoria e prática (COSTA; PEIXOTO, 2011).

De acordo com Mitre et al. (2008), historicamente, profissionais da Saúde têm sido formados a partir do uso de metodologias de ensino conservadoras/tradicionais, ou seja, fragmentadas. Como consequência, muitas vezes o ensino tem se limitado à reprodução de conhecimentos, em que o professor assume a função de transmitir os conteúdos e, ao aluno, cabe a retenção e repetição dos mesmos.

Tal situação pode ser explicada, uma vez que muitos enfermeiros professores de Cursos de Graduação em Enfermagem não têm formação pedagógica alguma (ARAÚJO, 2014), fato anteriormente destacado por Ceccim e Feurwerker (2004) ao argumentarem que as instituições formadoras de profissionais da Saúde, aplicam modelos de ensino conservadores.

Ao apontarmos alguns aspectos históricos e atuais da formação do enfermeiro, observamos que há distinção entre formar para a assistência e para o ensino. Também depreendemos que, assim como a formação do enfermeiro para a assistência foi se concretizando conforme a necessidade da sociedade, o Ensino da Enfermagem também seguiu esse caminho, pois, primeiramente, a formação do

desse profissional foi direcionada para atender os hospitais civis e militares e, posteriormente, para atender as necessidades de Saúde Pública.

Em síntese, três fatos merecem ser ressaltados por terem exercido relevante influência à instituição e expansão do Ensino da Enfermagem em nosso país. A ABEN criou duas comissões de estudo nesta área do conhecimento, uma sobre Legislação e outra sobre Educação. Assim, na década de 1940, a Educação em Enfermagem foi incorporada legalmente aos Centros Universitários, passando-se a exigir formação de Nível Secundário para ingresso no Curso de Enfermagem. Já, o terceiro fato advém da CF e do SUS e corresponde à formação de recursos humanos na área da Saúde.

Como resultado de estudos sobre este aspecto, em 2001, foram aprovadas pelo CNE, as DCN para o Curso de Graduação em Enfermagem, configurando-se um importante avanço nesta área.

No entanto, embora as DCN definam que os conteúdos pedagógicos são essenciais para a formação do enfermeiro, independentemente da Licenciatura, estudos indicaram uma fragmentação na formação deste profissional.

2 SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Atualmente é muito comum vários organismos⁶ nacionais e internacionais (por exemplo, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO) atribuírem ousadas funções à Educação, estimando como um dos seus objetivos sua contribuição para o desenvolvimento integral do ser humano e da sociedade. Diante deste contexto, muitas são as exigências e responsabilidades dos professores, pois, estes são alguns dos atores principais para o sucesso das melhorias educacionais (DELORS et al. , 2010).

No Brasil, as diversas incumbências dos professores estão estabelecidas na LDB, dentre as quais estão: participar da elaboração da proposta pedagógica da Escola; elaborar e cumprir seu plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; desenvolver estratégias de recuperação dos alunos com menor aproveitamento; participar dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com a articulação de atividades entre escola, famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Na especificidade da Educação Profissional (na qual se enquadra o Curso Técnico em Enfermagem), de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio para a formação dos profissionais, exige-se uma articulação entre a profissionalização do mundo do trabalho à estrutura socio-ocupacional e aos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos educativos de bens ou serviços. A Educação Profissional tem como finalidade proporcionar conhecimentos, saberes e competências necessários para o exercício da profissão e da cidadania, tendo por base a fundamentação na ciência, tecnologia, sociedade e cultura (BRASIL, 2012). Assim, entendemos que se trata de um grande desafio para o professor formar um profissional com tais características.

Ao vivermos em um mundo globalizado, com constantes avanços científicos e tecnológicos, a própria sociedade exige/demanda a formação de um profissional “[...] com pensamento autônomo, crítico, criativo, culto e informatizado, que prioriza a educação permanente, a qualidade de vida e a preservação ambiental [...]” (ARAÚJO, 2014, p.13).

⁶ Neste texto, utilizamos o conceito de organismo como Instituição de caráter social, político ou administrativo (organismos internacionais); Entidade; Órgão; Organização (AULETE DIGITAL, 2017).

Este autor defende que a prática pedagógica do professor em Enfermagem não deve ter somente caráter acadêmico, limitando-se a competências técnicas, pois também está relacionada a processos humanos. A formação do professor em Enfermagem precisa ser consolidada em conhecimentos científicos e na pesquisa sobre o ato de ensinar e de aprender. Neste sentido, a compreensão da prática pedagógica do enfermeiro é a tradução do conhecimento que esse profissional tem para exercer sua prática enquanto professor (ARAÚJO, 2014).

Anteriormente, os autores Rodrigues e Mendes Sobrinho (2007) já destacavam a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas que proporcionem formação científica sólida capaz de melhor preparar os alunos para o exercício profissional que atenda coerentemente as demandas sociais de maneira produtiva, crítica, ética, criativa, responsável e empreendedora.

A pesquisa de Mitre et al. (2008), discute os melhores caminhos para a formação do ser humano, para o trabalho e para viver em sociedade. Neste estudo, os autores questionam sobre o porquê tem se tornado tão importante rediscutir os processos de ensino e de aprendizagem pertinentes à formação para o trabalho em Saúde.

Os mesmos autores procuram responder a tal questionamento argumentando em favor das rápidas e atuais transformações sociais, ao afirmarem a célere produção de conhecimento científico, a perspectiva de colocar em xeque os valores considerados até o momento como verdades intocáveis, o que exige uma profunda e necessária reflexão com relação à inserção do profissional de Saúde nesse novo contexto, e a evidente influência dos meios de comunicação na formação do ser humano. Neste sentido, os autores apontam que “[...] o grande desafio deste início de século está na perspectiva de se desenvolver a autonomia individual em íntima coalização com o coletivo” (MITRE et al., 2008, p. 2134).

Destarte, acreditamos que a Educação possa ter capacidade de proporcionar uma visão do todo. Com ênfase nessa expectativa, admite-se a busca de métodos de ensino inovadores fundamentados em práticas pedagógicas com característica ética, crítica, reflexiva e transformadora e, que ultrapassem os limites do treinamento apenas técnico para, com efetividade, alcançar a formação do ser humano como um ser histórico.

Frente a esta realidade, empreendemos na busca do conhecimento acerca de quais são os saberes essenciais ao exercício da docência.

2.1 SABERES DOCENTES

Portanto, ao refletirmos sobre esses aspectos amplos da Educação, por conseguinte, da docência e, prioritariamente as finalidades do Ensino Técnico⁷, o que poderíamos abordar sobre os saberes necessários/essenciais para o exercício da docência?

Para nos auxiliar a responder esta pergunta, optamos pelas pesquisas desenvolvidas por Tardif⁸ (2014), o qual traz à tona considerações/reflexões acerca de quais saberes são necessários ao ofício de professor. Nesta linha de raciocínio, o pesquisador indaga: seriam os saberes docentes conhecimentos eruditos, técnicos, cognitivos, racionais e/ou disciplinares? De onde tais conhecimentos são provenientes? Seriam adquiridos da experiência pessoal? Da formação recebida em instituições formais? Do contato com os professores mais experientes ou de outras fontes? Nessa sequência de indagações, o autor inquire:

[...] qual é o papel e o peso dos saberes dos professores em relação aos outros conhecimentos que marcam a atividade educativa e o mundo escolar, com os conhecimentos científicos e universitários que servem de base às matérias escolares, os conhecimentos culturais, os conhecimentos incorporados nos programas escolares, etc.? (TARDIF, 2014, p. 9).

Para esclarecer o assunto, Tardif (2014) primeiramente destaca que o saber dos professores é social e ao mesmo tempo individual, pois, resulta de uma articulação entre estes dois aspectos. Para o autor, o saber é individual porque requer atividades cognitivas de cada indivíduo. No entanto, este saber também é social porque é partilhado entre professores, os quais têm uma base de formação que lhes é comum e se constrói durante a carreira profissional, na qual o professor aprende de modo progressivo a dominar seu próprio ambiente de trabalho; é social, porque sua posse e utilização ocorrem em um sistema organizado (escolas, universidades, sindicatos, e outros); e por fim, porque seus próprios “objetos” são sociais, ou seja, seres humanos.

⁷ No caso dessa pesquisa, os participantes são enfermeiros que exercem a docência em Curso Técnico em Enfermagem.

⁸ Pesquisador da área da formação de professores.

Assim, “[...] ensinar é agir com outros seres humanos, é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor [...]”. Nesse sentido, “[...] o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos” (TARDIF, 2014, p. 13).

Considerando estes aspectos, Reche (2014) argumenta em favor da valorização social da docência, pois afirma que o produto da docência nem é material e nem quantificável, mas se evidencia na concretização das condições de apropriação do conhecimento o qual é sistematizado socialmente.

Ainda, o saber dos professores precisa ser compreendido em estreita relação com o trabalho deles na escola e, evidentemente, na sala de aula. Argumenta afirmando que, embora os professores utilizem diferentes saberes, tal situação ocorre em face do seu trabalho, isto é, o saber está a serviço do trabalho. Em outras palavras “[...] o saber dos professores traz em si mesmo as marcas do seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho” (TARDIF, 2014, p. 17).

Outro ponto que merece atenção ao saber do professor é a sua diversidade. No entanto, esse pesquisador destaca quatro conjuntos de saberes que avaliou como essenciais para o exercício da docência: Saberes da formação profissional ou pedagógica; Disciplinares; Curriculares e Experienciais.

Nestes termos, os Saberes advindos da Formação profissional são um conjunto de conhecimento que têm por base as ciências pedagógicas e estão relacionados ao saber ensinar. Estes devem fazer parte dos Cursos de Formação Inicial e/ou continuada.

Já os Saberes Disciplinares correspondem aos conhecimentos reconhecidos cientificamente compondo as diferentes áreas do conhecimento, como por exemplo, Biologia, Enfermagem, Literatura, adquiridos formalmente em Instituições de Ensino.

Na ótica dos quatro saberes essenciais ao exercício da docência, os Curriculares relacionam-se com os conhecimentos que as Instituições de Ensino gerenciam os Saberes Disciplinares, traduzindo-se, por exemplo, nos Programas Escolares.

Já, o quarto conjunto de saberes são aqueles advindos da própria Experiência profissional, pois o professor aprende situações específicas da docência a partir da sua experiência profissional e de seus colegas de profissão (TARDIF, 2014).

Neste aspecto, a temporalidade do saber diz respeito ao aprender a ensinar, isto é, aprender a dominar de maneira progressiva os saberes necessários para o trabalho docente. O autor ressalta a importância do período em que os atuais professores foram alunos, pois durante muito tempo passaram por essa experiência e, com isso também aprenderam. Da mesma forma, a temporalidade do saber pauta-se pela trajetória profissional, marcado pela construção do saber profissional (TARDIF, 2014, p. 20).

Ao considerar esta diversidade de saberes, podemos questionar: de que forma os professores fundem esses saberes? Há preferências por um ou outro saber? Segundo Tardif (2014), os professores tendem a priorizar alguns saberes em detrimento de outros, de forma a hierarquizá-los quanto a sua utilidade para o ensino. Destaca que, nesta hierarquização do saber, há uma valorização por parte de muitos professores, do saber advindo da sua própria experiência.

Este autor também enfatizou que os professores são seres humanos que exercem sua profissão para e com outros seres humanos. Assim, o trabalho educativo admite o ser humano diante de outro ser humano ao qual não pode estar alienado, pois “[...] as relações construídas dentro do campo educativo promovem valores, atitudes e ações que podem e devem resultar em uma sociedade melhor, por isso, é uma profissão social e deve ser permeada de aspectos que valorizem essa dimensão” (RECHE, 2014, p. 448).

Todo este conjunto de saberes direciona o professor a repensar sua formação para a docência, ao considerar também as peculiaridades de seu trabalho diário. Tais necessidades expressam a expectativa em promover uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos relacionados ao ensino produzidos nas universidades e os saberes produzidos pelos professores em suas práxis. Pois,

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão

disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais (TARDIF, 2014, p. 23).

Em síntese, a partir do entendimento de Tardif (2014), podemos perceber a questão da construção da identidade do professor, à qual envolve muitos aspectos e diferentes saberes. Esta ideia também é compartilhada por Reche (2014), ao afirmar que a identidade docente é fortalecida na formação pautada na troca de experiências e nos múltiplos papéis do professor. Enfatiza-se também a questão do valor social da docência, importando que o trabalho do professor advém e culmina no social.

Dentre os quatro saberes elencados por Tardif (2014), abordaremos dois componentes situados nos Saberes da Formação Profissional ou Pedagógica por ele explicitados, ou seja, que são aprendidos nos centros de formação voltados à preparação de professores. Esses dois componentes compuseram a proposta formativa (Curso de Formação Pedagógica para enfermeiros que atuam como professores em um Curso Técnico em Enfermagem) que desenvolvemos por meio desta pesquisa de Mestrado:

a) Metodologias de Ensino:

De acordo com Lucas (2015), a elaboração de planos de aula/planos de ensino ou sequências didáticas é tarefa própria dos professores, bem como define a LDB. Estas ações compreendem aspectos como a seleção de conteúdos a serem trabalhados, o estabelecimento dos objetivos do ensino e da aprendizagem, a elaboração de atividades avaliativas, a escolha de recursos educativos, a previsão de tempo disponível para a realização das atividades, entre outras.

Para os pesquisadores Gauthier et al. (2006), Tardif (2012) e Arruda, Lima e Passos (2011), as ações que os professores realizam em sala de aula, são entendidas como condicionantes da ação docente. Estas tarefas caracterizam-se como funções essenciais dos professores em qualquer nível educativo. Os autores classificam essas ações em três principais eixos: a gestão de conteúdo; a gestão de classe e a gestão da aprendizagem da docência.

Neste sentido, a gestão de conteúdo relaciona-se com as ações pedagógicas destinadas para que os alunos possam aprender o conteúdo proposto.

Abarca planejar as aulas, as atividades de avaliação, os recursos e opções metodológicas, entre outros. A gestão de classe se caracteriza pelos acordos e regras de convivência estabelecidos entre professor e alunos, com a finalidade de conviver em um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem. A gestão da aprendizagem da docência, como o próprio nome sugere, trata-se da própria aprendizagem da profissão a partir de sua experiência, no sentido do professor gerir a si mesmo.

Para Lucas (2015), mesmo considerando esses condicionantes da docência, muitas vezes os planos de aula elaborados são difíceis de serem cumpridos fielmente, pois variáveis ocorrem no âmbito escolar e, em diversos momentos, colocam os professores a refazerem seu planejamento inicial. O ensino não pode ser considerado apenas como uma via de mão única, a de quem ensina e sim, numa relação dual e contextual, alunos e professor. Então, pensar os processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula exige uma maneira articulada, que compreende mediação entre o ensinar e o aprender.

No entanto, muitos professores insistem em ensinar todos os conteúdos da mesma maneira, e acabam se limitando aos modelos pedagógicos clássicos e suas derivadas metodologias de ensino. Porém, autores defendem que diferentes teorias podem contribuir para a compreensão do complexo fenômeno educativo, tendo em vista que, em uma sala de aula não há atividade singular, um único método de ensino que dê resultado positivo com todos os estudantes, pois, a aprendizagem é complexa e depende de muitos fatores, inclusive psicológicos e sociais. Para superar essa situação, esses autores argumentam em favor da utilização de procedimentos educacionais variados (LABURÚ; ARRUDA; NARDI 2003).

Neste contexto, Nóvoa (2007) defende que o professor não pode preparar a mesma aula diariamente, baseando-se somente nas mesmas estratégias de ensino que seus professores utilizaram em outros momentos e realidades ou preparar aulas unicamente expositivas.

No entendimento de Castro (2012), algumas características são fundamentais na profissão de professor como: a apropriação de referenciais que legitimem suas concepções e o caminho ou método a seguir para alcançar os objetivos da docência.

Contudo, mesmo reconhecendo que o uso de diversos procedimentos e abordagens metodológicas de ensino poderá alcançar mais alunos, segundo Lucas (2015), muitos professores foram formados num sistema em que a diversidade metodológica não era valorizada, ou seja, priorizava-se o conteúdo científico em detrimento de conteúdos pedagógicos (Abordagens metodológicas, Avaliações, por exemplo).

b) Avaliação:

Em termos legais, a LDB (1996) define que a avaliação seja contínua e cumulativa e que prevaleçam os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Assegura também que os resultados obtidos pelos alunos ao longo do ano escolar devam ser mais valorizados que a nota da prova final.

Por sua vez, no Estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) também define algumas prerrogativas para a avaliação no âmbito da Educação Básica da Rede Pública Estadual de Ensino. Assim, a Instrução nº 01/2017 define que a avaliação da aprendizagem deve ser entendida como:

[...] um dos aspectos do ensino pelo qual o(a) professor(a) estuda e interpreta os dados da aprendizagem e de seu próprio trabalho, com as finalidades de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos(as) estudantes, bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor (PARANÁ, 2017, p. 2).

Este documento também determina que para a avaliação sejam utilizadas técnicas e instrumentos diversificados, sendo proibido empregar apenas um instrumento de avaliação e disponibilizar ao aluno somente uma oportunidade avaliativa.

Reafirmando o citado pela LDB, a SEED/PR define que a avaliação deve possuir caráter contínuo, de modo a valorizar mais os aspectos qualitativos que os quantitativos, para que o objetivo desta seja acompanhar o desenvolvimento educacional do aluno considerando suas características individuais em relação aos conteúdos estudados.

Apesar dessas orientações legais, Hoffman (2003) considera que a avaliação ainda é vista como símbolo de autoritarismo, como forma de julgar resultados e de controle do aluno considerando-o aprovado ou reprovado. Assevera

ser comum que professores, escolas e sistemas reduzam a avaliação à prática apenas de registro de resultados acerca do desempenho do aluno em um determinado período escolar. Então, a avaliação é realizada a partir de uma visão reducionista, ou seja, com base apenas nos resultados.

Visando superar essas constatações e atender ao que determina a legislação em vigor, a autora supracitada entende ser pertinente uma tomada da consciência coletiva sobre seu significado. Portanto, sugerida a necessidade de compreender e reconduzir a avaliação em uma perspectiva construtivista e libertadora, as práticas avaliativas são indissociáveis da educação e devem encaminhar a um processo dialógico e cooperativo, por meio do qual, alunos e professores aprendem sobre si mesmos no próprio ato da avaliação.

Em síntese, neste capítulo abordamos algumas reflexões acerca da exigência da educação diante da sociedade, na formação de novos profissionais e do ser humano integralmente e, neste contexto, o professor assume grandes responsabilidades.

Com foco na formação de professores especificamente de Enfermagem, ao nos referenciarmos em Tardif (2014), propomos trazer ao debate algumas questões sobre quais saberes são essenciais para o exercício da docência.

Ao discorrermos sobre estes dois aspectos, nos embasamos em alguns autores que escreveram sobre os problemas em utilizar apenas uma metodologia de ensino, bem como as dificuldades decorrentes do tema avaliação. Assim, pelos motivos apresentados, consideramos a necessidade de valorizar/repensar na formação de professores, seja na Formação Inicial, Continuada e/ou em Serviço, incluindo em seus currículos, diferentes Metodologias de Ensino e Avaliação. Portanto, ao acreditarmos na importância destes conhecimentos para o exercício da docência, incluímos-os no Curso de Formação Pedagógica ofertados aos participantes desta pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa possui natureza qualitativa, à qual demanda uma análise detalhada das informações inerentes a este tipo de investigação, ao considerar que “[...] os dados são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”. Compreende-se como uma significativa característica da investigação qualitativa a sua abrangência, não se limitando à análise das operacionalizações das variáveis, mas à compreensão do fenômeno em toda a sua complexidade (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Assim, a presente pesquisa utilizou a metodologia de caráter interpretativo que envolve a análise detalhada dos dados, das operações e do fenômeno em sua complexidade. Neste sentido, os pesquisadores Bogdan e Biklen (1994) argumentam que o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e as experiências humanas. Portanto, buscam compreender o processo pelo qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana. Assim, este tipo de investigação valoriza o ambiente natural como fonte direta para a realização da pesquisa qualitativa.

Compartilha dessa visão Minayo (2007), ao afirmar que a pesquisa qualitativa objetiva buscar respostas a questões muito particulares e, deste modo, corresponde à realidade dos fenômenos sociais, aprofundando-se nos significados das ações e das relações humanas.

Fundamentados na modalidade da pesquisa qualitativa, a coleta de dados foi realizada em várias etapas e por meio dos seguintes instrumentos: Ficha de identificação dos participantes da pesquisa; Entrevista semiestruturada e pelo desenvolvimento de duas atividades (APÊNDICES G e H) propostas aos enfermeiros professores durante o Curso de Formação Pedagógica.

De acordo com Bento (2012), a revisão de literatura está inserida no contexto de levantamento de material científico referente ao tema proposto, tendo por objetivo buscar definições do problema, atualidades, lacunas do conhecimento e contribuições do conhecimento científico.

3.1 CAMPO DE PESQUISA

Com foco na formação de professores de Enfermagem para realização deste estudo, escolhemos uma Instituição Pública de Ensino, que atualmente oferta três Cursos de Educação Profissionalizante, dentre os quais, o Curso Técnico em Enfermagem. Esta Instituição faz parte da Rede Estadual de Educação e está localizada na região norte pioneira do Estado do Paraná, Brasil.

Depois de realizarmos contato com o diretor dessa Instituição e o coordenador do Curso Técnico em Enfermagem, agendamos uma reunião para apresentação do projeto, oportunidade na qual foi estabelecida uma parceria com a Instituição de Ensino para o desenvolvimento da pesquisa junto aos professores do Curso (APÊNDICES B e C).

A seguir, fomos convidados para uma conversa com os professores do Curso sobre os aspectos principais da pesquisa, ocasião na qual apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a Ficha de Identificação (APÊNDICES D e E).

Enfatizamos que esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), sob o Parecer nº 1.597.453 (ANEXO B).

Por fim, todos foram informados quanto ao sigilo dos dados que seriam coletados e utilizados em trabalhos acadêmicos com garantia da preservação das suas identidades pelo uso de códigos para a apresentação dos resultados de pesquisa.

3.1.1 FICHA DE IDENTIFICAÇÃO E PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A ficha de identificação dos participantes da pesquisa teve como objetivo principal coletar dados sobre o perfil dos enfermeiros professores do Curso Técnico em Enfermagem da referida Instituição. O instrumento constituiu-se de questões sobre a formação e a experiência profissional dos participantes, para ser respondido individualmente após assinatura do TCLE.

Cabe destacar que os dados coletados a partir do instrumento contribuíram para a análise dos resultados.

3.1.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Para a entrevista semiestruturada, formulamos questões essenciais para o tema investigado (TRIVIÑOS, 1987; MANZINI, 2004). Segundo Triviños (1987), este tipo de entrevista possui como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e, conforme resposta dos participantes, podem surgir novas hipóteses.

Assim, a entrevista semiestruturada (APÊNDICE F) foi aplicada e áudio gravada pela pesquisadora, tendo contemplado questões específicas sobre o exercício da docência, com cada professor em sala privativa, e durante aproximadamente 10 minutos. Esta etapa foi realizada após a assinatura do TCLE e do preenchimento da ficha de identificação pelos participantes da pesquisa, anteriormente à realização do Curso de Formação Pedagógica. Em seguida, todas as entrevistas foram transcritas, segundo as Normas para Transcrição da Língua Falada – Projeto NURC (PRETI; URBANO, 1990).

Para a análise das entrevistas e das atividades selecionadas durante o Curso de Formação Pedagógica utilizamos a técnica da Análise Textual Discursiva (ATD), cujo referencial foi Moraes e Galiuzzi (2014) apresentado no Capítulo 5.

À época da coleta de dados, o corpo docente do Curso Técnico em Enfermagem da Instituição pesquisada era composto por 14 enfermeiros professores, entretanto, 13 aceitaram participar da pesquisa (assinaram o TCLE e preencheram a Ficha de Identificação), posto que uma professora estava prestes a entrar em licença-maternidade. Todos os participantes foram entrevistados e codificados como D1 até D13. No entanto, destes, somente sete participaram do Curso de Formação Pedagógica e, para análise dos dados, foram considerados aqueles com frequência de, no mínimo, 75%, o que resultou em seis profissionais (D2, D3, D4, D7, D8 e D9).

4 PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL

Segundo Garcia et al. (2016), as competências do professor exercem influência diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem, tanto em ambiente acadêmico como em outros espaços em que ocorram estes processos. Inferem ainda que, o professor exerce papel essencial na formação do aluno, pois “[...] pode influenciar, positiva ou negativamente o discente dependendo de competências e habilidades exercidas durante as oportunidades de ensino e aprendizagem” (GARCIA et al., 2016, p. 390).

Mesmo que o ensino e aprendizagem dependam de muitos fatores, o estudo de Waiselfisz (2000) apud Garcia et al. (2016), aponta que a centralidade das discussões a respeito da qualidade educacional está na docência.

Pesquisador da área da formação de professores, Tardif (2014) aborda a docência, tratando especificamente dos saberes essenciais para o seu exercício ao enfatizar que o professor possui uma pluralidade de saberes, contudo, destaca quatro conjuntos de saberes que considera essencial para o exercício da docência: Formação Profissional ou Pedagógica; Disciplinares; Curriculares e Experienciais.

Por sua vez, a função que um professor exerce na formação do aluno é de fundamental importância, tendo em vista que:

Ele deve romper barreiras, quebrar paradigmas e focar no desenvolvimento do mesmo, compreendendo a dinâmica do ato pedagógico, possibilitando o processo de aprendizagem, mas sempre realinhando as ações pedagógicas aos objetivos principais de cada situação de ensino (GARCIA et al. 2016, p. 391).

Para estes autores, a formação continuada, especificamente dos professores, advém da necessidade de acompanhar as rápidas mudanças sociais, às quais são geradas principalmente pelo desenvolvimento de novas tecnologias. Defende, por conta deste contexto, que os professores precisam atualizar-se permanentemente a fim de que possam contribuir para formar alunos também atualizados e para atender as exigências do mercado de trabalho.

No entendimento de Libâneo (2007), diante de novas realidades econômicas e sociais, especialmente os avanços tecnológicos na comunicação e

informação, os atuais sistemas produtivos e paradigmas do conhecimento têm imposto novas exigências no debate sobre a qualidade da educação e, por consequência, sobre a formação de professores. Não cabe mais uma visão empobrecida dos estudos pedagógicos, restringindo-os aos conteúdos de formação de licenciados. Não se trata de desvalorização da docência, mas de valorização da atividade pedagógica em sentido mais amplo, na qual o professor está incluído.

Na pesquisa de Garcia et al. (2016), reconhece-se a necessidade de preparação especificamente pedagógica dos profissionais que estão no contexto do processo de ensino e de aprendizagem. Também evidenciou-se que, mesmo os professores possuindo conhecimento do conteúdo disciplinar e a experiência de mercado, as competências pedagógicas também são importantes para o exercício da docência. Neste sentido, os autores defendem que:

[...] considera-se que não é somente a relevância profissional e o domínio de conteúdo do docente, que lhe garantem eficácia no ensino de uma determinada disciplina. Sejam estas suplementares ou complementares, as competências pedagógicas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem precisam ser obtidas e, mais do que isso, serem exercidas (GARCIA et al., 2016, p. 396).

No estudo de Mazur; Giordani; Coelho Neto (2016), os autores evidenciaram um reduzido número de estudos científicos sobre a formação de professores de Enfermagem, sugerindo a necessidade de repensar a formação de enfermeiros professores “[...] pois a tarefa de ensinar é diferente da tarefa de atuar enquanto enfermeiro assistencial” (p.2). Apesar das DCN definirem que o graduado poderá atuar como enfermeiro assistencial e na Educação Básica e Profissional em Enfermagem, muitos enfermeiros professores exercem a docência sem ter capacitação pedagógica para tal. Observamos também que, a maior parte das competências definidas para o graduado nesta área do conhecimento está direcionada para o trabalho como enfermeiro assistencial, ou seja, para o cuidado do paciente.

Tendo em conta esses aspectos e embora tenham poucos estudos nas áreas de Ensino e de Enfermagem com vistas à Educação em Saúde, observamos uma significativa demanda por formação continuada de enfermeiros professores.

Com relação à Formação Inicial (Graduação), os problemas visualizados são constantes e tratados como fatores de grande influência na configuração do perfil dos profissionais egressos. Dentre eles, como evidenciado por Carvalho e Gil-Pérez (2003), destacam-se a insuficiência de conhecimentos teóricos sobre aprendizagem, a falta de conhecimento para avaliar, coordenar o trabalho dos alunos e preparar atividades capazes de gerar aprendizagem efetiva.

Além destes problemas, outros que com frequência são citados em pesquisas sobre formação de professores: falta de conhecimento e domínio de abordagens metodológicas de ensino (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007), uso inadequado da experimentação com finalidades didáticas (MARANDINO, SELLES; FERREIRA, 2009) e desconhecimento de estratégias didáticas específicas (ASTOLFI; DEVELAY, 1995).

Ao considerarmos estes aspectos que envolvem a formação e o exercício da docência, propomos o desenvolvimento de um Curso de Formação Pedagógica a enfermeiros professores da Instituição parceira desta pesquisa. O Curso foi pensado em consonância com o Documento da Área de Ensino da CAPES (2013), bem como com o que propõe o Mestrado Profissional em Ensino da UENP (PPGEN), ou seja, a elaboração de um Produto Educacional.⁹

Ainda, ao considerarmos a Resolução nº. 029/2011/UENP – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) que regulamenta as ações de Extensão desta Universidade, define-se a extensão universitária como um processo educativo, cultural e científico, a partir da articulação entre Ensino e Pesquisa de modo inseparável e proporciona a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade. Esta Resolução enfatiza a indissociabilidade das atividades de ensino-pesquisa e extensão, ao afirmar que toda ação de extensão deve ser vinculada ao processo de formação de pessoas e de produção de conhecimento.

⁹ Produtos educacionais podem ser: Mídias educacionais (vídeos, simulações, animações, vídeos-aula, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, aplicativos de modelagem, aplicativos de aquisição e análise de dados, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais etc.); Protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais); Propostas de ensino (sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, etc.); Material textual (manuais, guias, textos de apoio, livros didáticos e paradidáticos, história em quadrinhos e similares); materiais interativos (jogos, kits e similares); atividades de extensão (exposições científicas, cursos, oficinas, ciclos de palestras, exposições, atividades de divulgação científica e outras) (CAPES, 2013).

Assim, o Curso de Formação Pedagógica, produto desta pesquisa, está fundamentado pela Resolução nº. 029/2011 – CEPE/UENP e no documento de área da CAPES (2013).

O referido Curso foi organizado a partir de uma sequência didática que, de acordo com Zabala (1998), é composta por diversas atividades podendo fazer parte questionamentos, atitudes, procedimentos e ações que os alunos executam a partir da mediação do professor. As atividades que compõe a sequência são organizadas de modo a estudar o assunto proposto, utilizando-se de diferentes estratégias, como: leitura, aula dialogada, experimentos e outros.

Sequências didáticas compreendem

[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos [...] (ZABALA, 1998, p. 18).

Para este autor, as sequências didáticas contribuem para aprimorar conhecimentos que estão em processo de construção, permitindo também adquirir gradativamente novos conhecimentos. A partir dessa compreensão, elas sistematizam os elementos do exercício da docência.

O Curso de Formação Pedagógica¹⁰ proposto para os participantes da pesquisa com foco na formação de professores da área de Enfermagem, foi composto por três módulos com carga horária total de 40 horas, distribuídas em 20 horas de atividades presenciais e 20 horas de atividades complementares, conforme descrito a seguir:

Módulo I – Saberes docentes: noções gerais sobre sala de aula e algumas reflexões acerca dos saberes docentes essenciais ao exercício da docência, com carga horária de 08 horas/aula;

Módulo II – Metodologias/Abordagens de Ensino: atividades teóricas e práticas sobre metodologias/abordagens de ensino, com apresentação de duas diferentes abordagens metodológicas de ensino e cujas atividades foram programadas para 16 horas/aula;

¹⁰ A proposta do referido Curso foi submetida à análise intersubjetiva por uma professora com doutorado em Educação (UENP), uma professora com doutorado em Ensino (UENP), uma professora com doutorado em Enfermagem e pós-doutorado em Educação (USP) e uma professora com doutorado em Estudos da Linguagem (Faculdade do Norte Novo de Apucarana).

Módulo III – Avaliação: três questões centrais: objetivos, tipos e instrumentos de avaliação, sendo organizado em 16 horas/aula.

Assim, o Produto Educacional apresentado nesta dissertação (Quadro 1) encontra-se disponível em <<http://www.uenp.edu.br/mestrado-ensino>> Para mais informações, entrar em contato com as pesquisadoras pelos e-mails: silvane.mestrado@gmail.com ou annecy@uenp.edu.br

4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DE UM CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM

A seguir, apresentamos a sequência didática adaptada de Zabala (1998), com a estrutura geral do referido Curso.

Quadro 1- Sequência didática do Curso de Formação Pedagógica para Enfermeiros

MÓDULO I	Saberes docentes
OBJETIVO GERAL	Oferecer aos cursistas a oportunidade de obter noções gerais sobre sala de aula e sobre conhecimentos básicos e essenciais para a docência na área da Enfermagem, no âmbito da Educação Profissional.
CONTEÚDOS	Noções gerais de sala de aula: Didática, Metodologia/Abordagem de ensino; Gestão da docência: Gestão de classe, Gestão de conteúdo e Gestão da aprendizagem da docência; Saberes docentes: Formação profissional; Disciplinares; Curriculares e Experienciais.
REFERENCIAIS	1. LUCAS, L. B. Da didática geral aos procedimentos de ensino: uma visão sistematizada dos componentes da prática docente. In: ROCHA, Zenaide de Fátima Dante Correia et al. (Org.). Propostas didáticas inovadoras: produtos educacionais para o ensino de ciências e humanidades. Maringá, PR: Gráfica Editora Almeida, 2015. Cap. 1, p. 7-26. ISBN: 978-85-7014-144-6. 2. TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 3. ARRUDA, Sérgio de Mello; LIMA, João Paulo; PASSOS, Marinez Meneghello. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências Vol. 11 Nº 2, 2011.
ATIVIDADES (Presencial)	Apresentação geral do Curso Formação Pedagógica; Avaliação diagnóstica inicial, realizada de maneira individual sobre “Saberes docentes”; Leitura dirigida do texto (Referência nº. 1, Módulo I); Exposição dialogada pela professora, sobre “Saberes Docentes” (Referência nº. 2, Módulo I).
ATIVIDADES (Extraclasse)	Texto complementar para leitura (Referência nº. 3, Módulo I); Seleção de conteúdos que fazem parte do currículo do Curso Técnico em Enfermagem para levar no próximo encontro.
CARGA HORÁRIA	04 horas/aula – atividades presenciais; 04 horas/aula – atividades complementares;

	Total: 08 horas/aula.
MÓDULO II	Metodologias/Abordagens de Ensino
OBJETIVO GERAL	Apresentar aos cursistas duas diferentes Metodologias/Abordagens de ensino.
CONTEÚDOS	Metodologia 1: Três Momentos Pedagógicos; Metodologia 2: Resolução de Problemas.
REFERENCIAIS	1. GEHLEN, Simoni Tormöhlen; MALDANER, Otavio Aloisio; DELIZOICOV, Demétrio. Momentos pedagógicos e as etapas da situação de estudo: complementaridades e contribuições para a Educação em Ciências. <i>Ciência & Educação</i> , v. 18, n. 1, p. 1-22, 2012. 2. SCHAURICH, Diego; CABRAL, Fernanda Beheregaray; ALMEIDA, Miriam de Abreu. Metodologia da problematização no ensino em enfermagem: uma reflexão do vivido no PROFAE/RS. <i>Esc Anna Nery R. Enferm</i> 2007, jun; 11 (2): 318-24.
ATIVIDADES (Presencial)	Leitura dirigida do texto (Referência nº 1, Módulo II); Elaboração de plano de aula: atividades em grupo (dois); cada grupo elaborará um Plano de Aula sobre um conteúdo ministrado no Curso Técnico em Enfermagem da Instituição de Ensino pesquisada, seguindo uma Metodologia/Abordagem de ensino e apresentação.
ATIVIDADE (Extraclasse)	Elaboração do Plano de Aula em grupo.
CARGA HORÁRIA	08 horas/aula – atividades presenciais; 08 horas/aula – atividades complementares; Total: 16 horas/aula.
MÓDULO III	Avaliação
OBJETIVO GERAL	Proporcionar momentos de debates e aporte teórico sobre as finalidades da avaliação, apresentando alguns de seus instrumentos.
REFERENCIAIS	1. LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22 ed. – São Paulo: Cortez, 2011. 2. SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que avaliar?: Como avaliar? Critérios e instrumentos. 17 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 3. ZABALA, Antoni. A Prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artemed, 1998.
ATIVIDADES (Presencial)	Dinâmica em grupo sobre avaliação; Leitura dirigida de textos sobre os objetivos e tipos da avaliação, (Referências nº 1, 2 e 3, Módulo III); Exposição dialogada dos diferentes instrumentos de avaliação e apresentação dos instrumentos; Apresentação do trabalho em grupo.
ATIVIDADES (Extraclasse)	Proposição de trabalho em grupo: organização de três grupos; sendo que cada um escolherá um conteúdo do Curso Técnico em Enfermagem e elaborará uma avaliação diagnóstica, uma de caráter formativo e uma somativa.
CARGA HORÁRIA	08 horas/aula – atividades presenciais; 04 horas/aula – atividades complementares; Total: 16 horas/aula.

Fonte: os autores.

O agendamento prévio dos encontros para o desenvolvimento do Curso de Formação Pedagógica com datas e horários foi mediado pelo coordenador pedagógico do Curso Técnico em Enfermagem e, assim, definido com os

pesquisadores tendo em conta a disponibilidade dos professores e o calendário de atividades da instituição pesquisada.

Os cinco encontros ocorreram aos sábados, das 07h30m às 11h30m, de 08 de abril a 10 de junho de 2017, em uma sala multimídia na Instituição parceira. Realizamos o convite aos enfermeiros professores para sua participação no referido Curso de forma verbal, bem como por meio da entrega de convite impresso individual.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a finalidade de analisar qualitativamente os dados coletados nas entrevistas com os participantes da pesquisa e no Curso de Formação Pedagógica desenvolvido, utilizamos os encaminhamentos da ATD, a qual compreende “[...] um processo integrado de análise e de síntese que se propõe fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais” (MORAES; GALIAZZI, 2014, p. 114). Neste sentido, tem como intuito obter novas compreensões sobre os fenômenos e discursos, pois, trata-se de uma metodologia que analisa qualitativamente dados e informações textuais.

Para a aplicação desta metodologia, os autores indicam as seguintes etapas: a desconstrução dos textos que compõe a pesquisa (*corpus*); a unitarização; a categorização, e por fim, a elaboração do metatexto. A etapa da desconstrução do *corpus* busca alcançar uma interpretação criteriosa do mesmo. Por isso, é necessária uma leitura aprofundada do material a ser analisado. A partir desse procedimento, segue-se a unitarização, ou seja, processo em que o todo é dividido em partes menores, as unidades. Já, o processo de categorização corresponde ao agrupamento das unidades em subcategorias e/ou categorias, levando-se em consideração os aspectos semelhantes das unidades. Após a realização dessas etapas, há a elaboração do metatexto, o qual compreende a síntese descritiva das categorias estabelecidas e sua interpretação (MORAES; GALIAZZI, 2014).

De acordo com Moraes (2003), os textos que compõem o *corpus* da análise podem ser produzidos especificamente para a pesquisa e/ou corresponderem a documentos já existentes. Assim, visando compreender alguns aspectos relevantes da formação dos enfermeiros professores e da docência, o *corpus* da nossa pesquisa é composto pelas transcrições referentes às entrevistas somente dos seis professores que concluíram o Curso de Formação Pedagógica, bem como, a partir de atividades realizadas pelos mesmos, especificamente uma atividade no início do Curso e a outra ao final.

5.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Considerando o *corpus* de dados gerado a partir das transcrições das entrevistas, bem como as etapas da ATD descritas anteriormente, três categorias de análise foram organizadas *a priori*, pois segundo Moraes (2003), as categorias definidas previamente são possíveis quando se conhece com antecedência os grandes temas da análise que devem estar em consonância com os objetivos da pesquisa.

Nesses aspectos, foram organizadas três categorias: 1. Formação inicial; 2. Formação para a docência e 3. Exercício da docência, apresentadas a seguir.

A categoria 1. Formação inicial (Quadro 2) foi elaborada a partir das respostas à questão nº.1 da entrevista semiestruturada: “Porque você escolheu fazer a Graduação em Enfermagem?”. Portanto, apresenta aspectos sobre a escolha/opção dos participantes da pesquisa em cursar o Ensino Superior em Enfermagem.

Quadro 2 - Primeira categoria de análise

CATEGORIA	1. Formação inicial
Subcategoria	Opção/escolha pela Enfermagem
Unidade: Saúde	<i>“Na verdade eu trabalho na área de saúde já tem um bom tempo [...] foi por essa opção [...] eu tinha um curso também de Técnico de Enfermagem foi por onde eu optei de fazer o curso de Enfermagem” (D2).</i> <i>“É eu sempre gostei da área da saúde então [...] não me lembro de ter éh vontade de fazer outra graduação a não ser Enfermagem” (D3).</i> <i>“[...] desde criança eu já tinha aquela coisa de tá na área da saúde [...]” (D4).</i>
Unidade: Influência familiar	<i>“[...] através de [...] da minha mãe onde ela trabalhava no Centro de Educação Profissional de Técnicos em Enfermagem né e eu comecei a minha vida na saúde fazendo Curso Técnico em Enfermagem” (D7).</i>
Unidade: Amor pela profissão	<i>“[...] porque eu gosto mesmo da profissão [...]” (D4).</i> <i>“[...] amei de paixão a área da Enfermagem e resolvi fazer a graduação em Enfermagem” (D7).</i> <i>“É porque eu fiz técnico primeiro [...] eu peguei amor pela profissão e resolvi fazer e dá continuidade” (D8).</i> <i>“[...] eu trabalhei tempo em serviços gerais [...] dentro do hospital na parte da limpeza [...] então a gente vai criando amor pelos pacientes no dia a dia [...] a partir daí que eu comecei a fazer [...]” (D9).</i>

Fonte: os autores.

Nesta categoria foram identificadas três unidades, agrupadas em uma subcategoria - Opção/escolha pela Enfermagem -, sendo perceptível que a escolha por cursar o Ensino Superior em Enfermagem foi influenciada pelo fato dos participantes demonstrarem afinidade com a área da Saúde (D2, D3 e D4) e também, representada pelo amor à profissão (D4, D7, D8 e D9). O participante D7 afirmou que sua opção pela graduação em Enfermagem adveio da atuação profissional de sua mãe, que trabalhava em uma Instituição de Ensino em que ofertava Curso Técnico em Enfermagem.

Os motivos apontados por alguns participantes para cursar a graduação em Enfermagem, podem estar relacionados a muitos fatores relativos a características individuais, crenças religiosas, situação socioeconômica e influência dos familiares (GUICHARD; HUTEAU, 2001). Compartilham deste conhecimento Jordani et al. (2014), ao afirmarem que muitos motivos influenciam na escolha da profissão, como as características pessoais, princípios políticos, religiosos, crenças, porém, destacam a grande influência que a família exerce nessa questão, “[...] pois a família tem história e características próprias e valores particulares dado às profissões (p. 26).

Destacamos que, a partir da ficha de identificação dos participantes da pesquisa, foi possível constatar que, dos seis enfermeiros, três (D2, D3 e D4) cursaram a Graduação em Enfermagem em Instituição pública e concluíram o Curso há 11 anos e, três (D7, D8 e D9) em Instituição privada, tendo-se graduado entre 1 e 5 anos, ou seja, todos os enfermeiros professores formaram-se há, no máximo, 11 anos. Ao associarmos estes dados com sua experiência profissional, observamos que todos iniciaram a carreira na assistência à Enfermagem para, posteriormente, atuarem na docência.

Ainda, ressaltamos que, dos seis participantes da pesquisa, sua experiência com a docência pode ser assim apresentada: um (D4) não possui experiência; dois apresentam menos de 1 ano de experiência (D8 e D9), enquanto três afirmaram possuir entre 1 a 3 anos de experiência na docência (D2, D3 e D7). Ressaltamos ainda, que todos os enfermeiros professores não são funcionários públicos efetivos (concursados), mas, contratados temporariamente, bem como, todos atuam profissionalmente como enfermeiros na Assistência à Saúde.

Por estas características, compreendemos que a própria escolha profissional pela Enfermagem esteve relacionada mais ao trabalho assistencial do enfermeiro do que com a possibilidade da docência na Enfermagem.

Por conseguinte, a categoria 2. Formação para a docência (Quadro 3) foi elaborada a partir das respostas dos participantes a entrevista semiestruturada, mais especificamente à questão: nº. 2 “Durante sua graduação, você recebeu formação para o exercício da docência em Enfermagem? Comente”; questão nº. 11. “Você participa (já participou) de Encontros, Cursos, Congressos, Simpósios de Formação Docente? Justifique” e a questão nº. 12. “Se você fosse convidado a participar de um curso de formação de professores, no âmbito da Enfermagem, quais conteúdos/assuntos você gostaria que fossem abordados?” também, a partir do preenchimento da Ficha de Identificação, especificamente no item 3: “Pós-graduação”. Assim, esta categoria apresenta informações sobre ausência ou existência de formação específica para a docência.

Quadro 3 - Segunda categoria de análise

CATEGORIA	2. Formação para a docência
Subcategoria	Durante a graduação
Unidade: Sem formação	“Não [...] mas na verdade assim antes de fazer Enfermagem eu fiz Licenciatura” (D2). “Não na minha graduação foi toda focada na prática de Enfermagem” (D3). “Não não” (D4). “Não [...] foi uma graduação bacharel [...] não tive nada de formação pedagógica licenciatura nada” (D7). “Não não só foi a da faculdade mesmo e o (básico) só as matéria da faculdade mesmo” (D8). “Não [...] nenhuma como ser professor não” (D9).
Unidade: Informalmente	“[...] eu já participei mas sem a intenção [...]” (D8).
Subcategoria	Após a graduação
Unidade: sem formação	“Não” (D4 e D7).
Unidade: Formação parcial	“Não na verdade assim a escola ofereceu pra nós duas formação [...] aqui na escola mesmo para os professores [...] chamado formação em ação” (D2). “Formalmente não [...] eu to sempre fazendo pesquisas em (fóruns) em materiais que são (apresentado) de graça pela internet e eu to tentando

	<i>melhorar minha qualidade (en)quanto professora mas formalmente eu não participei” (D3).</i> <i>“Não [...] só agora que eu to participando né na formação pedagógica na área de formação [...]” (D9).</i>
Subcategoria	Expectativa atual
Unidade: Indefinido	<i>“Não sei responder” (D2).</i> <i>“Não vou sabe te fala [...] não sei [...] mas eu [...] a minha vontade é participa de alguma coisa [...]” (D4).</i> <i>“Ah eu acho que a gente que é tá nessa área tudo vai ser importante [...]” (D8).</i>
Unidade: Avaliação	<i>“O sistema de avaliação” (D3).</i> <i>“Eu acho que poderia ser (Avaliação)” (D9).</i>
Unidade: sala de aula	<i>“Olha eu acho que um conteúdo direcionado é mais a sala de aula mesmo porque assim atualmente eu só to em campo de estágio né então eu quero me aprofundar em sala de aula” (D7).</i>

Fonte: os autores.

Esta categoria foi organizada a partir de três subcategorias - Durante a graduação; Após a graduação; Expectativa atual -, com o objetivo de indicar se os enfermeiros receberam ou possuem interesse em receber formação para o exercício da docência. Observou-se que todos (D2, D3, D4, D7, D8 e D9) disseram não ter recebido nenhuma formação pedagógica durante a Graduação em Enfermagem. No entanto, um dos professores (D2) informou que, além do Bacharelado em Enfermagem possui Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática e outro (D8), ressaltou que durante sua Graduação em Enfermagem participou de uma palestra sobre formação pedagógica. Assim, ficou evidenciado que a formação em Enfermagem que eles receberam durante a Graduação foi focada nas competências do trabalho assistencial do enfermeiro (D3, D7, D8 e D9).

Sobre este aspecto, os autores Rodrigues e Mendes Sobrinho (2008) destacam que o curso de Bacharel em Enfermagem limita o exercício da docência, pois não fornece formação pedagógica e sim de conteúdo específico. Portanto, defendem a formação continuada dos enfermeiros que ingressam no exercício da docência, pois os saberes necessários para o desenvolvimento dessa profissão favorecem o processo de ensino (MADEIRA; LIMA, 2010).

Com relação à ausência da formação/preparação para o exercício da docência durante a Graduação em Enfermagem, evidenciou-se que os participantes da pesquisa não foram preparados em consonância com os preceitos das DCN para o Curso de Graduação em Enfermagem. Estas preveem o ensino de

conteúdos pedagógicos, independentemente da Licenciatura em Enfermagem, uma vez que, mesmo no curso de Bacharel em Enfermagem, tais conteúdos precisam ser ensinados (CNE, 2001).

Dois enfermeiros professores (D4 e D7), informaram não terem participado de nenhuma formação pedagógica após a Graduação. Entretanto, quatro (D2, D3, D8 e D9) estão em processo de formação, a qual pode ser compreendida como “formação em serviço” (D2): “[...] *a escola ofereceu para nós duas formação [...] formação em ação*” ou “formação continuada”, sendo que o participante (D8): “[...] *inclusive agora que eu to fazendo a pós*”. Ainda, conforme a ficha de identificação dos participantes da pesquisa, três enfermeiros professores possuem Curso de Pós-Graduação, Nível Especialização, todos com ênfase na área assistencial da Enfermagem: Urgência e Emergência; Saúde Coletiva e Auditoria em Saúde.

Com relação à expectativa atual dos enfermeiros participarem de curso nessa área do conhecimento, três deles (D2, D4 e D8) não explicitaram interesse em algum assunto específico da docência; enquanto que dois (D3 e D9) apresentaram demanda em aprender sobre avaliação e um (D7) demonstrou necessidade de receber formação sobre sala de aula.

De um modo geral, esta categoria indica ausência de formação para a docência durante a Graduação em Enfermagem e a tímida busca por Formação continuada ou em serviço. Tal situação, sugere premente necessidade de propostas formativas que ofereçam aos enfermeiros professores a oportunidade de subsídios próprios da profissão docente, como o conhecimento e o domínio de instrumentos avaliativos (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2003), abordagens metodológicas de ensino (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007), conhecimento de estratégias didáticas de ensino (ASTOLFI; DEVELAY, 1995).

Essa demanda de formação pedagógica observada pelos autores também é compreendida pela Instituição de Ensino pesquisada, ao considerar em seu Projeto Político Pedagógico (PPP, 2016), que a formação continuada de professores é um processo de busca pelo aprimoramento de suas práticas educativas, condição essencial para a melhoria da educação pública. Neste sentido, destaca que

Para isso, o Departamento de Educação Básica desenvolve um programa de formação continuada com ações que privilegiem a formação teórico-metodológica, a reflexão sobre conceitos que fundamentam a disciplina de ensino, sobre a interdisciplinaridade e a análise crítica e produtiva da atividade docente, de modo a possibilitar mudanças efetivas na prática educacional. Tal formação deve pressupor encontros presenciais com docentes de Instituições de Ensino Superior e outros professores da rede, pois as discussões teórico metodológicas, as trocas de experiências das diferentes realidades regionais e a compreensão das diversas linhas de pensamento que fundamentam os cursos de formação inicial, tornam-se mais ricas e cumprem efetivamente sua função formativa possibilitando esses debates diretos. Ações do Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação são os Grupos de Estudo, Simpósios, Formação em Ação, PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) e participação em Semanas de Extensão propostos pelas IES (PPP, 2016, p.221).

Este documento evidencia justamente a formação continuada dos professores, valorizando-se os conteúdos relacionados ao ensino, bem como a troca de experiências com colegas de profissão e a interação com a Universidade. Neste ponto, relembremos os pressupostos de Tardif (2014) que defende o conjunto de saberes provenientes do compartilhamento de conhecimentos entre os colegas de profissão e de uma maior aproximação entre as Universidades (Ensino Superior) com a Educação Básica (nesta pesquisa, Curso Técnico em Enfermagem).

A categoria 3. Exercício da docência (Quadro 4) foi constituída a partir das respostas dos participantes a entrevista semiestruturada, mais especificamente as questões: nº. 4. “O que é ensinar para você?”; nº. 5: “Em sala de aula, como você se relaciona com os conteúdos das disciplinas que ministra?”; nº.6: “Você encontra algum tipo de dificuldade durante sua prática docente? Explique”; nº.7: “Como você caracteriza um bom professor?”; nº. 8: “Você reflete sobre sua prática docente (suas atitudes em sala, avaliações, etc.)? Essas reflexões geram mudanças em sua prática? Explique”; nº. 9: “Fale sobre sua didática em sala de aula” e nº.10: “Caracterize as atividades avaliativas que você utiliza em suas aulas”. Portanto, compreende oito subcategorias sendo elas: Concepções sobre o ensino; Relação com os conteúdos ministrados; Dificuldades na docência; Concepções sobre bom professor; Reflexão sobre a prática pedagógica; Mudanças a partir da reflexão sobre a prática pedagógica; Didática; Avaliação. Neste sentido, apresenta aspectos que envolvem diretamente o enfermeiro no ensino.

Quadro 4 - Terceira categoria de análise

CATEGORIA	3. Exercício da docência
Subcategoria	Concepções sobre o Ensino
Unidade: Compartilhar conhecimentos	<i>“[...] eu to muito contente em tá contribuindo no curso porque eu vejo alguma dificuldade no ambiente de trabalho [...] e eu pôde passar essa algumas dificuldades que a gente percebe no dia a dia para os alunos é muito gratificante [...]” (D2).</i> <i>“[...] é compartilha porque é um tempo de troca de experiências e é um tempo que eu a faço uma interação e eu recebo e eu compartilho conhecimentos” (D3).</i> <i>“[...] passa uma sabedoria [...] eu acho que a gente tenta aprender o melhor e passar o melhor da gente para o aluno” (D4).</i> <i>“[...] é passar o conhecimento da gente para os outros” (D8).</i> <i>“[...] passar pro aluno aquilo que a gente sabe [...] pôde assim dá uma continuidade daquilo que eu sei pra mim que eu estudei tenta passa pra eles também” (D9).</i>
Unidade: aprendizado constante	<i>“[...] é algo diferente né uma coisa que vem desde lá do prézinho a gente [...] a vida é um aprendizado a gente vive eternamente aprendendo dia após dia ninguém sabe tudo” (D7).</i>
Subcategoria	Relação com os conteúdos ministrados
Unidade: Atualização de conteúdos	<i>“[...] eu tenho a ementa do curso [...] de qualquer forma eu tenho algum conteúdo já de um Curso Técnico de Enfermagem que eu utilizo [...] a gente busca outros livros a própria instituição tem livros também que permite essa pesquisa [...]” (D2).</i> <i>“Eu acompanho estágio é tem os conteúdos tem a ementa [...] o que mais de informação que eles puderem levar pra eles eu acho que é bom” (D4).</i> <i>“[...] a gente une a teoria e a prática [...] então a gente procura sempre se atualiza [...] com livros [...] porque eu vejo muita coisa na internet [...]” (D7).</i>
Unidade: Valorização da vivência prática	<i>“[...] na minha vivência prática [...] na verdade o que eu mais trago pra sala de aula são [...] produto da vivência tanto desses alunos que eles também têm vivência enquanto a minha vivência” (D3).</i> <i>“Eu acompanho estágio éh tem os conteúdos tem a ementa [...] que os professores dá em sala de aula daí a gente segue conforme ele tá dando naquela semana a gente vai seguindo no hospital tá certo que prática não é bem igual a teoria” [...]” (D4).</i> <i>“[...] eu to na área do estágio [...] então eu pego o contexto de sala de aula pra ver o conhecimento deles no estágio aí na prática” (D8).</i> <i>“Eu trabalho assim na prática com eles [...] a gente passa a teoria também durante os estágios e depois coloca em prática aquilo que foi passado pra eles.” (D9).</i>
Subcategoria	Dificuldades na docência
Unidade: Não apresenta	<i>“Até to começando [...] até agora no momento não” (D8).</i>

Unidade: Contradição	<i>“Não [...] eu não vejo dificuldade em alguns casos eu tenho dificuldade com determinados alunos [...]” (D3).</i>
Unidade: Adequação de conteúdo	<i>“[...] um material mesmo de utilizar porque muitas vezes você encontra alguma coisa mais ele tá um pouco complexo para o técnico de Enfermagem e você tem que trazer pra realidade dele [...]” (D2).</i> <i>“[...] eu peguei uma matéria que assim não é o meu forte [...] to estudando novamente né pra mim dá o meu melhor pra mim passa o conteúdo da forma correta [...] então se eu não estuda eu não vou conseguir passa esse conteúdo [...]” (D7).</i>
Unidade: Timidez	<i>“Eu sinto eu to começando agora [...] mas eu tenho dificuldade sim eu tenho dificuldade em se expor é publicamente [...]” (D4).</i>
Unidade: Indisciplina dos alunos	<i>“[...] de repente você tá lá ministrando a aula e os alunos com barulho em sala de aula [...] são dispersos [...] eu sinto dificuldade de jogo de cintura assim de fazer com que eles tenha atenção em mim lá na frente [...] mas dali a pouquinhos eles já tão conversando de novo” (D9).</i>
Subcategoria	Concepções sobre bom professor
Unidade: Valorização dos conhecimentos prévios	<i>“[...] é você manter uma boa relação com o aluno aproveitar todo aquele conhecimento que ele já traz da sua vida [...]” (D2).</i>
Unidade: Transmissão de conteúdos	<i>“[...] é aquele que consegue passar o conteúdo [...] no meu caso eu me avalio assim se eu consegui passar o conteúdo [...] eu me sinto como boa professora nesse momento” (D3).</i>
Unidade: Exercício da autoridade	<i>“[...] não é só passa a mão na cabeça né tem que cobra pode ser rígido [...] daí a gente vai leva mais a sério [...] tem que ter aquele pulso firme eu acho [...]” (D4).</i>
Unidade: Atualização de conhecimentos	<i>“[...] é aquele que sempre tá buscando algo a mais sempre estudando” (D7).</i>
Unidade: Ter respeito	<i>“Ah ele ter conhecimento ter ética né e amor naquilo porque ele tendo amor ele consegue passa né” (D8).</i> <i>“[...] ter respeito com o aluno primeiramente [...] entende o lado deles as dificuldade e a gente assim ter amor na profissão que a gente faz e ter amor na hora de passa pra eles também né passa o certo correto né” (D9).</i>
Subcategoria	Reflexão sobre a prática pedagógica
Unidade: Prática reflexiva	<i>“Reflico” (D7).</i> <i>“Eu costumo eu acho importante né a gente compara” (D8).</i> <i>“Sim” (D9).</i>
Unidade: Valorização da opinião com os alunos	<i>“[...] eu fiz uma pesquisa com todos os alunos né o que eles encontraram na escola de facilidade dificuldade e fiz uma avaliação por escrito [...] do que eles viram no professor né se o material que eu utilizei foi positivo se foi negativo [...] mas eu busquei isso daí pra pode trabalhar esse ano” (D2).</i>
Unidade: Treinamentos institucionais	<i>“[...] a gente tem os treinamentos que são oferecidos pelo próprio Estado [...] pra gente parar justamente pra isso [...] quando eu vejo que eu não to conseguindo resultado e assim eu faço reavaliação” (D3).</i>
Unidade: Auto-avaliação e com os pares	<i>“Eu eu penso eu sou muito ansiosa eu fico pensando como que é [...] o que eu fiz hoje eu poderia melhora outro dia é [...]. pergunto né de experiência com algum outro professor eu vou perguntando” (D4).</i>

Subcategoria	Mudanças a partir da reflexão sobre a prática pedagógica
Unidade: Sem mudança	<i>“[...] Ai [...] eu não consegui ainda porque assim começamos agora pra fala né tive o que dois três dias de aula com eles foi poucos dias né [...] pretendo sim melhora mas num num consegui ainda” (D4).</i>
Unidade: Sim, com mudanças	<i>“Sim” (D2).</i> <i>“Já já” (D8).</i> <i>“[...] Sim porque a cada vez que a gente para e que a gente enxerga [...] eu me vejo um pouco mais crítica do que eu era no primeiro semestre erros que eu cometi com turmas do primeiro semestre que eu não cometo mais” (D3).</i> <i>“Já sim de de (cidade) né onde eu dei aula em (cidade) em outro Curso Técnico em Enfermagem [...] então que eu vejo que aqui na faculdade de Enfermagem já deveria ter licenciatura vinculado ao curso por isso que eu tô quero né busca essa essa formação pedagógica” (D7).</i> <i>“Já já as vezes eu reflito eu chego em casa e fico pensando ah eu poderia ter feito dessa forma né igual no estágio poderia dividir o grupo assim dessa maneira porque as vezes fico tudo tumultuado e se eu fizesse desse jeito dois aqui dois lá no outro setor daí as coisas teriam dado melhor” (D9).</i>
Subcategoria	Didática
Unidade: Diversidade de recursos	<i>“[...] recurso de vídeo né que tem as salas de multimídia [...] assim torna a aula muito mais dinâmica [...] trago textos pra gente ler e discutir em sala de aula [...] aquela aula que a gente apenas explica o conteúdo pra eles tem as aulas de laboratórios que são aulas práticas [...] a gente tem feito essas mesclas aí eu acho que é num torna tão maçante a aula né” (D2).</i> <i>“[...] normalmente eu tenho usado o material que a escola fornece né mas eu faço muita pesquisa eu tenho muito material do Ministério da Saúde [...] eu tenho (o a) material de audiovisual a gente usa muito o datashow eu uso muito dinâmica de grupo divisão de trabalho em grupo e também eu faço bastante com eles [...] seminários [...]” (D3).</i> <i>“[...] atualmente só em campo de estágio mesmo mas em sala de aula eu procuro usa é o simples de slide sabe datashow é e quando eu tava mais em sala de aula eu levava também apostilas prontas [...] e gosto muito de explica fala [...] e tira dúvidas né” (D7).</i>
Unidade: Conhecimentos prévios dos alunos	<i>“[...] primeiramente agora eu to vendo o conhecimento deles né que eu to conhecendo os alunos [...] o conhecimento deles que eles tão pro campo de estágio se eles sabem já aferi uma pressão sinais vitais se sabe se eles tão confiante naquilo que [...]” (D8).</i>
Unidade: Organização dos alunos	<i>“[...] média de cinco seis alunos a gente divide no setor no hospital fica um na clínica né se tem um outro tipo de exame pra eles acompanha a gente vai dividindo e eles vão observando [...]” (D4).</i>
Unidade: Práxis	<i>“No campo de estágio [...] desde que eles aprende na parte teórica daí eu tento aplica na prática e por exemplo desde lavagem das mãos eles chegam no setor e primeira coisa é lavagem das mãos pego plantão (lógico) e depois da lavagem das mãos vão aferir os sinais né por sequência daí tira as medicações né quando eles dão oportunidade deles tá tirando a medicação e assim por diante” (D9).</i>

Subcategoria	Avaliação
Unidade: Indefinido	<i>“[...] não cheguei a planeja ainda não [...] eu vou segui ali pela ementa e né o que eles tiveram ali o dia a dia eu acho [...] não sei tenho que pensa ainda como que eu vou fazer porque a gente tem que fazer uma avaliação tem que fazer a prática e tem que fazer a teórica pra gente guardar ter um documento né” (D4).</i> <i>“[...] a gente procura tenta né [...] como é [...] média de cinco seis alunos a gente divide no setor no hospital [...] é só na minha supervisão mesmo eu tenho que tá junto agora eles observa como são seis alunos eu não consigo tá o tempo todo com todos né” (D4).</i>
Unidade: vários aspectos avaliados	<i>“[...] em campo de estágio a gente já avalia desde pontualidade vestimenta a ética profissional o relacionamento interpessoal tanto do aluno com aluno [...] aluno professor o aluno cliente a gente avalia as técnicas [...] é a didática do aluno né a teoria (rela) a relação teoria prática isso em campo de estágio [...] a gente procura fazer também prova prática né é em boneco e também avalio diariamente o aluno e assim procuro passar alguns trabalhos né do assunto da ementa da teoria relacionando teoria prática e já em sala de aula é eu avalio em forma de pesquisa trabalho né e avaliação escrita mesmo” (D7).</i> <i>“A ética profissional né o jeito que se comporta horário [...] a aparência da pessoa que importa muito o jeito de tratar os paciente como ele se apresentam” (D8).</i> <i>“[...] avalio desde o momento que eles chegam na unidade desde relacionamento com os funcionários né da instituição a maneira deles é fazer os procedimentos de forma correta de acolher o paciente [...] a forma de como aborda o paciente e né vai fazer um procedimento chega no paciente assim se apresenta fala o que vai fazer né explica certinho pro paciente o que que vai fazer” (D9).</i>
Unidade: diversas maneiras	<i>“[...] a avaliação é escrita mesmo [...] trabalhar na avaliação nessa com dividi [...] é sempre avaliação escrita mesmo [...] no laboratório a gente sempre faz uma atividade pontuada [...] mas é uma pontuação menor do que a pontuação da avaliação [...] foram duas formas de avaliar o aluno [...] na participação [...] na frequência [...] minha avaliação foi menor [...] avalei como foi eles trabalharam em equipe [...] como foi o questionário com a comunidade né e se de fato ele teve êxito no convite dele porque o convidado teve que participar [...] na feira técnica a gente teve as montagens [...] dos stands [...] como é que esse aluno participou porque é também dividido em grupos mas dentro do grupo só um veio ou conseguiu com que o grupo todo tivesse uma participação efetiva né então foi avaliado esses pontos também [...] apresentação também né porque (o) não foi uma avaliação só minha a gente trabalhou em alguns professores né cada um avaliou da maneira que achou melhor mas sempre a ideia é a mesma da maneira que ele preferiu avaliar mas é o aluno tinha que apresentar o trabalho dele né para a comunidade como é que ele apresentou esse trabalho isso foi avaliado também” (D2).</i> <i>“[...] tive algumas dificuldades nas minhas avaliações porque disseram que eram muito complexo [...] prefiro fazer uma prova com setenta por cento de questões dissertativas e isso não é muito bem recebido pelos alunos eles gostam muito de múltipla escolha [...] com as turmas novas eu tenho feito uma dosagem mais equilibrada cinquenta</i>

	<i>por cento são mais difíceis pra você corrigir né as provas de questões aberta mas eu prefiro [...] é onde a gente sempre melhor o que trabalhou [...] dou muito trabalho também porque a dificuldade que o aluno tem as vezes (cê) consegue recuperar um pouco com trabalho individual escrito eu sempre peço esse trabalho a mão e assim a letra dele então eu trabalho com esse tipo de avaliação” (D3).</i>
Unidade: Instrumentos	<i>“Então agora tem os instrumentos avaliativos então a gente sempre procura passa trabalho pra eles apresentarem através de datashow de notebook mesmo né no próprio computador tá levando fazendo pesquisa pra fazer e apresenta” (D9).</i>

Fonte: os autores.

Deste modo, com relação à concepção que os enfermeiros professores possuem sobre o ensino, cinco (D2, D3, D4, D8 e D9) evidenciaram entender o ensino como compartilhamento de conhecimentos, enquanto que um (D7) afirmou que ensinar se caracteriza por aprender sempre.

Na sociedade e no meio científico existem muitos entendimentos sobre o que é ensinar, no entanto, compartilhamos dos conhecimentos de Anastasiou e Alves (2003) têm sobre ensinar, entendida como ação que envolve duas dimensões: a utilização com intenção/objetivos (ensinar) e a outra de resultado (aprendizado). Em um entendimento mais amplo, mas no mesmo sentido, Medeiros (2014) e Freire (2015), afirmam que da educação fazem parte os educadores e educandos.

Neste contexto, os participantes desta pesquisa indicaram que em suas concepções acerca do ensino, está presente a ideia de que a ação de ensinar é inerente, uma via de mão-dupla, isto é, professor e aluno ao afirmarem que o ensino é compartilhar o conhecimento.

A atualização de conteúdos e a valorização da vivência prática foram identificadas como práticas comuns dos enfermeiros professores em relação aos conteúdos ministrados em sua disciplina e/ou estágio.

Foram destaque, nesta subcategoria as atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado¹¹, pois relacionam na prática os conhecimentos ensinados durante as aulas teóricas. Neste sentido, a realização do Estágio Supervisionado para a formação profissional é essencial, pois facilita o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos resultantes da relação entre teoria e prática

¹¹ O Estágio Supervisionado relaciona atividades teóricas e práticas (EVANGELISTA; IVO, 2014). Assim, o Estágio Supervisionado está previsto tanto na Graduação como na Educação Profissional em Enfermagem.

(EVANGELISTA; IVO, 2014; MARRAN; LIMA; BAGNATO, 2015). Assim, podemos compreender que o Estágio também é um momento de ensino e de aprendizagem, ou seja, momentos importantes na formação do profissional.

Já a necessidade de atualização de conteúdos, como evidenciado pelos enfermeiros professores D2, D4 e D7, pode estar relacionada com o que Tardif (2014) chama de Saberes Disciplinares, os quais compõe os conhecimentos específicos de cada área do conhecimento. Também foi evidente que a busca pela atualização dos conteúdos ocorre por iniciativa do professor, embora, de maneira informal, como afirmado pelo D2: “[...] *busca outros livros [...]*”, pelo professor codificado por D4: “[...] *o que mais de informação que eles puderem levar pra eles eu acho que é bom*”, enquanto D7 afirmou: “[...] *eu vejo muita coisa na internet*”.

Neste sentido, importante destacarmos os pressupostos de Tardif (2014), que considerou os saberes advindos da formação pedagógica como essenciais para o exercício da docência, os quais, quando ausentes, podem denotar as dificuldades no processo de ensinar.

Considerando estes aspectos abordados pelos professores, recorreremos a Mitre et al. (2008) que afirmam que ensinar exige respeitar a autonomia e a dignidade de cada aluno, principalmente quando se trata de uma abordagem progressiva, fundamento para uma educação que leva em consideração o indivíduo que constrói sua própria história.

Foram indicados pelos enfermeiros professores que a adequação de conteúdo, timidez do próprio professor e, indisciplina dos alunos são alguns aspectos difíceis da docência. A adequação de conteúdo está relacionada à necessidade em buscar aprimoramento de seus conhecimentos. Constatamos que estas dificuldades relacionadas com a adequação de conteúdos foram apontadas pelos professores D2 e D7, ambos, porém, afirmaram como visto na subcategoria anterior, que buscam atualizar os conhecimentos/conteúdos, entendemos então, que eles têm se empenhado para superar a dificuldade ora apresentada. Considerando esta demanda em adequar conteúdos, relembremos aqui, a importância dos quatro Saberes apontados por Tardif (2014) como essenciais para a docência, neste caso, os Saberes Disciplinares, isto é, conhecimentos específicos das Disciplinas.

Compreende-se também, que a dificuldade com a ausência de disciplina dos alunos, pode estar relacionada com dificuldades quanto à gestão de classe, pois esta “[...] diz respeito aos acordos, regras de convivências e disposições

necessárias a fim de que seja possível o estabelecimento de um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem” (LUCAS, 2015, p. 2).

O entendimento sobre as características de um bom professor teve diversas opiniões, como, aquele que valoriza o conhecimento prévio dos alunos (D2); transmite os conteúdos (D3); exerce autoridade (D4); busca atualizar seus conhecimentos (7) e; aquele que tem uma relação de respeito com seus alunos, foi apontado por dois professores (D8 e D9). Assim, a valorização dos conhecimentos prévios pode estar embasada nos pressupostos de Freire (2006), pois, argumenta em favor do processo de ensino e de aprendizagem pautado no respeito à bagagem cultural do aluno. No entanto, a transmissão de conteúdos é criticada, chamada por Paulo Freire de “educação bancária”, ao considerar que a função do professor é depositar os conteúdos nos alunos, resultando apenas em memorização por parte destes (FREIRE, 2015).

A menção ao professor que exerce autoridade pode ser entendida com base nos pressupostos do pesquisador sobre a formação de professores ao afirmar que: “[...] ensinar é agir com outros seres humanos, é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor [...]” (TARDIF, 2014, p. 13). A partir dessa afirmação podemos compreender que, o aluno, ao ter consciência de que o professor é o mediador do processo de ensino, reconhece sua autoridade. Corrobora com esta condição (autoridade), o entendimento de que um bom professor desenvolve uma relação de respeito com seus alunos (D7 e D8).

Na subcategoria - Reflexão sobre a prática pedagógica, os seis professores afirmaram refletirem sobre suas práxis, mas, três deles não explicaram como o fazem (D7, D8 e D9). Entretanto, foram identificadas três maneiras diferentes que os participantes refletem a respeito de sua prática docente. Assim, o professor D2 informou que, busca aprimorar sua prática pedagógica a partir de uma avaliação realizada por seus alunos do ano anterior e o professor D3 asseverou que reflete sobre sua prática pedagógica em momentos específicos que são promovidos pelo próprio Estado. Já, o D4 que afirmou se autoavaliar e valorizar a troca de experiências junto aos seus colegas de profissão.

Assim, a partir do entendimento de Perrenoud (2002), a prática reflexiva tem por objetivo orientar o professor tanto na competência, quanto na consciência profissional, com a finalidade de que o mesmo continue progredindo em

sua profissão e melhore as práticas que constituem a cultura escolar. É neste sentido, que a subcategoria - Mudanças a partir da reflexão sobre a prática pedagógica, foi constituída, na qual se observa que dos seis participantes da pesquisa, um (D4) ainda não havia percebido mudanças em sua prática pedagógica, justificando ter iniciado na docência há somente três dias, contudo, manifestou necessidade em melhorar.

No entanto, ao compartilharmos das ideias de Schön (2000) sobre professor reflexivo, a reflexão ocorre em três momentos diferentes: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Ou seja, a reflexão sobre a ação se caracteriza em pensarmos nas ações que já realizamos, com vistas a descobrir se obtivemos resultados. Já, a reflexão na ação, consiste em refletirmos durante a ação o que possibilita alterar/interferir na situação ainda em desenvolvimento, enquanto que o terceiro tipo ou momento de reflexão (reflexão sobre a reflexão na ação) consiste em pensar sobre a reflexão na ação vivenciada, concretizando a compreensão de determinada situação e, assim, possibilitar a realização de novas estratégias. Portanto, a reflexão é um ato contínuo e atemporal.

Dois profissionais deram indício a mudanças em suas práticas pedagógicas identificadas nas falas: “[...] *erros que cometi com turmas do primeiro semestre que eu não cometo mais*” (D3) e o D9 evidenciou a necessidade de mudanças na organização dos grupos para a realização do estágio ao afirmar que: “[...] *no estágio eu poderia dividir o grupo assim dessa maneira porque às vezes fica tudo tumultuado [...]*”. Os profissionais representados pelos códigos D2, D8 e D7, disseram ter ocorrido mudanças em suas práticas pedagógicas após refletirem a respeito, no entanto, não especificaram quais mudanças.

Ao considerarmos a proximidade das subcategorias – Reflexões sobre a prática pedagógica; Mudanças a partir da reflexão sobre a prática pedagógica - trazemos à reflexão, os Saberes Experienciais difundidos por Tardif (2014), ao afirmar a importância em valorizar a interação de conhecimentos com os colegas de profissão. Fato esse vivenciado por dois dos participantes desta pesquisa: o professor D3 destacou os momentos de troca de experiências/conhecimentos promovidos pelo próprio Estado enquanto que o professor D4, além de se autoavaliar, declarou que realizou avaliação/reflexão com seus pares “[...] *experiência com algum outro professor eu vou perguntando*”. Como resultado, observamos que houve mudança positiva no exercício da docência, por

exemplo, “[...] *erros que cometi com turmas do primeiro semestre que eu não cometo mais*” (D3). Novamente, os Saberes Experienciais aparecem como essenciais ao exercício da profissão de professor, pois, houve indicação de melhoria em seu exercício profissional.

Na subcategoria - Didática, houve entendimento de três dos profissionais (D2, D3 e D7), que esta se caracteriza pelo uso de diversos recursos como: vídeo; sala multimídia; textos para leitura e discussão; aulas práticas em laboratório; divisão de trabalho em grupo e realização de seminários. Houve compreensão de que a didática se refere a valorizar os conhecimentos prévios dos alunos (D8); bem como, em relação à organização deles, conforme indica a fala: “[...] *média de cinco seis alunos a gente divide no setor no hospital fica um na clínica né se tem um outro tipo de exame pra eles acompanha a gente vai dividindo e eles vão observando [...]*” (D4). Ainda, o participante D9 referiu-se à didática como sua prática pedagógica ao relacionar teoria à prática.

Depreende-se então, que, de uma maneira geral, os seis enfermeiros professores têm a compreensão sobre a didática como desenvolvimento de suas atividades docentes, ao citar a utilização de recursos tecnológicos, a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, a organização dos alunos e a relação entre teoria e prática. Porém, a utilização de recursos faz parte da aplicação estratégica de ensino, ou seja, dos meios que o professor usa para alcançar os objetivos do ensino.

No entanto, estudo de Franco e Pimenta (2010), preconiza que a didática em sala de aula refere-se à intervenção entre o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender. As autoras afirmam que a didática faz parte dos conhecimentos pedagógicos, tendo em vista que fundamenta os processos de ensino e de aprendizagem.

A última subcategoria - Avaliação -, teve por objetivo identificar as atividades avaliativas que os enfermeiros professores vêm desenvolvendo com seus alunos. Dentre os seis profissionais, observamos que apenas o D4 não deixou claro sua maneira de avaliar. As falas dos participantes D2, D7, D8 e D9, evidenciaram aspectos que são comumente avaliados, como: pontualidade; vestimenta; ética; relacionamento interpessoal; técnicas em campo de estágio; relação teoria e prática; a forma de abordar o paciente e trabalho em equipe. Algumas formas e instrumentos de avaliar também foram identificados nas falas dos professores: “[...] *eu avalio em*

forma de pesquisa trabalho né e avaliação escrita mesmo” (D7); “[...] a avaliação é escrita mesmo [...] atividade pontuada [...] essas perguntas foram entregue pra mim (en)quanto avaliação [...] como é que ele apresentou esse trabalho isso foi avaliado também” (D2); “[...] eu prefiro fazer uma prova com setenta por cento de questões dissertativas [...] questões abertas [...] (D3); “[...] Então agora tem os instrumentos avaliativos então a gente sempre procura passa trabalho pra eles apresentarem através de datashow de notebook mesmo né no próprio computador tá levando fazendo pesquisa pra fazer e apresenta” (D9). Um dos professores (D3) também comentou sobre atividades avaliativas de recuperação, na fala: “[...] consegue recuperar um pouco do trabalho individual escrito eu sempre peço trabalho a mão e assim a letra dele [...]”.

Assim, em termos gerais, os professores evidenciaram que têm como prática avaliar vários aspectos da aprendizagem, enfatizando questões relacionadas ao Estágio Supervisionado citaram alguns instrumentos avaliativos, sendo que um (D3), falou sobre recuperação. Tais observações, em alguns pontos, estão de acordo com a Instrução nº 01 da SEED/PR que dispõe sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Básica na Rede Pública do Estado do Paraná, ou seja, a utilização de diversos instrumentos de avaliação e oferta aos alunos de meios para recuperação da aprendizagem. Contudo, alguns aspectos importantes da avaliação não foram comentados por nenhum dos professores, a exemplo dos principais objetivos da avaliação: “[...] interpretar os dados da aprendizagem e de seu próprio trabalho, com as finalidades de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos(as) estudantes, bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor” (PARANÁ, 2017, p.2). Ainda, neste contexto, percebemos que houve uma limitação quanto ao entendimento dos enfermeiros professores no que se concerne à avaliação, enquanto processo contínuo e permanente, pois foram apresentadas situações avaliativas pontuais.

Portanto, os conhecimentos de Hoffman (2003) sobre avaliação são pertinentes, ao sugerir a necessidade de compreender e reconduzir a avaliação em uma perspectiva construtivista, isto é, um processo dialógico e construtivista, por meio do qual, alunos e professores aprendem sobre si mesmos no próprio ato da avaliação.

Destarte, a partir destas categorias, de uma maneira geral foi possível depreendermos que, quanto aos saberes específicos da docência, os seis

participantes desta pesquisa possui conhecimentos afins, como por exemplo, sobre Ensino; Didática; Avaliação; Práxis Pedagógica; Saberes Disciplinares; Saberes Curriculares. Também observamos o desenvolvimento de práticas docentes de relevância para o ensino e para a profissão de professor, como a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos; o respeito aos mesmos; a troca de experiências entre colegas de trabalho, entre outros aspectos.

Ao inferirmos que estes enfermeiros professores não receberam formação específica para a docência, nem durante a formação inicial nem em serviço e/ou continuada, o que evidencia a ausência dos Saberes da Formação Pedagógica, entendemos que os conhecimentos relacionados à docência que possuem, ainda que limitados, estão em construção a partir da experiência como professor e da interação com seus pares, o que Tardif (2014) nomina de Saberes Experienciais.

5.2 AVALIAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Para avaliar as contribuições e limitações do Curso de Formação Pedagógica ofertado aos participantes, pensamos na possibilidade de categorias emergentes, pois, segundo Moraes (2003), esse tipo de categoria é construída com base nas informações presentes no *corpus*. Nesse sentido, uma categoria foi formada a partir de duas atividades (APÊNDICES G e H) realizadas no início e ao final do Curso. Seguimos a ordem da análise dos dados e, assim, essa categoria foi numerada como 4. Curso de Formação Pedagógica (Quadro 5), conforme apresentada a seguir.

Quadro 5 - Quarta categoria de análise

CATEGORIA	4. Curso de Formação Pedagógica
Subcategoria	Expectativa inicial
Unidade: aprimorar conhecimentos	<i>“Verificar se minha conduta dentro da sala de aula está no caminho correto, encontrar aprender subsídios que possam melhorar minha prática carreira profissional quanto professor educador” (D2).</i> <i>“Conviver e ampliar relacionamentos profissionais. Adquirir novos conhecimentos e novas ferramentas de trabalho para exercer como enfermeira e como professora” (D3).</i> <i>“Espero me aprimorar, ter conhecimentos para melhorar meu trabalho (lecionar)” (D4).</i>

	<i>“[...] aprender de maneira simples e objetiva como lidar com situações advindas dentro de sala de aula e fora de sala de aula lidando com adversidades do dia a dia principalmente relacionado ao desempenho aluno professor” (D7).</i> <i>“Para melhorar no ensino e na educação que no meio de discussão está o professor que é alvo de críticas e cobranças. Ter bases pedagógicas para o aprendizado. Fortalecer e aprimorar a capacidade de ser professor, conhecimento pedagógico bases em planejamento de aulas e como organizar avaliações adequadas” (D8).</i> <i>“[...] poder adquirir conhecimento básico e de grande importância para a docência na área da educação profissional, atingir o objetivo, saber como usar de uma forma geral as metodologias/abordagens de ensino numa sala de aula” (D9).</i>
Subcategoria	Contribuições
Unidade: repensar sua prática pedagógica	<i>“[...] importante para avaliação pessoal da minha prática docente. Formas de preparar a aula repensar no aluno como parte integrante e fundamental no processo reconhecer que a interação do professor com o aluno; do professor com os demais professores são fundamentais para desenvolvimento e construção do processo ensino-aprendizagem” (D2).</i> <i>“Com certeza aprendi, repensei, reorganizei, melhorei. Faço as aulas com mais cuidado. Elaboro avaliações mais significativas, mais estruturadas, mais pensadas” (D3).</i> <i>“Sim, [...] contribuiu para sanar várias dúvidas sobre como agir com aluno” (D4).</i> <i>“[...] o curso me ensinou de como agir em sala de aula, de como gerenciar a sala planos de aula suas facilidades e dificuldades a auto avaliação” (D7).</i> <i>“Sim, como elaborar aulas, planejamento de aula, avaliações e como organizar atividades avaliativas na sala de aula” (D8).</i> <i>“Sim, com certeza já me ajudou muito, me fez crescer no meu profissional, aprender como avaliar o aluno, elaboração de provas. O agir diante de uma problematização do aluno” (D9).</i>
Unidade: Troca de experiências e conhecimentos	<i>“Participação ativa da orientadora do projeto, dos alunos do curso, troca de experiências” (D2).</i> <i>“Convívio, interação, conteúdo relevante e bem apresentado” (D3).</i> <i>“Gostei do curso, pois foi uma didática boa, não só professora que explicava e sua interação com os alunos, ainda mais sendo todos professores e alguns com uma boa experiência, assim passando para o resto do grupo” (D4).</i> <i>“A forma como foram ministradas as aulas com discussões, críticas construtivas, relações interpessoais” (D7).</i> <i>“Todos os temas foram positivos de muito aprendizado” (D8).</i> <i>“Palestrante eficiente, assuntos abordados de bastante crescimento para área escolar, recursos usados excelente” (D9).</i>

Subcategoria	Limitações
Unidade: Pouco tempo	<i>“Tempo curto e disponibilidade de horário. Cansaço físico” (D3).</i> <i>“Acho que a falta de tempo, pouco tempo para um amplo conteúdo” (D4).</i> <i>“Teria que se estender um pouco mais” (D9).</i>
Unidade: Não apresentou	<i>“Não teve ponto negativo” (D7).</i> <i>“Não teve pontos negativos tudo bem proveitoso” (D8).</i>
Subcategoria	Sugestões
Unidade: Maior carga horária	<i>“Carga horária talvez mais um módulo indicação de literatura para leitura complementar facultativa” (D3).</i> <i>“Tentar acrescentar um pouco mais de aulas/encontros são muito válidos esses encontros, troca de experiências” (D4).</i> <i>“Sugiro para que de continuidade sempre expondo a realidade da área da docência comparando com estudos científicos para obtermos melhores resultados no dia a dia. E cursos com maiores carga horária” (D7).</i> <i>“Para o próximo curso, como montar vídeo documentário para aulas e mapas conceitual com ilustrações” (D8).</i> <i>“Formação pedagógica com maior carga horária” (D9).</i>

Fonte: os autores.

Esta categoria foi organizada a partir das subcategorias - Expectativa inicial; Contribuições; Limitações e; Sugestões. A expectativa inicial dos enfermeiros professores em relação a sua participação no Curso de Formação Pedagógica pode ser entendida pela busca e aprimoramento dos conhecimentos relacionados à docência, como por exemplo: “[...] *melhorar minha prática carreira profissional enquanto professor educador*” (D2); o enfermeiro-professor (D4) afirmou que desejava “[...] *adquirir novos conhecimentos e novas ferramentas de trabalho para exercer como [...] professora*”, e assim, os seis participantes indicaram ter o anseio de construir conhecimentos de caráter pedagógico.

Compreendemos que estas expectativas estão relacionadas aos Saberes da Formação profissional ou pedagógica indicados por Tardif (2014) como essenciais para a docência, pois são conhecimentos oriundos das ciências pedagógicas e devem estar presentes nos Cursos de formação de professores. Contudo, como vimos anteriormente, estes enfermeiros que estão atuando na docência não receberam tal formação.

De uma maneira em geral, após avaliar as contribuições do Curso de Formação Pedagógica, os enfermeiros professores disseram repensar em sua

prática pedagógica (planejamento e preparação das aulas, repensar no aluno como integrante do processo educativo, avaliação, etc.) reflexões a partir do aporte teórico e prático das atividades durante o desenvolvimento deste. Ainda, os seis participantes avaliaram como contribuições as atividades que valorizavam a troca de experiências e de conhecimentos. Na subcategoria – Limitações, foi apontado por três professores (D3, D4 e D9) o pouco tempo disponibilizado para sua realização e, portanto, como sugestão, cinco participantes apontaram para o aumento da carga horária, como por exemplo, o professor D4 sugeriu “[...] *acrescentar um pouco mais de aulas/encontros [...]*”.

Neste aspecto, Rodrigues e Mendes Sobrinho (2007) destacam que a formação de professores é um dos principais fatores que pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Com esta perspectiva, Backes, Moyá e Prado (2011), indicaram a necessidade de contemplar na Formação Inicial do enfermeiro, aspectos pedagógicos, bem como tornar a formação permanente como necessária perante a competência e complexidade do conteúdo e do ensino.

No entanto, apesar dos 13 enfermeiros professores afirmarem não terem recebido formação pedagógica mas, ao exercerem a docência sentiram necessidade em adquirí-la, somente seis tiveram efetiva participação no Curso de Formação Pedagógica. Porém, diversos fatores tanto profissionais como pessoais podem ter dificultado a participação de todos os professores no referido Curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com foco na formação de professores, esta pesquisa objetivou investigar possíveis lacunas na formação docente na área da Enfermagem. Verificamos então, que embora as DCN definam a formação do enfermeiro em nível de Bacharelado e de Licenciatura, determinando que os conteúdos pedagógicos sejam ensinados independentemente da Licenciatura, os resultados apontaram haver lacunas relacionadas à Formação Inicial dos enfermeiros. Mais especificamente, na ausência de conteúdos de caráter pedagógico nos Cursos de Graduação de Enfermagem no Brasil. Tal fato ficou evidente quando os seis participantes da pesquisa informaram não terem recebido na Graduação nenhum tipo de formação/preparação para a docência, pois privilegiou-se a formação do enfermeiro à assistência. Ainda, sobre a Formação continuada ou em serviço, percebemos uma tímida participação ou intenção de frequentar Cursos dessa natureza.

Por conseguinte, esta lacuna também pode estar relacionada ao número baixo de cursos de Licenciatura em Enfermagem em nosso país, ou seja, apenas 11 para 1.060 cursos de Bacharelado em atividade atualmente. Esse reduzido número de Licenciaturas em Enfermagem pode dificultar a formação específica para a docência nesta área do conhecimento, caracterizando um paradoxo ao exercício profissional.

Os resultados da pesquisa realizada na modalidade “Estado da arte”, possibilitou-nos depreender que a maioria dos estudos levantados (artigos e dissertações) debateu temáticas relacionadas à assistência a Saúde e, poucos apontaram para a formação de professores de Enfermagem, indicando assim, que nesta área, o foco das pesquisas está mais voltado ao âmbito assistencial que ao ensino/formação de professores.

Tendo em conta os objetivos específicos desta pesquisa, o primeiro foi investigar as noções dos professores de Enfermagem quanto a alguns saberes específicos da docência. Assim, a análise dos dados nos possibilitou considerar que os seis participantes possuem conhecimentos afins, sobre: Ensino; Didática; Avaliação; Práxis Pedagógica; Saberes Disciplinares; Saberes Curriculares. Também observamos o desenvolvimento de práticas docentes de relevância para o ensino e para o aprendizado da docência, como a valorização dos conhecimentos

prévios dos alunos; o respeito aos mesmos; a troca de experiências entre colegas de trabalho, entre outros aspectos. No entanto, houve evidências de que existem algumas limitações quanto aos conhecimentos pedagógicos destes profissionais, como, por exemplo, quanto ao professor reflexivo e sua importância para aprimorar sua prática pedagógica; o entendimento da didática como uso de recursos e estratégias de ensino e, a concepção da avaliação enquanto resultado e não como um processo contínuo. Tais limitações podem ser também interpretadas como lacunas na formação de professores de Enfermagem.

Contudo, ao identificarmos que estes profissionais não receberam formação específica para a docência, nem durante a Formação Inicial nem em serviço e/ou continuada, depreendemos que estes saberes estão sendo construídos no dia a dia da profissão de professor e que precisam ou precisariam ser compartilhados em Cursos de Pós-Graduação e/ou Formação Pedagógica. Reforçamos então, a importância e necessidade dos Saberes oriundos da Formação Pedagógica, desde a Formação Inicial, como a própria diretriz do Curso de Graduação em Enfermagem assim orienta.

O segundo objetivo específico consistiu em desenvolver um Curso de Formação Pedagógica aos enfermeiros professores de um Curso Técnico em Enfermagem, o que de fato ocorreu, embora a adesão tenha sido baixa, ou seja, de 13 enfermeiros professores entrevistados, somente seis participaram desta atividade pedagógica. Possivelmente, esta baixa participação possa estar relacionada às várias atividades profissionais que os enfermeiros exercem, além da docência, a qual costuma, no universo da Enfermagem, ser considerada uma segunda atividade profissional com fins de complementação salarial.

Esta situação se configura pela pluralidade de atividades que este profissional de Nível Superior exerce em diferentes campos de atuação no Brasil. Tal realidade foi apontada unanimemente pelos enfermeiros professores como uma das dificuldades para seu melhor preparo e atuação no Ensino.

Esta realidade contradiz o valor social da docência, defendida por alguns pesquisadores da área do Ensino, mais especificamente da formação de professores.

O fato de ser comum que muitos saberes necessários à docência na Enfermagem, sejam obtidos com a experiência em sala de aula, e que, quando compartilhados com outros professores, possibilitam a construção de novos

conhecimentos, foi reforçado durante o Curso de Formação Pedagógica, ocasião na qual os participantes valorizaram os momentos de troca de experiências entre si.

Por sua vez, avaliar as contribuições e limitações do Curso de Formação Pedagógica consistiu no terceiro objetivo específico desta pesquisa e foram analisadas a partir dos próprios participantes. Parece que a maior contribuição proporcionada diz respeito à troca de experiências e na prática pedagógica dos professores, enquanto que a limitação destacada está relacionada ao tempo disponibilizado ao Curso, considerado pouco.

Em síntese, avaliamos que a contribuição deste Curso foi relevante no sentido de provocar reflexões nos participantes acerca da necessidade e importância da formação de caráter pedagógico, pois, o exercício da docência requer um conjunto de Saberes. Apesar desta percepção, nos questionamos sobre quais as possibilidades de ampliar a carga horária de um Curso dessa natureza ou mesmo de uma Pós-graduação. Seria esta uma limitação para a formação continuada?

Diante do delineamento e resultados desta pesquisa que apontaram lacunas na formação do enfermeiro para a docência, tanto na Formação Inicial, como na continuada, bem como a necessidade de preparação para a docência, questionamos: quais dificuldades existem para que conteúdos de cunho pedagógico sejam efetivados na formação do enfermeiro? Ainda, ao considerarmos que os Cursos de Licenciatura em Enfermagem no Brasil são poucos, interessamo-nos em saber se existem limitações e quais seriam, para que o governo transforme ou amplie os Bacharelados em Licenciatura. Também nos importa saber se haveria interesse e demanda de enfermeiros e acadêmicos em Enfermagem em cursarem a Licenciatura nesta área do conhecimento. Ainda, como incentivar a formação específica para a docência por enfermeiros?

Assim, como contribuição, sugerimos que seja repensada a formação desse profissional, de maneira a incluir conteúdos pedagógicos nos currículos destes Cursos, da Graduação até a Pós-Graduação e Formação em serviço.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. & ALVES, L. P. **Processos de Ensino Aprendizagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: UNIVILLE, 2003.

ARAÚJO, D. V. de; SILVA, C. C. da; SILVA, A. T. M. C. da. Formação de força de trabalho em Saúde: contribuição para a prática educativa em enfermagem. **Cogitar e Enferm.** Jan/mar; 13(1): 10-7; 2008. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/11944/0> Acesso em: 30 agost. 2016.

ARAÚJO, M. M. L. de. **Análise do Ensino-Aprendizagem nos Estágios de Graduação em Enfermagem: percepção de docentes**. 2014. 114f. Dissertação (Mestrado Profissional Ensino na Saúde – Universidade Estadual do Ceará): Fortaleza, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=511972 Acesso em: 15 jul. 2016.

ARRUDA, S. M.; LIMA, J. P. C.; PASSOS, M. M. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de pesquisa em Educação em Ciências**. São Paulo, v. 11, n. 2, p.139-160, 2011.

ASTOLFI, J. P.; DEVELAY, M. **A didática das ciências**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

AULETE DIGITAL. **Nosologia**. Disponível em <http://www.aulete.com.br/nosologia> Acesso em 28 abril. 2017.

AULETE DIGITAL. **Epidemiologia**. Disponível em <http://www.aulete.com.br/epidemiologia> Acesso em 28 abril 2017.

AULETE DIGITAL. **Organismo**. Disponível em <http://www.aulete.com.br/organismo> Acesso em 28 abril. 2017.

BACKES, V. M. S.; MOYA, J. L. M.; PRADO, M. L. do. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 2, p. 421-428, abr. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692011000200026&lng=en&nrm=iso . Acesso em 26 Jan. 2017.

BARBOSA, E.C. V.; VIANA, L. de O. Um olhar sobre a formação do enfermeiro/docente no Brasil. **Rev. enferm. UERJ**, v. 16, n. 3, set. 2008. Disponível em http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-35522008000300007&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 26 Jan. 2017.

BASSINELLO, G. Ap. H.; SILVA, E. M. Perfil dos professores de ensino médio profissionalizante em enfermagem. **Rev. enferm. UERJ**, v. 13, n. 1, abr. 2005. Disponível em http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-35522005000100012&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 26 Jan. 2017.

BENTO, A. Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. **Revista JA** (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira), nº 65, ano VII (pp. 42-44), 2012. ISSN: 1647-8975.

BRASIL, **Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**. Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acesso em: 30 jul. 2016.

BRASIL, **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. Diretoria de avaliação. Documento de área 2013. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensinodocareaecomiss%C3%A3oblock.pdf Acesso em: 15 de nov. de 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 01 mai. 2017.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem**. Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 3 de 07 de novembro de 2001: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf> Acesso em: 28 ago.2016.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012: Conselho Nacional de Educação/ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10 ago.2017.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 28 abr. 2017.

BRASIL, **Ministério da Educação** <https://www.mec.gov.br/> Acesso em: 28 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação: **Resolução nº 1, de 22 de maio de 2017**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65181-rces001-17-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 25 out. 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CASTRO, R. M. A Pós-graduação em Educação no Brasil: alguns aspectos à luz de estudos realizados na área. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.4, p. 263-287. dez. 2012.

CAVALCANTE, A. P. de A. R. **Concepção de pesquisa e ser pesquisador de professores universitários não envolvidos com atividades investigativa**. 2014. 93f. Dissertação (Mestrado acadêmico – Universidade Estadual do Ceará): Fortaleza, 2014. Disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2489604> Acesso em: 25 jul. 2016.

CAVALCANTE, J. F. **Formação pedagógica de docentes nos cursos da área da saúde da Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza**. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional Ensino na Saúde – Universidade Estadual do Ceará), Fortaleza, 2015. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2928517 Acesso em: 25 jul. 2016.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. O quadrilátero da formação da área da Saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Rev. Saúde Coletiva**; Rio de Janeiro; 14(1): 41-65; 2004. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010373312004000100004&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 30 agost. 2016.

CONCEIÇÃO, C. M. da; VASCONCELOS, B. **Prática Pedagógica na Educação Profissional de Enfermagem: Expressões autocríticas de um grupo de enfermeiras (os) educadoras (es)**. 2002. 164 f. Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Enfermagem Programa de Mestrado em Assistência De Enfermagem)-Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/82312> . Acesso em: 10 mai. 2017.

COSTA, D. R. S.; PEIXOTO, J. Ensino e formação de professores no contexto atual. **Anais: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, IV, 2011. Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

DELORS, J. (pres.); **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Publicado pelo Setor de Educação da UNESCO no Brasil. Tradução: Guilherme João Freitas Teixeira. Brasília: 2010.

DEPIERE; M; STREISKY STRANG, B. de L.; GIORDANI, A. T. O ensino de Enfermagem: uma revisão bibliográfica. **Anais do I Congresso Internacional de Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – CONIEN**: Cornélio Procopio, PR – Brasil: 2017. p. 834-844.

FARIA, J. I. L; CASAGRANDE, L. D. R. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 5, p. 821-827, out. 2004 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010411692004000500017&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 26 jan. 2017.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, H. A. de. **Gestão dos Processos Formativos no contexto da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: um Estudo de caso.** 2014. 122f. Dissertação (Mestrado Profissional Ensino na Saúde - Universidade Estadual do Ceará): Fortaleza, 2014. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1887645 Acesso em: 05 ago. 2016.

FREITAS, M. A. de O; SEIFFERT, O. M. L. B. Formação docente e o ensino de Pós-Graduação em Saúde: uma experiência na UNIFESP. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 60, n. 6, p. 635-640, dez. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003471672007000600004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 jan. 2017.

FROTA, A. P. L. B. da. **Avaliação do Programa de Educação pelo trabalho para a saúde (PET-Saúde) nas perspectiva dos preceptores.** 2014. 113f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde – Universidade Estadual do Ceará): Fortaleza, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1884856 Acesso em: 27 jul. 2016.

EVANGELISTA, D. L.; IVO, O. P. Contribuições do estágio supervisionado para a formação do profissional de enfermagem. **Revista Enfermagem Contemporânea**, Salvador, v.3, n.2, dez. 2014. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/enfermagem/article/viewFile/391/340>. Acesso em: 18 de maio 2017.

GARCIA, R.; SANTOS, A. V. dos; VASCONCELLOS, D. L.; EVARISTO, D. A.; MACHADO, V. de A. S. Competências requeridas dos docentes: Análise Crítica na Perspectiva Discente. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, Londrina, v.17, n.esp. Selitec 15/16, p.389-397, 2016. <http://www.pgskroton.com.br/seer/index.php/ensino/article/viewFile/4535/3483>

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Unijuí, 2006.

GUARIENTE, M. H. D. de 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, abr. 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010411692000000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 26 jan. 2017.

GEHLEN, S. T.; MALDANER, O. A.; DELIZOICOV, D. Momentos pedagógicos e as etapas da situação de estudo: complementaridades e contribuições para a Educação em Ciências. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 1, p. 1-22, 2012.

GEOVANINI, T.; MOREIRA, A.; DORNELLES, S.; MACHADO, W.C.A. **História da Enfermagem: versões e interpretações**. 3ª Ed. – Rio de Janeiro: Revinter, 2010.

GUICHARD, J., HUTEAU, M. **Psicologia da orientação**. Lisboa: Instituto Piaget. (2001)

HOFFMAN, J. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré- escola á universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

INSTITUIÇÃO PESQUISADA. **Projeto Político Pedagógico**, 2016.

JORDANI, P. S.; BARICHELO, R.; ARTMANN, C. R.; ECKER, J. S. Fatores determinantes na escolha profissional: um estudo com alunos concluintes do ensino médio da região Oeste de Santa Catarina. **Revista ADMpg Gestão Estratégica**, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p.25-32, 2014.

LABURÚ, C. E., ARRUDA, S. de M.; NARDI, R. Pluralismo metodológico no ensino de ciências. **Ciência&Educação**, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2003.

LAZZARI, D. D.; MARTINI, J. G.; BUSANA, J. de A. Teaching in higher education in nursing: an integrative literature review. **Rev. Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 93-101, set. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198314472015000300093&lng=en&nrm=iso . Acessos em 26 jan. 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9 ed. São Paulo, Cortez, 2007.

LUCAS, L. B. Da didática geral aos procedimentos de ensino: uma visão sistematizada dos componentes da prática docente. In: ROCHA, Zenaide de Fátima Dante Correia et al. (Org.). **Propostas didáticas inovadoras: produtos educacionais para o ensino de ciências e humanidades**. Maringá, PR: Gráfica Editora Almeida, 2015. Cap. 1, p. 7-26. ISBN: 978-85-7014-144-6.

LUCCHESE, R.; BARROS, S. Pedagogia das competências um referencial para a transição paradigmática no ensino de enfermagem: uma revisão da literatura. **Acta paul. enferm.**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 92-99, mar. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010321002006000100015&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 26 jan. 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, R. de C. D.; OLIVEIRA, E. R. A. de; BRIGUENTE, M. E. de O.; RAMOS, M. C.; MARGOTO, L. R. Formação pedagógica em educação profissional na área de enfermagem: expectativas dos alunos. **Rev. Enferm. UERJ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 356-362, set/dez. 2004. Disponível em http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010435522004000300003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt . Acesso: em 26 jan. 2017.

MADEIRA, M. Z. de A.; LIMA, M. da G. S. B. A prática de ensinar: dialogando com as professoras de enfermagem. **Rev. bras. enferm.**, Brasília , v. 61, n. 4, p. 447-453, ago. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003471672008000400008&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 26 jan. 2017.

MADEIRA, M. Z. de A.; LIMA, M. da G. S. B. A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes. **Rev. bras. enferm.**, Brasília , v. 60, n. 4, p. 400-404, ago. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003471672007000400008&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 26 jan. 2017.

MADEIRA, M. Z. de A.; LIMA, M. da G. S. B. O significado da prática docente na constituição do saber ensinar das professoras do Curso de Enfermagem da Universidade Federal do Piauí. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 70-77, mar. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010407072010000100008&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 26 jan. 2017.

MANZINI, E.J. **ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: análise de objetivos e de roteiros**. Departamento de Educação Especial do Programa de Pós-graduação em Educação (UNESP): Marília – SP, 2004. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/Isipeq/%20anais/pdf/gt3/04.pdf> Acesso em: 01 maio 2017.

MARANDINO, M., SELLES, S. E., FERREIRA, M. S. As coleções escolares e o ensino de ciências e biologia. In: **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cortez, 2009.

MAZUR, S. M.; GIORDANI, A.T.; COELHO NETO, J. A questão da formação do enfermeiro para docência em teses e dissertações: revisão sistemática da literatura. Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN); Programa de Pós-graduação em Ensino de Matemática (PPGMAT) **Anais Eletrônicos III SEA – Simpósio Nacional de Ensino e Aprendizagem: Atualidades, Prospectivas e Desafios** 11 e 12 de novembro 2016 ISBN 978-85-7014165-1.

MAZUR, S. M.; GIORDANI, A. T.; LUCAS, L. B.; COELHO NETO, J. Formação docente: perfil de professores enfermeiros de um curso técnico em enfermagem. **Anais do I Congresso Internacional de Ensino da Universidade Estadual do Norte Do Paraná – CONIEN**: Cornélio Procópio, PR – Brasil de 21 a 23 de junho de 2017. p. 855-864, 2017.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MITRE, S. M.; BATISTA, R. S.; MENDONÇA, J. M. G. de.; MORAIS PINTO, N. M. de.; MEIRELLES, C. de A. B.; PORTO PINTO, C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. M. A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais, **Ciência & Saúde Coletiva**, 13(Sup 2):2133-2144, 2008
<http://www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2ª Edição, UNIJUÍ: 2014.

MEDEIROS, A. **Portal Consciência Política**. Resumo crítico da pedagogia do oprimido. 2014. Disponível em:
<http://www.portalconscienciapolitica.com.br/products/pedagogia-do-oprimido-resenha-critica/>. Acesso em: 02 jun. 2017.

NÓVOA, A. O Regresso dos professores. In: **Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**. Lisboa: Ministério da Educação (Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação) – Comissão Europeia (Direcção-Geral de Educação e Cultura), 2007. p. 21-28.

OLIVEIRA, C. C.; VASCONCELLOS, M. M. M. A formação pedagógica institucional para a docência na Educação Superior. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.15, n.39, p.1011-24, out./dez. 2011.

PAIXÃO, W. **História da Enfermagem**. 5ª Ed. Júlio C. Reis Livraria: RJ, 1979.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação (SEED). **Instrução nº 01/2017**.

Disponível

em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao012017sue_d_seed.pdf. Acesso em: 20 maio 2017.

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

PONCE DE LEON, C. G. R. M.; SILVA, C. C. da. Formação de formadores: a prática educativa de um programa de pós-graduação em enfermagem. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 59, n. 5, p. 636-641, out. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003471672006000500008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 jan. 2017.

PRETI, D. ; URBANO, H. (Orgs.). **A língua falada culta na cidade de São Paulo: estudos**. São Paulo: T. A. Queiroz, FAPESP, 1990, v. IV.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

RAMOS, F. R. S.; BACKESL, V. M. S.; BACKESL, D. S.; SCHNEIDER, D. G.; PINHEIR, G.; PINHEIROL, G.; ZEFERINOL, M. T.; ROCHA, P. K. Formação de mestres em enfermagem na Universidade Federal de Santa Catarina: contribuições sob a ótica de egressos. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 63, n. 3, p. 359-365, jun. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003471672010000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 jan. 2017.

RECHE, B. D. A formação *stricto sensu* e as práticas docentes de professores bacharéis no Ensino Superior. **III Jornada de Didática: Desafios para a docência e II Seminário de Pesquisa do CEMAD**. ISBN: 978-85-7846-276-5. UEL: Londrina, 2014. Disponível em:

<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20d>

[e%20Pesquisa%20do%20CEMAD/A%20FORMACAO%20STRICTO%20SENSU%20E%20AS%20PRATICAS%20DOCENTES%20DE.pdf](http://www.cemad.org.br/FORMACAO%20STRICTO%20SENSU%20E%20AS%20PRATICAS%20DOCENTES%20DE.pdf). Acesso em: 30 jun. 2017.

RODRIGUES, M. T. P.; MENDES SOBRINHO, J. A. de C. Enfermeiro Professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Rev. Bras. Enferm.** Vol. 60; nº 4; jul/ago; Brasília; 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/reben/v60n4/a19.pdf>. Acesso em: 05 set. 2016.

RODRIGUES, M. T. P.; MENDES SOBRINHO, J. A. de C. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 61, n. 4, p. 435-440, ago. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003471672008000400006&lng=en&nrm=iso. Acessos em: 26 jan. 2017.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar?: como avaliar? critérios e instrumentos**. 17 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, S. M dos R.; JESUS, M. C. P. de.; MERIGHILD, M. A. B.; OLIVEIRA, D. M. de.; SILVA, M. H. de.; CARNEIRO, C. T.; AQUINO, P. S. Licenciatura e bacharelado em enfermagem: experiências e expectativas de estudantes. **Rev. Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v. 32, n. 4, p. 711-718, dez. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198314472011000400011&lng=en&nrm=iso. Acessos em 26 Jan. 2017.

SEBOLD, L. F.; CARRARO, T. E. Autenticidade do ser-enfermeiro-professor no ensino do cuidado de enfermagem: uma hermenêutica Heideggeriana. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 22-28, mar. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010407072013000100003&lng=en&nrm=iso. Acessos em: 26 jan. 2017.

SCHAURICH, D.; CABRAL, F. B.; ALMEIDA, M. de A. Metodologia da problematização no Ensino em Enfermagem: uma reflexão do vivido no PROFAE/RS. **Esc Anna Nery R. Enferm** 2007, jun; 11 (2): 318-24.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SILVA, A. da C. **A formação da enfermeira no Estado do Ceará com base na análise dos currículos (1979-2013): trajetória e tendências**. 2015. 160f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação – Universidade Estadual do Ceará) Ceará, 2015. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2385867 Acesso em: 05 ago. 2016.

SILVA, E. M. M. da. **Preceptoria em profissionais de Saúde: Viabilizando meios para uma Formação Pedagógica em Hospital Público em Natal (RN)**. 2015. 62f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós- Graduação em Ensino na Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2015. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2400361 Acesso em: 05 ago. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. **Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado Profissional** [s.d.] Disponível em <http://www.uenp.edu.br/normas-e-regulamentos/6322-regulamento-do-programa-de-pos-graduacao-em-ensino/file> Acesso em 29 jun. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. **Resolução nº. 029/2011 – CEPE/UENP**: Regulamenta as ações de Extensão da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Disponível em: <http://www.uenp.edu.br/regulamento-extensao/file> Acesso em 29 jun. 2017.

VARELA, D. S. da S. **Concepções docentes sobre o exercício da prática pedagógica no ensino superior na saúde**. 2015. 93f. Dissertação (Programa Ensino na Saúde- Universidade Estadual do Ceará): Fortaleza, 2015. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2489604 Acesso em: 05 ago. 2016.

ZABALA, A. (Org.). **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Quadro 6 – RESULTADO DA PESQUISA “ESTADO DA ARTE”, DE 25 TRABALHOS ORGANIZADOS CONFORME TÍTULO, AUTORES, ORIGEM, TIPO E ANO EM ORDEM DECRESCENTE

Título	Autor (es)	Origem	Tipo	Ano
Docência no ensino superior em enfermagem: revisão integrativa de literatura	Daniele Delacanal Lazzari Jussara Gue Martini Juliano de Amorim Busana.	Revista Gaúcha de Enfermagem	Artigo	2015
Autenticidade do Ser-enfermeiro-professor no ensino do cuidado de enfermagem: uma Hermenêutica Heideggeriana	Luciara Fabiane Sebold Telma Elisa Carraro.	Texto Contexto Enfermagem	Artigo	2013
Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem	Vânia Marli Schubert Backes Jose Luis Medina Moyá Marta Lenise do Prado	Rev. Latino-americana Enfermagem	Artigo	2011
Licenciatura e bacharelado em enfermagem: experiências e expectativas de estudantes	Sueli Maria dos Reis Santos et al.	Revista Gaúcha de Enfermagem/	Artigo	2011
O significado da prática docente na constituição do saber ensinar das professoras do curso de enfermagem da universidade federal do Piauí	Maria Zélia de Araújo Madeira Maria da Glória Soares Barbosa Lima	Texto Contexto Enfermagem	Artigo	2010
Formação de mestres em enfermagem na Universidade Federal de Santa Catarina: contribuições sob a ótica de egressos	Flávia Regina Souza Ramos et al.	Revista Brasileira de Enfermagem	Artigo	2010
Um olhar sobre a formação do enfermeiro/docente no Brasil	Elizabeth Carla Vasconcelos Barbosa Ligia de Oliveira Viana	Revista Enfermagem UERJ	Artigo	2008
A prática de ensinar: dialogando com as professoras de enfermagem	Maria Zélia de Araújo Madeira Maria da Glória Soares Barbosa Lima	Revista Brasileira de Enfermagem	Artigo	2008
Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor	Malvina Thaís Pacheco Rodrigues José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho	Revista Brasileira de Enfermagem	Artigo	2008

Formação docente e o ensino de Pós-Graduação em Saúde: uma experiência na UNIFESP	Maria Aparecida de Oliveira Freitas Otília Maria Lúcia Barbosa Seiffert	Revista Brasileira de Enfermagem	Artigo	2007
A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes	Maria Zélia de Araújo Madeira Maria da Gloria Soares Barbosa Lima	Revista Brasileira de Enfermagem	Artigo	2007
Pedagogia das competências - um referencial para a transição paradigmática no ensino de enfermagem – uma revisão da literatura	Roselma Lucchese Sônia Barros	Acta paulista de Enfermagem	Artigo	2006
Formação de formadores: a prática educativa de um programa de pós-graduação em enfermagem	Cassandra Genoveva Rosales Martins Ponce De Leon César Cavalcanti da Silva	Revista Brasileira de Enfermagem	Artigo	2006
Perfil dos professores de ensino médio profissionalizante em enfermagem	Greicelene Ap. H. Bassinello Eliete Maria Silva	Revista Enfermagem UERJ	Artigo	2005
A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem	Josimerci Ittavi Lamana Faria Lisete Diniz Ribas Casagrande	Rev. latino-americana Enfermagem	Artigo	2004
Formação Pedagógica em educação profissional na área de Enfermagem: expectativas dos alunos	Rita de Cássia Duarte Lima et al.	Revista Enfermagem UERJ	Artigo	2004
A pesquisa participante na formação didático-pedagógica de professores de enfermagem	Maria Helena Dantas de Menezes Guariente Neusi Aparecida Navas BerbeC	Rev. latino-am. Enfermagem	Artigo	2000
Concepções docentes sobre o exercício da prática pedagógica no ensino superior na saúde	Danielle Santiago da Silva Varela	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde / Universidade Estadual do Ceará	Dissertação	2015
Formação pedagógica de docentes nos cursos da área da saúde da faculdade metropolitana da grande Fortaleza	Jurandir Fernandes Cavalcante	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde/ Universidade Estadual do Ceará	Dissertação	2015

Preceptoria em profissionais de saúde: viabilizando meios para uma formação pedagógica em hospital público em Natal (RN)	Edna Marta Mendes da Silva	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde / Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Dissertação	2015
A formação da enfermagem no estado do Ceará com base na análise dos currículos (1979-2013): trajetória e tendências	Andrea da Costa Silva (a)	Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Estadual do Ceará	Dissertação	2015
Análise do ensino-aprendizagem nos estágios de graduação em enfermagem: percepção de docentes	Marta Maria Leite de Araújo	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde /Universidade Estadual do Ceará	Dissertação	2014
Gestão dos processos formativos no contexto da política nacional de educação permanente em saúde: um estudo de caso	Herikson Araújo de Freitas	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde /Universidade Estadual do Ceará	Dissertação	2014
Avaliação do programa de educação pelo trabalho para a saúde (pet-saúde) na perspectiva dos preceptores	Ana Paula Leite Barbosa da Frota	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde /Universidade Estadual do Ceará	Dissertação	2014
Concepção de pesquisa e ser pesquisador de professores universitários não envolvidos com atividades investigativas	Ana Paula de Araújo Ribeiro Cavalcante	Programa de Pós-Graduação em Educação /Universidade Estadual do Ceará	Dissertação	2014

Fonte: os autores.

APÊNDICE B

OFÍCIO ENVIADO À INSTITUIÇÃO PARCEIRA DA PESQUISA



Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP
Decreto Estadual nº 3909, publicado no Diário Oficial do Estado do Paraná em 01/12/08-
CNPJ 08.885.100/0001-54
Campus Luiz Meneghel - Bandeirantes

OFÍCIO N. 02/2017

De: *Prof. Dra. Annecy Tojeiro Giordani*
Pesquisadora / Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN),
Mestrado Profissional em Ensino (MPE) - Cornélio Procopio-Pr

Para: *Prof. [REDACTED]*
Diretor do Colégio Estadual de Educação Profissional [REDACTED]

Prezado,

A Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) por meio de seu Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN), Mestrado Profissional em Ensino e tendo-me como orientadora da aluna regular *Silvane Marcela Mazur*, vem por meio deste, apresentá-la como minha orientada regularmente matriculada e formalizar a parceria entre o PPGEN e o Colégio Estadual de Educação Profissional [REDACTED], para desenvolvimento de parte da pesquisa intitulada *Ensino em saúde: desafios para a formação docente na área da enfermagem* junto aos docentes do Curso Técnico de Enfermagem.

Considerando-se as conversas preliminares que tivemos por ocasião de visita ao referido Colégio em dezembro de 2016, trata-se de uma importante contribuição didático-pedagógica aos docentes do Curso Técnico de Enfermagem, assim como e, indiscutivelmente, à essa pesquisa em desenvolvimento, cuja parte prática (produto) corresponderá à oferta gratuita de um Curso de Formação pedagógica para professores, com duração total de 40 horas organizadas em seis encontros presenciais e atividades complementares.

Sendo assim, antecipo meus agradecimentos, mantenho-me a disposição para mais esclarecimentos, se necessário e aguardo retorno por meio de ofício a ser encaminhado para o e-mail: annecy@uenp.edu.br.

Atenciosamente,

Bandeirantes, 20 de fevereiro de 2017.

Prof. Dra. Annecy Tojeiro Giordani
PPGEN - Pesquisadora / Orientadora

APÊNDICE C**OFÍCIO DE RESPOSTA DA INSTITUIÇÃO PARCEIRA DA PESQUISA**

Centro Estadual de Educação Profissional

Ofício n. 07/2017

Bandeirantes, 22 de fevereiro de 2017.

Prezada Senhora:

Conforme conversa realizada anteriormente em 2016 e o primeiro contato da aluna Silvana Marcela Mazur no dia 15/02/2017, início do ano letivo, com os professores do técnico em enfermagem expondo o projeto de pesquisa e o trabalho a ser realizado, houve uma aceitação dos professores em colaborar com a pesquisa e o se coloca a disposição para formalizar a parceria, para que o estudo obtenha resultados positivos.

Sem mais para o momento, colocamo-nos a vossa inteira disposição,

Atenciosamente,

Diretor

ILMA. SENHORA:

Profa. Dra. Annecy Tojeiro Giordani - UENP
BANDEIRANTES - PARANÁ

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Lei nº 15.300 – D.O.E. nº 7.320, de 28 de setembro de 2006. CNPJ 08.885.100/0001-54
Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE), *Campus* de Cornélio Procopio.

Programa *Stricto Sensu* de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) – Mestrado Profissional em Ensino

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a)

para

participar da Pesquisa **ENSINO EM SAÚDE: desafios para a formação docente na área da enfermagem**, sob a responsabilidade dos pesquisadores Prof.^a Dra. Annecy Tojeiro Giordani e Prof.^o Dr. Lucken Bueno Lucas, e da Mestranda Silvana Marcela Mazur, a qual pretende investigar possíveis lacunas no processo de formação docente na área da Enfermagem. Por meio desta pesquisa pretende-se desenvolver propostas formativas voltadas à inserção de componentes didático-pedagógicos que contribuam para o ensino da Enfermagem, no âmbito da formação de professores dessa área de conhecimento.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista e preenchimento de questionário sobre conhecimentos da prática docente em Enfermagem.

Sua participação na pesquisa não implicará em riscos de qualquer natureza. Se o (a) Sr. (a) aceitar participar, estará contribuindo para a formação de um panorama teórico geral da docência em Enfermagem, sobretudo em relação aos saberes pedagógicos envolvidos na formação de enfermeiros que atuam como professores, bem como para o desenvolvimento de cursos de formação para tais profissionais.

Se depois de consentir sua participação o (a) Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Em caso de dúvidas ou informações, entre em contato com os pesquisadores nos endereços eletrônicos (annecy@uenp.edu.br e luckenlucas@uenp.edu.br), pelos telefones (14) 99112-4448 e (43) 9916-9091, ou entre em contato com a **Comissão Coordenadora do Programa *Stricto Sensu* de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN)** – Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Norte Pioneiro - UENP, Campus de Cornélio Procopio, situado à Rua Portugal, 340, Centro, Cornélio Procopio – PR, pelo telefone (0**43) 3904-1887.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____ fui informado sobre o que os pesquisadores querem fazer e por que precisam da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso desistir quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelos pesquisadores, ficando uma via com cada uma das partes;

Data: ____/ ____/ ____

Assinatura do participante _____

RG ou CPF: _____

Assinatura dos Pesquisadores Responsáveis:

Prof.^a Dra. Annecy Tojeiro Giordani

Prof.^o Dr. Lucken Bueno Lucas

Mestranda PPGEN/UENP- Silvana Marcela Mazur

APÊNDICE E

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

1- Dados pessoais do entrevistado		
(Não serão divulgados. Servirão apenas para o esclarecimento de eventuais dúvidas por parte do pesquisador).		
Nome:		
Endereço:		
Telefone:	E-mail:	
2- Formação acadêmica (inicial)		
() Licenciatura em _____	() Bacharelado em - _____	
() Outro curso de graduação: _____		
Ano de conclusão:	() Instituição Pública	() Instituição Privada
3- Pós-Graduação		
() Especialização	Área: _____	
() Mestrado	Área: _____	
() Doutorado	Área: _____	
4- Experiência na docência		
Tempo (anos):	Séries trabalhadas: _____	
() Rede pública	() Rede privada	
Disciplinas que ministra atualmente:		
5- Outras Informações		
6- Para uso do pesquisador		
Local e data:	Código do respondente:	

APÊNDICE F

ENTREVISTA COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Questões para a entrevista semiestruturada

1. Por que você escolheu fazer a Graduação em Enfermagem?
2. Durante sua Graduação, você recebeu formação para o exercício da docência em Enfermagem? Comente.
3. Qual é a sua carga horária semanal de trabalho como docente? Você trabalha em outro local? Se sim, qual função desempenha.
4. O que é ensinar, para você?
5. Em sala de aula, como você se relaciona com os conteúdos das disciplinas que ministra?
6. Você encontra algum tipo de dificuldade durante sua prática docente? Explique.
7. Como você caracterizaria um bom professor?
8. Você reflete sobre sua prática docente (suas atitudes em sala, avaliações, etc.)? Essas reflexões geram mudanças em sua prática? Explique.
9. Fale sobre sua didática em sala de aula.
10. Caracterize as atividades avaliativas que você utiliza em suas aulas.
11. Você participa (já participou) de Encontros, Cursos, Congressos, Simpósios de Formação Docente? Justifique.
12. Se você fosse convidado a participar de um curso de formação de professores, no âmbito da Enfermagem, quais conteúdos/assuntos você gostaria que fossem abordados?

APÊNDICE G**ATIVIDADE INICIAL DO CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA****CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DE UM CURSO
TÉCNICO EM ENFERMAGEM****Nome:**

Escreva com suas palavras o que você espera deste Curso:

Local e data , _____ 2017.

APÊNDICE H**ATIVIDADE FINAL DO CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA****CURSO FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DE UM CURSO
TÉCNICO EM ENFERMAGEM****AVALIAÇÃO**

Nome: _____

Data: _____

Observação: É importante responder todas as questões.

1. O curso contribuiu de algum modo para a melhoria de sua prática docente?
Justifique e exemplifique.
2. Indique pontos positivos do curso.
3. Indique pontos negativos do curso.
4. Indique sugestões para cursos futuros.

ANEXOS

ANEXO A

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (*)¹²
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 3, DE 7 DE NOVEMBRO DE 2001.

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CES 1.133, de 7 de agosto de 2001, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Senhor Ministro da Educação, em 1º de outubro de 2001,

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, a serem observadas na organização curricular das Instituições do Sistema de Educação Superior do País.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Graduação em Enfermagem definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de enfermeiros, estabelecidas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos Cursos de Graduação em Enfermagem das Instituições do Sistema de Ensino Superior.

Art. 3º O Curso de Graduação em Enfermagem tem como perfil do formando egresso/profissional:

I - Enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões biopsicossociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso

¹² (*)CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 3/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de Novembro de 2001. Seção 1, p. 37. 2

de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano; e

II - Enfermeiro com Licenciatura em Enfermagem capacitado para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Enfermagem.

Art. 4º A formação do enfermeiro tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais:

I - Atenção à saúde: os profissionais de saúde, dentro de seu âmbito profissional, devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo. Cada profissional deve assegurar que sua prática seja realizada de forma integrada e contínua com as demais instâncias do sistema de saúde, sendo capaz de pensar criticamente, de analisar os problemas da sociedade e de procurar soluções para os mesmos. Os profissionais devem realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não se encerra com o ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto em nível individual como coletivo;

II - Tomada de decisões: o trabalho dos profissionais de saúde deve estar fundamentado na capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, da força de trabalho, de medicamentos, de equipamentos, de procedimentos e de práticas. Para este fim, os mesmos devem possuir competências e habilidades para avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;

III - Comunicação: os profissionais de saúde devem ser acessíveis e devem manter a confidencialidade das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. A comunicação envolve comunicação verbal, não-verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e de tecnologias de comunicação e informação;

IV - Liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais de saúde deverão estar aptos a assumir posições de liderança, sempre tendo em vista o bem-estar da comunidade. A liderança envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz;

V - Administração e gerenciamento: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho quanto dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou lideranças na equipe de saúde; e

VI - Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais de saúde devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais dos serviços, inclusive, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação por meio de redes nacionais e internacionais.

Art. 5º A formação do enfermeiro tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades específicas:

I – atuar profissionalmente, compreendendo a natureza humana em suas dimensões, em suas expressões e fases evolutivas;

II – incorporar a ciência/arte do cuidar como instrumento de interpretação profissional;

III – estabelecer novas relações com o contexto social, reconhecendo a estrutura e as formas de organização social, suas transformações e expressões;

IV – desenvolver formação técnico-científica que confira qualidade ao exercício profissional;

V – compreender a política de saúde no contexto das políticas sociais, reconhecendo os perfis epidemiológicos das populações;

VI – reconhecer a saúde como direito e condições dignas de vida e atuar de forma a garantir a integralidade da assistência, entendida como conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema;

VII – atuar nos programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente, da mulher, do adulto e do idoso;

VIII – ser capaz de diagnosticar e solucionar problemas de saúde, de comunicar-se, de tomar decisões, de intervir no processo de trabalho, de trabalhar em equipe e de enfrentar situações em constante mudança;

IX – reconhecer as relações de trabalho e sua influência na saúde;

X – atuar como sujeito no processo de formação de recursos humanos;

XI – responder às especificidades regionais de saúde através de intervenções planejadas estrategicamente, em níveis de promoção, prevenção e reabilitação à saúde, dando atenção integral à saúde dos indivíduos, das famílias e das comunidades;

XII – reconhecer-se como coordenador do trabalho da equipe de enfermagem;

XIII – assumir o compromisso ético, humanístico e social com o trabalho multiprofissional em saúde.

XIV – promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus clientes/pacientes quanto às de sua comunidade, atuando como agente de transformação social;

XV – usar adequadamente novas tecnologias, tanto de informação e comunicação, quanto de ponta para o cuidar de enfermagem;

XVI – atuar nos diferentes cenários da prática profissional, considerando os pressupostos dos modelos clínico e epidemiológico;

XVII – identificar as necessidades individuais e coletivas de saúde da população, seus condicionantes e determinantes;

XVIII – intervir no processo de saúde-doença, responsabilizando-se pela qualidade da assistência/cuidado de enfermagem em seus diferentes níveis de atenção à saúde, com ações de promoção, prevenção, proteção e reabilitação à saúde, na perspectiva da integralidade da assistência;

XIX – coordenar o processo de cuidar em enfermagem, considerando contextos e demandas de saúde;

XX – prestar cuidados de enfermagem compatíveis com as diferentes necessidades apresentadas pelo indivíduo, pela família e pelos diferentes grupos da comunidade;

XXI – compatibilizar as características profissionais dos agentes da equipe de enfermagem às diferentes demandas dos usuários;

XXII – integrar as ações de enfermagem às ações multiprofissionais;
XXIII – gerenciar o processo de trabalho em enfermagem com princípios de Ética e de Bioética, com resolutividade tanto em nível individual como coletivo em todos os âmbitos de atuação profissional;

XXIV – planejar, implementar e participar dos programas de formação e qualificação contínua dos trabalhadores de enfermagem e de saúde;

XXV – planejar e implementar programas de educação e promoção à saúde, considerando a especificidade dos diferentes grupos sociais e dos distintos processos de vida, saúde, trabalho e adoecimento;

XXVI – desenvolver, participar e aplicar pesquisas e/ou outras formas de produção de conhecimento que objetivem a qualificação da prática profissional;

XXVII – respeitar os princípios éticos, legais e humanísticos da profissão;

XXVIII – interferir na dinâmica de trabalho institucional, reconhecendo-se como agente desse processo;

XXIX – utilizar os instrumentos que garantam a qualidade do cuidado de enfermagem e da assistência à saúde;

XXX – participar da composição das estruturas consultivas e deliberativas do sistema de saúde;

XXXI – assessorar órgãos, empresas e instituições em projetos de saúde; XXXII - cuidar da própria saúde física e mental e buscar seu bem-estar como cidadão e como enfermeiro; e

XXXIII - reconhecer o papel social do enfermeiro para atuar em atividades de política e planejamento em saúde.

Parágrafo Único. A formação do Enfermeiro deve atender as necessidades sociais da saúde, com ênfase no Sistema Único de Saúde (SUS) e assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento.

Art. 6º Os conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Enfermagem devem estar relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrado à realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em enfermagem. Os conteúdos devem contemplar:

I - Ciências Biológicas e da Saúde – incluem-se os conteúdos (teóricos e práticos) de base moleculares e celulares dos processos normais e alterados, da estrutura e função dos tecidos, órgãos, sistemas e aparelhos, aplicados às situações decorrentes do processo saúde-doença no desenvolvimento da prática assistencial de Enfermagem;

II - Ciências Humanas e Sociais – incluem-se os conteúdos referentes às diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade, contribuindo para a compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, nos níveis individual e coletivo, do processo saúde-doença;

III - Ciências da Enfermagem - neste tópico de estudo, incluem-se:

a) Fundamentos de Enfermagem: os conteúdos técnicos, metodológicos e os meios e instrumentos inerentes ao trabalho do Enfermeiro e da Enfermagem em nível individual e coletivo;

b) Assistência de Enfermagem: os conteúdos (teóricos e práticos) que compõem a assistência de Enfermagem em nível individual e coletivo prestada à criança, ao adolescente, ao adulto, à mulher e ao idoso, considerando os determinantes sócio-culturais, econômicos e ecológicos do processo saúde-doença, bem como os princípios éticos, legais e humanísticos inerentes ao cuidado de Enfermagem;

c) Administração de Enfermagem: os conteúdos (teóricos e práticos) da administração do processo de trabalho de enfermagem e da assistência de enfermagem; e

d) Ensino de Enfermagem: os conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem.

§ 1º Os conteúdos curriculares, as competências e as habilidades a serem assimilados e adquiridos no nível de graduação do enfermeiro devem conferir-lhe terminalidade e capacidade acadêmica e/ou profissional, considerando as demandas e necessidades prevalentes e prioritárias da população conforme o quadro epidemiológico do país/região.

§ 2º Este conjunto de competências, conteúdos e habilidades deve promover no aluno e no enfermeiro a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente.

Art. 7º Na formação do Enfermeiro, além dos conteúdos teóricos e práticos desenvolvidos ao longo de sua formação, ficam os cursos obrigados a incluir no currículo o estágio supervisionado em hospitais gerais e especializados, ambulatorios, rede básica de serviços de saúde e comunidades nos dois últimos semestres do Curso de Graduação em Enfermagem.

Parágrafo Único. Na elaboração da programação e no processo de supervisão do aluno, em estágio curricular supervisionado, pelo professor, será assegurada efetiva participação dos enfermeiros do serviço de saúde onde se desenvolve o referido estágio. A carga horária mínima do estágio curricular supervisionado deverá totalizar 20% (vinte por cento) da carga horária total do Curso de Graduação em Enfermagem proposto, com base no Parecer/Resolução específico da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

Art. 8º O projeto pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem deverá contemplar atividades complementares e as Instituições de Ensino Superior deverão criar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou a distância, a saber: monitorias e estágios; programas de iniciação científica; programas de extensão; estudos complementares e cursos realizados em outras áreas afins.

Art. 9º O Curso de Graduação em Enfermagem deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. Este projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência.

Art. 10. As Diretrizes Curriculares e o Projeto Pedagógico devem orientar o Currículo do Curso de Graduação em Enfermagem para um perfil acadêmico e profissional do egresso. Este currículo deverá contribuir, também, para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural.

§ 1º As diretrizes curriculares do Curso de Graduação em Enfermagem deverão contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do curso.

§ 2º O Currículo do Curso de Graduação em Enfermagem deve incluir aspectos complementares de perfil, habilidades, competências e conteúdos, de forma a considerar a inserção institucional do curso, a flexibilidade individual de estudos e os requerimentos, demandas e expectativas de desenvolvimento do setor saúde na região.

Art. 11. A organização do Curso de Graduação em Enfermagem deverá ser definida pelo respectivo colegiado do curso, que indicará a modalidade: seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular.

Art. 12. Para conclusão do Curso de Graduação em Enfermagem, o aluno deverá elaborar um trabalho sob orientação docente.

Art. 13. A Formação de Professores por meio de Licenciatura Plena segue Pareceres e Resoluções específicos da Câmara de Educação Superior e do Pleno do Conselho Nacional de Educação.

Art. 14. A estrutura do Curso de Graduação em Enfermagem deverá assegurar:

I - a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão/assistência, garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo, que leve a construção do perfil almejado, estimulando a realização de experimentos e/ou de projetos de pesquisa; socializando o conhecimento produzido, levando em conta a evolução epistemológica dos modelos explicativos do processo saúde-doença;

II - as atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso, permeando toda a formação do Enfermeiro, de forma integrada e interdisciplinar;

III - a visão de educar para a cidadania e a participação plena na sociedade;

IV - os princípios de autonomia institucional, de flexibilidade, integração estudo/trabalho e pluralidade no currículo;

V - a implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender;

VI - a definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber; o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer que constitui atributos indispensáveis à formação do Enfermeiro;

VII - o estímulo às dinâmicas de trabalho em grupos, por favorecerem a discussão coletiva e as relações interpessoais;

VIII - a valorização das dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno e no enfermeiro atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade; e

IX - a articulação da Graduação em Enfermagem com a Licenciatura em Enfermagem.

Art. 15. A implantação e desenvolvimento das diretrizes curriculares devem orientar e propiciar concepções curriculares ao Curso de Graduação em Enfermagem que deverão ser acompanhadas e permanentemente avaliadas, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários ao seu aperfeiçoamento.

§ 1º As avaliações dos alunos deverão basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos, tendo como referência as Diretrizes Curriculares.

§ 2º O Curso de Graduação em Enfermagem deverá utilizar metodologias e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio curso, em consonância com o sistema de avaliação e a dinâmica curricular definidos pela IES à qual pertence.

Art. 16. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Arthur Roquete de Macedo
Presidente da Câmara de Educação Superior

ANEXO B

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



UNIVERSIDADE NORTE DO
PARANÁ - UNOPAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO EM SAÚDE: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DA ENFERMAGEM

Pesquisador: Annecy Tojeiro Giordani

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 55079816.8.0000.0108

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.597.453

Apresentação do Projeto:

Diante das necessidades formativas dos professores de Enfermagem apresentadas pela literatura da área de Educação em Saúde, pretende-se, por meio deste projeto de pesquisa, investigar os saberes e fazeres da docência de modo a desenvolver propostas formativas voltadas ao estudo e à utilização de componentes didático-metodológicos (saberes pedagógicos da docência) que contribuam para o ensino de Enfermagem, no âmbito da formação de professores dessa área de conhecimento. O projeto compreenderá fases de revisão sistemática em periódicos e literatura bibliográfica, entrevistas, elaboração de cursos formativos voltados à docentes de Enfermagem, avaliação do curso e divulgação dos resultados de todo o percurso investigativo anteriormente delineado. Contará com o apoio de estudantes PIBIC que desenvolverão suas pesquisas na área de Ensino em Saúde, juntamente com as atividades previstas neste projeto. Os resultados serão publicados em veículos de disseminação científica.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar possíveis lacunas no processo de formação docente na área da Enfermagem de modo a desenvolver propostas formativas voltadas à inserção de componentes didático-pedagógicos que contribuam para o ensino de Enfermagem no âmbito da formação de professores dessa área de conhecimento.

Endereço: Rua Marselha, 591

Bairro: Jardim Piza

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-9849

CEP: 86.041-140

E-mail: cep@unopar.br



UNIVERSIDADE NORTE DO
PARANÁ - UNOPAR



Continuação do Parecer: 1.597.453

Objetivos Secundários: - Investigar, a partir de revisão sistemática em periódicos e literatura bibliográfica, em articulação com a área de Ensino, possíveis lacunas no processo de formação docente na área da Enfermagem; - Investigar, por meio de entrevistas e questionários, as noções de professores de cursos de Enfermagem (níveis técnico e superior) quanto às gestões de classe, de conteúdo e da aprendizagem da docência, considerando os aspectos de complexidade e interdisciplinaridade do contexto educacional; - Elaborar e desenvolver cursos formativos sobre saberes docentes, com ênfase nos saberes pedagógicos, voltados à área da Enfermagem; - Avaliar as contribuições e limitações dos cursos em questão, a partir de instrumentos avaliativos pertinentes e aplicados aos cursistas; - Divulgar, por meio de publicações em veículos de disseminação científica, os resultados do percurso investigativo e interventivo delineado nos objetivos específicos desta pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os participantes não correrão riscos.

Benefícios: Apresentação de um panorama teórico geral da docência em Enfermagem, sobretudo os saberes pedagógicos envolvidos na formação de Enfermeiros que atuam como professores, tanto da literatura que a borda esse assunto como de periódicos científicos, nos últimos quinze anos (período que considera a criação da área de ensino na CAPES). Também espera-se oferecer capacitação a professores de cursos de Enfermagem, por meio de cursos de curta duração, envolvendo estudantes Iniciação Científica e discente do Programa de Mestrado em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Por fim, esperamos analisar os dados coletados durante a realização deste projeto e divulgar os resultados obtidos em periódicos nacionais e internacionais, bem como as limitações e desdobramentos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto, o projeto e o TCLE (termo de consentimento livre e esclarecido) atendem à resolução CNS 466/12.

Recomendações:

Sem recomendações. Os ajustes solicitados em parecer anterior foram atendidos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Endereço: Rua Marselha, 501

Bairro: Jardim Piza

UF: PR

Telefone: (43)3371-9849

Município: LONDRINA

CEP: 86.041-140

E-mail: cep@unopar.br



UNIVERSIDADE NORTE DO
PARANÁ - UNOPAR



Continuação do Parecer: 1.597.453

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto atende à Resolução CNS no. 466/12.

Deverão ser apresentados relatórios parciais e/ou final a cada 12 meses a partir da data de aprovação do projeto. Caso os relatórios não sejam apresentados, o CEP poderá suspender temporariamente novas análises de outros projetos de pesquisa do mesmo pesquisador. Qualquer alteração deve ser informada ao CEP como EMENDA ao projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_691619.pdf	02/06/2016 17:13:07		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA_02_06_2016_AANNECY.pdf	02/06/2016 17:11:46	Annecy Tojeiro Giordani	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_02_06_16_AANNECY.pdf	02/06/2016 17:10:16	Annecy Tojeiro Giordani	Aceito
Cronograma	Cronograma_ProjetoPesquisa_AANNECY_08_04_16.pdf	11/04/2016 16:49:45	Annecy Tojeiro Giordani	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisa_AANNECY_08_04_16.pdf	11/04/2016 16:48:59	Annecy Tojeiro Giordani	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ProjetoPesquisa_AANNECY_08_04_16.pdf	11/04/2016 16:47:52	Annecy Tojeiro Giordani	Aceito
Outros	Entrevista_Questionario_ProjetoPesquisa_AANNECY_08_04_16.pdf	08/04/2016 11:53:03	Annecy Tojeiro Giordani	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto_ProjetoPesquisa_AANNECY_08_04_16.pdf	08/04/2016 11:45:44	Annecy Tojeiro Giordani	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Marselha, 581

Bairro: Jardim Piza

CEP: 86.041-140

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-9849

E-mail: cep@unopar.br



UNIVERSIDADE NORTE DO
PARANÁ - UNOPAR



Continuação do Parecer: 1.597.453

LONDRINA, 20 de Junho de 2016

Assinado por:
Audrey de Souza Marquez
(Coordenador)

Endereço: Rua Marselha, 591

Bairro: Jardim Piza

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-9849

CEP: 86.041-140

E-mail: cep@unopar.br