

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
DOUTORADO EM ENFERMAGEM**

DANIELA MAYSA DE SOUZA

**O PROFESSOR ENFERMEIRO NO VOTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E O
CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO DE LEE
SHULMAN**

FLORIANÓPOLIS

2018

DANIELA MAYSA DE SOUZA

**O PROFESSOR ENFERMEIRO NOVATO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E O
CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO DE LEE
SHULMAN**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, na área de concentração Educação e Trabalho em Saúde e Enfermagem, linha de pesquisa Formação e Desenvolvimento Docente em Saúde e Enfermagem, como requisito para obtenção do título de Doutora em Enfermagem.

Orientadora: Dr^a.Vânia Marli Schubert Backes

FLORIANÓPOLIS

2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

De Souza, Daniela Maysa

O Professor Enfermeiro Novato da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Lee Shulman / Daniela Maysa de Souza; orientadora, Vânia Marli Schubert Backes – Florianópolis, SC, 2018.

457 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem.

Inclui referências

1. Enfermagem. 2. Prática do Docente de Enfermagem. 3. Pesquisa em Educação de Enfermagem. 4. Docentes de Enfermagem. 5. Educação Técnica em Enfermagem. I. Backes, Vânia Marli Schubert. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. III. Título.

DANIELA MAYSA DE SOUZA

**O PROFESSOR ENFERMEIRO NOVATO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO
CONTEÚDO DE LEE SHULMAN**

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

“DOUTORA EM ENFERMAGEM”

e aprovada em 23 de fevereiro de 2018, atendendo as normas da legislação vigente da Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Área de Concentração: Educação e Trabalho em Saúde e Enfermagem.

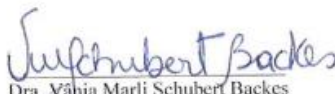
Orientadora: Dra. Vânia Marli Schubert Backes



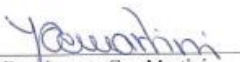
Dra. Jussara Gue Martini

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem
PEN/UFSC

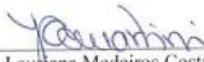
Banca Examinadora:



Dra. Vânia Marli Schubert Backes
Presidente



Dra. Jussara Gue Martini
Membro Titular



Dra. Lauriana Medeiros Costa Santos
Membro Titular
via videoconferência



Dr. José Luis Medina Moya
Membro Titular via videoconferência

Dedico esta conquista ao meu Papi (que hoje assiste e nos protege de camarote) que tanto se orgulhava de dizer: “minha filha vai ser doutora”! E que se orgulhava muito de mim. Mas que não pode acompanhar a finalização desta jornada, tinha uma cervejinha especial para tomar em algum outro lugar. TE AMO INFINITO e profundamente sinto muito a sua falta!

E dedico à minha Mami, que me inspira, que me protege, que me acolhe e que me ensinou a ser forte, determinada, estudiosa e independente desde criança! Tantos ensinamentos e tanto amor envolvido!!! TE AMO MAMI! Muito obrigada por me ensinar todos os dias a ser uma pessoa melhor!

AGRADECIMENTOS



Faltando alguns dias para ir embora de Barcelona, escolhi o Bunker del Carmel para escrever os agradecimentos. Essa vista linda, inspiradora e literalmente de tirar o fôlego, onde podemos ver toda Barcelona e seu lindo mar mediterrâneo, me fez pensar como cheguei até aqui. Fruto do meu esforço, dedicação e entusiasmo certamente. Mas para estar hoje aqui, finalizando o doutorado sanduíche, não cheguei sozinha e tenho muito a agradecer!

Agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (PEN) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ao Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio científico e financeiro, no Brasil e no exterior.

Agradecer minha orientadora, Dra. Vânia DIVA Backes, pela nossa trajetória e parceria no mestrado e no doutorado. Agradecer os ensinamentos, o entusiasmo, sua dedicação, sua força, seu otimismo, sua humildade, sua persistência, sua empatia e sua sabedoria. Agradeço por me mostrar que tudo é possível e que escrever a tese com tempo e elegância é uma receita de sucesso. Com você, aprendi a ser pesquisadora e me tornei uma pessoa mais leve... Agradeço a oportunidade de ter sido sua orientanda e agradeço o afeto e alegria com que sempre me recebeu: admiração, gratidão e carinho eterno!

Agradecimento aos colegas do doutorado (muitos cafés e muitas risadas), aos funcionários da UFSC, aos professores, ao grupo de pesquisa EdEn, pelo aprendizado construído e compartilhado. E um agradecimento especial às professoras Dra. Marta Lenise do Prado, Dra. Jussara Gue Martini e Dra. Kenya Schmidt Reibnitz, sempre presentes desde o mestrado, que me inspiram, me orientam e compartilham seus saberes!

Agradecer à Dra. Daniele D. Lazzari, que desde o primeiro dia de UFSC, no primeiro encontro do grupo de pesquisa (onde tudo começou em 2011), me acolheu, me inseriu, me orientou e sempre esteve presente nesta trajetória do mestrado e doutorado. Exemplo de humildade, simplicidade, empatia e um coração (e um cérebro) enorme.

Agradeço a banca avaliadora, por dedicar seu precioso tempo e contribuir com suas valiosas considerações para fortalecer esta tese.

Agradecer meus pais, minhas irmãs e sobrinhos: pela educação e valores que recebi e compartilhamos. Agradecer pelo incentivo, pelo apoio, por me entenderem, por me prestigiarem e comemorarem comigo cada conquista. Para eles sou sempre A1, são os meus melhores pareceristas... AMO VOCÊS!

Agradecer à Secretaria Municipal de Promoção da Saúde de Blumenau e à Cláudia V. S. Lange, diretora da Escola Técnica do SUS de Blumenau pela parceria, pela empatia e por vibrar comigo cada conquista e à equipe de trabalho da ETSUS Blumenau, em especial à hoje também Dra. Kellin Danielski, parceira de trabalho, colega do doutorado e amiga desde a nossa inserção na Enfermagem. Agradeço seu apoio, sua companhia, a terapia nas idas e vindas de Florianópolis e por me motivar a ser uma pessoa e uma pesquisadora melhor. E à Katia Brasil Pintarelli pelo acolhimento, pelos abraços, pelos cafés e ouvidos/coração sensíveis à escuta, por vezes tão necessária e sempre presente com palavras de apoio, carinho e compreensão para a “menina Daniela”.

Agradecimento aos colegas docentes, com quem compartilho esta trajetória de ensinância e aprendizagem e às colegas que participaram do meu estudo: agradeço imensamente! Sem vocês, nada disso teria sido possível. E aos meus alunos destes 15 anos na docência, que me motivam a ser uma professora e uma pessoa melhor.

Agradeço os meus amigos e às pessoas especiais que encontrei nesta caminhada, em diferentes momentos e contextos, que me ofereceram apoio e que não poderia nominar, pois não posso correr o risco de cometer injustiças ... cada um de vocês sabe exatamente como, quando, onde e de que forma contribuiu para este momento. Expresso a todos vocês, meus sinceros agradecimentos e cada um de vocês sabe o quão foi especial e importante para mim! Meus amigos, vocês são minha família, que me acompanham, torcem por mim, me acolhem e compreendem minhas ausências: prometo estar mais presente.

Agradeço à Universidade de Barcelona, especialmente ao professor Dr. José Luis Medina Moya com sua acolhedora recepção e aos professores Dra. Zoia Bozu e Dr. Francisco Imbernón pelas orientações, ensinamentos e novas percepções despertadas. E aos integrantes

(docentes e discentes) do grupo de pesquisa *Formación Docente e Innovación Pedagógica* (FODIP) e aos estudantes/colegas, em sua maioria, todos viajantes e sozinhos nesta imensa Barcelona, somos tão diferentes e tão iguais ao mesmo tempo.

E agradeço a Barcelona, por me receber e me inspirar! Foram 102 dias de aprendizado e crescimento contínuo, com dias ensolarados e dias nublados, metaforicamente falando...

A oportunidade de realizar o doutorado sanduíche vai além de uma rica oportunidade acadêmica, ela possibilita um crescimento cultural e pessoal. Vai muito além do fortalecimento da tese, complementação das análises e vivência de outra rotina acadêmica com estudantes do mundo inteiro. Acredito que a grande mudança seja pessoal: a valorização do seu idioma, sua cultura, seu país, sua casa e suas pessoas. Melhor do que a oportunidade de partir para o sanduíche é a certeza de ter para onde voltar, onde os que te amam estão ansiosos pela sua volta.

Quanta dedicação, de tempo, de energia, de vida ... tantas horas de viagem, tanta terapia ao volante, tanto vinho para acalmar a mente e o coração ... E é chegado o momento do fim...o momento de reorganizar as prioridades...

Partir, se encontrar, retornar e se reencontrar...

Não volto a mesma pessoa, em infinitos aspectos e Barcelona lindamente e elegantemente encerra um importante ciclo na minha vida: enfim Dra. Daniela Maysa de Souza!

Com amor, Dani!

*“É preciso sair da ilha para ver a ilha.
Não nos vemos se não saímos de nós”.*

(José Saramago)

SOUZA, Daniela Maysa de. **O Professor Enfermeiro Novato da Educação Profissional Técnica De Nível Médio e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Lee Shulman.** 2018. 457 f. Tese (Doutorado em Enfermagem). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

RESUMO

Estudar como ocorre o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo dos professores enfermeiros novatos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio foi a pergunta de pesquisa que norteou esta tese, que utilizou o estudo de casos coletivos como estratégia de investigação, com abordagem qualitativa e descritiva, tendo Lee Shulman como referencial teórico. Seu objetivo geral foi de compreender como o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo se manifesta nos professores enfermeiros novatos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em sala de aula e seus objetivos específicos foram os de conhecer a atuação dos professores enfermeiros de acordo com o Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico de Lee Shulman; analisar fatores contribuintes para o desenvolvimento de uma proposta de capacitação e acompanhamento pedagógico para o exercício docente e construir uma proposta de capacitação e acompanhamento pedagógico para o exercício docente. Para definição dos casos, os alunos concluintes do Curso Técnico em Enfermagem responderam uma enquete, indicando o melhor professor que tiveram durante a trajetória do curso e após o ranqueamento, foi possível realizar a seleção dos casos. Foi realizada entrevista biográfica, observação não participante das sessões de aula (filmagem) e após a análise foi realizada uma nova entrevista e uma sessão de autoscopia. E com os alunos das docentes em observação, foi realizada uma entrevista em grupo, além da análise documental que possibilitou a triangulação dos dados. Para análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo com auxílio do *software* ATLAS.ti e os resultados foram apresentados em cinco produções relacionados ao objeto do estudo. O manuscrito um é uma revisão integrativa da literatura que analisa como a formação docente na Educação Profissional Técnica em Enfermagem é abordada nas publicações científicas. O manuscrito dois analisa os processos de prática e construção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo do professor novato. O manuscrito três objetiva compreender como a autoscopia, estruturada a partir do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico de Shulman, contribui para o fortalecimento de estratégias de formação docente. O manuscrito quatro proporciona uma

reflexão sobre o docente novato e a formação docente. E o capítulo sete apresenta uma proposta de formação docente para o professor novato. Conclui-se que poucos estudos abordam a docência na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem; que existe uma preocupação entre os docentes, relacionada à condução do próprio desenvolvimento profissional, objetivando a profissionalização da docência; a problematização do referencial teórico de Shulman nos encontros de formação docente pode proporcionar o fortalecimento e expansão do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo; destaca-se a utilização da autoscopia, como estratégia potente de estímulo à reflexão docente, para assim, fortalecer e expandir o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo; as propostas de formação docente devem utilizar estratégias reflexivas sobre a própria prática docente, e sugere-se o uso de estratégias de *mentoring*, com observação da prática dos colegas e aprendizagem horizontal com os pares (professores experientes), uso do *portfólio* reflexivo como estratégia de avaliação formativa, criação de comunidade de prática, *lesson study* e implantação do período de indução profissional, sendo para isto, imprescindível o apoio institucional.

Descritores: Prática do Docente de Enfermagem. Pesquisa em Educação de Enfermagem. Docentes de Enfermagem. Educação Técnica em Enfermagem. Capacitação de Recursos Humanos em Saúde.

SOUZA, Daniela Maysa de. **The Nurse Professor Beginner for Professional Technical High School-level Education and Lee Shulman's Pedagogical Content Knowledge.** 2018. 457 f. Thesis (PhD in Nursing). Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

ABSTRACT

The research question that gave form to this thesis was to study how it occurs the development of Pedagogical Content Knowledge taught by nurse beginner professors for Professional Technical High School-level Education. This thesis used some case studies as investigation strategy, with both qualitative and descriptive approaches, having Lee Shulman as theoretical background. Its main goal was to understand how the Pedagogical Content Knowledge manifests in the nurse beginner professors for Professional Technical High School-level Education in class. Moreover, the specific goals of this thesis were to become aware of the nurse professors' acting according to Lee Shulman's Pedagogical Acting and Reasoning Model and to analyze factors that may contribute to the development of a pedagogical training and monitoring proposal for teaching and construct a proposal of training and pedagogical accompaniment for the teaching exercise. To define the cases, the senior students at the Course of Nursing Technician participated in a survey indicating the best professor they had during the course. Based on the survey results, it was possible to select the cases. Furthermore, biographical interviews were performed, as well as non-participant observation of the classes through filming, a second round of interviews after analyzing the shootings and an autoscapy session. Additionally, a group interview was performed with the observed teachers' students, besides a document analysis, which allowed data crossing. The software ATLAS.ti was the tool used for data analysis. The results were presented in five productions related to the study object. Manuscript one is an integrative review of the literature that analyses how the teacher training for Education of Professional Nursing Technicians is approached in scientific publications. Manuscript two analyses the processes of practicing and building up the beginner teacher's Pedagogical Content Knowledge. Manuscript three aims to understand how the autoscapy, structured from Shulman's Pedagogical Acting and Reasoning Model, contributes to strengthen teacher training strategies. Manuscript four provides some considerations about the beginner teacher and teacher training. Finally, chapter seven presents a teacher training proposal for beginner teachers. Based on this research, one may conclude that few

studies approach teaching at High School-level Education of Professional Nursing Technicians. It can also be concluded that there is a concern among the teachers related to professional self-development, aiming teaching professionalization and that applying Shulman's theoretical references in teacher training meetings may reinforce and expand the Pedagogical Content Knowledge, especially by using tools such as the autoscopia. One may also conclude that the teacher training proposals must use strategies that reflect the teacher practice itself, for which practices such as mentoring are indicated, using the colleagues' practical observation and horizontal learning among pairs (experienced teachers). Besides, using reflexive portfolio as a training evaluation strategy was also observed as an alternative, as well as creating best-practice communities, lesson studies and finally implementing the period of early career support (induction), for which the institutional support is vital.

Descriptors: Nursing Faculty Practice. Nursing Education Research. Faculty, Nursing. Education, Nursing, Associate. Health Human Resource Training.

SOUZA, Daniela Maysa de. **El profesor Enfermero Novel de la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio y el Conocimiento Didáctico del Contenido de Lee Shulman.** 2018. 457 f. Tesis (Doctorado en Enfermería). Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

RESUMEN

Estudiar como ocurre el desarrollo del conocimiento didáctico del contenido de los profesores enfermeros noveles de la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio ha sido la pregunta de pesquisa que dió objetivo a esta tesis, que utilizó el estudio de casos colectivos como estrategia de investigación, con abordaje cualitativa y descriptiva, teniendo Lee Shulman como referencia teórico. Su objetivo general fue de comprender cómo el Conocimiento Didáctico del Contenido se manifiesta en los Profesores Enfermeros Noveles de la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio en el aula y sus objetivos específicos fueron los de conocer la actuación de los profesores enfermeros de acuerdo con el modelo de Acción y Raciocinio Pedagógico de Lee Shulman; analizar factores contribuyentes para el desarrollo de una propuesta de capacitación y acompañamiento pedagógico para el ejercicio docente y construir una propuesta de capacitación y acompañamiento pedagógico para el ejercicio docente. Para definición de los casos, los alumnos concluyentes del Curso Técnico en Enfermería han contestado a una encuesta, indicando el mejor docente que hayan tenido durante la trayectoria del curso y pos el ranque, siendo posible realizar la selección de los casos. Realizada entrevista biográfica, observación no participante de las secciones de clase (grabación de vídeo) y análisis documental que posibilitó la triangulación de los datos. Para análisis, se optó por el análisis de Contenido con auxilio del software ATLAS.ti y los resultados fueron presentadas en cinco producciones. El manuscrito uno es una revisión integrada de la literatura que hace el análisis de como la formación docente en la Educación Profesional Técnica en Enfermería es abordada en las publicaciones científicas. El manuscrito dos analiza los procesos de práctica y construcción del Conocimiento Didáctico del Contenido del profesor novel. El manuscrito tres objetiva comprender como la autoscopía, estructurada a partir del modelo de Acción y Raciocinio Pedagógico de Shulman, contribuye para el fortalecimiento de estrategias de formación docente. El manuscrito cuatro proporciona una reflexión sobre el profesorado novel y la formación del mismo. El capítulo siete

presenta una propuesta de formación docente para el profesor novel. Conclúyese que pocos estudios abordan la docencia en la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio en Enfermería; que existe una preocupación entre los docentes, relacionada a la conducción del propio desarrollo profesional, objetivando la profesionalización de la docencia; la problematización del referencial teórico de Shulman en los encuentros de formación docente puede proporcionar el fortalecimiento y expansión del Conocimiento Didáctico del Contenido; se destaca la utilización de la autoscopía, como estrategia potente de estímulo a la reflexión docente, para así, fortalecer y expandir el Conocimiento Didáctico del Contenido; las propuestas de formación docente deben utilizarse de estrategias reflexivas sobre la propia práctica docente, y la sugerencia del uso de estrategias de mentoring, con observación de la práctica de los compañeros y aprendizaje horizontal con las parejas (profesores experientes), uso del portafolio reflexivo como estrategia de evaluación formativa, la crianza de comunidades de prácticas, lesson study e implantación del período de inducción profesional, siendo para esto, imprescindible el apoyo institucional.

Descriptor: Práctica del Docente de Enfermería. Investigación en Educación de Enfermería. Docentes de Enfermería. Graduación en Auxiliar de Enfermería. Capacitación de Recursos Humanos en Salud.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|--|
| ABEn | Associação Brasileira de Enfermagem |
| AE | Auxiliar de Enfermagem |
| AMS | Assembleia Mundial da Saúde |
| CADRHU | Projeto de Capacitação em Desenvolvimento de Recursos Humanos em Saúde |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEFOR | Centro Formador de Pessoal para a Área da Saúde |
| CDC | Conocimiento Didáctico del Contenido |
| CEPSH | Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| COFEN | Conselho Federal de Enfermagem |
| CONASEMS | Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde |
| CONASS | Conselho Nacional de Secretários de Saúde |
| CONCENF | Conselho Consultivo Nacional de Escolas de Enfermagem |
| COREN | Conselho Regional de Enfermagem |
| CNCT | Catálogo Nacional de Cursos Técnicos |
| CPC | Conhecimento Pedagógico do Conteúdo |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DNSP | Departamento Nacional de Saúde Pública |
| EAD | Educação à Distância |
| EdEn | Laboratório de Pesquisa e Tecnologia em Educação em Enfermagem e Saúde |
| EPTNM | Educação Profissional Técnica de Nível Médio |
| ETSUS | Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde |
| FUMDES | Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior |
| GM | Gabinete do Ministro |
| GERUS | Projeto de Desenvolvimento Gerencial de Unidades Básicas do Sistema Único de Saúde |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |

| | |
|----------|---|
| LE | Licenciatura em Enfermagem |
| MARP | Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico |
| MBA | Master Business Administration |
| MEC | Ministério da Educação |
| MS | Ministério da Saúde |
| ODM | Objetivos de Desenvolvimento do Milênio |
| ODS | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OPAS | Organização Pan-Americana da Saúde |
| PCK | Pedagogical Content Knowledge |
| PEN | Programa de Pós-Graduação em Enfermagem |
| PLE | Projeto Larga Escala |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNEPS | Política Nacional de Educação Permanente em Saúde |
| PPC | Projeto Pedagógico de Curso |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PPREPS | Programa de Preparação Estratégica para Pessoal de Saúde |
| PROFAE | Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem |
| PROFAPS | Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| RET-SUS | Rede de Escolas Técnicas do SUS |
| SC | Santa Catarina |
| SUS | Sistema Único de Saúde |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TPACK | <i>Technological Pedagogical Content Knowledge</i> |
| TE | Técnico em Enfermagem |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

LISTA DE FIGURAS

MANUSCRITO 1

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Fluxograma de seleção dos estudos | 98 |
| Figura 1: Conhecimentos Base para o Ensino | 134 |
| Figura 2: Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico | 136 |
| Figura 3: Percurso metodológico para definição dos participantes do estudo | 146 |
| Figura 4: Técnicas e procedimentos de coleta dos dados | 153 |
| Figura 5: Exemplo de organização dos dados para ATLAS.ti - Isabella | 156 |
| Figura 6: Exemplo de organização dos dados para ATLAS.ti - Vanessa..... | 156 |
| Figura 7: <i>Network</i> – Isabella | 157 |
| Figura 8: <i>Network</i> – Vanessa | 158 |
| Figura 9: <i>Network</i> – Junção dos casos Isabella e Vanessa | 159 |
| Figura 10: Proposta Operativa da Análise de Conteúdo | 161 |
| Figura 11: Representação do Referencial Teórico e os Resultados da Tese | 190 |
| Figura 12: Imagem ambígua | 343 |
| Figura 13: Proposta da formação docente dentro do MARP de Shulman | 349 |

MANUSCRITO 2

| | |
|---|-----|
| Figura 1: <i>Network</i> – Isabella | 205 |
| Gráfico 1: Questionário docente Isabella | 207 |
| Figura 2: <i>Network</i> – Vanessa..... | 210 |
| Figura 3: Indicadores CPC Isabella e Vanessa | 212 |
| Gráfico 2: Questionário docente Vanessa | 214 |

MANUSCRITO 3

| | |
|--|-----|
| Figura 1: Reflexão estruturada a partir do MARP de Shulman (2005) | 232 |
| Figura 2: Apresentação dos resultados | 233 |

MANUSCRITO 4

| | |
|--|-----|
| Figura 1: O docente novato e suas situações problemáticas | 278 |
| Figura 2: Fases da formação docente no modelo Europeu | 285 |
| Figura 3: Estratégias para Formação Docente | 292 |

LISTA DE QUADROS

MANUSCRITO 1

| | |
|--|-----|
| Quadro 1: Publicações selecionadas sobre Formação Docente na EPTNM | 100 |
| Quadro 2: Dimensões Temáticas (DT) com suas características e identificação dos estudos..... | 101 |
| Quadro 1: Metas Previstas no Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020..... | 50 |
| Quadro 2: Comparativo do Quantitativo de Profissionais de Enfermagem 2010-2017 | 57 |
| Quadro 3: Indicadores de análise do CPC | 131 |
| Quadro 4: Protocolo de Estudo de Casos para Orientar Metodologicamente o Pesquisador | 141 |
| Quadro 5: Indicação do melhor professor | 147 |
| Quadro 6: Características do Melhor Professor | 163 |
| Quadro 7: Descrição dos Casos | 165 |
| Quadro 8: Apresentação das disciplinas observadas | 170 |
| Quadro 9: Registros da Entrevista em Grupo | 172 |
| Quadro 10: Resultado Isabella | 175 |
| Quadro 11: Resultado Vanessa | 175 |
| Quadro 12: Esquetes Diálogo Reflexivo e Autoscopia – Isabella | 176 |
| Quadro 13: Esquetes Consciência Situacional e Autoscopia – Isabella | 180 |
| Quadro 14: Esquetes Diálogo Reflexivo e Autoscopia – Vanessa | 183 |
| Quadro 15: Esquetes Postura Docente e Autoscopia – Vanessa | 184 |
| Quadro 16: Apresentação dos resultados da tese | 191 |
| Quadro 17: Proposta de Formação Docente | 302 |
| Quadro 18: Proposta da formação docente dentro do MARP de Shulman e sua relação com o CPC | 352 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS..... | 29 |
| 2 OBJETIVOS..... | 35 |
| 2.1 OBJETIVO GERAL..... | 35 |
| 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS..... | 35 |
| 3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO..... | 37 |
| 3.1 A FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS E A ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS)..... | 37 |
| 3.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO (EPTNM)..... | 46 |
| 3.2.1 A Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio..... | 46 |
| 3.2.2 Algumas Considerações Sobre a História da Educação Profissional Técnica de Nível Médio..... | 47 |
| 3.2.3 O Exercício da Enfermagem, a ABEn e os sistemas COFEN e COREN..... | 52 |
| 3.2.4 Contingente de Profissionais da Enfermagem no Brasil..... | 56 |
| 3.3 A EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO..... | 57 |
| 3.3.1. A Legislação e o Contexto Histórico das Escolas de Enfermagem..... | 57 |
| 3.3.2 História da Criação do Primeiro Curso Técnico em Enfermagem..... | 61 |
| 3.3.3 Diretrizes Curriculares Profissionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio..... | 63 |
| 3.3.4 A Enfermagem e as Escolas de Nível Superior..... | 64 |
| 3.3.5 Caminhos para a profissionalização na Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Enfermagem..... | 67 |
| 3.4 O PROFESSOR ENFERMEIRO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO..... | 77 |
| 3.4.1. A Formação do Enfermeiro e a Prática Reflexiva..... | 77 |
| 3.4.2. O Preparo Pedagógico para a Docência..... | 81 |

| | |
|---|------------|
| 3.4.3. Modelos de Formação Permanente dos Professores..... | 86 |
| 3.4.4. O Professor na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e as Características do Bom Professor..... | 90 |
| 3.5 MANUSCRITO 1 - FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA..... | 93 |
| 4 REFERENCIAL TEÓRICO..... | 121 |
| 4.1 APRESENTANDO LEE SHULMAN..... | 122 |
| 4.1.1 As pesquisas do ensino e o paradigma perdido..... | 124 |
| 4.2 CONHECIMENTO BASE PARA O ENSINO..... | 126 |
| 4.2.1 Conhecimento do Conteúdo..... | 126 |
| 4.2.2 Conhecimento Pedagógico Geral..... | 127 |
| 4.2.3 Conhecimento do Currículo..... | 127 |
| 4.2.4 Conhecimento sobre os alunos e suas características..... | 127 |
| 4.2.5 Conhecimento do contexto educacional..... | 128 |
| 4.2.6 Conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais e sua base filosófica..... | 128 |
| 4.2.7 Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC)..... | 129 |
| 4.3 FONTES DO CONHECIMENTO BASE PARA O ENSINO..... | 135 |
| 4.4 MODELO DE AÇÃO E RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO..... | 135 |
| 5 DESENHO METODOLÓGICO..... | 139 |
| 5.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO..... | 139 |
| 5.2 LOCAL DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO..... | 143 |
| 5.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO E PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS..... | 144 |
| 5.4 ANÁLISE DOS DADOS..... | 153 |
| 5.5 ASPECTOS ÉTICOS..... | 162 |
| 5.6 PROFESSOR NOVATO: ISABELLA E VANESSA - DESCRIÇÃO DOS CASOS..... | 162 |
| 6 RESULTADOS..... | 189 |
| 6.1 MANUSCRITO 2..... | 195 |

| | |
|--|------------|
| 6.2 MANUSCRITO 3..... | 229 |
| 6.3 MANUSCRITO 4..... | 267 |
| 7 PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O PROFESSOR NOVATO..... | 301 |
| 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 371 |
| REFERÊNCIAS..... | 375 |
| APÊNDICES..... | 413 |
| ANEXOS..... | 449 |

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A graduação em Enfermagem permite ao profissional Enfermeiro atuar em diversas áreas, dentre elas assistência, pesquisa, administração e ensino de Enfermagem, e seus conteúdos curriculares, propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), devem contemplar em suas bases biológicas e sociais, os conhecimentos necessários para subsidiar a sua prática (BRASIL, 2001). Para o ensino de enfermagem, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu Art. 66 orienta que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado e em seu Art. 62, orienta que a formação de docentes em cursos de licenciatura, capacita o profissional para lecionar no nível médio (BRASIL, 1996).

Os cursos de nível médio recebem nova nomenclatura a partir da Lei nº 11.741, de 2008, sendo denominados “Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (EPTNM) os cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio, quando nestas escolas, os cursos são desenvolvidos de forma subsequente, contemplando as definições do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2008a, 2008b).

Desta forma, os Cursos Técnicos em Enfermagem (TE), caracterizam-se por ser o *locus* de inserção na docência de muitos enfermeiros e em seus estudos Leite et al. (2012) apresentam que para a maioria dos enfermeiros, não existe uma preocupação formal quanto à formação para a docência, quando o enfermeiro aprende a ser professor depois de iniciar sua rotina em sala de aula e seu embasamento teórico é proveniente da realidade vivida cotidianamente.

Freire (2006) já alertava que ninguém começa a ser educador de repente ou nasce educador e sim, forma-se como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. Sendo necessário para isto, a participação em encontros de capacitação pedagógica e acompanhamento pedagógico, proporcionando a construção dos conhecimentos necessários para o exercício docente, fortalecendo a práxis docente.

Previamente ao exercício docente, Marcon, Graça e Nascimento (2011a) apontam que a capacitação pedagógica amplia e fortalece os conhecimentos para o ensino, sendo indicada em programas de formação, para que os professores aperfeiçoem sua capacidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas e as suas diferentes características, diante de diferentes contextos de ensino e aprendizagem.

Nestes encontros, além de conhecimentos sobre o processo de ensino aprendizagem e concepções de educação, as temáticas relacionadas ao planejamento docente, diversificadas estratégias de ensino aprendizagem e metodologias ativas devem ser problematizadas com os docentes, proporcionando a reflexão sobre a própria prática e consequente transformação da práxis docente.

Sabe-se que para o ensino de enfermagem efetivo, relações complexas ocorrem entre professor, aluno, paciente e família, e que para esta conformação do processo de ensino aprendizagem é necessário que os enfermeiros desenvolvam competências voltadas para esse processo de trabalho, que os possibilitem a pensar e agir com ética e ousadia (PINHEL; KURCGANT, 2007).

Para contemplar estas relações, os professores devem congregiar todos os conhecimentos necessários para a docência e Marcon, Graça e Nascimento (2011a) orientam que estes conhecimentos serão requisitados em diferentes instâncias da prática pedagógica, sendo desenvolvidos ao longo dos anos, baseados em experiências dentro e fora da sala de aula, caracterizados pelas particularidades de cada profissional, construído ao longo dos anos.

Desta forma, a experiência docente não está relacionada aos anos de formação e sim aos anos de exercício docente, quando Shulman (1987) e Backes, Moya e Prado (2011) apresentam os professores de acordo com o momento de sua trajetória profissional docente, sendo considerado novato o docente com experiência de um a cinco anos, intermediário com experiência de seis a quatorze anos e experimentado o docente com mais de quinze anos de atividade docente.

Para subsidiar esta prática, as competências docentes são construídas ao longo das trajetórias pessoais e profissionais do professor, no cotidiano do trabalho, expandindo para além da sua área técnica de formação e invadindo os espaços sociais das relações interpessoais. E a construção destas competências docentes se dá ao longo de um processo de contínua capacitação profissional e constante transformação (PINHEL; KURCGANT, 2007).

Espera-se que, com o passar dos anos, quando o docente percorra seus três diferentes momentos da trajetória profissional, a experiência adquirida baseada na reflexão de seus erros e acertos fortaleça a sua prática pedagógica, quando o aprendizado decorrente do insucesso, encoraje o docente a arriscar novas ideias, estimulando a criatividade e proporcionando o fortalecimento, aprendendo a usar o erro de forma produtiva (SHULMAN, 2010b).

Esta reflexão necessária sobre a prática, para Shulman (2005) é o que faz um professor quando ele olha em retrospecto o processo de ensino e aprendizagem que ele tem proporcionado, e como resultado, deve haver uma reorientação prática, confirmando, desta forma, a necessidade de reflexão, capacitação e acompanhamento pedagógico.

Concepção reforçada por Reibnitz e Prado (2006) quando acreditam que todo indivíduo tem capacidade para ser criativo, e cada pessoa se expressa de uma maneira diferente, podendo ser estimulado ou inibido, a partir das relações que o indivíduo estabelece ao longo da vida, e por isso, a importância da relação pedagógica.

Processos estes, que se desenvolvem com os anos de prática docente, ancorados em erros, acertos e momentos que constituem a personalidade docente, desenvolvidos e aprimorados com o passar dos anos, em seus diferentes momentos da trajetória profissional, quando se espera que o docente experimentado, tenha muito mais liberdade e desenvoltura em sala de aula que o professor novato, que ainda se encontra iniciando sua inserção na docência.

Em um estudo que observa as práticas pedagógicas de um professor novato e um experimentado, Gudmundsdóttir e Shulman (2005) concluem que ambos apresentam o conhecimento especializado do conteúdo de suas disciplinas e a maioria das profundas diferenças consiste no Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), que permite ao docente ver uma imagem com formas diferentes, com a flexibilidade para selecionar um método de ensino que faça justiça ao assunto e transforme o conhecimento do professor em algo ensinável aos alunos.

Desta forma, o fator tempo de docência é apontado como possibilidade do professor construir e fortalecer o seu CPC, sendo a experiência docente o fator progressivo de desenvolvimento das habilidades docentes (GUDMUNSDÓTTIR; SHULMAN, 2005).

Torna-se necessário um olhar especial para o professor novato, para subsidiar sua prática e fortalecer sua incipiente práxis pedagógica. E nesta situação do novato, reconhecidamente desconfortável, a formação docente pode fornecer subsídios ao seu trabalho de professor e como este início de carreira incerto perdura, a ponto de obstáculos acompanharem os docentes por muito tempo, significa que não somente é o novato que precisa ser tutorado e sim, todos os docentes necessitam de acompanhamento pedagógico (MADEIRA, 2008).

O interesse pela temática surge da trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, que atua há quinze anos na Educação em Enfermagem (atuação na EPTNM durante onze anos e no Ensino Superior, atuação há dez anos). E o momento atual da trajetória docente (transição de docente

intermediária para docente experimentada), proporcionou a reflexão sobre vários momentos assertivos e outros nem tão exitosos da própria trajetória docente, relacionados ao preparo pedagógico para a docência e ao desenvolvimento das competências inerentes ao exercício docente.

Momento este de reflexão, intensificado em 2011, quando comecei a participar do Laboratório de Pesquisa e Tecnologia em Educação em Enfermagem e Saúde (EdEn) do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (PEN) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), quando as recordações decorrentes deste olhar em retrospecto à minha trajetória profissional docente, me instigaram a conhecer em minha dissertação de mestrado, o preparo pedagógico para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio sob a ótica de Lee Shulman.

Os resultados apontaram que o preparo para o exercício docente aconteceu prioritariamente na aprendizagem com colegas e com o conhecimento do conteúdo a ser lecionado, utilizando as próprias experiências discentes dos participantes do estudo, vivenciadas em seus processos formativos, para nortear suas práticas em sala de aula. Os seis enfermeiros participantes do estudo indicaram a ausência do preparo pedagógico prévio para a inserção na docência e o desconhecimento de metodologias ativas de ensino e aprendizagem e buscaram fortalecer suas práticas docentes, participando de encontros de capacitação pedagógica, utilizando-se da reflexão e a criatividade advinda do erro e do acerto de suas experiências em sala de aula (SOUZA, 2013).

Com estes resultados, que demonstraram a necessidade de capacitação pedagógica para o fortalecimento das práticas docentes, possibilitando a formação de melhores alunos e, conseqüentemente, melhores profissionais de saúde, encontramos a qualificação e a formação docente como prioritárias em qualquer cenário de ensino aprendizagem (teórico, prático, no nível superior ou na EPTNM).

Quando estes professores, por meio de uma atuação transformadora e problematizadora, podem contribuir à qualificação destes futuros profissionais, responsáveis por melhorar os serviços e atendimentos de saúde, contribuindo assim para o alcance das metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), que demonstram a preocupação com a formação de recursos humanos, constituindo a educação transformadora, como uma ação prioritária, que potencializará o desenvolvimento econômico e social no mundo.

Além da dissertação, temos outros estudos, como os de Menegaz (2012, 2015), Canever (2014), Santos (2015), Miranda (2015), Cunha (2015) e Francisco (2017), todos pesquisadores do EdEn, que investigaram o CPC e a prática de professores intermediários e/ou experimentados nas áreas de enfermagem (nível superior e nível médio), medicina, odontologia, fisioterapia, farmácia, nutrição, fonoaudiologia e educação física, sob a ótica de Shulman.

Nestes estudos, visando a investigação da formação docente em enfermagem e saúde, o CPC pode ser explorado e seus resultados contribuíram para avanços nas pesquisas sobre as práticas de formação docente, além da compreensão da manifestação do CPC de docentes intermediários e experimentados (BACKES et al., 2017).

Neste contexto, esta tese se propõe a avançar e contribuir para os estudos sobre a formação docente em enfermagem e saúde, ao investigar a prática e a manifestação do CPC de docentes novatos na EPTNM.

Pensando nesta educação transformadora requisitada para modificar as práticas de saúde, na importância da formação docente neste contexto e dos resultados obtidos na minha dissertação e dos estudos do EdEn, esta pesquisa tem como objeto de estudo o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) do professor enfermeiro novato da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, com a seguinte questão de pesquisa: **como ocorre o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo dos professores enfermeiros novatos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio?**

No decorrer do desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, Shulman (2005) acredita que o professor acessa um complexo corpo de conhecimentos e habilidades necessárias para atuar efetivamente como docente e, nesta trajetória, ocorrem acertos e erros, que possibilitam o sucesso e a expansão do conhecimento, com possibilidades para o amadurecimento profissional, tornando-o, com o passar do tempo, um perito. Este processo de transformação para Gudmundsdóttir e Shulman (2005) relaciona-se com as diferentes fontes de conhecimento e é esta forma de conhecer e compreender que distingue os professores.

Diante deste questionamento e destas considerações, **defendo a tese de que somente com propostas de formação docente que contemplem atividades reflexivas sobre a própria prática, os docentes novatos poderão compreender e transformar suas práticas de ensino, possibilitando o desenvolvimento e expansão de seu CPC, com avanços na compreensão e reconhecimento da docência como profissão.**

Esta proposta está inserida na linha de pesquisa Formação e Desenvolvimento Docente em Saúde e Enfermagem (Área de Concentração: Educação e Trabalho em Saúde e Enfermagem) e a relevância do estudo consiste em conhecer quais características estão presentes na prática pedagógica dos professores enfermeiros novatos e a forma como eles manifestam o CPC em sala de aula, bem como conhecer estratégias que podem ser incluídas nos encontros de formação docente, visando o fortalecimento e expansão do CPC dos docentes novatos.

Justifica-se ainda a importância do desenvolvimento desta pesquisa por envolver os professores enfermeiros da EPTNM, representando assim a valorização destes docentes, com a consciência da necessidade do fortalecimento deste grupo de professores, visto que, inicialmente, a inserção na docência ocorre, em muitos casos, nestes espaços da educação profissional.

Espera-se ainda, com os resultados do estudo, fortalecer e subsidiar os programas de formação docente e de educação permanente, contemplando o acompanhamento pedagógico antes do início das atividades docentes e durante a prática pedagógica, nos diversos momentos da trajetória profissional docente.

Esta possibilidade de auxílio, contempla os diversos contextos educacionais, onde estão inseridos os professores enfermeiros, ao proporcionar uma prática docente prazerosa e com segurança, visando a formação de profissionais qualificados e que possibilitem uma educação transformadora.

Este estudo contribuirá também com o Macroprojeto do EdEn: Docência na educação profissional em enfermagem: perfil dos professores e formação inicial, que intenciona, compreender o cenário da formação pedagógica, das escolas de EPTNM em Enfermagem. Colaborando assim para a pesquisa e produção científica de Educação em Enfermagem e, em especial, a EPTNM.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Compreender como o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Lee Shulman se manifesta nos professores enfermeiros novatos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em sala de aula.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer a atuação dos professores enfermeiros novatos, de acordo com o pensamento cíclico de compreensão, transformação, ensino, avaliação, reflexão e nova compreensão, que sustentam o Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico de Lee Shulman.

- Analisar fatores que possam contribuir para o desenvolvimento de uma proposta de capacitação e acompanhamento pedagógico para o exercício docente.

- Construir uma proposta de capacitação e acompanhamento pedagógico para o exercício docente.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO

Nesta breve contextualização apresento algumas considerações relacionadas à educação brasileira e à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), divididas didaticamente em quatro momentos.

No primeiro momento apresento a articulação da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) com a formação de recursos humanos, com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com ênfase relacionada à educação e a formação docente.

O segundo momento, considera a estrutura do sistema educacional brasileiro e a sua relação com a EPTNM, o exercício profissional da enfermagem no Brasil e seu contingente de profissionais.

O terceiro momento contextualiza a educação em enfermagem e suas legislações nos principais momentos históricos da EPTNM e os caminhos percorridos para a profissionalização na EPTNM na enfermagem.

E o quarto momento considera o professor enfermeiro na EPTNM, a necessidade da formação docente para uma prática reflexiva, além de dialogar sobre as características dos bons professores.

Essa breve introdução à temática proposta não intencionou uma extensa descrição histórica com uma análise aprofundada da história da EPTNM e sim a apresentação da relevância da EPTNM no contexto da educação brasileira, sua relação com a enfermagem, considerando-a uma força de trabalho que aumenta consideravelmente no país, bem como a importância da qualificação e formação docente, como caminho encontrado para melhorar a força de trabalho da saúde, por meio de uma educação transformadora, que contribua para o alcance dos objetivos de saúde e para o amplo desenvolvimento nas próximas décadas, constituindo assim, um dos desafios da educação para a saúde do século XXI.

3.1 A FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS E A ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS)

A formação de recursos humanos constitui uma das preocupações e prioridades da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), quando em suas metas do milênio e do desenvolvimento sustentável, a educação dos profissionais de saúde recebe um importante olhar, por se defender que a forma de ensinar os alunos e os formadores (educadores), com a utilização de novos currículos e métodos de ensino, possibilitam uma

educação transformadora, capaz de modificar a formação em saúde e contribuir para a elevação dos itens relacionados à pobreza, paz, segurança, desenvolvimento, sustentabilidade ambiental, educação e saúde, sendo o foco de melhoria das ações governamentais, para as relações internacionais no século XXI, com a gestão do desenvolvimento econômico e social no mundo.

Nesta breve retrospectiva histórica, pontuarei a inserção da OPAS no Brasil e suas relações com o país, suas contribuições e ações destinadas à formação docente associadas aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), finalizado em 2015 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com início em 2016, até 2030, com suas associações com a educação e a importância da qualificação dos professores, para melhorar os serviços e os atendimentos de saúde.

Conceitualmente, a OPAS é um organismo internacional de saúde pública, dedicado a melhorar as condições de saúde dos países das Américas e também faz parte da Organização das Nações Unidas (ONU) (OPAS, 2015). Foi constituída em 1902, sendo uma das primeiras organizações intergovernamentais a serem estabelecidas e sua criação parte do processo de instituição da saúde internacional como domínio da saúde pública e a relação de interdependência entre os povos (PIRES-ALVES; PAIVA; SANTANA, 2012).

O Brasil passou a integrar a OPAS como país membro em 1929 e, desde 1975, atua no campo de formação de recursos humanos em saúde no Brasil, ano este, em que a primeira equipe de consultores de recursos humanos nacionais da OPAS foi contratada, para executar o Programa de Preparação Estratégica para Pessoal de Saúde (PPREPS) (CASTRO, 2008).

Os projetos pedagógicos de cooperação concebidos do Programa de Desenvolvimento de Recursos Humanos da OPAS/ Brasil, faziam parte de uma proposta que tinha como perspectiva reconceituar os processos de capacitação destinados à força de trabalho empregada no setor saúde e foi construído a partir de uma estreita vinculação deste programa com os movimentos favoráveis à reforma e à reorganização do sistema de saúde, ocorridos entre os anos 1970 e 1980, quando estes movimentos passaram a exigir a construção e recriação contínua das práticas e dos conteúdos dos cursos destinados à preparação da força de trabalho do setor saúde (CASTRO, 2008).

Assim, em sua agenda, desde 1992, havia a consciência de promover a cooperação internacional para superação das múltiplas causas de instabilidade associadas à marginalização político social e fragilidade institucional, primando pelo processo de desenvolvimento humano,

ampliando o desenvolvimento de capacidades dos indivíduos (PIRES-ALVES; PAIVA; SANTANA, 2012).

Além do PPREPS, mais outros três projetos importantes contribuíram à formação em saúde, dentre eles o Projeto de Formação em Larga Escala de Pessoal de Nível Médio e Elementar (PLE), o Projeto de Capacitação em Desenvolvimento de Recursos Humanos em Saúde (CADRHU) (destinado à formação de especialistas em Recursos Humanos para a área de gestão no âmbito das secretarias de saúde), o Projeto de Desenvolvimento Gerencial de Unidades Básicas do Sistema Único de Saúde (GERUS) (destinado à formação de especialistas em Recursos Humanos para a área de gestão no âmbito das secretarias de saúde do Sistema Único de Saúde)¹ (CASTRO, 2008).

O CADRHU e o GERUS tinham como elemento central a intencionalidade de fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS), mas foi a partir do PLE, que um programa de recursos humanos assumiu a opção pedagógica e metodológica que seria o fio condutor de vários outros projetos educacionais realizados por meio da cooperação técnica da OPAS com diversas instituições brasileiras, repercutindo e contribuindo para o fortalecimento da área de recursos humanos nos serviços públicos de saúde do país (CASTRO, 2008).

Transferindo tecnologia e difundindo conhecimentos dos países membro, a OPAS exerce assim, um papel fundamental na melhoria de políticas e serviços públicos de saúde, por meio da cooperação internacional, atuando nas áreas de epidemiologia, saúde e ambiente, recursos humanos, comunicação, serviços, controle de zoonoses, medicamentos e promoção da saúde. Seus esforços são direcionados aos grupos mais vulneráveis, traçando metas comuns, com iniciativas sanitárias multilaterais, visando assegurar a saúde aos habitantes das Américas, tendo como missão orientar os esforços estratégicos de colaboração entre os Estados membros, no sentido de melhorar a qualidade de vida e elevar a expectativa de vida dos povos das Américas (OPAS, 2015).

A OPAS/Representação do Brasil, apesar de não ser uma instituição de ensino, teve, por meio do seu Programa de Cooperação em Desenvolvimento de Recursos Humanos, um relevante papel na formulação e execução de projetos de educação que contribuíram para a

¹ Como o PPREPS e o PLE contribuíram ativamente à formação de profissionais de enfermagem, serão contextualizados posteriormente no item 3.3.5, intitulado “Caminhos para a profissionalização na EPTNM na Enfermagem”.

construção do campo de Recursos Humanos nas instituições públicas de saúde do Brasil (CASTRO, 2008).

Com esta preocupação voltada às melhorias de políticas e serviços públicos, ao longo dos anos 90 e início de 2000, foram realizadas conferências globais que versavam sobre temáticas relacionadas aos direitos humanos, infância, meio ambiente, desenvolvimento urbano, segurança, igualdade de gênero, etnias e combate à discriminação (PIRES-ALVES; PAIVA; SANTANA, 2012).

Visando traduzir estes temas prioritários em ações, identificou-se um conjunto de objetivos-chave, denominados: paz, segurança e desarmamento, desenvolvimento e a erradicação da pobreza, proteção do ambiente comum, direitos humanos, democracia e boa governação, proteção dos grupos vulneráveis, resposta às necessidades especiais da África e reforço às Nações Unidas (ONU, 2000).

Estas discussões culminaram na Declaração do Milênio, apresentada na Conferência Mundial da ONU, em Nova York, em 2000, quando foram nominados os “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio” (ODM). E foi um marco político, onde as nações estabeleceram uma parceria mundial, para tornar o mundo mais justo e solidário, até 2015, por meio de oito iniciativas que ficariam conhecidas como os oito objetivos de desenvolvimento do milênio, assim denominadas: 1) Erradicar a extrema pobreza e a fome; 2) Atingir o ensino básico universal; 3) Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; 4) Reduzir a mortalidade infantil; 5) Melhorar a saúde das gestantes; 6) Combater o HIV/Aids, a malária e outras doenças; 7) Garantir a sustentabilidade ambiental; e 8) Fortalecer parceria global para o desenvolvimento (PEREIRA et al., 2014).

Os ODM, fixaram prazos e indicadores, adotados pelos 191 Estados membros das Nações Unidas, e foram definidas agendas de trabalho e de cooperação, sendo que o governo brasileiro e a OPAS, integrantes deste mesmo movimento, criaram mecanismos concretos de internacionalização dos assuntos da saúde (PIRES-ALVES; PAIVA; SANTANA, 2012).

A Declaração do Milênio das Nações Unidas é um documento histórico para o novo século, pois refletiu as preocupações de dirigentes mundiais, mas seu principal desafio é conseguir que a globalização venha a ser uma força positiva para todos os povos do mundo, oferecendo grandes possibilidades, de forma igualitária para todos os países, que só poderá ser alcançado com amplos esforços, baseados na condição humana equitativa, adotando medidas políticas mundiais que correspondam às necessidades dos países em desenvolvimento e das economias em

transição e que sejam formuladas e aplicadas com a sua participação efetiva (ONU, 2000).

Para atingir as metas do milênio, não se depende essencialmente de procedimentos e ampliação nos serviços de saúde, mas sim de um novo modelo de desenvolvimento, combatendo a pobreza e às iniquidades sociais. Entende-se que com o acesso à educação, dentre outros fatores, os indicadores de saúde melhoram, e o desafio consiste então, em formar recursos humanos com competência para alcançar as metas do milênio, o que exige uma ampla formação política e técnica, para a cidadania, de sujeitos de diversos níveis na sociedade, inclusive de profissionais ligados à saúde (CARVALHO, 2006).

Os países, a partir destas definições, iniciaram mudanças em seus governos, com definição de ações para o alcance das metas pactuadas e vários encontros foram organizados, dentre eles o Fórum de Recursos Humanos em Saúde, realizado em Recife, em 2013, que teve como objetivo estabelecer uma plataforma política no sentido de que mais países avançassem e atingissem os ODM, sendo então elaborada uma carta para estabelecer mecanismos de governança para construir processos formativos, que transformassem e melhorassem o cenário para os trabalhadores da saúde (ANTUNES, 2013).

A declaração abordava a necessidade de aumentar recursos financeiros para a área de recursos humanos em saúde, melhorar o treinamento, distribuição e retenção de pessoal, além de adotar soluções educativas inovadoras, investindo em abordagens transformadoras e com oportunidades de desenvolvimento profissional, construindo processos formativos interessantes, com ênfase nos cuidados primários em saúde, além de avançar na pesquisa e práticas baseadas em evidências, para informar e maximizar o retorno do investimento em recursos humanos em saúde (ANTUNES, 2013).

Esta declaração foi posteriormente discutida e apresentada na 67ª Assembleia Mundial da Saúde (AMS), da Organização Mundial de Saúde (OMS), que aconteceu em Genebra, na Suíça, em maio de 2014 e foi solicitado à OMS o desenvolvimento de uma Estratégia Global para Recursos Humanos em Saúde (HRH²), para ser apresentada na 69ª AMS, ocorrida em 2016, no momento de transição, entre o encerramento dos ODM (encerrando em 2015) para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS - apresentados posteriormente) de 2016 a 2030 (ANTUNES, 2013; IMS, 2015; ONUBR, 2015).

² HRH do inglês: *Human Resources for Health*. Traduzido pela autora: Recursos Humanos para a Saúde.

Esta Estratégia Global para Recursos Humanos em Saúde compreendeu oito documentos temáticos e foram intitulados: 1) Os motores da mudança nos mercados de trabalho em saúde; 2) O papel da educação transformadora; 3) Dados e medição de HRH: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e qualidade; 4) Responsabilidade e alinhamento para o pós-2015: os papéis e as responsabilidades dos intervenientes estatais e não-estatais; 5) Liderança, governação e alinhamento de políticas nos sistemas de saúde público/privado; 6) Os motores da mudança nos Estados Frágeis; 7) Melhorar a produtividade do trabalhador de saúde e o desempenho no contexto da cobertura universal da saúde: as funções das normas, a melhoria da qualidade e regulação e 8) Base na capacidade humana para além do setor saúde (IMS, 2015).

Considerando os temas, a educação e a formação docente apareceram com maior ênfase nos eixos temáticos: 2) O papel da educação transformadora e 3) Dados e medição de HRH: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e qualidade.

Pensando em uma educação transformadora e nos recursos humanos para a saúde, nas práticas brasileiras, um modelo transformador que ainda não é amplamente utilizado, mas considerado potente é a Educação Permanente em Saúde, quando Ceccim e Feuerwerker (2004) apontam o quadrilátero da formação para a área da saúde, que consiste na necessária articulação entre o ensino, a gestão setorial, as práticas de atenção e o controle social, que podem contribuir para organizar uma educação que opere mudanças, considerando os aspectos éticos, estéticos, tecnológicos e organizacionais

Nestes novos cenários da formação do profissional da saúde para o SUS, a educação permanente, articulada à humanização da atenção e a ampliação da concepção e da prática da integralidade, conforme as necessidades da população e de fortalecimento do SUS, podem auxiliar na educação transformadora, com processos de organização curricular embasados em concepções emancipatórias, privilegiando a prática social, de modo a articular organicamente a integração ensino-serviço (HORA et al., 2013).

Entretanto, a formação atual dos profissionais da saúde, ainda é fortemente orientada por uma concepção pedagógica hospitalocêntrica biologicista, dissociando a clínica da política, não contribuindo para o fortalecimento do SUS, estando presente fortemente o paradigma flexneriano³ (HORA et al., 2013).

³ O Relatório Flexner, publicado em 2010 é considerado o grande responsável pelo modelo de educação das escolas médicas, sendo replicado nas outras

Na educação dos profissionais de saúde, é necessário modificar a concepção hegemônica tradicional da reprodução de conhecimento, para práticas que visem a integralidade e a inclusão da participação dos usuários nas práticas de saúde, além de uma reorganização das redes de serviços, favorecendo a acessibilidade e satisfação dos usuários, onde, por meio da organização social, a assistência seja mais humanizada, promovendo a cidadania (CECCIM; FEUERWERKER, 2004). Operando assim uma proposta curricular contra hegemônica, a favor de uma educação emancipatória, que rompe com a organização curricular que potencializa a dicotomia entre a teoria e a prática, ensinando primeiramente os conteúdos teóricos, depois levando o aluno para a prática, em uma realidade desarticulada (HORA et al., 2013). Quando um modelo ideal de formação de profissionais de saúde orientada para o SUS, ancora-se no pressuposto de que a reorientação das práticas implica o melhor desempenho dos profissionais e de todos os sujeitos envolvidos no processo, como estudantes, docentes, gestores e a própria população (VENDRUSCOLO; PRADO; KLEBA, 2014).

Retomando os dois eixos temáticos, e os observando, identificam-se algumas recomendações sobre o alcance de uma educação transformadora, no tema dois, onde torna-se necessária, em sua dimensão instrucional, uma aprendizagem multidisciplinar, com o trabalho em equipe e uma aprendizagem por competências, além da qualificação dos formadores, com motivação e incentivo à carreira acadêmica, para que consiga-se contemplar a equidade, justiça social e os direitos humanos, formando lideranças que transformem o sistema de saúde (IMS, 2015).

Relacionado ao tema três (dos recursos humanos para a saúde), as abordagens para os ODS ganharam forma, tornando-se necessária a cobertura de saúde universal. Sendo primordial antecipar as implicações sobre os recursos humanos para a saúde e desenvolver estratégias para enfrentar eficazmente estes desafios, tornando-se essencial investimentos em recursos humanos em saúde, pois permitem a expansão progressiva da cobertura eficaz e ajudam os países a responderem aos desafios atuais e futuros (IMS, 2015).

profissões da área da saúde, onde dentre várias recomendações, apresenta uma divisão clara entre um período inicial de disciplinas básicas realizadas nos laboratórios e outro ciclo de estudos clínicos em hospitais, considerado o *locus* de transmissão do conhecimento sobre doenças (PAGLIOSAI; ROS, 2008). O modelo flexneriano recebeu posteriormente fortes críticas, principalmente pela hierarquização da aprendizagem nunca ter conseguido atender às necessidades de saúde das sociedades (CECCIM; FEUERWERKER, 2004).

Ainda na 69ª AMS, houve um amplo debate sobre a Agenda 2030 e seus ODS, onde a saúde apresentou um lugar central e destacado, favorecendo toda a agenda de trabalho. A AMS adotou a “Estratégia global sobre recursos humanos em saúde: força de trabalho 2030”, visando a melhoria das condições de saúde e de desenvolvimento, acessibilidade e qualidade dos trabalhadores da saúde (CVSP-BRASIL, s.d).

Estas discussões e negociações internacionais sobre o planejamento para o futuro e o desenvolvimento de uma agenda pós-2015, possibilitaram inúmeras contribuições para a elaboração dos ODS, que são os sucessores dos ODM, sendo que esta transição do ODM para ODS ocorreu entre 2015 e 2016, e no fim de 2015 terminou o prazo dado pela ONU, para que todos os países cumprissem os oito ODM, estabelecidos em 2000 na Declaração do Milênio (PNUD, 2015).

Quanto aos resultados, o Brasil alcançou praticamente a totalidade dos objetivos propostos dos ODM. Relacionado à saúde, o país alcançou plenamente a meta de redução da mortalidade infantil, reduziu à metade a taxa de mortalidade materna e diminuiu a transmissão da malária e tuberculose, mantendo estável a incidência de HIV/aids. Relativo à educação, o relatório aponta que o sistema educacional brasileiro alcançou 98% das crianças e adolescentes em idade escolar, com expansão da oferta de vagas e, relacionado à política para docentes, há a indicação da instituição do piso salarial nacional para os profissionais do magistério, como forma de valorização dos professores, indicando a necessidade de se comprometer em reforçar programas de formação docente (IPEA, 2014).

Esta necessidade de atenção aos programas de formação docente e valorização dos professores aparece fortemente nos ODS, quando a educação é apresentada como a estratégia principal, responsável por ajudar os países a alcançarem o desenvolvimento, com o alcance das metas propostas.

Estes desafios pós-2015 e pós-ODM, estão no relatório intitulado “O caminho para a dignidade até 2030: acabando com a pobreza, transformando todas as vidas e protegendo o planeta”, que aborda a construção da nova agenda de desenvolvimento a ser seguida pela ONU, contendo uma proposta para um conjunto de ODS, que substituíram os ODM (vigentes até o fim de 2015). A proposta contém no total 17 objetivos e 169 metas que focam nos três pilares fundamentais da sustentabilidade: o social, o ambiental e o econômico, sendo questões que pautaram a agenda de desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD, 2015).

Os ODS propostos foram construídos sobre as bases estabelecidas pelos ODM, de maneira a completar o trabalho deles e responder a novos desafios. Esses objetivos constituem um conjunto integrado e indivisível de prioridades globais para o desenvolvimento sustentável e a educação, novamente, aparece como prioritária, com o ODS 4, “Educação de Qualidade”, que visa assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (PNUD, 2015).

A Plataforma Agenda 2030 (s.d.) apresenta que o ODS 4 tem como foco, todos os níveis de educação e, dentre algumas de suas metas até 2030, destaca-se que se espera assegurar a igualdade de acesso à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis; ampliar globalmente o número de bolsas de estudo e aumentar o contingente de professores qualificados, com investimentos na formação de professores.

Transformar vidas por meio da educação, ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS propostos, é o que se espera com uma educação que prima pela visão humanista do desenvolvimento, que respeita os direitos humanos e a dignidade, vista como um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de todos os outros direitos. A educação é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana, o desenvolvimento sustentável e a erradicação da pobreza (UNESCO, 2015).

Neste sentido, os esforços se concentrarão no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida. E para melhorar os resultados da aprendizagem e ofertar uma educação de qualidade, entende-se como questão central a valorização do magistério, com a garantia de que professores e educadores sejam empoderados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos sociais e financeiros, e que tenham boa formação inicial e continuada (UNESCO, 2015).

A Aliança Global para a Força de Trabalho em Saúde (*Global Health Workforce Alliance*), também pensando no desenvolvimento de uma prospectiva estratégica sobre a formação de recursos humanos para a saúde, juntamente com a ONU, em sua síntese dos documentos produzidos nos grupos de trabalho das temáticas dos ODM, aponta nos dados relacionados à educação e formação de profissionais da saúde, que para se alcançar uma educação transformadora torna-se necessária a mudança nos currículos, que se apresentam fragmentados, desatualizados e orientados para o conteúdo, com ênfase no modelo curativo. Sendo

necessário um novo desenho pedagógico, com ensino baseado no modelo por competências, primando o trabalho em equipe com uma abordagem interdisciplinar, com ênfase na responsabilidade e justiça social, na promoção da saúde e prevenção de doenças, com uma compreensão contextual dos cuidados de saúde e de seus determinantes sociais e culturais, proporcionando um olhar para as políticas públicas de saúde com ênfase na educação em saúde, treinamento profissional e desenvolvimento contínuo, formando assim, lideranças que possibilitem mudanças eficazes no sistema de saúde em que atuam (WHO, 2015).

A educação dos profissionais da saúde não pode ser deixada de lado, pois coloca em risco o setor público e pode desequilibrar a oferta de profissionais qualificados. Assim, os professores devem ser treinados por professores mentores para melhorar a força de trabalho da saúde, por meio da educação, pois somente com professores capacitados, e com uma forma nova de ensinar os alunos, é que se poderá ofertar um ensino de qualidade nas instituições, que alinhem a força de trabalho condizente às necessidades da população (WHO, 2015).

Entende-se que a educação tem o poder de transformar o mundo e a necessidade de valorização, formação e acompanhamento dos docentes, que são peças-chaves neste processo de mediar a construção do conhecimento, torna prioridade para as políticas públicas e instituições de ensino, quando uma nova forma de ensinar é requerida, contribuindo para a melhoria das práticas de saúde, visando o desenvolvimento social, econômico e sustentável, condizentes com as metas propostas pelos ODS.

3.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO (EPTNM)

Partindo de questões atuais relacionadas à Educação, torna-se necessário um breve resgate histórico para o entendimento e contextualização da inserção da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), com suas contribuições e relações no setor saúde.

3.2.1 A Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

A composição dos Níveis Escolares no Brasil segue a normativa da LDB nº 9.394/96, sendo considerada um marco da história da educação brasileira, pois regulamenta o sistema de ensino atual, onde em seu art. 21 orienta que a educação escolar é composta de educação básica

(formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a educação superior (BRASIL, 1996).

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, sendo oferecida para crianças de até três anos de idade e pré-escolar, para as crianças de quatro a cinco anos de idade. O ensino fundamental inicia aos seis anos de idade, tendo duração de nove anos, e na sequência, o ensino médio, que consiste na etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos e o ensino superior, aberto aos candidatos que tenham concluído o ensino médio e tenham sido classificados em processo seletivo (BRASIL, 1996).

Em 2008, a Lei nº 11.741, modificou os dispositivos da Lei nº 9.394/96 e alterou a antiga denominação de Educação Profissional, que passou a ser chamada de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), e redimensionou suas ações, onde os cursos de educação profissional e tecnológica (abrangendo a EPTNM) podem ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos (BRASIL, 2008b).

Neste mesmo ano, o Ministério da Educação (MEC) aprova, por meio da Portaria nº 870/2008, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, por considerar necessário o estabelecimento de um referencial comum às denominações dos cursos técnicos de nível médio na educação profissional. E por meio da resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB), nº 04 de 06 de junho de 2012, foi realizada a atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), com a incorporação de 35 novos cursos com adequações às normas vigentes (BRASIL, 2008a, 2012b).

Assim, a EPTNM poderá preparar o aluno para o exercício de profissões técnicas e a habilitação profissional, quando desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional e pode ser articulada com o ensino médio ou subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio, observando os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo CNE (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008b).

3.2.2 Algumas Considerações Sobre a História da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

No Brasil, a relação entre programas públicos e elementos políticos pode ser apreendida nas mudanças imprimidas à legislação educacional, como as que ocorreram no ensino médio e no ensino técnico. Assim, os

impasses que atravessam a política de educação profissional técnica no Brasil evidenciam a interdependência entre os processos de construção das estruturas políticas e condições do poder e a definição da política (seu conteúdo, organização e delineamento) (PEREIRA; PASSOS, 2011).

Para acompanhar estas mudanças na EPTNM, convém uma breve retomada na história, com o recorte feito por Winckler e Santagada (2012) a partir dos anos 30, quando o Brasil inicia, de forma mais sistemática, a transição para uma sociedade urbano industrial, e a formação destes profissionais técnicos assumiu historicamente importância, por considerar a retomada do desenvolvimento do mercado interno, tornando-se assim, uma preocupação governamental e dos setores empresariais, apresentando uma expansão da educação profissionalizante entre 1930 e 1945, devido a necessidade de operários qualificados.

A crise do capitalismo mundial e a instabilidade política produzida na década de 70, expressaram a transição entre diferentes modelos de desenvolvimento, do fordismo à nova ordem econômica mundial, sendo que o trabalho industrial de natureza taylorista-fordista (com um trabalho de caráter precário, de natureza manual, exigindo pouca ou nenhuma formação escolar), prevaleceu até meados dos anos 80 (FERRETTI; SILVA JUNIOR, 2000).

Os anos 80 mostraram-se pródigos nos movimentos sociais, que pareciam evidenciar a volta da democracia brasileira, entretanto foi um período marcado pela crise econômico-financeira. Este momento de redefinição das relações capitalistas e transição para o novo modelo de formação de blocos econômicos, transparece na Constituição Federal de 1988, que marcou a institucionalização do processo de democratização com forte presença popular. E este período de indefinição, exigiu uma gestão da crise econômica, com transformações nos padrões de desenvolvimento capitalista (FERRETTI; SILVA JUNIOR, 2000; WINCKLER; SANTAGADA, 2012).

Quando nos anos 90, os processos de reestruturação do Estado e da economia, começaram a surgir, Winckler e Santagada (2012) resgatam que houve uma formulação das políticas educacionais, que partiam da ideia de que a revolução tecnológica e as novas exigências do mercado do trabalho exigiam a incorporação de habilidades e competências para além da formação baseadas no modelo taylorista e/ou fordista vigentes.

Este Brasil dos anos 90, experimentava mudanças significativas no âmbito do trabalho, em virtude da modernização tecnológica, inovações organizacionais e de gestão diante de dois fatores determinantes: o acirramento da recessão econômica brasileira e a política de abertura da

economia brasileira ao comércio internacional (FERRETTI; SILVA JUNIOR, 2000).

Essa tendência de transformação do processo produtivo obrigou a aproximação dos setores produtivos às universidades e aos institutos de pesquisa do governo, para se tornarem competitivas no mercado mundial, sendo nesse contexto que se encontram as transformações das relações entre educação, trabalho, ciência e tecnologia (FERRETTI; SILVA JUNIOR, 2000).

Essa nova consciência apresentava como pressupostos a valorização dos conteúdos, com ênfase na educação permanente em busca da qualidade e ampliação das capacidades laborativas e nas habilidades relacionais, sendo estas, relevantes nos processos pedagógicos, valorizando o aprender a aprender e não somente a recepção de conteúdos, demonstrando uma valorização da educação básica (WINCKLER; SANTAGADA, 2012).

E com a situação econômica favorável, no período de 2003 a 2005, houve o progressivo aumento do número de alunos nos cursos da área de saúde, principalmente nos cursos técnicos em Enfermagem, com aproximadamente 174 mil alunos (29,5% do total das matrículas) e em 2005, esse número passou para 236 mil alunos (31,5% do total de alunos) (BRASIL, 2006a).

Diante desta realidade da educação brasileira, a Emenda Constitucional nº 59/2009, mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), de uma disposição transitória da LDB para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, sendo instituído pela Lei nº 13.005/2014 e várias metas foram alinhadas e estruturadas para a garantia do direito à educação com qualidade. Assim, em 2010, após um amplo diagnóstico da educação nacional e das expectativas e demandas da sociedade, o MEC aprovou o Projeto de Lei nº 8.035-B, que norteou a elaboração da proposta do PNE, considerando as tendências de crescimento das diversas etapas e modalidades da educação, com uma projeção responsável de investimentos públicos em educação, onde foram definidas 20 metas, apresentadas no quadro 1, a serem cumpridas entre 2011 até 2020 (BRASIL, 2010; BRASIL, 2014b; BRASIL, 2016).

Em suas 20 metas, o PNE propõe uma agenda para o desenvolvimento da educação brasileira e as metas enumeradas de 8 a 12 expressam, entre outros objetivos, uma atenção aos desafios vividos pelos jovens brasileiros, em especial no que se refere ao combate à desigualdade, pois a população brasileira ainda apresenta baixa escolaridade (7,3 anos de estudo, em média). Essa defasagem causa grande impacto no momento da inserção no mercado de trabalho e na

geração de renda, sendo premente encontrar caminhos que ofereçam a possibilidade de recuperar o atraso escolar, como os programas de Educação de Jovens e Adultos, com o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências requeridas no mundo do trabalho, nas oportunidades da educação profissional (CRUA; MONTEIRO, 2014).

Quadro 1: Metas Previstas no Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020

| METAS | DESCRIÇÃO |
|-------|--|
| 1. | Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil (atender 50% da população de até três anos). |
| 2. | Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de seis a quatorze anos. |
| 3. | Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quinze a dezessete anos e elevar, até 2020, as matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária. |
| 4. | Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na rede regular de ensino. |
| 5. | Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade. |
| 6. | Oferecer educação em tempo integral, em 50% das escolas públicas de educação básica. |
| 7. | Atingir as médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. |
| 8. | Elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e quatro anos (mínimo de doze anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres), bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional. |
| 9. | Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o |

| | |
|-----|---|
| | analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. |
| 10. | Oferecer no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional. |
| 11. | Duplicar as matrículas da EPTNM, assegurando a qualidade da oferta. |
| 12. | Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurando a qualidade da oferta. |
| 13. | Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores para 75%, no mínimo, do corpo docente, sendo, do total, 35% doutores. |
| 14. | Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> , de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores. |
| 15. | Garantir que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura. |
| 16. | Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação <i>lato e stricto sensu</i> e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação. |
| 17. | Valorizar o magistério público da educação básica, a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente. |
| 18. | Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino. |
| 19. | Garantir a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar. |
| 20. | Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do País. |

Fonte: Brasil (2010), adaptado pela pesquisadora.

Relacionadas à EPTNM destacam-se as metas 7, 10 e 11, onde na meta 7, há a preocupação de fomentar a qualidade da educação básica em

todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem; a meta 10 consiste em oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional e a meta 11 consiste em duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público (BRASIL, 2010, 2014b).

Na EPTNM, observou-se o aumento do número de matrículas e de acordo com os dados do Censo da Educação Brasileira, houve um aumento de 2007 (780.162 matriculados), para 2013 (com 1.602.946 matrículas), com uma concentração da oferta de cursos na região Sudeste, sendo que em 2016 alcançou o número de 1.859.940 matriculados, representando um aumento significativo do número de matrículas (BRASIL, 2015a; BRASIL, 2016; BRASIL, 2017b; CRUA; MONTEIRO, 2014; WEBER, 2014).

Os números da educação profissional apontam para a manutenção de sua expansão e atualmente há um conjunto de estabelecimentos públicos e privados que se caracterizam como escolas técnicas, agrotécnicas e centros de formação profissional, associações/escolas, entre outros que ofertam estes cursos (BRASIL, 2013).

Segundo o censo da educação básica de 2013, o curso de Enfermagem aparece entre os dez cursos da educação profissional com maior número de alunos, sendo o mais procurado na rede privada, aparecendo em 1º lugar com 121.357 matrículas (17,6% de participação) e na rede pública, aparece em 5º lugar, com 32.475 matrículas (4,3% de participação), totalizando 153.832 matrículas e 21,9% de participação dentre as opções mais procuradas (BRASIL, 2014a).

Outro destaque percebido no censo foi a confirmação da trajetória de expansão da matrícula na educação profissional e esse comportamento está em sintonia com as políticas e ações do MEC, no sentido do fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da educação profissional no país (BRASIL, 2013).

3.2.3 O Exercício da Enfermagem, a ABEn e os sistemas COFEN e COREN

Como no início do século XX, tanto no Brasil como no restante da América Latina existia um processo de modernização e de urbanização das cidades, houve um aumento da complexidade da estrutura socioeconômica do país, com um aumento populacional e das doenças transmissíveis, levando à reforma sanitária, liderada pelo então diretor do

Departamento Nacional de Saúde Pública, o sanitarista Carlos Chagas. Assim, no Brasil, no início da década de 1920, influenciada pelo modelo norte-americano de atenção à saúde, através da Fundação Rockefeller, foi implantada a Enfermagem Moderna, sob a égide da saúde pública, nascendo como uma prática coadjuvante da prática médica, no sentido de complementar o trabalho do médico, por meio de cuidados de vigilância e educação sanitária aos doentes em tratamento (SANTOS et al., 2011; KRUSE, 2006).

Esta fundação, teve papel decisivo na implantação da Enfermagem Moderna no Brasil, concretizada pela Missão de Cooperação Técnica para o Desenvolvimento da Enfermagem no Brasil, também conhecida como Missão Parsons, composta por enfermeiras símbolos da mulher americana. Essa missão permaneceu no Brasil durante uma década (1921-1931) e possibilitou a criação do Serviço de Enfermeiras no Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), com a consequente implantação de uma Escola de Enfermeiras⁴ (a escola denominou-se inicialmente Escola de Enfermeiras do DNSP e em 1926, passou a chamar-se Escola de Enfermagem Anna Nery) e a reorganização do Hospital Geral da Assistência do DNSP, que serviria como campo de prática para as alunas de enfermagem (SANTOS et al., 2011; KRUSE, 2006).

No Brasil, a assistência de enfermagem era prestada por pessoas leigas e sem formação específica para o trabalho, constituída em sua grande maioria por religiosas, parteiras e práticos de enfermagem, necessitando de uma regularização para o exercício profissional.

Assim, a formação de parteiras no Brasil foi institucionalizada por meio de cursos anexos às Escolas de Medicina (Lei de 3 de outubro de 1932), que surgiram com as reformas da medicina, estando sob controle do saber médico acadêmico (PIRES et al., 2013).

O decreto nº 22.257, assinado por Getúlio Vargas em 1932, conferia às irmãs de caridade que comprovassem, por meio de atestados (firmados por diretores de hospitais e por autoridades sanitárias), mais de seis anos de atuação na prática de enfermagem, o exercício legal da profissão, concedendo-lhes direitos iguais aos de Enfermeiras da Saúde Pública, para exercerem as funções em hospitais (BRASIL, 1932). E em

⁴ Esta Escola adotou o sistema inglês proposto por Florence Nightingale, também conhecido como Enfermagem Moderna, constituindo o que ficou conhecido como modelo anglo-americano de enfermagem, em oposição ao passado, quando a enfermagem era exercida por pessoas de má reputação e sem formação específica para o trabalho (KRUSE, 2006).

1934, Getúlio Vargas, com o Decreto nº 23.774, concede aos leigos que exerciam a enfermagem há mais de cinco anos (também com comprovação por atestados) o direito ao exercício da profissão, sendo denominados enfermeiros práticos (BRASIL, 1934). E o Decreto nº 8.788 de 1946, possibilitou aos enfermeiros práticos e as parteiras que comprovassem mais de dois anos de efetivo exercício de enfermagem em estabelecimento hospitalar, exames de habilitação que lhes concederam o certificado de prático de enfermagem ou de parteira prática, concedendo o direito de servir como atendente de doentes em hospitais, maternidades, enfermarias e ambulatórios (BRASIL, 1946).

Com estas concessões, ocorre o direito ao exercício profissional, entretanto, houve um aumento considerável de pessoas exercendo a enfermagem sem cursos específicos ou qualificação prévia para o trabalho.

E somente no ano de 1955, foi promulgada a Lei nº 2.604, que trouxe a regulamentação do exercício profissional da Enfermagem, sendo permitido o exercício da enfermagem no país para seis categorias distintas, sendo elas: o Enfermeiro, que era possuidor de diploma; a obstetritz, também possuidora de diploma; o Auxiliar de Enfermagem (AE), portadores de certificados de auxiliar de enfermagem; as Parteiras, portadores de certificado de parteira (conferido por escola oficial ou reconhecida pelo Governo Federal, nos termos da Lei nº 775, de 6 de agosto de 1949); os Enfermeiros Práticos ou Práticos de Enfermagem, constituídos pelos enfermeiros práticos amparados pelo Decreto nº 23.774/1934, as religiosas de comunidade, amparadas pelo Decreto nº 22.257/1932 e os portadores de certidão de inscrição, conferida após o exame de que trata o Decreto nº 8.778/1946, e a última categoria, as Parteiras Práticas, portadoras de certidão de inscrição conferida após o exame de que trata o Decreto nº 8.778/1946 (BRASIL, 1955).

Durante esta trajetória para a regulamentação do exercício da enfermagem, a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), faz-se presente desde 1925, quando Pires et al. (2013) resgatam que já havia a preocupação relacionada à criação de uma associação profissional, quando foi criada a primeira entidade de representação profissional da Enfermagem no Brasil, chamada Associação Nacional de Enfermeiras Diplomadas, fundada em 12 de agosto de 1926, pelas primeiras Enfermeiras formadas pela Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública, atual Escola de Enfermagem Anna Nery, no Rio de Janeiro. E em 1929, passou a se chamar Associação Nacional de Enfermeiras Diplomadas Brasileiras, para ingressar no Conselho Internacional de Enfermeiras (*International Council of Nurses*).

Por um espaço de tempo, a associação ficou inativa e em 1944, um grupo de enfermeiras resolveu reerguê-la com o nome Associação Brasileira de Enfermeiras Diplomadas e seus estatutos foram aprovados em 18 de setembro de 1945, sendo criadas as Seções Estaduais e as Coordenadorias de Comissões e em 1952, a Associação foi considerada de Utilidade Pública pelo Decreto nº 31.416/52. Sua atual denominação é Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), nominada desde 21 de agosto de 1954 e é considerada uma sociedade civil sem fins lucrativos, sendo uma entidade de direito privado, de caráter científico e assistencial, regida pelas disposições do Estatuto e Regulamento Geral, com sede em Brasília (ELLU, 2015).

Em 1973, a enfermagem brasileira discutia temas gerais de interesse da categoria e começava a se posicionar diante da crise que a saúde brasileira vivia, num período conturbado na esfera política do país. E se hoje a enfermagem brasileira experimenta grande desenvolvimento, com várias frentes de trabalho, reconhecimento social e autonomia profissional, muito se deve à ABEn, que lutou pela regulamentação da profissão e culminou com a criação do conselho profissional da categoria (COREN-PB, s.d).

A diretoria da ABEn, juntamente com seus associados, lutou para promover e melhorar a profissão, designando um grupo de técnicos para elaborar um anteprojeto com a finalidade de criar o Conselho de Enfermagem, para regulamentar a profissão de enfermagem no Brasil. Após vários movimentos efetivados, em 12 de julho de 1973 foi sancionada a Lei nº 5.905, que criou o Conselho Federal de Enfermagem no Brasil (COFEN) (MONTEIRO; MOREIRA, 2009).

Em julho de 1975, o COFEN determinou a criação de juntas especiais sediadas nas capitais, onde seriam instalados os Conselhos, e estas juntas estariam incumbidas de receber a documentação do pessoal, para efeito de habilitação, inscrição e realização das eleições para os Conselhos Regionais de Enfermagem (CORENs). A primeira eleição para composição dos Conselhos Regionais ocorreu em 21 de setembro de 1975, elegendo-se cinco membros efetivos e cinco suplentes, caracterizando assim, a criação dos Conselhos Regionais de Enfermagem (MONTEIRO; MOREIRA, 2009).

O COFEN e os seus respectivos CORENs, formam juntos o Sistema COFEN/Conselhos Regionais, sendo uma de suas principais atividades a de normatizar e expedir instruções para uniformidade e bom funcionamento dos Conselhos e promover estudos e campanhas para aperfeiçoamento profissional (COFEN, s.d.).

Os CORENs caracterizam-se, para Monteiro e Moreira (2009), como autarquias corporativas profissionais, entidades administrativas autônomas, criadas por lei, com personalidade jurídica de Direito Público interno, com patrimônio próprio. E estas entidades, como orienta o COFEN (s.d.), têm a finalidade de zelar pelo revestimento ético e moral do exercício da Enfermagem e algumas de suas principais atividades consistem na deliberação sobre a inscrição/cancelamento no Conselho; disciplinar e fiscalizar o exercício profissional; executar as resoluções do COFEN e decidir sobre os assuntos referentes à ética profissional, impondo as penalidades cabíveis.

E em 1986, uma grande conquista da Enfermagem é a chamada Lei do Exercício Profissional (Lei nº 7.498, de 25 de Junho de 1986), que dispõe sobre a regulamentação do exercício da enfermagem e orienta que suas atividades somente podem ser exercidas por pessoas legalmente habilitadas e inscritas no COREN com jurisdição na área onde ocorre o exercício da enfermagem, sendo exercida privativamente pelo Enfermeiro, pelo TE, pelo AE e pela Parteira, respeitados os respectivos graus de habilitação (BRASIL, 1986).

Esta Lei orienta que correspondem ao nível médio em enfermagem as categorias de TE e AE, e define que os AE podem exercer atividades de nível médio de natureza repetitiva, sob supervisão e com nível de execução simples, já os TE, portadores de diploma ou do certificado de Técnico em Enfermagem legalmente conferido, poderão exercer atividades de nível médio, participando desta forma da equipe de saúde. E em seu Art. 12 orienta que compete ao TE o acompanhamento do trabalho de enfermagem em grau auxiliar, participando no planejamento da assistência de enfermagem, orientação e supervisão do trabalho de enfermagem em grau auxiliar, executando ações assistenciais (exceto as privativas do Enfermeiro) (BRASIL, 1986).

O TE, profissão que surgiu em 1966, permaneceu por vinte anos sem função legal definida, até que fosse promulgada esta Lei do Exercício Profissional em 1986.

3.2.4 Contingente de Profissionais da Enfermagem no Brasil

Observando os dados cadastrais do COFEN, observa-se um aumento do contingente de profissionais de enfermagem, sendo que em 2010, os profissionais de Enfermagem por categoria inscritos no Brasil, eram constituídos por 287.119 enfermeiros (19,81%), 625.863 técnicos em enfermagem (43,18%), 533.422 auxiliares de enfermagem (36,80%) e 106 parteiras (0,01%) (COFEN, 2011).

O relatório atualizado do quantitativo de profissionais de Enfermagem por categoria, inscritos no Brasil em 2017 (conforme quadro 2, contendo o comparativo), informa que existem 481.523 enfermeiros (23,86%), 1.109.682 técnicos em enfermagem (55%), 425.746 auxiliares de enfermagem (21,1%) e 356 (0,01%) obstetrizas, perfazendo em 2017 um total de 2.017.307 profissionais de enfermagem ativos (COFEN, 2017).

Quadro 2: Comparativo do Quantitativo de Profissionais de Enfermagem 2010-2017

| Categoria | 2010 | % | 2017 | % | Diferença |
|------------------------|------------------|----------|------------------|----------|------------------|
| Enfermeiro | 287.119 | 19,81% | 481.523 | 23,86% | + 67,70% |
| Técnico em Enfermagem | 625.863 | 43,18% | 1.109.682 | 55% | + 77,30% |
| Auxiliar de Enfermagem | 533.422 | 36,80% | 425.746 | 21,1% | - 20,18% |
| Parteiras/Obstetrix | 106 | 0,01% | 356 | 0,01% | + 235,84% |
| TOTAL: | 1.446.510 | | 2.017.307 | | + 39,46% |

Fonte: (COFEN, 2011, 2017), elaborado pela pesquisadora.

Comparando com os dados de 2010, em sete anos observa-se um aumento expressivo de inscritos (exceto a categoria de auxiliar de enfermagem, por ser considerada um itinerário formativo para habilitação em Técnico em Enfermagem).

3.3 A EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

3.3.1. A Legislação e o Contexto Histórico das Escolas de Enfermagem

A primeira escola de formação de Enfermagem no Brasil, situada no Rio de Janeiro, foi criada em 1890, sendo denominada Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras do Hospício Nacional de Alienados (Decreto nº 791, de 27 de setembro de 1890), sendo posteriormente chamada de Escola Alfredo Pinto (PIRES et al., 2013).

Mas foi o ano de 1922 que representou um marco na história da Enfermagem Brasileira, devido a fundação da primeira Escola de Formação Profissional de Enfermeiras no Brasil, no Rio de Janeiro (aprovada pelo Decreto nº 15.799, de 10 de novembro). Foi oficializada pelo Decreto nº 16.300, de 31 de dezembro de 1923, sendo considerada a

primeira escola de Enfermagem Moderna no Brasil e seguiu os modelos da enfermagem norte-americana, com o ensino voltado para o atendimento técnico, prático e curativo hospitalar. E em 1926, passou a denominar-se Escola de Enfermeiras Dona Ana Nery, com denominação atual de Anna Nery, sendo considerada um marco na profissionalização da enfermagem no país, pelo controle da formação ser realizada a partir deste momento, somente por enfermeiras (PAIANO; CONTERNO; RODRIGUES, 2015; PIRES et al., 2013).

Para regulamentar a prática da enfermagem no Brasil, na década de 30, o Decreto nº 20109/31 além de regulamentar a prática, ainda fixou condições para a equiparação das Escolas de Enfermagem à Escola Anna Nery, a qual foi estabelecida como escola oficial padrão para o ensino da enfermagem, sendo que ainda não havia referências ao profissional de nível médio (DANTAS; AGUILLAR, 1999).

Já o primeiro Curso de Auxiliares de Enfermagem, foi criado no Brasil em 1936, em Belo Horizonte, na Escola Carlos Chagas e o primeiro curso de Técnico em Enfermagem, criado na Escola de Enfermagem Anna Nery, no Rio de Janeiro, foi em 1966 (PIRES et al., 2013).

A Lei nº775 de 1949, que instituiu o ensino de enfermagem no país, compreendia dois cursos, o primeiro era o Curso de Enfermagem, com duração de trinta e seis meses, tendo como pré-requisito a conclusão do curso secundário, com expedição de diploma ao final do curso. E o segundo curso, intitulado Curso de Auxiliar de Enfermagem, tinha duração de dezoito meses, para os que comprovassem a conclusão do curso primário, com expedição ao término, de um certificado (BRASIL, 1949).

Para o funcionamento dos cursos, era necessária prévia autorização do Governo Federal e da Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Saúde, sendo que as escolas oficiais de Enfermagem já existentes, foram autorizadas a manter os cursos de Enfermagem e de Auxiliares de Enfermagem, de acordo com as orientações da Lei nº775 de 1949 e aos Cursos de Enfermagem Obstétrica foi facultada a adaptação às exigências da presente Lei, de modo que deveriam se converter em cursos de enfermagem e de auxiliares de enfermagem, destinados à formação de enfermeiras e de auxiliares de enfermeiras especializadas para a assistência obstétrica. Outro avanço importante desta lei, foi a orientação que, após 1956, somente enfermeiros diplomados poderiam atuar na direção dos serviços de enfermagem (BRASIL, 1949).

E em 1961, com a promulgação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a formação no Brasil foi definida em três níveis (ginasial, secundário e superior) e houve a equivalência dos cursos de nível médio

(secundário) ao ensino profissional, quando em seu Art. 34. havia a orientação de que o ensino médio abrangeria, entre outros, os cursos secundários e técnicos (BRASIL, 1961).

A LDB nº 4.024/61 previa uma descentralização burocrática do ensino e criou um órgão colegiado denominado Conselho Federal de Educação (CFE), que estabelecia os currículos mínimos dos cursos de ensino superior e médio (MAGRI; FREITAS, 2013).

No parágrafo único do Art. 47, existia a observação que os cursos técnicos de nível médio não especificados nesta lei seriam regulamentados nos diferentes sistemas de ensino (BRASIL, 1961). O que posteriormente, possibilitou a criação do curso Técnico em Enfermagem, sendo inserida uma nova categoria na Enfermagem e segundo Bagnato (1994), alguns enfermeiros consideravam necessário mais um elemento com formação em nível de segundo grau para compor a categoria que, a partir de então, ficou composta de auxiliares de enfermagem, técnicos de enfermagem e enfermeiros graduados, além dos atendentes de enfermagem que ainda atuavam.

Por meio do Parecer nº 279/62 do CFE, de 11 de novembro de 1962, as Escolas de Auxiliares de Enfermagem foram classificadas como de nível médio, sendo sugerida a criação das “Escolas Médias de Enfermagem” com a exigência do curso ginásial completo e com a Portaria Ministerial nº 106/65 foi estabelecido o currículo mínimo do curso de AE. Desta maneira, houve a regulamentação do curso de AE no Sistema Federal de Ensino e o mesmo foi fixado como curso ao nível de segundo ciclo, porém, sem a exigência da primeira e segunda série do nível ginásial como pré-requisito. Algumas escolas poderiam se dedicar à formação específica do AE, desde que o candidato tivesse o certificado de aprovação nas disciplinas gerais (MAGRI; FREITAS, 2013).

E a partir de 1967, pelo Decreto-Lei nº 206, de 27 de Fevereiro de 1967, houve a orientação de que as Escolas teriam por finalidade, realizar cursos de graduação e de AE, podendo adotar currículos experimentais, além dos de pós-graduação, aperfeiçoamento e especialização em enfermagem (BRASIL, 1967).

Pela Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971, o CFE fixa então as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e orienta que para cursar o ensino de 2º grau, é necessária a conclusão do ensino de 1º grau e determina que, mediante prévia autorização, o 2º grau poderá ser ofertado concomitantemente às outras habilitações profissionais, tendo em seu currículo pleno, além do núcleo comum (com a parte de educação geral), a outra parte predominante de formação especial, sendo assegurado a

validade nacional dos respectivos estudos, habilitando o aluno para prosseguimento de estudos em grau superior (BRASIL, 1971).

A LDB nº 5.692/71 reformulou o ensino de 1º e 2º graus, causando a profissionalização universal e compulsória do ensino secundário e a partir dessa legislação, o ensino de Enfermagem foi totalmente integrado ao Sistema de Ensino Nacional, contribuindo para o desenvolvimento da profissão, possibilitando discussões sobre o currículo mínimo de nível médio em enfermagem e a regulamentação do ensino (MAGRI; FREITAS, 2013).

As décadas de 1970 e 1980 caracterizaram-se pelo desenvolvimento da tecnologia na área hospitalar, com a necessidade do aumento da força de trabalho especializada e juntamente com a Lei do Exercício Profissional, foi estabelecido o prazo de dez anos para profissionalização dos atendentes de enfermagem (com extinção desta categoria profissional), que apresentavam um contingente expressivo, dado custo menor de sua força de trabalho (MAGRI; FREITAS, 2013).

No capítulo dedicado à educação profissional, a LDB em 1996, repercutiu na estrutura dos cursos profissionalizantes de enfermagem, separando a educação profissional do ensino médio, desta forma, os cursos de auxiliar de enfermagem relacionavam-se ao ensino fundamental e os cursos técnicos em enfermagem relacionavam-se ao ensino médio, ministrados concomitante ou posterior a este nível de ensino (BAGNATO et al., 2007).

Essa exclusão dos atendentes de enfermagem aparece expressa no Decreto nº 2.208 de 1997, que regulamenta a Lei do Exercício Profissional da Enfermagem, quando orienta que exista somente a educação profissional e a educação profissional de nível técnico. Onde a educação profissional compreende a formação básica, destinada somente ao título de qualificação profissional (neste caso, o certificado de auxiliar de enfermagem, identificado como ‘qualificação profissional’, pois constituía apenas uma etapa do itinerário para habilitação do Técnico em Enfermagem) e a educação profissional de nível técnico, proporcionava a habilitação profissional compatível à complexidade tecnológica do trabalho (neste caso, o diploma de Técnico em Enfermagem) (COFEN, 2003; BRASIL, 1987).

Este decreto, como reforçam Dantas e Aguillar (1999), regulamentou a nova lei que se refere ao ensino de nível médio e ensino profissionalizante e desta forma, o Curso de AE poderia apenas ser ofertado como uma etapa de qualificação profissional, dentro do curso TE (sendo recomendada apenas a formação de TE), impactando na educação de nível médio na enfermagem.

Em relação aos certificados e diplomas emitidos para os egressos destes cursos, seguiu-se a designação do COFEN, orientada pela Legislação que rege a Educação Profissional de Nível Técnico, onde os Certificados de AE são emitidos como Qualificação Profissional, constituindo apenas uma etapa do itinerário para habilitação do Técnico em Enfermagem (COFEN, 2003).

E a orientação presente nas DCN para a Educação Profissional de Nível Técnico em 1999, sobre certificar as profissões legalmente regulamentadas, era a de que os certificados e diplomas deveriam explicitar os títulos ocupacionais identificáveis pelo mercado de trabalho previstos em lei, para o exercício legal da referida ocupação, tanto na qualificação ou na habilitação profissional, como por exemplo, o Certificado de Qualificação Profissional de Auxiliar de Enfermagem e o Diploma de Técnico em Enfermagem (BRASIL, 1999).

E desta forma, o Conselho de Enfermagem seguindo a Lei 7.498/86 e seu Decreto Regulamentador 94.406/87 só viabiliza o Registro Profissional a quem for habilitado, o que não se aplica aos qualificados (com o certificado de AE) conforme prevê o Decreto nº 2.208/97, inviabilizando o exercício profissional dos alunos que possuam somente o certificado de qualificação (COFEN, 2003).

Assim, os egressos da Instituição de Ensino que oferecem o Curso de TE (e que tenham concluído o módulo ou etapa de Qualificação de Auxiliar de Enfermagem) como itinerário do Curso de Educação Profissional de Técnico em Enfermagem, poderão obter somente a inscrição provisória no Conselho de Enfermagem, ficando estabelecido o prazo de cinco anos para que estes profissionais se habilitem como TE (COFEN, 2003).

3.3.2 História da Criação do Primeiro Curso Técnico em Enfermagem

O primeiro curso de Auxiliar de Enfermagem ocorreu na Escola de Enfermagem Anna Nery, em 1941, antes da regulação da formação da enfermagem, que só se deu em 1949 (GÖTTEMS; ALVES; SENA, 2007).

E enquanto as leis buscavam a categorização da profissão, o que se observava na realidade dos serviços de saúde, era os trabalhadores desprovidos de educação formal, que estavam atuando na assistência de enfermagem. E a ABEn preocupada com este quadro, em 1963, realizou um estudo intitulado “Observações sobre o ensino da enfermagem auxiliar no país”, que foi encaminhado às autoridades políticas, expressando o interesse da ABEn em ofertar os três níveis do curso: o

auxiliar, o técnico e o superior, declarando a necessidade de um nível intermediário na enfermagem (BUGS; RODRIGUES, 2011).

Surgindo assim o nível técnico em enfermagem, na década de 1960, como uma proposta governamental em parceria com a ABEn. As funções de supervisão de pequenas unidades e de cuidados de doentes graves que não eram atendidos satisfatoriamente nem por auxiliares (por falta de preparo) e nem por enfermeiros (devido a seu reduzido número) levou a ABEn a solicitar ao CFE, em 1965, a regulamentação do Curso Técnico em Enfermagem (MAGRI; FREITAS, 2013).

A trajetória da formação em Enfermagem foi influenciada pelas necessidades sociais e políticas dos diferentes momentos e, com a justificativa de suprir as novas necessidades que surgiam com o avanço da tecnologia dos serviços de saúde e para atender a demanda decorrente dos avanços tecnológicos na área hospitalar, em 1966, era criado o primeiro curso Técnico em Enfermagem (BUGS; RODRIGUES, 2011).

Ao inserir essa nova categoria, a justificativa relacionava-se ao fato de assegurar a qualidade do ensino. E o primeiro curso Técnico em Enfermagem da Escola Anna Nery e Luíza de Marillac, foram aprovados pelos Pareceres do CFE nº 171/66 e nº 5692/71, que autorizavam o seu funcionamento. O Curso da Escola de Enfermagem Anna Nery foi o primeiro a iniciar e suas aulas começaram em abril de 1966, com vinte e sete alunos matriculados, tendo formado doze alunos da primeira turma em 1968. Com carga horária total de 2.788 horas, distribuídas em cultura geral (com 940 horas), disciplinas específicas de enfermagem (620 horas) e ensaio e atividades clínicas (com 1.228 horas), era considerado de nível médio, sendo mantido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAVERNI, 2005; ITO; TAKAHASHI, 2005).

O nome proposto pela Escola Nacional de Enfermagem era Curso Técnico em Enfermagem, mas não coincidia com o que havia sido indicado no parecer nº279/62, onde deveria ser denominada Escolas Médias de Enfermagem, entretanto, o relator considerou vantajoso o nome de Curso Técnico em Enfermagem, porque permitia fazer a distinção entre os cursos (e dos diplomados) (CAVERNI, 2005).

E atualmente, temos três categorias profissionais em exercício na Enfermagem (enfermeiros, técnicos e auxiliares de enfermagem), com níveis de formação (nível superior e médio) e atuação distintos, conforme a complexidade requerida, com a necessidade de cientificidade em seus processos formativos, requerendo um olhar atento à educação destes profissionais, tanto educadores, quanto educandos.

3.3.3 Diretrizes Curriculares Profissionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Os profissionais de nível médio têm sua organização curricular orientada pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº16 de 1999, em transição com a Resolução nº6 de 2012, onde ambas dispõem sobre as diretrizes curriculares para a educação profissional.

As DCN para a EPTNM são obrigatórias, a partir do início do ano de 2013, e em seu Art. 3º orienta que a EPTNM pode ser desenvolvida nas formas subsequente ao ensino médio (desenvolvida em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio) ou articulada, podendo neste caso ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica (BRASIL, 2012a).

As Escolas Técnicas são classificadas pela Lei Nº 11.741/2008 como EPTNM e nestas Escolas os cursos são desenvolvidos de forma subsequente, destinados a quem já tenha concluído o ensino médio, contemplando as definições das DCN e do CNE, relacionadas às normas complementares dos respectivos sistemas de ensino e as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico (BRASIL, 2008b).

Os cursos de EPTNM têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio históricos e culturais. E para nortear os cursos, há uma organização curricular por eixos tecnológicos, constantes no CNCT, elaborados e mantidos pelo MEC, que contempla duzentos e vinte cursos, distribuídos em treze eixos tecnológicos, e constitui-se em referência e fonte de orientação para a oferta dos cursos técnicos no nível médio do país. A adoção da nomenclatura, a carga horária e o perfil descritivo, apresentados no CNCT, possibilitam à instituição de ensino qualificar a oferta de seus cursos e ao estudante uma maior aceitação no mercado de trabalho (BRASIL, 2012b).

Anteriormente, o Curso Técnico em Enfermagem encontrava-se no eixo Tecnológico Ambiente, Saúde e Segurança e agora passa a compor o eixo intitulado Ambiente e Saúde (BRASIL, 2008d, 2012b). Este eixo compreende as tecnologias associadas à melhoria da qualidade de vida, ao suporte e atenção à saúde, abrangendo ações de proteção e preservação da segurança das pessoas e comunidades. Promove apoio aos profissionais da saúde nas intervenções e no processo saúde-doença de indivíduos, fundamentadas nas ciências da vida, com os preceitos da

ética, biossegurança, processos de trabalho em saúde, primeiros socorros, políticas públicas ambientais e de saúde, que caracterizam a organização curricular destes cursos (BRASIL, 2012b).

Independente da instituição ser pública ou privada, a oferta de cursos de EPTNM deverá ser precedida da devida autorização pelo órgão competente do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2012b). Desta forma, a Resolução nº 73 do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, que fixa as normas complementares às DCN da EPTNM, define que os cursos deverão apresentar a carga horária segundo o eixo tecnológico correspondente constante no CNCT (CEE, 2010).

Define-se, então, para o Curso Técnico em Enfermagem, uma carga horária teórica mínima de 1.200 horas, com 600 horas de estágio supervisionado, totalizando 1.800 horas de curso, contemplando os conteúdos à formação desta categoria profissional, onde o Enfermeiro atua como docente.

Na enfermagem, o estágio curricular obrigatório não poderá ser inferior a 50% da carga horária mínima da respectiva etapa de qualificação e habilitação profissional. Sendo que esta carga horária de estágio é adicionada, considerando a carga horária mínima estabelecida pelo CNE ou prevista no CNCT; além da orientação da obrigatoriedade da oferta do curso regular nas Escolas que desejem ofertar cursos de Especialização Técnica de Nível Médio correspondente (BRASIL, 2010, 2012).

Os cursos devem proporcionar aos estudantes o diálogo com diversos campos do trabalho e domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, permitindo o desenvolvimento profissional, considerando e contemplando as atribuições funcionais previstas na legislação específica referente ao exercício profissional fiscalizado (BRASIL, 2012b).

3.3.4 A Enfermagem e as Escolas de Nível Superior

Os conhecimentos necessários para a formação do enfermeiro e para o exercício de enfermagem, baseiam-se nas competências e habilidades gerais relacionadas à atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e educação permanente, tendo o compromisso com a sua própria educação e o treinamento das futuras gerações de profissionais (BRASIL, 2001).

E para articular as estratégias de indução às mudanças curriculares e fortalecer e preparar estes futuros profissionais com perfil adequado à Atenção Básica, o CNE/MEC instituiu um aumento da carga horária,

recomendando no mínimo 4.000 horas para o Curso de Graduação em Enfermagem, em cinco anos de curso (BRASIL, 2008c).

Sua formação deve atender as necessidades sociais da saúde, com ênfase no SUS e assegurar a integralidade da atenção, a qualidade e a humanização do atendimento. E a carga horária mínima do estágio curricular supervisionado deverá totalizar 20% da carga horária total do Curso de Graduação em Enfermagem proposto, com base no Parecer/Resolução específico da Câmara de Educação Superior do CNE (BRASIL, 2001).

Na Enfermagem hoje, encontramos duas habilitações distintas, a de Graduação em Enfermagem (com título de Bacharel) e a Licenciatura em Enfermagem (LE). A formação de professores por meio de licenciatura segue pareceres e resoluções específicos da Câmara de Educação Superior e do CNE, devendo acontecer em cursos com Projeto Político Pedagógico (PPP) próprios, desvinculados do bacharelado ou com a carga horária necessária à contemplação destas duas modalidades num único curso, ficando a critério de cada faculdade ofertar somente o bacharelado ou a LE concomitante, sendo que o bacharelado não habilita à docência (BRASIL, 2002).

A LE é exigida para a docência na educação básica e na EPTNM em Enfermagem, porém não há obrigatoriedade da oferta da LE articulada à oferta da Graduação em Enfermagem. E para a docência no ensino superior, a qualificação do corpo docente se dá por meio da obtenção de títulos de mestre ou doutor, obtidos nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na enfermagem, com vistas à formação docente (BRASIL, 2002; BRASIL, 1996). E para participar dos programas de formação e qualificação dos trabalhadores de enfermagem, formando os recursos humanos, entre os conteúdos essenciais, relacionados ao ensino de enfermagem, a DCN aponta a necessidade de constar os conteúdos relacionados à capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da LE (BRASIL, 2001).

Ao término da graduação, os enfermeiros poderão ingressar nos programas de pós-graduação, nas modalidades *lato sensu* e *stricto sensu*, ambos termos originados do latim, que significam respectivamente sentido amplo e sentido estrito.

As pós-graduações *lato sensu* compreendem programas de especialização e incluem os cursos designados como MBA (*Master Business Administration*), com duração mínima de 360 horas e ao final do curso, o aluno obterá certificado e não diploma. Já as pós-graduações *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado e ao final do curso o aluno obterá um diploma (BRASIL, 2015c).

Em relação ao Curso de Graduação em Enfermagem no Brasil, presencial em atividade, na modalidade bacharel, há cadastrado 1.110 cursos em 869 Instituições de Ensino Superior (IES) diversas e na modalidade licenciatura, há o registro de 13 cursos em 13 IES (BRASIL, 2017a).

Na relação de Escolas de Enfermagem vinculadas à ABEn, há o registro de 122 Escolas de Enfermagem de nível superior e 70 Escolas de nível médio, sendo que poderão vincular-se à ABEn, as Escolas de Enfermagem cujos cursos estejam autorizados ou reconhecidos pelo MEC (ABEn, 2005, 2017).

Por Escola de Enfermagem, o Conselho Consultivo Nacional de Escolas de Enfermagem (CONCENF), que é um órgão de assessoria e consultoria previsto no Estatuto da ABEn Nacional, determina que se refere, por extensão, a Faculdade, Curso, Departamento, Escola Técnica ou Centro Formador que ministre curso de Enfermagem, de nível superior e/ou de nível médio de ensino (ABEn, 2008).

Assumindo o SUS como eixo estruturante da formação profissional, o CONCENF tem como finalidade assessorar e prestar consultoria à ABEn, no que diz respeito à política e às ações relacionadas à educação em Enfermagem e um de seus objetivos consiste em acompanhar o funcionamento e promover o fortalecimento dos Conselhos Consultivos Estaduais de Escolas de Enfermagem vinculadas à ABEn, contribuindo para impulsionar a educação em Enfermagem no âmbito nacional (ABEn, 2008).

Já na modalidade Educação à Distância (EAD) em atividade, na modalidade bacharel, há cadastrado oito cursos em oito IES e na modalidade licenciatura, não há o registro de cursos (BRASIL, 2017a).

Em relação aos cursos EAD, em minuta encaminhada ao MEC, o COFEN manifesta a intenção de que sejam revisadas as autorizações já concedidas para essas modalidades de cursos, visto que os atuais Cursos de Graduação de Enfermagem reconhecidos, devem atender às DCN para a formação do Enfermeiro, não sendo admitida a modalidade EAD, prevendo a graduação, na modalidade exclusivamente presencial (COFEN, 2012).

Um dos argumentos consiste no fato de existir a oferta de cursos presenciais de graduação em Enfermagem em todas as regiões do Brasil, suprimindo as demandas nos municípios onde existem estas IES e o COFEN acredita ser imperativo que o MEC normatize a impropriedade de cursos EAD na área de saúde e, em especial, na Enfermagem, não sendo concebível que um futuro trabalhador, que cuidará diretamente de

usuários nos mais diversos cenários, seja formado apenas utilizando-se dos meios de educação à distância (COFEN, 2012).

O COFEN apoia o Projeto de Lei 2891/2015, onde em sua ementa, altera a Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986, que regulamenta o exercício da enfermagem, para incluir a obrigatoriedade de formação exclusivamente em cursos presenciais, para a graduação de enfermeiros e formação de técnicos em Enfermagem. O conselho entende que a Enfermagem requer conhecimentos teórico-práticos e habilidades relacionais que precisam ser desenvolvidas em contato com pacientes e com a comunidade (COFEN, 2012, 2016).

Entende-se que há uma delicadeza e responsabilidade do seu fazer, considerando que as ações do enfermeiro acontecem na vida e no corpo de outrem, sendo que seu processo de formação acontece em pleno processo de trabalho, exigindo do estudante e do professor participação integral no processo de cuidar, para um olhar atento aos fenômenos corporais do processo saúde-doença, com rápida capacidade de raciocínio e de tomada de decisão. E conclui afirmando que o curso de Enfermagem certamente não se trata da melhor opção de escolha para ser realizado à distância, por tudo que representa em termos de custo benefício e pelo risco que representa para a incolumidade pública (COFEN, 2012).

Esta é uma preocupação presente entre a grande maioria dos profissionais da enfermagem, que se mostra contrária aos cursos na modalidade EAD, pelo reconhecimento das especificidades e cientificidade da profissão, uma vez que o aluno necessita associar a teoria à prática, requerendo o desenvolvimento de habilidades técnicas, científicas, comportamentais e relacionais, além do risco à vida humana, que pode ser possibilitado por ‘profissionais’ formados desta forma arbitrária.

Observa-se que as instituições formadoras se esforçam para melhorar seus processos formativos e entende-se que esta complexidade de competências e habilidades requeridas para o exercício do futuro profissional da enfermagem, não podem ser apreendidas e desenvolvidas à distância e virtualmente.

3.3.5 Caminhos para a profissionalização na Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Enfermagem

A formação profissional dos trabalhadores de nível técnico em enfermagem tem sido objeto de várias iniciativas assumidas nacionalmente e em 1963 até 1973, houve uma iniciativa de profissionalização, com o Projeto Brasil 63 – Formação de Auxiliares de

Enfermagem (BUGS; RODRIGUES, 2011). Este programa foi implantado pelo Ministério da Saúde (MS) por meio de um convênio assinado com o Ministério da Educação, OPAS, OMS e o Fundo Internacional de Socorro à Infância, atualmente Fundo das Nações Unidas para a Infância, com foco para as regiões norte, nordeste e centro-oeste (GÖTTTEMS; ALVES; SENA, 2007).

Na década de 70, esta preocupação com o despreparo do pessoal do setor saúde possibilitou o ‘Acordo para desenvolvimento de Recursos Humanos’ entre o Brasil e a OPAS, quando foram criadas as estratégias que apoiavam o desenvolvimento de processos de qualificação profissional. Entretanto, Noronha (2002) destaca que havia poucos profissionais com a escolaridade mínima exigida para frequentar os cursos de formação existentes e não existiam centros formadores em número suficiente. Como 70% do pessoal de enfermagem contratado nos serviços de saúde não tinha formação, o Programa de Preparação Estratégica para Pessoal de Saúde (PPREPS) foi criado em 1976, com a finalidade de adequar a formação de recursos humanos, conforme a realidade dos serviços de saúde no Brasil (MAGRI; FREITAS, 2013).

Relacionada à velocidade de crescimento das instituições hospitalares e outros serviços de saúde, Bugs e Rodrigues (2011) relembram que a formação dos Auxiliares de Enfermagem apresentou evolução lenta. Sendo que essa iniciativa não conseguiu alterar o quadro existente, pois a universalização da previdência (ocorrida na década de 70) e a crescente descentralização da prestação de serviços de saúde, ocasionaram um aumento da demanda de profissionais de enfermagem (NORONHA, 2002).

Ainda no bojo destas políticas de qualificação de mão de obra em enfermagem, o documento “Metas para o novo decênio da saúde”, datado de 10 de outubro de 1974, reafirmou a necessidade de aumentar a produção de recursos humanos, sobretudo da equipe de nível médio em enfermagem (MAGRI; FREITAS, 2013).

Na busca de modelos alternativos para seus sistemas de saúde e buscando a racionalização em saúde, foi organizada pelo MS, em 1980, a VII Conferência Nacional de Saúde, que contou com a participação de dirigentes da saúde pública e com fortes manifestações populares em prol da saúde, onde se foi consolidando a mentalidade de saúde como um bem e não como mercadoria, o que se confirmou, posteriormente, com a criação do SUS (MAGRI; FREITAS, 2013).

A partir da década de 80, principalmente após o SUS e a Constituição Federal de 1988, com sua regulamentação por meio da Lei nº 8.080/90, evidenciou-se no setor saúde a inevitável exigência de

qualificar os atendentes de enfermagem, pelo crescimento quantitativo da necessidade de profissionais e pela melhoria dos serviços de saúde ofertados à população. E diante desta realidade, surgiu, na transição da década de 1970 para a década de 1980, o Projeto Larga Escala (PLE) como um meio de fomentar a formação dos atendentes para auxiliares de enfermagem (CABRAL, 2010).

Além dos movimentos sociais que resultaram no Movimento da Reforma Sanitária e construção do SUS, outra motivação para a criação do PLE em 1981, foi o imenso contingente de atendentes de enfermagem (cerca de 300 mil trabalhadores) atuando na assistência direta aos usuários dos serviços, sem qualificação alguma (BUGS; RODRIGUES, 2011).

O PLE para Göttems e Alves (2007) foi marcado pelo detalhamento e aprofundamento metodológico, partindo da caracterização dos trabalhadores já inseridos nos serviços. Ele não só se configurou como uma política pública, mas também como estratégia de formação, experiência pedagógica e um movimento visando qualificar uma força de trabalho empregada no setor saúde, propondo a democratização do sistema de saúde, bem como mudanças na prática profissional dos trabalhadores deste setor (MAGRI; FREITAS, 2013).

Num contexto marcado pela necessidade de redução dos gastos com a saúde, visando a racionalização dos serviços de saúde prestados à população por meio das ações preventivas que almejavam menores custos, a principal finalidade do PLE consistia na preparação formal dos trabalhadores da saúde em serviço, sendo que as experiências de formação de trabalhadores de enfermagem, até o momento, não supriam as necessidades existentes no contexto dos serviços de saúde, tanto quantitativa quanto qualitativamente (BUGS; RODRIGUES, 2011).

A fase inicial do PLE era custeada pelo MEC, que era responsável por executar os projetos de capacitação pedagógica, ficando sob responsabilidade dos Centros Formadores de Pessoal para a Saúde (CEFORS), garantirem a articulação entre os setores da saúde e da educação (BUGS; RODRIGUES, 2011).

Os CEFORS foram criados para a formação de pessoal do setor saúde, na década de 1980, após o início da reestruturação da rede de assistência à saúde no Brasil, quando não havia diferença entre treinamento e formação e era necessária a definição destas práticas na Escola, bem como a qualificação profissional destes trabalhadores que nela seriam atendidos (GALVÃO, 2007).

Utilizando recursos físicos, humanos e materiais do próprio SUS, com objetivo de formar novos profissionais de saúde e requalificar os

profissionais de nível técnico, essas Escolas foram originalmente concebidas como escolas “função” (BUGS; RODRIGUES, 2011).

Como não havia diferença entre CEFOR e Centro de Treinamento, passou-se às novas Escolas a denominação de Escola Técnica, mas mantendo a nomenclatura de CEFOR das Escolas já existentes à época. E hoje, a identidade relacionada ao trabalho de formação dos profissionais de nível médio do SUS, se aplica tanto aos CEFORs quanto às Escolas Técnicas. E atualmente, as novas Escolas que vêm surgindo recebem o nome de Escolas Técnicas do SUS (ETSUS), pois são mantidas pelo Sistema de Saúde, para atender às necessidades do setor (GALVÃO, 2007).

Aparece neste momento a preocupação e as primeiras iniciativas relacionadas à formação docente, quando a necessidade de qualificar os professores para atuarem assertivamente em sala de aula, torna-se um dos objetivos prioritários desta proposta de formação. Sendo que, para atuar na docência destas Escolas, Bugs e Rodrigues (2011) destacam que os profissionais de nível superior que assumiriam as funções de supervisores ou instrutores foram submetidos à cursos de capacitação pedagógica, para que apreendessem a metodologia da problematização, a estratégia metodológica eleita para a formação destes alunos.

As capacitações pedagógicas eram ofertadas obrigatoriamente aos docentes, compostos por profissionais de nível superior que estavam inseridos no serviço e essa proposta de formação foi assumida pelas Secretarias Estaduais de Saúde e pelas Universidades Federais, ao longo das décadas de 80 e 90, levando à progressiva criação de Escolas Técnicas públicas, sob a responsabilidade das Secretarias de Saúde, ocasionando a criação progressiva das ETSUS e CEFORs em todos os Estados brasileiros (GÖTTEMS; ALVES; SENA, 2007).

E esta estreita vinculação aos princípios do SUS constituiu-se num ponto positivo para a construção de escolas politécnicas de formação, que interessavam aos trabalhadores, garantindo a formação plena e integral dos profissionais (BUGS; RODRIGUES, 2011).

Em 1982 e 1983, os dados do censo do COFEN e da ABEn apontaram a existência de 304.287 trabalhadores exercendo funções na área de enfermagem e desse total, 25.889 trabalhavam como enfermeiros; 19.935, como técnicos de enfermagem; 64.289, como auxiliares e 194.174 como atendentes (NORONHA, 2002).

Diante deste expressivo contingente de profissionais ainda sem formação, Bugs e Rodrigues (2011) relembram que as discussões que permearam a construção de um novo projeto relacionavam-se ainda à exigência imposta pelo novo modelo de saúde, que necessitava da

melhoria da qualidade do atendimento ambulatorial e hospitalar no Brasil, particularmente, nos estabelecimentos integrantes do SUS.

E com a Constituição Federal de 1988 estabelecendo a construção de uma Política de Recursos Humanos na Saúde, foi definido que a ordenação da formação destes trabalhadores para o SUS seria uma atribuição do MS, possibilitando formar trabalhadores com perfil que contemplassem às necessidades emergentes, tendo em vista a garantia da implementação do SUS (BRASIL, s.d.).

Nos primeiros anos de existência do SUS e com a implantação do Programa de Saúde da Família, como estratégia de reorganização do sistema, houve um crescimento da demanda por profissionais da área de enfermagem qualificados, sendo que a iniciativa do PLE não havia surtido o resultado esperado (NORONHA, 2002).

A ideia central que se difundiu e foi reconhecida nos anos 90, era que o setor saúde não poderia mais se limitar a treinamentos e cursos de atualização profissional, e sim deveria realizar capacitações acompanhadas de titulação para fins de legitimação profissional, o que possibilitou o fortalecimento da formação técnica de nível médio (BRASIL, s.d.).

Diante desta realidade, nos anos de 1996 a 1998, em Santa Catarina (SC), a UFSC por meio de recursos do Governo do Estado e do Ministério do Trabalho, em regime de parceria com outras instituições de ensino, com o COREN-SC e a ABEn-SC implementou o Projeto Auxiliar de Enfermagem da UFSC, com a realização do Curso Supletivo Auxiliar de Enfermagem (com duração de dez meses), profissionalizando os atendentes que trabalhavam em instituições públicas e privadas de saúde, em auxiliares de enfermagem (HORR; SOUZA; REIBNITZ, 1997).

Com a proposta de aproximar a teoria à prática da educação no trabalho, aplicando a metodologia problematizadora, o projeto contou com a estratégia da coordenação descentralizada, envolvendo 102 municípios sede dos cursos e diversas instituições (Secretarias de Saúde, Hospitais, Escolas de Enfermagem e Clínicas), oferecendo assim, a oportunidade de capacitação pedagógica para mais de 800 enfermeiros (HORR; SOUZA; REIBNITZ, 1997). Formando 4.905 auxiliares de enfermagem, contribuindo para a profissionalização da enfermagem catarinense (CARTANA, 2001).

Nacionalmente, em 1999, a realidade ainda encontrada (após a realização de dois cadastramentos nacionais, para levantar a demanda real dos profissionais de Enfermagem), foi a constatação da existência de aproximadamente 250 mil trabalhadores prestando assistência de

enfermagem sem qualificação formal (GÖTTEMS; ALVES; SENA, 2007).

Apesar de todos os esforços, persistia o desafio de se conseguir capacitar, no menor tempo possível esses trabalhadores, dos quais aproximadamente 55 mil não haviam nem ao menos conseguido concluir o ensino fundamental (NORONHA, 2002).

Considerando esta falta de qualificação dos trabalhadores, o risco de desemprego em consequência do exercício ilegal da profissão e o risco a que a população estava submetida pela baixa qualidade das ações desempenhadas por estes trabalhadores, no ano 2000, foi criado o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem (PROFAE), como uma estratégia do MS para melhorar a qualidade da assistência prestada pelos trabalhadores de enfermagem nas unidades do SUS (BRASIL, 2006b).

Por meio da Portaria 1262/GM de 2000, do MS, o PROFAE objetivava melhorar a qualificação de auxiliares e técnicos de enfermagem, tendo como meta, qualificar esses trabalhadores entre os anos de 2000 até 2004 e seu alvo eram os trabalhadores atendentes para que se tornassem Auxiliares ou Técnicos em Enfermagem. O projeto foi construído a partir do MS e do financiamento de organizações externas como do Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Banco Mundial), Banco Interamericano de Desenvolvimento, ONU, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (BUGS; RODRIGUES, 2011).

Foram utilizadas as Escolas Técnicas existentes no país (públicas e privadas), para que fosse ofertada a formação profissional para todos os trabalhadores cadastrados, com as opções de curso de AE, complementação do AE para TE e complementação do ensino fundamental, possibilitando a formação de aproximadamente 280 mil trabalhadores (GÖTTEMS; ALVES; SENA, 2007).

A partir desta necessidade de formação, na década de 80 as ETSUS (instituições públicas mantidas pelo SUS) foram criadas como alternativa para o enfrentamento do problema da baixa qualificação da força de trabalho dos serviços de saúde e tinham como objetivo principal, a profissionalização dos trabalhadores empregados nas instituições de saúde, que não possuíam qualificação específica para as funções que exerciam (BRASIL, 2006b).

As ETSUS são escolas descentralizadas e com eixo na metodologia de integração ensino-serviço e mantém sua atuação centrada na oferta da educação profissional para os trabalhadores da saúde, tendo

como proposta complementar, a de realizar o assessoramento aos órgãos governamentais em assuntos referentes à área de recursos humanos para o nível médio e básico, na articulação com as prefeituras e secretarias municipais de saúde (BRASIL, 2006b).

Visando a consolidação do sistema, as ETSUS possuem um grau de flexibilidade e potencial de atuação, que possibilita o atendimento das demandas de formação de recursos humanos com rapidez e eficiência. Em 1999, existiam 26 Escolas Técnicas e com a implementação do PROFAE, a Rede de Escolas Técnicas do SUS (RET-SUS) em 2006 já contava com 37 escolas, distribuídas em todas as unidades da federação (BRASIL, 2006b).

Com essa expansão das escolas técnicas em todo o País, houve a valorização do ensino médio e profissional e o processo de transição para uma economia fundada no novo tipo de quadro técnico necessário (WINCKLER; SANTAGADA, 2012).

As Escolas ofertaram qualificação e habilitação profissional compatível aos padrões de qualidade exigidos ao universo de profissionais de enfermagem de nível médio e o PROFAE foi estruturado em dois componentes, um deles foi a profissionalização e escolarização destinada à formação profissional dos trabalhadores em Enfermagem e o outro componente foram os Cursos de Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde, em nível de especialização, destinada aos enfermeiros que exerceram a docência nos cursos (BUGS; RODRIGUES, 2011).

Com a proposta de apoio pedagógico de tutoria descentralizada, em todas as regiões do país, o PROFAE proporcionou o acompanhamento pedagógico dos docentes, contando com o apoio de 45 IES, denominadas Rede de Núcleos de Apoio Docente, que realizaram a formação para a docência na área da Saúde. Esta parceria ocorreu por meio de um Convênio de Cooperação Técnica entre as instituições de ensino Fundação Oswaldo Cruz e a Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, visando garantir o acompanhamento técnico e pedagógico do curso, além de possibilitar que as instituições realizassem a co-certificação dos alunos e dos docentes do curso (BRASIL, 2006b).

Assim como no PLE, o PROFAE utilizou a metodologia da problematização como alternativa escolhida para os cursos. Fazendo a relação entre os processos de ensino e a realidade dos serviços de saúde, a enfermagem e a educação fortaleceram seus vínculos através do aporte proveniente desta metodologia (BUGS; RODRIGUES, 2011).

O PROFAE foi estruturado inicialmente, para execução em 4 anos (2000 a 2004), mas houve uma repactuação do prazo até 2007 e com a

execução descentralizada, teve como resultados a formação de 207.844 auxiliares de enfermagem; 80.124 alunos formados como TE; 482 tutores capacitados para atender a demanda dos docentes; 11 novas ETSUS criadas; 13.161 enfermeiros especialistas em Educação Profissional na Área da Saúde e a Criação da RET-SUS (BRASIL, 2006b).

A RET-SUS criada pela Portaria nº 1.298, de 28 de novembro de 2000, atualizada pela Portaria nº 2.970, de 25 de novembro de 2009, trata-se de uma rede governamental criada pelo MS, Conselho Nacional de Secretários de Saúde (CONASS) e Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (CONASEMS) e caracteriza-se por ser uma estratégia de articulação, troca de experiências, debates coletivos e construção de conhecimento em Educação Profissional em Saúde, fortalecendo a formação do pessoal de nível médio que atua na área da Saúde (BRASIL, 2015d).

E para promover a articulação das ETSUS e ampliar sua capacidade de atuação em sintonia com as demandas do SUS, entre os objetivos da RET-SUS, está o de compartilhar conhecimento, difundir metodologias e outros recursos tecnológicos destinados à melhoria das atividades de ensino, pesquisa e cooperação técnica, tendo em vista a implementação de políticas de recursos humanos no nível médio em saúde (BRASIL, 2015d).

Com a consolidação do SUS e a partir do redesenho oriundo da reforma da educação brasileira, as ETSUS firmam-se efetivamente como centros de referência para a formação profissional do pessoal em saúde, desempenhando assim seu papel estratégico na ordenação da formação de recursos humanos para o SUS. Elas seguem a proposta da educação permanente dos profissionais de saúde, que vem ganhando cada vez mais relevância no país, com a formação de recursos humanos que exige profissionais com capacidade para atuar nos diferentes contextos (BRASIL, 2006b).

Estas diretrizes da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) que as ETSUS seguem, possibilitam a formação dos trabalhadores de nível técnico, caracterizando esta formação como um componente decisivo para a efetivação da política nacional de saúde, capaz de fortalecer a qualidade de resposta do setor da saúde às demandas da população (BRASIL, 2007).

As diretrizes e estratégias para a implementação da PNEPS levaram em consideração a responsabilidade do MS relacionada à consolidação da Reforma Sanitária Brasileira, quando por meio do fortalecimento da descentralização da gestão setorial, do desenvolvimento de estratégias e processos, visa alcançar a integralidade

da atenção à saúde individual e coletiva, adequando-se às diretrizes operacionais e ao regulamento do Pacto pela Saúde (BRASIL, 2007).

A Educação Permanente tem em vista o trabalho em saúde e precisa ser entendida como uma prática de ensino-aprendizagem e como uma política de educação na saúde, o que significa a produção de conhecimentos no cotidiano do trabalho, a partir da realidade vivida pelos atores envolvidos, contribuindo assim ao ensino à construção do SUS. Ela expressa uma opção político-pedagógica, onde ocorre a análise e ação relativa simultaneamente à formação, à atenção, à gestão e à participação para que o trabalho em saúde seja lugar de atuação crítica, reflexiva, propositiva, compromissada e tecnicamente competente (CECCIM; FERLA, 2009).

Se caracterizada ainda, pela aprendizagem no trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho e deve considerar as especificidades regionais, as necessidades de formação e desenvolvimento para o trabalho em saúde, a capacidade resolutiva dos serviços de saúde e a gestão social sobre as políticas públicas de saúde (BRASIL, 2007).

Desta forma, sua condução regional acontece por meio dos Colegiados de Gestão Regional, com a participação das Comissões Permanentes de Integração Ensino-Serviço, que são as instâncias interinstitucionais permanentes que participam da formulação, condução e desenvolvimento da PNEPS, previstas no art. 14 da Lei nº 8.080, de 1990, e na NOB/RH - SUS. E o financiamento para a PNEPS ocorre por meio do Bloco de Gestão do SUS, instituído pelo Pacto pela Saúde, para execução das ações (BRASIL, 2007).

Com a proposta da PNEPS e com a expansão das Escolas Técnicas, que reforçaram a proposta política do MS, houve uma ampliação dos investimentos para a modernização e fortalecimento dessas escolas, incluindo o incentivo à qualificação docente, à produção e difusão de conhecimento (BRASIL, 2006b).

Atualmente, a RET-SUS é composta por 40 escolas técnicas, que existem em todos os estados do Brasil, atuando de forma centralizada e descentralizada (de acordo com suas áreas de abrangência), sendo todas instituições públicas, voltadas para a formação dos trabalhadores de nível médio do sistema de saúde, com sua maioria vinculada diretamente à gestão do SUS (e não à Educação), facilitando a adoção dos princípios e diretrizes do SUS como norteadores da sua prática formativa (BRASIL, 2015d, 2017c; SOUZA et al., 2016).

As ETSUS, juntamente com a RET-SUS, foram importantes aliadas à necessidade de planejamento da formação da força de trabalho

para o SUS, e o PROFABE serviu de inspiração para idealização e implementação do Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde (PROFAPS), com o objetivo de qualificar e/ou habilitar os trabalhadores em cursos de Educação Profissional para o SUS (CONASS, 2010).

As primeiras menções ao PROFAPS datam de 2006, por ocasião do Seminário Internacional de Educação Profissional em Saúde promovido pelo MS, no entanto, foi em 2008, com a publicação do Mais Saúde: direito de todos, que o PROFAPS começou a tomar forma, por ter em suas diretrizes estratégicas a necessidade de ampliar e qualificar a força de trabalho em saúde. Foi divulgado em dezembro de 2009, pela Portaria nº 3.189, e determina que as ETSUS, as Escolas de Saúde Pública e os Centros Formadores vinculados às gestões estaduais e municipais de saúde tenham prioridade na formulação e execução técnica e pedagógica dos cursos. Em sua proposta, há dois componentes, que incluem a profissionalização do trabalhador (formação e especialização) e o fortalecimento das instâncias reguladoras e formadoras (abrangendo quatro subcomponentes: formação docente, ETSUS, estudos e pesquisas e certificação profissional) (ALGEBAILLE, 2011).

O PROFAPS, ainda em execução, foi idealizado com o objetivo de qualificar mais de 745 mil trabalhadores já inseridos ou a serem inseridos no SUS, no período de oito anos, com cursos onde a oferta é escassa, principalmente em regiões como o Norte e o Nordeste, contribuindo para a melhoria da atenção Básica e especializada nas áreas técnicas da radiologia, biodiagnóstico, manutenção de equipamentos, higiene dental, agente comunitário de saúde e enfermagem (OPAS, s.d).

Os trabalhadores que possuem níveis de escolaridade fundamental e médio perfazem em média 60% da força de trabalho do setor saúde e ordenar estes recursos humanos aparece como uma possibilidade do PROFAPS, estabelecendo políticas de educação na saúde em consonância com os princípios organizativos do SUS e com as diretrizes da educação definidas pelo MEC. Assim, a PNEPS e o PROFAPS, priorizam a qualificação e a formação de trabalhadores inseridos no SUS (ALGEBAILLE, 2011).

Os dados parciais até 2014 demonstram que, em todo território nacional, dentro das áreas abrangidas pelo programa, 80% dos recursos do PROFAPS ainda estavam em execução, aguardando a implementação de novas turmas (DORETO, 2014).

Para ampliar a oferta de cursos de EPTNM e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância, foi criado pelo Governo Federal, pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de

2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que objetiva ampliar a oferta de vagas nestes cursos, aumentando assim as oportunidades educacionais aos trabalhadores (BRASIL, 2015b).

O PRONATEC, ao interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, assume um caráter de política pública de Estado, pois visa formar mão de obra qualificada por meio de capacitação técnica e profissional de alunos do ensino médio, beneficiários do Bolsa Família e reincidentes do seguro desemprego (WINCKLER; SANTAGADA, 2012).

No PRONATEC são oferecidos cursos gratuitos (dentre eles os que constam no catálogo nacional de cursos técnicos, inclusive Enfermagem) nas escolas públicas federais, estaduais e municipais, em instituições privadas de ensino superior e de EPTNM, em todo o território brasileiro (BRASIL, 2015b).

De 2011 a 2015, por meio do PRONATEC, foram realizadas mais de 9,3 milhões de matrículas, entre cursos técnicos e de qualificação profissional, em mais de 4.300 municípios e as matrículas nos cursos técnicos representam 38%, com 2,7 milhões de matrículas (BRASIL, 2017c).

A profissionalização e qualificação profissional dos trabalhadores de nível médio representam o melhor caminho frente à crescente incorporação de novas tecnologias e mudanças no trabalho, relacionadas às demandas da população por cuidados em saúde. E Göttems, Alves e Sena (2007) consideram que a qualidade e a continuidade da formação técnica em saúde devem ocupar o cenário de debates, quando as Escolas devem se preocupar com a melhoria dos processos formativos, incluindo a capacitação constante do corpo docente, além do estímulo à construção de novos conhecimentos sobre o trabalho em saúde em suas diferentes dimensões.

3.4 O PROFESSOR ENFERMEIRO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

3.4.1. A Formação do Enfermeiro e a Prática Reflexiva

Com o estabelecimento da obrigatoriedade da LE (em 1968), como requisito para a atuação dos enfermeiros docentes do ensino profissionalizante de enfermagem, tornava-se necessário que estes enfermeiros docentes apresentassem competência técnica, domínio do

conteúdo e conhecimento da prática didático pedagógica (MAISSIAT; CARRENO, 2011).

Como espaço de formação docente inicial, as licenciaturas têm sido apontadas como absolutamente essenciais, principalmente pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente e para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional (BRASIL, 2008e).

Entretanto, até a década de 70, para atuar na docência Guareschi e Kurcgant (2014) recordam que os professores eram escolhidos por sua competência técnica, prevalecendo uma postura centralizadora em uma educação predominantemente bancária.

Este ensino bancário, para Freire (2014), deforma a necessária criatividade do educando e do educador, pois mantém a passividade, a repetição de modelos com efeitos negativos do falso ensinar, sendo este método de ensino meramente transferidor do conteúdo (FREIRE, 2014).

E somente na década de 90, surgem as teorias relacionadas à formação docente, que buscavam compreender como os professores atuavam, pensavam e como suas histórias de vida se relacionavam com o trabalho. E uma nova perspectiva no ensino foi proposta pela LDB/1996, orientando o estímulo à criatividade, reflexividade e desenvolvimento do espírito científico, explicitando assim, a necessidade de os professores conscientizarem-se de que a docência exige capacitação específica, surgindo então, um novo modelo docente, que se torna responsável pela formação de alunos ativos e em busca de seu desenvolvimento pessoal (GUARESCHI; KURCGANT, 2014).

Este novo paradigma possibilitou a discussão e subsequente reforma nas políticas educacionais, surgindo as novas propostas curriculares, onde, diante deste cenário, a universidade deve viabilizar a formação pedagógica dos docentes que ingressam na instituição superior (GUARESCHI; KURCGANT, 2014).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Enfermagem apontam um profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com formação generalista, crítica e reflexiva, com base no rigor científico e intelectual, pautado em princípios éticos, com competências e habilidades nas áreas de: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração, gerenciamento e educação permanente. Tendo sua formação voltada a atender as necessidades sociais da saúde, com ênfase no SUS, assegurando a integralidade da atenção, a qualidade e humanização do atendimento (BRASIL, 2001).

Impulsionado pela publicação destas DCN, que orientam a formação dos profissionais para o SUS, vivencia-se um movimento importante de reorientação da formação na Enfermagem, quando revisita seus processos de ensino e aprendizagem, de educação permanente do docente e de seu preparo pedagógico, na perspectiva de alcançar, além das transformações requeridas pelas diretrizes, a formação de um profissional crítico, criativo, reflexivo e resolutivo (BACKES et al., 2013).

Entende-se que a curiosidade é um fenômeno vital, seja motivada pelo desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, ou como procura de esclarecimento e ela convoca a imaginação e as emoções, movendo as pessoas a se colocarem pacientemente impacientes diante do mundo, possibilitando o acréscimo de um algo mais, em razão de ser (FREIRE, 2014).

Este movimento de pensar crítico e criativo, como apontam Reibnitz e Prado (2006), possibilita uma nova forma de enfrentar os desafios do conhecimento, o que significa assumir uma atitude investigativa, a partir de uma prática questionadora. E um dos saberes indispensáveis à prática docente de educadores críticos é assumir-se como sujeito da produção do saber e entender que transferir conhecimento não é ensinar, e sim criar possibilidades para a construção do conhecimento (FREIRE, 2014).

E nesta proposta de pedagogia ativa, onde o aluno é o protagonista e o professor um facilitador das experiências de aprendizagem, este aluno torna-se corresponsável pela sua própria trajetória, alcançando seus objetivos de acordo com sua ativa participação. Este aluno não é visto como depositário de saberes construídos, ele assume a direção do seu caminhar e constrói sua trajetória de aprendizagem, ancorado em suas experiências acumuladas, assim como na realidade em que está inserido (REIBNITZ; PRADO, 2006).

E para o enfermeiro desempenhar a docência e contemplar esta proposta educativa, ele precisa, além do conhecimento do conteúdo específico, o conhecimento do processo educativo, pois para formar profissionais críticos e reflexivos, torna-se necessária a formação do professor de enfermagem, para que esteja realmente comprometido com o verdadeiro sentido de ensinar (MERCES et al., 2014).

Entretanto, para muitos professores, a docência é considerada uma atividade secundária, onde se deixa de reconhecer a importância de discutir as especificidades dos cenários do processo ensino aprendizagem e dos atores envolvidos, constituído pelos professores, os alunos, os

pacientes, os profissionais de saúde e a comunidade (MERCES et al., 2014).

Observa-se um crescimento do quantitativo de trabalhadores de enfermagem no Brasil e, no que se refere especificamente à equipe de enfermagem, o maior contingente de trabalhadores é representado pelo TE; possibilitando ao Enfermeiro atuar na docência, caracterizada como a segunda maior opção de escolha de trabalho para os enfermeiros e este fato relaciona-se à crescente abertura de novos cursos, proporcionando novos espaços de inserção deste profissional, seja em escolas particulares ou públicas.

Como o número de enfermeiros na docência apresenta-se em crescimento contínuo, torna-se necessário o incentivo à qualificação profissional deste docente, a fim de que sejam relacionados os conhecimentos da enfermagem enquanto ciência, aos conhecimentos da didática e pedagogia, possibilitando assim, a formação de técnicos em enfermagem que possam proporcionar uma assistência de enfermagem com qualidade, gerando maior satisfação dos pacientes (MAISSIAT; CARRENO, 2011).

Apesar da ausência de dados estatísticos concretos, Silveira e Corrêa (2005) reconhecem que, muitas vezes, os enfermeiros que se dedicam ao ensino para a formação de TE não têm formação pedagógica adequada, contrariando as exigências legais nesse sentido. E poucos possuem título de LE, formação pedagógica ou docência para educação profissional de nível técnico na área da saúde e percebe-se que os enfermeiros estão concluindo sua formação e atuando em escolas profissionalizantes, ministrando as aulas sem conhecimento específico das práticas educativas, pois em alguns casos, a graduação não prepara adequadamente o acadêmico para o exercício docente (MAISSIAT; CARRENO, 2011).

Nestas circunstâncias, os profissionais são convidados a lecionar sem estar preparados e se tornam professores da noite para o dia, instintivamente acabam tomando suas próprias iniciativas, acertadamente ou não, para entrar em sala de aula (MADEIRA, 2008).

Esta carência de pessoal docente qualificado tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país, pois a exigência docente não segue mais o padrão de que para ensinar basta saber fazer, sendo que este pensamento e atitude, apresentam grandes limitações não somente pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que estes docentes ensinam (BRASIL, 2008e).

Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina é preciso um outro perfil de docente, que seja criativo e capaz de desenvolver pedagogias do trabalho que possibilitem a construção progressiva da autonomia dos alunos. Essas novas demandas à construção e reestruturação dos saberes proporcionam a reflexão e, conseqüentemente, as intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho docente, o que proporciona a capacidade de elaborar novas estratégias de ensino-aprendizagem, considerando as situações contextuais em que se desenvolve a EPTNM (BRASIL, 2008e).

Este novo perfil docente deverá contemplar os princípios norteadores das DCN para a EPTNM, os quais orientam que a formação do profissional de nível médio deverá ser contextualizada, flexível e interdisciplinar, utilizando estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados, integrando teoria à vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso, das ciências e tecnologias a ele vinculadas e as especificidades da formação em seus currículos (BRASIL, 2012a).

E para contemplar estas diretrizes propostas, entende-se que a formação docente contribui para a formação de um profissional TE também crítico, criativo e reflexivo, e que poderá potencializar neste aluno, o desenvolvimento destas novas habilidades e competências requeridas ao exercício assertivo da profissão.

É somente no cotidiano do exercício da docência que o professor percebe a necessidade da busca por formação pedagógica e, os seus saberes disciplinares, provenientes da formação do professor, aliados à prática docente, sustentam sua ação e proporcionam incremento à qualidade do ensino (BACKES et al., 2013).

Portanto, Reibnitz e Prado (2006) concluem que a formação docente dos enfermeiros é uma responsabilidade coletiva, tanto para os enfermeiros assistenciais, como para os enfermeiros docentes, sendo necessário pensar a formação do professor para capacitá-lo no exercício da prática reflexiva, capaz de estimular no aluno o exercício da pergunta e estimular sua curiosidade indagadora.

3.4.2. O Preparo Pedagógico para a Docência

A formação inicial para a docência na EPTNM realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura, em consonância com a legislação definida pelo CNE e aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente, é assegurado o direito de participar de processos destinados à formação pedagógica.

Entretanto, a formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da EPTNM, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores (BRASIL, 2012a).

A formação é também considerada uma construção profissional e pessoal para o futuro docente dos cursos profissionalizantes, pois sem uma educação inicial suficiente, que assegure uma formação didático pedagógica para atuação em sala de aula, os professores acabam iniciando a docência sem formação docente prévia (MAISSIAT; CARRENO, 2011).

Esta formação permanente permite ao professor compreender que além do domínio do conteúdo, o desenvolvimento de uma postura mais dialógica e problematizadora mantém seus alunos envolvidos e participativos, por meio de estratégias de ensino adaptadas às necessidades percebidas pelo professor no espaço de ensino (BACKES et al., 2013).

Existe a preocupação com a formação do aluno de Enfermagem, para que desempenhe não só as práticas educativas (considerando que a função educativa é indissociável à prática da enfermagem), mas é necessário que se pense também na formação docente, para assegurar uma função educadora comprometida com o desenvolvimento social, com uma práxis crítico-criativa. E para que ocorra a compreensão das peculiaridades do processo educativo, torna-se necessária a capacitação específica, que não é inerente à formação técnica do enfermeiro (ALMEIDA; SOARES, 2010).

Esta relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica e não se caracteriza por uma simples transmissão de conhecimento, e é no coletivo que os sujeitos elaboram conhecimentos e os docentes precisam refletir a todo o momento sobre sua prática, fundamentando-se em uma base teórica e sólida (SILVA; NAVARRO, 2012).

Torna-se necessária uma formação diferenciada na saúde, utilizando metodologias ativas, que permitem mudanças nas práticas de ensino, por apoiarem-se na aprendizagem por descoberta e significativa valorização do aprender a aprender, promovendo rupturas com a forma tradicional de ensinar, estimulando a gestão participativa dos protagonistas da experiência e consequente reorganização da relação teoria e prática (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004).

Para o exercício efetivo deste fazer docente, algumas competências são necessárias para conduzir e facilitar o processo de ensino e aprendizagem e, em estudo realizado por Madeira e Lima (2007), que buscou conhecer os saberes docentes e as práticas pedagógicas,

evidenciou-se que o saber ser e saber fazer compõe a *expertise* do professor, expressando que além de conduzir de forma competente a gestão pedagógica e disciplinar da sala de aula, para exercer o ofício de ensinar, o professor necessita também conhecer os seus alunos.

Entretanto, os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), devem ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global, em seu plano cognitivo e prático, para que o indivíduo, enquanto pessoa e membro da sociedade, conceba assim, um conceito de educação ampliada, que possa fortalecer seu potencial criativo (DELORS et al., 2010).

Shulman (2005) acredita que os aspectos normativos e teóricos do conhecimento acadêmico sobre o ensinar, são, talvez, os mais importantes. E Madeira (2008) acrescenta que além de trabalhar o lado técnico pedagógico, é também necessário trabalhar o aspecto ético, comportamental e relacional, em que ser humano e profissional se fundem, pois se a educação se assenta em três domínios (cognitivo, psicomotor e afetivo) é prudente que o professor também se desenvolva igualmente nesses domínios.

Outro saber necessário à docência, que Freire (2014) pontua, relaciona-se à reflexão crítica sobre a prática, sendo extremamente fundamental na formação docente, o aprendiz de educador entender que, pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que ele poderá melhorar a sua próxima prática.

Estes saberes necessários à docência são elencados e aprofundados por Shulman (2005), quando orienta que os professores possuem vários conhecimentos que orientam sua prática e se alimentam de diversas fontes, que irão constituir seu CPC, possibilitando a reflexão sobre sua própria prática, o que afeta diretamente sua qualidade de ensino.

O primeiro passo é a exigência da consciência do inacabamento, que possibilita a formação docente, quando este professor consciente de seu inacabamento cultural e histórico e em sua inconclusão do ser, se permite o aprofundamento na educação como um processo permanente de procura. E esta mudança só será possível, quando esta convicção necessária para o fazer docente, superar a acomodação e direcionar este professor a fazer uma escolha, e a partir desta decisão, realizará uma intervenção em sua realidade (FREIRE, 2014).

Madeira (2008) acredita que o bom trabalho do bom professor, depende dele mesmo, por saber contornar suas deficiências de formação com esforço e dedicação. Estes professores são também afetados pela necessidade de atualização de conhecimentos e competências e a sua vida

profissional deve organizar-se de modo que se sintam obrigados a aperfeiçoar a sua arte e beneficiar-se das experiências vividas nos processos de formação (DELORS et al., 2010).

Torna-se necessário problematizar a formação positivista dos próprios professores, para que reconstruam novas práticas, considerando que seus saberes são plurais, heterogêneos, temporais e localizados por um padrão de normas relativas à profissão de professor (COLOMBO; BERBEL, 2007).

E para isto, a prática pedagógica precisa estar centrada no diálogo, fundamentada na relação dialógico-dialética entre educador e educando, numa perspectiva de educação problematizadora. Onde é fundamental o exercício da pergunta, pois ao perguntar e responder, o diálogo se estabelece e possibilita ao professor realizar seu ato de ensinar. Assim, a reflexão acerca dos princípios filosóficos que orientam a prática docente é de fundamental importância para uma prática consistente e coerente para uma adequação entre o pensamento e a ação (REIBNITZ; PRADO, 2006).

Este professor deve ser consciente de seu papel como facilitador de aprendizagem, participando de um processo de assimilação ativa do conhecimento. Portanto, o professor precisa ter em mente, que o processo de ensino-aprendizagem é constante e a renovação da prática pedagógica é realmente um fator diferencial quando ela é constantemente repensada (SILVA; NAVARRO, 2012). E aprender criticamente é possível, exigindo a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos e curiosos, mas humildes e persistentes, e para isto, é necessário perceber que é possível trabalhar maneiras, caminhos e métodos de ensinar diferentes (FREIRE, 2014).

Uma formação de qualidade supõe que os futuros professores sejam postos em contato com professores experimentados e com pesquisadores que trabalham em suas respectivas disciplinas e a formação contínua pode contribuir para aumentar o nível de competência e a motivação dos professores (DELORS et al., 2010).

Assim, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou a construção do conhecimento e este saber necessário ao docente precisa ser apreendido por ele e pelos educandos. E, ao participar de cursos de formação docente, ele deve vivenciar esta prática associada ao discurso, ou seja, o discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria (FREIRE, 2014).

Considerando a importância da qualificação docente, os benefícios à prática pedagógica e visando a qualificação e a formação docente, o PNE (já contextualizado anteriormente), prevê em sua meta 13, elevar a

qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores. E a meta 14, prevê ainda a elevação gradual do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores (BRASIL, 2014b).

O Brasil possui um amplo sistema de pós-graduação *stricto sensu*, o que tem favorecido o crescimento acentuado da pesquisa e da produção científica e relacionado à publicação de artigos em periódicos, atualmente o país ocupa a 15ª posição mundial nesse quesito (BRASIL, 2014b; SJR, 2018).

Na área da Enfermagem, há 76 programas de pós-graduação (36 mestrados/doutorados, 02 doutorados, 15 mestrados acadêmicos e 23 mestrados profissionais) aprovados e reconhecidos pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), totalizando 112 cursos (CAPES, 2017). E em relação ao número de títulos concedidos no Brasil, na área de conhecimento Enfermagem, desde a criação dos primeiros cursos até dezembro de 2016, foram 15.429 titulações, sendo 11.285 mestres acadêmicos, 3.358 doutores e 786 mestres profissionais (CAPES, 2017).

Acredita-se que a qualidade da educação, dentre outros aspectos, está diretamente associada à titulação do corpo docente, sobretudo em cursos de mestrado e doutorado, assim, aumentar a oferta da educação é uma ação urgente e necessária e destaca-se a qualificação e a dedicação do corpo docente, além da promoção da melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas (BRASIL, 2014b).

Delors et al. (2010) indicam a necessidade de desenvolver programas de formação contínua, pois a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial.

Os estudos de Guareschi e Kurcgant (2014) apontam que a educação permanente do enfermeiro docente e a participação em encontros de capacitação pedagógica, podem influenciar na construção do perfil esperado dos futuros enfermeiros.

Infelizmente, existem poucos estudos relacionados especificamente à formação e preparo do professor para a docência, o que torna extremamente importante discutir a formação docente de enfermagem, ressaltando a importância da sua capacitação teórica, prática e pedagógica.

3.4.3. Modelos de Formação Permanente dos Professores

A demanda pelo ensino destinado à formação de professores aparece na história da educação desde o século XVII, entretanto foi somente no século XIX, após a Revolução Francesa, que a formação de professores exigiu uma resposta institucional para resolver os problemas da instrução popular, o que exigiu melhorias do processo de ensino ofertado, e no Brasil, esta preocupação aparece de forma explícita, após a independência, também impulsionada pela necessidade de se organizar a instrução da população (SAVIANI, 2009).

O que se observa ao longo da história, é que a questão de formação dos professores é uma preocupação frequente e relaciona-se aos momentos políticos, legislativos e às transformações sociais, conferindo mudanças às demandas e às respostas de formação, ao longo dos séculos. E independentemente do modelo formativo, o resultado final esperado será sempre a melhoria do ensino ofertado, utilizando estratégias de formação docente permanente, visando a profissionalização docente.

A formação permanente contribui para o desenvolvimento docente e para atingir este objetivo, existem distintos caminhos que o docente pode traçar para organizar um planejamento, guiando o desenho de seu próprio programa de formação, onde as especificidades, as concepções e atitudes configuram os modelos de formação permanente (IMBERNÓN, 2017).

Na década de 90, o estudo elaborado por Sparks e Loucks-Horsley configurou cinco modelos de formação permanente dos professores, que servem de referência, mas que não podem considerar fechados em si mesmos, pois apresentam algumas estratégias e atitudes em comum (IMBERNÓN, 2002, 2017).

Os modelos (apresentados sucintamente a seguir), expressam possibilidades para os professores construírem os conhecimentos para melhorarem suas práticas de ensino.

Modelo de Formação Orientada Individualmente

Neste modelo, o próprio professor planeja suas atividades de formação, que acredita satisfazer suas necessidades de aprendizagem e desta forma, aprende sem um programa formal de formação, utilizando estratégias de leitura, experiência pessoal, troca de informações com colegas e a confrontação reflexiva de sua prática e assim, cada professor determina seus objetivos de aprendizagem e a forma que atingirá estes objetivos (IMBERNÓN, 2002).

A concepção presente neste modelo é a de que o indivíduo pode aprender sozinho, orientando sua própria aprendizagem, valorizando suas próprias necessidades e avaliando seu processo de aprendizagem. O que pode favorecer a aprendizagem, quando se considera que os adultos aprendem mais quando seguem um plano de estudos relacionado à temática que apresenta maior relevância para sua prática e suas necessidades, tornando-os mais motivados (IMBERNÓN, 2002).

O modelo de formação orientada individualmente apresenta quatro fases, quando inicialmente o docente identifica sua necessidade de formação, realiza um planejamento, executa a atividade formativa proposta e ao término, avalia seu próprio processo de formação, verificando se contemplou suas necessidades ou se surgiram novas demandas (IMBERNÓN, 2017).

Modelo de Desenvolvimento e Melhoria do Ensino

Este modelo se aplica quando os professores estão interessados em tarefas que utilizam um projeto didático ou organizativo, propondo a resolução de situações específicas sobre o ensino ou seu contexto. Para atingir os objetivos, os professores precisam adquirir conhecimentos (leituras, discussão, observação e atividades do tipo ensaio e erro) e realizar atividades em grupo para a criação de estratégias para a resolução de problemas (IMBERNÓN, 2002).

Este modelo supõe uma combinação de estratégias de aprendizagem que resultam na implicação dos professores no processo e ao desenvolver a proposta de melhorias do ensino, desenvolvem seu conhecimento pedagógico (IMBERNÓN, 2002).

A fundamentação deste modelo está na concepção de que os adultos aprendem de maneira mais eficaz quando sentem necessidade de conhecer algo concreto ou necessitam resolver um problema, assim, a aprendizagem é guiada pela necessidade de encontrar uma resposta para determinadas situações problemáticas contextualizadas, considerando ainda, que as pessoas que estão envolvidas no processo de trabalho apresentam maior compreensão do problema, o que possibilita a indicação de respostas para melhorias do processo (IMBERNÓN, 2002).

Os passos iniciam com a identificação de uma situação problemática específica sentida por um grupo de professores e objetiva buscar respostas por meio de um planejamento de atividades/formação e iniciam-se os esforços para a resolução e avaliação do processo (IMBERNÓN, 2017).

Modelo de Treinamento

Neste modelo, o conhecimento centra-se no especialista (com a oferta de cursos, palestras e seminários) e o formador seleciona as estratégias metodológicas formativas que supõe auxiliar os professores a atingirem melhorias em seus processos de ensino. Os objetivos/resultados estão claramente especificados e espera-se que promovam melhorias pela replicação dos conteúdos (IMBERNÓN, 2002, 2017).

A concepção básica que apoia este modelo é a de que existe uma série de comportamentos e técnicas que merecem reprodução no contexto do ensino, assim, suas fases contemplam a exploração da teoria, demonstração de estratégias, práticas de situações simuladas, devolutiva sobre a atuação e atividades de assessoria (IMBERNÓN, 2002, 2017).

Modelo de Observação/Avaliação

Este modelo se relaciona com a necessidade de os docentes receberem um *feedback* de suas práticas docentes, para que possam aprender a partir da reflexão e análise de sua própria prática. Pode acontecer com a supervisão de um mentor ou aprendizagem com os colegas, sem ênfase na função avaliativa e sim formativa, pensando em seu próprio desenvolvimento profissional, pois o ponto de vista de outro colega pode fornecer novas perspectivas de suas práticas (IMBERNÓN, 2002).

Sua concepção considera a observação da docência e a análise desta observação pelos pares e suas fases preveem uma reunião antes da observação, para que se estabeleçam os objetivos e o foco da análise da observação e após a análise da observação, uma reunião entre observador e observado é organizada de forma reflexiva, compartilhando as percepções encontradas (IMBERNÓN, 2002, 2017).

Modelo de Investigação

Este modelo requer que os professores indiquem uma área de interesse e recolham informações sobre os dados em análise, determinando assim seu ponto de partida. Pode ser realizada individualmente, em grupos pequenos ou com toda a comunidade escolar, num processo formal ou informal (IMBERNÓN, 2002).

Sua fundamentação se encontra na capacidade de os professores formularem questões válidas sobre a própria prática e definirem objetivos que busquem responder seus questionamentos. Neste sentido, a

investigação-ação se apresenta como uma perspectiva bem eficaz, onde os próprios professores podem encontrar as respostas, possibilitando ainda, um modelo de formação que transita entre a investigação e a prática, desenvolvendo nos professores a habilidade para tomada de decisões (IMBERNÓN, 2002).

Suas fases consistem na identificação da situação problemática ou tema de interesse, planejamento para coleta de informações, análise dos dados em grupo (com a proposta de melhorias a partir desta análise), realização das melhorias e ao término, volta-se a obter novos dados e ideias para analisar os efeitos da intervenção realizada, continuando assim o processo de formação na prática (IMBERNÓN, 2002, 2017).

Todos estes modelos de formação têm elementos positivos que podem ocasionar importantes inovações educativas e apresentam especificidades em suas concepções de formação que devem considerar o contexto educativo e o grupo de professores envolvidos (IMBERNÓN, 2002).

Para o docente novato, Medina (2015) aponta que o Modelo de Observação/Avaliação⁵ e o Modelo de Investigação são os modelos mais indicados, pois são comprovados seus impactos no desenvolvimento docente e melhorias das suas práticas de ensino, pois se baseiam nas experiências dos próprios docentes, proporcionando reflexão e transformação dos esquemas de compreensão sobre a prática docente.

Mesmo com toda esta classificação, não existem modelos de formação puros e a formação permanente deve ser oferecida em um contexto de autonomia, que favoreça a confrontação de ideias e processos de trabalho entre os professores, facilitando, desta forma, o acesso à informação, com o único objetivo de promover o desenvolvimento docente (IMBERNÓN, 2002).

Este desenvolvimento docente nada mais é do que um processo sistemático de desenvolvimento pessoal, profissional, individual e coletivo, e seu objetivo final será sempre a melhoria da qualidade de ensino (MEDINA, 2015).

E para que se obtenha êxito, os processos formativos devem se fundamentar em alguns princípios, como: aprender investigando de forma colaborativa; possibilitar a conexão dos conhecimentos prévios com as novas informações; aprender mediante a reflexão e resolução de situações problemáticas decorrentes da prática; aprender em um ambiente

⁵ Também conhecido como *Lesson Study*, abordada no manuscrito 4.

colaborativo/interativo e elaborar projetos de trabalho e investigação conjuntamente (IMBERNÓN, 2002).

Considerando que a formação visa o desenvolvimento docente e para isto, utiliza o trabalho colaborativo entre pares, a socialização entre os docentes e a reflexão coletiva sobre o contexto onde estão inseridos e suas práticas de ensino, fornecem elementos favoráveis à construção da melhor proposta formativa que contemple as necessidades do grupo e possibilite a inovação de suas práticas.

3.4.4. O Professor na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e as Características do Bom Professor

Os motivos que levam o enfermeiro a se inserir na docência podem ser variados, desde a influência dos professores, a formação com Licenciatura em Enfermagem (LE), a atração pela docência ou a complementação de renda. E o que observa com frequência, é a inserção destes professores enfermeiros na docência sem qualificação para o ensino, sendo que a maior parte dos enfermeiros não possui o curso de LE ou formação pedagógica (MAISSIAT; CARRENO, 2011). E em sua grande maioria, tornam-se professores, mas não aprenderam a ser professor, apresentando dificuldades técnicas plurais e qualificação pedagógica insatisfatória, podendo desenvolver um sentimento de frustração, pela falta de preparo e a inserção precoce em sala de aula (MADEIRA, 2008).

Alguns professores enfermeiros acreditam que a prática profissional por si só, fornece subsídios para uma efetiva atuação docente. Entretanto, Shulman (1987) e Backes, Moya e Prado (2011) classificam estes profissionais que estão se inserindo na docência, independente do seu tempo de atuação profissional, como novatos, intermediários ou experimentados⁶. Ou seja, não importa a quantidade de anos na assistência, pois a atuação docente requer formação e preparo pedagógico, para possibilitar um processo de ensino e aprendizagem assertivo.

Para o exercício docente se observa que:

No contexto educacional atual, o desenvolvimento da docência reveste-se de novos desafios no que se

⁶ Considerado novato, quando atua na docência de um a cinco anos, intermediário quando o docente atua de seis a quatorze anos e experimentado o docente que atua há mais de quinze anos (BACKES; MOYA; PRADO, 2011; SHULMAN, 1987).

refere ao conhecimento pedagógico, científico e cultural exigido aos professores, com aumento de responsabilidades atribuídas à necessidade de lidar com uma maior diversidade de estudantes, com distintas capacidades de aprendizagens, requerendo capacidade de organizar e sistematizar informação, mobilizar conhecimentos e motivar os estudantes para propiciar as aprendizagens (VENTURA et al., 2011, p. 02).

O docente então, independente do seu tempo de atuação, é aquele que deveria ajudar a conscientizar o aluno acerca dos caminhos profissionais, procurando despertar consciências adormecidas, por meio do estímulo à criticidade, com suas práticas pautadas no conhecimento sobre as especificidades de seus discentes (MERCES et al., 2014).

Por sua vez, a educação auxilia na construção de valores e comportamentos, e o bom professor se constitui por vezes num modelo de conduta, compartilhando princípios subjetivos de forma transdisciplinar, aumentando sua responsabilidade na construção da formação em saúde que se deseja (MENEGAZ, 2012).

Para que ocorra esta construção, entende-se que não há docência sem discência, pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender e neste sentido, a prática vai preparando o novato, ratificando alguns saberes e retificando outros, possibilitando na prática a modificação ou ampliação desses saberes (FREIRE, 2014).

Esta construção de saberes, com a melhoria das práticas, ocorre na trajetória docente e no preparo pedagógico deste docente, até que possa desenvolver as habilidades e competências necessárias para que se torne um bom professor.

Como bom professor, podemos chamar aquele que possui competências pedagógicas, que é atualizado cientificamente, que tem bom relacionamento interpessoal, é compreensivo e tolerante, com capacidade de motivar e cativar, além de ser disponível e acessível, comprometido com o processo de ensino aprendizagem (VENTURA et al., 2011).

Madeira (2008) também acrescenta que dentre as qualidades do bom professor, relacionado ao perfil humanista, encontra-se o bom humor e o sentimento de gostar do que faz e em relação à característica técnica e profissional, as qualidades relacionam-se à saber expressar-se com clareza, ser competente, criativo, sábio, moderno e motivador, interagindo com o aluno e ministrando aulas dinâmicas. E Menegaz (2012) complementa que, o bom professor ainda, apresenta autenticidade,

a conduta exemplar expressa em compromisso, a responsabilidade, a pontualidade e a organização.

Considerando os aspectos negativos dos professores, Madeira (2008) indica que as práticas de amedrontar o aluno e tratá-los com indiferença, podem prejudicar o seu aprendizado. Silva, Cavalcante e Ximenes (2005) relatam que o autoritarismo, a intransigência, a falta de ética e a falta de flexibilidade são fatores que podem prejudicar a relação entre o professor e o aluno. E Menegaz (2012) conclui que características de hostilidade, expressa por gritos, ironias, ameaças e discriminação são condutas reprovadas pelos alunos, que acreditam que a relação empática entre professor e aluno possibilita melhor rendimento dos alunos, por se sentirem motivados para o estudo e para as atividades curriculares.

Entende-se que para ensinar é necessário segurança, competência profissional e generosidade, não sendo assertiva a autoridade docente mandonista, onde essa rigidez inibe a criatividade do educando. Assim, ensinar exige saber escutar e estar disponível para o diálogo e somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso, e a importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental, pois proporciona escutar o outro como sujeito e não como objeto (FREIRE, 2014).

O bom relacionamento entre professor e aluno afeta o processo de ensino aprendizagem e, para obter êxito, depende fundamentalmente do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos e da criação de elos entre os seus conhecimentos, onde ambos aprendem e o professor deve proporcionar um espaço de crescimento intelectual para o desenvolvimento pessoal e de potencialidades de seus alunos (SILVA; NAVARRO, 2012).

Esta postura docente, para Menegaz (2012), influencia no processo de ensino aprendizagem, o que justifica um movimento de mudanças na formação, pois considera-se o bom professor o sujeito prioritário para investimento em pesquisas. E Maissiat e Carreno (2011) indicam que o desenvolvimento de estudos sobre a EPTNM na Enfermagem contribui para subsidiar capacitações dos docentes que atuam nessa área, além de compartilhar os avanços da educação no nível médio.

Espera-se que os docentes, ao longo de sua trajetória, desenvolvam as características dos bons professores e que a análise e reflexão de suas práticas sejam fonte de aprendizado contínuo, possibilitadas por encontros de formação docente e aprendizagem com seus pares.

3.5 MANUSCRITO 1 - FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA⁷

RESUMO

Revisão integrativa com objetivo de analisar como a formação docente na educação profissional técnica em enfermagem é abordada nas publicações científicas. A pesquisa foi realizada na LILACS, SciELO, MEDLINE, IBECs, BDENF, CAPES e BDTD. A amostra composta de 8 publicações, evidenciou três dimensões temáticas: a graduação em enfermagem e os limites para a formação docente; a prática docente como processo de formação e estratégias de fortalecimento na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem e a reflexão docente. Observa-se uma preocupação entre os docentes, relacionada à condução do próprio desenvolvimento profissional, quando refletem sobre sua atuação e buscam estratégias para fortalecer suas práticas, compreendendo que a formação docente muda a forma de ensinar. Os achados confirmam a necessidade de mais pesquisas relacionadas a esta categoria de professores, além de priorizar os estudos nestes dois focos: coordenador de curso e a instituição de ensino, identificadas como lacunas nos achados.

Palavras-chave: Pesquisa em Educação de Enfermagem. Educação Técnica em Enfermagem. Preparo Pedagógico. Formação Docente. Prática do docente de Enfermagem.

1 INTRODUÇÃO

As Escolas que oferecem cursos de Técnico em Enfermagem (TE) vêm aumentando gradativamente no país, como um reflexo dos

⁷ SOUZA, D.M.; BACKES, V.M.S.; PRADO, M. L. Formação Docente na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: uma Revisão Integrativa da Literatura. **Interfaces da Educ**, v. 7, n. 20, p. 211-235, 2016. ISSN 2177-7691. Disponível em:<
<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/987>>.

investimentos e valorização da formação profissionalizante de nível médio. Possibilitando ao enfermeiro, o exercício da docência, como uma das opções laborais, atuando muitas vezes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) concomitantemente às atividades assistenciais.

Com esta abertura de campo de trabalho, cada vez mais professores enfermeiros novatos se inserem na docência, precoce em muitos casos, sem preparo pedagógico prévio e com uma formação inicial incipiente, decorrente de processos formativos insuficientes na graduação, seja em nível de bacharelado ou Licenciatura em Enfermagem (LE). Provocando a expansão do quantitativo destes professores com pouca ou nenhuma experiência, com disposição para o exercício da docência, mas despreparados do ponto de vista didático pedagógico.

A formação docente e o acompanhamento pedagógico, são vistos como estratégias de fortalecimento da práxis docente, pela possibilidade de reflexão das próprias práticas, amadurecimento e aprendizado coletivo, considerando a proposta da reflexão na ação.

Esta reflexão sobre a prática, para Shulman (2005), possibilita ao professor uma reorientação de suas práticas pedagógicas. E estas necessidades podem ser supridas para Libâneo (2007) na proposta da formação docente, quando além de melhorar e potencializar a aprendizagem pelas competências de pensar, há também o ganho de elementos conceituais para a apropriação crítica da realidade.

Entretanto, são consideráveis as deficiências do professorado em relação ao aprender a pensar, sendo necessário que esses professores dominem as estratégias de pensar e de pensar sobre o próprio pensar, formando assim, professores críticos e reflexivos, com um entendimento de que a prática é a referência da teoria e a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade (LIBÂNEO, 2007).

Esta sabedoria que a própria prática impõe, a formação docente, a formação acadêmica e o contexto da organização escolar, Shulman (2005) considera como fontes que alimentam o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC). Este é definido como o conjunto de conhecimentos, tanto da disciplina como do modo de ensinar, que permite ao professor transformar o seu entendimento do conteúdo, em algo ensinável à compreensão dos alunos, estimulando e aprofundando a aprendizagem e a compreensão, guiando-os para enxergar as conexões entre as disciplinas e os reais problemas no mundo (SHULMAN, 1986, 2010).

Assim, o preparo pedagógico prévio ao exercício docente, permite ao professor desenvolver e ampliar seu CPC, permitindo a reflexão crítica sobre a prática, implicando diretamente no processo de ensino

aprendizagem e Shulman (2005, 2010) defende que somente uma preparação efetiva, que permita o desenvolvimento do CPC, proporcionará um valioso começo na trajetória de ensino.

As pesquisas sobre a formação docente aparecem intensificadas e divulgadas, a partir da década de 1990 e 2000, impulsionadas pela publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o nível médio e superior, quando um novo modelo de formação é exigido, tanto docente como discente.

Considerando esta necessidade de modificação das práticas de ensino, para formar um novo perfil de aluno (sendo necessário também um novo perfil docente) é que a formação docente na enfermagem, aparece como tema central deste estudo. É conhecer os estudos sobre a formação docente na EPTNM, fornece indicativos de como estes professores estão atuando nestas Escolas de nível médio, que se caracterizam em muitos casos, como o *lócus* de estreia docente. Portanto, a questão de pesquisa definida para nortear esta revisão integrativa (RI) foi: **como a formação docente na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem é abordada nas publicações científicas, no período de 2004 a 2014?**

Como a ênfase das publicações relacionadas à temática estão no nível superior, esta pesquisa intenciona lançar um olhar sob a ótica da EPTNM, auxiliando no fortalecimento pedagógico dos docentes, coordenadores de curso e das instituições de ensino, que muitas vezes questionam-se sobre como fortalecer as práticas pedagógicas. Fornecendo assim, novas possibilidades e caminhos para a resolução e enfrentamento desta demanda.

2 METODOLOGIA

Para responder o questionamento proposto, optou-se pela pesquisa bibliográfica, seguindo os pressupostos da RI com abordagem qualitativa, classificada por Crossetti (2012) como uma revisão sistematizada da literatura, com procedimentos metodológicos definidos, possibilitando o conhecimento em relação a um determinado tema em estudo.

O processo de organização da revisão da literatura, seguiu o proposto por Ganong (1987), a saber: 1) formular o objetivo e pergunta da pesquisa; 2) estabelecer critérios para inclusão de estudos; 3) selecionar os estudos; 4) desenvolver um questionário para coleta de dados; 5) avaliar os estudos utilizando o questionário; 6) analisar as

informações registradas; 7) discutir e interpretar os resultados e 8) relatar a revisão de maneira clara e completa.

Na primeira fase, após a definição do tema de interesse, foi elaborada a questão norteadora da pesquisa, que direcionou a busca. Na segunda fase, foram definidos os critérios de inclusão e exclusão, que foram: a) inclusão: artigos, teses e dissertações relacionados à enfermagem, publicados em periódicos nacionais e internacionais, em português, inglês e espanhol, com resumos disponíveis online gratuitamente e de forma completa, no período compreendido entre 2004 e 2014; b) exclusão: artigos sem resumos, com dados incompletos, publicações duplicadas, cartas, resenhas, trabalhos de conclusão de curso e artigos não relacionadas ao escopo do estudo.

Na terceira fase, de seleção dos estudos, foram definidos os termos e descritores para efetuar a busca nas bases de dados. Os descritores foram extraídos do vocabulário estruturado e trilingue dos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS), seguindo assim a orientação de Polit e Beck (2011) para a busca eletrônica, quando a tarefa inicial consiste em identificar os descritores, incluindo os conceitos chave da questão, que podem ser o fenômeno central estudado.

Os descritores escolhidos (português, espanhol e inglês) foram: Docentes de enfermagem; Educação em Enfermagem; Educação Profissionalizante; Educação Técnica em Enfermagem; Pesquisa em Educação de Enfermagem e Prática do docente de Enfermagem. Foi incluído ainda os termos: preparo pedagógico e formação docente e justifica-se a escolha destes dois termos (sem possuir DeCS que se aproxime da proposta), além dos descritores, por estarem relacionados ao escopo do estudo e por um deles, conter o termo na pergunta norteadora.

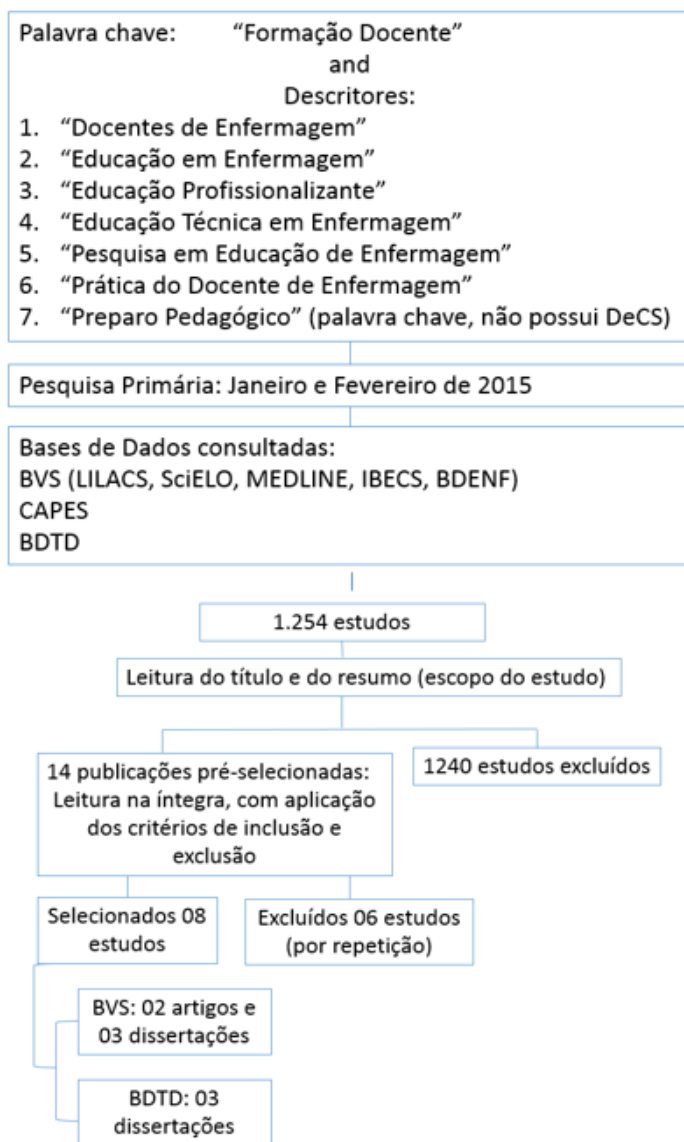
Formação docente foi a palavra chave para realizar as associações com os demais descritores e termos, utilizando o operador booleano *and* em cada associação. Ainda na terceira fase, foram definidas as bases de dados e realizada a busca. As bases foram selecionadas por abrangerem o contexto nacional e internacional sobre o tema e a busca foi realizada por meio da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) (<http://brasil.bvs.br/>), por ser uma fonte de literatura técnica científica e por contemplar as bases de dados: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), com seu abrangente índice da literatura da América Latina e Caribe; o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), biblioteca eletrônica, abrangendo periódicos científicos; a Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (MEDLINE), com acesso às revistas científicas da área da saúde; o Índice Bibliográfico Espanhol de Ciências da Saúde (IBECS), pela possibilidade de encontrar pesquisas em

espanhol e a Base de dados de enfermagem (BDENF), por ser uma base de dados bibliográficas da área de Enfermagem.

Além da BVS, a busca foi efetuada no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>), por ser o portal brasileiro de informação científica e permitir a consulta aos resumos de teses e dissertações do país. A busca também foi efetuada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (<http://bdttd.ibict.br/busca>), que integra em seu portal, o sistema de informação de teses e dissertações.

A partir destas definições, foram encontradas 365 publicações na BVS, 211 na CAPES e 678 na BDTD, totalizando 1.254 estudos relacionados aos descritores no período de busca (janeiro/fevereiro de 2015), com um recorte temporal que compreendeu o ano de 2004 a 2014, com o objetivo de identificar as produções recentes (figura 1).

A seguir, foi realizada a leitura do título e resumo, descartando aquelas que não se relacionavam ao escopo do estudo. Após, foram pré-selecionadas 14 publicações, que foram lidas na íntegra, para verificar se atendiam os critérios de inclusão e exclusão.

Figura 1: Fluxograma de seleção dos estudos

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao final dessa etapa, compuseram o corpus desta pesquisa, 08 publicações. Na BVS (LILACS) foram selecionados 05 estudos (02 artigos e 03 dissertações) e na BDTD, 03 dissertações.

Mesmo com 08 publicações, Polit e Beck (2011) reforçam que a análise temática envolve, essencialmente, a detecção de padrões e regularidades e o número de referências é menos importante do que a organização geral da revisão, portanto, uma revisão de literatura deve fornecer uma síntese objetiva e bem organizada do estado atual dos dados científicos sobre determinado tópico.

Para a organização dos estudos (caracterizando a quarta e quinta fase da RI) foi utilizada uma matriz de síntese (com o editor e processador de texto Microsoft Word ® 2010), extraindo os dados para o preenchimento do instrumento de coleta e consequente categorização dos estudos (identificados e numerados sequencialmente, precedidos da letra “E” de estudo), que foram: ano, base de dados, título, autor (es), tipo de estudo e Instituição de Ensino Superior (IES)/Periódico.

Após, foi realizada a sexta fase, procedendo à análise das informações, com consequente discussão e interpretação dos resultados, caracterizando a sétima fase.

O processo de análise foi realizado com base na proposta operativa de Minayo (2012), compondo as etapas de: a) pré análise, com leitura do material, constituindo o *corpus* da investigação; b) exploração do material, procurando e analisando os núcleos de sentido e c) tratamento dos resultados obtidos e interpretação, sendo elaborada uma síntese interpretativa (caracterizando a oitava fase) por meio de uma redação que dialogou com o tema e com a questão de pesquisa. A RI por não envolver o contato direto com seres humanos, não requer a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos. Ressalta-se que os princípios éticos foram mantidos durante a condução da pesquisa, respeitando a Lei dos Direitos Autorais, nº 9.610/1998 que orienta em seu Art. 46 não constituir ofensa aos direitos autorais a citação de qualquer obra, para fins de estudo, indicando o nome do autor e a origem da obra (BRASIL, 1998).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O quadro 1 apresenta as 08 publicações selecionadas.

Quadro 1: Publicações selecionadas sobre Formação Docente na EPTNM

| Identificação do Estudo | Ano | Base de Dados | Título | Autor (es) | Tipo de Estudo | IES/Período |
|-------------------------|------|---------------|--|--|----------------|---|
| E1 | 2005 | BVS (LILACS) | A Formação do enfermeiro para o ensino de nível médio em enfermagem: uma questão de competências | Geislaine Soraia Cavalcanti Valente | Dissertação | Universidade Federal do Rio de Janeiro - RJ |
| E2 | 2006 | BVS (LILACS) | A Formação do enfermeiro docente do ensino médio profissionalizante na relação com o princípio da interdisciplinaridade | Renato Silva de Carvalho | Dissertação | Universidade Federal do Rio de Janeiro - RJ |
| E3 | 2006 | BDTD | As competências na educação profissional: implicações para o ensino e para os saberes pedagógicos dos docentes de um curso técnico em enfermagem | Rosilene Moreira de Souza | Dissertação | Universidade Católica Dom Bosco-MS |
| E4 | 2008 | BVS (LILACS) | Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros | Marcos Antonio Ferreira Júnior | Artigo | Revista Brasileira de Enfermagem |
| E5 | 2009 | BVS (LILACS) | A prática pedagógica nos cursos de educação profissional técnica de nível médio em saúde: a percepção do professor | Laura Maria Pimbeiro Leão | Dissertação | Fundação Oswaldo Cruz - Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca - RJ |
| E6 | 2009 | BDTD | O significado da educação contínua para o professor do ensino profissionalizante de enfermagem | Vanda Cristina dos Santos Passos | Dissertação | Universidade de São Paulo - SP |
| E7 | 2010 | BDTD | A percepção dos docentes de ensino médio de enfermagem sobre a construção do ser professor | Simone Shirasaki Onosso | Dissertação | Universidade do Oeste Paulista - SP |
| E8 | 2013 | BVS (LILACS) | Projeções e expectativas de ingressantes no curso de formação docente em educação profissional técnica na saúde | Márcia José Sanches Marin; Silvia Franco da Rocha Tonhom; Adriana Paula Congro Micaltoni; Elza de Fátima Ribeiro Higa; Mário do Carmo Martini Bernardo; Cláudia Mara de Melo Tavares. | Artigo | Revista da Escola de Enfermagem da USP |

Fonte: Dados da pesquisa.

Sendo todas produções brasileiras, com ênfase de publicação nos anos 2006 e 2009. Observa-se a escassez de estudos (seis dissertações e dois artigos) relacionados à formação docente na EPTNM, sendo mais expressivos no estado do Rio de Janeiro e São Paulo, com três publicações em cada estado.

A análise possibilitou a identificação de três dimensões temáticas (DT), relacionadas à formação docente, em três momentos da trajetória docente (na graduação, durante a prática docente e após a inserção na docência), que são apresentadas com as principais características das DT (e a identificação dos estudos), discutidas a seguir (quadro 2).

Quadro 2: Dimensões Temáticas (DT) com suas características e identificação dos estudos

| Dimensões Temáticas (DT) | Características | Identificação dos Estudos (E) |
|---|---|---------------------------------|
| DT 1 - A graduação em enfermagem e os limites para a formação docente | Os resultados apontam a responsabilidade da formação inicial na graduação, o despreparo para o exercício docente, com uma formação inconsistente às necessidades de trabalho, quando os docentes novatos se inserem em sala de aula sem formação específica ou Licenciatura em Enfermagem. | E1, E2, E4 e E8. |
| DT 2 - A prática docente como processo de formação | A docência aparece como uma atividade laboral secundária e não a atividade principal, onde os docentes aprendem a ser sendo e buscam a repetição de modelos docentes que se recordam e acreditam serem assertivos. Reconhecem a necessidade da formação contínua, para o fortalecimento das práticas, pois evidenciam a formação tecnicista que diverge do modelo por competências que orienta a EPTNM, apontando ainda a necessidade de aproximar a teoria às necessidades de formação para o SUS. | E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 e E8 |
| DT 3 - Estratégias de fortalecimento na EPTNM e a reflexão docente | Compreendem que a formação dos professores muda a forma de ensinar, sendo necessário para isso a reflexão de sua ação e um olhar para a própria formação, definida como uma busca individual, mas com a responsabilidade compartilhada com as instituições de ensino, que devem ser parceiras nos processos formativos. Acreditam que coletivamente podem melhorar suas práticas, quando a reflexão de si e do outro pode transformar a si e o grupo. | E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 e E8 |

Fonte: Dados da pesquisa.

3.1 A GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM E OS LIMITES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Os currículos de graduação em enfermagem dividem-se em bacharelado (qualificado para o mercado de trabalho) ou licenciatura (qualificado para a docência no nível médio), com possibilidade da formação complementar em licenciatura, após a conclusão da graduação, sendo que para o ensino de enfermagem, a licenciatura é pré-requisito para a docência no nível médio (BRASIL, 1996).

Importantes avanços para a educação nacional ocorrem com a LDB, Lei 9.394/96 e as DCN do Curso de Graduação em Enfermagem (Parecer CNE/CES n. 03/2001), quando definem que os conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica sejam trabalhados no bacharelado, independente da licenciatura, para capacitar o enfermeiro a trabalhar com educação permanente (SOUZA, 2013).

Entretanto, (E4) destaca que a formação inicial da graduação ainda é norteadada pelo modelo tecnicista e hospitalocêntrico, com a inexistência de disciplinas de cunho pedagógico, formando profissionais para o exercício de suas especialidades, mas com uma insuficiência da educação inicial, no sentido de assegurar uma formação consistente para atuação em sala de aula.

Esta abordagem pedagógica diferenciada nos cursos de bacharelado ou com licenciatura, não deveria ocorrer na prática, pois as DCN, em seu Art. 6º, orientam que entre os conteúdos essenciais, estão os conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro, que deverão ser trabalhados na graduação, independente do curso ofertar a licenciatura (BRASIL, 2001).

(E4) critica esta falta de preocupação em relação à atuação na área da docência que, nos últimos anos, se ampliou como campo de trabalho para o profissional egresso e o que se observa é que a formação inicial para a docência se apresenta deficiente.

A necessidade de uma formação inicial para atuação docente é uma das preocupações e ênfase dos estudos de Shulman (1986, 2005), quando considera que a formação implica na construção de saberes que proporcionará uma prática docente sólida, contribuindo para o aprendizado dos alunos. Seus estudos apontam uma base de conhecimentos para o ensino, que devem ser trabalhados na formação docente e se referem a um corpo de conhecimentos necessários ao exercício docente, a saber: Conhecimento do Conteúdo; Conhecimento Pedagógico Geral; Conhecimento do Currículo; Conhecimento sobre os alunos e suas características; Conhecimento do contexto educacional;

Conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais e sua base filosófica e Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) (SHULMAN, 1986, 2005).

O CPC para Shulman (2005) congrega todos os conhecimentos base para o ensino, para que o professor consiga tornar o conhecimento compreensível e ensinável aos alunos, sendo compreendido como a mescla da matéria, didática e os conhecimentos distintos para o ensino.

Para pensar na profissionalização deste professor é necessário investir em uma estratégia sólida de formação docente, pois auxiliará no fortalecimento do CPC, afetando diretamente na qualidade de ensino (SHULMAN, 2005).

E para que ocorra uma atuação coerente, há a necessidade da compreensão dos fundamentos teóricos que permeiam o papel do professor nas diferentes correntes pedagógicas, instrumentalizando-o às novas demandas educacionais, superando um modelo tradicional de ensino, com novas posturas e estratégias que o auxiliem na construção e desconstrução da prática pedagógica (E8).

A graduação e a formação inicial poderiam auxiliar neste sentido, com uma reorganização das práticas de formação, integrando os conteúdos das disciplinas em situações práticas que coloquem problemas aos futuros professores, possibilitando a definição de soluções, significando ter a prática ao longo do curso para formar seus conhecimentos, possibilitando uma instância permanente e sistemática na aprendizagem futura do professor (LIBÂNEO, 2007).

E o que se espera da formação do profissional técnico em enfermagem é um modelo baseado nas competências, com ênfase no desenvolvimento de habilidades para ofertar um atendimento de qualidade, preconizado pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Cabe ao enfermeiro docente, desenvolver competências em sua própria formação para subsidiar sua atuação no ensino, tendo como base os saberes e o saber-fazer, precedidos pelo saber ser (E1).

Este modelo de ensino por competências substitui o modelo de qualificação, quando as novas formas de produção pós-industrial, instituíram esta nova forma de educar, valorizando um humanismo que possibilita integrar a formação para o trabalho e o desenvolvimento da pessoa humana, apta a assimilar mudanças. Esta noção de competência atende alguns propósitos, dentre eles a reordenação da relação trabalho-educação (com enfoque nas implicações subjetivas das relações com o trabalho), a institucionalização de novas formas de educar e formar os trabalhadores e por fim, formular padrões de identificação da real capacidade do trabalhador para determinada ocupação (RAMOS, 2001).

Esta transversalidade de saberes que a noção de competências traz, aparece nas DCN para a EPTNM, onde a organização curricular dos profissionais de nível médio orienta que esta mudança no mundo de trabalho, determina a emergência de um novo modelo de educação profissional, centrado em competências por área, contemplando por exemplo, a flexibilidade e a interdisciplinaridade, tendo como principal objetivo, a constituição de competências que possibilitem aos trabalhadores maior autonomia para gerenciar sua vida profissional (BRASIL, 1999, 2012).

Para este novo modelo de ensinar baseado nas competências, (E4) considera necessário que o docente compreenda este modelo de ensino, o que se torna difícil, quando sua formação inicial foi em muitos casos tecnicista e acaba divergindo da formação pela qual ele é responsável, comprovando a inadequação da sua formação inicial. E se quisermos que o professor trabalhe numa abordagem socioconstrutivista, é necessário que seu processo de formação também possua essas características (LIBÂNEO, 2007).

Como muitos docentes, ao iniciarem suas atividades educacionais na área da saúde não realizam cursos de capacitação pedagógica, como aponta (E7), o que encontramos na prática, é o que (E4) considera um desencontro de modelos formadores, e o resultado são professores inseridos em cursos com formato diferente da formação que receberam.

Ao buscar conhecer entre os participantes de seu estudo, quais as disciplinas da graduação que mais contribuíram para a atuação docente, (E4) identifica que as respostas consideram uma maior contribuição das disciplinas técnicas profissionalizantes para o embasamento da atuação docente, e menor crédito às disciplinas com vistas ao ensino em sala de aula, ou seja, didática de ensino, educação em saúde e metodologia de ensino. No preparo para o exercício docente, a maioria dos professores participantes deste estudo, argumentam que os conteúdos das áreas afins são unificados com a prática profissional, o que traz o domínio do conteúdo, acreditando embasar a atividade docente.

Inferência preocupante, pois sabe-se que os anos de experiência profissional não estão relacionados à qualidade da atuação docente, ela é importante, mas não basta o domínio do conteúdo, tampouco a larga experiência assistencial para uma efetiva atuação docente. Backes, Moya e Prado (2011) classificam os professores de acordo com o momento de sua trajetória profissional docente, independente do seu tempo de atuação profissional, sendo novato quando atua na docência de 1 a 5 anos, intermediário quando atua de 6 a 14 anos e experimentado o docente que atua há mais de 15 anos. Sendo somente nas práticas cotidianas ao longo

dos anos, que o docente percebe a necessidade da busca por formação pedagógica, para que sustentem sua ação, proporcionando incremento à qualidade do ensino, com o uso de estratégias de ensino que possibilitem o diálogo, permitindo ao professor compreender que além do domínio do conteúdo, o desenvolvimento de uma nova postura requer preparo e formação (BACKES et al., 2013).

(E4) corrobora ao mencionar que não se pode afirmar que exista uma correlação positiva entre maior experiência profissional e melhor desempenho na docência, sendo que a experiência profissional pode conferir apenas maior segurança para as ações educativas. E (E2) também acredita que a formação docente contribui para que as práticas pedagógicas sejam assertivas, a partir do momento que permitem a reflexão, possibilitando compreender que as atividades no ensino, exigem a capacidade de agregar conhecimentos de diferentes disciplinas, desenvolvendo competências para adotar uma prática pedagógica adequada, articulando conteúdos na construção de conhecimentos, relacionando teoria e prática.

As práticas da formação inicial nas universidades deixam a desejar, pois quando elas formam os futuros professores de forma deficitária, eles também não formarão adequadamente os alunos, contribuindo assim para que se tenha professores despreparados para o exercício docente, sem o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais necessárias (LIBÂNEO, 2007).

(E1) acredita que a licenciatura e os cursos de formação pedagógica, possibilitam o acesso aos conhecimentos de didática e pedagogia, favorecendo o desenvolvimento das habilidades docentes e (E4) conclui que aliada à prática, a formação teórica inicial é imprescindível para o trabalho pedagógico, apesar de sozinha, não garantir um bom desempenho da ação docente, sendo necessária educação permanente em serviço, com a possibilidade de ampliação das estratégias de ensino, para alcançar uma formação que promova um professor competente.

Os estudos desta DT confirmam a necessidade de mudar a formação dos formadores, para que se consiga contemplar as novas exigências educacionais, ancoradas em um modelo de ensino por competências, com ênfase na integralidade e na interdisciplinaridade, voltado às necessidades de formação para o SUS.

Transpor esta formação deficitária torna-se possível com a ampliação da formação docente e acompanhamento das práticas pedagógicas, pelas instituições de ensino, subsidiando assim uma nova prática docente (com fortalecimento do CPC), que consequentemente

afetará a qualidade de ensino e a qualidade de vida da população, por permitir práticas educacionais condizentes com a realidade em que estão inseridos os sujeitos envolvidos neste contexto.

3.2 A PRÁTICA DOCENTE COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO

Para explicar o que um professor sabe aos alunos, Shulman (2010) acredita que este docente precisa certamente conhecer sua disciplina e muitas das ideias relacionadas ao modo de ensinar, vêm das suas próprias experiências de ensino, da sabedoria da prática por si só, ou seja, da sabedoria que a própria prática impõe, sendo necessário além da prática, os outros conhecimentos bases para o ensino, que fortalecem o CPC do docente, para que instrumentalize assim, sua atuação.

Entretanto, alguns professores acreditam que para ser professor, basta reunir o conteúdo, preparar-se para apresentá-lo, ir para a sala de aula, apresentar o conteúdo e realizar a avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 1994).

Pensamento semelhante aos dos participantes do estudo (E5), onde professores com experiência de até cinco anos como docentes, declararam não possuir formação específica para a docência (licenciatura) e afirmaram terem se preparado para a docência somente a partir de sua formação técnica e experiência profissional.

Ser docente para Luckesi (1994) significa muito mais e a atuação docente necessita de sentido e significado, quando o docente se torna um mediador da aprendizagem. E o que encontramos na prática é aquele enfermeiro que ‘vira’ professor como sugere (E7), ao identificar-se com uma disciplina que gostou enquanto era graduando e exerce a docência, seguindo exemplos de professores da graduação e o que julgam ser o bom senso, tentando fazer o que acreditam ser o melhor, buscando transpor o ser enfermeiro para o ser professor.

Para grande parte dos enfermeiros, a docência normalmente é complementar e secundária à profissão, não sendo em sua grande maioria, a principal atividade profissional, e em muitos casos, estes profissionais não procuram capacitar-se no ensino, parecendo não existir muita preocupação com a qualidade de seu ensino, e o que se observa na prática são professores que iniciam suas atividades sem cursos de capacitação pedagógica (e sem licenciatura), em escolas de ensino médio que não proporcionam aos docentes a capacitação pedagógica (E7).

Entretanto, este fazer docente com a reprodução do modelo em que foram ensinados não sustenta a prática docente (E3). E para Luckesi (1994) é preciso mais para ensinar, é preciso desejar ensinar, é preciso

querer ensinar, de certa forma, ter paixão por esta atividade, com uma sintonia afetiva com o que se faz.

A formação do TE sofreu transformações impulsionadas pelas DCN para a educação profissional, quando o ensino por competências torna-se o modelo vigente e sabendo-se que a maioria dos profissionais não possui fundamentação dos princípios pedagógicos, o que se observa na prática é uma formação sem a consciência crítica do seu potencial enquanto sujeito inserido no mundo do trabalho e este fazer docente não acompanha esta necessidade de formação mais crítica e menos técnica (E8).

Tornando-se difícil esta modificação do modelo da formação tradicionalista, mecanizada e reprodutivista para um modelo de ensino por competências como (E4) conclui. Assim, o enfermeiro docente (E1) precisa estar atento às modificações necessárias em sua atuação, no sentido de que hoje, a tônica em sala de aula, não é simplesmente a transmissão dos conhecimentos, mas as razões pelas quais esses conhecimentos podem contribuir para o desenvolvimento de competências, e na construção do pensamento crítico-reflexivo sobre a realidade do contexto social, econômico e político vigente.

Estas novas competências para ensinar, como pontua (E3) precisam superar as insuficiências de um sistema de qualificação já obsoleto, em resposta às novas necessidades do mundo do trabalho, resultando na construção de conhecimentos para uma aprendizagem efetiva. Quando para saber ensinar, o professor necessita dos conhecimentos específicos aliados a uma boa dose de experiência, articulados com os saberes pedagógicos, para que transforme sua prática e sua ação (E3).

Como a grande maioria dos docentes não estão preparados para atuar no modelo das competências, a formação docente precisa evoluir neste sentido, para que desenvolvam-se coletivamente na escola o saber fazer (associação da teoria à prática, com bom planejamento das aulas e preparo adequado na formação do professor); o saber comunicar e interagir com seus pares (estímulo ao diálogo, compartilhamento de saberes e o desejo de aprender) e o saber ser (no sentido da flexibilidade, curiosidade, ética e persistência), como competências importantes para o ato de ensinar (E3).

Os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver com os outros) devem ser objeto de atenção igual por parte do ensino, para que a educação apareça como uma experiência global e para isto, esta transformação da noção de qualificação à noção de competência, confere igual importância à competência pessoal (DELORS, 2003).

As competências para o ensino de Philippe Perrenoud como resgata (E2) abordam o ofício do professor de modo mais concreto, contribuindo para redelinear a atividade docente, e a formação contínua possibilita a renovação do sistema educativo, quando organizar e dirigir situações de aprendizagem e administrar sua própria formação contínua aparecem como prioritários em seu estudo.

Além das competências, uma das lacunas existentes no preparo pedagógico para a docência que (E2) apresenta, consiste na formação docente e na interdisciplinaridade, ambas relevantes, pois são princípios da educação profissional e a ausência destes, pode interferir negativamente no desempenho didático do docente.

Entende-se por interdisciplinaridade, uma prática didático-pedagógica, onde ocorre a seleção dos conteúdos a serem utilizados na construção de uma determinada temática, para que os discentes possam integrá-los, facilitando o aprendizado, pela possibilidade de relacionar diversas disciplinas, possibilitando aos alunos aprenderem a olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes (E2).

Hoje já trabalhamos na perspectiva da transdisciplinaridade, que apresenta em comum à multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade, a aproximação de diferentes disciplinas para a solução de problemas e sua especificidade baseia-se em considerar os diferentes níveis de realidade, a lógica do outro incluído e a complexidade (ROQUETE et al., 2012).

Para acompanhar estas mudanças educacionais, (E3) acredita que a formação docente assume extrema relevância, quando o aprimoramento contínuo proporciona uma atitude investigativa, por parte dos professores, em relação à própria prática, tornando-os reflexivos. E essa concepção precisa ser ancorada por condições de trabalho que lhes permitam a aquisição de um saber fazer diferente, com transformação de suas práticas.

A necessidade da formação docente também tem sido reforçada pelos avanços tecnológicos e pelas mudanças sociais e econômicas, que levam os indivíduos a buscarem e atualizarem seus conhecimentos diariamente, e este aprimoramento, possibilita um ensino com mais qualidade, atualizado e inovador (E6).

Há necessidade de uma postura mais flexível e um movimento dialógico, ultrapassando a concepção de ensino tradicional, e a capacitação pedagógica, com seu movimento de ensinar e aprender, possibilita transformações, formando de acordo com as necessidades do SUS, ou seja, com habilidades distintas das bases tradicionais que direcionaram o modelo de ensino em que a maioria dos profissionais foi formada (E8).

No estudo (E5), os docentes têm consciência que a prática pedagógica assegura o desenvolvimento das potencialidades do aluno, por meio do estímulo à curiosidade, contribuindo para a consolidação do SUS, ao ampliar e sistematizar a compreensão da realidade social e de trabalho, objetivando uma intervenção consciente neste contexto.

Para aprender a ser professor, as conclusões de (E7) indicam que os participantes do estudo consideram que é preciso adquirir conhecimento pedagógico geral (preparo didático e pedagógico), conhecer os alunos e seu ambiente escolar, além da própria experiência na docência, associando o conhecimento didático ao conhecimento específico das disciplinas.

O conhecimento pedagógico geral para Shulman (2005) caracteriza-se pelo ensino que emerge da prática docente, relacionado às estratégias de manejo de sala de aula e a organização que transcendem a matéria específica de uma disciplina. Já o conhecimento dos alunos, permite um entendimento da dimensão social e cognitiva do contexto onde estão inseridos, além de possibilitar a compreensão dos processos de aprendizagem, estabelecendo diferentes maneiras que conduzirão o processo de ensino-aprendizagem (SHULMAN, 2005).

Estes saberes docentes são construídos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional e formar profissionais críticos e reflexivos, exige do docente, uma reflexão contínua sobre sua prática, o que é apontada como uma das dificuldades no trabalho docente, onde torna-se necessária a identificação e a superação destes obstáculos, que são essenciais para os avanços na transformação do ensino em enfermagem (E7).

Os momentos de formação docente contribuem à reflexão docente e conseqüente fortalecimento das práticas e Luckesi (1994) já orientava que ninguém se faz professor do dia para a noite, sem aprendizagem e preparação satisfatória, quando é preciso competência, habilidade e comprometimento. E Freire (2006) reforça que ninguém começa a ser educador de repente e sim, forma-se como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática, sendo necessário para isto, a participação em encontros de capacitação pedagógica e acompanhamento pedagógico, transformando e fortalecendo a práxis docente.

Estes achados desta DT direcionam o olhar para a necessidade de transformação das práticas educativas, onde a formação docente ganha lugar de destaque, tornando-a elemento fundamental para que se tenha êxito em novos processos formativos, com a reestruturação das práticas docentes.

Cabe destacar, que torna-se necessário que os professores enfermeiros se conscientizem que a experiência decorrente da atividade

prática assistencial não sustenta a atividade docente, ou seja, são atividades distintas e para que ocorra a profissionalização e valorização docente, este profissional precisa se capacitar para atuar de forma assertiva, para formar o aluno crítico, criativo e reflexivo como recomenda as DCN, e somente com um olhar atento à formação dos formadores isso será possível.

3.3 ESTRATÉGIAS DE FORTALECIMENTO NA EPTNM E A REFLEXÃO DOCENTE

Refletir sobre a própria prática, para Shulman (2005) é o que faz um professor quando ele olha a caminhada no processo de ensino e aprendizagem por ele proporcionado, e espaços de capacitação e acompanhamento pedagógico, permitem ao professor identificar e reconhecer suas potencialidades e fragilidades, quando estas reflexões decorrentes destes encontros possibilitam uma reorientação de suas práticas.

A formação para (E2) é entendida como um processo contínuo, e não como uma formação definitiva e mesmo que o docente possua cursos de capacitação, as mudanças no sistema educativo e no mundo do trabalho refletem a necessidade de buscar outros procedimentos intrínsecos ao processo de formação.

(E1) acredita que a formação de profissionais críticos e reflexivos só se efetivará se o professor se dispuser a realizar a formação docente, com a consciência de que a experiência por si só não assegura o desenvolvimento profissional, como (E4) aponta, principalmente se ela não for acompanhada pelo processo de reflexão sobre a própria prática.

A reflexão do professor sobre o seu próprio trabalho é o melhor instrumento de aprendizagem e de formação, já que permite a ele se colocar diante da realidade de maneira flexível e aberta, como um avaliador crítico da sua própria prática, e a falta de espaço no local de trabalho para a reflexão sobre seu trabalho e seu desenvolvimento profissional, torna-se um elemento dificultador do processo de ensinar (E5).

O estudo (E6) indica a necessidade de permitir aos professores espaços de troca de experiências com os colegas e com a coordenação, pois assim, conseguem refletir sobre sua realidade com a ajuda do outro, para a construção do conhecimento e dos saberes, que é dinâmico, constituindo desta forma, uma fonte de aprendizado.

A formação docente é também uma construção pessoal que se apoia em ações práticas, cotidianas em sala de aula, seguida de reflexão e

da análise dessas ações, que direcionam a prática pedagógica, pois ao refletirem sobre seus sucessos e insucessos, há possibilidade de um retorno à realidade no sentido de transformá-la (E1). E são estas experiências e desafios externos que para Luckesi (1994), possibilitam ao ser humano, através da ação, o crescimento e o amadurecimento, formando um profissional crítico-reflexivo, onde o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática.

Estes erros que os professores cometem ao longo de seu desenvolvimento são aceitáveis para Shulman (2005) pois permitem o sucesso e a expansão do conhecimento, com possibilidades para o amadurecimento profissional, tornando-o, com o passar do tempo, um perito, quando o aprendizado decorrente destes momentos, estimula a criatividade para a resolução de problemas, levando-o a se arriscar e experimentar novas ideias, utilizando o erro de forma produtiva ao invés de escondê-lo.

Esta nova compreensão, permite que estes novos conhecimentos aconteçam de acordo com o pensamento cíclico de compreensão, transformação, ensino, avaliação e reflexão, orientados pedagogicamente, sustentando o Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico (SHULMAN, 2005).

Quando no início do ciclo, no momento da compreensão, este professor identifica e compreende sua atuação e a partir deste ponto, transforma suas práticas para melhorar o processo de ensino, possibilitando a autoavaliação de sua performance, refletindo sobre a necessidade de adaptação das experiências surgidas no transcurso do ensino, desenvolvendo uma nova compreensão acerca de sua prática e conseqüentemente possibilitando melhorias em todo o contexto de ensino (SHULMAN, 2005).

Além da reflexão docente, outras estratégias apontadas por (E1) para o fortalecimento das práticas pedagógicas, consistem na participação em eventos e cursos relacionados à educação e o estudo contínuo. (E6) indica que para fortalecer as práticas pedagógicas, os docentes trocam informações com os colegas e alunos, se atualizam com a leitura específica da área, além da formação de grupos de estudo, proporcionando a reflexão sobre a realidade, com a ajuda do outro, apontando a necessidade de participação do outro para a construção do conhecimento e dos saberes. E (E8) em seus achados também aponta essa necessidade do desenvolvimento das habilidades interpessoais e intergrupais, dando a ideia de uma construção coletiva do conhecimento.

No estudo (E2) os docentes sentem a necessidade de um programa de formação dentro da própria instituição, para facilitar o desenvolvimento do planejamento e da prática pedagógica. Oposto dos achados do estudo de (E5), onde formar para consolidar o SUS é uma das premissas da Escola Técnica do SUS (ETSUS) e os professores passam por processos de capacitação pedagógica prévia ao exercício docente e acompanhamento durante o exercício docente, com ênfase no ensino por competências e compreensão da metodologia problematizadora, que não faz parte da formação da grande maioria dos profissionais.

Assim como no estudo de Souza (2013), onde os participantes que atuam em uma ETSUS referem que os encontros de capacitação pedagógica (inicial e mensais, com o atendimento de demandas identificadas pelos próprios docentes) instrumentalizam para o exercício criativo da docência, onde as trocas de experiências e a oportunidade de refletir sobre a própria prática, possibilitam o fortalecimento das competências docentes. E o acompanhamento pedagógico torna-se um diferencial, quando a prática constante do *feedback* permite ao docente se arriscar e ousar, fortalecendo-o assim pedagogicamente, sendo um propulsor de práticas exitosas (SOUZA, 2013).

As ETSUS, vinculadas ao Ministério da Saúde atendem as demandas locais de formação técnica dos trabalhadores de nível médio que já atuam nos serviços de saúde e se organizam pedagogicamente por meio da metodologia da problematização, da capacitação pedagógica prévia ao exercício docente e do sistema de certificação por competências (BORGES et al., 2012). Sendo em sua maioria, vinculadas diretamente à gestão do SUS (e não à Educação), facilitando a adoção dos princípios e diretrizes do SUS como norteadores da sua prática formativa (BRASIL, 2015). Constituindo desta forma, uma realidade distinta das demais Escolas de nível médio, que não apresentam em suas práticas rotineiras, estratégias de formação docente.

Considerando que a formação pressupõe educar, ela é entendida como uma ação mais profunda e contínua, e esta formação continuada só alcançará seus objetivos, quando deixar de ser um processo imposto (de mera atualização), para se tornar um processo dinâmico, contando com o apoio e a legitimidade dos envolvidos (NOGARO; DALMINA, 2015).

Estas capacitações devem permear a vida de todo o profissional e deve haver, sobretudo, o interesse dos docentes em adquirir novos conhecimentos e seja ela oferecida ou não pela instituição, deve fazer parte continuamente do processo formativo de todo indivíduo (E3).

A capacitação docente eleva a autoestima, motiva o professor e dá fundamentação científica, além de satisfação pessoal e profissional,

transformando a si mesmo, seu grupo e a sociedade, sendo necessário que o professor ao se conhecer, exerça a reflexão de si e do outro, possibilitando uma educação participativa e com qualidade, refletindo na sua relação com os discentes, com os outros docentes e com a direção (E6).

O professor precisa ter condições de se desenvolver profissionalmente e a instituição de ensino deve proporcionar esta formação permanente, considerando o desenvolvimento atitudinal e emocional dos docentes, contemplando as dimensões técnicas, sociais, políticas e pedagógicas que são igualmente importantes e imprescindíveis à transformação das práticas de trabalho (E5).

O que se espera das instituições de ensino, é que criem as condições favoráveis para uma educação inclusiva e participativa, visando mudanças nas práticas dos docentes, refletindo diretamente em suas ações (E6). Estas mudanças nas práticas só podem acontecer quando a formação contínua for feita a partir dos saberes e experiências dos professores, adquiridos nas próprias situações de trabalho, já que a formação inicial possibilita apenas o pensar nas disciplinas com base no que pede a prática docente (LIBÂNEO, 2007).

O que (E7) observa são muitos estudos sobre o ensino superior e poucos que retratam o ensino médio de Enfermagem, com suas necessidades de formação, quando apesar do crescimento do número de escolas e cursos oferecidos no país, observa-se que a necessidade de formação do enfermeiro para atuação na docência ainda é algo que está em ascensão no Brasil.

Nesta DT foram recorrentes os indicativos da necessidade de a instituição de ensino possibilitar espaços de formação docente, estimulando a aprendizagem coletivamente, a partir da reflexão de si, com a ajuda do outro, para assim, redirecionar as práticas docentes, pelo reconhecimento das próprias potencialidades e fragilidades, subsidiando a criação de estratégias para a transposição destas dificuldades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise e interpretação das publicações permitiu conhecer como a EPTNM vêm sendo abordada nestes estudos relacionados à formação docente. Sendo que os achados não esgotam a discussão, mas apenas confirmam a necessidade de mais pesquisas relacionadas a esta categoria de professores, que muitas vezes iniciam a docência no nível médio e se inserem posteriormente na docência no nível superior, levando consigo o aprendizado fortalecido destas práticas, que em muitos casos, inicialmente foram incipientes, utilizando a docência no nível médio como um 'treino' para a educação superior.

O que se observa é que a construção dos saberes docentes acontece na prática, que deve ser norteadada pela formação contínua. E os resultados evidenciam a relevância da formação docente e como ela é valorizada entre os docentes, com o reconhecimento de que a postura didático pedagógica influencia nos processos formativos dos egressos dos cursos Técnico em Enfermagem.

A partir desta visão geral sobre a formação docente, observa-se uma preocupação entre os docentes, relacionada à condução do próprio desenvolvimento profissional, quando refletem sobre sua atuação e buscam coletivamente estratégias para fortalecer suas práticas. Este aprendizado decorrente deste processo reflexivo, impulsiona e promove mudanças em sua práxis docente, onde os saberes próprios dos docentes são adquiridos e requeridos. Manifestando-se desta forma, como educadores críticos, criativos e reflexivos neste contexto de autodesenvolvimento docente.

Identifica-se como lacuna nos achados, a ausência do coordenador de curso, como suporte e acompanhamento às práticas pedagógicas, bem como a atuação efetiva das instituições de ensino, em organizar e propiciar encontros de acompanhamento pedagógico aos docentes que atuam na EPTNM, indicando assim, a possibilidade de priorizar os próximos estudos nestes dois focos: o coordenador de curso e a instituição de ensino.

REFERÊNCIAS

BACKES, V. M. S. et al. Expressões do conhecimento didático do conteúdo de um professor experimentado de enfermagem. **Texto contexto-enferm.** V. 22, n. 3, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v22n3/v22n3a29.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2015.

BACKES, V. M. S., MOYA, J. L. M.; PRADO, M. L. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, vol.19, n. 2, 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n2/pt_26.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.

BORGES, F. T. et al. Escolas Técnicas do SUS (ETSUS) no Brasil: regulação da integração ensino serviço e sustentabilidade administrativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n. 17, v. 4, 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232012000400020&script=sci_arttext>. Acesso em 27 fev. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf> >. Acesso em: 12 de fev.de 2015.

_____. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm>. Acesso em 05 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6, de 20 de Setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11663&Itemid=> Acesso em: 12 fev. 2015.

_____. **Parecer nº. 16/99 aprovado em 5 de outubro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0563-0596_c.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2015.

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

Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília, DF, 07 nov. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>>. Acesso em 12 fev. 2015.

CARVALHO, R. S. **A Formação do enfermeiro docente do ensino médio profissionalizante na relação com o princípio da interdisciplinaridade.** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006. Dissertação (Mestrado). Disponível em:<<http://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-449330>>. Acesso em 15 fev. 2015.

CROSSETTI, M. G. O. Revisão integrativa de pesquisa na enfermagem o rigor científico que lhe é exigido. **Revista Gaúcha Enfermagem**, v. 33, n. 2, p. 08-09, 2012. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rgenf/v33n2/01.pdf>>. Acesso em 05 fev. 2015.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir:** Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para século XXI. 8ªed. São Paulo: Cortez; 2003.

FERREIRA JÚNIOR, M. A. Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. **Rev. bras. enferm**, v. 61, n. 6, p. 866-871, 2008. Disponível em:<<http://pesquisa.bvsalud.org/portal/?q=Os%20reflexos%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20na%20atua%C3%A7%C3%A3o%20dos%20professores%20enfermeiros&where=&index=ti&lang=pt>>. Acesso em 16 fev. 2015.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez Editora, 2006.

GANONG, L. H. Integrative Reviews of Nursing Research. **Revista Nursing Health**, v. 10, n. 1, p. 01-11, 1987. Disponível em:<http://www.researchgate.net/publication/19518297_Integrative_review_of_nursing_research>. Acesso em 05 jan. 2015.

LEÃO, L. M. P. **A prática pedagógica nos cursos de educação profissional técnica de nível médio em saúde: a percepção do professor**. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, 2009. Dissertação (Mestrado). Disponível em:<<http://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-557753>>. Acesso em 15 fev. 2015.

RAMOS, M. N. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNIO, J. C. *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2007.

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

MARIN, M. J. S. et al. Projeções e expectativas de ingressantes no curso de formação docente em educação profissional técnica na saúde. **Rev Esc Enferm USP**, v. 47, n. 1, p. 221-8, 2013. Disponível em:<<http://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-668213>>. Acesso em 16 fev. 2015.

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

NOGARO, A.; DALMINA, R. R. A Contribuição da Aprendizagem Mediada Para a Formação de Professores. **Interfaces da Educ**, v. 5, n. 15, p. 7-23, 2015. Disponível em:<<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/interfaces/article/view/4040/1934>>. Acesso em 14 out. 2015.

OROSCO, S. S. **A percepção dos docentes de ensino médio de enfermagem sobre a construção do ser professor**. Presidente Prudente: Universidade do Oeste Paulista, 2010. Dissertação (Mestrado). Disponível em:<http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=193>. Acesso em 17 fev. 2015.

PASSOS, V. C. S. **O significado da educação contínua para o professor do ensino profissionalizante de enfermagem**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009. Dissertação (Mestrado). Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7131/tde-22062009-142833/pt-br.php>>. Acesso em 17 fev. 2015.

POLIT, D. F. BECK, C. T. **Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem**. Avaliação de evidências para a prática da enfermagem. 7ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RAMOS, M. N. A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

ROQUETE, F. F. et al. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: em busca de diálogo entre saberes no campo da saúde pública. **Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro**, 2012. Disponível em:< http://scholar.google.com.br/scholar?as_ylo=2011&q=transdisciplinaridade&hl=pt-BR&as_sdt=0,5>. Acesso em 19 fev. 2015.

SHULMAN, L. S. Entrevista Lee Shulman. **ComCiência**, Campinas, n. 115, 2010. Disponível em: <<http://comciencia.scielo.br/pdf/cci/n115/a13n115.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. **Profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em:<<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em 11 fev. 2015.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**. Washington, v. 15, n. 5, 1986. Disponível em:< http://coe.utep.edu/ted/images/academic_programs/graduate/pdfs/matharticles/Knowledge%20Growth%20in%20Teaching%20Shulman.pdf>. Acesso em 12 fev. 2015.

SOUZA, D. M. Preparo do enfermeiro para a docência na educação profissional técnica de nível médio sob a ótica de Lee Shulman.

Florianópolis: UFSC, 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, 2013. Disponível em:<
<http://tede.ufsc.br/teses/PNFR0828-D.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

SOUZA, R. M. As competências na educação profissional: implicações para o ensino e para os saberes pedagógicos dos docentes de um curso técnico em enfermagem. Campo Grande:

Universidade Católica Dom Bosco, 2006. Dissertação (Mestrado). Disponível em: < <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7860-as-competencias-na-educacao-profissional-implicacoes-para-o-ensino-e-para-os-saberes-pedagogicos-dos-docentes-de-um-curso-tecnico-em-enfermagem.pdf>>. Acesso em 17 fev. 2015.

VALENTE, G. S. C. A Formação do enfermeiro para o ensino de nível médio em enfermagem: uma questão de competências. Rio de

Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005. Dissertação (Mestrado). Disponível em:<
<http://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-448639>>. Acesso em 15 fev. 2015.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Para sustentação teórica da pesquisa, foi utilizado Lee S. Shulman, pelas suas contribuições às pesquisas no campo educacional, relacionadas aos saberes docentes, a prática pedagógica, a formação docente e a necessidade de uma postura crítica e reflexiva sobre a própria práxis.

Lee Shulman foi um dos pioneiros nas pesquisas sobre o saber docente e o conhecimento para o ensino no contexto do movimento pela profissionalização da docência. Desenvolveu, juntamente com sua equipe, o programa de pesquisas intitulado Desenvolvimento do Conhecimento no Ensino (*Knowledge Growth in Teaching*), durante a década de 1980, nos Estados Unidos. Seus estudos influenciaram as pesquisas sobre a formação docente, o ensino e as políticas públicas que orientaram novas reformas nos programas e nos currículos de formação de professores em diversas partes do mundo (LOPES; PONTUSCHKA, 2011).

É Mestre e Doutor em Psicologia da Educação e em seus estudos relacionados à psicologia educacional, desenvolveu vários projetos, dentre eles, estudou os professores em seus diferentes momentos de atuação profissional e destas observações, surgiu a ideia para a elaboração de uma teoria, chamada *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), traduzida para o português: Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC).

Nestas pesquisas, Shulman (1986a) e os colaboradores identificaram o *missing paradigm* (paradigma esquecido), que se refere à forma como os professores transformam em ensino os conteúdos específicos que dominam, buscando compreender a mente destes professores, para conhecer suas estratégias de ensino. E suas pesquisas se preocupavam em compreender os aspectos metodológicos e comportamentais relacionados ao ensino e não com o conteúdo a ser ensinado, pois Shulman acredita que não se separa o que se ensina (o conteúdo) do modo de ensinar (metodologia) (LOPES; PONTUSCHKA, 2011).

E por meio de observação da prática dos docentes, Shulman (1986b) começou a questionar como os professores transformavam um conteúdo, através de sua própria compreensão, em algo que seus alunos pudessem compreender. Shulman (2005) defende que os fundamentos acadêmicos da prática e um preparo teórico prático mais rigorosos, podem contribuir para estratégias de capacitação mais eficazes, incluindo mudanças no ambiente do trabalho, que propiciem um maior grau de autonomia ao professor, elevando o nível de profissionalismo no ensino.

Shulman (2005) publicou os resultados desta pesquisa nos Estados Unidos, em artigos originais no idioma inglês, nos anos de 1986 e 1987 e para esta pesquisa, além de outras fontes de Shulman, as evidências do CPC foram retiradas dos artigos da versão em espanhol, de 2005 e de outros pesquisadores que utilizam Shulman em seus estudos.

4.1 APRESENTANDO LEE SHULMAN

Lee Seymour Shulman nasceu em Chicago, nos Estados Unidos da América, em 1930, sendo filho único de um casal de imigrantes judeus (mãe da Lituânia e pai da Polônia), donos de um pequeno mercado. Ao terminar o ensino fundamental ganhou uma bolsa de estudos e em 1959 graduou-se em Filosofia (SHULMAN, 2015, 2018).

Em entrevista concedida por Shulman para Gaia, Cesário e Tancredi (2007), alguns tópicos foram selecionados e foram efetuados recortes, apresentados de forma narrativa, contemplando os principais acontecimentos de sua trajetória.

Quando se formou em Filosofia, aos 19 anos, lecionava meio período no ensino médio e ao término da graduação, recebeu uma bolsa de estudos, optando pela psicologia, ao invés de filosofia, na Universidade de Chicago, onde obteve na mesma instituição os graus de Mestre e Doutor em Psicologia da Educação. Durante este tempo, realizava pesquisas e lecionava na área de psicologia, se interessando pela psicologia clínica, ao trabalhar com adolescentes com problemas mentais e deficiência física, realizando pesquisas durante o doutorado, nesta área por dois anos. Porém, abandonou a psicologia clínica, optando pela psicologia educacional, especialmente a área de ensino-aprendizagem (GAIA; CESÁRIO; TANCREDI, 2007).

Casou em 1960 (tem três filhos e cinco netos) e começou a estudar a formação de professores, entre 1962 e 1963, época em que terminou o doutorado, com sua tese sobre o pensamento dos docentes, pesquisando sobre a resolução dos problemas relacionados à formação de professores, a aprendizagem e o pensamento do professor. Iniciou a sua atividade docente universitária em 1963, como professor da Universidade do Estado de Michigan, e neste seu primeiro emprego, atuou como professor assistente de psicologia educacional. Permaneceu por 19 anos ensinando e pesquisando nesta universidade e foi professor de Psicologia Educacional e Educação Médica até 1982 (GAIA; CESÁRIO; TANCREDI, 2007).

Foi no seu primeiro ano em Michigan, que começou um projeto de pesquisa que o levou às escolas, para trabalhar com pessoas que estavam

aprendendo a ensinar. E a partir desta data, atuou também como professor de psicologia, na Universidade de Stanford. Suas pesquisas e publicações envolvem, dentre outros temas, o processo ensino-aprendizagem, formação docente e a base do conhecimento dos professores. E foi nesta área de educação, em 1986, que o seu grupo de pesquisa traçou os principais conceitos sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo (GAIA; CESÁRIO; TANCREDI, 2007).

Lee Shulman descreve o dia que teve um *insight* que modificou seu olhar sobre o ensinar e o modo de trabalhar com os alunos, seu objeto de estudo há mais de quarenta anos. Shulman conta que estava na Escola Nacional do Tennessee, que havia sido escolhida como local de pesquisa sobre as comunidades de professores (colaborando com John Bransford, Susan Grossman e outros professores da Universidade de Tennessee) e estava assistindo dois professores que estavam dando aulas para crianças muito semelhantes, em salas próximas uma da outra e ambos estavam trabalhando o mesmo assunto, e mesmo assim o que eles estavam fazendo e como estavam fazendo era tão diferente que o deixou intrigado. O ensino deles era drasticamente diferente, e não era por causa das diferenças de personalidade, era algo que estava relacionado com o entendimento, a visão e a prática desses professores. E ao término da aula, conversou por um longo período com os professores e começou a se questionar, na tentativa de que algo o ajudasse a descobrir que tipo de teoria seria preciso criar, para entender o que aqueles professores fizeram e compreender o que aconteceu de tão diferente (GAIA; CESÁRIO; TANCREDI, 2007).

E esse foi o começo do trabalho teórico que acabou embasando a teoria do *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) em inglês, traduzido para o português, Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) e para o espanhol, *Conocimiento Didáctico del Contenido* (CDC).

Essa teoria surgiu diretamente desta observação, quando buscava compreender a diferença de entendimento e das práticas pedagógicas de um professor para outro e Shulman se questionava sobre qual seria a razão da diferença de entendimento e de práticas e tentava ainda entender, o que um professor sabia que o outro professor não sabia, nem dominava (GAIA; CESÁRIO; TANCREDI, 2007).

Para compreender o que estava acontecendo, começou a verificar o que estavam fazendo os outros professores. Então, num período de três anos, Shulman e seus colaboradores acompanharam o trabalho em sala de aula dos novos professores, que estavam aprendendo a ensinar, observando crescer o conhecimento da pedagogia e do conteúdo específico na mente destes docentes. E constatou que ao longo de seu

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

Desde 1998, Shulman parou de fazer pesquisas na área de formação docente e não trabalhou mais nesta linha de pesquisa, devido ao cargo que assumiu de presidente da Fundação Carnegie para o Avanço do Ensino (criada em 1905, com a missão de desenvolvimento, manutenção e dignificação da profissão docente), cargo que ocupou até agosto de 2008. Atuou por onze anos como o oitavo presidente desta instituição, com muitas pesquisas na área educacional, visando a melhoria do processo ensino aprendizagem. Após deixar a Fundação, Shulman retornou à Universidade de Stanford como professor Emérito de Educação da Charles E. Ducommun e professor Emérito de Psicologia (afiliado) na Universidade de Stanford. E entre seus planos para o futuro e sobre a aposentadoria, Lee Shulman conta que não gostaria de ficar longe das orquestras que se apresentam na cidade, nem dos espetáculos de ballet e afirma que continuará fazendo algumas pesquisas e escrevendo como membro da Fundação Carnegie, talvez, com mais tempo para passar com seus netos (GAIA, CESÁRIO, TANCREDI; 2007).

Suas pesquisas relacionadas ao estudo do ensino e da formação docente, destes que aprendem a ensinar, principalmente o CPC, concederam-lhe reconhecimento internacional e hoje representa um dos nomes mais referenciados sobre formação docente. Suas pesquisas e publicações relacionam-se à psicologia educacional, especialmente, o processo de ensino-aprendizagem e formação docente. E as suas publicações representativas, que compreendem artigos e livros (no período de 1966 a 2007) contam com 103 publicações, juntamente com vários pesquisadores que estudam a formação e atuação docente (SHULMAN, 2015).

4.1.1 As pesquisas do ensino e o paradigma perdido

Shulman busca com suas pesquisas identificar o que constitui a base de conhecimentos para o ensino, fugindo da busca de um padrão eficaz de comportamento docente (como devem agir os professores?), para a busca dos conhecimentos relacionados à ação docente, no contexto de sua prática (o que, de fato, sabem os docentes sobre os conteúdos que ensinam?) (LOPES; PONTUSCHKA, 2011).

Estes questionamentos de Shulman (1986a) são decorrentes dos modelos de pesquisa sobre formação docente realizados nos Estados Unidos nos anos 70, onde destacava-se o paradigma do processo-produto e sua preocupação central era a busca de generalizações, para que os resultados pudessem nortear os cursos de formação docente, sendo ignorado o pensamento do professor como elemento central ao ensino. A partir disto, evidenciou-se que o comportamento e o pensamento do professor poderiam estar relacionados ao desempenho do aluno e os novos estudos adotaram outro paradigma de investigação, o interpretativo, desta vez, do pensamento do professor (MIZUKAMI, 2004; SHULMAN, 1986a).

Com a revolução cognitiva nas pesquisas (pelo reconhecimento do pensamento, raciocínio, julgamento, tomada de decisão e resolução de problemas, que todo ser humano estava envolvido, exceto os professores, que ainda eram descritos exclusivamente em termos de seus comportamentos), Shulman identificou nos anos 80, a necessidade de introduzir um novo paradigma de pesquisa, por identificar que ainda permanecia um ‘paradigma perdido’⁸ no estudo do ensino e iniciou um novo programa de pesquisa, o Projeto *Knowledge Growth in a Profession*, com o objetivo de tentar identificar como o conteúdo específico de uma área de conhecimento era transformado a partir do conhecimento que o professor tinha, em conhecimento de ensino. E uma nova pergunta foi lançada: como pessoas que já conhecem algo, aprendem a ensinar o que sabem aos outros? E destes questionamentos surge a base da pesquisa do CPC (MIZUKAMI, 2004; SHULMAN, 1986a).

Shulman questiona-se sobre quais os conhecimentos que os professores possuem (ou não), que podem determinar seu modo particular de ensino e acredita que as diferenças de entendimento e das práticas pedagógicas de um professor para outro, estão relacionadas à base de conhecimento para o ensino e pressupõe que deve existir um corpo de conhecimentos e habilidades a serem avaliados, além das estratégias pedagógicas existentes na mente dos professores (SHULMAN, 2005).

Era preciso pesquisar sobre como os professores pensam e compreendem, conceitos e princípios acerca dos diferentes assuntos que ensinam, sendo essa ênfase dada ao conhecimento, que sustenta o estudo

⁸ Essa expressão foi utilizada por Shulman (1986a), por não constatar nas pesquisas, o interesse em identificar os processos que os professores desenvolviam ao ensinar, chamando assim de paradigma perdido, pois como nunca estava evidenciado nas pesquisas, desvalorizava desta forma, os processos da docência e o papel do professor (RADVANSKEI; HAGEMEYER, 2014).

sobre o CPC, que se tornou aspecto central da teoria. Quando para explicar o que um professor sabe aos alunos, certamente ele precisa conhecer sua disciplina e muitas boas ideias vêm das experiências de ensino, ou seja, a "sabedoria da prática", e além disso, há uma evolução no entendimento quanto aos modos de ensino capazes de ensinar o conteúdo da forma mais compreensível possível para os outros (SHULMAN, 2010a).

Shulman definiu o CPC como as interpretações e as transformações do conhecimento dos professores, de forma a facilitar a aprendizagem dos alunos, propondo elementos chave que contemplam a base de conhecimento para o ensino (SOLÍS, 2009).

Essa base de conhecimentos para o ensino de Shulman apresentadas a seguir, Marcon (2011) destaca, que se referem à um corpo de conhecimentos, concepções e disposições construídas em diferentes momentos, em distintos contextos e por meio de diversas vivências do estudante-professor, ao longo das trajetórias pessoal, escolar, acadêmica e profissional.

E Shulman (2005) defende que os estudos provenientes da "sabedoria da prática", permitem o registro da organização do raciocínio e das ações de professores talentosos em estudo, que permitem reconhecer novas categorias da performance e do entendimento do que são característicos dos bons professores.

4.2 CONHECIMENTO BASE PARA O ENSINO

4.2.1 Conhecimento do Conteúdo

Compreende o conhecimento específico dos princípios teóricos de uma disciplina, quando para Shulman (1986b) é necessário além do domínio do conteúdo, conhecer a associação teórica à prática e suas relações com os outros conhecimentos.

Este conhecimento relaciona-se também à estrutura da matéria e seus princípios de organização teórico e conceitual, quando Shulman (2005) indica que o professor precisa de uma postura flexível e com compreensão multifacetada, para realizar explanações alternativas de um mesmo conteúdo, contemplando os diferentes níveis de aprendizagem, contextualizando esse conteúdo em algo compreensível à realidade discente.

4.2.2 Conhecimento Pedagógico Geral

Caracteriza-se pelo conhecimento sobre os métodos de ensino, as estratégias de manejo em sala de aula e a organização que transcendem a matéria específica de uma disciplina e que emergem da prática docente (SHULMAN, 2005).

Shulman (1986b) afirma que não há uma única forma eficiente de se ensinar um conteúdo, o professor deve dispor de várias alternativas para a representação desse conteúdo (OLIVEIRA; BITTAR, 2013). É por meio do conhecimento pedagógico geral que para Marcon (2011) o professor manifesta suas concepções docentes e seus princípios educacionais, quando utilizando um planejamento prévio, ele define suas estratégias pedagógicas e planeja sua aula, buscando superar o simples domínio do conteúdo, alcançando desta forma, objetivos mais amplos relacionados à formação de seus alunos.

4.2.3 Conhecimento do Currículo

Relaciona-se ao conhecimento da organização curricular, da distribuição das disciplinas e ementas com seus objetivos formativos, que irão subsidiar a prática dos professores, sendo necessária uma reflexão crítica do currículo, para que auxilie no entendimento dos discentes (SHULMAN, 2005).

Nesse bloco são agrupados ainda, os materiais disponíveis para elaboração e execução das aulas, como livros didáticos, os materiais concretos e os *softwares* educacionais, além da prática da interdisciplinaridade, quando se espera que os professores consigam estabelecer relações entre os conteúdos abordados em sua disciplina paralelamente às outras matérias (OLIVEIRA; BITTAR, 2013).

Marcon, Graça e Nascimento (2011b) reforçam que estes conhecimentos dos materiais curriculares disponíveis para o ensino de um assunto particular e o conhecimento sobre as diferentes possibilidades de abordar um mesmo assunto, auxiliam no planejamento e distribuição das aulas, do acordo com a organização dos conteúdos e os objetivos do período letivo.

4.2.4 Conhecimento sobre os alunos e suas características

O conhecimento que o professor tem sobre os comportamentos e preocupações dos discentes dentro e fora da sala de aula o sensibiliza para

estreitar a relação professor-aluno, quando este entendimento peculiar da dimensão social e cognitiva, favorece o estabelecimento de diferentes estratégias que possam favorecer o processo de ensino aprendizagem, estimulando a compreensão e a aprendizagem destes alunos (SHULMAN, 2005).

Para que os conteúdos sejam adaptados às particularidades sociais, culturais e psicológicas dos alunos e que favoreçam o aprendizado, Marcon (2011) reforça que conhecer os alunos torna-se um dos pilares da base de conhecimentos para o ensino, quando o professor pode definir como lidar com a diversidade de concepções encontradas em sala de aula, para que as estratégias implementadas por ele na situação de ensino e aprendizagem, possam ajudar a organizar a interpretação e a compreensão dos alunos, contribuindo para a reconstrução de seus conhecimentos sobre o assunto.

4.2.5 Conhecimento do contexto educacional

São os conhecimentos dos elementos relacionados ao local onde o docente atua e refere-se ao conhecimento das normas e rotinas institucionais, fundamentais para que se consiga transcender o ambiente de sala de aula, ampliando a visão do docente em relação à formação discente (SHULMAN, 2005).

Marcon (2011) contribui com seus estudos quando afirma que o conhecimento do contexto advoga em favor da necessidade de que os futuros professores conheçam os processos de organização e de gestão da sala de aula e da escola, adquirindo condições de adaptar os demais integrantes da base de conhecimentos às especificidades do contexto.

Sendo que este contexto educacional que Marcon (2011) se refere, constitui-se do conhecimento de três âmbitos, denominados: microcontexto (sala de aula), mesocontexto (escola) e macrocontexto (comunidade), formados a partir da interação dos professores com diferentes alunos, alcançando estas particularidades sociais e culturais.

4.2.6 Conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais e sua base filosófica

Estes conhecimentos relacionam-se à atuação docente, que deve estar alinhada ao intuito de atingir os objetivos formativos estabelecidos por leis vigentes, quando deverá conhecer a história, legislação, valores e diretrizes educacionais, e suas bases filosóficas e históricas deverão estar consonantes aos objetivos da educação e formação (SHULMAN, 2005).

Aplicado à legislação Brasileira, dois documentos exemplificam a necessidade destes conhecimentos: as DCN e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, quando as DCN instituem que a formação do enfermeiro deverá atender as necessidades sociais da saúde, com ênfase no SUS, assegurando integralidade da atenção e humanização do atendimento. Além deste profissional necessitar conhecer os valores políticos e os atos normativos da profissão e participar da composição das estruturas consultivas e deliberativas do SUS, atuando nas políticas de planejamento em saúde (BRASIL, 2001, 2008a).

Por sua vez, este enfermeiro quando professor na EPTNM, problematizará os fatores condicionantes e determinantes e as respectivas políticas de saúde vigentes, orientando a promoção, prevenção, recuperação e reabilitação dos processos saúde doença, como orienta o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, em suas 1200 horas destinadas à formação de TE (BRASIL, 2008a).

4.2.7 Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC)

O CPC é o que distingue um professor excelente de alguém que apenas sabe a própria disciplina, pois além de conhecer sua própria disciplina, o professor também deve entender como transformar seu conhecimento em experiências que irão dar suporte ao aprendizado dos alunos, de forma a estimular e aprofundar a aprendizagem e a compreensão, guiando-os para enxergar as conexões entre as disciplinas e os reais problemas no mundo (SHULMAN, 2010a).

Ao ensinar um assunto, a ação do professor será determinada em grande parte pela profundidade de seu CPC, tornando-se um componente essencial da aprendizagem do aluno, pois o CPC representa, como um tema difícil de aprender, pode ser adaptado, por meio de estratégias de ensino, às necessidades de aprendizagem dos alunos, ajudando-os a mapear suas próprias ideias, redirecionando seu pensamento para criar uma aprendizagem poderosa (SOLÍS, 2009).

Assim, além da valorização do conhecimento do professor em relação ao conteúdo que ensinará, Shulman (1986b) afirma que é necessário ainda que o professor consiga encontrar diferentes maneiras de ensiná-lo, utilizando-se de representações, ilustrações e exemplos que facilitem a compreensão de seus alunos (OLIVEIRA; BITTAR, 2013).

Desta forma, o CPC para Marcon, Graça e Nascimento (2011b) pode ser compreendido como aquele conhecimento que o professor utiliza para convocar e fazer interagir todos os conhecimentos da base de conhecimentos para o ensino, para, a partir dos objetivos estabelecidos

para o ensino de determinado conteúdo (para um grupo de alunos) e de acordo com as características do contexto de ensino e aprendizagem, definir as estratégias de ensino que utilizará, e assim, o docente vai convocar, gerir e fazer interagir os conhecimentos da base de conhecimentos para o ensino, visando à adaptação, à transformação e à implementação do conhecimento do conteúdo a ser ensinado, de modo a torná-lo compreensível e ensinável aos alunos.

Gudmundsdóttir e Shulman (2005) afirmam que há uma diferença fundamental entre o domínio do assunto (que o professor novato também apresenta) para ensinar e o CPC, que consiste na forma com que o professor experimentado atua e demonstra suas habilidades em sala de aula, quando ocorre a mescla entre conteúdo e pedagogia.

Esta transformação do conhecimento (conteúdo abstrato) da matéria, em formas pedagogicamente úteis e adaptáveis, tornando o incompreensível em compreensível aos discentes, demonstra como o professor manifesta o CPC, quando esta mescla de conteúdo e pedagogia é organizada, apresentada, representada e adaptada para os diferentes interesses e habilidades dos alunos (SHULMAN, 2005).

Pode-se ver a evidência do CPC dos professores a partir da análise dos cursos em que lecionam, das leituras que selecionam para os alunos, dos testes que aplicam e do modo como ensinam e conduzem as discussões, e entre os alunos, evidencia-se quando há melhor apreensão do conteúdo, com motivação e entusiasmo pelo curso (SHULMAN, 2010a).

O CPC está profundamente enraizado no cotidiano de trabalho de um professor, ele engloba tanto a teoria aprendida durante a preparação do professor, como as experiências adquiridas com as atividades escolares em curso, e seu desenvolvimento é influenciado por fatores relacionados à experiência pessoal do professor e pelo contexto no qual ele trabalha (SOLÍS, 2009).

O CPC pode ser expresso das mais variadas formas nos momentos de ensino e aprendizagem e seus elementos constituintes, que servem como indicadores de análise, estão apresentados no quadro 3.

O conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC) integra assim, a base de conhecimentos para o ensino, ou seja, tem a função de congregar todos os conhecimentos necessários para a docência, que serão requisitados em diferentes instâncias da prática pedagógica dos professores. Essa base de conhecimentos do professor se refere, a um corpo de conhecimentos, concepções e disposições construídas em distintos momentos, vivências e contextos, por meio de diversas vivências, ao longo das trajetórias pessoal, escolar, acadêmica e

profissional, que também influenciam e determinam a maneira como este docente desempenha suas funções, possibilitando a aprendizagem dos seus alunos. Desta forma, o CPC refere-se a uma construção pessoal do professor que, ao entrelaçar todas as suas vivências e combinar todos os seus conhecimentos, estrutura uma concepção particular de ensino (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011b).

Quadro 3: Indicadores de análise do CPC

| | |
|---|---|
| <p>1. Conflito Cognitivo</p> | <p>Planejamento de situações dilemáticas, de questionamento e conflito através de situações reais ou imaginárias que exigem análise e julgamento dos alunos.</p> |
| <p>2. Diálogo Reflexivo</p> | <p>Explicitação do procedimento com o que os docentes estão trabalhando e as decisões e motivos que justificam as ações que realizam em aula.</p> |
| <p>3. Exemplos</p> | <p>Uso frequente de exemplos para ilustrar ou mostrar situações, fenômenos, relações ou objetos como representativos daquilo que o docente intenta ensinar.</p> |
| <p>4. Pensamento Expert</p> | <p>Explicitação do pensamento expert. Exemplificação, em aula, do modelo cognitivo utilizado pelo docente, para compreender um conteúdo concreto de ensino.</p> |
| <p>5. Histórias Aneóticas</p> | <p>Utilização de relatos, para reforçar as explicações realizadas em aula e/ou para gerar um clima que motive os alunos, diante das temáticas de estudo e assim, incentivar o estudo.</p> |
| <p>6. Integração Disciplinar</p> | <p>Estabelecer integração disciplinar. Relação que o docente estabelece entre o conteúdo da disciplina e outras materiais e conteúdos afins.</p> |

| | |
|---------------------------------------|---|
| 7. Interrogação Didática | Uso diverso da interrogação didática, com a formulação de questionamentos, sendo o ensino por descobrimento ou indagação. |
| 8. Interpretação Didática | Interpretações dos preconceitos que os alunos têm da matéria e do conteúdo em si, desta forma, com base no conhecimento das crenças do aluno sobre o conteúdo, o professor formula novas hipóteses de compreensão do tema proposto. |
| 9. Empatia Didática | Capacidade de colocar-se no lugar do estudante, para identificar possíveis dificuldades de aprendizagem, pensando nos melhores modos de favorecer a aprendizagem do conteúdo proposto. |
| 10. Analogias | Capacidade de traduzir o conteúdo pouco familiar, por meio de analogias, tornando-o assim, acessível para a compreensão dos estudantes. |
| 11. Antropomorfismo | Atribuição/associação de qualidades humanas à conceitos e fenômenos físicos. |
| 12. Reflexão na ação | Capacidade do professor para analisar o seu pensamento e ação, enquanto está executando a aula, servindo para reorganizar a aula/atividade, no momento de sua execução. |
| 13. Consciência situacional | Capacidade do professor para organizar e manejar a turma, além de manter-se a par de tudo o que está acontecendo na sala de aula, enquanto atua. |
| 14. Rigorosidade Terminológica | Utilização de linguagem técnica precisa e rigorosa, explicitando sua importância na sala de aula. |
| 15. Recapitulação de conteúdos | Momento em que o professor faz um resumo do conteúdo ou trabalho/atividade que trabalhou |

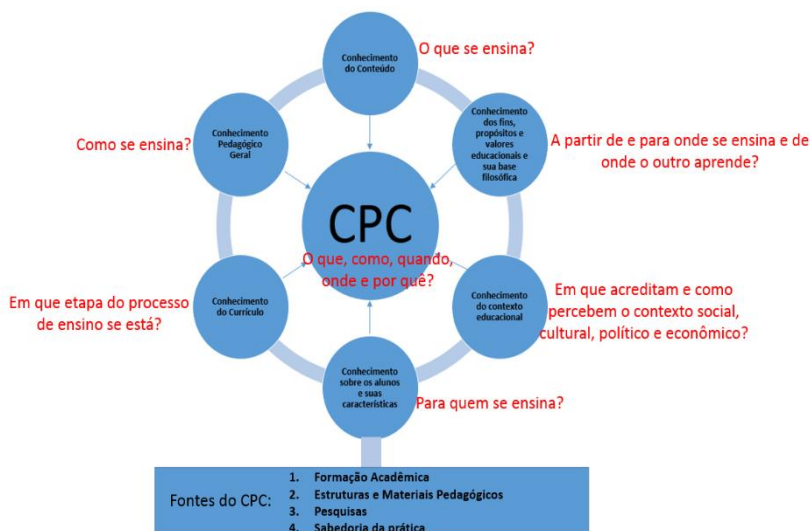
| | |
|-------------------------------------|---|
| | anteriormente, mostrando suas conexões com aqueles que serão apresentados na nova aula. |
| 16. Antecipação de conteúdos | Explicitação do conteúdo ou atividades de ensino e aprendizagem que trabalharão mais tarde, demonstrando sua ligação com o conteúdo que está sendo apresentado. |
| 17. Quadro Escolar | Capacidade de usar o espaço do quadro, além de um repositório de dados, mas sim, como um espaço de construção de conhecimento, constituindo-se numa projeção do pensamento do professor sobre o conteúdo do ensino. |
| 18. Interação | Interação eficaz com os alunos, por meio de perguntas, respostas, reações, elogios e críticas. Assim, oportunizando a exposição das ideias e opiniões discentes. |
| 19. Transferência | Realizar a transferência (no sentido de ensinar/construir o conteúdo) utilizando estratégias para relacionar o conteúdo com a futura prática profissional dos alunos. |
| 20. Padrões perceptivos | Destrezas para rápida identificação e reconhecimento de modelos de alunos/comportamentos, que demonstrem dificuldades de entendimento e consequente prosseguimento das aulas. |
| 21. Bom humor | Ter bom humor em sala de aula, durante as atividades docentes e relacionamento com os alunos. |
| 22. Disciplina | Seguir normas e rotinas institucionais, além de um padrão de comportamento e condutas em sala de aula. |
| 23. Trabalho em grupo | Utilização de trabalhos em grupo, para estimular diálogo, interação e trabalho em equipe. |

| | |
|---|---|
| 24. Explicações sobre o conteúdo | Apresentação de explicações claras e descrições vividas pelos docentes. |
|---|---|

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, fundamentado em Shulman (2005) e nos estudos de Medina/FODIP e Backes/EdEn (2009)⁹.

No estudo de Miranda (2015) questões norteadoras auxiliam a compreensão dos conhecimentos base para o ensino, apresentadas na figura 1.

Figura 1: Conhecimentos Base para o Ensino



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado de Shulman (2005) e Miranda (2015).

Quando para o conhecimento do conteúdo, questiona-se: o que se ensina; para o conhecimento pedagógico geral, questiona-se como se ensina; para o conhecimento do currículo, questiona-se em que etapa do processo de ensino se está; para o conhecimento dos alunos e de suas

⁹ Elaborado pelos pesquisadores do Grupo FODIP e utilizado no projeto de pós-doutorado de Backes (2009).

características, questiona-se para quem se ensina; para o conhecimento do contexto educacional, questiona-se em que acreditam e como percebem o contexto social, cultural, político e econômico; para o conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais e sua base filosófica, questiona-se a partir de e para onde se ensina e de onde o outro aprende e para o CPC questiona-se o que, como, quando, onde e por quê? (MIRANDA, 2015).

4.3 FONTES DO CONHECIMENTO BASE PARA O ENSINO

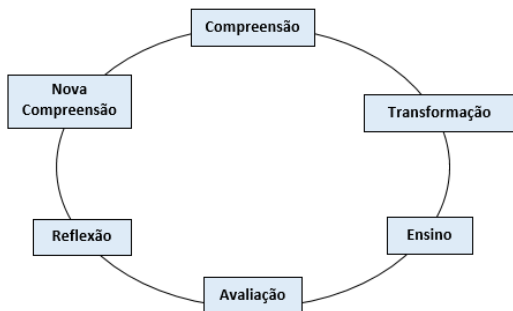
Diversas fontes alimentam o conhecimento base para o ensino e o CPC, sendo o CPC compreendido como a mescla da matéria, didática e os conhecimentos distintos para o ensino e Shulman (2005) cita algumas fontes, a saber: formação acadêmica (perícia no conteúdo de uma disciplina específica); estruturas e materiais pedagógicos (do contexto do processo educacional, como currículos, livros texto e a organização escolar); pesquisa sobre o processo escolar (investigação sobre a escolarização e a formação docente) e a sabedoria da prática por si só (sabedoria que a própria prática impõe).

Sendo que estas fontes são utilizadas na preparação do conhecimento e permitem ao bom professor refletir sobre a sua prática, implicando diretamente no processo de ensino aprendizagem (SHULMAN, 2005).

4.4 MODELO DE AÇÃO E RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO

Das observações da prática docente e do CPC, Shulman (2005) propôs o Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico (MARP), que considera em suas etapas, o processo de ensino aprendizagem. O MARP retrata uma sequência de eventos desencadeada nas práticas pedagógicas, possibilitando ao professor a construção de conhecimentos relativos à como ensinar diferentes assuntos, para diferentes alunos e em contextos distintos (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011a).

A nova compreensão decorrente das trocas e do processo reflexivo docente e discente, permite que estes novos conhecimentos e objetivos educativos aconteçam de acordo com o pensamento cíclico de compreensão, transformação, ensino, avaliação e reflexão, orientados pedagogicamente, sustentando o MARP proposto por Shulman (2005), representado na figura 2.

Figura 2: Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico

Fonte: Shulman (2005).

O início do ciclo é a **compreensão**, pois para que este professor ensine, primeiro torna-se necessário o seu entendimento sobre determinado assunto. No momento da compreensão estão envolvidos os objetivos do ensino, o conteúdo e a compreensão de outros saberes de disciplinas diferentes que podem reforçar o ensino. A partir deste ponto, ocorre a **transformação**, quando este docente define o modelo didático e os materiais que serão utilizados, para que possa ensinar seus alunos, e neste momento ele prepara e seleciona o material, o exemplifica e faz sua adaptação. Na sequência, ocorre o momento do **ensino**, quando o CPC especificamente se apresenta e constitui a prática do docente, sendo o momento de construir com os alunos os novos conhecimentos. Após, ocorre a **avaliação**, como um momento de verificação do conhecimento apreendido, a compreensão dos alunos e a autoavaliação do próprio desempenho docente, refletindo sobre a necessidade de adaptação das experiências surgidas no transcurso do ensino. Finalizando com a **reflexão**, que permite ao docente observar seu percurso pedagógico, com suas potencialidades e fragilidades e a partir disso, desenvolver uma **nova compreensão** acerca de sua prática, com a consolidação dos novos entendimentos e aprendizagens da experiência e conseqüentemente possibilitando melhorias em todo o contexto de ensino (SHULMAN, 2005).

Para formar estudantes ativos profissionalmente em suas carreiras e cidadãos participativos dentro de uma democracia, torna-se necessário desenvolver novos hábitos para a participação ativa, sendo necessário a

criação de programas de ensino capazes de preparar pessoas para conviverem com o inesperado, o surpreendente e o imprevisível, para que de forma criativa, aprendam a solucionar problemas (SHULMAN, 2010a).

Compreende-se e defende-se a necessidade e relevância de estudos do CPC na EPTNM em Enfermagem, tal como na presente tese, por possibilitar a colaboração às pesquisas no ensino de enfermagem e saúde, fornecendo subsídios para estratégias de formação docente, para que possibilitem uma formação crítica, criativa e reflexiva.

Solís (2009) reforça que as pesquisas sobre o CPC conectam o conhecimento sobre o ensino com o conhecimento sobre a aprendizagem, possibilitando a construção de novas competências de ensino.

É claro que professores excelentes podem desenvolver o CPC apenas através de suas práticas de ensino, mas a experiência não é garantia para o desenvolvimento profundo do CPC. Os professores devem ser propositadamente ensinados a enxergar como ideias complexas de sua área do conhecimento podem ser representadas de forma que os estudantes compreendam melhor. E para termos um CPC, temos que entender o que faz algumas ideias serem de difícil compreensão e que tipos de exemplos, analogias e problemas podem torná-las mais claras para os alunos. Uma preparação efetiva do professor, que o permita desenvolver o CPC, certamente proporcionará um valioso começo em sua trajetória de ensino (SHULMAN, 2010a, p.02).

Então, para melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem, é imprescindível reconhecer a necessidade do crescimento profissional dos docentes, para que desenvolvam essa *expertise*, apoiando seu crescimento pessoal e profissional, contribuindo para o alcance dos objetivos do sistema escolar como um todo (SOLÍS, 2009).

Shulman (2005) acredita que o registro, interpretação e codificação dos princípios da prática dos docentes, permite a comparação e interpretação do conhecimento prático dos professores, possibilitando estabelecer uma literatura de casos, subsidiando a condução de estudos sobre a “sabedoria da prática”.

5 DESENHO METODOLÓGICO

A partir do fenômeno objeto do estudo a ser investigado (CPC), guiado pela questão de pesquisa e objetivos, o desenho metodológico da pesquisa descreve o caminho percorrido, quando se apresenta o delineamento e local de realização do estudo, os participantes, técnicas para coleta, registro e análise de dados, assim como os aspectos éticos envolvidos nesta pesquisa.

A utilização de um protocolo de pesquisa detalhado nos estudos de casos, que define os procedimentos, as regras gerais e que apresente os indicadores de confiabilidade, possibilita ao pesquisador conduzir de forma exitosa sua pesquisa, garantindo um rigor metodológico e a confiabilidade do estudo. Estes itens serão apresentados a seguir, considerando todas estas especificidades.

5.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa e descritiva, sendo utilizado o estudo de casos coletivos como estratégia de investigação, em função da questão norteadora que rege este estudo. Optou-se pela pesquisa qualitativa, por ocorrer no cenário natural onde está o participante, permitindo ao pesquisador desenvolver um detalhamento por estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes e por ser fundamentalmente interpretativa, permitindo ao pesquisador filtrar os dados com sua lente pessoal, tirando suas conclusões sobre os significados pessoais e teóricos, mencionando as lições aprendidas (CRESWELL, 2007).

E em seu delineamento descritivo, seu objetivo para Trivinõs (2006) consiste no fato de explicar ou descrever características presentes em um grupo e exige do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar, descrevendo com exatidão os fatos e fenômenos decorrentes de uma determinada realidade.

A escolha do estudo de casos, justifica-se por consistir em um método onde a investigação, para Leopardi (2001), busca um aprofundamento dos dados, sem preocupação da frequência de sua ocorrência, com a finalidade de investigar em profundidade um caso bem delimitado, com interesse singular e visa a descoberta e a retratação da realidade, com uma variedade de fontes de informação.

Assim, a investigação com estudo de casos não é uma investigação por amostragem, seu verdadeiro objetivo é a particularização e não a

generalização, um caso particular com ênfase na sua singularidade, que implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a ênfase é posta na compreensão do próprio caso (STAKE, 2012).

Estudos de casos são populares devido seu estilo e pela possibilidade de exploração e entendimento, estando epistemologicamente em harmonia com a experiência do leitor, desta forma Stake (1978, 2000, 2012) foi utilizado para nortear a condução deste estudo, por ser o estudo de casos um método direto e satisfatório, que promove a melhoria da compreensão do caso em estudo e acredita-se amplamente que os estudos de casos são úteis no estudo dos assuntos humanos, não sendo uma base adequada para a generalização.

Para Stake (2012) um professor pode ser um caso, que é específico, complexo e em funcionamento, definido como um sistema integrado, assim sendo, pessoas são claramente casos em perspectiva. Onde o pesquisador foca seu olhar em uma fase ou segmento da vida de um indivíduo e o estudo de casos como estratégia de pesquisa caracteriza-se pelo interesse nos mais variados casos individuais (sejam qualitativos ou quantitativos) e para que se constituam em um estudo de casos, torna-se necessário estudar um fenômeno original, caracterizado por uma unidade específica, sendo um sistema delimitado com suas partes integradas (STAKE, 2000, 2012).

O estudo de casos instrumental para Stake (2012), parte de um problema de investigação de um caso particular, com uma necessidade de compreensão global, para alcançar um conhecimento mais profundo. Ele visa alcançar algo mais do que compreender um professor específico e quando mais professores são escolhidos para estudar (onde cada caso é instrumental para aprender as suas especificidades), torna-se um estudo de casos coletivo (STAKE, 2012).

E a partir da sua finalidade, o estudo de casos coletivo, permite ao pesquisador estudar conjuntamente vários casos de um mesmo fenômeno, quando estes casos são selecionados por manifestarem características em comum, possibilitando uma melhor compreensão sobre o caso em estudo e não a sua generalização (STAKE, 2000).

O que para Creswell (2007) permite ao pesquisador explorar em profundidade um fato ou uma atividade de uma ou mais pessoas, e estes casos agrupados permitem coletar informações detalhadas, usando uma variedade de procedimentos de coleta de dados durante um período de tempo prolongado.

Representando desta forma a descrição de um fenômeno inserido no contexto do estudo de casos coletivos o que para Meirinhos e Osório (2010), contribui também para um estudo mais convincente, pois permite

contrastar as respostas obtidas de forma parcial em cada caso que se analisa.

A utilização do estudo de casos requer um protocolo, ou seja, um instrumento orientador da condução da estratégia, como o utilizado nesta pesquisa, garantindo o rigor metodológico, indicando o detalhamento do processo.

Neste estudo, foi utilizado um protocolo de pesquisa, enfatizando os procedimentos em campo, que auxiliaram a pesquisadora a realizar o estudo de casos, onde constam os procedimentos de coleta e as regras gerais que foram seguidas, conferindo maior credibilidade e confiabilidade no desenvolvimento da pesquisa, ao orientar uma série de medidas necessárias para a conclusão do método, apresentadas no quadro a seguir e que constam nesta tese.

Quadro 4: Protocolo de Estudo de Casos para Orientar Metodologicamente o Pesquisador

1. Revisão de literatura sobre a temática da pesquisa
2. Definição do caso, com a importância do fenômeno em estudo
3. Definição do objetivo geral e objetivos específicos
4. Obtenção da autorização para realizar a pesquisa de campo (carta de anuência) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
5. Definição dos participantes do estudo
6. Definição dos procedimentos de coleta de dados com seus delineamentos: enquête, entrevista semi-estruturada (com transcrição e validação), observação não participante, análise documental, autoscopia e entrevista em grupo
7. Estabelecimento dos instrumentos utilizados para coleta de dados: gravação de áudio e vídeo, diário de campo, roteiro de registros objetivos e subjetivos
8. Construção de um banco de dados para organização, armazenamento e arquivo dos dados coletados
9. Descrição do caso completo
10. Triangulação dos dados, com avaliação, análise, interpretação, discussão dos resultados e estabelecimento de rigor e confiabilidade
11. Elaboração do relatório final do estudo de casos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A utilização deste protocolo serviu como um guia, contendo todos os elementos necessários para o bom desenvolvimento da pesquisa. Seguiu ainda, as recomendações de Stake (2012) relacionadas à condução das atividades em campo, de modo a não perturbar a atividade normal dos casos, obtendo informações por meio de uma observação discreta e pela análise dos registros, entendendo como as pessoas envolvidas no estudo veem as coisas, com ênfase na interpretação do investigador, preservando as múltiplas realidades e perspectivas diferentes encontradas (STAKE, 2012).

Em relação à elaboração do relatório final, Stake (2012) reforça que, para auxiliar na compreensão do caso, deve existir uma descrição para compreensão do contexto, composta de sete sessões e que constam nesta tese.

1. Episódio introdutório, para uma experiência vicária¹⁰ do leitor, para que possa sentir o tempo e o espaço;
2. Identificação do problema, objetivo e método do trabalho, sobre como o estudo ganhou forma;
3. Descrição narrativa para definição do caso em estudo e seus contextos, apresentando um corpo de dados, descrições e interpretações;
4. Desenvolvimento das perguntas para as questões problemáticas, com o objetivo de compreender a complexidade do caso, utilizando-se de outras pesquisas como apoio;
5. Detalhes descritivos, documentos, citações, triangulação dos dados, pois algumas questões problemáticas necessitam de uma investigação adicional para os dados serem corroborados;
6. Asserções, fornecendo informações que permitam reconsiderar o conhecimento do caso, além do pesquisador apresentar sua compreensão do caso;
7. Episódio de desfecho, relatando por meio de uma nota experiencial, que o relatório é apenas um encontro de uma pessoa com um caso complexo.

Assim, a transformação dessas sessões ocorre de forma narrativa, para que torne o caso compreensível ao leitor, quando o investigador de caso reconhece e fundamenta novos significados, ao estudar o problema, estabelecendo novas ligações e encontrando maneiras de as tornar

¹⁰ Ao realizar a leitura, vivenciar/aproximar-se da experiência descrita.

compreensíveis para os outros, clarificando as descrições do caso e sofisticando suas interpretações (STAKE, 2012).

5.2 LOCAL DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO

Esta pesquisa foi desenvolvida no município de Blumenau, onde há atualmente três Escolas ofertando o curso TE. Em uma delas, onde é ofertada a complementação para o AE cursar e se habilitar como TE, não havia previsão de turma para o ano de 2015 (ano de início da coleta de dados). Em outra Escola, que oferece cursos de formação técnica e qualificação profissional, dentre eles o Curso TE desde 2005, no semestre de 2015/1, iniciou com um grupo novo de professores, o que inviabilizaria a pesquisa, pois este novo grupo de docentes não teve a oportunidade de lecionar para os formandos (escolhidos para indicar, por meio de enquete, o melhor professor, sendo um critério da pesquisa, para definição dos participantes do estudo).

Desta forma, optou-se pela terceira Escola, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que oferece cursos de formação inicial, aperfeiçoamento profissional, cursos técnicos de nível médio e cursos superiores de tecnologia e de pós-graduação. Sendo que oferta o curso TE desde 2002.

O SENAC, criado em 1946, é uma instituição de ensino, de direito privado, sem fins lucrativos, administrada pela Confederação Nacional do Comércio e oferece serviços de educação profissional em todo território nacional. Em Santa Catarina, foi criado em 1947 e atualmente possui 26 unidades operativas divididas em: 08 Faculdades de Tecnologia, 14 Centros de Educação Profissional, 02 Postos Avançados e 01 Centro Especializado. Em Blumenau, além dos cursos de Graduação Tecnológica, a Faculdade de Tecnologia também oferece cursos de Formação Inicial e Continuada e cursos Técnicos de Nível Médio, organizados por eixos tecnológicos, normatizados pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, e o Curso Técnico em Enfermagem se aplica à natureza tecnológica Ambiente e Saúde: Cuidar (SENAC, 2014a).

Sua metodologia vincula-se à prática pedagógica que tem como base, o desenvolvimento de competências e os princípios do construtivismo. Sua ação educativa é planejada a partir do plano de curso que orienta o desenvolvimento do plano de ensino e aprendizagem e para o atendimento das competências, utiliza as metodologias ativas nas situações de aprendizagem. Cada professor, denominado orientador, é o profissional que planeja e media o processo de ensino e aprendizagem, e

utiliza o plano de curso, onde constam as unidades curriculares e respectivas competências, bem como a previsão das situações de aprendizagem, contemplando as estratégias metodológicas e de avaliação, além dos recursos didáticos necessários para o desenvolvimento das aulas. No currículo com base no desenvolvimento de competências, a avaliação se constitui como diagnóstica, processual e contínua e apresenta os indicadores A de atendido; PA de Parcialmente atendido e NA de Não atendido, sendo oportunizada a possibilidade de recuperação. E ao final da Unidade Curricular, o aluno recebe o conceito final, referente à menção das competências desenvolvidas, sendo CD/D de Competência Desenvolvida ou CND/ND de Competência Não Desenvolvida, sem mais possibilidade de recuperar ao longo do curso (SENAC, 2014a).

O local de coleta dos dados foi nas dependências da Escola participante, na sala de aula e nos outros espaços destinados aos momentos de ensino e aprendizagem teóricos/práticos, como o laboratório de práticas de enfermagem e o laboratório de informática, observando os participantes que aceitaram participar do estudo.

5.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO E PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Stake (2012) espera que o estudo de caso consiga captar a complexidade do caso, com suas particularidades e por ser revestido de interesse, possibilita o conhecimento da interação de seus contextos.

Considerando esta afirmação, os participantes da pesquisa foram dois professores que atuam na Escola participante do estudo, tendo como critérios de inclusão, serem enfermeiros e exercerem suas atividades docentes no Curso TE, sendo considerados como o melhor professor, indicados pelos alunos da Escola. E como critério de exclusão, atuação docente na Escola em estudo há menos de um ano.

Justifica-se a escolha pelo bom professor, pela possibilidade de conhecer e identificar em suas práticas, novas perspectivas e desenvolvimentos distintas, integrando a práxis pedagógica destes docentes, constituindo desta forma, uma amostragem intencional, para responder aos objetivos propostos neste estudo. Além dos dois professores, participaram deste estudo, 78 alunos, conforme descrição metodológica a seguir, contendo no total, 80 participantes.

O contato com a Escola foi realizado diretamente com o coordenador de curso, em 07/08/2015, apresentando a proposta de pesquisa, que foi encaminhada para a coordenadora do núcleo de educação, para inclusão na pauta de reunião com a direção do SENAC,

sendo apresentada assim e assinada, em 17/08/2015, a carta de anuência, contendo a autorização para iniciar a pesquisa (APÊNDICE A).

Posteriormente, após a aprovação do estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH), ocorrida em 14/09/2015, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B), aos discentes do 4º módulo, para aplicar a envelope de identificação dos professores participantes do estudo (APÊNDICE C).

A coleta foi realizada com os alunos do 4º módulo, pois os alunos concluintes do 5º módulo, já haviam finalizado sua carga horária de curso, uma semana antes do início da coleta de dados. Desta forma, os alunos do 4º módulo, foram considerados os participantes do estudo, por serem os concluintes em curso.

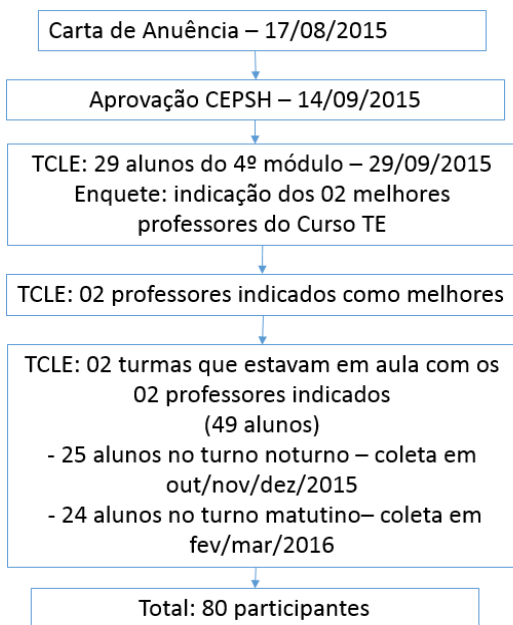
Justifica-se a escolha dos alunos do 4º módulo, por serem concluintes e já terem vivenciado nos dois anos de curso, aulas com diversos professores, possibilitando assim, uma avaliação fundamentada em seus conceitos e experiências pessoais, do que consideram ser um bom professor. Como critério de inclusão destes alunos, considerou-se os alunos regularmente matriculados e concluintes, cursando o 4º módulo, no turno matutino e noturno (dois turnos que a Escola participante oferta o Curso TE).

Os alunos estavam em campo de estágio (na atenção terciária), nos períodos matutino (17 alunos respondentes) e noturno (12 alunos respondentes), totalizando 29 alunos do 4º módulo. Sendo 26 alunos do sexo feminino e três do sexo masculino, com idade entre 20-30 anos (13 alunos); idade entre 31-40 anos (15 alunos) e um aluno com idade entre 41-50 anos. Para melhor entendimento deste percurso, observa-se a figura 3.

A data de aplicação da envelope (realizada em 29/09/2015) foi agendada diretamente com os professores supervisores de estágio, conforme contatos e cronogramas disponibilizados pelo coordenador de curso, sendo realizada a coleta no período matutino e noturno, no mesmo dia.

Esta envelope continha duas questões abertas, onde anonimamente, os alunos nomearam o professor que consideravam ser o melhor em sua trajetória no curso, justificando o motivo da escolha (elencando as características que consideram necessárias ao bom professor).

Figura 3: Percurso metodológico para definição dos participantes do estudo



Fonte: Dados da pesquisa.

Os alunos se mostraram dispostos e curiosos com a proposta da pesquisa, que foi explicada sucintamente, com a descrição dos objetivos do estudo e seu percurso metodológico. Os alunos questionaram e se interessaram pelas possibilidades da trajetória acadêmica de um profissional enfermeiro e se sentiram valorizados, pelo interesse do estudo na área da EPTNM. Solicitaram acesso aos resultados do estudo (sendo orientado sobre a página do PEN¹¹ - com as dissertações e teses disponíveis- e que ao término, os resultados seriam apresentados ao SENAC e que por meio da coordenação de curso, eles seriam contatados e convidados a assistirem a apresentação dos resultados), conforme definição da coordenação de curso.

A proposta era a de indicar somente um professor enfermeiro, considerado o melhor, entretanto, alguns alunos pediram para indicar um ou dois. Foram orientados então, que indicassem o prioritário e que

¹¹ Acesso ao site: <http://ppgenf.posgrad.ufsc.br/>

poderiam sim, indicar mais algum, se assim eles sentissem necessidade. Desta forma, houve mais do que 29 indicações do melhor professor (total de 51 indicações), sendo indicados nove docentes (um docente não era enfermeiro) e os resultados estão apresentados no quadro 5.

Após o ranqueamento e identificação dos melhores professores, pela indicação dos alunos, estes professores enfermeiros foram convidados para participarem do estudo, entretanto, o professor que recebeu o maior número de indicações, não aceitou participar. Desta forma, os dois professores subseqüentes foram contatados para apresentação da proposta e agendamento da coleta de dados, com solicitação da assinatura no TCLE (APÊNDICE D) e posteriormente aos discentes da turma do professor em observação, também foi apresentado o TCLE (APÊNDICE E). Como critério de inclusão destes alunos, considerou-se os alunos que estavam em sala de aula regularmente matriculados no módulo que os professores indicados lecionavam.

Quadro 5: Indicação do melhor professor

| Classificação | Professor indicado | Nº de indicações |
|----------------------|------------------------------|-------------------------|
| 1. | Professor 1 | 23 |
| 2. | Vanessa | 11 |
| 3. | Isabella | 05 |
| 4. | Professor 4 | 03 |
| 5. | Professor 5 | 03 |
| 6. | Professor 6 | 02 |
| 7. | Professor 7 | 02 |
| 8. | Professor 8 | 01 |
| 9. | Professor 9 - não enfermeiro | 01 |
| Total | | 51 indicações |

Fonte: Dados da pesquisa.

As duas docentes indicadas pelos alunos, aceitaram prontamente o convite para participar da pesquisa, sentindo-se valorizadas pela escolha e felizes por contribuírem à pesquisa na EPTNM. Sentiram-se discretamente intimidadas quando foi mencionada a presença da câmera, para registro de vídeo e áudio, o que foi prontamente minimizado, explicando os procedimentos de coleta e cuidados éticos que a pesquisadora primária durante toda a pesquisa e apresentação dos resultados.

Para a coleta de dados dos dois melhores professores, foi realizada uma entrevista biográfica semi-estruturada (APÊNDICE F), seguindo um

roteiro, combinando perguntas abertas e fechadas, possibilitando conhecer informações relacionadas à trajetória pedagógica dos participantes (foi registrada com auxílio de gravador de voz).

Isabella foi a primeira participante, com a coleta realizada em outubro/novembro/dezembro de 2015 e Vanessa, a segunda participante, com a coleta realizada em fevereiro/março de 2016 (pois naquele momento, a docente estava em supervisão de estágio na atenção terciária).

Isabella e Vanessa foram os nomes escolhidos por se tratarem de nomenclaturas científicas de espécies de borboletas: *Eueides Isabella* e *Vanessa Atalanta*. A identificação escolhida para os casos é decorrente da analogia à trajetória das borboletas, utilizada na dissertação de mestrado da pesquisadora, onde as fases de transformação da borboleta foram comparadas às fases do docente, que estão em permanente evolução em seu processo de construção de saberes, de acordo com seu momento da trajetória profissional docente.

O docente novato (larva) se alimenta e acumula reservas para o seu fortalecimento, tecendo os fios para a construção de seu casulo, evoluindo para crisálida (professor intermediário), submerso no processo lento de amadurecimento, utilizando a energia acumulada para o seu fortalecimento e preparo para a fase de transformação, quando enfim, surge uma bela borboleta (professor experimentado), livre para voar.

As borboletas existem para lembrar que na vida sempre há transformação, assim como as práticas docentes, sendo necessário ao docente, se permitir, criar, buscar, inovar e oportunizar o preparo e aprimoramento de suas práticas, porque se não houver a transformação, não haverá o voo, a liberdade e a segurança da borboleta (SOUZA, 2013).

Após a entrevista biográfica semi-estruturada, foram realizadas as observações não participantes em campo, registradas com gravação em vídeo das atividades docentes em sala de aula e nos espaços destinados aos momentos de ensino e aprendizagem dos participantes do estudo, com o número de sessões (que foram seis para cada caso) definidas pela data de aprovação do CEPSH e o período de atuação do professor no semestre letivo.

As aulas do período matutino, com a docente Vanessa, aconteciam das 08h às 10h55min (com 15 minutos de intervalo, totalizando 2h40min por sessão observada) e no período noturno, com a docente Isabella, aconteciam das 19h15min às 21h45min (com 15 minutos de intervalo, totalizando 2h15min por sessão observada). Desta forma, Isabella teve um total de 13h30min de observação (2h15min x 6 sessões = 13h30min) e Vanessa teve um total de 16 horas de observação (2h40min x 6 sessões = 16 horas), totalizando 29h30min de observação.

O computador (para registro do áudio) era posicionado lateralmente à mesa do professor, situada na parte da frente da sala de aula e a câmera para registro do vídeo/áudio, era posicionado no fundo da sala, permitindo uma ampla visão da sala de aula, mas direcionada ao professor. O local que geralmente as docentes se posicionavam era na parte da frente da sala de aula e quando a observação de Vanessa era realizada no laboratório de práticas de enfermagem, antes de iniciar a organização dos materiais para registro de vídeo e áudio, a docente sugeria o melhor local para a colocação dos materiais da pesquisadora, de acordo com o planejamento de sua aula.

Em todos os momentos da observação não participante, se teve o cuidado do material para registro de áudio e vídeo não interferir na dinâmica de sala de aula, posicionada da forma mais discreta e neutra possível. Sendo um relato dos participantes (docentes e discentes) que após a primeira coleta de dados, já haviam ‘se esquecido’ da presença da câmera e da pesquisadora e a aula seguia seu fluxo normalmente.

Esta observação teve o propósito de conhecer a atuação do docente, identificando os Conhecimentos Bases para o Ensino, em especial o CPC e a utilização do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico (MARP) proposto por Shulman (2005). E buscou ainda compreender como estes professores enfermeiros manifestavam o CPC, sustentando o MARP de Shulman (2005), além de obter subsídios para o desenvolvimento de uma proposta de capacitação e acompanhamento pedagógico para o exercício docente.

Foi solicitado à coordenação de curso, o acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição e ao Projeto Pedagógico de Curso (PPC), por conter a ementa da disciplina (que os professores indicados lecionavam) e às demais informações relacionadas à organização curricular, além de solicitar o acesso ao plano de ensino elaborado por estes docentes, constituindo a análise documental.

Foi utilizado um diário de campo (APÊNDICE G), para registro das observações encontradas no transcorrer do estudo, onde foram anotadas as impressões de cada observação, sendo caracterizado por Minayo (2010) como um caderno de notas, onde o pesquisador anota o que observa, não sendo objeto de nenhuma modalidade de entrevista, constando informações pessoais que podem se modificar com o tempo, resultante de conversas informais, observações de comportamentos e manifestações dentre os vários aspectos investigados.

O diário de campo também serviu para nortear a pesquisadora para a identificação e classificação dos indicadores de análise do CPC¹², juntamente com o roteiro de registros objetivos e subjetivos (APÊNDICE H) para registrar os elementos do CPC presentes (ou não) durante a observação das sessões, com intuito de identificar o que Shulman (1986b) aponta ser os conhecimentos que fazem com que os professores transformem um conteúdo, através de sua própria compreensão, em algo que seus alunos possam compreender.

Os resultados das entrevistas foram transcritos na íntegra pela pesquisadora e validados posteriormente pelas docentes participantes. E após a observação em campo e da pré análise dos resultados, foi realizada a autoscopia (em junho/2016 com Isabella e em agosto/2016 com Vanessa), sendo selecionados registros em vídeo, contendo estes indicadores do CPC, e também para esclarecimento de determinados momentos específicos das sessões observadas, bem como questionamentos relacionados ao planejamento docente, com seus objetivos, conteúdos, metodologia e estratégias de ensino aprendizagem propostos (sempre norteados pelo diário de campo e pelo registro das sessões), sendo que este momento também foi registrado com auxílio do gravador de voz e vídeo.

A sessão de autoscopia com Isabella, durou no total 1h52min, com a duração do vídeo intitulado “Consciência” de 56 minutos¹³ e o vídeo intitulado “Reflexão” de oito minutos. Já a sessão de autoscopia com Vanessa, durou 1h10min, com a duração do vídeo intitulado “Comunicação” de seis minutos e o vídeo intitulado “Reflexão” com sete minutos. Cada vídeo continha os esquetes selecionados de acordo com a categoria em observação.

As especificidades são apresentadas nos resultados da tese, entretanto, cabe destacar que as participantes valorizaram muito este momento, ao se observarem em ação, sendo estimuladas à reflexão e ao diálogo sob uma nova ótica e entendimento de suas práticas, relacionadas ao tema do estudo. Onde a pesquisadora utilizou o referencial teórico do estudo para fortalecer as discussões, bem como a empatia, para indicação de situações delicadas em determinados momentos da observação em campo.

¹² Quadro 3, página 107.

¹³ Este vídeo não foi projetado na íntegra, apenas serviu para a participante, identificar o tempo que ela levou para ter a consciência situacional em determinados momentos das sessões observadas.

A autoscopia caracteriza-se pela utilização da vídeogravação de uma prática, sendo submetida a sessões de análise a posteriori da ação e se destina a apreensão do processo reflexivo dos atores envolvidos, de uma determinada situação em estudo, através de suas verbalizações durante a análise das cenas videogravadas (SADALLA; LAROCCA, 2004).

A utilização da autoscopia proporciona ao professor participante, a reflexão da própria práxis, decorrente dos dados coletados, quando pelo recorte projetado da sua atuação em sala de aula, possibilita a coleta de novos dados, provenientes da própria observação.

Assim, a técnica da autoscopia para Martins, Campos e Costa [s.d.] apresenta um enorme potencial formativo e reflexivo, quando durante a sessão de análise, o participante revê-se em ação e participa ativamente diante do registro videográfico, atribuindo significados dentro do contexto em que a situação apresentada aconteceu e através da autoanálise do seu desempenho, pode identificar áreas de melhoria que procurará desenvolver e implementar, num processo de melhoria que promove também o autoconhecimento.

Após as observações não participantes das sessões, foi realizada uma entrevista em grupo com cada turma da docente em observação (total de duas entrevistas, sendo uma em cada grupo). Com uma média de uma hora de duração, cada entrevista contou com a participação dos alunos que aceitaram participar do estudo e assinaram o TCLE. No dia da coleta, na turma da Isabella havia 18 respondentes (de 25 alunos), ou seja, 72% da turma e na turma da Vanessa havia 22 respondentes em sala (de 24 alunos), ou seja, 91,6% da turma.

A entrevista em grupo para Backes et al. (2011) se desenvolve a partir de uma perspectiva dialógica e sua essência para Lervolino e Pelicioni (2001) consiste justamente na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos.

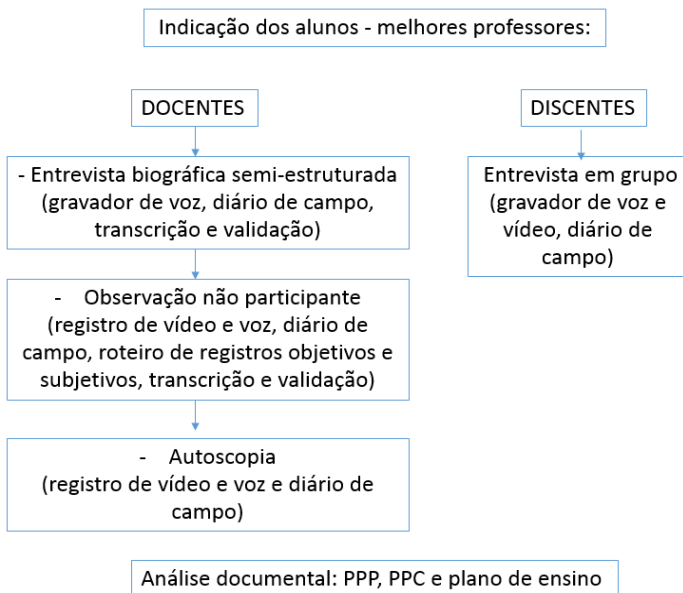
Esta entrevista em grupo objetivou conhecer a opinião dos alunos sobre o que consideram ser um bom professor e quais as práticas que consideravam assertivas dos dois professores em estudo, possibilitando assim, por meio de suas reflexões, confirmar ou refutar o encontrado nas observações não participantes, fortalecendo a coleta de dados.

Foi utilizado o diário de campo, para registro das impressões e toda a sessão foi registrada com auxílio de gravador de voz e vídeo. Foi proposta uma atividade em quatro pequenos grupos, onde foram lançadas questões disparadoras (APÊNDICE I) para conhecer suas opiniões sobre a temática do estudo. E ao término, os alunos responderam

individualmente um instrumento de avaliação (APÊNDICE J) sobre o docente em observação.

Os alunos receberam tarjetas coloridas, onde após discussão no pequeno grupo, escreveram a avaliação e o consenso do grupo sobre os tópicos apresentados para discussão, com posterior exposição, apresentação e discussão coletiva das produções, com possibilidade de esclarecimento, por parte da pesquisadora, sobre as dúvidas que surgiram durante as apresentações.

Para melhor entendimento deste percurso, observa-se a figura 4 abaixo.

Figura 4: Técnicas e procedimentos de coleta dos dados

Fonte: Dados da pesquisa.

5.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para proceder a análise dos dados optou-se pela análise de conteúdo, seguindo a proposta operativa de Ludke e André (2012) por ser uma metodologia comum que o pesquisador qualitativo recorre, consistindo em uma técnica de pesquisa destinada a fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto.

Após a gravação de cada sessão, com o uso do diário de campo e o instrumento com o roteiro de registros objetivos e subjetivos, as impressões/observações/anotações da pesquisadora eram digitadas na íntegra, com auxílio do editor e processador de texto Microsoft Word® 2010. Assim, a análise, após a coleta de dados, passou por uma primeira fase de classificação e organização dos dados, num processo reiterativo da leitura e releitura do material.

Para organização dos dados foi criada uma pasta no diretório do computador, para cada caso, contendo subpastas com as coletas identificadas com a ordem cronológica da data de coleta, contendo os vídeos, áudio, diário de campo e roteiro de registros objetivos e

subjetivos. E ao final da coleta de cada caso, as informações foram compiladas e o conjunto de dados, constituiu o corpus da pesquisa.

O processo de análise de conteúdo iniciou com a decisão sobre a unidade de análise para codificação e nesta pesquisa optou-se pela unidade de contexto. Onde Ludke e André (2012) julgam mais importante explorar o contexto em que uma determinada unidade ocorre e não apenas a sua frequência. Assim, foi realizada a leitura flutuante dos dados registrados, buscando identificar as potencialidades e as fragilidades de cada caso observado.

Após a codificação, o próximo passo que Ludke e André (2012) orientam, consiste na necessidade de registrar e classificar as informações obtidas decorrentes da coleta de dados (das anotações à margem dos materiais analisados e outras formas de sínteses de comunicação, onde constam os tópicos tratados, o momento, local da ocorrência e a natureza do material coletado). Optou-se pelo registro destas informações transcritas, utilizando o editor e processador de texto *Microsoft Word*[®] 2010. O que possibilitou a criação de uma tabela com o registro destas informações, pela perspectiva do pesquisador, guiado pelo fenômeno do estudo (CPC).

Depois de organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras, Ludke e André (2012) orientam que o pesquisador volta a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes, sendo esse procedimento essencialmente indutivo e culminará na construção de categorias ou tipologias, com um processo dinâmico de confronto entre teoria e evidência empírica.

Destas observações, foram criadas duas categorias para cada caso em observação, que serviram também para a identificação do vídeo projetado/criado para o momento da autoscopia. Para Isabella, foi nominado “Consciência” e “Reflexão” e para Vanessa, foi nominado “Comunicação” e “Reflexão”.

Sob esta ótica e pelos registros, foi procurado nas sessões gravadas, os momentos em que apareciam as principais fragilidades observadas pela pesquisadora, que estimulariam a reflexão do docente, possibilitando assim, a definição/priorização dos recortes para criação dos esquetes, para posterior projeção durante a autoscopia. Sendo que para a projeção, foi escolhido um ou dois momentos relacionados ao mesmo tópico, para que a projeção não ficasse muito extensa.

Com os esquetes definidos, foi elaborado um vídeo com auxílio do editor de vídeos da *Microsoft*[®], o *Windows Movie Maker*, e assim foi editado o filme para projeção na autoscopia. E da autoscopia, novos

elementos e dados surgiram da reflexão proporcionada aos docentes, constituindo um momento de nova coleta de dados.

As mesmas observações do diário de campo e do roteiro de registros objetivos e subjetivos, que subsidiaram a elaboração do vídeo para a autoscopia, foram grifadas e classificadas de acordo com os indicadores de análise do CPC de Shulman, descritos no referencial teórico.

Neste momento de obtenção do conjunto inicial de categorias (chamado processo convergente), apareceram os aspectos que surgiam com certa regularidade, que para Ludke e André (2012) refletem as categorias do propósito da pesquisa, com os critérios de homogeneidade interna, heterogeneidade externa, inclusividade, coerência e plausibilidade.

A etapa seguinte foi o enriquecimento do sistema, seguindo um processo chamado divergente, com o aprofundamento, ligação e ampliação da análise do material. Este momento para Ludke e André (2012) permite um novo exame do material, no intuito de aumentar o conhecimento do pesquisador, possibilitando a descoberta de novos ângulos e aprofundamento da visão.

Para isto, posteriormente, os grifos com os indicadores de análise do CPC de Shulman, foram transportados para a ferramenta tecnológica de análise de dados qualitativos ATLAS.ti, versão 7.1.8., onde foi construído um banco de dados para auxílio da análise qualitativa.¹⁴

Inicialmente foi criada uma '*Hermeneutic Unit*' (HU) para cada caso, alimentada com os arquivos da pesquisa. Cada grifo do diário de campo continha a denominação do indicador de análise, ou seja, o recorte da observação era selecionado e nesta citação selecionada, que no ATLAS.ti, se chama '*quote*', estas '*quotations*' recebiam o '*code*', ou seja, a codificação com a descrição/indicação do recorte, de acordo com o objeto de investigação, que neste estudo são os indicadores de análise do CPC.

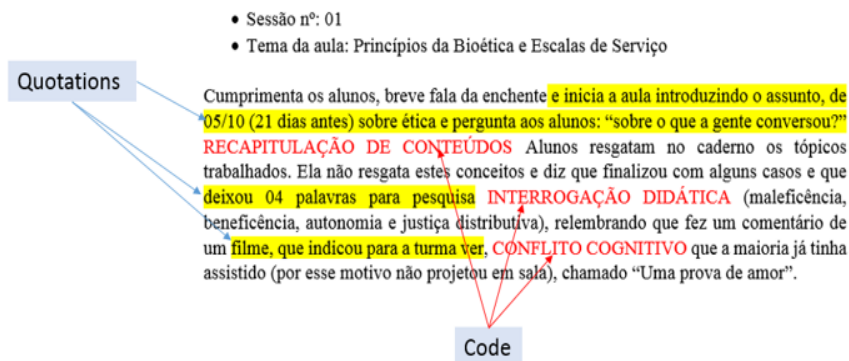
Para melhor entendimento, seguem dois exemplos da organização dos dados (obtidos do diário de campo), para colocação no ATLAS.ti (figura 5 e 6), onde em amarelo estão grifadas as '*quotations*' e escritos em vermelho, o '*code*' (denominação do indicador de análise) atribuído pela pesquisadora, sendo depois transportado para o ATLAS.ti.

¹⁴ Para mais informações sobre a funcionalidade e aplicabilidade do ATLAS-Ti, sugere-se a leitura da tese de Jacks Soretto, disponível em: <<http://tede.ufsc.br/teses/PNFR0940-T.pdf>>. Artigo 3: O *Software* ATLAS.Ti e a Análise de Conteúdo Temática.

Após a colocação destes dados no *software*, a ferramenta ‘*Families*’ possibilita a associação dos ‘*codes*’, com a estruturação de codificação, sendo visualizado os resultados com auxílio da ferramenta “*Networks*”, auxiliando no processo de análise dos dados, por mostrar uma síntese simplificada de interpretação da pesquisa, conforme figuras 7 e 8.

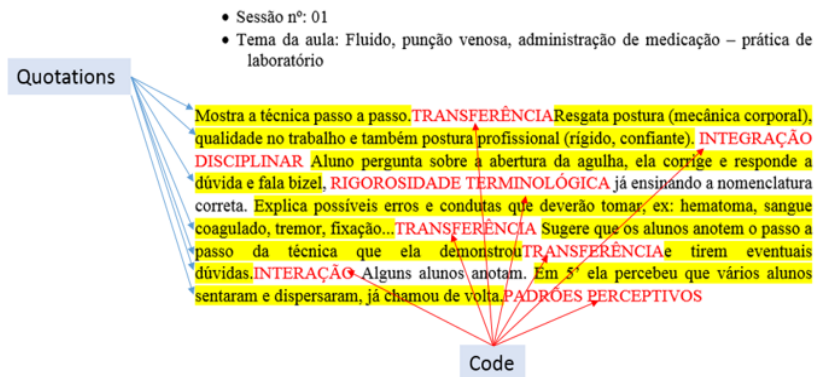
Primeiro se obteve os dados individuais de cada caso e após, foi realizada a junção das duas HU (*Merge HU*) unificando os ‘*codes*’, para o agrupamento dos resultados, conforme demonstrado na figura 9.

Figura 5: Exemplo de organização dos dados para ATLAS.ti – Isabella



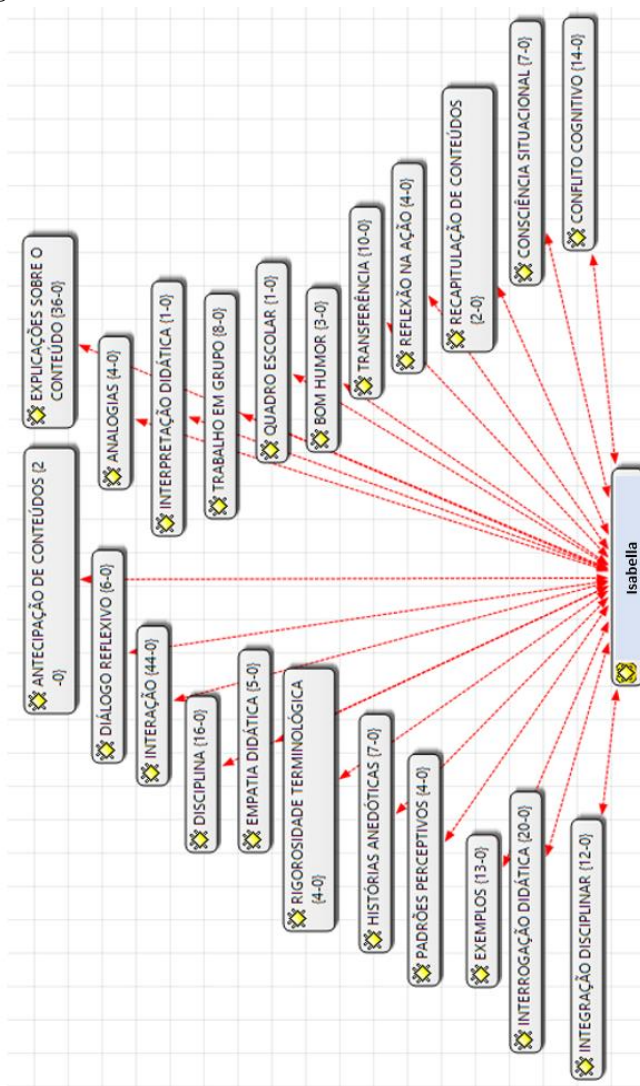
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 6: Exemplo de organização dos dados para ATLAS.ti – Vanessa



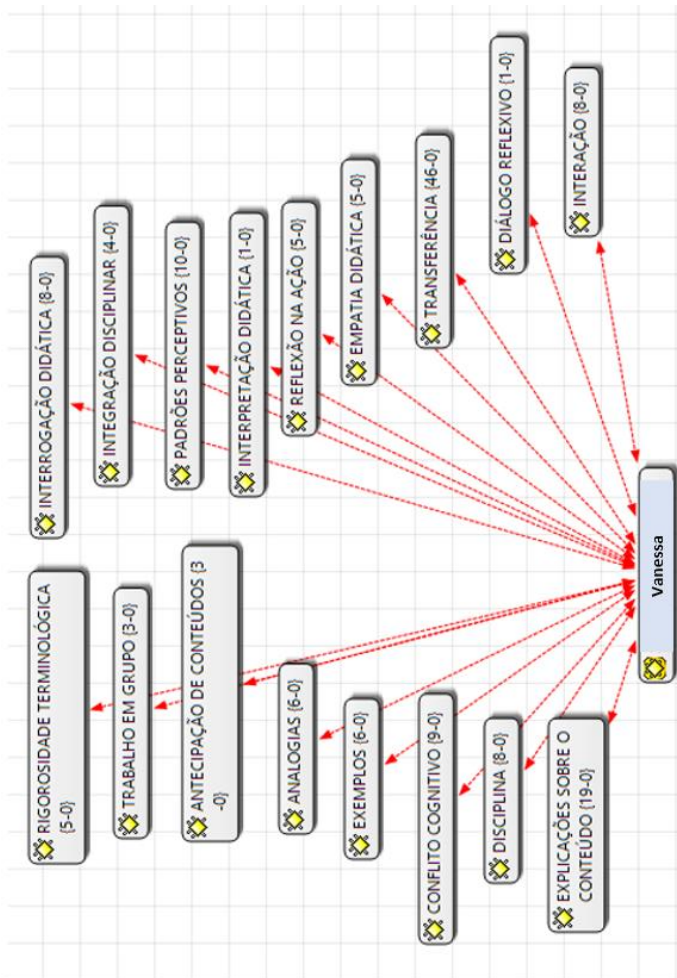
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 7: Network – Isabella



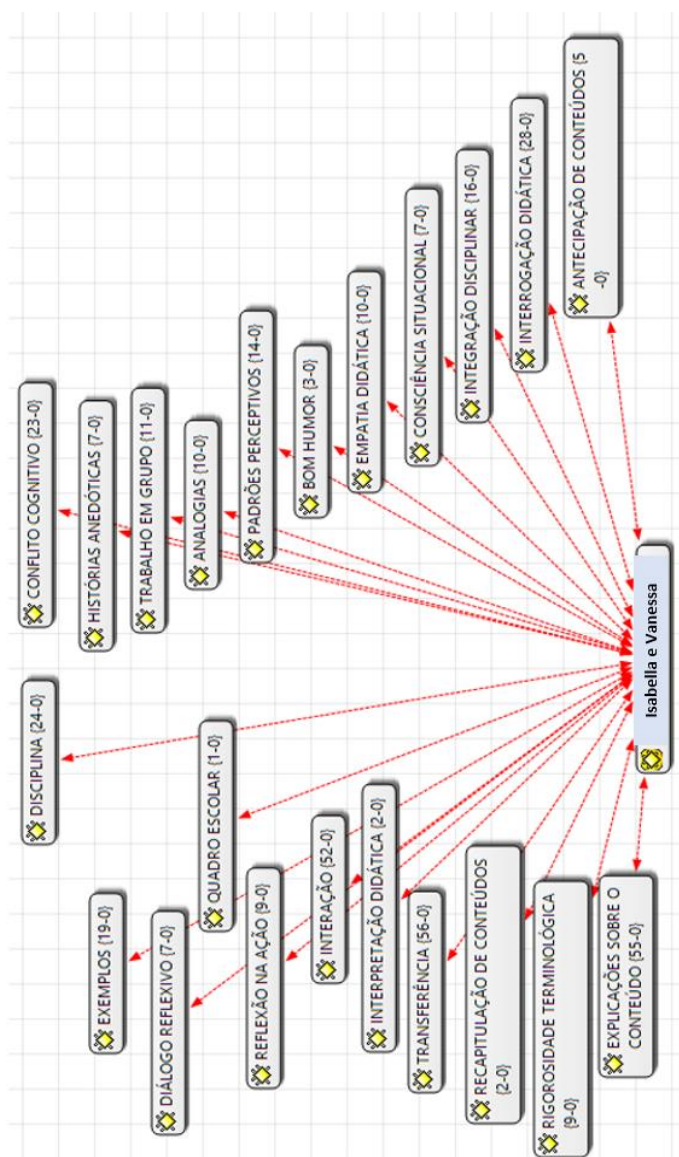
Fonte: Dados da pesquisa/ATLAS.ti.

Figura 8: Network – Vanessa



Fonte: Dados da pesquisa/ATLAS.ti.

Figura 9: *Network* – Junção dos casos Isabella e Vanessa



Fonte: Dados da pesquisa/ATLAS.ti.

Dessa forma, o *software* auxiliou na organização da apresentação dos resultados, dando origem às categorias de análise do estudo, possibilitando a elaboração do relatório final. Permitindo a análise individual e comparativa do CPC dos dois casos, com os resultados sendo interpretados à luz do referencial teórico do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Lee Shulman.

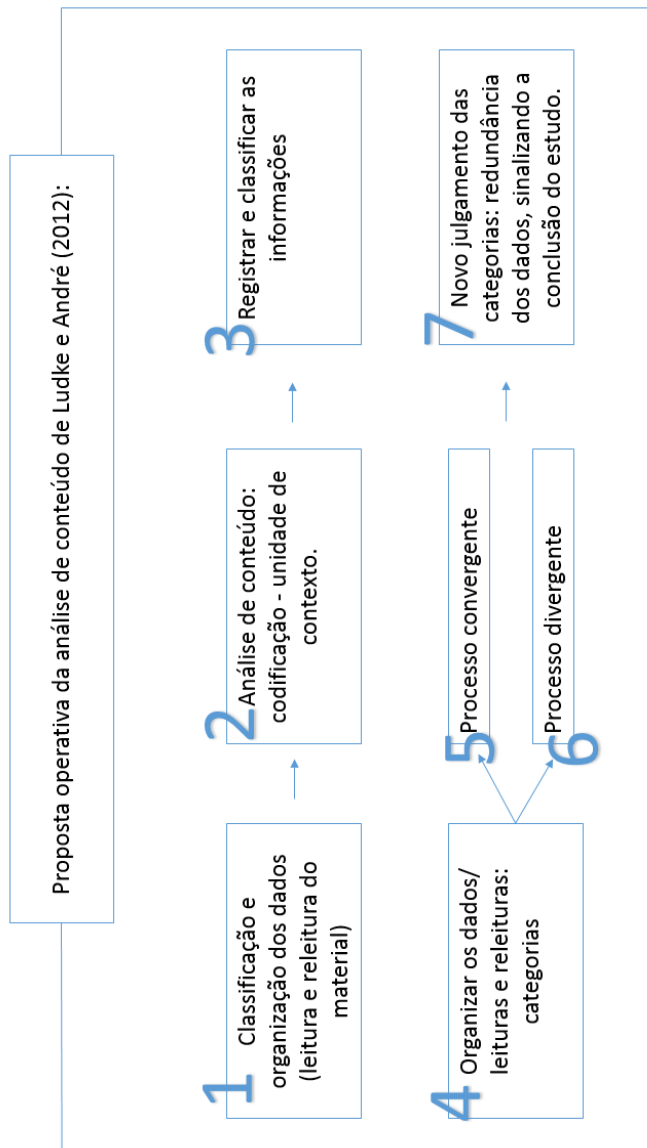
Assim, essa última etapa consistiu num novo julgamento das categorias quanto à sua abrangência e delimitação, quando os dados se tornaram redundantes, com o sentido de integração nas informações obtidas, sinalizando a conclusão do estudo (LUDKE; ANDRÉ, 2012).

A proposta operativa da análise de conteúdo de Ludke e André (2012) utilizada neste estudo, está representada esquematicamente na figura 10, para melhor entendimento.

Foi realizado o método de triangulação para a análise dos dados, a partir da análise documental (PPP, PPC e plano de ensino), dos dados da entrevista semi-estruturada, da observação não participante, da autoscopia e da entrevista em grupo, com o objetivo de recorrer à diferentes fontes, para investigar o mesmo fenômeno, possibilitando o cruzamento destas informações, conferindo rigor à pesquisa.

Esta triangulação das fontes de dados para Stake (2012) serve como uma busca de interpretações adicionais, mais do que a confirmação de um único significado, aumentando o crédito na interpretação, pois serve para observar se o caso se mantém inalterado em outros momentos ou à medida que as pessoas interagem de forma diferente no mesmo contexto do estudo. Assim, a triangulação é um esforço para ver se o que se observa e se relata, transmite o mesmo significado quando descoberto em circunstâncias diferentes (STAKE, 2012).

Figura 10: Proposta Operativa da Análise de Conteúdo



Fonte: Ludke e André (2012), adaptado pela pesquisadora.

5.5 ASPECTOS ÉTICOS

Para respeitar a dignidade humana e garantir a proteção aos participantes das pesquisas científicas, este estudo respeitou os aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, respeitando as diretrizes e normas regulamentadoras, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde, através da Resolução 466/12, respeitando a bioética principialista, assegurando os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica e aos participantes da pesquisa, como orienta o Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012c).

Este projeto de pesquisa foi encaminhado para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC, via Plataforma BRASIL, a fim de serem analisados seus aspectos éticos, sendo aprovado em 14/09/2015, com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 48333815.3.0000.0121 e nº parecer 1.226.620.

Os participantes envolvidos na pesquisa não obtiveram qualquer forma de remuneração e sua participação foi de caráter voluntário, por meio da assinatura do TCLE onde constavam informações referentes à proposta do estudo. O TCLE foi assinado em duas vias, sendo que uma ficou em posse do participante da pesquisa e a outra via será mantida arquivada pela pesquisadora durante 05 anos, ou seja, até 2023.

Os princípios éticos foram respeitados em todas as fases de execução do estudo, assegurando aos participantes o direito à livre participação e retirada de seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem possibilidades de penalização.

Foi garantido o anonimato, utilizando um codinome para a identificação dos participantes (Isabella e Vanessa) e foi solicitada a autorização para o uso da imagem dos professores participantes no momento da coleta de dados (informação constava no TCLE).

Sendo proporcionado o tratamento com dignidade, com o compromisso de evitar danos previsíveis e ao término da pesquisa, serão fornecidos aos participantes os resultados emergentes e as conclusões obtidas do estudo.

5.6 PROFESSOR NOVATO: ISABELLA E VANESSA - DESCRIÇÃO DOS CASOS

Serão apresentados os casos, contendo as informações relacionadas às justificativas dos alunos do 4º módulo, ao indicar o

melhor professor (quadro 6); posteriormente as informações extraídas da entrevista biográfica das duas docentes participantes do estudo, para descrição do caso (quadro 7) com a apresentação da disciplina que lecionam (quadro 8), seguido dos registros da entrevista em grupo realizada com os alunos das docentes em observação (quadros 9, 10 e 11), finalizando com as reflexões das docentes, relacionadas às projeções dos esquetes, no momento da autoscopia (quadros 12, 13, 14 e 15).

Ao solicitar que os alunos concluintes do 4º módulo (identificados como A de aluno, I de Isabella ou V de Vanessa e a sequência numérica em que aparecem os registros) justificassem o motivo da escolha e indicação do melhor professor, os alunos registraram as seguintes considerações:

Quadro 6: Características do Melhor Professor

| | Considerações dos alunos |
|-----------------|---|
| Isabella | <ul style="list-style-type: none"> - “Super ética, responsável, comprometida, com domínio do assunto, facilidade em transmitir o conhecimento, sempre em busca do conhecimento” (AI1). - “Sempre teve muita certeza e conhecimento do conteúdo que lecionava” (AI2). - “Profissional de um domínio magnífico, tem clareza e coerência na sua disciplina, ética e sabe se colocar no lugar do outro” (AI3). - “Pela vontade de ensinar, domínio do conteúdo, compreensão das dificuldades de cada aluno, dedicação, pontualidade, boa didática para nos ensinar, criatividade” (AI4). - “Porque ela tem um conhecimento e o domínio da matéria, tem explicação para todas as dúvidas, usa materiais diversos, tem aulas bem dinâmicas que facilita no aprendizado e uma facilidade na comunicação” (AI5). |
| Vanessa | <ul style="list-style-type: none"> - “Pelo profissionalismo, maneira de ensinar, conhecimento e domínio da matéria. Pela maneira de dar aula, contagiante e mostrando a realidade do dia a dia, do técnico em enfermagem” (AV1). - “Por ser uma professora dedicada, justa, profissional e com conhecimentos maravilhosos. Nada a reclamar dos outros, mas essa foi especial para minha formação” (AV2). |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">- “Explica as coisas de forma muito clara, humana, ótima profissional” (AV3).- “Porque foi muito clara, específica e domina bem o assunto que nos passou, sabia e sabe exatamente do que está falando, não deixa dúvidas” (AV4).- “Bons conteúdos, melhor didática de ensino, escolher a melhor forma para que todos seus alunos saibam exatamente o conteúdo proposto pela instituição, ensina de forma clara e objetiva” (AV5).- “Super ética, responsável, comprometida, domínio do assunto, facilidade em transmitir o conhecimento, sempre em busca do conhecimento” (AV6).- “Tem muito conhecimento e experiência no campo em que atua” (AV7).- “Uma profissional excelente, ética e competente. Soube nos passar a matéria com extrema clareza, tem total domínio da teoria e prática” (AV8).- “Escolhi ela porque desde o nosso começo do curso sempre incentivou muito a gente, sempre explicou e reexplicou quando precisava. Cativou o nosso aprender. Testava o nosso conhecimento” (AV9).- “Profissional de um domínio magnífico, tem clareza e coerência na sua disciplina, ética e sabe se colocar no lugar do outro” (AV10).- “Disciplinada, que também em campo de estágio mantém a disciplina passada em sala. Possui um grande conhecimento e está sempre em busca de mais. Ética, disciplinada, tem compreensão, calma e o que ao meu ver é muito importante, conhecimento e a constante busca pelo mesmo” (AV11).- “Por ser uma excelente profissional em termos teóricos e práticos. Muito atenciosa, explicativa, dinâmica e sabia o que estava passando para nós. Uma pessoa com uma postura incrível, sempre à disposição para explicar e tirar dúvidas quando necessário. Com um domínio incrível sobre o assunto passado” (AV12). |
|--|---|

Fonte: Dados da pesquisa.

As duas docentes participantes do estudo, são do sexo feminino e foram denominadas Isabella e Vanessa e estão apresentadas no quadro 7 a seguir.

Quadro 7: Descrição dos Casos

| | ISABELLA | VANESSA |
|-------------------------------------|--|--|
| Idade | 27 anos | 31 anos |
| Motivação pela escolha da profissão | Atração pela área materno infantil e o ‘cuidar’ desde a infância. | Na adolescência, presenciou uma intercorrência e prestou atendimento, despertando o interesse pela profissão, se matriculando assim no Curso Técnico em Enfermagem, posteriormente Instrumentação Cirúrgica e Graduação em Enfermagem. |
| Data da formatura | 2010 – Bacharel em Enfermagem Graduada há cinco anos Obs: Entrevista em 2015. | 2010 – Bacharel em Enfermagem Graduada há seis anos Obs: Entrevista em 2016. |
| Formação | Especialização em Enfermagem Obstétrica. | Especialização em Centro Cirúrgico, Sala de Recuperação e Central de Materiais. |
| Áreas de atuação (assistencial) | Hospitalar: atuação em clínica médica e cirúrgica, maternidade e na educação permanente. Saúde Coletiva: atuação no Centro de Atenção Integral à Saúde da Mulher e atualmente gerenciamento da Política da Saúde da Mulher. | Como TE, atuou em Centro Cirúrgico e como Enfermeira, na supervisão de Centro Cirúrgico. |
| Trajetória docente/ Motivação | Foi convidada para lecionar no Hospital de atuação, que iniciaria | No início da atuação profissional, gostava de ensinar os novos colegas de trabalho e |

| | | |
|--|---|---|
| pela escolha da docência | uma turma para formar Técnicos em Enfermagem (parceria do Hospital com o SENAC). Sendo que já havia pensado na docência, mas como conciliava dois vínculos de emprego, não estava planejando sua inserção, entretanto, como surgiu o convite, aproveitou a oportunidade. E posteriormente foi convidada a lecionar em uma faculdade particular, inicialmente estágio e posteriormente aula teórica. Completando 03 anos de experiência docente. | recebia <i>feedback</i> positivo das chefias, quanto ao modo de ensino, ficando assim, responsável por acompanhar os novos colegas, despertando o interesse pelo ensino. Após a conclusão da graduação, sentiu a necessidade de compartilhar o conhecimento e iniciou a docência por convite, na graduação em Enfermagem, depois em cursos de especialização e posteriormente no curso Técnico em Enfermagem. Todos na área de Centro Cirúrgico, por se sentir segura e apresentar domínio técnico e vivência profissional na área. Completando 05 anos de experiência docente. |
| Áreas de atuação docente | Saúde da Mulher, Legislação da Enfermagem e Educação em Saúde. | Saúde da mulher, Saúde da Criança, Saúde do Adulto/Idoso, Clínica Cirúrgica, Saúde Coletiva, Unidade de Terapia Intensiva e Oncologia. |
| Participação em cursos de capacitação pedagógica | Iniciou a docência sem capacitação pedagógica prévia e no decorrer do exercício docente (aproximadamente 03 meses depois), a instituição proporcionou encontros de capacitação pedagógica. Na graduação não teve aula | Para iniciar a docência na graduação, participou previamente de encontros de capacitação pedagógica, onde foram trabalhadas as normas e rotinas da instituição, planejamento, avaliação, metodologias e estratégias de ensino. Na graduação, não teve aula de metodologia do ensino ou didática/educação em saúde, |

| | | |
|---|---|--|
| | de metodologia do ensino ou didática/educação em saúde e não cursou licenciatura posteriormente. Hoje na instituição em que atua, não há cronograma fixo de encontros de capacitação pedagógica, ocasionalmente há palestras e encontros sobre plano de curso e plano de ensino (houveram mudanças recentemente na instituição), que acrescentaram muito e são vistas como oportunidade de aprendizado. | apenas uma disciplina optativa, relacionada à docência (não recorda o nome) e não cursou licenciatura posteriormente. E vinculado ao SENAC, ocorrem encontros de capacitação pedagógica, bimestral ou trimestral, com temas propostos pela coordenação/direção e contam com auxílio de uma pedagoga. |
| Disciplina que leciona (observação das sessões) | Participar do planejamento e organização da assistência em enfermagem 96 horas 1º módulo – Noturno Horário: 19h15min às 21h45min | Enfermagem em Unidade Cirúrgica 119 horas 3º Módulo – Matutino Horário: 08h às 10h55min |
| Planejamento das Aulas | De acordo com o plano de ensino, organiza o cronograma de aula x conteúdos (não realiza plano de aula diário). Grande parte das aulas são expositivas dialogadas, replicando o modelo de ensino que | A instituição oferta reuniões de planejamento no início do semestre, com auxílio da pedagoga. Segue a unidade curricular proposta do plano de curso, onde consta a divisão de aulas, contendo os conhecimentos, habilidades e as atitudes esperadas que o |

| | | |
|------------------------|---|---|
| Planejamento das Aulas | <p>recebeu e busca modificar suas práticas, inserindo atividades que estimulem a participação dos alunos, de acordo com o tempo disponível. Utiliza dinâmicas, rodas de conversa, leitura do conteúdo e discussões, atividades em grupo, seminários e estímulo à reflexão. Em alguns momentos, lança questionamentos no fim da aula, para serem pesquisados e resgatados no encontro posterior. E se já lecionou as matérias anteriormente, adapta e modifica os conteúdos/estratégias de ensino.</p> | <p>aluno desenvolva. Elabora um plano de aula único para o semestre, constando a quantidade de aulas, o conteúdo, a metodologia que irá utilizar e os indicadores que apontam as ações esperadas do aluno, para que contemple os conhecimentos propostos, além da avaliação e carga horária que será trabalhada. Encaminha este planejamento à coordenação e pedagoga 30 dias antes do início das aulas, para avaliação e sugestões. De acordo com o planejamento, resgata seus materiais já construídos de semestres anteriores e adapta às novas demandas. Apresenta e disponibiliza para os alunos o planejamento do semestre, para acompanhamento da construção do conteúdo, com a ciência de não ser um documento estático. Inicialmente, introduz a parte teórica com resgate do conhecimento prévio dos alunos, para identificar o nivelamento da turma, definindo assim a abordagem inicial do conteúdo. Utiliza a aula teórica, aulas práticas em laboratório, vídeos (pausando e explicando), dando ênfase à atuação do TE. Utiliza exercícios de fixação, exercícios de terminologia, cálculo de medicação anestésica, indicação de livros</p> |
|------------------------|---|---|

| | | |
|---|--|---|
| | | e a utilização de problemas rotineiros, para que os alunos resolvam coletivamente. Não prioriza trabalhos em grupo, para que consiga observar a individualidade do aprendizado de cada aluno, possibilitando o <i>feedback</i> , indicando itens de melhorias. |
| Por que você acha que foi considerado o melhor professor pelos seus alunos? | <p>Acredita ter sido escolhida por ter uma relação com os alunos de abertura e disposta ao diálogo, oportunizando momentos onde os alunos façam também suas colocações, com períodos de descontração, possibilitando a criação de vínculos. Onde solicita <i>feedback</i> da turma, para identificar itens de melhoria de suas práticas. Acredita também, que gostar do conteúdo e ter domínio teórico e prático do tema, facilita no momento de lecionar, possibilitando a utilização de exemplos práticos, correlacionando o conteúdo com o dia a dia.</p> | <p>Acredita ter sido indicada por ter uma base sólida da prática assistencial, previamente ao exercício docente. Como foi TE, utiliza a empatia no momento do aprendizado, pela questão do nervosismo que os alunos têm, compartilha suas histórias pessoais de enfrentamento, aprendizado e construção do conhecimento e de sua carreira, para incentivar e motivar os alunos. E busca associar atividades teóricas com as práticas de estágio supervisionado, para que se mantenha atualizada na assistência e não somente na teoria.</p> |
| Onde você está hoje/ | Reconhece a necessidade de estudar mais (enquanto | Gostaria de fazer uma especialização ou mestrado na área da docência, para |

| | | |
|------------------------|--|---|
| Aonde você quer chegar | docente), gostaria de fazer mestrado (está cursando uma disciplina como aluna especial), principalmente para fortalecer suas práticas relacionadas às novas metodologias de ensino (cobrança dos alunos e da instituição). Almeja continuar na docência e desta forma, quer aperfeiçoar suas práticas. | fortalecer a parte pedagógica, reconhecendo como uma fragilidade em sua formação acadêmica. |
|------------------------|--|---|

Fonte: Dados coletados por meio de entrevista biográfica.

Há dois planos de curso em andamento e a disciplina de Isabella já está nos moldes do alinhamento nacional, sendo que os demais professores, dos outros módulos, como no caso de Vanessa, trabalham ainda com o plano antigo, pois a adequação do plano foi realizada em agosto de 2015, desta forma, a partir desta data, todas as unidades do SENAC no Brasil ofertam o mesmo curso (CALDONAZO, 2015).

Com uma carga horária total de 1800 horas, sendo 1200 horas de aula teórica, com 600 horas de estágio, o curso é dividido em cinco módulos, tendo como objetivo geral de formar profissionais com competências para atuar e intervir em seu campo de trabalho, com foco em resultados (SENAC, 2013, 2014b).

As disciplinas lecionadas por Isabella e Vanessa, estão apresentadas no quadro 8.

Quadro 8: Apresentação das disciplinas observadas

| Organização Curricular | ISABELLA | VANESSA |
|------------------------|---|-----------------------------------|
| Unidade Curricular | Participar do planejamento e organização da assistência em enfermagem | Enfermagem em Unidade e Cirúrgica |
| Módulo | Módulo 1 | Módulo 3 |

| | | |
|---------------------|--|---|
| Carga Horária Total | 96 horas | 119 horas |
| Horário | 1x/semana – 2ª feira. | 2ª a 5ª feira – contínuo. |
| Conteúdo | <p>História da enfermagem; Hospital: história, classificação e tipos; Lei do exercício profissional; Código de ética; Conselhos de classe e órgãos colegiados: COFEN, CORENs e ABEN; Teorias da enfermagem; Sistematização da Assistência de Enfermagem – SAE; Organização, estrutura e o funcionamento da Enfermagem nas instituições de saúde pública e privada; Escalas de serviço; Indicadores de qualidade na assistência; Protocolos, manuais, POPs; Serviço de controle de Infecção Hospitalar - finalidade, aplicabilidade e CCIH; Comunicação: equipe de trabalho; registros de enfermagem; prontuários; trocas de plantão; terminologias na saúde; noções de informática – Word e Excel; negociação e mediação de conflitos;</p> | <p>Estrutura, organização e rotinas de uma Clínica Cirúrgica Centro Cirúrgico; Unidade de Recuperação Pós-anestésica e Central de Material e Esterilização; Materiais e equipamentos utilizados no período perioperatório; Rotinas de admissão, transferência e alta do cliente cirúrgico; Termos cirúrgicos; Classificação dos fármacos e soluções, mecanismo de ação, formas de apresentação, administração e efeitos colaterais; Tipos de anestésicos; Características dos períodos perioperatório e assistência de enfermagem; Anatomia e fisiologia relacionado aos tipos de cirurgias associadas as patologias clínicas; Tipos de Posições cirúrgicas; Feridas cirúrgicas; Tempos cirúrgicos - Instrumental e material; Tipos de fios cirúrgicos; Matérias especiais e consignados; Métodos de esterilização;</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>Segurança do trabalhador e segurança do paciente;</p> <p>Planejamento de carreira</p> <p>Política Nacional de Humanização</p> <p>Especialidades médicas: tipos e classificações.</p> <p>Obs: Conteúdo dividido com outros dois professores, sendo que a elaboração e organização do plano de ensino, foi realizada conjuntamente.</p> | <p>CCIH - Comissão de Controle de Infecção Hospitalar;</p> <p>Laboratório de hemodinâmica.</p> <p>Obs: Todo o conteúdo ministrado pela mesma professora.</p> |
|--|--|--|

Fonte: SENAC, 2013, 2014b.

Ao término das atividades de observação não participante, foi realizada a entrevista em grupo com os alunos das duas docentes participantes do estudo, com seus resultados apresentados de forma sucinta, no quadro 9 a seguir.

Quadro 9: Registros da entrevista em grupo

| | Grupo | É bom quando... | É ruim quando... | Que bom seria se... |
|-----------------|---------|--|---|---|
| Isabella | Grupo 1 | <ul style="list-style-type: none"> - Traz exemplos do cotidiano. - É feito avaliação em grupo. - Nós chamamos e ela esclarece as dúvidas com clareza. -Mesmo com problemas pessoais, está sempre de bom humor. | <ul style="list-style-type: none"> - Quando alguém pergunta alguma coisa nada a ver com o assunto, e ela não sabe dizer que não, e explica a pergunta mesmo fugindo do assunto dela. | <ul style="list-style-type: none"> - Tivesse tempo de visitas para hospitais, clínicas, laboratórios, UBS, policlínicas, sobre a matéria que foi dada. |

| | | | | |
|----------------|---------|---|---|---|
| | Grupo 2 | <ul style="list-style-type: none"> - São feitas dinâmicas - Quando ela está bem focada e a aula segue sem interrupções. | <ul style="list-style-type: none"> - Fazemos uma pergunta e não somos respondidos. - É colocado uma expectativa em cima dos alunos e não é correspondida. | <ul style="list-style-type: none"> - Ela tivesse mais autoridade. - Tivéssemos mais aulas práticas. |
| | Grupo 3 | <ul style="list-style-type: none"> - Quando a matéria é explicada com objetividade e clareza. | <ul style="list-style-type: none"> - Não na questão da professora, mas, no entanto, conversas paralelas dificultando a absorção do conteúdo. | <ul style="list-style-type: none"> - Tivéssemos mais aulas em laboratório e mais audiovisual em sala de aula. |
| | Grupo 4 | <ul style="list-style-type: none"> - Ela explica bem, atenciosa, calma. - Ela sempre procura trabalhar em grupo. - Mesmo quando estamos errados, ela nos faz refletir até encontrarmos a resposta correta. | <ul style="list-style-type: none"> - Nós notamos a insegurança dela, daí as aulas ficam tediosas. | <ul style="list-style-type: none"> - Se não permitisse perguntas que não fazem “exatamente” parte da matéria. |
| Vanessa | Grupo 1 | <ul style="list-style-type: none"> - Quando usa diferentes formas de ensinar (vídeo, aula prática). - Quando tem firmeza nas respostas das perguntas que fazemos. | <ul style="list-style-type: none"> - Pouco tempo para muita matéria (grade curricular muito pequena). - Quando tempos poucas aulas no laboratório. | <ul style="list-style-type: none"> - Tivesse visitas técnicas. - Tivéssemos todas as matérias do curso com ela. |

| | | | | |
|--|---------|---|--|--|
| | Grupo 2 | <ul style="list-style-type: none"> - Quando a aula é bem explicada e quando é prática no laboratório. - Quando ela cobra do aluno sobre a matéria. | <ul style="list-style-type: none"> - Muitas atividades próximas umas das outras. - Foram pouco tempo de aula, deveria ter mais aulas, muito conteúdo em curto espaço de tempo. | <ul style="list-style-type: none"> - Tivesse mais aulas práticas no laboratório. - Se o SENAC disponibilizasse visitas em outras instituições (hospital, IGP). |
| | Grupo 3 | <ul style="list-style-type: none"> - É mostrado vídeos do assunto (pela profª e feito pelos alunos). - Quando tem aula prática. - Quando a profª envolve os alunos na explicação, isso nos fascina e aguça nossa imaginação. | <ul style="list-style-type: none"> - Quando não se tem tempo para fazer todas as práticas oferecidas. - Se dá muito trabalho, um em cima do outro (porque não temos muito tempo para fazer uma boa pesquisa). | <ul style="list-style-type: none"> - Se tivéssemos mais material para as aulas práticas. - Se tivesse mais horários para ter prática no laboratório. - Tivesse mais exercícios de fixação. |
| | Grupo 4 | <ul style="list-style-type: none"> - A teoria vem antes da prática. - As atividades são mais distantes uma das outras. - O professor domina o assunto. | <ul style="list-style-type: none"> - As aulas não têm intervalo de dias. - Quantidade de aula não é compatível com a quantidade dos assuntos. - Temos poucas aulas práticas. - Não há material suficiente para todos praticarem. | <ul style="list-style-type: none"> - Se pudéssemos praticar mais os procedimentos no laboratório. - Houvesse mais tempo para as entregas de trabalho. - As diferenças fossem dialogadas e direcionadas individualmente. - Se o SENAC proporcionasse uma grade curricular para um professor do início ao fim. |

Fonte: Dados da pesquisa.

E ao término, os alunos responderam individualmente um instrumento de avaliação sobre o docente em observação (quadros 10 e 11).

Após a análise das videograções, as reflexões das docentes (no momento da nova entrevista com a pesquisadora), relacionadas às projeções dos esquetes, no momento da autoscopia, estão expressas nos quadros 12 e 13 (da docente Isabella) e quadros 14 e 15 (da docente Vanessa) a seguir.

Quadro 10: Resultado Isabella

| ITEM AVALIADO | ÓTIMO | BOM | REGULAR | RUIM |
|---|-------|-----|---------|------|
| Conteúdo ministrado, desenvolvimento do conteúdo | 08 | 10 | | |
| Metodologia utilizada | 06 | 12 | | |
| Esclarecimento de dúvidas e estímulo à participação | 09 | 08 | 01 | |
| Interação com os alunos | 15 | 03 | | |
| Linguagem e tom de voz | 16 | 02 | | |
| Comportamento, postura ética | 17 | 01 | | |
| Assiduidade e Pontualidade | 18 | | | |
| Estratégias de avaliação | 13 | 05 | | |

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 11: Resultado Vanessa

| ITEM AVALIADO | ÓTIMO | BOM | REGULAR | RUIM |
|---|-------|-----|---------|------|
| Conteúdo ministrado, desenvolvimento do conteúdo | 19 | 03 | | |
| Metodologia utilizada | 20 | 02 | | |
| Esclarecimento de dúvidas e estímulo à participação | 21 | 01 | | |
| Interação com os alunos | 20 | 02 | | |
| Linguagem e tom de voz | 18 | 04 | | |
| Comportamento, postura ética | 20 | 02 | | |
| Assiduidade e Pontualidade | 22 | | | |
| Estratégias de avaliação | 20 | 01 | 01 | |

Fonte: Dados da pesquisa.

E para melhor entendimento da condução da sessão de autoscopia, optou-se pela legenda a seguir (utilizada nos quadros com os resultados da autoscopia, das duas docentes).

E: esquetes selecionados

P: pesquisadora com questionamentos ou notas

D: docente durante a reflexão decorrente da sessão de autoscopia – cor rosa – Isabella

D: docente durante a reflexão decorrente da sessão de autoscopia - cor azul – Vanessa

Quadro 12: Esquetes Diálogo Reflexivo e Autoscopia – Isabella

E: 1ª sessão - Insere código penal, lê os conceitos de respeito à vida, declaração dos direitos humanos e comunica intervalo. Não abriu para questionamentos ou finalização do pensamento/raciocínio do tema proposto. Uma aluna queria perguntar, há tumulto para saída para o intervalo.

P: Algo te chamou a atenção nesse momento?

D: [pensativa, em dúvida]... eu interrompi e digamos eu não abri para ver se eles tinham alguma dúvida ou alguma questão. Eu fiz uma interrupção, agora a gente vai para o intervalo e acabou. [...] E às vezes eu não dou esse espaço para eles finalizarem com as dúvidas que eles têm.

P: Você teorizou, você terminou e agora a gente vai para o intervalo. E eles estão com fome e eles vão. Você consegue perceber como você finalizou e fim?

D: Sim [risos] ...depois a gente volta, guarda as tuas perguntas e o teu raciocínio para depois... [risos]

E: 2ª sessão - Finaliza seu raciocínio da explicação e pergunta se tem alguma dúvida, não dá tempo para responderem e na sequência anuncia intervalo.

P: Tem duas coisas que eu coloquei, ali quando você perguntou. Você colocou assim: alguma dúvida? Contando dá três segundos o tempo que você esperou.

D: Já foi diferente, questionei se tinha alguma dúvida, parece que terminei com mais calma, o outro eu quis atropelar.

E: Em outro momento, finaliza a explicação, abre para dúvidas e pergunta se foi bom ou não, aguarda três segundos e informa intervalo.

P: Você perguntou, os estudos de caso foram bons, foram ruins? Você acha talvez, que existisse alguma outra possibilidade de você estimular a reflexão deles ali, finalizando? Porque na primeira você não abriu espaço e nesse esquete você abriu. Você acha que perguntando “alguma dúvida” estimula o aluno a refletir sobre? Como você acha que poderia de repente, perguntar de uma forma diferente?

| |
|--|
| D: Acho que não... Talvez era resgatando os estudos de caso, trazendo alguma coisa que a gente tivesse praticado ali, do que eles fizeram. Trazer algumas falas, alguma coisa assim, para estimular com que eles falassem [...] a gente se vendo assim, acaba refletindo também, é muito estranho. |
| E: 3ª sessão - No retorno do intervalo, pede para sentarem em duplas e propõe atividade em grupo. |
| P: Questiono o que ela observa quando passa nos grupos, durante as atividades. |
| D: É mais porque eu não fico quieta e pela questão de já ir observando como está o trabalho e às vezes também auxiliar se caso tem alguma dúvida no momento. De estar observando como está sendo produzido, se realmente estão fazendo, meio que aquela coisa de supervisão mesmo. |
| P: Chega a fazer alguma intervenção na produção deles? |
| D: Eu tento não intervir, mas quando eles me pedem eu vou. Eu tento deixar com que eles produzam. |
| E: 4ª sessão -Resgata conceitos de PNH da aula anterior, com a fala dos alunos e questiona por exemplo, a redução de filas, promove diálogo e reflexão, alunos participando por nove minutos. |
| P: Você percebeu a pergunta que você fez? |
| D: Ela foi mais direcionada para o assunto. |
| P: E você vê como estimulou a reflexão do aluno? Você consegue perceber a diferença dessa pergunta, esse estímulo à reflexão, dos encontros anteriores? |
| D: A pergunta está contextualizada, trazendo a reflexão direcionada para o assunto. |
| E: Nova atividade em grupos, dois casos, com formas de atendimento diferentes, pede para compartilhar o que viram de diferente. |
| P: Você viu a pergunta que você fez para eles? |
| D: Que eu já disse que os atendimentos foram diferentes (risos) eu já dei digamos a resposta de que um atendimento provavelmente era com humanização e o outro sem. Se eles eram diferentes, então. |
| P: Que pergunta você acha que era adequada para fazer ali? |
| D: Acho que poderia ser, que falassem sobre os casos, para a gente refletir como foram os atendimentos. |
| P: Você está vendo como eles estão em sala? Como você acha que eles estão? |
| D: Estão bem mais quietos, prestando atenção. |

| |
|--|
| P: Estão bem mais tranquilos que a aula do encontro anterior né? |
| D: Sim. Não estão naquele movimento de pegar a bolsa. Está nítida a diferença. |
| E: Vai mostrar vídeo do Cordel do SUS, comunica que é um vídeozinho com o resumo dos temas da aula e que esse vídeo fala sobre o empoderamento do usuário, fluxos de atendimento, ouvidoria, integração entre equipe e usuários e humanização. |
| P: O que esse recorte te fez pensar? Falando em intencionalidade pedagógica, qual foi a minha intencionalidade de te colocar para ver esse pedaço? O que você acha? |
| D: Eu não sei se é alguma coisa relacionada com o vídeozinho? Quando eu falo vídeozinho como se ele não tivesse tanta importância? |
| P: Mais nenhuma outra coisa te chamou a atenção? |
| D: Não |
| P: A minha percepção foi de quando você deu o vídeo, você falou a intencionalidade pedagógica do vídeo, antes deles assistirem e refletirem. |
| D: Aãn [sorrindo]... Eu falei vou passar um vídeo que resume tudo. |
| E: Ela fala que é um vídeo fácil para usar com a comunidade, de fácil entendimento e conclui sozinha sobre ele/sua relação com o SUS e abruptamente anuncia o intervalo de 15’. |
| P: Contextualizo que ao término do vídeo, ela vai ver que não tem espaço para um diálogo reflexivo. Falo ainda do tempo da reflexão do aluno. E também da aprendizagem significativa. |
| D: E às vezes eu não permito isso né. E pensando assim vários vídeos que eu passei, até filmes, em outras aulas, nem nessa turma, geralmente eu tenho essa tendência de meio que fazer um resumo e direcionar o que eles têm que olhar no vídeo. Não sei se eu tenho a impressão de que ah eles não vão enxergar isso no vídeo e daí eu acabo meio que direcionando. |
| P: Projeto o esquete dela fazendo o fechamento do vídeo e anunciando o intervalo. Ela sorri, eu pergunto: o que você conseguiu se ver em prática agora? |
| D: Ahã. E de novo eu falo, o que que acharam? |
| P: O intervalo entre a sua pergunta e anunciar o intervalo, deu quatro segundos, você percebeu? |
| D: É, de novo, aquela coisa, eu fiz a pergunta, eu mesma respondi e eu já conduzi eles para o intervalo, sem estimular com que eles colocassem o que eles pensaram, o que esse vídeo agregou para eles ou |

não, ou se trouxe algum entendimento diferente ou não, sobre o conteúdo.

E: Faz uma dinâmica de encerramento, pede para se organizarem em duplas e que fiquem de pé um de frente para o outro. Orienta que de costas um para o outro, façam uma mudança na sua aparência. Em 27” ela questiona se estão prontos. Uma aluna pede mais tempo, ela dá 13” e pede para que virem e tentem notar a diferença no colega. Durante 48” os alunos se divertem, olham, procuram e tentam encontrar a diferença. Uma dupla ainda estava tentando encontrar a diferença e ela já insere a reflexão final da aula, não questiona o motivo da dinâmica, ou o que proporcionou de reflexão, relacionando com o tema da aula. Ela conclui a aula, começando a refletir rapidamente (sozinha, pois os alunos estão ainda conversando) dizendo para treinar o olhar, para olhar as pessoas além da aparência e que humanização é prestar atenção nos detalhes, olhar além do que está na frente (durante 1’09”), sem perceber que alguns alunos ainda estavam tentando achar a diferença no colega e ainda estavam tendo o *insight*. Abruptamente encerra a aula e não abre espaço para nenhum aluno falar. Encerra a aula e os alunos batem palma. Ela anuncia que tem mais dois encontros somente e sai um “ahhh” deles.

P: O que você pensou dessa dinâmica final que você fez? [Ela sorri].

D: Primeiro que eu já achei que eu comecei errado.

P: Por que?

D: Porque eu comecei dizendo que a gente vai fazer, para encerrar não sei o que...eles então já ficam naquela ansiedade, vamos acabar logo, vamos fazer isso de uma vez, para já a gente poder ir embora. Aí depois [...] talvez eu pudesse ter organizado de alguma forma diferente, para não virar aquela algazarra, que daí ninguém mais se entende e isso gerou com que demorasse depois para eles digamos, relaxarem, eles ali se alvoroçaram. E aí no final, novamente quem fez a reflexão fui eu, eu não pedi nem para eles verem o que isso tinha causado neles, se tinha feito alguma relação com o conteúdo. Finalizei né, deixei eles de pé me olhando e eu acabei falando o que eu queria falar, no momento que eu queria que eles refletissem, mas eu não vi se aquilo realmente serviu para eles refletirem para alguma coisa. Então novamente eu não abro espaço para eles falarem, encerro a aula, comunico que a gente vai ter mais duas aulas e acabou.

P: Antes de ser ver, você já tinha pensado sobre isso?

D: Não.

| |
|--|
| P: E isso é uma prática que você faz nas aulas? |
| D: Eu acredito que sim (risos). A gente vai com aquela angústia que eu tenho que fazer eles refletirem sobre isso, mas na verdade eu acabo não fazendo com que eles reflitam, eu estou refletindo por eles (risos). E eu sempre achei que eu fazia eles pensarem (risos). |
| P: Eu falo do pouco tempo que ela deu para eles... Ela ouve e ri. Falo da aprendizagem significativa novamente, dando exemplos do tempo que ela precisa dar. Ela ouve e assente. |
| D: Eu corri com tudo, para fazer, digamos, cumprir os horários e aí acabou que eu atropeli uma dinâmica. Acabou todo mundo se olhando e eu nem sei se a dupla tinha achado a diferença (risos). É muito engraçado, realmente, a gente não se percebe. Eu sempre acho que estou fazendo eles refletirem e na verdade, agora me enxergando eu vejo realmente que não. Que algumas coisas têm que mudar realmente. Uma mudança de postura, de conduzir. |

Fonte: Dados da Pesquisa.

Quadro 13: Esquetes Consciência Situacional e Autoscoopia - Isabella

| |
|---|
| E: 1ª sessão - Atividade em grupos (nº 1 ao 4 para mesclar os grupos), luz apagada (da frente, pois estava projetando slides) durante aproximadamente 12'. Aluna pede para acender a luz. |
| P: O que te chama a atenção nesse pedaço que eu te passei agora? |
| D: A forma que eu estabeleci de separar os grupos? [...] A questão que a gente às vezes mesmo tem que perceber né, eles iam trabalhar em grupo e eu deixei a sala escura. Isso eu mesma poderia ter me ligado e não precisava deixar que o aluno percebesse isso. |
| E: 2ª sessão - Resgate da aula anterior: retomar os estudos de caso e determina para se reunirem. Deu aproximadamente quatro minutos, estavam tentando lembrar quem pertencia a qual grupo e não conseguiram fazer a recapitulação da atividade. |
| P: Reforço a questão do tempo que ela deu para eles relembrem da atividade de duas semanas atrás. |
| D: Atropeli tudo (risos). Eu acho que a gente enquanto professor, está lá para conduzi-los e [...] eu poderia ter organizado um tempo para eles discutirem [...]. Então eu acho que isso realmente, o tempo... |
| E: 3ª sessão - Tema da aula: p. <i>point</i> sobre Política Nacional de Humanização (PNH), leitura de conceitos mais complexos, aula bem teórica. Pede conceitos e depois teoriza. [Esse recorte inicial foi projetado para ela lembrar da aula]. |

| |
|--|
| P: Oriento e resgato o dia, informo que foi o dia que eu perguntei se ela havia reparado algo de diferente na turma. [Ela se observa]. |
| D: Energia pesada. Isso realmente, porque eu poderia ter pedido e estimulado que eles colocassem os conceitos ali ou dividido de forma diferente [...] Para ter esses movimentos e para eles refletirem. |
| E: No retorno do intervalo, pede para sentarem em duplas e lança uma atividade para que os alunos escrevessem alguns conceitos que ela indicou, sobre PNH e depois os alunos contextualizam. Atividade durou 15'30", foi o único momento de fala dos alunos. |
| P: Eu falo do tempo prolongado que ela contextualizou e como eles ficaram hipoativos. Pergunto se ela percebeu. Mostro a aluna falando e fugindo do foco e os alunos dispersando, reforço isso com ela [ela assente]. |
| D: Só pela movimentação dos alunos dá de ver o quanto tava chato e maçante assim. |
| E: Alunos começam a ficar dispersos, uma foi embora, outra balançando pé/perna, entra e sai para o banheiro, cochichos discretos/conversas fora do tema da aula – visivelmente cansados e entediados. 21:25hs começam a fechar as bolsas, movimento de organizar o material para ir embora (aula encerraria às 21:45). |
| P: Na hora, você não percebeu isso? |
| D: Não. Eu não lembro exatamente, mas talvez até percebi, mas digamos, não consegui mudar aquilo para tornar a aula diferente e não ficar tão maçante. Porque quando geralmente começa essa movimentação de aluno, eu também começo a ficar irrequieta assim, porque te dá um negócio que você tá vendo que a tua aula tá chata. Então dá essa sensação, nada que eu consiga mudar. |
| E: 4ª sessão - Resgata conceitos de PNH, alterna site, vídeos [ela projeta e uma aluna pede para apagar a luz], slides e propõe questionamentos para os alunos, promove diálogo reflexivo. Aula com mais participação dos alunos, trabalhos em equipe e música no fim. Objetivo do esquete era mostrar a quantidade de estratégias diversificadas que usou, para ver a diferença da aula anterior. Alunos bem tranquilos e prestando atenção. |
| P: E o que você consegue identificar de diferença dessa aula, para a aula anterior? Sendo que o conteúdo era o mesmo. |
| D: Nessa aula eles participaram mais. Eu abri mais espaço para eles participarem do que na outra. A forma de organização e tudo o mais, permitindo que eles realmente tivessem presença na aula e fossem parte integrante da aula, não somente o professor detentor do |

| |
|--|
| conhecimento como estava a outra né [...] eu fui fazendo com que eles participassem em vários momentos e não só no início da aula e depois eu falando o resto da noite. |
| P: Ou seja, eles falaram muito mais e foi uma aprendizagem muito mais significativa. |
| D: sim |
| E: Coloca questões disparadoras no p. point e coloca uma música de fundo [praticamente inaudível]. |
| P: Aqui, qual era a ideia de colocar a música? |
| D: É justamente para trazer essa questão que às vezes você pode mudar o ambiente e a questão de colocar a música, às vezes eu coloco para ver se eles percebem, se tem alguma coisa de diferente e o que aquilo lá causa nele. Tem vezes que elas acabam diminuindo o volume do que estão falando, que tem um som diferente, daí começam a prestar atenção e conversam até mais baixo. |
| P: E nessa aula, você acha que eles conseguiram? |
| D: Não lembro. |
| P: Você se lembra se resgatou em algum momento se alguém ouviu a música? |
| D: Não, não resgatei. Acho que eu não fiz esse resgate. |
| P: Falo que estava bem baixinha, que não dava para escutar a música. |
| D: E não refleti nada sobre aquilo. |
| P: Resgato todas as dinâmicas/estratégias que ela usou nessa aula. E reforço porque fiz a pergunta: se ela tinha sentido a diferença de uma aula para outra. |
| D: Ficou dividido. Ficou uma aula totalmente maçante e depois outra. Se eu tivesse dividido as estratégias, numa eu usei um monte de coisas e a outra, nada. Olhando assim está nítida a diferença das duas. O posicionamento deles, a questão de conversa foi bem diferente. |
| P: Questiono se ela consegue avaliar o conhecimento/entendimento deles, nesta aula mais dialogada. |
| D: A mais dialogada eu consigo perceber que eles estão entendendo mais. Porque quando eles ficam quietos, tu não sabe o que eles estão pensando sobre aquilo e quando eles começam a interagir, você começa a ter esse diálogo, essa conversa e assim você realmente vai conseguir ver, se estão entendendo ou não, para que linha está indo o raciocínio deles, para você conseguir fazer os direcionamentos. |

Fonte: Dados da Pesquisa.

Quadro 14: Esquetes Diálogo Reflexivo e Autoscopia – Vanessa

| |
|---|
| E: 2ª sessão- Inicia com vídeo sobre anestesia geral, orienta que vão observar primeiro e depois ela vai para a teoria. |
| P: Esse recorte que eu selecionei, te chama atenção de alguma coisa, de alguma forma? |
| D: Eu lembro dessa aula, é uma estratégia que eu uso sempre. Eu gosto de deixar eles assistirem e ter as interpretações enfim, da cabecinha deles e depois sempre pontuando passo a passo. |
| E: Vai projetando o vídeo, pausando e explicando. Agora os alunos começam a perguntar e ela vai explicando. |
| P: Ao término ela questiona: “Entenderam tudo”? Não abre espaço para comentários ou questionamentos e orienta que irá projetar novamente e vai pausar e explicar passo a passo. Uma aluna inicia a pergunta e ela já vai respondendo, não espera o aluno concluir a pergunta. Retoma o vídeo e vai adiante. Te chama a atenção alguma coisa que aconteceu nesse recorte? |
| D: Como assim, me chama a atenção Dani? |
| P: A aluna tentando te perguntar algumas coisas. Você conseguiu escutar alguém te perguntando e você respondendo? |
| D: Sim. |
| P: E você acha que a aluna conseguiu perguntar o que ela queria? |
| D: Não sei, passou tão rápido. |
| P: Eu queria que você se visse, ouvindo a aluna, pode ser? |
| D: Tá. |
| P: Igual aquele comezinho que eu te mostrei antes, você terminou o vídeo e você não deixou ninguém falar. |
| D: Ah tá tá, entendi. |
| P: Eu queria que você pensasse o espaço que você está dando para o aluno comentar, refletir e ter o <i>insight</i> . E aqui especificamente nesta pergunta, falo que também me via assim, porque senti o desconforto dela. Reforço a ansiedade da resposta, porque eu sei a resposta, mas de deixar o aluno formular a pergunta. Projeto novamente e explico o momento. |
| D: Sim claro, aqui a gente tá vendo o vídeo né [...] às vezes eu não dou tanta oportunidade para ele pensar, realmente digerir aquela informação [...] por isso que eu falei, a teoria tem que cair um pouco menos e entrar mais a prática. [...] Porque o que acontece, eu dou essa explicação dos vídeos e quando eu venho para aula aqui [no laboratório], eu puxo os mesmos vídeos. Eles assistem de novo e aí vem esses questionamentos. Então assim, talvez esse tempo para |

pensar e digerir a informação, não é dado na aula, mas sim que vai ser retomado depois. [...] Mas talvez durante as aulas, eu poderia dar uma parada, puxada no freio de mão, para realmente escutar a dificuldade que ele tem ali. [...]. Por isso que eu acho que eu deveria diminuir a teoria, porque a gente desafia eles aqui, dentro do laboratório. Mas claro, é uma questão que tem que ser observada, talvez seja uma dúvida imediata ali, que eu tenha que observar.

P: Reforcei que a observação não era referente à condução pedagógica, mas sim, de não abrir espaço para o diálogo após a projeção do vídeo. Ela concorda que para ele é um conteúdo novo e que poderia esclarecer dúvidas. Ela finaliza a explicação do vídeo, não abre para perguntas e diz que vai passar o material do p. *point* dela.

E: 5ª sessão - Prova de recuperação no laboratório de enfermagem.

P: Pedi para ela falar sobre essa estratégia que ela utiliza: a prova de recuperação.

D: É porque às vezes, quanto mais tu pede para ele repetir, cada vez ele faz de uma forma e aí ele não consegue associar de forma nenhuma. Então, eu sempre pontuo realmente o que ficou e cada vez que eu dou a prova prática, eu faço essa revisão e essa avaliação com eles em cima da dificuldade, aí eu trabalho só isso. É como se fosse literalmente a recuperação dele, embasado naquilo ali.

P: E falo que achei interessante que ela dá mais uma aula durante a prova.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Quadro 15: Esquetes Postura Docente e Autoscopia – Vanessa

E: 1ª sessão - Aula prática de laboratório, anuncia que usará o material que os alunos montaram na aula anterior (punção venosa).

P: Ela mostra como a bandeja/material que eles montaram está inadequada (muitos materiais sobrando) e os repreende. E fala para eles como ela percebe que eles ainda estão imaturos e inseguros. Ela fala da diferença de punção e fluidoterapia e como eles não sabem distinguir, mas não pede para que eles falem sobre a diferença. Só ela fala e manuseia o material durante a explicação.

D: Nesse momento que eu vejo uma diferença muito grande da teoria para a prática. [...] eu consigo ver bem a parte que eu provoco eles. Para que eles vejam realmente aquilo ali como eu to vendo, que não vai acontecer. [...]. Teoria é legal, tem que ter, mas a prática vem assim, para fechar com chave de ouro e realmente todas as dúvidas que eles

| |
|---|
| <p>tiveram vão aparecer. [...] eu joguei de volta várias questões para eles. Eu usei o material deles, eu ia usar né.</p> |
| <p>P: Você pegou o erro deles, que foi a bandeja inadequada e problematizou na aula (ela concorda). Oriento para ela pensar na comunicação dela e como ela utiliza o erro deles para favorecer o aprendizado. E, se percebe, que ela explicou sozinha a diferença do material de punção e fluidoterapia.</p> |
| <p>D: É assim, a gente fala, vamos fazer tal coisa, mas ele não sabe o que é aquilo ali. Essa aula não é minha, fluidoterapia é lá no 1º módulo, então, poxa, tu já chama uma turma para um resgate, tu vê que a coisa basiquinha não vai. Aí não adianta querer entrar com uma cirurgia linda, gostosa e maravilhosa e o cara não sabe uma punção e uma fluido, não sabe a diferenciação. Então é nesse momento, quando tu tem esse resgate de algumas coisas básicas [...] que tu vê que não vai. Então é bem bom, assim, conseguir ver essa parte.</p> |
| <p>P: Falo que ela estimula a pergunta, mas ela responde. E começo a introduzir o tema para ela se ver em ação, a postura dela autoritária. Ela ri e concorda.</p> |
| <p>D: É, eu chego em campo de estágio, precisa ver, todo mundo se arrumando. [Ela ri].</p> |
| <p>E: Durante a explicação do material de fluidoterapia e punção venosa, ela comenta que os alunos ainda não têm habilidade, ficam nervosos e tremem, diz que por isso explica de um jeito para facilitar o desenvolvimento das habilidades para terem mais segurança. E que o profissional já tem a habilidade. Pede para não se compararem.</p> |
| <p>D: É que na realidade, eu achei que eles já deveriam estar bem além do que estavam de fato. [...] a gente sente neles aquela vontade de querer fazer. Mas também vê eles tremendo, inseguro e tal [...] e tem momentos na minha aula, que às vezes eu faço isso, eu pontuo para eles que o que tá acontecendo com eles hoje, já aconteceu com todo mundo e que todo mundo sofre essas mesmas coisas. Se vai puncionar uma veia, se treme a primeira vez, treme a segunda, treme a terceira, até realmente conseguir uma habilidade para isso. [...] eu posso também, com pequenas dicas, falar que esse que está se formando aqui, talvez ele consiga chegar no ideal. E que o ideal já esteve aqui. [...] então acho que é aquela história, olhar um pouquinho ali para ele, que está ali construindo, porque às vezes a maneira como a gente coloca, afasta eles muito e acaba até num desinteresse.</p> |

E: Alunos fazendo a prática em pequenos grupos, ela passa para acompanhar as atividades. Percebe duas alunas sentadas conversando, sem fazer práticas e questiona: “Vocês já sabem tudo?” As duas alunas rapidamente se levantam e se inserem nos grupos. E no grupo que está praticando fluidoterapia, questiona: “Qual a dificuldade que vocês têm de ler um rótulo”? [Aluno não havia pegado equipo/soro correto. Alunos se olham desconfortáveis pela forma de repreensão].

P: Falo que separei recortes, para que se veja em ação: a forma que ela fala com os alunos.

D: Eu sou uma pessoa que eu jogo muito com eles. Como eu estou com eles há muito tempo, eu conheço eles em algumas coisas. Por exemplo, as duas que estavam sentadas aqui, são alunos que a gente sabe que nunca fazem nada, nunca participam de nada e sempre querem, tipo, o professor é chato, o professor me reprova, o professor isso e aquilo. Então [...] é ideal nesse momento, o aluno saber que eu estou vendo [...] E as duas sentadas aqui, todo mundo indo para os bonecos, para mim, parece que elas sabem tudo e os outros não. [...] Ali do rótulo de soro [...] eu falo assim para eles [...] Tem coisas que são interpretação, ler um frasco, um rótulo de soro, isso não é enfermagem, isso é um puxão de orelha para eles entenderem que é o português. [...] Isso é conhecimento que vem lá de trás [...] Tem coisas que são muito difíceis na nossa área, mas tem coisas que são mais deles, voltadas para a parte técnica, que realmente a gente vê assim que os erros de interpretação de prescrição, é leitura. Não tem interpretação daquilo ali. Não é uma coisa que foi escrita a caneta, mal escrita, da nossa época que tinha, hoje é tudo digitado. E por que que acontece o erro? Então é nesse sentido assim que eu falo.

P: Falo que compreendo a postura dela, mas pergunto se a forma como ela falou, favoreceu a aprendizagem do aluno, ou talvez poderia ser perguntado de uma forma diferente.

D: Então, eu acredito que a gente possa perguntar de inúmeras formas, mas vou te dizer, da vivência que eu tenho com eles. Eles estão na farmácia do centro cirúrgico, eles leem todos os rótulos (rindo). [...] Então assim, existem claro maneiras de colocar isso de forma diferente, existe. Mas eu acho também, que existe um momento que a gente tem que ser um pouco mais, talvez, rígida ou séria naquilo ali e falar, poxa galera, é só leitura, é só uma coisa de interpretação. [...] às vezes eu acho que o aluno também precisa dessa realidade ser um pouco mais séria.

| |
|--|
| E: Eles terão prova na próxima semana, ela relembra a todo momento: “posso pedir todas as técnicas”. |
| P: E o uso da prova? Ali eu peguei um recorte só, mas em vários momentos, você sempre chama atenção para a prova. |
| D: Ah sim, é porque a nossa metodologia aqui, eles sabem que a questão da prova eles vão ter e é a grande preocupação que eles têm. Eles estão sempre preocupados, aí você coloca uma aula prática, onde todo mundo tem que participar, parece que eles esquecem o momento que vai ser o final e que vai ser decisivo para eles. Então eu retomo isso para dizer para eles, ainda vai ter a prova. Então, eu percebo que às vezes [...] eu consigo identificar aqueles alunos que antes da prova, qual que vai ter problema aqui dentro. A gente consegue isso. E com essas jogadinhas que eu dou, às vezes com eles assim, eu tento induzir ele, para ele correr atrás da máquina. Mas mesmo assim, às vezes ele não quer. |
| P: Então você fica lembrando da prova a todo momento, como um resgate que ele precisa estudar porque vai ser avaliado? |
| D: É, porque assim, eles cobram né, eles falam. Eles conhecem a nossa metodologia, eles sabem que vai ter a prova final. [...] Só que parece que às vezes ele enquanto aluno, ele esquece disso em algum momento. Então, é por isso que eu chamo a atenção dele, porque ele tem que tá lembrando, que ele vai ser cobrado aquilo ali e que principalmente, a minha intenção de falar para ele, é que eu estou proporcionando uma aula para ele desenvolver e ele não desenvolveu. E quando eu faço a avaliação e aquele aluno tira um parcialmente atendido ou um não atendido e vai recuperar, eu resgato tudo isso. Aí eu trago para ele, lembra que eu te pontuei na aula, eu te falei, ainda a gente vai ter a avaliação. Então está aí, a gente teve isso, isso e isso de oportunidade. |
| P: Nesses três pedacinhos que coloquei [a pergunta se elas já sabiam tudo, a dificuldade de ler o rótulo e falar da prova] falo que todos os professores têm várias personalidades e que ela é mais incisiva, na minha percepção. Questiono se em algum momento, ela trabalha com a questão do medo e da ameaça. Receio de que eles tenham medo dela, medo de errar na aula dela e não poder mostrar para ela que errou, que ela vai chamar a atenção desse jeito e de repente como ele vai ficar na prova... |
| D: É assim, eles sabem que eles vão ter avaliação, eu deixo bem claro para eles, que não vai ser a última avaliação que vai definir a aprovação ou não. [...] ele entende que ele tem que dar mais do que ele está dando, ou ele vai parar onde ele tá, vai estabilizar. [...] Eles sabem que não é |

só a prova final que vai construir isso, que vem construindo. Só que várias vezes, parece que o aluno esquece, que aquilo ali vai ser cobrado, [...] então eu sempre relembro eles dessa forma [uma forma de resgate]. É porque assim, tu sabe que uma vez eu tive uma turma, que eu não fazia isso, eu não, digamos, não na ameaça da prova, porque não é né, não é assim que eu costumo colocar as coisas para eles. [...] a gente tem várias reuniões pedagógicas [...], lembrando o aluno do onde ele precisa chegar. Objetivo que ele tem dentro da tua unidade e o objetivo da minha unidade sempre vai ser a conclusão da prova prática. Não é só ela, mas é meu principal, digamos.

Fonte: Dados da Pesquisa.

6 RESULTADOS

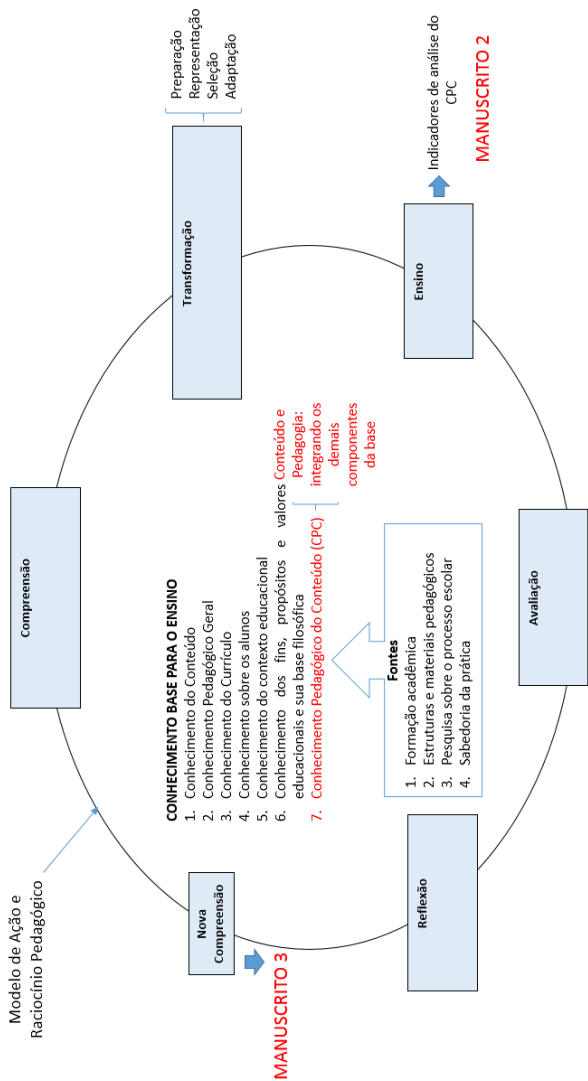
Os resultados da pesquisa são apresentados conforme orienta a Instrução Normativa do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (PEN) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (01/PEN/2016) que trata dos critérios para elaboração e formato de apresentação dos trabalhos de conclusão dos Cursos de Mestrado e de Doutorado em Enfermagem.

Esta Instrução Normativa determina que os resultados da tese devem ser apresentados na forma de no mínimo três manuscritos, de autoria do discente com coautoria do professor orientador, sendo que um destes artigos poderá apresentar resultados de pesquisa bibliográfica, fornecendo assim, uma visão do conjunto do trabalho da tese (PEN, 2016).

Os manuscritos são apresentados conforme os objetivos propostos desta tese, listados no quadro 16. Sendo que a Revisão Integrativa, intitulada: **FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA**, apresentada no item 3, denominado “Algumas Considerações sobre Educação” foi realizada e publicada no decorrer da produção do projeto de tese (como requisito para banca de qualificação do projeto de tese), sendo nominada como manuscrito 1. Desta forma, os demais resultados da tese, foram nominados como manuscrito 2, 3 e 4 e o capítulo seguinte (capítulo 7), contendo uma proposta de formação docente para o professor novato, também compõe os resultados deste estudo. Porém, como sua apresentação não está organizada em forma de manuscrito, foi colocado como um capítulo à parte.

Destaca-se que a tese, teve como objetivo geral, o de compreender como o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Lee Shulman se manifesta nos professores enfermeiros novatos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em sala de aula. Desta forma, esta tese não intenciona abranger sua investigação ancorada no completo e complexo referencial teórico de Shulman (com as especificidades de todos os conhecimentos base para o ensino e suas fontes) e sim priorizar às especificidades do CPC no momento do ensino e a reflexão/nova compreensão, decorrente de seu Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico. E ainda proporcionar uma reflexão sobre as especificidades dos docentes novatos. Assim, a figura 11, demonstra dentro da complexidade do referencial teórico de Shulman, onde os resultados deste estudo (manuscritos 2 e 3) estão relacionados.

Figura 11: Representação do Referencial Teórico e os Resultados da Tese



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado de Shulman (2005).

Quadro 16: Apresentação dos resultados da tese

| OBJETIVO GERAL: | | | |
|--|---|---|--|
| Compreender como o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Lee Shulman se manifesta nos professores enfermeiros novatos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em sala de aula. | | | |
| MANUSCRITO 2 | MANUSCRITO 3 | MANUSCRITO 4 | CAPÍTULO 7 |
| Manifestação do conhecimento pedagógico do conteúdo de professores enfermeiros novatos | A autoscopia e o estímulo ao processo reflexivo docente | Você se lembra do seu primeiro dia como docente novato? | Proposta de formação docente para o professor novato |
| Objetivo Geral: Analisar os processos de prática e construção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo do professor novato, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem. | Objetivo Geral: Compreender como a autoscopia, estruturada a partir do MARP de Shulman, contribui para o fortalecimento de estratégias de formação docente. | Objetivo Geral: Proporcionar uma reflexão sobre o docente novato e seu processo de formação docente. | Objetivo Geral: Apresentar uma proposta de formação docente visando o desenvolvimento, fortalecimento e expansão do CPC do professor novato. |
| Categorias Manifestação do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo | Categorias Duas metacategorias: Caso Isabella e Caso Vanessa. 1º eixo transversal: Modelo de Ação e | Categorias - O docente novato; -As principais situações problemáticas dos docentes novatos; - A formação para o | - |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | <p>Raciocínio Pedagógico: Autoavaliação Docente</p> <p>2º eixo transversal: Autoscopia e a Reflexão Docente: Nova Compreensão</p> <p>Categorias: Caso Isabella: Consciência Situacional e Diálogo Reflexivo. Caso Vanessa: Postura Docente e Diálogo Reflexivo.</p> | desenvolvimento docente. | |
| <p>Objetivo da Tese Atingido Compreender como o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Lee Shulman se manifesta nos professores enfermeiros novatos da Educação Profissional Técnica de</p> | <p>Objetivo da Tese Atingido Conhecer a atuação dos professores enfermeiros novatos, de acordo com o pensamento cíclico de compreensão, transformação, ensino, avaliação,</p> | <p>Objetivo da Tese Atingido Analisar fatores que possam contribuir para o desenvolvimento de uma proposta de capacitação e acompanhamento pedagógico</p> | <p>Objetivo da Tese Atingido Construir uma proposta de capacitação e acompanhamento pedagógico para o exercício docente.</p> |

| | | | |
|--|---|---|---|
| <p>Nível Médio em sala de aula. - Analisar fatores que possam contribuir para o desenvolvimento de uma proposta de capacitação e acompanhamento pedagógico para o exercício docente.</p> | <p>reflexão e nova compreensão, que sustentam o Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico de Lee Shulman. - Analisar fatores que possam contribuir para o desenvolvimento de uma proposta de capacitação e acompanhamento pedagógico para o exercício docente.</p> | <p>para o exercício docente.</p> | |
| <p>Contribuições 02 novos indicadores do CPC: -vínculo didático -recursos tecnológicos Nova fonte do CPC: sabedoria proveniente da prática assistencial</p> | <p>Contribuições - Inserir nas propostas de formação docente, a utilização da autoscopia baseada no MARP de Shulman, com auxílio de <i>mentoring</i>, trabalhando questões relacionadas a postura</p> | <p>Contribuições Inserir nas propostas de formação docente: Reflexão sobre a própria prática; <i>Mentoring</i>; observação da prática e aprendizagem horizontal com os pares</p> | <p>Contribuições Construção de uma proposta de formação docente para o professor novato.</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | docente, a consciência situacional e o estímulo ao diálogo reflexivo. | (professores experientes); Período de Indução Profissional; <i>Portfólio</i> ; <i>Lesson Study</i> ; Comunidade de prática e necessidade do apoio institucional. | |
|--|---|--|--|

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

6.1 MANUSCRITO 2

MANIFESTAÇÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO DE PROFESSORES ENFERMEIROS NOVATOS

Daniela Maysa de Souza
Vânia Marli Schubert Backes

RESUMO

Estudo de casos coletivos com abordagem qualitativa (realizado com duas docentes novatas, com a participação de estudantes), com o objetivo de analisar os processos de prática e construção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo do professor novato, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem. A coleta de dados envolveu entrevista biográfica, observação de sessões não participantes, entrevista em grupo e análise documental. Para análise de dados, optou-se pela análise de conteúdo. Os resultados, interpretados à luz do referencial teórico de Shulman, possibilitaram a criação de uma categoria de análise, denominada Manifestação do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. Houve predomínio de práticas tradicionais de ensino, centradas no conhecimento do professor, com uma tentativa de posturas mais flexíveis, com mais conhecimento pedagógico e estímulo à reflexão dos discentes. Destaca-se a descoberta de dois novos indicadores do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: o uso do vínculo didático e de recursos tecnológicos e a inclusão de uma nova fonte do Conhecimento Base para o Ensino: a sabedoria proveniente da prática assistencial. Conclui-se que a transição de um modelo tradicional de ensino para um ensino mais libertador e dialógico, com o protagonismo do aluno, evidencia o processo de expansão do conhecimento pedagógico do conteúdo e o aprendizado na e sobre a própria prática pedagógica, buscando o fortalecimento de seus saberes docentes, manifestam um pensamento mais reflexivo, com uma percepção da profissionalização do ensino.

Descritores: Docentes de Enfermagem. Prática do Docente de Enfermagem. Educação Técnica em Enfermagem. Pesquisa em Educação de Enfermagem.

INTRODUÇÃO

Ser docente exige do profissional uma diversidade de conhecimentos e habilidades, requeridas para fortalecer sua práxis, que é

construída e fortalecida paulatinamente e acredita-se que, com o passar dos anos, o docente aprimora e fortaleça sua prática. Assim, a docência é uma atividade complexa e seu exercício independe do tempo de atuação profissional assistencial. De acordo com Shulman (1987); Backes, Moya e Prado (2011) um professor é considerado novato, quando tem experiência de um a cinco anos, intermediário quando atua de seis a quatorze anos e experimentado, aquele docente com mais de quinze anos de experiência profissional na área docente.

Observa-se que, em alguns casos, a inserção na docência em Enfermagem ocorre na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e este espaço é muitas vezes ocupado pelo docente novato: enfermeiros recém-professores ou professores recém-enfermeiros, com uma formação docente incipiente, que utilizam de seu conhecimento teórico prático adquirido na graduação e de sua vivência pessoal, para ensinar aos demais. E este docente novato, em muitos casos, não desenvolveu todas as habilidades necessárias à docência e acabará por lecionar sem saber como (SOUZA, 2013).

Este docente novato apresenta o conhecimento do conteúdo, assim como o docente experimentado, e Gudmundsdóttir e Shulman (2005) questionam o que os docentes experimentados sabem então, que os novatos desconhecem? Eles sugerem que existe um sólido corpo de conhecimentos que distinguem o docente experimentado do novato, onde ambos, indiscutivelmente, apresentam o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, mas seu modo particular de ensino é que chama a atenção.

Esta trajetória da construção individual e a manifestação de determinadas características e métodos de ensino, que contribuem para a expansão da *expertise* docente, tem chamado a atenção de muitos pesquisadores, dentre eles Lee Shulman, utilizado como sustentação teórica desta pesquisa.

Shulman (1986) busca entender como um docente transforma o seu entendimento de um determinado conteúdo, por meio de sua compreensão, em algo concreto que seus alunos possam entender e apreender, ou seja, a habilidade docente requerida para transformar um conteúdo abstrato em algo ensinável aos alunos.

Em suas pesquisas, Shulman (2005) identificou e organizou o conhecimento do docente requerido para o ensino, ou seja, sua base de conhecimento para o ensino e apresenta esta base em sete conhecimentos, a saber: 1 - conhecimento do conteúdo; 2 - conhecimento pedagógico geral; 3 - conhecimento do currículo; 4- conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC); 5 - conhecimento sobre os alunos e suas características;

6 - conhecimento do contexto educacional e 7 - conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais e sua base filosófica e histórica.

Esta base de conhecimentos relaciona-se às diversas vivências do docente, construídas em diferentes momentos e contextos de sua trajetória pessoal, escolar, acadêmica e profissional, constituindo-se assim, em novos conhecimentos e concepções (MARCON, 2011).

Além desta trajetória pessoal, Shulman (2005) identifica quatro fontes reais e potenciais que alimentam essa base de conhecimento, que ocorre por meio da formação acadêmica, as estruturas e materiais pedagógicos, a pesquisa sobre o processo escolar e a sabedoria da prática.

Dentro da base de conhecimentos para o ensino, o CPC destaca-se, pois se trata de uma construção pessoal do professor, onde suas vivências e seus conhecimentos fundem-se e convocam todos os demais componentes da base de conhecimentos, demonstrando na prática, uma concepção particular de ensino (MARCON, 2011).

Assim, o CPC é a manifestação individual do docente, de seu conhecimento para o ensino, entendido como uma fusão entre conteúdo e pedagogia, ou seja, sua habilidade de transformar o incompreensível em compreensível, utilizando formas pedagogicamente adaptáveis às diversas necessidades dos alunos (SHULMAN, 2005).

Cada docente constrói seu CPC de maneira particular e Shulman (2005) retrata uma cadeia de eventos que acontece na prática pedagógica do docente, sustentado pelo Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico (MARP), onde esse movimento retrata um pensamento cíclico de compreensão, transformação, ensino, avaliação, reflexão e nova compreensão, que orientados pedagogicamente, sustentam o Modelo.

Este movimento de autoavaliação é retroalimentado por um contínuo processo reflexivo do docente, que lhe permite uma compreensão e percepção acerca de sua própria práxis, com consequente aprimoramento de sua prática e seu modo de ensino, pois é no momento do desenvolvimento do ensino que o CPC efetivamente se manifesta, sendo definido como o objeto deste estudo.

Ele se manifesta com os mais diversos indicadores de um ensino interativo, que colaboram para a aprendizagem, dentre eles, por exemplo, explicações sobre o conteúdo (descrições vividas pelos docentes); transferência (ensinar/construir o conteúdo); interrogação didática (formulação de questionamentos); interpretação didática (interpretações dos preconceitos que os alunos têm da matéria e a propriedade de formular novas hipóteses de compreensão do tema proposto); interação com os alunos; empatia didática (se colocar no lugar do estudante, para identificar suas dificuldades de aprendizagem e pensar em outros meios

de favorecer sua aprendizagem); uso de exemplos práticos, histórias anedóticas e analogias; conflito cognitivo (planejamento de situações dilemáticas, que exigem análise e julgamento dos alunos); padrões perceptivos (rápida identificação de comportamentos que demonstrem dificuldades de entendimento); consciência situacional (capacidade de organizar e manejar a turma, mantendo-se consciente de tudo o que está acontecendo na sala de aula, enquanto atua); pensamento expert (exemplificação, em aula, do modelo cognitivo utilizado pelo docente, para compreender um conteúdo concreto de ensino); diálogo reflexivo (explicitação do procedimento com o que os docentes estão trabalhando e as decisões e motivos que justificam as ações que realizam em aula); reflexão na ação (capacidade do professor, para analisar o seu pensamento e ação, no momento de execução da aula, possibilitando reorganizar a atividade, no momento de sua execução); recapitulação de conteúdos; antecipação de conteúdos (estabelecer uma conexão com o atual e o futuro conteúdo); integração disciplinar (estabelecer relação do conteúdo da disciplina, com outros materiais e conteúdos afins), entre outros (SHULMAN, 2005; BACKES, 2009).

Desta forma, Shulman (2005) indica que todos os conhecimentos base para o ensino, com suas fontes, são requeridas no Modelo, que acabam por expressar o modo de ensino do docente. E embora o processo no Modelo seja apresentado sequencialmente, eles não pretendem representar um conjunto de etapas fixas e podem ocorrer de forma desordenada.

Para o fortalecimento das práticas pedagógicas, Shulman (2005) acredita que deve ser elaborada uma formação docente, que proporcione entendimentos que possibilitem a reflexão sobre a própria trajetória dos docentes, para que assim, aperfeiçoem sua prática. Este fortalecimento e complexidade que o ensino exige, nada mais é do que um processo que vai do simples ao complexo, uma escalada, degrau a degrau, até se chegar ao topo das boas práticas docentes (AGUILAR, 2015).

Assim, nesse processo contínuo de construção do CPC, os encontros de formação docente, proporcionam a reflexão sobre a própria prática e o compartilhamento de saberes com os pares, possibilitam o aprimoramento docente. E neste amplo contexto que engloba a atuação docente e o modelo particular de ensino, Shulman reflete sobre as políticas de formação docente com os seus estudos sobre o CPC.

Nesta perspectiva, este estudo objetiva analisar os processos de prática e construção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo do professor novato, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem.

Com a questão de pesquisa: como ocorre o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo dos professores enfermeiros novatos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio? Este estudo pretende contribuir para o fortalecimento das estratégias de formação docente e o desenvolvimento do CPC dos docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem.

METODOLOGIA

Este manuscrito é um excerto da tese intitulada “O Professor Enfermeiro Novato da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Lee Shulman”, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina.

Em seu delineamento, trata-se de um estudo com abordagem qualitativa e descritiva, sendo utilizado o estudo de casos coletivos como estratégia de investigação, onde para Stake (2012) há a possibilidade de assim, conhecer as particularidades para compreensão de cada caso. Neste estudo de casos, foi utilizado um protocolo de pesquisa, detalhando o percurso do estudo, conferindo-lhe maior confiabilidade, sendo realizada a revisão de literatura da temática, a definição do caso e de seus objetivos, definição dos participantes, a obtenção de autorização da pesquisa (institucional e dos participantes), descrição dos procedimentos de coleta de dados, construção de um banco de dados, descrição do caso, triangulação dos dados e apresentação do resultado final.

O estudo, aprovado com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 48333815.3.0000.0121, respeitou os aspectos éticos conforme orienta Brasil (2012) em sua Resolução 466.

O anonimato foi garantido, sendo que os participantes foram identificados como Isabella e Vanessa (as docentes que compõem o caso); os alunos concluintes do 4º módulo (que indicaram o melhor docente) foram identificados como A de aluno, I de Isabella ou V de Vanessa e a sequência numérica em que aparecem os registros (ex: AII ou AV2).

No ano de início da coleta de dados (2015), somente duas Escolas (A e B) estavam ofertando o curso Técnico em Enfermagem (TE) em Blumenau/SC e optou-se pela Escola A por ter em seu quadro docente, professores que lecionavam no curso há mais anos. Visto que na Escola B, recentemente havia iniciado um grupo novo de docentes, o que inviabilizaria a pesquisa, pois este novo grupo não teve a oportunidade de lecionar para os alunos concluintes (escolhidos para indicar o melhor professor enfermeiro, por já terem vivenciado no curso, aulas com

diversos professores, possibilitando assim, uma avaliação fundamentada em seus conceitos e experiências pessoais, do que consideram ser um bom professor) sendo um critério da pesquisa, para definição dos docentes participantes do estudo.

Justifica-se a escolha pelo bom professor (amostragem intencional), para que a observação de sua prática, pudesse responder aos objetivos propostos neste estudo. Assim, a seleção dos casos ocorreu após a realização de uma enquete, aplicada aos 29 alunos concluintes do Curso TE, onde os alunos indicaram o melhor professor enfermeiro que tiveram em sua trajetória no curso e o motivo para a indicação. A partir do ranqueamento, o primeiro docente mais votado, não aceitou participar do estudo e Vanessa com onze indicações e Isabella com cinco indicações (ambas novatas, com até cinco anos de experiência docente) foram convidadas a participar do estudo. Sendo que os critérios de inclusão para os docentes eram o de serem enfermeiros, exercendo suas atividades no Curso TE há mais de um ano e dos alunos era o de estarem regularmente matriculados no curso TE.

A coleta de dados foi de 09/2015 a 08/2016 e após a enquete, foi realizada entrevista biográfica, seguida de observação não participante das sessões de aulas (nas dependências da Escola A). Estas sessões foram registradas com gravador de imagem e áudio e foram no total 29h30min de observação (seis sessões para cada caso) e o tempo foi definido pela data de aprovação do projeto, pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e o período de atuação do professor no semestre letivo.

Ao término das observações, foi realizada separadamente, uma entrevista em grupo (duração de uma hora) com os alunos das duas docentes em observação. Sendo que, na turma de Vanessa havia 24 alunos matriculados e na de Isabella, 25 alunos, perfazendo um total de 80 participantes do estudo. Esta entrevista objetivou conhecer a opinião dos alunos sobre as práticas das duas docentes em estudo, possibilitando assim, por meio de suas reflexões, confirmar ou refutar o encontrado nas observações não participantes. E ao término, os alunos responderam individualmente um instrumento de avaliação sobre a docente em observação, contendo itens relacionados à atuação docente (conteúdo ministrado, metodologia utilizada, esclarecimento de dúvidas, interação, linguagem, comportamento, assiduidade e avaliação), com as opções de marcação: ótimo, bom, regular ou ruim. E posteriormente, estes itens foram trabalhados na entrevista em grupo, com cada turma das docentes participante do estudo.

Para auxiliar a pesquisadora, foi utilizado um diário de campo para registro das observações e classificação dos indicadores de análise do

CPC, presentes (ou não) durante a observação das sessões, com intuito de identificar o que Shulman (1986) aponta ser os conhecimentos e estratégias que fazem com que os professores transformem um conteúdo, através de sua própria compreensão, em algo que seus alunos possam compreender.

Para análise de dados, optou-se pela análise de conteúdo, seguindo a proposta operativa de Ludke e André (2012), onde, após a coleta de dados, passou-se por uma primeira fase de classificação e organização dos dados, num processo reiterativo da leitura do material. Após esta codificação, as informações foram registradas e classificadas, detectando-se os temas em comum, culminando na construção de categorias (processo convergente), com um procedimento dinâmico de confronto entre teoria e evidência empírica. Na etapa seguinte, no processo chamado divergente, foi realizada a ligação e ampliação da análise do material, possibilitando novas descobertas e a observação da redundância dos dados, sinalizando a conclusão do estudo (LUDKE; ANDRÉ, 2012).

Posteriormente, os registros dos indicadores de análise do CPC de Shulman, registrados no diário de campo, foram transportados para a ferramenta tecnológica de análise de dados qualitativos ATLAS.ti, versão 7.1.8., onde foi construído um banco de dados para auxílio da análise qualitativa, sendo criada uma ‘*Hermeneutic Unit*’ (HU) para cada caso. Onde cada grifo do diário de campo continha a denominação do indicador de análise do CPC e no ATLAS.ti, essa seleção chama-se ‘*quote*’ e a denominação do CPC ‘*code*’. E com o uso da ferramenta ‘*Families*’ e ‘*Networks*’, a associação dos *codes* pôde ser visualizada, auxiliando no processo de análise dos dados, por mostrar uma síntese simplificada de interpretação da pesquisa, onde Vanessa apresentou 17 *codes* e Isabella 22 *codes*. Após, foi realizada a junção das duas HU (*Merge HU*) unificando os ‘*codes*’, para o agrupamento dos resultados. Assim, o *software* permitiu à pesquisadora, realizar a análise individual e comparativa do CPC dos dois casos, com os resultados sendo interpretados à luz do referencial teórico do CPC de Shulman.

A análise documental foi constituída pelo Projeto Pedagógico de Curso, contendo informações relacionadas à organização curricular.

Foi realizado o método de triangulação para a análise dos dados, a partir da análise documental, dos dados da entrevista semi-estruturada, da observação não participante e da entrevista em grupo, com o objetivo de recorrer à diferentes fontes, para investigar o mesmo fenômeno, possibilitando o cruzamento destas informações, conferindo rigor à pesquisa.

RESULTADOS

O referencial teórico do CPC de Shulman possibilitou a criação de uma categoria única de análise, denominada: Manifestação do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. Onde os resultados são apresentados, seguindo o modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico, com suas fases de *compreensão, transformação, ensino, avaliação, reflexão e nova compreensão*. Com posterior análise dos dados, com ênfase no momento do desenvolvimento do ensino, com os indicadores do CPC, objeto da observação não participante deste estudo.

As duas melhores docentes indicadas pelos alunos são do sexo feminino e foram denominadas Isabella e Vanessa, preservando assim, o anonimato das participantes. Com idade de 27 e 31 anos respectivamente, e novatas na docência (com até cinco anos de experiência docente), Bacharéis em Enfermagem (ambas há cinco anos).

Manifestação do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo - Docente Isabella

Isabella recebeu cinco indicações dos alunos, como uma das melhores professoras do curso Técnico em Enfermagem. Optou pela Enfermagem por se sentir atraída pela área materno infantil e pelo ato de “cuidar” desde a infância, optando pela especialização em Enfermagem Obstétrica, com atuação hospitalar em clínica médica/cirúrgica, maternidade e educação permanente, atualmente atuando na saúde coletiva.

Foi convidada para lecionar no Hospital de atuação à época, que iniciaria uma turma para formar Técnicos em Enfermagem (TE) e posteriormente foi convidada para lecionar em uma faculdade particular, inicialmente atuando no estágio e em seguida, em aula teórica. Iniciou a docência sem capacitação pedagógica prévia e na graduação não teve disciplinas relacionadas à didática ou metodologia do ensino.

Compreensão

Atua nas áreas de Saúde da Mulher, Legislação da Enfermagem e Educação em Saúde, com preferência pela área de saúde da mulher, por apresentar mais vivência profissional, sendo assim, a sua *compreensão* do conteúdo a ser lecionado é fortemente ancorada no domínio do conteúdo teórico (e na experiência prática assistencial), o que lhe confere maior segurança para ministrar as aulas e favorecer a aprendizagem. E também

acredita que pode encantar os alunos, possibilitando um novo olhar para a área da saúde da mulher.

“Eu falo daquilo que é uma coisa que eu sou apaixonada, então é muito mais fácil você estar falando. É mais fácil de transmitir o conteúdo, que são coisas que eu domino, que eu conheço e que eu já vivenciei [...] acho que trazendo exemplos práticos também para eles, correlacionando o conteúdo com o dia a dia” (Isabella).

“Eu lembro muito bem de um aluno, que não gostava, desde o início ele sempre ia falando que mulher tinha que fazer cesárea [...]. E eu sou muito daquela do parto normal e no final do curso, ele teve uma prima que teve parto normal. Então ele mudou totalmente os conceitos dele, porque quem fez o parto foi o primo dele e quando a gente foi para o conselho de classe, eu pude perceber que nas outras disciplinas ele reprovou por frequência e na minha ele tinha praticamente 100% de frequência. [...]. Eu vejo que como é uma área que a maioria não gosta [...] a forma que você leva, de você ir conversando e trazendo essas colocações, acaba transformando um pouco” (Isabella).

Transformação

Completando três anos de experiência docente, atua na disciplina intitulada ‘Participar do planejamento e organização da assistência em enfermagem’ (sessões que foram realizadas as observações não participantes) e a *transformação* do conteúdo a ser ensinado aos alunos inicia com o seu planejamento de aula, que consiste no conhecimento do currículo, para organização do cronograma de acordo com o plano de curso (não realiza plano de aula diário), para então, preparar as aulas, selecionar os conteúdos e adaptá-los ao plano de curso proposto. Grande parte das aulas são expositivas dialogadas e em seu conhecimento pedagógico geral, busca modificar suas práticas, inserindo atividades que estimulem a participação dos alunos, e para isso, utiliza dinâmicas diversas.

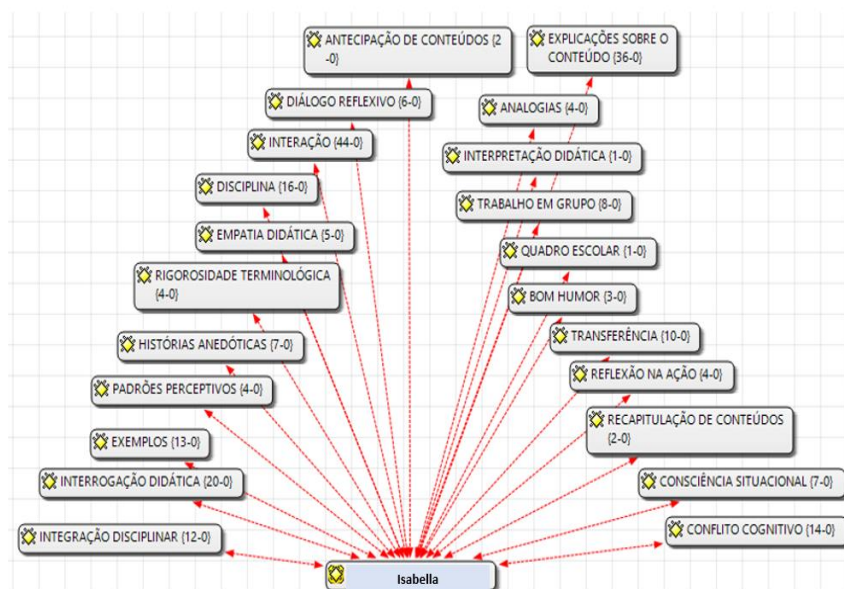
Ensino

Na observação não participante, no momento do *ensino* (objeto da observação), foram identificados e registrados os indicadores de análise do CPC, que constam na figura 1, com a síntese simplificada dos resultados.

Observa-se a predominância da interação (44 registros); explicações sobre o conteúdo (36 registros); interrogação didática (20 registros); disciplina (16 registros); conflito cognitivo (14 registros) e uso de exemplos (com 13 registros). Os indicadores menos observados foram: interpretação didática e quadro escolar (com um registro cada); antecipação de conteúdos e recapitulação de conteúdos (com dois registros cada) e a ausência de antropomorfismo e pensamento expert.

Verifica-se na prática desta docente, que suas atividades são mais dialógicas, com explicações sobre o conteúdo, com uso de exemplos decorrentes da própria prática e com estímulo à participação dos alunos.

Figura 1: Network – Isabella



Fonte: Dados da pesquisa/ATLAS.ti.

Avaliação

Isabella faz a *avaliação* da aprendizagem dos alunos por meio de provas (conforme orienta o Projeto Político Pedagógico da Instituição) e principalmente, com atividades em grupo em sala de aula, realizadas em praticamente todas as observações. E sobre sua própria prática, realiza a *avaliação* por meio do *feedback* que solicita aos alunos, para melhorar sua prática. E acredita ter sido indicada pelos alunos pela relação de abertura e diálogo que mantém com eles, ao oportunizar momentos de reflexão e descontração, criando vínculos. Acredita ainda, que o fato de apresentar domínio teórico e prático do conteúdo lecionado é uma facilidade na hora de lecionar, favorecendo o uso de exemplos.

Os alunos que a indicaram como uma das melhores professoras do curso, mencionaram:

“Super ética, responsável, comprometida, com domínio do assunto, facilidade em transmitir o

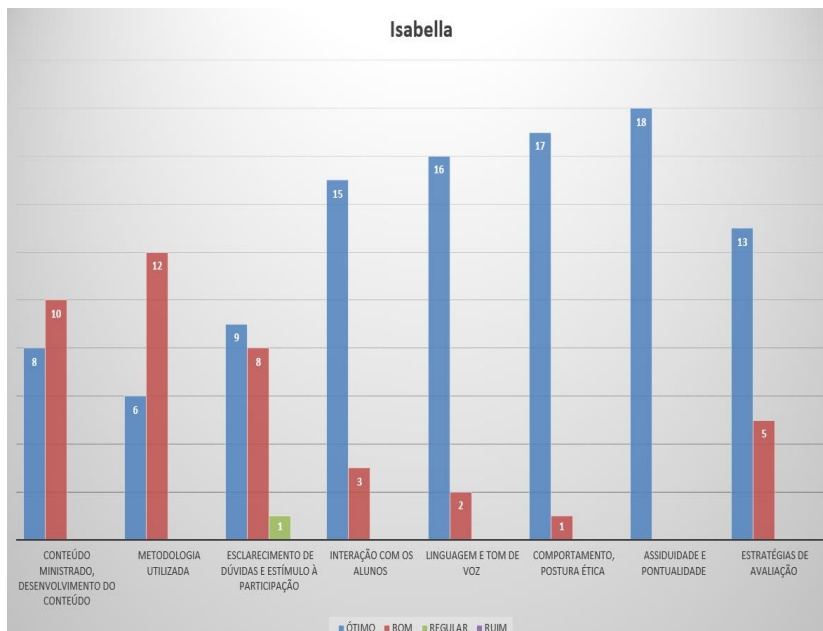
conhecimento, sempre em busca do conhecimento” (A11).

“Ela tem um conhecimento e o domínio da matéria, tem explicação para todas as dúvidas, usa materiais diversos, tem aulas bem dinâmicas que facilita no aprendizado e uma facilidade na comunicação” (A15).

Já os alunos que estavam em sala de aula, nos momentos da observação não participante, relataram que as características positivas se relacionam ao uso de exemplos do cotidiano, estímulo à reflexão, com aulas dinâmicas, explicação de forma objetiva e clara, uso de avaliações em grupo, esclarecimento de dúvidas e que Isabella está sempre de bom humor. Consideram ruim, os momentos em que ela esclarece todas as dúvidas e perde o foco da aula e quando notam a insegurança dela aos questionamentos de temas que não são de seu domínio. E sugerem que gostariam de mais visitas técnicas e atividades fora da sala de aula e que a professora fosse mais autoritária, permitindo somente perguntas relacionadas ao tema da aula.

Os resultados do instrumento de avaliação da docente (realizada pelos alunos) estão apresentados no gráfico 1. Com 18 respondentes (de 25 alunos), ou seja, 72% da turma, Isabella apresentou maior pontuação nos itens: assiduidade e pontualidade, postura ética, linguagem e interação com os alunos. E os alunos consideram boa a metodologia utilizada, o desenvolvimento do conteúdo e o esclarecimento de dúvidas, caracterizando os itens com menor avaliação.

Gráfico 1: Questionário docente Isabella



Fonte: Dados da pesquisa.

Reflexão e Nova Compreensão

Busca por meio da *reflexão* sobre a sua própria prática, a adaptação e modificação dos conteúdos e estratégias de ensino utilizados. Reconhecendo a necessidade de constante aprendizado para fortalecer suas práticas, para chegar a uma *nova compreensão* e para isso, gostaria de cursar o Mestrado.

Manifestação do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo - Docente Vanessa

Vanessa recebeu onze indicações dos alunos, como uma das melhores professoras. Optou pela Enfermagem na adolescência, quando ao atender uma intercorrência, sentiu necessidade e desejo de aprender mais, matriculando-se assim, no Curso Técnico em Enfermagem, posteriormente, Instrumentação Cirúrgica e Graduação em Enfermagem, com Especialização em Centro Cirúrgico, Sala de Recuperação e Central

de Materiais, com atuação na atenção terciária (e atualmente dedicação exclusiva à docência).

Compreensão

Seu interesse pela docência se manifestou enquanto atuava como TE, pois gostava de ensinar os novos colegas de trabalho, recebendo *feedback* positivo de seus coordenadores, quanto ao seu modo de ensino. Ao término da graduação, recebeu convite para lecionar em um curso de Graduação em Enfermagem, depois em cursos de especialização e posteriormente, no curso TE, todos na área de Centro Cirúrgico, e credita o convite ao fato de se sentir segura e apresentar domínio técnico e vivência profissional na área, sendo esta a sua *compreensão* da necessidade de conhecimento do conteúdo, para o ensino.

“Sempre que entrava funcionário novo, era sempre comigo que ele estava [...]. Aí eu comecei a despertar realmente em ensinar, [...]. E aí quando eu fiz a minha graduação eu já tinha certeza realmente que eu tinha uma necessidade, não de ficar somente com o conhecimento retido comigo e minha equipe, mas também de conseguir compartilhar com os alunos que estavam iniciando a formação ainda” (Vanessa).

Na graduação, cursou uma disciplina optativa durante um semestre, vinculada à docência (metodologia e didática de ensino) e para iniciar a docência na graduação, participou previamente de encontros de capacitação pedagógica, ofertados pela instituição de ensino, proporcionando uma aproximação ao conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais e sua base filosófica (uma das categorias base do ensino de Shulman) e uma das fontes do conhecimento base para o ensino: a formação acadêmica. E completando cinco anos de experiência docente, atua na disciplina intitulada Enfermagem em Unidade Cirúrgica (sessões que foram observadas).

Transformação

Para realizar a *transformação* do conteúdo, o preparo inicia com o planejamento das aulas, após as reuniões de início de semestre, ofertadas pela instituição, e com auxílio de uma pedagoga, organiza sua aula de acordo com o plano de curso, onde estão indicadas a divisão de aulas,

contendo os conhecimentos, habilidades e as atitudes esperadas que o aluno desenvolva, utilizando o conhecimento do currículo e o conhecimento do contexto educacional. Prepara um único plano de aula semestral e seleciona seus materiais já construídos de semestres anteriores, adaptando-os se necessário às novas demandas.

Inicialmente, faz um resgate do conhecimento prévio dos alunos, para identificar o “nivelamento” da turma, definindo assim, a abordagem inicial do conteúdo. Utiliza prioritariamente a aula teórica, intercalando com aulas práticas em laboratório e a utilização de vídeos, uso de redes sociais e aplicativos de mensagens, dando ênfase à atuação do TE, utilizando desta forma, seu Conhecimento Pedagógico Geral.

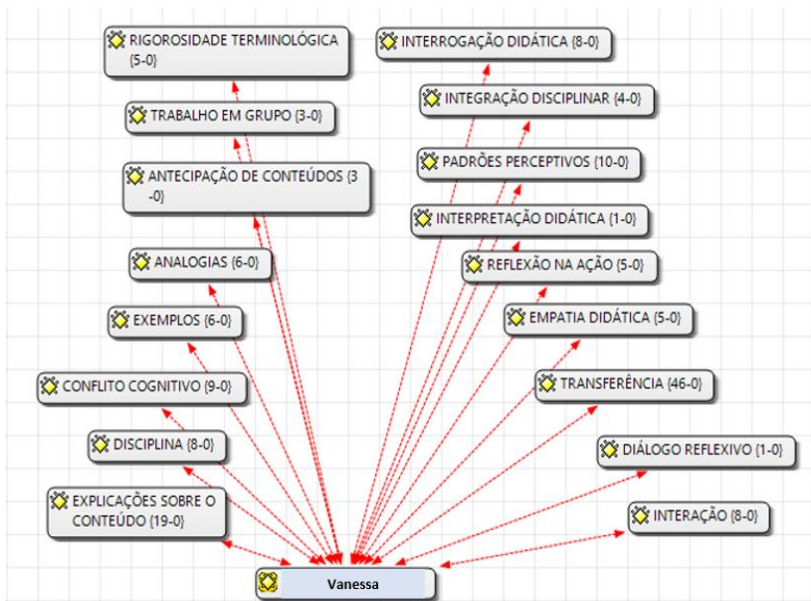
“Primeiro eu faço um resgate do conhecimento deles, eu quero saber o que ele tem para me oferecer do conteúdo que eu vou abordar. Aí eu já consigo pegar se a turma anda toda numa sintonia ou se ela destoa um pouquinho [...]” (Vanessa).

Ensino

Na observação não participante das sessões de Vanessa, no momento do *ensino*, foram identificados e registrados os indicadores de análise do CPC, com a figura 2 apresentando a síntese simplificada dos resultados.

Observa-se a predominância da transferência (com 46 registros), de explicações sobre o conteúdo (19 registros) e de padrões perceptivos (com 10 registros). Os indicadores menos observados foram: interpretação didática e diálogo reflexivo (com um registro cada); antecipação de conteúdos e trabalho em grupo (com três registros cada) e a ausência de pensamento expert, antropomorfismo, quadro escolar, recapitulação de conteúdos, bom humor, histórias anedóticas e consciência situacional.

Verifica-se na prática desta docente, um método de ensino mais tradicional, com predominância da transmissão do conteúdo e explicações centradas na figura do professor.

Figura 2: Network – Vanessa

Fonte: Dados da pesquisa/ATLAS.ti.

Os indicadores do CPC com seus dados completos, decorrentes das observações das duas docentes estão apresentados na figura 3 e observa-se, na prática das docentes novatas em estudo, a predominância da transferência, explicações sobre o conteúdo, a interação e a interrogação didática.

Avaliação

Para os momentos de *avaliação*, também realiza provas e exercícios de fixação, indicação de literatura complementar e a utilização de problemas rotineiros, para que os alunos resolvam coletivamente. Não prioriza trabalhos em grupo, para que consiga observar a individualidade do aprendizado de cada aluno.

Relacionado ao motivo da indicação dos alunos, acredita ter sido indicada pela sua sólida prática assistencial de base, previamente ao exercício docente, o que a fortalece em sala de aula, pelo seu domínio do conhecimento do conteúdo. Utiliza também da empatia, compartilhando

sua trajetória pessoal de aprendizado e enfrentamento diante às dificuldades e a construção de sua carreira, como forma de motivar seus alunos.

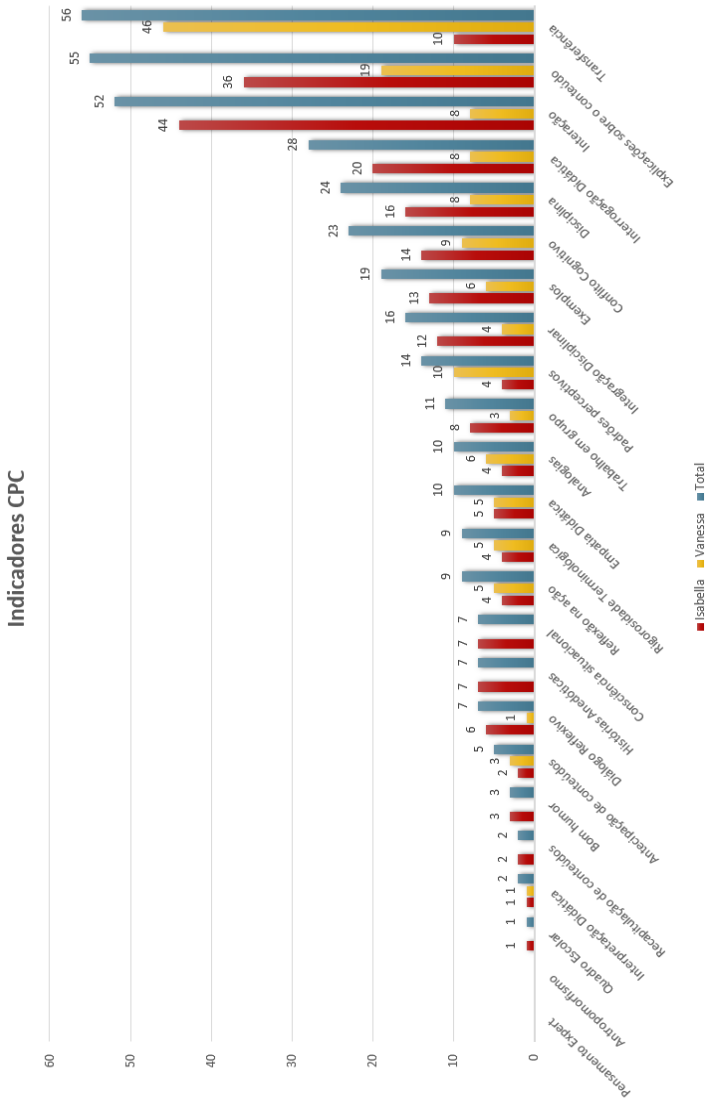
“Eu acho que hoje eu não seria uma professora como eles votaram, se eu não tivesse tido a parte prática realmente de trabalho. Eu penso sempre que a gente só consegue um diferencial enquanto enfermeiro se a gente construir aos poucos. Eu fui técnica, eu fui instrumentador, eu tive do outro lado da moeda, com os mesmos nervosismos que eles têm [...] eu conto realmente a minha história para o aluno, que eu percorri, as minhas dificuldades, para ter realmente, uma aproximação com a realidade dele” (Vanessa).

Entre as justificativas de indicação como melhor docente, os alunos relatam os motivos, como sendo:

“Pelo profissionalismo, maneira de ensinar, conhecimento e domínio da matéria. Pela maneira de dar aula, contagiante e mostrando a realidade do dia a dia, do técnico em enfermagem” (AV1).

“Por ser uma excelente profissional em termos teóricos e práticos. Muito atenciosa, explicativa, dinâmica e sabia o que estava passando para nós. Uma pessoa com uma postura incrível, sempre à disposição para explicar e tirar dúvidas quando necessário. Com um domínio incrível sobre o assunto passado” (AV12).

Figura 3: Indicadores CPC Isabella e Vanessa



Fonte: Dados da pesquisa

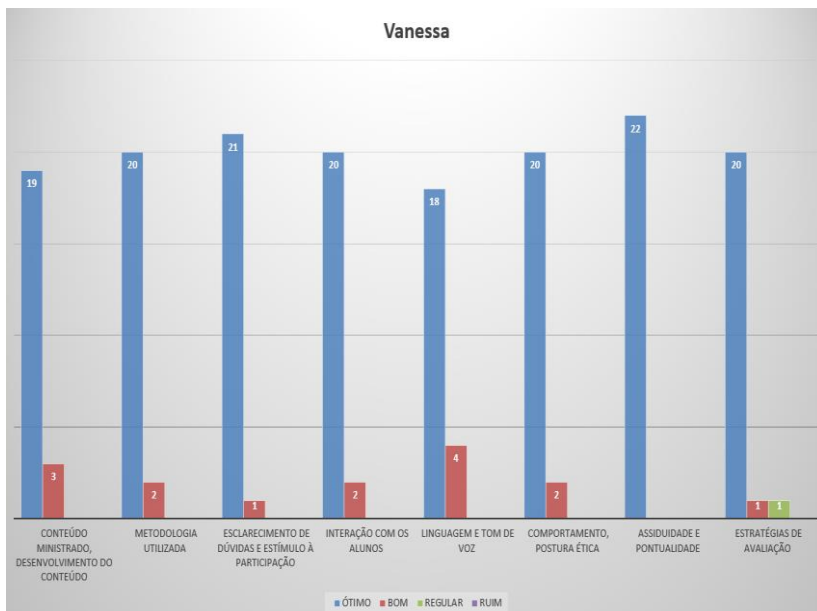
Os alunos da turma observada relatam que as boas características da docente residem no fato dela utilizar estratégias diversificadas de ensino, com firmeza em suas respostas, com muitas práticas em laboratório e com domínio do assunto. Consideram ruim a excessiva quantidade de conteúdos para pouco tempo de aula e o curto intervalo de tempo para resolução das atividades que a professora solicita (exercícios e pesquisas), quando não conseguem realizar no laboratório todas as práticas propostas (pela falta de tempo ou material) e relatam que gostariam de visitas técnicas e mais aulas práticas em laboratório.

Quanto ao instrumento de avaliação aplicado aos alunos em observação, em relação à atuação docente, os resultados estão apresentados no gráfico 2 e com 22 respondentes em sala (de 24 alunos), ou seja, 91,6% da turma, Vanessa recebeu a avaliação do conceito máximo (ótimo), praticamente para todos os itens, sendo discretamente menos expressivo os itens conteúdo ministrado/desenvolvimento do conteúdo e linguagem/tom de voz.

Reflexão e Nova Compreensão

Realiza constantemente a *reflexão* sobre a sua trajetória docente e para obter uma *nova compreensão*, gostaria de cursar uma nova especialização ou Mestrado relacionado à docência, para fortalecer sua prática pedagógica, reconhecendo-a como uma fragilidade acadêmica.

Gráfico 2: Questionário docente Vanessa



Fonte: Dados da pesquisa.

DISCUSSÃO

Considerando o Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico e a expressão do CPC, observa-se que o Conhecimento do Conteúdo aparece para o professor novato, como um forte componente de seu conhecimento base para o ensino. E esta forte tendência à valorização do conhecimento do conteúdo torna-se o ponto de partida para a iniciação docente, quando o professor compreende o conteúdo a ser ensinado e acredita estar apto para entrar em sala de aula.

O Conhecimento do Conteúdo para Shulman (1986), compreende a associação teórica à prática e suas relações com os outros conhecimentos teóricos específicos. E exerce grande influência, ocupando um lugar central na base de conhecimentos para o ensino, pois o conhecimento ou a falta dele, afeta a seleção dos materiais para o ensino, assim como, a condução de uma disciplina (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005).

Entretanto, apenas o conhecimento do conteúdo não caracteriza um bom professor, pois se fosse assim, professores universitários, pesquisadores e especialistas em seus conteúdos deveriam ser excelentes

professores e é sabido que isso não é uma verdade e, pelo contrário, a ineficiência dos especialistas em sala de aula é uma das principais queixas dos alunos (FERNANDEZ, 2014).

Além do Conhecimento do Conteúdo, o Conhecimento Pedagógico Geral também é requerido, principalmente para o momento da transformação deste conteúdo, quando a preparação, a representação, a seleção e a adaptação deste conteúdo, requerem estratégias de ensino que possibilitem o aprendizado do aluno.

E verifica-se que o Conhecimento Pedagógico Geral das novatas em estudo, não foi conscientemente pontuado, mas ele aparece quando se observa em suas práticas, para condução dos encontros, a utilização de vídeos, aulas expositivas, aulas práticas, trabalhos em grupo e uso de dinâmicas que estimulam a reflexão e o diálogo.

Shulman (2005) entende que o conhecimento do conteúdo é imprescindível para a prática pedagógica e que tanto o novato, como o experimentado o tem, e o que os difere é a forma com que o ensino é ofertado aos alunos. Ou seja, a expansão de seu CPC e a forma como ele é evidenciado, no momento do ensino, na prática.

Assim, o conhecimento do conteúdo é um pré-requisito importante e necessário para a docência, mas é o CPC que conecta o conteúdo com a pedagogia, contendo as especificidades e os conhecimentos dos professores, para ensinar um assunto particular (DEPAEPE; VERSCHAFFEL; KELCHTERMANS, 2013).

O CPC manifesta-se em sala de aula, no momento do ensino e pode ser observado por meio de seus indicadores e condutas em sala de aula, assim, quando Vanessa parte do “nivelamento” da turma e Isabella quer “transmitir” o conteúdo, observam-se em ambas, aspectos positivistas de ensino, característico das condutas e pensamentos de professoras novatas, ou seja, aparecem como fragilidades do CPC, que ainda devem aprimorar. Observa-se o domínio da transferência e explicações sobre o conteúdo, e no outro extremo, aparecem a interação e a interrogação didática, demonstrando uma tentativa de equilíbrio entre uma postura mais rígida, com métodos tradicionais e uma postura mais flexível, próxima de um professor intermediário, com mais conhecimento pedagógico e estímulo à reflexão dos discentes.

Esta flexibilidade é uma característica que foi evidenciada no estudo de Menegaz et al. (2015), que buscou conhecer a percepção dos discentes sobre os bons professores, e os achados indicam que os estudantes tendem a reconhecer um bom professor, como aquele que adota práticas pedagógicas libertadoras, em detrimento de uma postura autoritária.

Estas percepções são evidenciadas na fala dos discentes de Vanessa, quando consideram ruim a excessiva quantidade de conteúdo, mas com a utilização de estratégias diversificadas de ensino e segurança para esclarecimento de dúvidas, valorizando a interação com os alunos e a metodologia utilizada. Já Isabella utiliza exemplos e estimula a reflexão discente, proporcionando aulas interativas e dinâmicas, aparecendo na entrevista com os alunos, quando relatam que gostam das atividades em grupo, das dinâmicas utilizadas em aula e o estímulo à reflexão que ela proporciona.

Este diálogo reflexivo e a interrogação didática (ensinar perguntando), possibilitam ao aluno, a construção do conhecimento, que vai além de sua compreensão inicial do conteúdo/questões abordadas, pois quando o docente consegue relacionar as percepções dos alunos ao conteúdo da matéria a ser ensinada, ele potencializa o ensino, repercutindo na aprendizagem dos alunos e a utilização destas possibilidades de ensino, poderiam ser convertidas em competências a serem ensinadas nos programas de formação docente (MEDINA; CRUZ; BORRASCA, 2016).

O diálogo reflexivo e a interrogação didática aparecem nas práticas de professores experimentados, como no estudo de Backes et al. (2013), que observam que além do domínio do conteúdo, há espaço para interação com o desenvolvimento da temática a partir da perspectiva do aluno, possibilitando olhares mais amplos acerca do tema em estudo, com a utilização de diversos recursos didáticos, proporcionando aos alunos, um ensino satisfatório sob o ponto de vista de conteúdo, empatia e de relevância profissional.

Práticas um pouco distintas das novatas em estudo, que ao “nivelarem” a turma para “transmitir” o seu próprio conhecimento, demonstram ainda fragilidades na compreensão e aplicabilidade de métodos ativos e libertadores de ensino e aprendizagem.

Nas práticas observadas, as docentes novatas poucas vezes anteciparam os conteúdos ou associaram com outras disciplinas e para Gudmundsdóttir e Shulman (2005), esta é também uma das profundas diferenças entre os novatos e os experimentados, quando os experimentados têm um CPC que lhe permitem uma ampla visão do conteúdo a ser ensinado, o que possibilita uma flexibilidade para a escolha dos melhores métodos de ensino, enquanto o novato vê a unidade fragmentada e trabalha com pequenos pedaços de informação, com o conteúdo dividido em partes, sem conseguir ver a sua relação com o todo. Sendo necessário aprimorar sua organização curricular e sua flexibilidade didática, o que sugere que conhecer o currículo é um passo importante

para o desenvolvimento e fortalecimento do CPC (GUDMUNSDÓTTIR; SHULMAN, 2005).

E as novatas em estudo, relatam que utilizam o currículo apenas para auxiliar seu planejamento docente, organizando o conteúdo a ser lecionado no semestre letivo. Gudmundsdóttir e Shulman (2005) relatam que uma das principais dificuldades no início da atividade docente dos novatos relaciona-se à sua formação, que não os ajudou a pensar sobre o currículo, a partir de uma perspectiva mais ampla.

O conhecimento do currículo e do contexto educacional permite ao docente a antecipação de conteúdos e a integração disciplinar, estimulando no aluno a curiosidade pelos conteúdos que ainda estão por vir, além de possibilitar a conexão de novos conhecimentos que estão em processo de construção.

Outra importante base do conhecimento para o ensino, o conhecimento sobre os alunos, aparece na prática das novatas em estudo. O que se verifica na prática de Isabella é a interação com os alunos, numa tentativa de criar vínculos e na prática de Vanessa (relatada na entrevista biográfica) ela demonstra a empatia, para se aproximar e criar vínculos com os estudantes, quando compartilha sua trajetória profissional e pessoal e assim, estimula no aluno a percepção de que a caminhada é possível, ocorrendo o compartilhamento de diversas situações vivenciadas pelos alunos, onde eles relatam suas experiências de vida e se aproximam ainda mais da docente, sendo esta uma estratégia de criação de vínculos para aproximação da turma.

Esta empatia que a docente utiliza, surge como um novo elemento do CPC neste estudo, denominado de ‘vínculo didático’, que difere da empatia didática de Shulman, onde o docente se coloca no lugar do aluno, para tentar explicitar o conteúdo de uma forma que seja compreensível e de fácil entendimento para o aluno, ao interpretar uma dificuldade de aprendizagem. Neste contexto, o vínculo didático surge como uma estratégia de aproximação, para conhecer os alunos e instigar a autonomia e a busca por suas realizações pessoais e profissionais.

Este estabelecimento de vínculos e o uso da empatia são características percebidas nos bons professores, pela percepção de estudantes, quando estes não esperam somente um profissional com competências técnico-científicas, mas também um profissional capaz de perceber, compreender e auxiliá-los para uma aprendizagem efetiva (MENEGAZ; BACKES, 2016).

Esta disposição dos docentes, para se relacionar e interagir, possibilita conhecer características coletivas e individuais dos estudantes, criando um clima de cooperação, onde os estudantes assumem não

somente compromissos curriculares, mas também a mobilização para aprenderem e se desenvolverem, promovendo uma melhor experiência formativa. E esta postura mais flexível do docente, possibilita melhor aprendizagem, reforçando a compreensão de que os saberes necessários à prática docente dita de excelência são mobilizados contingencialmente pelo professor a partir de seu processo de reflexão (MENEGAZ; BACKES, 2016; SHULMAN, 2005).

Além do vínculo didático, surge também como contribuição deste estudo, outro novo indicador do CPC, intitulado ‘recursos tecnológicos’. Pois as docentes em estudo utilizam como estratégias de aprendizagem, o uso de vídeos, indicação de sites, uso de filmes, troca de informações por e-mail, uso de redes sociais e estímulo às pesquisas na internet, as chamadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

As TDIC são importantes recursos pedagógicos utilizadas na educação e Shulman em seus estudos, ainda não havia abordado esta tecnologia, pois à época, as questões que envolviam tecnologias não estavam em evidência (NAKASHIMA; PICONEZ, 2016).

Assim, baseando-se no CPC de Shulman, em 2006, Mishra e Koehler criaram o Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK) sigla em inglês para *Technological Pedagogical Content Knowledge*. A teoria da estrutura TPACK compreende a interação do conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico e o conhecimento tecnológico, considerando assim, o papel da tecnologia no ensino e como a tecnologia interage com conteúdo e pedagogia (KOEHLER; MISHRA; ZELLNER, 2015).

Esta integração da pedagogia com a tecnologia proporciona experiências de aprendizagem eficazes para os alunos, desta forma, o uso das tecnologias não é uma habilidade isolada e sim uma forma integrada de conhecimento, estando entrelaçada com os entendimentos pedagógicos à área de ensino, com o uso de práticas pedagógicas inovadoras. Assim, um bom ensino requer a integração criteriosa de conhecimentos tecnológicos ao conhecimento de conteúdo, com o objetivo de possibilitar a aprendizagem (KOEHLER; MISHRA, 2009; KOEHLER; MISHRA; ZELLNER, 2015; NAKASHIMA; PICONEZ, 2016).

Em relação às fontes do CPC, nas novatas em estudo, observa-se a formação acadêmica na área do conhecimento do conteúdo a ser ensinado e para Shulman (2005), esse conhecimento pode ser proveniente da bibliografia específica e estudos acumulados sobre o tema. Outra fonte observada, relaciona-se com a sabedoria adquirida com a própria prática pedagógica e Depaepe, Verschaffel e Kelchtermans (2013) consideram

que a experiência de ensino tem um efeito positivo sobre o CPC, ou seja, também se aprende a ser professor sendo.

A ‘sabedoria proveniente da prática assistencial’ surge como uma nova fonte do Conhecimento Base para o Ensino, fortemente valorizada pelas docentes novatas, utilizada para subsidiar e fortalecer seus momentos pedagógicos. Entretanto, Amestoy et al. (2013) consideram que estes saberes provenientes da prática profissional dos enfermeiros não são suficientes para promover a aprendizagem, e Fernandez (2014) corrobora, quando relata que o conhecimento profissional dos professores contribui para a construção sobre os saberes do ensino e parte-se do pressuposto de que o professor constrói o conhecimento em sua sala de aula em contato com os alunos, definido como um conhecimento totalmente distinto do conhecimento formal aprendido na academia.

Essa prática profissional possibilita ao docente a inclusão de exemplos e compartilhamento de vivências que enriquecem a manifestação de seu CPC, possibilitando ao aluno compreender, de forma realística, a manifestação do conteúdo, que ainda, em até certo ponto, é abstrato, para algo mais compreensível, quando demonstrado pela experiência prática do professor e necessita do conhecimento pedagógico para favorecer a aprendizagem discente.

Entende-se que cada profissão requer um corpo de conhecimentos para o ensino, além do conhecimento do conteúdo, que é o principal domínio que o docente deve apresentar, sendo então requeridas outras competências, que podem ser desenvolvidas na formação docente (FERNANDEZ, 2014). Assim, o preparo para a docência exige a apropriação de teorias de aprendizagem, para compreender a indissociabilidade entre conteúdos e métodos no processo de ensino-aprendizagem (DAMIANCE et al., 2016).

Para atingir os objetivos da escolarização organizada (ensinar e aprender), Shulman (2005) aponta outra fonte necessária, as estruturas e materiais pedagógicos e entre eles, inclui-se os sistemas explícitos e implícitos de regras institucionais, organizações profissionais de professores, com suas funções de negociação políticas, expressando o conhecimento do território de atuação docente, quando ocorre uma familiarização com o cenário destas organizações, onde estas condições contextuais podem facilitar ou inibir os esforços para ensinar. E esta fonte não foi observada nas novatas em estudo, assim como a pesquisa sobre o processo escolar, que é a formação acadêmica formal em educação, com a apropriação dos aspectos normativos e teóricos do conhecimento acadêmico sobre o ensino.

A ausência destas duas fontes e a forte valorização da sabedoria proveniente da prática assistencial, expressam a característica do professor novato, quando para fortalecer seu CPC, alimentam-se inicialmente, do conhecimento do conteúdo teórico e prático a ser ensinado. E observa-se ainda, que a inserção na docência das novatas em estudo começou por um convite e sem um planejamento prévio, demonstrando a ausência da preocupação com a formação específica para lecionar, característico do novato. Realidade que difere o momento atual de atuação docente, quando próximas ao docente intermediário, por meio da reflexão de suas práticas, expressam o desejo de ingressar no mestrado, pelo reconhecimento de suas fragilidades e necessidade de formação específica para a docência, sendo agora vista como profissão e não mais como uma atividade complementar ou secundária às atividades assistenciais.

A apropriação e busca de formação acadêmica, com aproximação às estruturas e materiais pedagógicos, ocorre de forma gradual, neste período de transição da condição de professor novato para o professor intermediário, que as docentes em estudo estão vivenciando, quando após anos de docência e conhecimento acumulado, sentem-se confortáveis e seguras em sua posição docente, e se aventuram para fortalecer suas práticas, refletindo e desconstruindo, para construir novos saberes e fortalecerem seu CPC.

É a partir da prática docente que se sinaliza o movimento de construção do CPC, e neste cotidiano, o docente, por meio da reflexão de suas próprias práticas, percebe a necessidade da busca por formação pedagógica, quando esse movimento de formação deixa de ser empírico para uma nova postura de qualificação educativa, que não acontece automaticamente e sim, num processo histórico de construção, que, dentre outros elementos, deverá considerar a trajetória de formação docente e os anos de atuação (BACKES et al., 2013).

O CPC é idiossincrático, manifesta-se na prática da sala de aula e esta prática é influenciada por todos os componentes da base de conhecimentos para o ensino, onde, por meio dessa relação de influências, o conhecimento para o ensino é construído a partir da reflexão docente sobre sua ação e ao reavaliá-la, o professor, como um agente reflexivo, busca alcançar melhores resultados, para reconstruir e transformar seu CPC (FERNANDEZ, 2014).

Ao longo de todo o processo de idas e vindas entre a situação de ensino e aprendizagem e a base de conhecimentos, o conhecimento pedagógico do

conteúdo, utilizando a riqueza de estímulos da prática pedagógica e as informações disponibilizadas pela reflexão na ação, assume a responsabilidade de estabelecer o elo entre (1) a recepção das informações das reflexões; (2) a convocação dos conhecimentos na base de conhecimentos; (3) a interação desses conhecimentos e dessas informações; (4) o estabelecimento de estratégias de ação; (5) a intervenção pedagógica na situação-problema; (6) a avaliação dos resultados; e (7) o arquivamento dos novos conhecimentos na base de conhecimentos (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011, p. 278).

Para contemplar estes propósitos, o docente necessita aprender a desaprender e refletir constantemente e construtivamente sobre todos os aspectos relacionados à aprendizagem (AGUILAR et al., 2015). Esse movimento do modelo de ação e raciocínio pedagógico exige que o processo de raciocínio do professor sobre o conhecimento base para o ensino esteja em contínua reestruturação e sua dinâmica é enriquecida pelos contextos dos resultados obtidos, num modelo dinâmico e cíclico de reflexão e ação (FERNANDEZ, 2014).

Neste sentido, a formação docente torna-se essencial para o fortalecimento e amadurecimento das práticas docentes, pois a mudança de postura, de um método mais tradicional para um método mais ativo, ocorre pela reflexão da própria prática e, possibilitar espaços para trocas e construção de novos saberes, contribui para a expansão do CPC.

O docente precisará ainda, dedicar parte importante de sua atividade para transformações profissionais e pessoais, exigindo adaptação e transformação de seu conhecimento à uma grande diversidade de metodologias e alternativas que, de maneira combinada, contribuirão para a condução do aluno a novos objetivos de aprendizagem, reconhecendo e valorizando a formação docente, não por conta de políticas internas institucionais para manutenção de carreiras, mas sim pela necessidade identificada pelo próprio docente em sua prática cotidiana (BACKES et al., 2013).

Assim, os estudos sobre o CPC, em diferentes momentos da atuação docente, contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores, pois fornecem elementos necessários às reformas curriculares para a formação de professores, pois quando a prática de bons professores é acessada, explorada e documentada, seus resultados podem

ser usados como ponto de partida para a formação docente de professores inexperientes, com o objetivo de melhoria das suas práticas, assim como auxilia os professores experientes a desenvolverem práticas mais reflexivas (FERNANDEZ, 2014).

Neste contexto, a formação docente deve centrar-se no CPC, para que os professores estejam cientes do amplo processo necessário à profissionalização do ensino, desenvolvendo assim, o conhecimento base para o ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a questão de pesquisa deste estudo: como ocorre o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo dos professores enfermeiros novatos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio? Com o objetivo de analisar os processos de prática e construção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo do professor novato, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem, os resultados apresentam o professor novato sob duas perspectivas: Isabella, sem preparo pedagógico prévio ao exercício docente, sem vivência prática, porém, com domínio do conteúdo que leciona, com dificuldade de mudanças para propor inovações pedagógicas e flexível com seus alunos; já Vanessa, participou de encontros de capacitação pedagógica previamente ao exercício docente, apresenta vivência da prática e domínio do conteúdo que leciona, sendo criativa ao propor estratégias diversificadas de ensino e apresenta uma postura mais rígida com os alunos.

Têm-se indicativos de que, a vivência prática, associada ao domínio do conteúdo, influenciam a manifestação do CPC do docente no momento do ensino, assim, reconhece-se como uma lacuna deste estudo, o fato de Isabella não ter sido observada na disciplina de sua área de domínio prático, não sendo possível observar a manifestação de seu CPC na área de seu domínio teórico e prático.

Temos ainda, como resultados deste estudo, a conclusão que, dentre os Conhecimentos Base para o Ensino, as professoras novatas dão maior importância ao Conhecimento do Conteúdo, utilizado para subsidiar e fortalecer a prática docente, identificado como seu ponto de partida.

Como fonte do CPC, alimentam-se prioritariamente, da sabedoria proveniente da prática assistencial, surgindo assim, uma nova fonte do Conhecimento Base para o Ensino. E o CPC manifestado em sala de aula, no momento do ensino, por meio de seus indicadores, possibilitou a

identificação da transição de um modelo tradicional de ensino para um ensino mais libertador e dialógico, com o protagonismo do aluno, evidenciando o processo de expansão do CPC. E como novos indicadores do CPC que este estudo possibilitou identificar, estão o vínculo didático e o uso de recursos tecnológicos.

Reconhece-se no MARP das novatas, a presença da reflexão na ação, com o aprendizado na e sobre a própria prática pedagógica. Essa manifestação de um pensamento mais reflexivo das docentes, expressa-se ao buscar o fortalecimento de seus saberes, demonstrando uma percepção da profissionalização do ensino.

Os estudos sobre o CPC fornecem elementos para elaborar estratégias de formação docente, seja para os docentes novatas, intermediários ou experimentados. Assim, para essa transição gradual, com consequente fortalecimento do CPC, encontros de formação docente são essenciais, para oportunizar momentos de reflexão sobre a própria prática e com seus pares, quando além de um engajamento pessoal, torna-se necessário também, um engajamento institucional, para promover encontros de fortalecimento pedagógico, com um calendário contínuo.

Como subsídios à formação docente, apontamos a importância de problematizar o referencial teórico de Shulman, para que além do Conhecimento do Conteúdo, os docentes reflitam sobre os demais Conhecimentos Base para o ensino, objetivando o fortalecimento e expansão do CPC, além do reconhecimento e formas de acesso às fontes do CPC, para uma prática docente potente, onde, neste processo cíclico de compreensão e nova compreensão, as práticas pedagógicas sejam fortalecidas e possibilitem um ensino qualificado.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, L. C. G. et al. The meaning of teaching and learning for professors. **Investigación y Educación en Enfermería**, v. 33, n. 1, p. 8-16, 2015. Disponível em:

<http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072015000100002&lng=en&tlng=en>. Acesso em 06 fev. 2017.

AMESTOY, S. C. et al. Percepção dos enfermeiros sobre o processo de ensino-aprendizagem da liderança. **Texto & contexto enferm**, v. 22, n. 2, p. 468-75, 2013. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072013000200024&lng=en. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072013000200024>>. Acesso em 02 fev. 2017.

BACKES, V. M. S. et al. Expressões do conhecimento didático do conteúdo de um professor experimentado de enfermagem. **Texto & contexto enferm**, v. 22, n. 3, p. 804-10, 2013. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072013000300029>. Acesso em 28 fev. 2017.

BACKES, V. M. S. **O conhecimento profissional do docente universitário de enfermagem: processos de construção e transferência para a prática docente**. Projeto de Pós-Doutorado. Florianópolis, SC. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

BACKES, V. M. S., MOYA, J. L. M.; PRADO, M. L. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, vol.19, n. 2, 2011. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n2/pt_26.pdf>. Acesso em 12 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução Nº 466 de 12 de dezembro de 2012**. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. Brasília, 2012. Disponível em:<<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em 04 jan. 2015.

DAMIANCE, P. R. M. et al. Training for the uhs: an analysis of the pedagogical conceptions and practices in public health. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 14, n. 3, p. 699-721, 2016. Disponível em:<<https://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-so100014>>. Acesso em 02 fev. 2017.

DEPAEPE, F.; VERSCHAFFEL, L.; KELCHTERMANS, G. Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. **Teaching and Teacher Education**, v. 34, p. 12-25, 2013. Disponível em:<<http://migre.me/wazAN>>. Acesso em 03 mar. 2017.

FERNANDEZ, C. Knowledge Base for Teaching and Pedagogical Content Knowledge (PCK): some useful models and implications for teachers training. **Problems of Education in the Twenty First Century**, v. 1, n. 60, p. 79-100, 2014. Disponível em: <http://www.scientiasocialis.lt/pec/files/pdf/vol60/79-100.Fernandez_Vol.60.pdf>. Acesso em 01 mar. 2017.

GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S. Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. 2011. **Profesorado**. Revista de currículum y formación del profesora. 2005; 9(2): 1-25. Disponível em: <<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15261/1/rev92ART2.pdf>>. Acesso em 03 fev. 2017.

GUDMUNDSDÓTTIR, S.; SHULMAN, L. S. Conocimiento didáctico en ciencias sociales. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 9, n.2, 2005. Disponível em: <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART5.pdf>>. Acesso em 25 fev. 2017.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P. What is Technological Pedagogical Content Knowledge? **Journal of Education**, 9(1), 60-70, 2009. Disponível em: <<http://migre.me/w8Vv5>>. Acesso em 27 fev. 2017.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P.; ZELLNER, A. L. Mind the Gap: Why TPACK Case Studies? In: HOFER, M. J. et al. **Practitioner's Guide to Technology, Pedagogy, and Content Knowledge (TPACK): Rich Media Cases of Teacher Knowledge**. Association for the Advancement of Computing in Education, 2015. Disponível em: <<http://publish.wm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=book>>. Acesso em 27 fev. 2017.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 2012.

MARCON, D. **Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de educação física**. Porto: U. PORTO, 2011. 574p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2011. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/55556/2/Daniel%20Marcon%20%20Dissemtaode%20doutorado.pdf>>. Acesso em 03 fev. 2017.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J.V. Busca de Paralelismo entre Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e Processo de Raciocínio e Ação Pedagógica. **Educação em Revista**, v. 27, n.01, 2011. Disponível em:<

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100012>. Acesso em 13 fev. 2017.

MEDINA, J. L.; CRUZ, L.; BORRASCA, B. J. La dimensión dialógico-reflexiva del Conocimiento Didáctico del Contenido en la docencia universitaria. **Revista de Educación**. Vol. 374, p. 69-93, 2016.

Disponível em:< diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/112524>. Acesso em 20 set. 2017.

MENEGAZ, J. C. et al. Pedagogical Practices of Good Nursing, Medicine and Dentistry Professors From the Students' Perception. **Texto & contexto enferm**, v. 24, n. 3, p. 629-636, 2015. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072015000300629&lng=en>. Acesso em 07 fev. 2017.

MENEGAZ, J. C.; BACKES, V. M. S. Bons professores de enfermagem, medicina e odontologia: Percepção acerca do conhecimento sobre os alunos. **Escola Anna Nery**, v. 20, n. 2, p. 268-274, 2016. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ean/v20n2/1414-8145-ean-20-02-0268.pdf>>. Acesso em 28 fev. 2017.

NAKASHIMA, R. H. R.; PICONEZ, S. C. B. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): modelo explicativo da ação docente. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, p. 231-250, 2016. Disponível em:<<http://migre.me/w8zdD>>. Acesso em 25 fev. 2017.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em:< <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2017.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. **Harv. educ. rev.**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987. Disponível em:<<http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>>. Acesso em 10 fev 2017.

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

em:<http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf>. Acesso em 12 fev 2017.

SOUZA, D. M. **Preparo do enfermeiro para a docência na educação profissional técnica de nível médio sob a ótica de Lee Shulman.**

Florianópolis: UFSC, 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, 2013. Disponível

em:<<http://tede.ufsc.br/teses/PNFR0828-D.pdf>>. Acesso em 03 fev. 2017.

STAKE, R. E. **A arte da investigação com estudos de caso.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

6.2 MANUSCRITO 3

**A AUTOSCOPIA E O ESTÍMULO AO PROCESSO REFLEXIVO
DOCENTE**

Daniela Maysa de Souza
Vânia Marli Schubert Backes

RESUMO

Estudo que objetiva compreender como a autoscopia, estruturada a partir do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico de Shulman, contribui para o fortalecimento de estratégias de formação docente. Optou-se pelo estudo de casos coletivos como estratégia de investigação qualitativa, realizado com duas docentes novatas de Enfermagem, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Para os dados coletados, por meio de entrevista e observação não participante e sessão de autoscopia, optou-se pela análise de conteúdo, com os resultados interpretados à luz do referencial teórico de Shulman, que norteou este estudo. O que possibilitou a criação de duas metacategorias (caso Isabella e caso Vanessa), com dois eixos transversais: 1. Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico: Autoavaliação Docente; e 2. Autoscopia e a Reflexão Docente: Nova Compreensão. Destaca-se a utilização da autoscopia, como estratégia potente de estímulo à reflexão docente, por possibilitar ao docente revisitar seu modelo de ensino, tornando-o consciente da necessidade de formação pedagógica, para assim, fortalecer e expandir seu Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. Como contribuições deste estudo, conclui-se que além da autoscopia, os elementos relacionados à postura docente, a consciência situacional e o estímulo ao diálogo reflexivo devem ser inseridos nos programas de formação docente.

Descritores: Docentes de Enfermagem. Prática do Docente de Enfermagem. Educação Técnica em Enfermagem. Pesquisa em Educação de Enfermagem. Programas de Autoavaliação.

INTRODUÇÃO

A autoscopia¹⁵ é uma ferramenta utilizada na pesquisa educacional de professores em sua formação inicial, e consiste na utilização do recurso

¹⁵A palavra “autoscopia” é composta pelos termos “auto” e “scopia”. O primeiro trata de uma ação realizada pelo próprio sujeito e o segundo refere-se a escopo

da vídeogravação da prática docente, que posteriormente é projetada ao professor em estudo e visa sua análise e autoavaliação, que ao se ver em ação, pode explicar e justificar suas condutas e, por conseguinte, os motivos que o levaram a ela (PIRATELO et al., 2017).

Com o uso desta técnica, onde o indivíduo se vê em ação, é possível apreender diversos aspectos relativos às situações videogravadas, como suas ações e intenções, a observação do cenário, a interação com os envolvidos e os processos reflexivos decorrentes da prática observada, permitindo assim, a construção de uma representação do real, oferecendo condições para uma análise crítica e o exercício de uma intensa atividade intelectual (SADALLA; LAROCCA, 2004).

Na autoscopia, esse processo de autoavaliação, decorrente da reflexão proporcionada, gera uma nova compreensão e Shulman (2005) em seus estudos sobre a educação e formação de docentes, apresenta a nova compreensão, como uma das etapas do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico (MARP), que ocorre ciclicamente em seis etapas: compreensão, transformação, ensino, avaliação, reflexão e nova compreensão.

Para alimentar e movimentar o MARP, os 07 conhecimentos base para o ensino descritos por Shulman (2005) são requisitados: 1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico geral; 3) conhecimento do currículo; 4) conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais e sua base filosófica e histórica; 5) conhecimento sobre os alunos e suas características; 6) conhecimento do contexto educacional e 7) conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC). Estes conhecimentos expressam o ensino do docente e o CPC destaca-se, pois se caracteriza como uma fusão entre conteúdo e pedagogia, onde o docente com sua habilidade, convoca os demais conhecimentos base para o ensino e transforma o conteúdo em algo compreensível ao aluno (SHULMAN, 2005).

O MARP considera em suas etapas, o processo de ensino aprendizagem (tanto docente quanto discente) e no momento inicial do ciclo, na compreensão, o docente identifica e compreende sua atuação, para que a partir desse momento, consiga transformar seu conhecimento e aplicá-lo na prática, melhorando assim, o processo de ensino e este

(do grego *skoppós* e latim *scopi*), que quer dizer objetivo, finalidade, meta, alvo ou mira. A ideia de autoscopia diz respeito, portanto, a uma ação de objetivar-se, na qual o eu se analisa em torno de uma finalidade (SADALLA; LAROCCA, 2004, p.421).

momento de avaliação e consequente reflexão, ao observar seu percurso pedagógico (com suas potencialidades e fragilidades), permite ao docente, uma nova compreensão acerca de sua prática, o que consequentemente, possibilita melhorias em todo o contexto de ensino, com a consolidação dos novos entendimentos e aprendizagens decorrentes da experiência de reflexão.

Considerando o MARP, a autoscopia permite ao professor em observação, uma aprendizagem significativa ao se ver em ação, ou seja, uma nova compreensão. Segundo Silva e Schirlo (2014), a Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por Ausubel na década de 70, indica que a aprendizagem é um processo por meio do qual um novo conhecimento se relaciona de maneira não arbitrária e não literal à estrutura cognitiva do indivíduo, onde o conhecimento prévio interage de forma significativa com o novo conhecimento e provoca mudança na estrutura cognitiva já existente, e tal mudança ou assimilação passa a ser chamada de aprendizagem significativa.

Para proporcionar essa aprendizagem significativa, na técnica da autoscopia, momentos específicos da atuação docente são selecionados na forma de esquetes e projetados. Silva e Schirlo (2014) indicam que se deve identificar um conteúdo relevante, que possa influenciar o processo de aprendizagem, onde os significados são pontos de partida para a atribuição de outros significados e estas novas informações serão entendidas e armazenadas na proporção qualitativa da estrutura cognitiva prévia do indivíduo, constituindo-se em pontos básicos de ancoragem, e fazer uso deste novo conteúdo, permite o desenvolvimento da aprendizagem significativa.

Em estudo relacionado ao MARP e a formação docente, Menegaz (2015) propõe que a chave do processo de mudança na formação docente está na capacidade de refletir e na construção da compreensão dos envolvidos, como gestores, professores e estudantes. E provoca uma reflexão com um questionamento: “com base na reflexão, de que forma podemos estimular a ampliação da compreensão de professores e estudantes para que, a partir de sua prática, aprendam através da experiência”? (MENEGAZ, 2015, p. 260).

Acredita-se que, a partir da utilização da autoscopia, o docente veja em ação seu MARP e consiga assim, ampliar a compreensão da sua própria práxis docente, buscando estratégias de fortalecimento e expansão, com auxílio de um profissional que o acompanhe neste contínuo processo de formação docente.

Partindo desta necessidade de reflexão sobre a própria prática docente, este estudo tem como pergunta de pesquisa: como a autoscopia

possibilita a reflexão da ação docente e conseqüente fortalecimento de sua atuação? E objetiva compreender como a autoscopia, estruturada a partir do MARP de Shulman, contribui para o fortalecimento de estratégias de formação docente.

Assim, este estudo visa contribuir para a elaboração de estratégias reflexivas de formação docente, com a utilização da autoscopia, a partir da autoavaliação e nova compreensão da prática docente, possibilitando o desenvolvimento e expansão do CPC.

METODOLOGIA

Estudo de abordagem qualitativa e descritiva, utilizado como estratégia de investigação, o estudo de casos coletivos de Stake (2012). Trata-se de um excerto de tese, aprovado com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética nº 48333815.3.0000.0121, com os princípios éticos respeitados conforme preconiza a Resolução 466 (BRASIL, 2012).

A coleta de dados (com cinco fases, descritas a seguir) vai de 09/2015 a 08/2016 e inicia após a definição da Escola participante (Escola A) que oferta o Curso Técnico em Enfermagem (TE). No município em estudo, somente duas Escolas (A e B) estavam ofertando o curso TE e a escolha, deveu-se ao fato dela possuir em seu quadro, docentes que lecionavam no curso há mais anos. Situação diferente da Escola B, que estava com um novo grupo de docentes, atuando há menos de seis meses. Sendo que os critérios de inclusão para os docentes eram o de serem enfermeiros, exercendo suas atividades no Curso TE e critério de exclusão, a atuação na Escola há menos de um ano. Já para os alunos, o critério de inclusão era o de estarem regularmente matriculados no curso TE.

Na primeira fase da coleta, os 29 alunos concluintes responderam uma enquete, indicando o melhor professor que tiveram em sua trajetória no curso, o que possibilitou a seleção dos casos. A escolha do melhor professor foi uma amostragem intencional, para que a partir da observação de sua prática, os resultados pudessem responder aos objetivos propostos neste estudo. A partir das indicações, foi realizado o ranqueamento e o primeiro mais votado, não aceitou participar. Na sequência, Vanessa com onze e Isabella com cinco indicações, foram convidadas pessoalmente a participarem, firmando o aceite por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (assinado

pelos alunos e docentes). Assim, foram definidas duas metacategorias: Caso Isabella e Caso Vanessa (nomes fictícios).

Na segunda fase, foi realizada uma entrevista biográfica com cada docente (com informações relacionadas a trajetória docente, atuação na Escola em estudo, disciplina lecionada e foi solicitado o plano de ensino).

Na terceira fase, foi realizada a observação não participante, com filmagem das sessões de aulas, registradas com gravador de imagem e áudio, sendo que foram no total 29h30min de observação (seis sessões para cada caso).

Na quarta fase, ao término destas observações, foi realizada uma entrevista em grupo (duração de uma hora) com os alunos das docentes em observação (Vanessa com 24 alunos e Isabella com 25). Sendo utilizadas três frases disparadoras: *é bom quando...*, *é ruim quando...*, e *que bom seria se* Os alunos foram divididos em quatro grupos e foram identificados como G de grupo, I de Isabella ou V de Vanessa, acrescido do número do grupo (ex: GI3 ou GV4), perfazendo um total de 80 participantes do estudo. A entrevista possibilitou conhecer a opinião dos alunos sobre a prática das docentes, auxiliando na triangulação dos dados, composta ainda pela análise documental (Projeto Pedagógico de Curso e plano de ensino) e pelos dados obtidos das entrevistas e observações, possibilitando assim, o acesso às diversas fontes que sustentaram a investigação do fenômeno em estudo, conferindo rigor à pesquisa.

Na quinta fase, foi estruturada uma nova entrevista (pós observações e análise das vídeograções), realizada antes da projeção dos esquetes, que foram criados para o momento da autoscopia, com a proposta de reflexão estruturada, conforme a figura 1.

Esta entrevista foi estruturada seguindo o MARP de Shulman (2005), com suas seis etapas, que sustentam o referencial teórico da tese. Sendo que o momento desta entrevista coincidiu com o término da disciplina no semestre letivo e seu objetivo foi de refletir sobre a condução da disciplina e o próprio desempenho docente. Desta entrevista, surgiu o primeiro eixo transversal (Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico: Autoavaliação Docente). E o segundo eixo transversal (Autoscopia e a Reflexão Docente: Nova Compreensão) foi estruturado a partir dos esquetes selecionados para cada caso em análise.

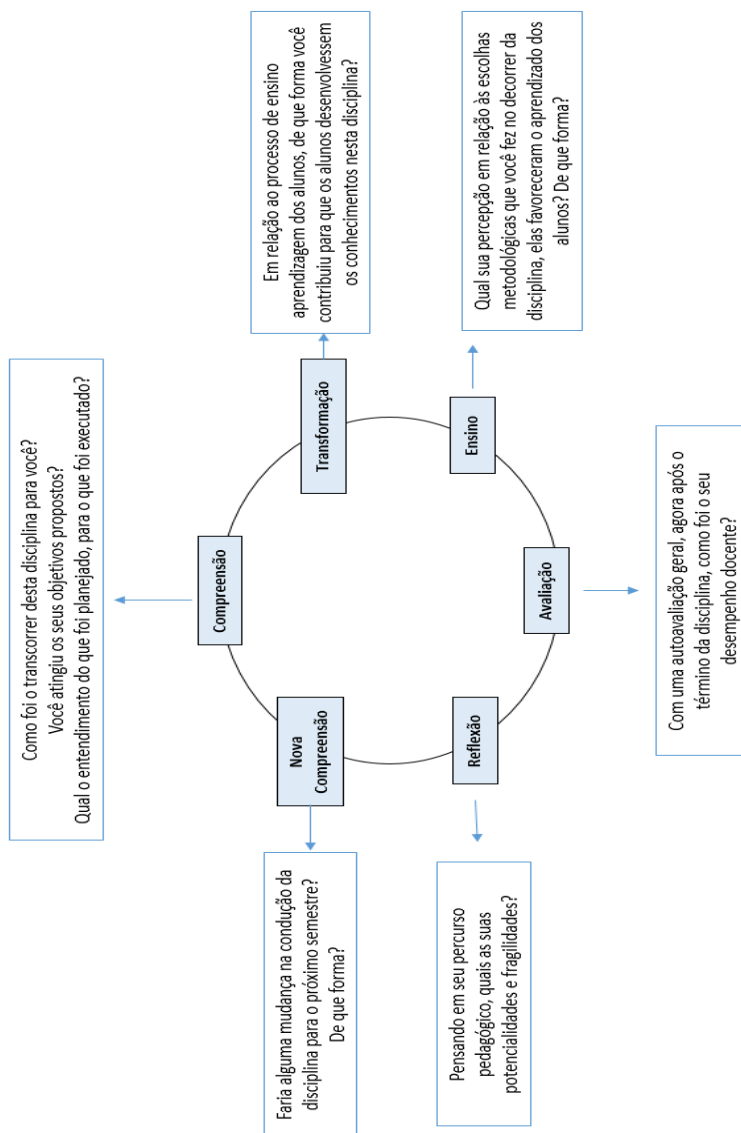
Os esquetes representavam os momentos relacionados à postura docente e à condução do processo de ensino aprendizagem e foram projetados após a entrevista, na sessão de autoscopia, para estimular a autoanálise e posterior discussão/reflexão das imagens projetadas. Para isto, foi solicitado à docente em estudo, que refletisse e discorresse sobre o esquete projetado, a partir de dois disparadores: suas interpretações e

significados relacionados ao processo de ensino aprendizagem realizado e suas observações/reflexões relacionadas à observação de sua atuação no momento pedagógico selecionado no esquete.

Durante toda a coleta, foi utilizado um diário de campo para registro das observações e auxílio na análise de dados (contendo registros operacionais, metodológicos e teóricos).

E para análise dos dados, que ocorreu durante todo o processo de coleta, optou-se pela análise de conteúdo, seguindo a proposta operativa de Ludke e André (2012) com suas fases de classificação e organização dos dados para codificação e posterior processo convergente, onde ocorreu o registro e classificação das informações obtidas, detectando-se os temas em comum, que possibilitou a criação das metacategorias e dos dois eixos transversais.

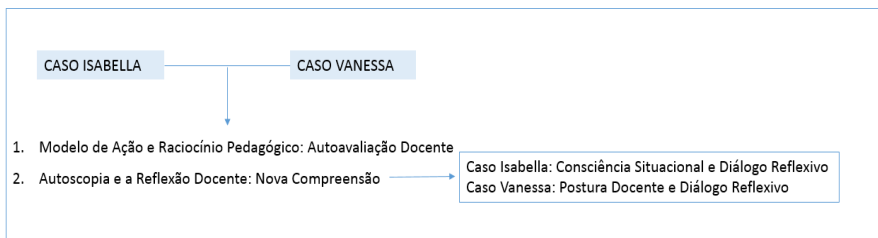
Figura 1: Reflexão estruturada a partir do MARP de Shulman (2005)



Fonte: Dados da pesquisa.

Na etapa seguinte, após análise ampliada do material, que Ludke e André (2012) chamam de processo divergente, houve a descoberta de novos dados, que possibilitou a criação das categorias: Consciência Situacional e Diálogo Reflexivo, para o Caso Isabella e para o Caso Vanessa: Postura Docente e Diálogo Reflexivo; representadas na figura 2 e apresentadas na sessão resultados, a seguir.

Figura 2: Apresentação dos resultados



Fonte: Dados da pesquisa.

RESULTADOS

As duas melhores docentes indicadas pelos alunos, Isabella e Vanessa, são do sexo feminino, com idade de 27 e 31 anos, respectivamente, ambas novatas na docência, com até cinco anos de experiência docente e Bacharéis em Enfermagem. A seguir será apresentado individualmente cada caso com seus eixos transversais e suas categorias.

Caso Isabella

Isabella atua na área da Saúde da Mulher e durante as observações não participantes, estava lecionando a disciplina intitulada “Participar do planejamento e organização da assistência em enfermagem”. Atua na docência há menos de cinco anos e iniciou lecionando para o nível médio em enfermagem e, posteriormente na graduação em Enfermagem, sendo especialista em Enfermagem Obstétrica. Para inserção na docência, Isabella não teve preparo pedagógico prévio e na graduação não teve disciplinas relacionadas à didática ou metodologia do ensino. Realiza o planejamento diário de suas aulas e grande parte delas são expositivas dialogadas e tenta estimular a participação dos alunos, com utilização de

dinâmicas diversas. Reconhece a necessidade de buscar ampliar seu conhecimento para fortalecer suas práticas, e para isso, gostaria de cursar o Mestrado.

Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico: Autoavaliação Docente

Foi a primeira vez que Isabella lecionou esta disciplina e sua **compreensão** relacionada aos objetivos propostos e ao planejamento foi positiva.

“Eu acredito que com o desenvolvimento do módulo e da unidade curricular, eu consegui atingir os objetivos da disciplina, passar os conhecimentos para os alunos” (Isabella).

Pensando no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e na seleção de modelos e materiais didáticos, a **transformação** dos conteúdos, para que os alunos desenvolvessem os conhecimentos da disciplina, na percepção da docente:

“É difícil às vezes dizer, se realmente eles aprenderam ou absorveram o conhecimento, eu sempre fico pelo menos na dúvida, se realmente eu consegui fazer essa transmissão e se conseguiram absorver, porque depende de cada um, é questão de compreensão de cada um” (Isabella).

A docente relata que tenta mudar sua didática de ensino, inovando com outras propostas pedagógicas, evitando o uso constante das aulas expositivas dialogadas e projetadas em slides no *power point*, por acreditar que sejam cansativas (tanto para o discente, quanto para o docente), mas assume que ainda não possui muitas habilidades neste sentido. Acredita que em outra disciplina que leciona (sua área de atuação profissional), apresenta mais facilidade para utilizar estratégias diversificadas, por ter domínio do conteúdo e maior repertório prático.

Mesmo com dificuldade de preparar as aulas com estratégias diversificadas, a docente acredita que os alunos aprendem menos com as aulas tradicionais (expositiva dialogada), por tornarem-se monótonas. E ao utilizar estratégias diferentes de ensino, percebe que os alunos interagem mais e prestam mais atenção, sendo que esta percepção aparece na avaliação dos discentes, quando relatam que é bom quando:

“São feitas dinâmicas” (GI2).

“Ela sempre procura trabalhar em grupo e mesmo quando estamos errados, ela nos faz refletir até encontrarmos a resposta correta” (GI4).

No momento do **ensino**, ao ser questionada quanto às escolhas metodológicas que favoreceram o aprendizado dos alunos, a docente acredita que suas escolhas foram favoráveis e que necessita rever suas aulas constantemente para melhorar a cada semestre.

Nesta **avaliação** relacionada ao seu desempenho, a docente acredita que poderia melhorar na comunicação, pois acredita que fala rápido e demais e acredita manter um bom relacionamento com os alunos, estimulando o diálogo. E os alunos indicam como sendo bom quando:

“Traz exemplos do cotidiano” (GI1).

“Ela explica bem, é atenciosa e calma” (GI4).

Em sua **reflexão** sobre o percurso pedagógico, revela suas potencialidades e fragilidades:

“Eu acho que uma potencialidade é essa questão de interação com a turma [...] dar esse espaço para eles estarem construindo [...] eu sabia o conteúdo que eu dava, eu me preparava, mas ele não era aquele conteúdo que eu mais domino. Então, o fato de não ser uma coisa do meu dia a dia [...] talvez seja uma fragilidade que eu poderia estar melhorando” (Isabella).

Os alunos identificam esta fragilidade da docente e consideram ruim quando:

“Nós notamos a insegurança dela, daí as aulas ficam tediosas” (GI4).

E no momento da **nova compreensão**, ao ser questionada se realizaria alguma mudança na condução da disciplina para o próximo semestre, a docente afirma que, no momento, não se recorda de nenhuma mudança.

Autoscopia e a Reflexão Docente: Nova Compreensão

Este eixo transversal divide-se em duas categorias: ‘Consciência Situacional’ e ‘Diálogo Reflexivo’. E seus resultados são decorrentes das reflexões da docente, relacionadas às projeções dos esquetes, no momento da autoscopia.

Consciência Situacional

Nesta categoria foram projetados esquetes relacionados à dificuldade de percepção do contexto de sala de aula, quando a docente não percebe a necessidade de acender/apagar as luzes; volume do áudio projetado; tempo disponibilizado aos alunos para realização das atividades propostas e dificuldade para identificar o comportamento dos alunos.

Esta ausência de consciência situacional é percebida em distintos momentos na atividade docente de Isabella e, quando projetado o esquete da sala de aula, com a luz da frente apagada, com os alunos trabalhando na penumbra e uma aluna posteriormente pede para acender a luz, a docente reflete:

“[...] a gente às vezes mesmo tem que perceber né, eles iam trabalhar em grupo e eu deixei a sala escura. Isso eu mesma poderia ter me ligado e não precisava deixar que o aluno percebesse isso” (Isabella).

Quando projetada a aula que colocou uma música de fundo (inaudível), foi questionado o objetivo da música e a docente relata:

“É justamente para trazer essa questão que às vezes você pode mudar o ambiente e [...] às vezes eu coloco para ver se eles percebem, se tem alguma coisa de diferente e o que aquilo lá causa nele [...]” (Isabella).

A docente não percebeu que a música estava inaudível e recorda que não estimulou a reflexão dos alunos de acordo com sua intencionalidade pedagógica. E quando projetado o esquete contendo o tempo (de quatro minutos) que a docente disponibilizou para a organização da atividade proposta, que era de retomar o estudo de caso da aula anterior, com a reunião dos grupos de trabalho (que os alunos já

não se recordavam, visto que a atividade tinha sido há duas semanas), a docente reflete:

“Atropelei tudo (risos). Eu acho que a gente enquanto professor está lá para conduzi-los e [...] eu poderia ter organizado um tempo para eles discutirem [...]” (Isabella).

Quando projetado o esquete sobre o comportamento impaciente e disperso dos alunos (com saídas antecipadas), em uma aula extremamente teórica e maçante, a docente identifica no esquete:

“Energia pesada. [...] Só pela movimentação dos alunos dá de ver o quanto tava chato e maçante assim” (Isabella).

Quando questionada se percebeu esse comportamento no momento da aula:

“Não. Eu não lembro exatamente, mas talvez até percebi, mas digamos, não consegui mudar aquilo para tornar a aula diferente e não ficar tão maçante. Porque quando geralmente começa essa movimentação de aluno, eu também começo a ficar irrequieta assim, porque te dá um negócio que você tá vendo que a tua aula tá chata. Então dá essa sensação, nada que eu consiga mudar” (Isabella).

Em momento oposto ao esquete projetado anteriormente, quando utilizou diversas estratégias de ensino aprendizagem, que estimularam o diálogo e a reflexão dos alunos, a docente é questionada se consegue identificar a diferença dessa aula, para a aula anterior, sendo que era continuidade do mesmo conteúdo.

“Nessa aula eles participaram mais. Eu abri mais espaço para eles participarem do que na outra. A forma de organização e tudo o mais, permitindo que eles realmente tivessem presença na aula e fossem parte integrante da aula, não somente o professor detentor do conhecimento como estava a outra né [...] Olhando assim, está nítida a diferença das duas [...]” (Isabella).

Quando questionada se consegue avaliar o conhecimento/entendimento deles, nesta aula mais reflexiva e dialogada, com consequente aprendizagem significativa, a docente relata que:

“A mais dialogada eu consigo perceber que eles estão entendendo mais. Porque quando eles ficam quietos, tu não sabe o que eles estão pensando sobre aquilo e quando eles começam a interagir, você começa a ter esse diálogo, essa conversa e assim, você realmente vai conseguir ver, se estão entendendo ou não, para que linha está indo o raciocínio deles, para você conseguir fazer os direcionamentos” (Isabella).

Diálogo Reflexivo

Para a categoria ‘Diálogo Reflexivo’, foram selecionados os esquetes (solicitando que a docente refletisse sobre a sua atuação no momento pedagógico selecionado) onde a docente não abre espaços para questionamentos e esclarecimento de dúvidas dos alunos; quando abre o espaço com uso de perguntas abertas e fechadas e quando comunica previamente a intencionalidade pedagógica proposta da atividade, finalizando com a reflexão da docente decorrente deste momento da autoscopia.

Foram projetados momentos que a docente realiza a explanação do conteúdo proposto, com aulas expositivas dialogadas (conteúdo em *power point*) e finaliza abruptamente a explicação, encaminhando os alunos para o intervalo, sem abertura para questionamentos e/ou estímulo à reflexão.

Quando se vê em ação e questionada sobre sua atuação, a docente identifica a ausência do estímulo à reflexão:

“[...]Eu fiz uma interrupção, agora a gente vai para o intervalo e acabou [...] E às vezes eu não dou esse espaço para eles finalizarem com as dúvidas que eles têm” (Isabella).

Em outro momento, quando abre espaço para os questionamentos, a docente utiliza perguntas fechadas que não estimulam a reflexão (e possibilitam apenas a opção de resposta como sim ou não) como: “Alguma dúvida?” ou “Entenderam?” e com pouco tempo para aguardar a manifestação dos alunos (média de três segundos entre a pergunta e a

condução para o próximo momento da aula) encerrando e concluindo o conteúdo trabalhado em sala.

E quando projetado outro esquete em que realiza uma pergunta que estimulou o raciocínio e participação do aluno, a docente percebe a diferença:

“A pergunta está contextualizada, trazendo a reflexão direcionada para o assunto” (Isabella).

Outra característica da docente, projetado nos esquetes, relaciona-se à comunicação prévia da intencionalidade pedagógica da atividade/dinâmica proposta. Quando no momento da orientação da atividade, ela já direciona o olhar do aluno à reflexão final desejada. Quando se observa, reflete:

“Que eu já disse que os atendimentos foram diferentes (risos), eu já dei, digamos, a resposta de que um atendimento provavelmente era com humanização e o outro sem. Se eles eram diferentes, então” (Isabella).

E quando questionada sobre outras formas de estimular a reflexão do aluno, a docente sugere:

“Acho que poderia ser, que falassem sobre os casos, para a gente refletir como foram os atendimentos” (Isabella).

Ao final da projeção dos esquetes sobre o ‘Diálogo Reflexivo’, a docente conclui:

“[...] na verdade eu acabo não fazendo com que eles reflitam, eu estou refletindo por eles (risos) [...] realmente, a gente não se percebe. Eu sempre acho que estou fazendo eles refletirem e na verdade, agora me enxergando eu vejo realmente que não. Que algumas coisas têm que mudar realmente. Uma mudança de postura, de conduzir” (Isabella).

Ao término da sessão de autoscopia, ao agradecer a oportunidade do aprendizado e crescimento como docente da pesquisadora, Isabella relata que:

“Eu vejo que se todos tivessem a oportunidade de parar, assistir e refletir sobre aquilo que você está fazendo, como a gente fez agora[...] é muito interessante [...] com certeza isso vai refletir no futuro. [...] eu acredito que muitas coisas eu vou conseguir levar daqui para frente, [...]. Mudar [...] a forma de perguntar e tudo isso [...] ter um momento para parar e realmente pensar. Porque às vezes, ah eu refleti sobre a minha aula [...], mas eu não estou vendo ela assim, como eu vi agora [...]” (Isabella).

Além das fragilidades apontadas, Isabella apresenta muitas potencialidades que não foram trabalhadas nos esquetes e ao término da autoscopia, elas foram resgatadas e pontuadas pela pesquisadora, com ênfase na forma de esclarecimento das dúvidas, pois Isabella não invalida a fala do aluno, ela acolhe e suas considerações são embasadas cientificamente e apresenta muita ética em suas colocações, protegendo a integridade profissional dos colegas (quando os alunos pontuam condutas profissionais inadequadas que observaram enquanto leigos/pacientes ou acompanhantes nos serviços de saúde ou pela própria mídia). Isabella acolhe todas as dúvidas, mesmo que eles se queixam que, em momentos, é fora do assunto e eles se sentem à vontade para perguntar. Pontuada sobre a utilização de estratégias de ensino diversificadas e sempre com visão holística da assistência de enfermagem, inserindo os alunos no contexto profissional, para estimular a reflexão. A sessão de autoscopia é finalizada com a reflexão de que foi um aprendizado para os dois lados (pesquisadora e participante do estudo) e Isabella conclui:

“[...]estando aqui nesse momento, eu vejo como foi importante para mim, para me ver e enxergar realmente, parar para pensar sobre essa prática que eu venho fazendo” (Isabella).

Relacionando a utilização da autoscopia com o referencial teórico de Shulman (2005), com seu MARP, a pesquisadora contextualiza para Isabella como foi proporcionada uma aprendizagem significativa, a partir da reflexão decorrente de assistir a sua própria conduta. Como se ver em

ação, revisitar as memórias e refletir sobre as condutas possibilita uma nova compreensão da atuação docente, para possibilitar assim, uma nova prática. Este pensamento cíclico ancora o MARP de Shulman (2005), que se relaciona à prática pedagógica e também à construção do conhecimento do aluno. Este momento, expressa-se nesta parte da autoscopia, onde a pesquisadora brinca: “Então, se eu te mandasse um e-mail e te pontuasse e dissesse que você deixou a luz apagada, você faz a pergunta e não espera a resposta, você dá a resposta e você não espera o tempo do aluno. Que aprendizagem você teria”? E ela responde:

“Nenhuma, eu iria ler, eu nem iria conseguir associar o momento. Sim, a luz estava apagada porque eu estava passando *power point*, eu tinha que deixar apagada para eles enxergarem melhor [risos]” (Isabella).

A sessão de autoscopia é finalizada com a reflexão de Shulman (2010) sobre a aprendizagem sobre o erro, quando os possíveis erros que ocorrem na prática docente, estimulam a criatividade para a resolução de problemas, levando o docente a se arriscar e experimentar novas ideias, utilizando assim, o erro de forma produtiva, ao invés de escondê-lo. Isabella mais uma vez, agradece a oportunidade.

Caso Vanessa

Vanessa iniciou na Enfermagem como TE e posteriormente cursou a graduação em Enfermagem e Especialização em Centro Cirúrgico, com atuação na atenção terciária. Sempre gostou de acolher e ensinar os novos funcionários/colegas, manifestando a partir daí seu interesse pela docência. Na graduação, cursou disciplinas optativas relacionadas à didática de ensino e iniciou na docência no nível superior, tendo participado previamente de encontros de capacitação pedagógica e atua há menos de cinco anos na docência. Atua na disciplina intitulada “Enfermagem em Unidade Cirúrgica” (sessões que foram observadas). Para seu planejamento docente, segue o plano de curso e prepara um único plano de aula semestral, selecionando seus materiais já construídos de semestres anteriores, adaptando-os se necessário, às novas demandas. Suas aulas na grande maioria são práticas no laboratório de enfermagem, intercalando com aulas expositivas dialogadas e relata que, para fortalecer sua prática pedagógica, gostaria de cursar uma nova especialização ou Mestrado relacionado à docência.

Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico: Autoavaliação Docente

A disciplina já foi lecionada por Vanessa várias vezes, e acredita que cada turma tem suas especificidades e que adaptações são necessárias. Sua **compreensão** relacionada ao planejamento proposto, com o que foi executado e o alcance dos objetivos foi favorável.

“[...] os objetivos foram todos contemplados [...] é uma unidade extensa, sim, a gente teve muitos trabalhos, muitas retomadas de aula, mas eles conseguiram desenvolver muito bem” (Vanessa).

E esta constatação é decorrente das atividades do estágio supervisionado que ela realiza na atenção terciária¹⁶. Acredita que o fato de ter lecionado a teoria para esta turma e em campo prático acompanhar o desenvolvimento das atividades, confirma o bom desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Para auxiliar o momento da **transformação** do conteúdo e possibilitar o processo de ensino aprendizagem, a docente acredita que o uso das redes sociais e a tecnologia devem ser utilizadas a favor do processo de ensino e aprendizagem.

“[...] eu acho importante a gente parar um momento e mostrar para o aluno como que ele está fazendo. Muitas vezes, a gente pontuar numa aula com vinte alunos [...] é muito difícil [...] eu uso as redes sociais e as mídias sociais [...] eu não tive isso na minha carreira profissional. Se eu conseguisse hoje ver o meu trabalho, talvez, com certeza seria muito diferente do que eu tive lá” (Vanessa).

A docente utiliza um aplicativo para troca de mensagens, onde nas aulas práticas no laboratório (após a teorização e prática da técnica cirúrgica) as técnicas executadas pelos alunos são filmadas pelos próprios colegas que, posteriormente, encaminham os vídeos para a docente.

“[...] eu divido a turma em oito grupos, cada uma faz uma técnica e depois eu junto todos e a gente simula uma cirurgia, do início ao final. [...] Eu

¹⁶ As aulas teóricas e a observação não participante encerraram em março/2016 e a entrevista pós observação, seguida de autoscopia foi realizada em agosto/2016.

monto um vídeo final, com todos os vídeos que eu recebi para que eles entendam bem esse processo” (Vanessa).

E algumas demandas são pontuadas individualmente, caso necessário, estimulando a autoavaliação discente.

“[...]São aqueles alunos que eu pontuo individualmente, por uma necessidade ou outra, ou alguma falha que ele tenha. Eu faço vídeo individual dele e mostro [...] ele consegue ver o que eu estou falando [...]” (Vanessa).

Os alunos identificam esta prática como um ponto positivo da condução da disciplina:

“É bom quando usa diferentes formas de ensinar (vídeo, aula prática)” (GV1).

“É bom quando mostra vídeos do assunto (proporcionado pela professora e feito pelos alunos) e quando a professora envolve os alunos na explicação, isso nos fascina e aguça nossa imaginação” (GV3).

E em suas redes sociais, costuma compartilhar vídeos e publicar outras informações relacionadas às eventuais discussões ou dificuldades identificadas em sala de aula, para socializar com seus alunos novas informações.

No momento do **ensino**, em suas escolhas metodológicas utilizadas para transformar o seu conhecimento docente em algo ensinável aos alunos, Vanessa utiliza fatos da atualidade e exercícios de fixação.

“[...]quando eu era criança, lá no colégio, eu ganhava um caderno e eu tinha que escrever dez vezes a mesma palavra. Eu atuo dessa mesma forma, em terminologia. Ah, isso é um retrocesso à infância ou não. Isso é uma maturidade profissional, de uma linguagem que você nunca conheceu, nunca visualizou e se você não escrever, você não vai fixar [...] eu peço para eles escreverem no mínimo quinze vezes” (Vanessa).

Outra estratégia utilizada é a projeção de somente imagens nos slides do *power point* e Vanessa justifica que durante a explicação em sala de aula, ela pede para os alunos anotarem ou indica itens para pesquisa, como forma de memorização e acredita que contribui para a construção do conhecimento do aluno. Utiliza ainda um livro para colorir, de anatomia e fisiologia (todos os alunos recebem um exemplar), onde além da atividade de colorir, precisam associar as terminologias científicas às estruturas anatômicas. E ao término de cada aula, lança uma atividade complementar para o aluno pesquisar/produzir e apresentar de uma aula para outra.

Ao pensar na **avaliação**, no momento do término da disciplina, Vanessa gostou do resultado final e se sente satisfeita, por identificar em campo de estágio, o bom desempenho discente. Se percebe rígida e acredita que seja necessário para estimular o aprendizado do aluno.

“[...] às vezes, ser uma professora um pouco mais rígida, de cobrar, deles não terem o final de semana, de ser puxado, de ser difícil [...] mas no final, eu vejo que eles saem da minha unidade sabendo o que é pelo menos o básico do centro cirúrgico [...]” (Vanessa).

Esta percepção aparece na avaliação discente, quando relatam que é bom:

“Quando a aula é bem explicada; quando é prática no laboratório e quando ela cobra do aluno sobre a matéria” (GV2).

E relatam que é ruim quando:

“Temos pouco tempo para muita matéria (grade curricular muito pequena)” (GV1).

“Muitas atividades próximas umas das outras” (GV2).

“Se dá muito trabalho, um em cima do outro (porque não temos muito tempo para fazer uma boa pesquisa)” (GV3).

“As diferenças fossem dialogadas e direcionadas individualmente” (GV4).

No momento da **reflexão**, quando questionada sobre suas potencialidades e fragilidades, Vanessa identifica como potencialidade seu poder de persuasão, ao acreditar na sua disciplina e no potencial do aluno, quando ao término, o aluno se identifica com a disciplina, mesmo que inicialmente não se sentisse motivado. E como fragilidade, aponta que deveria conhecer mais a necessidade individual de cada aluno, quando em uma turma grande, não consegue atender individualmente a realidade de cada um, de acordo com suas especificidades e reflete que poderia parar para conversar e compreender a situação, o contexto pessoal de cada aluno, que possa interferir em seu desempenho em sala de aula.

“[...] nessa turma, a gente teve uma aluna que perdeu o pai [...] ela não vinha desenvolvendo bem nas minhas aulas. Eu chamei ela para conversar [...] só que depois ela acabou desistindo [...] ela via que o meu nível de exigência em aula era muito alto. Ela julgou que ela não fosse conseguir [...] ela desistiu sem que eu tentasse nada[...].” (Vanessa).

A **nova compreensão** que Vanessa tem, quando questionada se realizaria alguma mudança na condução da disciplina, relaciona-se à realização de mais aulas práticas em laboratório, associando a teoria à prática e encara como um desafio, além de diminuir a quantidade de slides que utiliza.

Autoscopia e a Reflexão Docente: Nova Compreensão

Este eixo transversal divide-se em duas categorias: ‘Postura Docente’ e ‘Diálogo Reflexivo’, com seus resultados decorrentes das reflexões da docente, após as projeções dos esquetes, no momento da autoscopia.

Postura Docente

Esta categoria representa os achados relacionados à postura e a personalidade da docente, onde em momentos, demonstra uma postura mais autoritária e incisiva, quando utiliza o erro dos alunos para estímulo da aprendizagem e o modo como instiga a autoconfiança dos alunos.

Para exemplificar esses momentos, o esquete projetado ocorreu no laboratório de enfermagem, na aula de anestesia, quando a docente utiliza a bandeja de punção venosa montada pelos próprios alunos na aula anterior. Ela mostra como a bandeja/material que eles montaram está inadequada e os repreende, falando como percebe que eles ainda estão imaturos e inseguros e como não sabem distinguir a diferença de punção e fluidoterapia, enquanto ela teoriza e manuseia o material durante a explicação.

“[...] eu consigo ver bem a parte que eu provoço eles. Para que eles vejam realmente aquilo ali como eu to vendo, que não vai acontecer. [...] Teoria é legal, tem que ter, mas a prática vem assim, para fechar com chave de ouro e realmente, todas as dúvidas que eles tiveram vão aparecer [...] eu joguei de volta várias questões para eles. Eu usei o material deles, eu ia usar né” (Vanessa).

Orientada para refletir sobre a sua forma de comunicação e da utilização do erro dos alunos para favorecer o aprendizado, além de perceber que teorizou sozinha (a diferença do material de punção e fluidoterapia), a docente relata que:

“[...] Essa aula não é minha, fluidoterapia é lá no primeiro módulo, então, poxa, [...] tu vê que a coisa basiquinha não vai. Aí não adianta querer entrar com uma cirurgia [...] e o cara não sabe uma punção e uma fluido, [...] então é nesse momento [...] que tu vê que não vai. Então é bem bom, assim, conseguir ver essa parte” (Vanessa).

Durante a explicação, a docente comenta que os alunos ainda não têm habilidade, ficam nervosos e tremem, diz que por isso explica de um jeito para facilitar o desenvolvimento das habilidades, para terem mais segurança, e que o profissional já tem a habilidade e eles não, pedindo para que não se comparem.

“É que na realidade, eu achei que eles já deveriam estar bem além do que estavam de fato [...] a gente sente neles aquela vontade de querer fazer. Mas também vê eles tremendo, inseguro e tal [...] todo mundo sofre essas mesmas coisas. Se vai puncionar uma veia, se treme a primeira vez, treme a segunda,

treme a terceira, até realmente conseguir uma habilidade para isso [...]” (Vanessa).

Em outra tentativa de estimular a reflexão, para a docente se ver em ação, se atentando à forma como realiza os questionamentos e ela mesma dá a resposta e de sua postura autoritária, a docente ri e concorda:

“É, eu chego em campo de estágio, precisa ver, todo mundo se arrumando” (Vanessa).

Em outro esquete selecionado, os alunos em pequenos grupos, realizam técnicas diversas nos manequins e duas alunas estão sentadas conversando, a docente passa e questiona: “Vocês já sabem tudo?” As duas alunas rapidamente se levantam e se inserem nos grupos. E em outro grupo, ela questiona: “Qual a dificuldade que vocês têm de ler um rótulo?” [Aluno não havia pego soro correto e se olham desconfortáveis pela forma de repreensão]. Após essa projeção, a docente é orientada novamente para que reflita sobre a forma com que ela fala com os alunos.

“[...] as duas que estavam sentadas aqui, são alunos que a gente sabe que nunca fazem nada, nunca participam de nada [...] Então [...] é ideal nesse momento, o aluno saber que eu estou vendo [...] Ali do rótulo de soro [...] eu falo assim para eles [...] Tem coisas que são interpretação, ler um frasco, um rótulo de soro, isso não é enfermagem, isso é um puxão de orelha para eles entenderem que é o português [...] Não tem interpretação daquilo ali [...] E por que acontece o erro? Então é nesse sentido assim que eu falo” (Vanessa).

Quando questionada se a forma com que ela falou com os alunos, favoreceu a aprendizagem, ou se talvez poderia ser perguntado de uma maneira diferente, a docente reflete que:

“Então, eu acredito que a gente possa perguntar claro, de inúmeras formas, mas vou te dizer, hoje da vivência que eu tenho com eles. Cara, eles estão na farmácia do centro cirúrgico, eles leem todos os rótulos (rindo) [...] Mas eu acho também, que existe um momento que a gente tem que ser um pouco mais, talvez, rígida ou séria naquilo ali e falar, poxa

galera, é só leitura, é só uma coisa de interpretação [...]” (Vanessa).

Quanto ao lembrete da prova e da avaliação ser mencionada a todo instante, quando a docente passa pelos grupos e fala: “posso pedir todas as técnicas”, a docente relata que:

“[...], aí você coloca uma aula prática, onde todo mundo tem que participar, parece que eles esquecem o momento que vai ser o final e que vai ser decisivo para eles. Então eu retomo isso para dizer para eles, ainda vai ter a prova [...] eu tento induzir ele, para ele correr atrás da máquina. Mas mesmo assim, às vezes ele não quer” (Vanessa).

Quando estimulada a refletir sobre a postura mais incisiva (sendo resgatada a pergunta se as alunas já sabiam tudo, a dificuldade de ler o rótulo e falar da prova a todo instante) a docente é questionada se utiliza do medo e da ameaça em sala de aula em alguns momentos, pois pela percepção da pesquisadora, os alunos demonstram medo de errar e medo de se expressar, inibidos pela forma de repreensão da docente. Ela reflete:

“[...] ele entende que ele tem que dar mais do que ele está dando, ou ele vai parar onde ele tá, vai estabilizar [...] Só que, várias vezes, parece que o aluno esquece, que aquilo ali vai ser cobrado, [...] então eu sempre relembro eles dessa forma [...] não na ameaça da prova, porque não é né, não é assim que eu costumo colocar as coisas para eles [...] a gente tem várias reuniões pedagógicas [...], lembrando o aluno do onde ele precisa chegar[...] e o objetivo da minha unidade sempre vai ser a conclusão da prova prática. Não é só ela, mas é meu principal, digamos” (Vanessa).

Diálogo Reflexivo

Nesta categoria foram projetados esquetes relacionados ao espaço disponibilizado pela docente para o aluno dialogar, refletir e esclarecer suas dúvidas. Para exemplificar, o esquete selecionado mostra o momento da aula em que ela projeta um vídeo completo (sobre anestesia) e orienta que os alunos vão primeiro observar. Ao término ela questiona:

“entenderam tudo”? e ri. Não abre espaço para comentários ou questionamentos e orienta que irá projetar novamente, e desta vez, vai pausando e explicando o passo a passo, teorizando sobre o tema da aula e os alunos estão anotando. Quando questionada sobre esse esquete, a docente relata que:

“Eu lembro dessa aula, é uma estratégia que eu uso sempre. Eu gosto de deixar eles assistirem e ter as interpretações, enfim, da cabecinha deles e depois sempre pontuando passo a passo” (Vanessa).

Posteriormente, uma aluna inicia a formulação de uma pergunta, a docente interrompe o raciocínio da aluna (não espera a conclusão da pergunta) e prontamente fornece as respostas, sem estimular o raciocínio crítico e criativo do aluno. Quando estimulada à reflexão deste momento pedagógico na autoscopia, a docente não percebe a ausência do estímulo à reflexão e a dificuldade do aluno de finalizar a pergunta. Ao projetar o esquete novamente, com a indicação de refletir sobre o espaço dado ao aluno para comentar, refletir e ter o próprio *insight*, a docente reflete:

“Sim, claro, aqui a gente tá vendo o vídeo né [...] às vezes eu não dou tanta oportunidade para ele pensar, realmente digerir aquela informação [...] Porque o que acontece, eu dou essa explicação dos vídeos e quando eu venho para aula aqui [no laboratório], eu puxo os mesmos vídeos. Eles assistem de novo e aí vem esses questionamentos [...] mas talvez, durante as aulas, eu poderia dar uma parada, puxada no freio de mão, para realmente escutar assim, a dificuldade que ele tem ali [...]” (Vanessa).

O momento de finalização da sessão de autoscopia permitiu relatar sobre como a observação/reflexão da prática do outro, permite a reflexão da própria práxis, considerando as fragilidades e as potencialidades e o quanto a pesquisa pode proporcionar o aprendizado para os dois lados (pesquisador e participante). Foi considerado ainda, que as interpretações das informações observadas podem ser diferentes, quando explicadas sob o ponto de vista do participante, permitindo esclarecimento das ideias e que o entendimento pode ser dúbio. Estas percepções aparecem no relato de conclusão de Vanessa:

“Me observar foi a primeira vez. Eu que tenho que agradecer [...] Foi muito bom [...] eu com certeza cresci muito me observando, porque foi uma coisa nova também para mim. [...] Então são coisas, que o teu trabalho veio construir muito no meu profissional [...] não imaginava que isso pudesse ser avaliado dessa forma [...] foi uma troca muito boa [...] você construiu um pouco, mudou um pouco as tuas concepções e eu também, óbvio. [...] É igual o que tu falou ali, às vezes a ameaça, não é num estilo de ameaça, mas às vezes, a interpretação que as pessoas tem daquilo ali, e isso pode me dar dor de cabeça né. E não é essa a intenção. Tu vê que quando eu te explico o que eu falei e porque eu falei, você consegue visualizar que não é com essa intenção, mas uma pessoa pode fazer essa leitura assim. Mas foi ótimo Dani. Acho que foi ótimo, todo mundo saiu ganhando muito” (Vanessa).

DISCUSSÃO

Observa-se à sessão de autoscopia das duas docentes novatas, duas posturas distintas, sendo Isabella mais sensível à reflexão e aos estímulos da pesquisadora e Vanessa com um pouco mais de dificuldade para compreender, refletir e analisar criticamente sua atuação docente. Da reflexão sobre suas práticas em sala de aula, Isabella utiliza palavras que expressam posturas mais tradicionais de ensino, como ‘passar’, ‘absorver’ e ‘transmitir’, entretanto, apresenta uma postura docente de maior abertura e entendimento de métodos mais ativos, com o uso de atividades que estimulam o diálogo reflexivo dos alunos e trabalhos em grupo. Vanessa, também com uma postura mais tradicional de ensino, trabalha com exercícios de fixação, que estimulam a memorização e repetição de modelos e práticas do professor.

O que se observa na prática de ambas é a predominância de aulas expositivas dialogadas, centradas no conhecimento do professor, com a valorização do conhecimento do conteúdo para subsidiar suas práticas em sala de aula. O que é uma característica do professor novato, quando a partir do domínio do conteúdo, este adquire certa segurança para conduzir os processos de ensino aprendizagem em sala de aula, entretanto, torna-se necessário que o docente desenvolva os demais conhecimentos base para o ensino de Shulman, para que assim, fortaleçam e expressem seu Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) em sala de aula,

possibilitando melhor aprendizagem aos alunos, ao associarem seu conhecimento prático às metodologias de ensino eficazes, que estimulem a reflexão e conseqüente participação dos alunos. E Shulman (2010) faz uma crítica aos docentes novatos, que falam demais e ouvem de menos, quando acreditam que foram contratados para falar, quando na realidade foram contratados para ouvir.

Esta dificuldade de estimular a fala dos alunos e permitir que reflitam e dialoguem entre si é identificada nas práticas das duas docentes. Não se observa uma tentativa de evitar que os alunos entrem em áreas desconhecidas do saber docente, como no estudo de Souza (2013), onde uma das docentes novatas afirma ficar insegura ao estimular a reflexão discente com o uso de metodologias ativas, por acreditar que os alunos poderiam produzir e questionar conteúdos que a docente desconhecia ou não dominava, o que fazia com que se mantivesse na zona de conforto, com métodos tradicionais de ensino e com o seu conteúdo preparado em aulas expositivas dialogadas, projetadas em *power point*.

Assim como na prática de outra professora novata do estudo de Shulman (2005), que proporcionava um estilo de ensino altamente interativo e interpretativo, mas que mudou para um monólogo de ritmo acelerado, ocasionado pela insegurança relatada pela docente, que por não ter domínio do conteúdo, não queria despertar nos alunos, possibilidades de pontos de vistas alternativos, pois não tinha certeza das respostas, quando Shulman conclui que o comportamento docente está intimamente ligado à compreensão do conteúdo e à transformação do entendimento, onde as técnicas de ensino flexíveis e interativas não podem ser usadas quando o docente não domina o assunto a ser ensinado.

O que se observa nitidamente em momentos na prática de Isabella e Vanessa é puramente a incipiência para o estímulo efetivo à reflexão discente e a inconsciência da importância de como esta prática favorece a aprendizagem.

O estímulo à reflexão possibilita a formação de um aluno crítico, criativo e reflexivo, capaz de raciocinar frente às adversidades encontradas em seu processo de formação, que o fortalecerão posteriormente, quando estiver atuando profissionalmente e se confrontar com a necessidade de tomada de decisão, sem a repetição de modelos e/ou aval do professor. Assim, possibilitar momentos de reflexão, requer a sensibilidade do docente para proporcionar uma aprendizagem significativa, que desenvolva a autonomia do discente.

Ao construir uma aprendizagem significativa, com a aquisição de novos significados, conceitos são desenvolvidos, elaborados e diferenciados em decorrência de sucessivas interações e formam-se um

conjunto de novas relações, dando origem ao produto final desejado, ou seja, a descoberta de uma relação perdida entre meios e fins, onde o conteúdo descoberto torna-se significativo (SILVA; SCHIRLO, 2014).

Para promover este diálogo reflexivo, um professor deve escutar e acolher a fala do aluno, com uma escuta sensível, pressupondo que o professor considere além de seu próprio entendimento sobre o tema, as outras perspectivas trazidas por outro ângulo (PREZOTTO; FERREIRA; REIS, 2017).

Esta dificuldade de estimular a reflexão não é uma conduta específica do professor novato, pois no estudo de Canever et al. (2017), realizado com docentes intermediários (com seis a quatorze anos de experiência na docência), também foi observada a prática de ensino tradicional, com a educação pautada na racionalidade técnica, no saber-fazer e a ele se restringir.

Uma possibilidade de estímulo à reflexão identificada nas práticas das novatas deste estudo, pode ser mediada pela aprendizagem sobre o erro do aluno. É uma postura docente que não reprima o aluno e sim o estimule a encontrar soluções para estes erros é que fará a diferença na formação destes alunos.

Afirmar que o aluno está errado, não fará com que ele perceba seu erro, ele deve ser instigado a refletir sobre sua conduta e, cabe ao docente, por meio do diálogo, levar o aluno a percorrer mentalmente a sua ação, com estímulo ao pensamento crítico, para que perceba a construção de seu aprendizado. Esta proposta de mediação requer do docente um conhecimento pedagógico para o ensino reflexivo, valorizando os saberes discentes, o que demanda muita experiência daquele que ensina (SCHÖN, 2000).

Outra possibilidade de ensino reflexivo observado nas práticas de uma das docentes em estudo, foi a utilização do aplicativo para troca de mensagens, com envio de vídeos contendo as técnicas realizadas pelos alunos nas aulas práticas de laboratório, onde as demandas são pontuadas e há uma aproximação à realidade discente, seja pelas redes sociais que a docente utiliza, ou pelo aplicativo, presente no cotidiano dos alunos, demonstrando assim, a criatividade da docente, ao diversificar as estratégias de ensino e aprendizagem.

O ensino das técnicas em aulas práticas consiste na aproximação do aluno a um determinado universo profissional, com suas linguagens e convenções, ou seja, os padrões para conhecer-na-ação, onde, num ambiente livre de pressões e riscos do mundo real, o aluno reconstrói por imitação, as orientações do professor e quando o processo de imitação é interativo, o estudante realiza uma imitação reflexiva, refletindo sobre seu

próprio ato de conhecer-na-ação, mediado pelo professor, no sentido de construir a solução de problemas e desta forma, começa a atribuir novos significados a esta aprendizagem (SCHÖN, 2010).

Esta prática de ensino simulado com o uso da técnica de *debriefing*, que permite ao aluno, pós simulação, reexaminar sua prática pela observação, juntamente com o *feedback* recebido do professor, implica na consolidação dos saberes, por meio de processos de aprendizagem reflexiva (COUTINHO; MARTINS; PEREIRA, 2014).

Possibilitar esta aprendizagem, por meio destas técnicas, demonstram como o domínio do conteúdo e a criatividade, expressam o CPC da docente em estudo. E esta habilidade de integrar o conhecimento tecnológico ao conhecimento do conteúdo e ao conhecimento pedagógico é a base do *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK), estudo de Mishra e Koehler, derivado dos construtos de Shulman. Onde a integração destes três elementos (pedagogia, tecnologia e conteúdo) proporciona experiências de aprendizagem eficazes para os alunos, ao considerar que a tecnologia se entrelaça com os entendimentos pedagógicos, possibilitando a aprendizagem (KOEHLER; MISHRA; ZELLNER, 2015).

Considerando o uso da internet, em alguns casos, os alunos estão mais preparados do que os professores, pois estão conectados a todo instante, pesquisam, jogam e estão na rede e neste sentido, o desafio é garantir que os professores estejam preparados para poder introduzir mudanças, com novas formas de ensinar os alunos, quando estes novos métodos devem ser estudados e publicados (SHULMAN, 2015).

Assim, o uso das tecnologias da informação ressignificam as estratégias pedagógicas úteis ao aprendizado e tem sugerido mudanças na postura docente e discente, passando assim, a integrar a base de conhecimento para o ensino, constituindo uma maneira particular de ensino, onde de forma criativa, atende às metas curriculares e promove a construção coletiva do conhecimento, sendo necessário que o docente domine estas novas estratégias pedagógicas, para que tenha habilidade de aplicá-las e possa motivar os estudantes a aprenderem cooperativamente, ao utilizar estas tecnologias (NAKASHIMA; PICONEZ, 2016).

O uso das tecnologias no ensino prático reflexivo auxiliam os estudantes a realizarem a reflexão-na-ação, proposta por Schön (2010), onde aprenderão a tornarem-se proficientes para realizar a reflexão-na-ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizeram, dando início ao diálogo de pensar e fazer para tornarem-se mais habilidosos, possibilitando enxergar novos métodos de raciocínio, construindo e testando novas categorias de compreensão para resolver problemas e

assim, avançando para uma prática reflexiva, sobretudo, decorrente da ação e do estímulo de um professor reflexivo.

O dialógico-reflexivo constitui um desafio a ser enfrentado na prática docente, para que o estudante seja estimulado a pensar e agir, no contexto teórico e no campo da prática, pois quando o docente abre caminhos para novas descobertas, possibilita espaços de aprendizagem estimuladores da autonomia e das atitudes críticas e reflexivas dos estudantes no decorrer de sua formação e assim, este estudante, participando ativamente de seu processo formativo, constrói e reconstrói os seus conhecimentos, não atuando mais como mero receptor de informações (LIMA et al., 2016).

Para estimular a fala do aluno e sua consequente reflexão, uma possibilidade é a validação da orientação dada pelo docente e/ou entendimento da atividade proposta, pois a responsabilidade de se fazer entender é do docente. E ao validar o entendimento verifica-se se a compreensão foi contemplada e neste exercício, além de estimular o diálogo do aluno, o professor identifica a clareza de sua própria comunicação. E evita-se o uso de perguntas fechadas, que não demonstram o entendimento do aluno, sendo mais apropriado o uso de perguntas abertas reflexivas, que possibilitam ao docente, por meio das respostas, conhecer os alunos, seu entendimento e suas percepções relacionadas à temática em estudo.

Assim, para ofertar um ensino reflexivo, primeiro o docente precisa ser reflexivo e Schön (2010) defende que o docente deve estudar sua própria prática, para que possa revitalizá-la, a partir da reflexão sobre a reflexão-na-ação, onde este ensino reflexivo acaba por contrapor o modelo tradicional de ensino e leve ao contínuo desenvolvimento docente.

Este estímulo à reflexão e estudo da própria prática, pode ser experienciado por Isabella e Vanessa na sessão de autoscopia, que possibilitou uma aprendizagem significativa, pela reflexão decorrente da observação de suas práticas. Onde constantemente, as reflexões decorrentes da autoscopia foram relacionadas à necessidade do aluno se sentir protagonista no processo de aprendizagem reflexivo.

A autoscopia é útil como técnica de pesquisa e de formação e seu interesse consiste, sobretudo, na análise que o sujeito realiza, ao confrontar-se com a imagem de si na tela e esta função auto avaliadora implica contemplação e consequente reflexão sobre o próprio comportamento, tratando-se de uma reapropriação de si e também de uma ocasião privilegiada de autocrítica (SADALLA; LAROCCA, 2004).

Esta reflexão que possibilita a modificação das práticas permite o desenvolvimento docente e para Menegaz (2015), a distinção na expressão das fases do MARP na prática de cada professor está na capacidade de reflexão que desenvolvem ao ensinar. Desta forma, sessões de autoscopia possibilitam o desenvolvimento e expansão do CPC dos docentes e contar com esta estratégia de *mentoring*¹⁷ e auxílio dos próprios pares, torna-se uma estratégia útil para o fortalecimento docente.

Considerando que o trabalho docente e a reflexão são bastante solitários, esta socialização entre pares, permite estímulo às novas conexões que beneficiam a ação e raciocínio pedagógico e estas parcerias estimulam a oportunidade de criar e pensar junto (MENEGAZ, 2015).

Outro aspecto evidenciado pela observação não participante e trabalhado na autoscopia foram as questões relacionadas à consciência situacional no contexto da sala de aula, relacionado à iluminação, a comunicação, o tempo disponibilizado para as atividades e a percepção do comportamento dos alunos, tendo Isabella mais dificuldade neste sentido e Vanessa mais perspicaz em realizar a leitura do contexto.

Maia (2016) considera que a consciência situacional é uma competência não técnica, que se relaciona ao comportamento cognitivo e interpessoal. E ocorre ainda, a percepção dos elementos do ambiente, relacionando-se à ciência do que se passa no contexto, com compreensão dos significados de onde se está inserido, juntamente com o pensamento à frente, do que irá acontecer, ocorrendo assim, uma sintonia da situação e da tomada de decisão. É basicamente estar a par do que acontece em torno, sendo concebida como uma propriedade que emerge por meio da interação entre indivíduos e da percepção dos elementos no ambiente, que vem pelos sentidos, como visão, audição, olfato, etc., o que ajuda na tomada de decisão, não somente o que fazer, mas como e quando fazer (SATUF, 2016).

Este conhecimento do contexto educacional necessário ao fazer docente encontra-se dentro da base de conhecimento para o ensino de Shulman (2005) que se relaciona também com o funcionamento da sala de aula e nos estudos sobre o CPC, Marcon, Graça e Nascimento (2013) nominam como microcontexto este ambiente da sala de aula, onde o docente deve conhecer as especificidades inerentes deste multifacetado

¹⁷ A prática de *mentoring* consiste no direcionamento das ações e conta com a presença de um tutor ou mentor e para Gudmundsdóttir e Shulman (2005) a presença deste professor tutor pode ser a chave para o desenvolvimento do CPC, pois seu assessoramento e apoio auxiliam no conhecimento das questões curriculares e na melhor forma de estruturar e direcionar o ensino.

espaço, para gerir todas as questões relacionadas à aprendizagem dos alunos.

É necessário que a realidade do microcontexto seja conhecida e assimilada pelos docentes, pois o desenvolvimento do conhecimento do contexto influencia na construção do CPC dos professores, reverte em benefício da sua intervenção pedagógica com os alunos e fortalece a gestão de suas práticas pedagógicas, pois quando o docente torna-se consciente deste espaço e de suas especificidades, adquire condições de expandir os demais integrantes da base de conhecimento para o ensino de Shulman (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2013).

Estes aspectos observados interferem no desenvolvimento das atividades em sala de aula e somente pela autoscopia foi possível para as docentes se verem em ação neste sentido. E outro conhecimento da base de conhecimento para o ensino de Shulman (2005) que pode fortalecer a atuação docente neste microcontexto é o conhecimento dos alunos e suas características, quando o professor (re)conhece a necessidade de aprendizado individual e as histórias de vida dos seus alunos, para que possa criar uma relação de proximidade com estes, conseguindo assim, potencializar o processo de ensino aprendizagem.

Esta relação de proximidade pode evitar erros de interpretação, relacionado às posturas pessoais em sala de aula de cada docente, como as evidenciadas neste estudo, quando uma postura mais autoritária e rígida, com uma fala mais incisiva, pode reprimir o aluno no sentido de esclarecimento de dúvidas e iniciativa de participação em sala, com medo da repreensão e exposição de seu erro, sendo que a todo instante é lembrado que será cobrado em prova. Aspectos que foram esclarecidos na sessão de autoscopia para a pesquisadora, quando, por exemplo, sobre a prova, a docente não utiliza o lembrete como ameaça e sim, a prova é relatada como sendo o objetivo final de avaliação da disciplina. E fica a dúvida, será que os alunos compreenderam estes aspectos comportamentais como estímulo ao aprendizado?

Parar, conversar e ouvir o aluno, buscando compreender o seu contexto pessoal é uma estratégia de comunicação válida, que favorece a relação docente-discente e permite, com mais tranquilidade, evitar e resolver conflitos, que podem desgastar a relação docente-discente e interferir negativamente no processo de ensino aprendizagem e na condução das atividades em sala de aula.

Isto requer um diálogo recíproco reflexivo entre professor e aluno e necessariamente, não significa que o estudante irá aceitar e concordar com todas as intenções do professor, entretanto, quanto mais ele entende o que o docente está dizendo, maiores são as condições de

definir se deseja ou não aprender o que o professor quer ensinar e para isto, o estudante precisa estar aberto ao diálogo, agindo com responsabilidade, autonomia e refletindo sobre as potencialidades e fragilidades de sua formação (LIMA et al., 2016).

É necessário um movimento de reflexão recíproca de professores e estudantes, fortalecendo a relação pedagógica de ambos e cabe ao docente encontrar alternativas e sensibilizar-se para a realização do processo reflexivo, sendo a formação docente uma destas oportunidades para a aquisição de novas habilidades, com elementos significativos para o estabelecimento da relação pedagógica no ensino prático-reflexivo (LIMA et al., 2016).

Conclui-se que esta reflexão das práticas de seu cotidiano em sala de aula, leva o docente a se conscientizar da necessidade de buscar sua formação pedagógica, e esse pensamento crítico, na busca de uma postura mais dialógica e problematizadora, acaba por sinalizar o movimento de construção e expansão de seu CPC (BACKES et al., 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Licenciatura, capacitação pedagógica prévia ao exercício docente e disciplinas relacionadas à didática, como eventos isolados não são garantia de boas práticas docentes. Os anos de docência, com a sabedoria proveniente desta prática, o aprendizado com os erros e a reflexão decorrente destes processos, mediada por contínuos encontros de formação docente, que ocorrem paralelamente à construção da identidade docente, conforme este aprimora sua prática e reflete sobre a mesma, permitem o desenvolvimento e expansão do CPC.

A autoscopia possibilitou ao docente observar retrospectivamente sua atuação e **compreender** a sua forma de condução da disciplina, com as estratégias utilizadas para realizar a **transformação** do conteúdo às necessidades dos alunos e aos objetivos da disciplina, para que no momento do **ensino**, se visse em ação e pudesse realizar uma **avaliação** crítica de sua conduta, com ênfase na **reflexão**, que conseqüentemente possibilitou uma **nova compreensão** de seu modelo de ensino, mostrando novas possibilidades de atuação para expansão de seu CPC.

Esta estratégia, que seguiu o MARP de Shulman, possibilitou uma aprendizagem significativa ao docente, ao consolidar novos entendimentos decorrentes desta experiência de aprendizagem e indicar elementos a serem trabalhados nos encontros de formação docente. Desta forma, alguns achados identificados neste estudo, como a postura docente, a consciência situacional e o estímulo ao diálogo reflexivo,

embora reconhecidos como importantes, não fazem, ainda, explicitamente parte da proposta de acompanhamento da formação docente. E este estudo sugere sua inclusão nos programas de formação docente, bem como a inclusão da autoscopia, como prática reflexiva para estimular uma aprendizagem significativa, ancorada nas ações de *mentoring*.

Formar um aluno reflexivo exige um docente reflexivo e a autoscopia como estratégia de estímulo à reflexão docente é indicada para nortear as práticas e tornar o docente mais consciente de si e das necessidades do outro, com um entendimento ampliado de sua atuação e consequente fortalecimento docente. Além da autoscopia, dirigida por professores experimentados na estratégia de *mentoring*, o docente para avaliar sua própria prática, pode também organizar momentos de avaliação da condução da disciplina junto aos discentes, para nortear suas práticas e assim, crescer com as considerações recebidas.

Entende-se que a formação docente não se aplica somente ao professor novato e sim a todos os professores, independente do seu tempo de atuação docente e sua experiência profissional, pois um professor crítico, criativo e reflexivo deve sempre participar destes encontros, para que se atualize quanto a novos métodos de ensino, às tecnologias da informação e outras possibilidades de estímulo ao aprendizado, para que possa acompanhar a nova geração dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem. Além de revisitar seus materiais/conteúdos e estratégias de ensino utilizados em sala de aula, sempre considerando que essa troca entre pares e a socialização de experiências enriquecem o repertório docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução Nº 466 de 12 de dezembro de 2012**. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em 04 jun. 2017.

BACKES, V. M. S. et al. Expressions of Pedagogical Content Knowledge of an Experienced Nursing Teacher. **Texto & contexto enferm**, v. 22, n. 3, p. 804-10, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072013000300029>. Acesso em 23 ago. 2017.

CANEVER, B. P. et al. Naive World Awareness in the Pedagogical Practice of Healthcare Professors. **Texto & contexto enferm**, v. 26, n. 2, 2017. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/tce/v26n2/pt_0104-0707-tce-26-02-e3340015.pdf>. Acesso em 23 jul 2017.

COUTINHO, R. D. C; MARTINS, J. C. A.; PEREIRA, M. F. C. R. Construção e Validação da Escala de Avaliação do Debriefing associado à Simulação (EADaS). **Rev. Enf. Ref.** vol.4, no.2 Coimbra, 2014. Disponível em:<http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-02832014000200005>. Acesso em 02 set. 2017.

GUDMUNDSÓTTIR, S.; SHULMAN, L. S. Conocimiento didáctico en ciencias sociales. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 9, n.2, 2005. Disponível em:<<https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART5.pdf>>. Acesso em 14 ago. 2017.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P.; ZELLNER, A. L. Mind the Gap: Why TPACK Case Studies? In: HOFER, M. J. et al. **Practitioner's Guide to Technology, Pedagogy, and Content Knowledge (TPACK): Rich Media Cases of Teacher Knowledge**. Association for the Advancement of Computing in Education, 2015. Disponível em:<<http://publish.wm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=book>>. Acesso em 27 jul. 2017.

LIMA, M. M. et al. Dialogue: network that intertwines the pedagogical relationship into the practical-reflective teaching. **Rev Bras Enferm**, 2016; 69(4):610-7. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/reben/v69n4/0034-7167-reben-69-04-0654.pdf>>. Acesso em 23 jul. 2017.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 2012.

MAIA, J. C. Competências não-técnicas em Cirurgia. **Revista Portuguesa de Cirurgia**, n. 39, p. 5-6, 2016. Disponível em:<<https://revista.spcir.com/index.php/spcir/article/viewFile/624/454>>. Acesso em 16 jun. 2017.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. O conhecimento do contexto na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 4, p. 633-645, 2013. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092013000400011>. Acesso em 13 ago. 2017.

MENEGAZ, J. C. **Ação e Raciocínio Pedagógico de Professoras de Enfermagem em Diferentes Contextos Educacionais**. Florianópolis: UFSC, 2015. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em:<<http://tede.ufsc.br/teses/PNFR0934-T.pdf>>. Acesso em 03 jun. 2017.

NAKASHIMA, R. H. R.; PICONEZ, S. C. B. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): modelo explicativo da ação docente. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, p. 231-250, 2016. Disponível em:<<http://migre.me/w8zdD>>. Acesso em 25 jul. 2017.

PIRATELO, M. V. M. et al. As Relações Epistêmicas Com os Saberes Docentes em Sala de Aula em um PIBID/Física. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 7, n. 1, 2017. Disponível em:<<http://publicacoes.unigranrio.br/index.php/recm/article/view/3968/2315>>. Acesso em 17 jun. 2017.

PREZOTTO, M.; FERREIRA, L. H.; REIS, M. A. S. Escuta, olhar e diálogo sensível na formação reflexiva do professor. **Rev. IBFE: Tend. E Inov. em Educ.** v. 1, n. 2, p. 4-14, 2017. Disponível em:<<http://revistaunita.com.br/index.php/ibfe/article/view/1/2>>. Acesso em 03 jul. 2017.

SATUF, E. N. **Utilização de Técnicas de Medição de Consciência Situacional Para Avaliar Interface Ecológica de Alarmes**. 2016. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em:<<http://pee.ufrj.br/teses/textocompleto/2016032901.pdf>>. Acesso em 16 jun. 2017.

SADALLA, A.M.F.A.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de Formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, 2004. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a03v30n3.pdf>>. Acesso em 01 ago. 2017.

SCHÖN D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de La Nueva Reforma. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em:<<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em 14 jun. 2017.

SHULMAN, L. S. **Desafios da Educação: Lee Shulman - EUA**. Entrevista com o professor emérito da Stanford Graduate School of Education da Universidade de Stanford, na Califórnia, EUA. UNIVESP TV. São Paulo, 2015. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=hZPBM8NqXZE>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

SHULMAN, L. S. **Desenvolvimento de docentes**. Seminário do Instituto de Ensino e Pesquisa [serial on-line] São Paulo, Brasil: 2010. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=v4OBdYhiX9A>>. Acesso em 16 jun. 2017.

SOUZA, D. M. **Preparo do enfermeiro para a docência na educação profissional técnica de nível médio sob a ótica de Lee Shulman**. Florianópolis: UFSC, 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, 2013. Disponível em:<<http://tede.ufsc.br/teses/PNFR0828-D.pdf>>. Acesso em 03 fev. 2017.

SILVA, S. C. R; SCHIRLO, A. C. Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel: Reflexões Para o Ensino de Física Ante a Nova Realidade Social. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 1, p. 36-42, 2014. Disponível em:<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/viewFile/22694/PDF>>. Acesso em 17 jun. 2017.

STAKE, R. E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

6.3 MANUSCRITO 4

**VOCÊ SE LEMBRA DO SEU PRIMEIRO DIA COMO
DOCENTE NOVATO?**

Daniela Maysa de Souza
Vânia Marli Schubert Backes
Zoia Bozu
José Luis Medina Moya

RESUMO

Um professor é considerado novato quando inicia sua atuação na carreira docente e se depara com inúmeras situações problemáticas em sua inserção profissional. Este artigo proporciona uma reflexão sobre o docente novato e a formação docente. Para atingir este objetivo, optou-se pela revisão narrativa da literatura, possibilitando um diálogo sobre as principais situações problemáticas vivenciadas pelos docentes novatos e suas possibilidades de enfrentamento e resolução, com sugestões de melhorias das estratégias de formação docente, visando à construção e expansão de seu Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. Sugere-se que as propostas de formação docente utilizem estratégias reflexivas sobre a própria prática docente, estratégias de *mentoring*, com observação da prática dos colegas e aprendizagem horizontal com os pares (professores experientes), uso do *portfólio* reflexivo como estratégia de avaliação formativa, estudos colaborativos com o uso de *Lesson Study*, criação de comunidade de prática e implantação do período de indução profissional, sendo imprescindível o apoio institucional. Com estas reflexões, se espera contribuir para o desenvolvimento e fortalecimento de estratégias de formação docente que contemplem as necessidades dos docentes novatos e os auxiliem em seu desenvolvimento profissional docente.

Descritores: Prática do Docente de Enfermagem. Pesquisa em Educação de Enfermagem. Docentes de Enfermagem. Capacitação de Recursos Humanos em Saúde.

INTRODUÇÃO

“Eu lembro sim! Me formei no fim de semana e na segunda feira de manhã, iniciei como enfermeira da Unidade de Terapia Intensiva (UTI) adulto e no período noturno, supervisora de estágio do Curso

Técnico em Enfermagem, no campo de Saúde Coletiva. O convite para a supervisão de estágio partiu da enfermeira coordenadora do curso, que já havia trabalhado comigo durante o meu período da graduação, enquanto atuava como auxiliar de enfermagem em UTI pediátrica e neonatal (fiz o curso para me certificar da escolha profissional e logo após ingressei na faculdade). Sobrevivi à segunda feira! E que dia, de muitas estreias e emoções! Na terça feira, recebo a ligação da coordenadora do curso, que precisava conversar comigo antes de retornar ao campo de estágio. Fui tomada pela ansiedade, medo de ter feito algo inadequado e fiquei repassando a noite anterior de estágio inúmeras vezes, para tentar encontrar algo que pudesse ter acontecido de errado... Nada! Respirei fundo e fui... Para minha surpresa, ela me convidou para lecionar a disciplina teórica de pediatria, pois a professora se afastaria. Conforme o relato da coordenadora, o convite surgiu ao considerar meu conhecimento na área e minhas habilidades assistenciais. E prontamente aceitei, pela surpresa e alívio de não ter cometido nenhum erro, pelo reconhecimento profissional, pela possibilidade de complementação de renda, pela oportunidade de ensinar o que sabia e afinal, eu era uma enfermeira licenciada e fui formada para dar aula. Ela me entregou a apostila do curso, mostrou onde a professora havia parado o conteúdo, apresentou a escola e brevemente o fluxo de trabalho, algumas características da turma e que eram em 48 alunos formandos. “Ah, Danizinha, começa amanhã, ok”? E vim embora com a apostila, a troca do estágio na quarta feira pela aula teórica de pediatria e havia me esquecido completamente que tinha pânico de falar em público, que teria 24 horas para preparar uma aula e que seria professora. E assim eu entrei em sala, me apresentei, pedi que os alunos se apresentassem, apresentei a proposta de condução da disciplina, abri a apostila e iniciei meu primeiro monólogo na docência. Quem nunca”? (Daniela).

Esta história é muito semelhante à estreia docente de muitos outros profissionais, tantos professores recém graduados iniciando a carreira

docente todos os dias, estimulados pelos mais diversos motivos e em comum, em muitos casos, o despreparo pedagógico para iniciar o exercício docente.

Temos neste momento de transição, até chegar a níveis mais elevados de desempenho, “*The Reality Shock*”, o choque da realidade, conceito popularizado nas pesquisas de Veenman (1984), que define este choque como um contraste entre as ideias iniciais do docente, que se contrastam à áspera realidade do cotidiano em sala de aula, ou seja, este docente encontra uma realidade complexa, que deve ser dominada continuamente e tem no seu primeiro ano crítico da docência (que pode ser em muitos casos, dramático e traumático), um período de intensa aprendizagem, com cobranças e erros, que requerem deste docente, um instinto de sobrevivência.

Por esse motivo, estes docentes são objeto de muitos estudos e identificados em muitas pesquisas como iniciante, principiante, novo, neófito ou novato, mas, independentemente da nomenclatura utilizada, Bozu (2009) considera novo, qualquer aspirante a um lugar de trabalho, que começa a exercer um ofício e é inexperiente na função. Desta forma, para efeitos de nomenclatura, utilizaremos o termo novato, assim como Shulman (1987) o identifica, ao considerar novato, aquele docente com até cinco anos de experiência profissional.

Especificamente na Enfermagem, temos diversos campos com possibilidades de atuação (assistência, ensino, pesquisa e gestão) e a assistência, em muitos casos, configura-se como a área de iniciação profissional dos enfermeiros, sendo caracterizada como a principal área de atuação. Como demonstra a pesquisa sobre o perfil da enfermagem brasileira, que identificou que somente 2,6% destes profissionais atuam na docência e 2,2% na pesquisa, e o restante atua em áreas administrativas e prioritariamente assistenciais (MACHADO et al., 2016).

Convém reforçar que a atuação profissional assistencial do enfermeiro é uma carreira independente da atuação docente, ou seja, a prática assistencial não sustenta a prática docente, mesmo que comumente estes profissionais utilizem de seu conhecimento técnico-científico e assistencial para inicialmente, embasar sua prática docente.

Então, com apenas 2,6% dos enfermeiros atuando na docência, porque nos preocupamos com esse problema? Zeballos (2009) tem algumas respostas: preocupamo-nos, porque todos fomos novatos um dia, em outros tempos e contextos, mas de alguma ou outra forma, sofreremos nesta estreia e nos preocupamos, porque sabemos dos impactos negativos que esta realidade pode gerar na profissão docente e dedicamos nossas

vidas à formação de professores, para que possamos diminuir esse impacto que a realidade gera nos primeiros dias de inserção na docência. Além de considerarmos a necessidade de qualificação destes docentes que ensinam os novos profissionais que ingressarão no mercado de trabalho.

Para Veenman (1984), o conhecimento dos problemas enfrentados pelos docentes novatos em seus primeiros anos de ensino, pode fornecer informações importantes para a melhoria e redesenho dos programas de formação. Já Imbernón (2009) pontua que os docentes novatos não têm problemas e sim situações problemáticas e considera que a formação docente deve ser uma fonte de desequilíbrio e desaprendizagem para mudança de concepções e de práticas educativas, as quais permitam resolver estas situações problemáticas.

A partir deste contexto, apresentaremos algumas considerações que fazem referência ao docente novato, situando suas principais situações problemáticas, com algumas possibilidades de enfrentamento e avanços nas estratégias de formação docente. Para isto, algumas perguntas estimularam a busca destas respostas, como: O que é ser um docente novato? Quais as principais situações problemáticas que o docente novato enfrenta? Como a formação docente pode auxiliar a minimizar as situações problemáticas dos docentes novatos?

Estas respostas poderão auxiliar na construção e fortalecimento das estratégias de formação docente, com vistas ao desenvolvimento e expansão do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) dos docentes novatos.

O CPC, componente dos Conhecimentos Base para o Ensino de Shulman (2005), destaca-se pela manifestação individual do docente, ao realizar a fusão entre o conteúdo e a pedagogia, que possibilita ao docente transformar o seu entendimento do conteúdo em algo a ser ensinado e ensinável aos seus alunos. Assim, cada docente constrói seu CPC de maneira particular, para o fortalecimento desta transformação didática e conhecer as situações problemáticas dos docentes novatos, pode auxiliá-los nesta trajetória de fortalecimento e construção de seu próprio CPC, com vistas à melhoria da qualidade do ensino ofertado em suas práticas docentes.

Desta forma, o objetivo deste artigo é o de proporcionar uma reflexão sobre o docente novato e seu processo de formação docente. De forma didática, este artigo se divide em duas partes, na primeira, apresentaremos algumas características do docente novato, relacionadas às situações problemáticas, resultante de várias pesquisas realizadas com este grupo de docentes e na segunda parte, apresentaremos sugestões de estratégias a serem inseridas nas propostas de formação docente,

apresentando ainda algumas práticas do modelo de formação europeu e os avanços nesta área em relação à proposta de formação docente brasileira.

Não especificaremos a problemática do docente novato enfermeiro e sim o docente novato de um modo geral, por este ser o objeto de estudo deste artigo. Entendemos que a condição de novato se aplica a qualquer profissional que inicia sua carreira na docência, independentemente de sua formação universitária de base. E os estudos consultados fornecem uma ampla visão deste docente, onde suas características e aspectos em comum, rotineiros em suas práticas de ensino, caracterizam a identidade do docente novato.

METODOLOGIA

Para auxiliar a contemplar o propósito deste artigo reflexivo, optou-se pela realização de uma revisão narrativa¹⁸, onde para Rother (2007), as publicações consultadas se caracterizam pela amplitude de abordagem do tema em estudo e são apropriadas para descrever o estado da arte de um assunto em particular, fornecendo subsídios teóricos e contextuais, contendo a interpretação e análise crítica pessoal do autor, contribuindo para a atualização e reflexão sobre a temática em estudo e neste artigo, considera-se sua relação direta com o objeto de estudo da tese, o CPC do docente novato.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA E O NOVATO

Ensinar sempre foi difícil, é uma tarefa complicada e exigente, tanto de uma perspectiva pessoal como institucional e na atualidade, ficou ainda mais difícil, com os avanços da ciência, da psicopedagogia, novos valores e a influência dos meios de comunicação, que introduzem à

¹⁸ As referências utilizadas para compor esta revisão narrativa compõem estudos do Grupo de Formação Docente e Inovação Pedagógica (FODIP) e referências indicadas pelos docentes do FODIP, no período de realização do doutorado sanduíche na Universidad de Barcelona (UB), na Espanha, patrocinado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) - Processo nº 88881.134121/2016-01; vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, bem como estudos do Laboratório de Pesquisa e Tecnologia em Educação em Enfermagem e Saúde (EdEn) do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSC/Brasil.

educação novos desafios em uma era de maior complexidade (CAMPOS, 2012; IMBERNÓN, 2009).

Nesta sociedade do conhecimento com constantes mudanças, mesmo com os avanços da tecnologia, o papel do professor continua sendo crucial, o que exige novas destrezas dos docentes, mais flexibilidade e adaptação, com uma permanente atividade de formação e aprendizagem, que permitam atitudes mais reflexivas e críticas (FEIXAS, 2002; GARCIA, 2009; VALADEZ; DÍAZ, 2009).

Além de trabalhar os conhecimentos em sala de aula com os alunos, o professor deve ser o catalisador de novos conhecimentos e seu trabalho não se limita à sala de aula, pois deve buscar novas tecnologias que permitam auxiliar no enfrentamento dos desafios e das novas possibilidades de ensino (VALADEZ; DÍAZ, 2009).

Partindo desta realidade, Garcia (2009) questiona como se deve repensar o trabalho docente nestas novas circunstâncias e quais características deveriam ter a profissão docente no século XXI, para ser realmente, uma profissão de conhecimento. Cabe à escola responder estes questionamentos, olhando para os professores que nela atuam, para que possa oferecer um melhor ensino, fazendo da docência uma profissão atraente e possibilitando que os docentes aprendam a ser melhores docentes ao longo de suas carreiras (GARCIA, 2009).

Para esta aprendizagem, a formação docente tem uma relevância primordial, vista como uma possibilidade de resposta a estes desafios da sociedade, neste contexto de trocas aceleradas (CAMPOS, 2012).

Este olhar à formação dos docentes deve se centrar numa das etapas mais importantes, mas também mais desatendida do processo de aprender a ensinar, o período de inserção profissional (GARCIA, 2009). Neste período, as experiências iniciais dos novos docentes impregnam as percepções e os comportamentos sobre a docência, sobre os alunos, sobre o contexto e sobre o seu próprio papel como docente (FEIXAS, 2002). Assim, possuir informações a respeito dos elementos que inibam a melhoria da atuação docente, facilita a introdução de mecanismos de correção nas ações formativas, que fomentem a construção de conhecimentos e habilidades do docente novato para o efetivo exercício docente (MEDINA; BORRASCA; SÁNCHEZ, 2005).

Conhecer as particularidades e necessidades dos docentes novatos possibilita a criação de estratégias para acolhimento e atendimento das demandas específicas deste grupo de docentes, que em sua estreia necessitam de um olhar atento e acompanhamento de suas práticas. A seguir, refletiremos sobre estas demandas e especificidades dos docentes novatos.

O docente novato

O docente novato é caracterizado por ter pouca ou nenhuma experiência docente prévia e se insere pela primeira vez na docência em uma instituição educativa, onde normalmente, seu contato com o ensino e os alunos ocorreu durante sua formação inicial na graduação (BOZU, 2009).

Este período de transição de papeis, de aluno para professor, com novas e muitas exigências, que vão além das que este professor aprendeu em sua formação inicial, pode ocasionar angústia, incerteza e insegurança (MEDINA, 2006; RUIZ, 2009). Neste período crítico, onde se inicia seu processo de construção identitária docente, esta transição é marcada pelo reconhecimento de novas interações entre suas perspectivas, crenças e práticas e o contexto de ensino que agora se insere, e por vezes, pode ser conflitiva, o que implica na (trans)formação de sua identidade profissional, onde fatores de ordem pessoal e contextual, influenciam seus saberes, práticas e atitudes, que se relacionam à sua maneira de compreender e desenvolver suas funções docentes e convergem para criar uma dinâmica construção indentitária (FLORES, 2009; LAZZARI, 2015).

Este choque da realidade ocorre pela repentina entrada na profissão, onde este docente novato, de um dia para o outro, se percebe com as mesmas responsabilidades de um professor com quarenta anos de atuação (VEENMAN, 1984). E além da direção e dos colegas, os alunos também apresentam as mesmas expectativas em relação ao docente novato, entretanto, em qualquer profissão é impensável exigir de um iniciante, um desenvolvimento semelhante ao de um especialista (FLORES, 2009; ZEBALLOS, 2009). E deve-se considerar que, além dos anos de docência que o professor experiente tem em seu currículo, há ainda toda sua experiência de vida, com seus conhecimentos adquiridos e construídos em sua trajetória, enquanto o novato tem conhecimentos mais superficiais (ainda em construção e elaboração) e um conjunto de detalhes conectados a uma ideia geral, mas não entre si (GARCIA, 2009).

Assim, o primeiro ano do exercício da profissão docente deste novato é considerado o mais crítico, pois se caracteriza por um princípio de sobrevivência, com um predomínio mais pragmático do que reflexivo, onde se sente inseguro pela falta de conhecimento pedagógico; por apresentar carência no sentido de incorporar a teoria à prática, motivar os alunos e estimular o interesse pelo conteúdo; além de ser um período estressante e difícil, com certa complexidade psicossocial, pelos esforços que exigem em nível pessoal, familiar e acadêmico, pelo aumento

repentino do volume de atividades e de carga horária (ASMARATS; MORENO, 2013; FLORES, 2009; MEDINA, 2006; MEDINA; BORRASCA; SÁNCHEZ, 2005).

E em sua prática educativa, González (2015) alerta sobre a possibilidade da súbita ocorrência de vários incidentes (o incidente será considerado crítico, quando combinar uma situação desestabilizadora com a falta de controle emocional), que podem ocasionar uma resposta improvisada e reativa do docente novato, o que poderá levá-lo à desestabilização emocional. O enfrentamento destes incidentes críticos em aula, contribui para a melhoria do desempenho docente e à conscientização do processo de construção da identidade profissional docente, que pode ser potencializada com o uso de atividades reflexivas sobre a sua própria prática, que auxiliam o professor novato durante este período de transição profissional (GONZÁLEZ, 2015).

Assim, estes docentes novatos sobrevivem na maioria das vezes por ensaio e erro, o que pode levar à insatisfação, fazendo com que se questionem sobre sua potencialidade como docente (ASMARATS; MORENO, 2013; FEIXAS, 2002). E tudo isto ocorre enquanto desenvolvem sua própria identidade docente, num dinâmico processo de trocas e reorganização de conhecimentos, valores, atitudes e conceitos desenvolvidos em sua formação inicial e que agora são requeridos para a atividade docente, onde precisa desenvolver seu próprio estilo de ensino e aprender a utilizar os recursos pessoais de que dispõem para enfrentar com êxito as situações de ensino (BOZU, 2009).

Sabe-se que, inicialmente, para embasar sua prática, o docente novato valoriza sua experiência prévia como aluno, suas ideias e crenças sobre o significado de ser professor e sobre o ensino, interiorizados ao longo de sua trajetória escolar, e que agora, ao iniciar na docência, serão utilizadas agora para fundamentar sua prática, onde estas recordações que marcaram sua trajetória escolar exercem uma influência decisiva sobre o seu entendimento sobre a docência, constituindo um marco de referência para sua atuação (FLORES, 2009).

Esta imitação acrítica de condutas observadas em outros professores e suas crenças arraigadas, fruto de suas vivências enquanto aluno, de sua biografia pessoal e das concepções teóricas decorrentes de sua formação é que norteiam sua ação docente, entretanto, estes docentes não são conscientes das teorias que justificam suas práticas e é importante que reflitam sobre suas crenças e teorias que fundamentam suas ações (GARCIA, 2009; ZEBALLOS, 2009). E esta imitação da aprendizagem vicária não é um bom recurso para assegurar a competência em uma tarefa altamente especializada como o ensino (CAMPOS, 2012).

A urgência dos docentes novatos é que querem ser eficientes em sua nova função e necessitam da instrumentalização passo a passo, de como fazer um bom gerenciamento da turma, organização do currículo, estratégias de avaliação e de forma geral, estão muito preocupados no 'como' fazer e menos no 'porque' fazer (GARCIA, 2009).

Esta dimensão procedimental é importante, mas o manejo de determinadas situações só se aprende na prática e, para isto, os novatos precisam primeiro refletir sobre o seu ensino ofertado, para aprender e evoluir a partir de sua própria prática e este primeiro ano do ensino caracteriza-se por ser de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição (GARCIA, 2009).

Desta forma, preocupar-se com a formação docente é fundamental, quando nestes primeiros anos do exercício docente é que se formam e consolidam a maior parte dos hábitos e conhecimentos que os docentes novatos utilizarão no exercício da profissão docente (BOZU, 2008).

As principais situações problemáticas dos docentes novatos

Os docentes novatos são objeto de estudo e os pesquisadores preocupam-se com suas necessidades há muitos anos e na década de 80, Veenman (1984) já havia realizado um estudo para conhecer as dificuldades dos docentes novatos e suas principais inquietudes, que se relacionam prioritariamente à: dúvidas e preocupações sobre a própria competência; inexperiência com recursos audiovisuais; dificuldade para realizar planejamento docente; falta de tempo livre e excessiva carga horária de trabalho; relacionamento com os alunos, como mantê-los motivados e como avaliá-los; relacionamento com a comunidade escolar; conhecimento das rotinas institucionais; preparação pedagógica insuficiente para o ensino e suporte inadequado em suas escolas de atuação.

Estudos antigos que demonstram problemas ainda atuais... Pois em sua estreia docente, os novatos têm duas tarefas a cumprir: devem ensinar e devem aprender a ensinar e ao assumir simultaneamente estes dois papéis, se veem obrigados a aprender em condições reais de ensino, com o desafio de se familiarizarem e se adaptarem às rotinas institucionais (GARCIA, 2009; MEDINA, 2006).

Um choque cultural pode ocorrer, levando a sentimentos de isolamento, desilusão e frustração e quando não realizam suas próprias expectativas e da escola, começam a se sentir inseguros e duvidam de sua capacidade, surgindo o questionamento sobre a continuidade da carreira docente (FLORES, 2009; GARCIA, 2009).

O isolamento do docente novato deve ser substituído pelo ambiente colaborativo, num intenso processo de socialização com os pares e aprendizagem com os colegas mais experientes e a comunidade escolar deve se conscientizar que a ausência de diálogo se torna um obstáculo para o desenvolvimento deste docente (MEDINA, 2006; MEDINA; BORRASCA; SÁNCHEZ, 2005). Esta socialização auxilia na formação e desenvolvimento docente, por influenciar as escolhas e caminhos didáticos pedagógicos dos docentes, constituindo uma fonte do conhecimento base para o ensino (BACKES et al., 2013). E este desenvolvimento da prática pedagógica leva à construção da identidade profissional docente, quando esta tarefa intelectual complexa, acaba por resignificar o trabalho docente, no contínuo exercício de compreensão sobre a sua própria prática (LAZZARI et al., 2015).

Em ambientes que valorizam a cultura colaborativa, ocorrem atitudes mais positivas em relação ao ensino, pois os fatores contextuais e as políticas educativas da cultura escolar determinam o desenvolvimento profissional (FLORES, 2009; ZEBALLOS, 2009). Desta forma, a socialização profissional deveria ser um aspecto chave para uma experiência docente satisfatória, por possibilitar uma aproximação à cultura da escola, aprendizagem sobre o ensino e a internalização da realidade escolar em que está inserido o novato (BOZU, 2009).

Superar a cultura do individualismo e do isolamento pedagógico, oportunizando um trabalho mais cooperativo, constitui um desafio e uma necessidade para todos os profissionais da educação (BOZU; MANOLESCU, 2010). Oportunizar um programa de acolhimento institucional que possibilite e acompanhe esta socialização, com apoio por parte da direção e colegas, com o objetivo de apoio à superação de algumas dificuldades iniciais, estabelece um clima de colaboração, considerado uma peça chave para o desenvolvimento docente (FEIXAS, 2002). E outra estratégia que pode auxiliar o docente novato neste período de adaptação é iniciar com uma carga horária razoável de trabalho, para que tenha tempo de se integrar razoavelmente às atividades de ensino (RUIZ, 2009).

Para o efetivo exercício docente, deve-se considerar que a capacidade profissional não se esgota na formação científica de sua especialidade, um professor necessita de uma sólida formação pedagógica, que permita potencializar a reflexão sobre sua prática docente, permitindo ao novato, examinar seus pressupostos ideológicos e atitudes, que estão na base da sua prática, num potente processo de autoavaliação do que se faz e o porquê se faz, permitindo o exercício do

papel docente de qualidade (BOZU, 2008; BOZU; MANOLESCU, 2010).

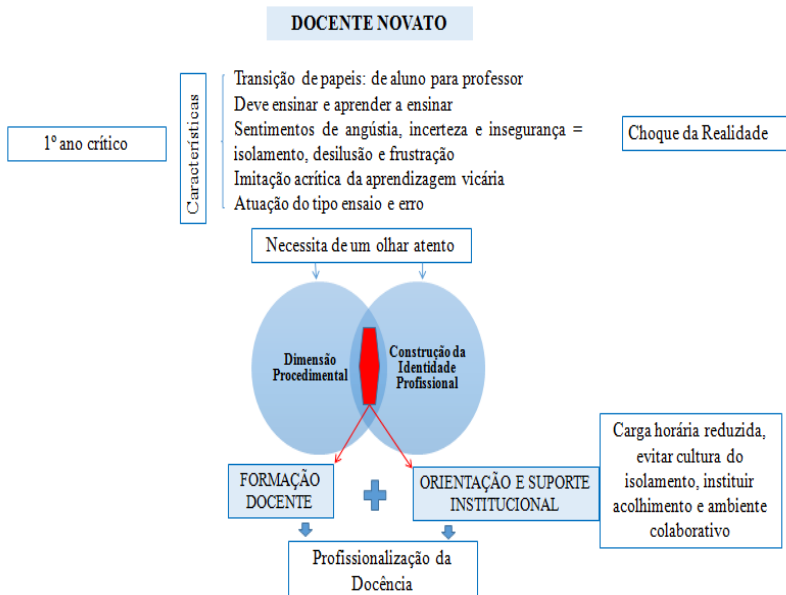
Ignorar que o docente novato sente dificuldades e que as enfrenta de forma autônoma, pode traduzir um otimismo irrealista por parte de quem tem a responsabilidade pela formação destes professores (FLORES, 2009). Desta forma, ofertar a formação docente é fundamental e esta formação não pode ser uma acumulação de conteúdos e sim uma formação centrada na prática profissional e no desenvolvimento de competências processuais e reflexivas, onde estas competências devem ampliar e melhorar ao longo de sua carreira docente, por meio de um contínuo processo de formação que facilite a adaptação à novos desafios e exigências da atividade docente (CAMPOS, 2012; MEDINA; BORRASCA; SÁNCHEZ, 2005).

A formação docente transcende a mera atualização científica, pedagógica e didática, ou seja, ela possibilita espaços de participação, reflexão e construção de conhecimentos, capacitando os docentes à enfrentarem e conviverem com as mudanças e incertezas cotidianas, num processo de contínuo aprendizado ao longo da vida (BARBOSA; VIANA, 2008).

Espera-se que a formação docente fomente o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do docente, potencializando um trabalho colaborativo para transformar sua prática (BOZU, 2008). Além de despertar a consciência do docente novato, sobre a necessidade de seu esforço para começar a ser um profissional da educação e compreender a profissionalização do ensino (ZEBALLOS, 2009).

Antes de iniciarmos algumas considerações sobre a formação docente, de forma a atender as necessidades dos docentes novatos, a figura 1 representa as reflexões realizadas até este momento, sobre o docente novato, suas situações problemáticas e alguns caminhos possíveis para contribuir na minimização destas situações comuns aos novatos.

Para Feixas (2002), a formação docente deve ser vista pelos professores como uma ferramenta para auxiliar na resolução de seus principais dilemas de ensino, reconhecendo-a como instrumento da profissionalização do ensino. É para que se tenha êxito nos processos formativos, mais do que a formação docente estar instituída nas escolas, o professor deve se perceber instituinte deste processo.

Figura 1: O docente novato e suas situações problemáticas

Fonte: Elaborado pelos autores.

A formação para o desenvolvimento docente

Neste segundo momento, após a apresentação das características e principais situações problemáticas que os docentes novatos enfrentam, apresentaremos algumas considerações sobre a formação docente e algumas sugestões de estratégias a serem inseridas nos programas de formação docente, que auxiliam nesta reflexão sobre a própria prática do docente, seguindo o proposto por Imbernón (2009), quando orienta que a formação permanente deve incidir nas situações problemáticas do professorado.

Como comentado anteriormente, na formação docente, o novato deve refletir sobre suas práticas e suas concepções de ensino, para que possa, a partir desta realidade, aprender a ensinar, potencializando o aprendizado de seus alunos e minimizando suas situações problemáticas.

Em muitos casos, os docentes novatos reconhecem suas limitações e apontam como um desafio, por exemplo, o controle da ansiedade e a não monopolização da fala durante o processo de ensino, com respeito ao tempo e ao espaço de aprendizagem do aluno, ao aguardar a reflexão e

apropriação da temática em estudo, sendo que esta postura e consciência pedagógica de estímulo à reflexão e ao diálogo, aguardando a compreensão repentina de uma nova temática e uma súbita resolução de problemas são atributos dos docentes preparados pedagogicamente (SOUZA, 2013).

Assim, devemos considerar que os docentes novatos não chegam vazios e conhecer suas crenças sobre o ensino, ajuda-os a interpretar suas experiências na formação, que tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso, removendo o sentido pedagógico comum, propondo um equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam sua prática educativa, permitindo um envolvimento ativo em seu próprio desenvolvimento profissional (GARCIA, 2009; IMBERNÓN, 2011).

É necessário tempo para refletir e amadurecer sobre sua própria prática docente (o curto prazo não é válido) e o aumento da compreensão da prática, possibilita a reelaboração e implementação de novas estratégias pedagógicas, com uma base sólida (a total incerteza é má conselheira) que possibilitem a aprendizagem dos alunos e a melhoria do ensino ofertado (IMBERNÓN, 2016; MEDINA; BORRASCA; SÁNCHEZ, 2005).

Esse processo de ancoragem do conhecimento teórico que apoia a prática educativa é o que favorece uma melhor interpretação do ensino e da aprendizagem, levando à autonomia e desenvolvimento profissional, pois o conhecimento pedagógico gerado pelo professor é um conhecimento ligado à ação prática no próprio contexto profissional, com a consciência que este processo tem altos e baixos (não é linear e uniforme) e deve se adaptar às necessidades dos professores, exigindo um período experiencial de apropriação e a integração das próprias vivências pessoais (IMBERNÓN, 2011, 2016).

Desta forma, a proposta da formação é que o docente novato compreenda que ensinar não se reduz a explicar, reproduzir e transmitir conteúdos acadêmicos e sim criar e gerar contextos ricos em oportunidades de aprendizagem, proporcionando uma aprendizagem significativa (MEDINA; BORRASCA; SÁNCHEZ, 2005). Para alcançar este propósito, algumas necessidades de aprendizagem devem ser supridas, como aprender a estimular os alunos a participarem ativamente das aulas, melhorar os processos de trabalho em grupo, potencializar a reflexão dos alunos, estimular a autonomia dos estudantes e criar e manter um clima de comunicação e trabalho motivador (BOZU; MANOLESCU, 2010). Estas características de um ensino libertador, com o uso de métodos ativos, valorizam os conhecimentos prévios e os saberes dos

alunos, partindo da realidade onde estão inseridos, estimulando o diálogo e a reflexão, onde o professor atua como um mediador da construção do conhecimento (SOUZA et al., 2016).

A ideia então, consiste em vincular a formação com a prática e os interesses dos docentes novatos, desenvolvendo um programa formativo que ofereça as competências básicas para a docência e as habilidades para evoluir na docência, para que a atitude reflexiva sobre a própria prática potencialize o trabalho colaborativo como instrumento de melhoria da prática docente (CAMPOS, 2012).

A metodologia de trabalho e o clima afetivo devem ser os pilares da formação docente para um trabalho colaborativo, inserindo e mediando os professores em situações de identificação, participação, aceitação de críticas e de discordância, suscitando a criatividade e a capacidade de regulação (IMBERNÓN, 2009).

Alguns aspectos na formação docente merecem profundidade e reflexão, como a necessidade de problematizar o processo de transformação no sentido da (re)construção pessoal do conhecimento sobre o ensino, que contribui para sua identidade profissional e o reconhecimento que é necessário um período maior e integrado de formação, para uma perspectiva de desenvolvimento profissional (FLORES, 2009).

Assim, os primeiros anos devem ser uma oportunidade para ajudar os docentes novatos a converterem-se em expertos adaptativos, que sejam capazes de aprender ao longo da vida (GARCIA, 2009). E para isto, a proposta da formação docente deve combinar diferentes estratégias formativas de cunho construtivista, de maneira que a reflexão sobre a prática seja o condutor das atividades, ao utilizar habilidades do pensamento crítico e estratégico que implicam a organização do próprio conhecimento e do pensamento (RUIZ, 2009; ZEBALLOS, 2009).

Deve-se considerar que tão importante quanto o que se pretende ensinar é como se irá ensinar, ou seja, método e conteúdo são fundamentais (IMBERNÓN, 2009). Com a escolha do marco teórico de referência, onde sua estrutura, conteúdos e fundamentos assegurem a execução dos propósitos centrais do programa, servindo como um guia, para estruturar e focalizar os esforços de melhoria e crescimento profissional, refletindo desta forma, um paradigma sobre o ensino e aprendizagem (CORNEJO, 2009).

Desta forma, a formação docente transcende a mera atualização didático pedagógica, ela se transforma em espaço de reflexão e formação, onde os docentes compartilham suas alegrias e as tristezas que surgem no difícil processo de ensinar e aprender e assim, podem aprender e se

adaptar, para conviver com as mudanças e a incertezas (IMBERNÓN, 2011, 2009).

Da própria prática surgem respostas, novos questionamentos e (re) direcionamentos da práxis docente do novato, que se caracteriza por um contínuo processo de amadurecimento e desenvolvimento profissional.

A seguir, comentaremos algumas possibilidades que caminham neste sentido da reflexão.

Mentoring e aprendizagem horizontal com os pares (professores experientes)

Os docentes novatos que iniciam sua carreira necessitam de orientação e apoio por parte dos professores mais experientes, com um trabalho em equipe e colaborativo (BOZU; MANOLESCU, 2010). Pois o processo de aprender a ser professor é de grande complexidade e a atividade transformadora da pessoa que aprende, se produz por meio da relação que consegue estabelecer com o mundo e com os outros, aprendendo assim, a reconhecer e construir novos significados a partir da prática do outro e isto implica a conexão com outros professores mais experientes (ASMARATS; MORENO, 2013).

A relação mediada pelo diálogo, refletida por meio da observação e compreensão da prática pedagógica (seja a própria prática ou a do outro) possibilita um intenso processo de convivência e compartilhamento de saberes, repercutindo no método de ensino, ao promover a incorporação das melhores práticas de ensino, estimulando a construção e desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo dos docentes (SANTOS, 2015). Desta forma, oportunizar uma metodologia de trabalho que possibilite observar a prática de professores mais experientes, permite ao novato refletir sobre o estilo docente que deseja para si, além de facilitar a integração com a equipe docente, com possibilidade de compartilhamento de ideias, esclarecimento de dúvidas e troca de experiências (FEIXAS, 2002).

Os docentes novatos têm pré-concepções de como funciona o ensino e a observação do ensino de outros colegas, acaba por condicionar o que aprendem (GARCIA, 2009). Assim, esta aprendizagem por observação constitui um elemento central para a compreensão do processo de ensinar (FLORES, 2009). A observação da prática do outro, seja o novato observando o experiente ou vice-versa, caracteriza uma das atividades estabelecidas no processo de *mentoring*, que conta com a figura de um professor mais experiente, que atuará como mentor do novato.

A presença de um professor que guie o docente novato, com estímulo à reflexão sobre o que observou, potencializa esse aprendizado (FEIXAS, 2002). E as propostas de formação docente que contam com esta estratégia, possibilitam a criação de vínculo entre o novo e o antigo, com o objetivo de auxílio, assessoramento didático e pessoal, de forma a constituir-se em um elemento de apoio, para potencializar a aprendizagem do novato (GARCIA, 2009).

As atividades de *mentoring* auxiliam no acolhimento e crescimento profissional do novato, pois esta integração entre o experiente e o novato, permite detectar necessidades de formação específicas, com auxílio para resolução e enfrentamento de eventuais dificuldades em sua prática docente e permite ainda, internalizar a cultura acadêmica institucional, criando um clima de cooperação entre os docentes e um sentimento de pertencimento à instituição (CAMPOS, 2012).

Um bom mentor deve conhecer bem o novato, mantendo um bom relacionamento interpessoal e conhecendo suas preocupações, para que a partir de suas competências técnicas para orientação pessoal, possa aconselhar, observar e avaliar o novato e inspirá-lo em seu processo de formação, sempre objetivando seu desenvolvimento profissional (ASMARATS; MORENO, 2013; CAMPOS, 2012).

As características pessoais de empatia, comunicação, paciência, flexibilidade e sensibilidade são requeridas para o exercício das atividades de *mentoring*, além da necessidade deste professor mentor apresentar ampla experiência docente, habilidades de gestão da classe, disciplina e comunicação com os colegas, com iniciativa de planejamento e organização, sendo que estas qualidades vão influenciar no relacionamento que se estabelece com o docente novato (GARCIA, 2009).

Pensando no melhor desempenho docente, além da observação individual, outra estratégia de *mentoring* é a inclusão de outro docente novato para realizar a observação da prática do colega novato, juntamente com o mentor, onde este sistema de avaliação com a observação pelos pares permite um olhar mais amplo da aula e possibilita uma reflexão coletiva (BOZU; MANOLESCU, 2010; ZEBALLOS, 2009). A discussão posterior à atividade permite conectar as experiências, possibilitando o desenvolvimento de um processo metacognitivo interno (ZEBALLOS, 2009).

Assim, a reflexão conjunta de mentores e novatos a respeito da prática docente contribui para incrementar a capacidade de análise crítica e reflexiva das práticas observadas, o que favorece o desenvolvimento das habilidades docentes, a integração de conceitos e contextos e proporciona

critérios para identificar estratégias metodológicas mais adequadas (CAMPOS, 2012).

A competência profissional para profissionalização da docência será formada, em última instância, na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão, onde esta prática é um processo constante de estudo, de reflexão e de discussão, conjunta e dialeticamente com o grupo de professores (IMBERNÓN, 2011).

Oportunizar a aprendizagem horizontal estimula o acolhimento dos novatos e a criação de vínculos colaborativos, diminuindo assim, as chances do isolamento e individualismo, característicos do novato em sua iniciação profissional.

Mentoring no Mestrado em Docência Universitária na Universidade de Barcelona

Na Universidade de Barcelona (UB), o curso de Mestrado em Docência Universitária, conta com a figura do mentor e este acompanha e supervisiona a formação do docente novato (CAMPOS, 2012).

Para atuar como mentor, não há uma formação específica e a escolha deste professor parte do aluno, no momento da solicitação de ingresso ao programa, sendo de comum acordo a atividade de *mentoring* (CAMPOS, 2012).

Previamente às atividades, realizam-se reuniões informativas e formativas sobre o processo de trabalho e durante o desenvolvimento das atividades, busca-se detectar as necessidades de formação dos novatos e dos mentores, expressas e/ou observadas nas sessões que mentores e novatos realizam individualmente ou com os membros da comissão de acompanhamento (CAMPOS, 2012).

No início do programa, cada dupla de mentor e novato elabora um plano de trabalho, indicando os objetivos que desejam alcançar, as ações propostas e a programação de uma disciplina que será lecionada pelo novato. O mentor auxiliará o novato na integração de novos conhecimentos, fornecerá apoio para elaboração de seu *portfólio*, seu planejamento docente e o programa de sua disciplina, caracterizando uma atividade de acompanhamento e supervisão (o mentor assiste as aulas do novato e vice-versa) (CAMPOS, 2012).

O segundo ano objetiva especificamente o acompanhamento da docência e o mentor acompanha e supervisiona na prática, a aplicação do programa que o novato elaborou para a docência da disciplina, indicada no primeiro ano do curso, realizando as atividades de *mentoring* de forma

reflexiva sobre a prática, evidenciando processos ou aspectos que necessitam melhorias (CAMPOS, 2012).

A avaliação do processo realiza-se com entrevistas e sessões de trabalho com os mentores, novatos e membros da comissão de acompanhamento, utilizando questionários e escalas de classificação que permitem analisar aspectos relacionados ao apoio profissional e pessoal, com as características do mentor e do novato, que facilitam o processo de *mentoring* (CAMPOS, 2012).

As atividades de *mentoring* podem acontecer das mais variadas formas e conhecer propostas utilizadas em práticas exitosas de formação docente fornecem subsídios para implantação e adaptação, de acordo com a realidade e especificidades de cada instituição de ensino.

Período de Indução Profissional

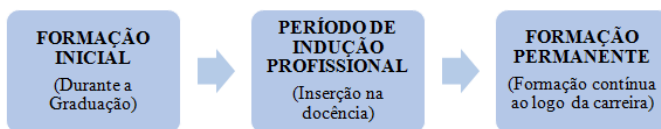
Na Europa, usualmente, a formação docente divide-se em três momentos, a formação inicial básica (na graduação), a indução profissional e a formação permanente (aperfeiçoamento no decorrer da carreira docente).

O período de indução para os docentes novatos caracteriza-se por ser um programa preestabelecido de suporte formativo para facilitar a iniciação na docência, e se situa entre a formação inicial e a formação permanente, atuando como uma ponte neste período de transição (figura 2), oferecendo apoio ao novato para facilitar a inserção na carreira e assim diminuir os eventuais efeitos traumáticos desta experiência, sendo visto como um processo de desenvolvimento profissional (BOZU, 2009; MEDINA, 2006).

Considera-se que os novatos têm particularidades a serem trabalhadas, diferentes das necessidades dos professores mais antigos e o período de indução deve acontecer paralelamente às tarefas e responsabilidades docentes (CAMPOS, 2012).

Neste processo de trabalho, que requer compromisso pessoal e intelectual, as peculiaridades do docente novato, justificam este tratamento diferenciado no período de indução, que requer ações pessoais, formativas, organizativas e profissionais específicas (MEDINA, 2015). Pois agora os alunos que passaram muitas horas observando o ensino de seus professores, voltam à escola e vão ensinar como ensinaram seus velhos professores e para romper esse ciclo não virtuoso, necessita-se de um período de inserção com indagação, crescimento, inovação e reflexão, assim, o programa de indução é um compromisso da escola, para apoiar e integrar os novos professores (GARCIA, 2009).

Figura 2: Fases da formação docente no modelo Europeu



Fonte: Elaborado pelos autores.

Como este período se caracteriza pela confrontação inicial com a complexidade do exercício profissional, neste programa se estabelecem estratégias para reduzir ou reconduzir o ‘choque da realidade’, neste momento de transição da vida de estudante para a vida com mais exigência de trabalho e deve considerar o novo professor como um aluno adulto, com necessidade de uma formação especializada e acompanhamento para início da carreira docente (BOZU, 2009; VEENMAN, 1984).

Esta formação ocorre no local de trabalho do docente novato e estes docentes são objeto de supervisão, apoio e avaliação, onde a escola continua sendo o espaço de aprendizagem de alunos e professores (GARCIA, 2009). E como qualquer atividade de formação existem três componentes essenciais: uma concepção de ensino e de formação, uma seleção de conteúdos e uma série de estratégias formativas que facilitem a aprendizagem, visando a socialização profissional e aprendizagem do conhecimento profissional, caracterizados como dois aspectos característicos da iniciação profissional (MEDINA, 2006).

Os conhecimentos elaborados e apreendidos durante a formação inicial não são suficientes para um exercício profissional docente efetivo e o período de indução profissional aparece como uma estratégia viável de auxílio, visando o fortalecimento do docente novato, instrumentalizando-o neste primeiro ano mais crítico de seu exercício docente.

Programa de Indução Profissional na Europa

O período de indução não é obrigatório em todos os países da Europa e pode contemplar diferentes ações formativas para os docentes novatos, desde uma simples reunião de início de curso até programas mais estruturados que implicam múltiplas atividades, contando com planos de

acolhimento, sessões de discussão sobre a disciplina, criação de situações de ensino e aprendizagem, estudos de caso de outros docentes novatos, observações em sala de aula, utilização do *portfólio* reflexivo, gravações das aulas e sessões de *mentoring* com professores experientes (FEIXAS, 2002; GARCIA, 2009).

Os programas têm geralmente três níveis: 1- preparação, que inclui uma orientação geral sobre o funcionamento da escola; 2- orientação, que implica a formação no currículo e formação para o ensino eficiente (com a oportunidade de observar as aulas de um professor mentor) e 3- prática, que inclui a continuação das trocas com o mentor, com a redução da carga horária docente e participação em programas de desenvolvimento profissional (GARCIA, 2009).

Medina (2006) destaca a proposta desenvolvida pelo Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaira (CEP), que tem como objetivo principal, o de fomentar atitudes reflexivas decorrentes da análise crítica de sua própria prática (turmas com quinze docentes novatos no máximo) e conta com a presença de um professor monitor (com a mesma formação acadêmica dos participantes) e outro professor de apoio. A estratégia de formação é em forma de seminário para grupos de discussão, proporcionando desenvolvimento profissional e fortalecendo as relações entre os docentes, superando a cultura do isolamento e individualismo da profissão (MEDINA, 2006).

O programa inicia com os docentes respondendo as seguintes questões: Onde ensino? Como é um dia normal na minha aula? Como cheguei a este modelo de ensino que faço? O que quero saber a partir de agora? Estas perguntas atuam como disparadores para proporcionar o diálogo e a discussão sobre as situações de ensino, assim, os docentes negociam os conteúdos do programa e definem os temas que serão desenvolvidos na formação, em forma de seminários (MEDINA, 2006).

Sabe-se que o conhecimento que habilita para o efetivo exercício docente é um conhecimento prático, pessoal, tácito e relacionado às experiências de cada docente, assim, trabalhar com os reais dilemas que os novatos encontram todos os dias em sua prática, criando coletivamente estratégias de resolução (possibilitando a interação dos conhecimentos anteriores com os novos conhecimentos gerados na situação atual) permite ao novato compreender sua prática e ajustar as intervenções para modificar suas representações sobre o ensino (MEDINA, 2015).

Assim, ouvir os novatos e conhecer quais as dificuldades que os preocupam e suas expectativas permitem que o período de indução vá além de conceitos práticos e de mera socialização, possibilita inclusão à

cultura profissional e comprometimento com o ensino e sua própria aprendizagem ao longo da carreira (CAMPOS, 2012; FLORES, 2009).

Desta forma, estes programas variam de amplitude e conteúdos e cada país deve acomodar o programa em função de suas próprias necessidades e possibilidades, considerando que o docente novato necessita de uma formação específica que permita desempenhar melhor sua função docente, o que requer uma sólida formação teórica e didática e os programas de indução auxiliam neste sentido (BOZU, 2008, 2009).

Estes programas conseguem bons resultados porque se baseiam na análise das próprias práticas dos novatos; permite que novas estratégias de ensino sejam exploradas e analisadas na prática; evita o isolamento docente; supera a formação de caráter instrumental; suas atividades têm enfoque no suporte e na avaliação e seu modelo de formação é centrado na escola e no desenvolvimento organizacional (MEDINA, 2015).

Implantar e ofertar um programa de indução pode proporcionar ao novato uma sensação de segurança e empatia, quando a escola compreende suas necessidades formativas e possibilita a profissionalização neste sentido.

Portfólio

Uma nova concepção de ensino, centrada no aprendiz e em sua participação ativa, onde este é responsável pelo seu processo de aprendizagem, requer uma estratégia de avaliação personalizada e o *portfólio* permite este tipo de avaliação (BOZU, 2012).

Introduzido desde 1980 pela associação canadense de professores universitários, o *portfólio* pode ser utilizado para certificação das competências profissionais adquiridas pelo docente durante um processo formativo, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional (BOZU, 2012). Ele não consiste numa coleção de tarefas ou materiais e para que cumpra a função de desenvolvimento e formação profissional, deve ser organizado de forma a evidenciar o processo autorreflexivo decorrente da formação, selecionando evidências que demonstrem a diversidade e qualidade de ações empreendidas e realizadas, sistematizadas de forma a promover a melhoria do desempenho profissional do docente (CORNEJO, 2009).

Ao produzir um *portfólio*, seu autor deve estabelecer relações entre os aspectos teóricos desenvolvidos na formação e sua aplicação em seu contexto pessoal, estabelecendo aspectos a observar, que possam ser revisados criticamente durante a formação (ORLAND-BARAK, 2009). Nele constam ainda o pensamento criativo, reflexivo e crítico,

caracterizando-o como um instrumento de aprendizagem e autoavaliação, pois estimula a participação ativa e autônoma de seu autor em seu próprio processo de aprendizagem, o que implica em aprender a aprender (BOZU, 2012).

As evidências registradas no *portfólio* permitem estabelecer um ciclo reflexivo com três momentos chave: análise da situação de partida, realização de ações para melhoria e análise da nova situação (CAMPOS, 2012).

Seu uso colaborativo e reflexivo auxilia os docentes a tomarem, progressivamente, consciência dos pressupostos e teorias da educação, que acabam por sustentar suas decisões e estratégias docentes (CORNEJO, 2009). E nesta atividade intelectual, onde surgem as concepções pedagógicas de quem o produz, ocorre um estímulo à construção da identidade docente, por permitir o questionamento de diversificadas situações do contexto de ensino, possibilitando a análise das situações para o desenvolvimento de novas habilidades, o que acaba por ser um reflexo da identidade docente (BOZU, 2012).

Com o uso do *portfólio*, o docente novato pode refletir sobre sua própria prática e descobrir sentimentos e conceitos até então desconhecidos, que utilizava inconscientemente em seu ensino ofertado e a partir da atividade reflexiva proporcionada pela elaboração do *portfólio*, num exercício auto avaliativo e formativo, pode se conscientizar, compreender e formular estratégias para resolução e encaminhamento de seus próprios conflitos, até então desconhecidos. Assim, o novato conduz o seu aprendizado e reflete ao registrar suas percepções e reflexões individuais despertadas no processo formativo, ressignificando sua prática.

Lesson Study

O modelo de formação docente de observação/avaliação pode ser ofertado aos docentes pela metodologia da *Lesson Study*, caracterizada por Gómez e Gómez (2014) como uma metodologia inclusiva, onde os docentes são os protagonistas e contribuem para a criação de uma verdadeira comunidade educativa.

Originária do Japão e repercutindo no cenário de ensino europeu, a *Lesson Study* consiste numa metodologia de investigação que pretende melhorar a prática educativa (GÓMEZ; GÓMEZ, 2014). Essa estratégia de investigação requer uma ação cooperativa entre os docentes, e permite reconstruir o conhecimento prático dos professores (SUÁREZ et al.,

2014). Esta atividade de ação e investigação mantém o foco da atenção na aprendizagem dos alunos, na melhoria do ensino no contexto real da aprendizagem e fortalece o desenvolvimento de competências profissionais em comunidades de aprendizagem, estimulando assim a formação docente (GÓMEZ; GÓMEZ, 2014).

As práticas de ensino estão centradas no estudo de uma lição (definida pelos docentes), onde os docentes planejam cooperativamente uma aula/lição experimental, e no momento do ensino, ocorre observação da prática, que permite a coleta de evidências para posterior discussão entre o grupo (dados sobre o estudo, pensamento e aprendizagem dos estudantes, procurando evidências da evolução da aprendizagem proporcionadas pelo design da lição escolhida) (GÓMEZ; GÓMEZ, 2014; LEWIS et al., 2012). E ao analisar e revisar a aula/lição (extraíndo as implicações significativas sobre o ensinar e aprender), há possibilidade de observação crítica das práticas ofertadas e os efeitos da aprendizagem e esta discussão, permite o desenvolvimento de uma nova aula/lição revisada, que será desenvolvida em outra turma, com nova observação e posterior discussão, com avaliação e reflexão sobre as novas evidências, que permitirá a divulgação da experiência e melhoria das práticas de ensino (GÓMEZ; GÓMEZ, 2014; LEWIS et al., 2012).

Sabe-se que existe uma complexidade de demandas em sala de aula e nestes contextos, o estilo docente manifesta-se de maneira consciente ou inconsciente e ao analisar criticamente sua própria prática, num ambiente colaborativo, onde as evidências foram observadas e coletadas, há a possibilidade de reconhecimento das teorias declaradas e das teorias que verdadeiramente aparecem em uso, assim, a prática reflexiva promovida antes, durante e sobre a ação das aulas experimentais, possibilita o reconhecimento deste discurso e a possibilidade de incorporação de novas estratégias para modificar a prática docente (SUÁREZ et al., 2014).

A melhoria do ensino requer comprometimento do docente e esta reflexão proporcionada pelo exame de suas práticas gera um compromisso compartilhado de modificação das práticas de ensino, onde a *Lesson Study* associada à participação contínua em encontros de formação docente com estratégias reflexivas sobre a prática, poderá conjuntamente, produzir transformações significativas no conhecimento prático dos docentes (LEWIS et al., 2012; SUÁREZ et al., 2014).

A *Lesson Study* permite ao docente identificar e compartilhar suas necessidades de formação no contexto do ensino e esta demanda socializada com seus pares auxilia na resolução de suas situações

problemáticas, num ambiente colaborativo e acolhedor, que acaba por permitir avanços na construção de seu CPC.

Comunidade de prática

O termo e conceito de comunidade de prática, criado por Wenger e Lave no final da década de 80, alinha-se com a perspectiva de um sistema social simples, constituído por comunidades de prática inter-relacionadas, formado por um sistema de aprendizagem social, onde se aprende na relação entre a pessoa e o mundo, numa relação de participação (WENGER, 1998).

Com ênfase na pessoa como participante social, essa estrutura social dinâmica e informal, possibilita uma aprendizagem significativa, que requer participação e interação, para que os participantes busquem os próprios significados, que são estabelecidos por um conjunto de critérios e expectativas do próprio grupo (WENGER, 1998).

Três dimensões caracterizam uma comunidade de prática: compromisso mútuo, objetivo coletivo e repertório compartilhado, conferindo significado à comunidade que envolve dois processos interativos: a participação (tomar parte de algo e conectar-se) e a coisificação (tratar uma ideia/experiência em algo material), contribuindo assim à compreensão do professor acerca do que é ensinar, aprender e formas de fazê-lo (MENEGAZ, 2015).

Assim, um grupo de professores unidos por um interesse em comum, onde todos os membros possuem conhecimentos e os compartilham, constroem um conhecimento especializado e diversificado de forma colaborativa, trocam informações e experiências sobre a própria prática profissional e interagem para desenvolver um repertório de pensamento e ação, se constituindo num espaço de desenvolvimento profissional, conferindo um sentido de identidade (BOZU; BORRASCA, 2014).

Essa parceria pode ser colaborativa e harmoniosa, ou tempestuosa e cheia de conflitos, pois um parceiro de aprendizagem não é alguém que necessariamente compartilha o mesmo entendimento que os demais, o que acaba por potencializar a aprendizagem (WENGER, 1998).

A formação acontece a partir de dentro, do lugar em que se gera a prática de trabalho, com a intenção de aprender com seus pares, aprofundar o conhecimento e intercambiar informações, de forma contínua e ininterrupta, sendo coordenado por um profissional que desempenhe o papel de facilitador (IMBERNÓN, 2009). E para que ocorra o estabelecimento de relações de responsabilidade mútua, esse

processo de aprendizagem se dá pela participação e liderança compartilhada, com um processo coletivo de negociação e estabelecimento de relações de responsabilidade (BOZU; BORRASCA, 2014).

Este trabalho colaborativo e em equipe entre os professores aparece como um recurso necessário para romper a cultura do individualismo e isolamento pedagógico e se torna uma das melhores alternativas para um modelo de formação orientada para a criação de espaços de reflexão, formação e inovação pedagógica (BOZU; BORRASCA, 2014).

Para que se obtenha êxito, ela não deve ser imposta, pois o interesse genuíno em promover comunidades e redes horizontais possui um potencial transformador para o futuro da aprendizagem, onde os processos e desafios da aprendizagem tornam-se mais claros quando ocorre identificação e responsabilização, e os docentes voluntariamente comprometidos com as trocas educativas, possibilitam a reconstrução das práticas do grupo (BOZU; BORRASCA, 2014; WENGER, 1998).

Comprometer-se com a própria aprendizagem e contribuir para o aprendizado dos colegas docentes auxilia na sustentação de uma comunidade de prática e assumir-se inconcluso e em constante processo de evolução e aprendizagem, permite o contínuo desenvolvimento e fortalecimento docente.

Apoio institucional

Proporcionar espaços para reflexão da própria prática docente ainda são práticas isoladas, levando a um descompasso na formação permanente dos docentes, sendo este um desafio para as instituições de ensino (CANEVER et al., 2017). Desta forma, a necessidade de melhorias da docência e da formação pedagógica dos novatos terá pouco impacto se não existir apoio institucional e se a cultura de formação docente da instituição não estiver presente, sendo necessário para isto, uma cultura colaborativa que possibilite condições estruturais e organizativas para oferta da formação, permitindo inovação docente e auto-renovação das práticas curriculares (MEDINA; BORRASCA; SÁNCHEZ, 2005).

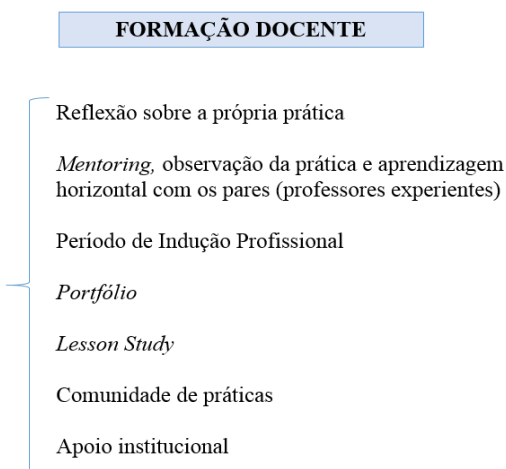
O apoio pedagógico dos docentes mais experientes aos novatos, viabilizado pela cultura institucional de acolhimento, auxilia na superação dos desafios presentes rotineiramente nas práticas educativas e a possibilidade de diálogo, esclarecimento de dúvidas e compartilhamento de saberes, favorecem a adaptação do docente novato ao novo ambiente escolar e ao exercício competente da profissão (SANTOS, 2015).

Assim, para ocorrer avanços nos processos formativos, as instituições de ensino devem proporcionar espaços para a construção coletiva de novos saberes que favoreçam e fortaleçam a práxis pedagógica, onde os encontros de formação docente possibilitem um movimento educativo em permanente evolução (SOUZA, 2013).

Para superar a resistência sobre a implantação da formação docente é necessário apoio institucional, com a inserção da formação no calendário acadêmico, contando com recursos financeiros e infraestrutura adequada, assegurando a qualidade dos programas de formação, com sensibilização prévia dos docentes, definindo metas realistas e priorizando temas percebidos pelos próprios docentes, ao conhecer suas necessidades e preocupações (BOZU, 2008, 2009).

Uma síntese dos principais elementos favoráveis às estratégias de formação docente está expressa na figura 3.

Figura 3: Estratégias para Formação Docente



Fonte: Elaborado pelos autores.

Recomenda-se ainda que uma resposta formativa às necessidades dos novatos possa ser suprida por meio de parcerias com outras instituições de ensino, organizações corporativas e Ministério da Educação, de forma a gerar uma política de formação e ações sistemáticas de apoio pedagógico aos novatos, na perspectiva de melhorar a qualidade do ensino (CORNEJO, 2009).

Para qualquer transformação educativa, somente quando o docente perceber que as mudanças das suas práticas de ensino, propostas na formação docente, repercutem na aprendizagem de seus alunos é que modificará suas crenças e atitudes, e para isto, necessita de uma aprendizagem significativa, para que perceba a formação não mais como obrigatoriedade e sim como benefício individual e coletivo, que possibilita seu desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 2009).

E uma vez concebida uma prática problematizadora, indagadora e não mais reprodutivista das práticas de outrem, com uma postura mais crítica, criativa e reflexiva, possibilitando uma atuação coerente, entre o real e o ideal, dificilmente os professores retornam à uma prática mais tradicional de ensino, por compreenderem e sentirem a necessidade da interação e do diálogo com os discentes (SOUZA et al., 2016).

Nas próximas décadas, a profissão docente deverá desenvolver-se em uma sociedade em constante mudança, com um alto nível tecnológico e um vertiginoso avanço do conhecimento, assim, a melhoria da formação e desenvolvimento profissional docente reside em parte, em estabelecer os caminhos para ir conquistando melhorias pedagógicas, profissionais e sociais, com amplo debate entre o próprio grupo profissional, buscando superar a dependência profissional (ao esperar exclusivamente de terceiros a resolução dos próprios problemas) (IMBERNÓN, 2011).

Desta forma, quando os profissionais se conscientizarem de que juntos são mais fortes, o aprendizado e a qualidade do ensino ofertado atingirão um nível de excelência, e a inserção à docência poderá acontecer de forma natural e serena, assim como as práticas de formação permanente.

REFLEXÕES FINAIS

A inserção à docência relatada no início deste artigo poderia ter tido um desfecho diferente se as práticas propostas no decorrer da leitura fossem oportunizadas pelas instituições de ensino. E infelizmente, o que se observa na prática, ainda é uma inserção à docência de caráter informal, autodidata, sem a profissionalização que a atividade docente requer.

Ao apontar alguns aspectos característicos do docente novato, sugerimos alguns caminhos que podem minimizar estas situações problemáticas, que afetam a autoestima do docente, bem como a qualidade do ensino que oferta.

Não são conclusões, são reflexões diante desta problemática que está em constante processo de transformação e que conta com os avanços dos resultados das pesquisas relacionadas à temática da formação

docente, que devem continuar fomentando a discussão destes importantes aspectos da profissão docente.

Os docentes mais experientes, que também já tiveram seus dias de novatos, recebem destaque nas estratégias de formação docente, para auxiliar com sua *expertise* os docentes novatos, nesta trajetória de construção e fortalecimento do CPC. E além de servirem de inspiração e apoio, estes docentes experientes da mesma forma, devem se conscientizar da necessidade contínua de participação e aprimoramento de suas práticas nos encontros de formação docente, onde podem aprender com os docentes novatos a ampliar seu repertório docente e refletir sobre sua prática.

Um professor será para sempre um aprendiz, neste mundo que está em constante evolução e que conta com alunos cada vez mais ágeis e sedentos por conhecimento e inovações.

Com este artigo, refletimos sobre alguns aspectos que já sabemos sobre o docente novato e suas estratégias de formação docente, já estudadas e implantadas ao longo destes anos. E fica o questionamento e sugestão para novos estudos: o que ainda não sabemos sobre os docentes novatos? Quais outras estratégias de aprendizagem podem ser mais significativas para a formação docente dos novatos, repercutindo em sua prática pedagógica? Fica o convite à reflexão e novas pesquisas, que devem ser divulgadas, pensando no fortalecimento docente e melhorias do ensino ofertado.

REFERÊNCIAS

ASMARATS, C. P.; MORENO, M. L. R. “Muta me meta mu, tu eres yo, yo soy tu”, o la relación dialógica entre el profesorado senior y el profesorado novel universitario. **En-clave pedagógica**, v. 13, 115-125, 2013. Disponível em:<
<http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/1297>>. Acesso em 04 out. 2017.

BACKES, V. M. S. et al. Expressões do conhecimento didático do conteúdo de um professor experimentado de enfermagem. **Texto & contexto enferm**, v. 22, n. 3, p. 804-10, 2013. Disponível em:<
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072013000300029>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BARBOSA, E. C. V.; VIANA, L. O. Um olhar sobre a formação do enfermeiro/docente no Brasil. **Rev. enferm. UERJ**, v. 16, n. 3, 2008. Disponível em:< <http://www.facenf.uerj.br/v16n3/v16n3a07.pdf>>. Acesso em 16 nov. 2017.

BOZU, Z. **Cómo elaborar un portafolio para mejorar la docencia universitaria. Una experiencia de formación del profesorado novel.** Cuaderno 23. Barcelona: OCTAEDRO, 2012. Disponível em:< <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/23cuaderno.pdf>>. Acesso em 10 out. 2017.

BOZU, Z. El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. **Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 1, n. 2, 317-328, 2009. Disponível em:< <http://www.redalyc.org/html/2810/281021548008/>>. Acesso em 04 out. 2017.

BOZU, Z. **La carpeta docente como práctica formativa y de desarrollo profesional del profesorado universitario novel. Un estudio de casos.** Barcelona: Universidad de Barcelona. Tese (doutorado). Departamento de Didáctica y Organización Educativa Universitat de Barcelona, 2008. Disponível em:< <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41482>>. Acesso em 08 out. 2017.

BOZU, Z.; BORRASCA, B. J. Las comunidades de práctica y el trabajo colaborativo entre las instituciones universitarias: El caso de la red “XIRUCA”. In: **Experiencias de innovación y formación en educación.** SÁNCHEZ, J. J. M.; ROQUE, J. I. A. Murcia: Edit.um., 2014. P. 83-94. Disponível em:< <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5968574>>. Acesso em 12 out. 2017.

BOZU, Z.; MANOLESCU, M. El Espacio Europeo de Educación Superior y el Profesorado Universitario Novel: Un Estudio Cualitativo. **Bordón**, v. 62, n. 4, p. 51-63, 2010. Disponível em:< <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29318>>. Acesso em 20 out. 2017.

CAMPOS, J. A. A. **La formación del profesorado novel em la Universidad de Barcelona.** Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. Ediciones OCTAEDRO. Barcelona, 2012.

CANEVER, B. P. et al. Naive World Awareness in the Pedagogical Practice of Healthcare Professors. **Texto & contexto enferm**, v. 26, n. 2, 2017. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/tce/v26n2/pt_0104-0707-tce-26-02-e3340015.pdf>. Acesso em 23 jul 2017.

CORNEJO, J. Implementación y desarrollo de una experiencia de apoyo a la iniciación docente de profesores en Chile. In: **El profesorado principiante. Inserción a La docencia.** GARCIA, C. M. (coordinador). Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009. Disponível em:<http://cedoc.infed.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf>. Acesso em 01 out.2017.

GONZÁLEZ, M. A. **La Identidad de los Académicos de Enfermería: Un Proceso en Construcción.** Barcelona: Universidad Ramón Llull, 2015. Tese (Doutorado) - Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. Universidad Ramón Llull i en el Departament Psicologia. Disponível em:< www.tdx.cat/handle/10803/295964>. Acesso em 19 nov. 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária.** São Paulo: Cortez, 2016.

FEIXAS, M. El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. **Revista de Docència Universitaria**, v. 2, n. 1, 2002. Disponível em:< <http://revistas.um.es/redu/article/view/11821>>. Acesso em 06 out. 2017.

FLORES, M. A. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e Implicaciones. In: **El profesorado principiante. Inserción a La docencia**. GARCIA, C. M. (coordinador). Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009. Disponível em:<http://cedoc.infed.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf>. Acesso em 01 out. 2017.

GARCIA, C. M. Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In: **El profesorado principiante. Inserción a La docencia**. GARCIA, C. M. (coordinador). Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009. Disponível em:<http://cedoc.infed.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf>. Acesso em 01 out. 2017.

GÓMEZ, E. S.; GÓMEZ, A. P. Las Lesson Study ¿Qué son?. Guía Prácticum. Universidad de Málaga. **Cuadernos de Pedagogia**. n 417, 2014. Disponível em:<<http://www.ces.gob.ec/doc/8tavoTaller/metodologa%20lesson%20study.pdf>>. Acesso em 07 nov. 2017.

LAZZARI, D. D. et al. Formação inicial de professores na Enfermagem, Fisioterapia e Odontologia. **Sau. & Transf. Soc**, v. 6, n. 3, p. 118-128, 2015. Disponível em:<<http://stat.saudeetransformacao.incubadora.ufsc.br/index.php/saudeetranformacao/article/view/3038>>. Acesso em 20 nov. 2017.

LAZZARI, D. D. **Processo Identitário de Professores de Enfermagem e suas Representações sobre a Docência**. Florianópolis: UFSC, 2015. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em:<<http://tede.ufsc.br/teses/PNFR0936-T.pdf>>. Acesso em 13 nov. 2017.

LEWIS, C. C. et al. Improving teaching does improve teachers: Evidence from Lesson Study. **Journal of teacher education**, v. 63, n. 5, p. 368-375, 2012. Disponível em:<https://www.researchgate.net/publication/258160360_Improving_Teaching_Does_Improve_Teachers_Evidence_from_Lesson_Study>. Acesso em 07 nov. 2017.

MACHADO, M. H. et al. Mercado de trabalho da enfermagem: aspectos gerais. **Enferm. Foco**, v. 7, n. ESP, p. 35-53, 2016. Disponível em:< <http://revista.portalcofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/691/301>>. Acesso em 15 out. 2017.

MENEGAZ, J. C. **Ação e Raciocínio Pedagógico de Professoras de Enfermagem em Diferentes Contextos Educacionais**. Florianópolis: UFSC, 2015. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em:<<http://tede.ufsc.br/teses/PNFR0934-T.pdf>>. Acesso em 03 nov. 2017.

MEDINA, J. L. **La inducción profesional del docente principiante: lecciones aprendidas de las experiencias internacionales**. XIX Congreso Internacional de Educación Aprendo. Primer simposio de la carrera docente en la República Dominicana. 2015.

MEDINA, J. L. **La formación de docentes principiantes y su inducción profesional**. 2006. Proyecto Docente. Universidad de Barcelona. Documento policopiado.

MEDINA, J. L.; BORRASCA, B. J.; SÁNCHEZ, C. U. Evaluación del Impacto de La Formación del Profesorado Universitario Novel: Un Estudio Cualitativo. **Revista de Investigación Educativa**, v. 23, n. 1, p. 205-238, 2005. Disponível em:< <http://revistas.um.es/rie/article/view/98511>>. Acesso em 02 out. 2017.

ORLAND-BARAK, L. El impacto de las experiencias prácticas en los profesores principiantes: mentorazgo para formular preguntas diferentes. In: **El profesorado principiante. Inserción a La docencia**. GARCIA, C. M. (coordinador). Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009. Disponível em:<http://cedoc.infed.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf>. Acesso em 01 out. 2017.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta paulista de enfermagem**, v. 20, n. 2, 2007. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000200001>. Acesso em 20 out. 2017.

RUIZ, C. M. El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. In: **El profesorado principiante. Inserción a La docencia**. GARCIA, C. M. (coordenador). Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009. Disponível em: <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf>. Acesso em 01 out. 2017.

SANTOS, L. M. C. **Conhecimento pedagógico do conteúdo de docentes da educação profissional de nível técnico em enfermagem**. 2015. Florianópolis: UFSC, 2015. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://tede.ufsc.br/teses/PNFR0913-T.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em 03 out. 2017.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. **Harv. educ. rev.**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987. Disponível em: <<http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>>. Acesso em 10 out. 2017.

SOUZA, D. M. et al. Entre a alienação e a libertação: da concepção bancária a concepção problematizadora da educação. In: PRADO, M. L.; REIBNITZ, K. S. **Paulo Freire: a boniteza de ensinar e aprender na saúde**. Florianópolis: UFSC, 2016. Disponível em: <<http://eden.paginas.ufsc.br/2016/08/25/lancamento-do-livro-paulo-freire-a-boniteza-de-ensinar-e-aprender-na-saude/>>. Acesso em 20 nov. 2017.

SOUZA, D. M. **Preparo do enfermeiro para a docência na educação profissional técnica de nível médio sob a ótica de Lee Shulman**. Florianópolis: UFSC, 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, 2013. Disponível em: <<http://tede.ufsc.br/teses/PNFR0828-D.pdf>>. Acesso em 03 nov. 2017.

SUÁREZ, K. V. et al. **Conocimiento práctico y rol docente. Experiencias de reconstrucción a través de un proceso de formación colaborativa basada en Lesson Study. Siete estudios de casos.**

Conferencia en el AUFOP XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado. 2014. Disponível em:<

<https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/8686/M4%20SES5115.pdf?sequence=1>>. Acesso em 07 nov. 2017.

VALADEZ, C. M.; DÍAZ, M. A. El profesor principiante en las aulas escolares en Estados Unidos: retos y posibilidades. In: **El profesorado principiante. Inserción a La docencia.** GARCIA, C. M.

(coordinador). Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009. Disponível em:<http://cedoc.infed.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf>. Acesso em 01 out. 2017.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research.** 1984, 54 (2), 143–178. Disponível

em:<<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.834.9292&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em 03 out. 2017.

ZEBALLOS, M. B. Programa de acompañamiento a profesores principiantes en la Provincia de Buenos Aires, República Argentina. In: **El profesorado principiante. Inserción a La docencia.** GARCIA, C.

M. (coordinador). Ediciones Octaedro: Barcelona, 2009. Disponível em:< http://cedoc.infed.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf>. Acesso em 01 out. 2017.

7 PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O PROFESSOR NOVATO

Este capítulo nasce da minha vontade de compartilhar os achados dos meus estudos e, sobretudo, das dificuldades encontradas em minha própria trajetória docente. Vem com o intuito de auxiliar propostas de formação docente que possam acolher demandas dos professores novatos e auxiliar os coordenadores de curso a assumirem também a função de capacitar pedagogicamente suas equipes.

A proposta é um disparador, uma sugestão e não intenciona ser um manual de formação, ou uma obra concluída, apenas o compartilhamento de saberes construídos em minha trajetória de estudos e atuação como pesquisadora, mediada pelas trocas com os alunos e professores nesta caminhada, além dos encontros de formação docente que participei, visando assim, o fortalecimento daqueles que educam.

Para mim, sempre foi muito forte a necessidade de que os resultados dos meus estudos e a dedicação a eles fossem compartilhados com os demais colegas, não ficando restritos à academia os seus achados e suas contribuições.

Assim, esta proposta de formação docente nasce de várias inquietações e respostas encontradas em minha trajetória acadêmica e profissional, mas, sobretudo, nasce de vários questionamentos pessoais e provocações decorrentes da leitura de vários autores que contribuíram para o meu próprio fortalecimento docente e expansão do meu Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), sempre em contínua construção.

Dentre estes questionamentos de estudos relacionados ao CPC de Shulman, duas perguntas me chamaram a atenção. Uma delas de Marcon; Graça e Nascimento (2011, p. 289) que instiga: “Como possibilitar uma formação inicial de professores que permita a inserção lenta e gradativa dos estudantes-professores no mundo da docência”? e o outro questionamento de Menegaz (2015, p. 260): “Com base na reflexão, de que forma podemos estimular a ampliação da compreensão de professores e estudantes para que a partir de sua prática aprendam através da experiência”?

Assim, com os meus resultados das pesquisas (desta tese e da dissertação), busquei contribuir com algumas respostas a estes questionamentos, que me desacomodaram e me inquietaram, servindo de estímulo para a elaboração deste capítulo.

Para a construção desta proposta de formação docente, foram também utilizados e adaptados alguns procedimentos da coleta de dados

da minha dissertação (SOUZA, 2013). E esta proposta considera que a formação possa ser desenvolvida em um ano letivo, com encontros mensais, na perspectiva de oficinas pedagógicas, com uma média de seis a doze participantes, com carga horária média de quatro horas por encontro.

Pensou-se numa estrutura de três módulos, abordando elementos essenciais à formação do docente novato, ancorados no referencial teórico de Lee Shulman, com ênfase no Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) e o seu Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico (MARP).

A condução dos módulos prevê uma sequência didática de atividades, nominadas de acordo com o próprio MARP de: compreensão, transformação, ensino, avaliação, reflexão e nova compreensão, expressas no quadro 17.

Quadro 17: Proposta de Formação Docente

| MÓDULO | Tema/MARP | Carga horária: Concentração | Carga horária: Dispersão |
|--------------------------------------|---------------------|--|-------------------------------------|
| MÓDULO 1 | Compreensão | 04 horas 04 horas | 02 horas 02 horas |
| | Transformação | 04 horas 04 horas | 02 horas 02 horas |
| MÓDULO 2 | Ensino | 04 horas 04 horas | 02 horas 02 horas |
| | Avaliação | 04 horas 04 horas | 02 horas 02 horas |
| MÓDULO 3 | Reflexão | 04 horas 04 horas | 02 horas 02 horas |
| | Nova Compreensão | 04 horas 04 horas | 02 horas 02 horas |
| Carga horária: | | 48 horas | 24 horas |
| Carga horária total: 72 horas | | | |

Fonte: Dados da pesquisa.

O objetivo geral tem a finalidade de apresentar uma proposta de formação docente visando o desenvolvimento, fortalecimento e expansão do CPC do professor novato.

A condução das atividades será de modo presencial e, preferencialmente, por um professor facilitador em todos os encontros, sendo estes momentos chamados de concentração. E ao término de cada

encontro, os participantes receberão a indicação de atividades a serem realizadas nos intervalos de um encontro presencial para o outro, momentos estes, chamados de dispersão. O produto desses momentos, ou seja, as atividades propostas comporão o *portfólio*, escolhido como estratégia de avaliação, que será trabalhada na própria formação.

Desta forma, a proposta de formação conta com 48 horas de concentração, acrescida de 24 horas de dispersão, perfazendo um total de 72 horas de formação docente, que deverá ser certificada pela Escola formadora ao final do curso (para os participantes e para o facilitador), contendo a porcentagem total de presença e respectivamente, a carga horária cursada, com breve descrição dos conteúdos trabalhados.

Assim, a proposta dos 12 encontros é detalhada na sequência:

1º ENCONTRO: Ponto de partida

1. Iniciar a atividade com boas vindas e solicitação de preenchimento e assinatura da lista de presença, contendo campos para nome completo, contato telefônico, correio eletrônico e assinatura, com a orientação de que em todos os encontros, a assinatura na lista de presença será solicitada.
2. Orientar a dinâmica inicial de apresentação (facilitador também participa): solicitar que façam um círculo e orientar que a apresentação individual dos docentes participantes será contando a origem/história da escolha do seu próprio nome. Esta estratégia aproxima os participantes, quando histórias de vida são compartilhadas, estimulando a sensibilização dos participantes e fazendo com que se sintam mais confortáveis para o trabalho em grupo.
3. Realizar divisão em quatro grupos, para elaboração do contrato pedagógico, como forma de pactuar os direitos e deveres dos participantes nos encontros de formação docente. Dois grupos ficam com os ‘direitos’ e dois grupos com os ‘deveres’. Disponibilizar papel e canetas/pincel e orientar para que em pequenos grupos, conversem sobre o tópico selecionado e após, socializem suas produções, que serão mediadas pelo facilitador, sendo pontuadas e acordadas coletivamente. Assim, o produto final do contrato será afixado em sala, no mural, para revisá-lo em caso de necessidade. Espera-se que sejam problematizados os temas relacionados à pontualidade, participação, uso de celular, respeito aos colegas, etc, itens que são necessários à boa

convivência e que se não forem mencionados, serão sugeridos pelo facilitador.

4. No próximo momento, para conhecer a trajetória profissional de cada participante, disponibilizar uma cartolina e solicitar que individualmente construam sua linha do tempo, contendo informações relacionadas à trajetória profissional, com os principais acontecimentos relacionados à docência. Com a orientação de registrarem o que julgarem importante e como sugestão, contemplar também os seguintes tópicos:

- Escolha da profissão
- Áreas de atuação
- Formação (especialização, mestrado ou doutorado)
- Início da atividade docente
- Atuação docente
- Cursos de capacitação pedagógica
- Onde você está hoje
- Aonde você quer chegar
- Expectativas em relação à formação

Após, solicitar que suas histórias sejam compartilhadas com o grande grupo, buscando identificar as semelhanças e as diferenças presentes na trajetória docente dos participantes. E sobre as expectativas, elas serão compartilhadas pelos participantes, entretanto, serão mediadas pelo facilitador posteriormente.

5. Com a informação relacionada aos anos de atuação docente, inserir a nomenclatura proposta por Shulman (1987) e Backes, Moya e Prado (2011) onde chama-se professor novato, aquele com experiência de um a cinco anos; intermediário aquele com experiência de seis a quatorze anos e experimentado aquele com mais de quinze anos de experiência docente.
6. Problematicando a partir destes dados, que a experiência docente independe da experiência profissional, pois são contextos de atuação diferentes.
7. Entregar para cada participante duas folhas para que respondam dois questionamentos: “Como me preparei para exercer a docência”? e “Como acredito que deveria ou deveriam ter me preparado para exercer a docência”? Com posterior socialização e discussão coletiva acerca de suas percepções sobre o preparo pedagógico para a docência. Esta atividade visa sensibilizar

sobre a importância da formação docente, como estratégia de fortalecimento da atuação docente e para promover o diálogo reflexivo, utilizar o disparador: “Quais aspectos relacionados à formação docente encontramos neste grupo de professores?”

8. Se aproximando do fim das atividades do primeiro encontro, explicar sobre o uso da técnica do *portfólio*¹⁹ e orientar que esta será a estratégia de reflexão e avaliação desta formação docente. Com orientações sobre o cronograma, com os momentos de concentração e as atividades de dispersão que comporão o *portfólio*, onde estas atividades serão entregues e/ou discutidas no encontro subsequente. Para auxiliar o facilitador a construir o conteúdo para trabalhar aspectos teóricos e práticos da produção de um *portfólio*, sugere-se este referencial:

SILVA, R. F.; SÁ-CHAVES, I. Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. **Interface Comun Saúde Educ**, v. 12, n. 27, p. 721-34, 2008.

Disponível

em<:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000400004>.

9. Finalizar com atividade de avaliação, com a estratégia de Pergunta Circular e pedir que escolham e socializem apenas uma palavra que defina o encontro. E após, reforçar o cronograma de formação docente.
10. Orientar atividade de dispersão:

Iniciar a construção do *portfólio*, contendo a produção da construção da trajetória profissional (item 3), relatando qual o planejamento individual para atingir as novas metas (“Aonde você quer chegar”).

Partindo destes disparadores: “Como me preparei para exercer a docência”? e “Como acredito que deveria ou

¹⁹ Sugestão de leitura para aprofundamento e instrumentalização: BOZU, Z. **Cómo elaborar un portafolio para mejorar la docencia universitaria. Una experiencia de formación del profesorado novel**. Cuaderno 23. Barcelona: OCTAEDRO, 2012. Disponível em<: <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/23cuaderno.pdf> >.

deveriam ter me preparado para exercer a docência”? refletir sobre quais estratégias são válidas para o fortalecimento docente e registrar no *portfólio*.

Indicação de filme: Filme francês “Minhas tardes com Margueritte “ (*La Tête em Friche*), de 2010, que conta a história de Germain, com dificuldade de leitura e aprendizagem. Sendo aparentemente bruto e excluído socialmente, encontra em Margueritte uma amiga que o apresenta e o encanta novamente à leitura, em seus encontros diários.

2º ENCONTRO: Ensinar é primeiro entender

1. Organizar a distribuição das carteiras da sala de aula em meia lua e iniciar as atividades solicitando como foi a construção do *portfólio* e se algum participante assistiu o filme sugerido, solicitando as percepções do filme (relacionadas ao estímulo à aprendizagem).
2. Após, orientar que socializem a produção sobre as estratégias elencadas como válidas para o fortalecimento docente, estimulando o diálogo e reflexão sobre as possibilidades encontradas.
3. Solicitar assinatura na lista de presença.
4. Disponibilizar aos participantes duas tarjetas coloridas e solicitar que individualmente resgatem suas memórias relacionadas à trajetória escolar/aprendizagem (como discente) e escrevam uma lembrança positiva e uma lembrança negativa (uma em cada tarjeta).
5. Dividir o painel em duas partes e identificar um lado como ‘positivo’ e o outro como ‘negativo’ e solicitar que os participantes cole as lembranças no lado correspondente.
6. Disponibilizar novas tarjetas aos participantes e solicitar que registrem a resposta ao questionamento: “Qual a função do professor no processo de ensinar”? E também fixá-las no painel, na região central.
7. Agora, o facilitador fará a leitura mentalmente das produções e escolherá aleatoriamente lembranças negativas que caracterizem uma educação bancária. Após, solicitar que o participante que escreveu a lembrança, se identifique e conte a história. Realizar a mesma estratégia com mais outras três lembranças e solicitar

- que os participantes relatem quais características essas lembranças têm em comum e registrar no quadro.
8. Após, fazer o mesmo procedimento com as lembranças positivas, procurando lembranças relacionadas às metodologias ativas de ensino aprendizagem. E registrando também no quadro, as principais características encontradas, relatadas pelos participantes.
 9. Solicitar que os participantes relatem suas percepções sobre os dois modelos de ensino e inserir nesta contextualização, as produções relacionadas ao questionamento da função do professor (item 5), relacionando com as produções do grupo sobre posturas condizentes com os métodos ativos, que estimulam o diálogo e a participação dos alunos, dando ênfase ao papel de mediador que o professor representa para a construção do conhecimento, com estímulo à autonomia e criatividade do aluno.
 10. Teorizar sobre o que é educação e a função do educador pela perspectiva de Lee Shulman, com a indicação de bibliografia para o facilitador:

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

Disponível em português:<<http://www.uepg.br/formped/disciplinas/OrganizacaoTrabalho/Texto%202%20Shulman.pdf>>

Para condução desta atividade, separar os participantes em quatro grupos (utilizando sempre a indicação numérica 1, 2, 3 e 4) para que possibilite a formação de novos grupos e por sorteio, entregar um recorte de conceitos de Shulman relacionados à educação e a função do professor, orientando que conversem entre si, para posterior socialização com o grande grupo:

GRUPO 1: “O professor tem responsabilidades especiais com relação ao conhecimento do conteúdo, pois serve como fonte primária da compreensão deste pelo aluno [...] Diante da diversidade dos alunos, o professor deve ter uma compreensão flexível e multifacetada, adequada à oferta de explicações diferentes dos mesmos conceitos ou princípios” (SHULMAN, 2005).

GRUPO 2: “Ideias compreendidas precisam ser transformadas de alguma maneira para serem ensinadas. Para encontrar seu caminho por meio do ato de ensinar, o professor deve pensar no caminho entre o conteúdo que entendeu e as mentes e motivações dos alunos” (SHULMAN, 2005).

GRUPO 3: “Ensino envolve a troca de ideias. Depois, a ideia é formatada ou adaptada até poder ser captada pelos alunos. Este captar, porém, não é um ato passivo. Assim como a compreensão do professor requer uma interação vigorosa com as ideias, espera-se que também os alunos lidem ativamente com as ideias” (SHULMAN, 2005).

GRUPO 4: “O que os professores sabem ou não, que lhes permite ensinar de uma certa maneira” (SHULMAN, 2005)?

11. Seguir a sequência dos recortes disponibilizados: 1, 2, 3, 4 (pela coerência das ideias) e solicitar que o representante do grupo 1 faça a leitura do recorte de Shulman e compartilhe as reflexões da equipe sobre o tema, estimulando o diálogo entre todos os participantes. Mediar a discussão e proceder da mesma forma com os demais recortes.
12. Inserir brevemente a biografia de Shulman e de seu referencial teórico relacionando com suas contribuições às pesquisas dedicadas à formação de professores, com a justificativa da escolha deste referencial teórico para subsidiar esta proposta de formação docente. Para este momento, indicação de bibliografia para o facilitador, além de Shulman (2005) já mencionado no item 10:

GAIA, S.; CESÁRIO, M.; TANCREDI, R. M. S. P. Formação Profissional e Pessoal: a trajetória de vida de Shulman e suas contribuições para o campo educacional. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, p. 142-155, 2010. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/8/8>>.

13. Sugere-se a projeção de dois esquetes do filme “O Sorriso de Monalisa”²⁰:

²⁰ Filme americano de 2003, dirigido por Mike Newell e escrito por Lawrence Konner e Mark Rosenthal.

- 1º esquete, com 4'24", disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=_p01d_mr5nE

- 2º esquete, com 2'43", disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=-dWDma9Gzfk>

14. Solicitar que apontem suas percepções relacionadas à projeção destes dois momentos do filme, mediar as considerações com ênfase na postura docente e discente.
15. Após a aproximação à Shulman e a apropriação de conceitos de educação e a função do educador, explorar o referencial teórico sobre os dois modos de ensino (educação bancária e problematizadora). Indicação de bibliografia para este momento (para os grupos 1 e 3), o facilitador deve adaptar o conteúdo e disponibilizar uma cópia para o grupo:

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 44ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. Disponível em:<
http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf>

- **GRUPO 1:** A concepção bancária da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. Página 33.
- **GRUPO 3:** Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. Página 39.

Indicação de bibliografia para este momento (para os grupos 2 e 4), o facilitador deve adaptar o conteúdo e disponibilizar uma cópia para o grupo:

SOUZA, D. M. et al. Entre a alienação e a libertação: da concepção bancária a concepção problematizadora da educação. In: PRADO, M. L.; REIBNITZ, K. S. **Paulo Freire: a boniteza de ensinar e aprender na saúde**. Florianópolis: UFSC, 2016. Disponível em:<
<http://eden.paginas.ufsc.br/2016/08/25/lancamento-do-livro-paulo-freire-a-boniteza-de-ensinar-e-aprender-na-saude/>>

- **GRUPO 2:** Educação Tradicional (Bancária) e Educação Progressiva (Problematizadora). Página 40.
- **GRUPO 4:** Metodologias Ativas de Aprendizagem. Página 44.

16. Para esta atividade, manter a divisão em quatro grupos e disponibilizar uma cópia do referencial teórico do tema proposto para cada grupo. Orientar que leiam e reflitam no pequeno grupo, para posterior socialização. A apresentação seguirá a sequência dos grupos (1, 2, 3 e 4), pela sequência didática das considerações dos autores.
17. Após o diálogo reflexivo proporcionado pelo referencial teórico disponibilizado, o facilitador projetará um quadro comparativo (em branco) dos dois métodos (presente na página 54 do mesmo capítulo indicado para esta atividade de Souza et al., 2016), para que os participantes preencham com as conclusões das discussões. Contemplando estas características:

Metodologia Tradicional x Metodologia Problematizadora

| Aspectos | Tradicional | Problematizadora |
|-------------------------|-------------|------------------|
| Tema/Conteúdo | | |
| Estratégia de ensino | | |
| Organização da sala | | |
| Participação dos alunos | | |
| Conhecimento | | |
| Postura docente | | |
| Postura discente | | |
| Resultados | | |

18. Finalizar o encontro com a orientação da atividade de dispersão:

Resgatar momentos de sua trajetória profissional como docente em que você utilizou método tradicional de ensino e outro com o uso de métodos ativos, relacionando com a resposta aos estímulos dos alunos. Registrar suas reflexões no *portfólio*.

Registrar suas reflexões sobre a avaliação do encontro.

Realizar a leitura de: BERBEL, N. A. N. Metodologia da Problemática em três versões no contexto da didática e da formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v. 12, n. 35, p. 103-120, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1891/189123706006.pdf>>.

Indicação de filme: Filme Chinês “Nenhum a Menos” (*Yi Ge Dou Bu Neng Shao*), de 1999, história se passa na zona rural, onde uma jovem professora substituta de uma carente escola primária substitui um modelo positivista pela metodologia da problematização, com conhecimento da realidade dos alunos.

3º ENCONTRO: Ideias compreendidas precisam ser transformadas

1. Iniciar as atividades solicitando se algum participante assistiu ao filme indicado, solicitando as percepções do filme (relacionadas à mudança de conduta e escolhas metodológicas).
2. Solicitar assinatura na lista de presença.
3. Para os participantes compartilharem suas reflexões registradas no *portfólio*, sobre sua atuação docente com o uso de métodos tradicionais e métodos ativos, utilizar a estratégia pedagógica *Phillips 66*, dividindo os alunos em dois grupos com seis alunos²¹. Escolher em cada grupo, um participante responsável por controlar o tempo. Cada grupo terá seis minutos para compartilhar as suas lembranças com o uso de métodos tradicionais de ensino. Assim, cada participante terá somente um minuto para contar sua história (com o tempo controlado pelo participante previamente definido). Ao final de seis minutos, os participantes irão escolher a melhor história para compartilhar. Proceder da mesma forma com a lembrança, com o uso dos métodos ativos de ensino. Após, os grupos apresentam as duas histórias e justificam as escolhas.

²¹ As atividades propostas consideram 12 participantes, entretanto podem ser adaptadas para qualquer número de participantes.

4. Com esta atividade, a partir dos relatos dos participantes, o facilitador mediará as características docentes e discentes nestes contextos de ensino aprendizagem.
5. Após, entregar para cada participante duas tarjetas coloridas e pedir que escreva em uma tarjeta, uma conquista e em outra tarjeta um desafio, relacionado ao uso de metodologias ativas²².
6. Solicitar que colem no painel (identificado e dividido em duas partes, uma para conquista e outra para desafio) e neste momento o facilitador organiza por núcleos de sentido, procurando encontrar os principais elementos facilitadores e os dificultadores relacionados ao uso de metodologias ativas, elencadas pelos participantes.
7. Após, dividir os participantes em quatro grupos, disponibilizar um recorte para cada grupo, para promover diálogo reflexivo, utilizando esta indicação de bibliografia:

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

GRUPO 1: “Assim como o problema do médico é conseguir que seus pacientes fiquem curados, o problema do professor é que seus alunos aprendam. Mas em que consiste a aprendizagem? Como pode ser facilitada” (BORDENAVE; PEREIRA, 2008)?

GRUPO 2: “A solução de um problema consiste em elaborar um novo princípio, combinando princípios já aprendidos. No processo de resolver problemas, o aluno não somente aprende novos princípios que os resolvam, mas também uma série de estratégias mentais mais eficientes para combinar princípios já conhecidos. Em outras palavras, aprende a pensar” (BORDENAVE; PEREIRA, 2008).

GRUPO 3: “Aprender é uma atividade que acontece no aluno e que é realizada pelo aluno. Ninguém pode aprender por outro. O professor não pode obrigar o aluno a aprender. Ensinar não é o mesmo que aprender. Por isso, se o aluno não aprender, todo o esforço feito para ensiná-lo estará perdido” (BORDENAVE; PEREIRA, 2008).

²² Entende-se por ‘conquista’ algo que o professor já tem de positivo quanto ao uso das metodologias ativas e por ‘desafio’, algo que ainda precisa aprimorar ou desenvolver para utilizar as metodologias ativas.

GRUPO 4: “O segredo do bom ensino é o entusiasmo pessoal do professor, que vem de seu amor à ciência e aos alunos. Este entusiasmo pode e deve ser canalizado mediante planejamento e metodologia adequados, visando sobretudo a incentivar o entusiasmo dos alunos para realizarem por iniciativa própria, os esforços intelectuais e morais que a aprendizagem exige” (BORDENAVE; PEREIRA, 2008).

8. A partir destas reflexões e dos desafios indicados para utilizar as metodologias ativas, inserir o artigo indicado para leitura como possibilidade de transformação do conhecimento docente em formas pedagogicamente viáveis ao aprendizado discente, com ênfase na metodologia da problematização (uma das possibilidades, dentro das metodologias ativas), que utiliza o Arco de Maguerez.
9. Explanar sobre os passos do Arco de Maguerez e para auxiliar o facilitador na construção deste conteúdo, além do artigo de Berbel (2012), acrescenta-se Bordenave e Pereira (2008), ambos sugeridos anteriormente.
10. Disponibilizar cartolina e pincel/canetas/canetinhas e solicitar que os participantes construam em grupo (divisão em quatro grupos), uma proposta de aula, com tema livre, seguindo os passos propostos no Arco de Maguerez, para posterior apresentação para os colegas. Para auxiliar a produção, deixar projetado no quadro o Arco de Maguerez com seus passos.
11. Durante a apresentação, com estímulo à participação dos docentes, realizar as possíveis/necessárias intervenções para ajustes da proposta, seguindo os passos do Arco de Maguerez.
12. Estimular que compartilhem as facilidades e as dificuldades encontradas para elaboração da proposta.
13. Orientar atividade de dispersão:

Você foi convidado para desenvolver uma aula sobre o tema “Qualidade de Vida” para estudantes novatos de Enfermagem. E agora? Quais encaminhamentos são necessários para você preparar esta aula? Registre no *portfólio* suas considerações.

Providenciar para o próximo encontro, a estrutura curricular do curso em que atua como docente.

Realizar a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) e Projeto Político de Curso (PPC) e buscar as orientações relacionadas à metodologia de ensino.

Escolher uma turma em que atua e brevemente relatar as características dos alunos.

Registrar suas reflexões sobre a avaliação do encontro.

4º ENCONTRO: Caminho entre o conteúdo e a mente dos alunos

1. Iniciar o encontro solicitando que os participantes socializem a atividade de dispersão: o preparo para lecionar a aula que foram convidados.
2. Solicitar assinatura na lista de presença.
3. Questionar se algum participante fez um plano de aula.
4. Trabalhar com os participantes os itens que compõem um plano de aula (data, horário, local, tema da aula, objetivos, metodologia, avaliação e recursos necessários) e os benefícios do planejamento para a prática pedagógica.
5. Entregar uma folha e solicitar que criem um plano de aula, com a ideia proposta para a aula hipotética que foram convidados a desenvolver.
6. Questionar quais informações foram necessárias para organizar esta aula hipotética e de acordo com os relatos dos participantes, registrar no quadro, os itens necessários e os eventuais questionamentos que surgirem.
7. E a partir destas considerações, pensando em como um professor pode fortalecer sua atuação, utilizando a técnica de *brainstorming* (tempestade cerebral), propor o questionamento: Quais são os conhecimentos base necessários para o ensino?
8. Relacionar as contribuições com o Conhecimento Base para o Ensino de Shulman (2005), a saber:
 1. Conhecimento do conteúdo
 2. Conhecimento pedagógico geral
 3. Conhecimento do currículo
 4. Conhecimento sobre os alunos e suas características
 5. Conhecimento do contexto educacional
 6. Conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais e sua base filosófica e histórica

7. Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC)

9. O facilitador elaborará um material de apoio de cada conhecimento que compõe a base, com as principais especificidades e disponibilizará aos participantes, para que, em dupla e/ou individual (dependendo do número de participantes), por meio de sorteio, cada base seja trabalhada, discutida e posteriormente socializada com os demais participantes, mediado pelo facilitador, relacionando com a realidade onde estão inseridos os participantes. Buscando ainda, associar as discussões às indicações de atividades para compor o *portfólio*, relacionadas à estrutura curricular do curso onde atuam, as orientações pedagógicas decorrentes da leitura do PPP e PPC e as características dos alunos.
10. Para a produção deste material, além da referência já mencionada de Shulman (2005), indicam-se estes dois artigos:

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

Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692011000200026&script=sci_arttext&tlng=pt>

BACKES, V. M. S. et al. Expressões do conhecimento didático do conteúdo de um professor experimentado de enfermagem. **Texto & contexto enferm**, v. 22, n. 3, p. 804-10, 2013.

Disponível

em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072013000300029>.

11. Após a contextualização sobre o Conhecimento Base para o Ensino, solicitar aos participantes que reflitam sobre: “É de fato necessário saber muito para poder ensinar” (SHULMAN, 2005)? Esta provocação mediada pelo facilitador tentará despertar nos participantes, a concepção de que a docência é uma profissão e não somente uma atividade complementar ou uma extensão das atividades assistenciais desenvolvidas pelo enfermeiro e que requer formação específica para tal.
12. A partir destas reflexões, inserir as fontes do Conhecimento Base para o ensino de Shulman (2005) (com o uso do mesmo referencial indicado no item 4), a saber:

1. Formação acadêmica (perícia no conteúdo de uma disciplina específica);
 2. Estruturas e materiais pedagógicos (do contexto do processo educacional, como currículos, livros texto e a organização escolar);
 3. Pesquisa sobre o processo escolar (investigação sobre a escolarização; formação acadêmica formal em educação e a formação docente);
 4. A sabedoria que deriva da própria prática (incluindo a sabedoria proveniente da prática assistencial, uma das contribuições dos resultados desta tese, aos estudos de Shulman).
13. Solicitar que em uma folha A4, escrevam como alimentam sua própria base, solicitando que compartilhem suas produções.
14. A partir das considerações, o facilitador relacionará o referencial teórico de Shulman com o preparo para a docência dos participantes. E nestas discussões sobre o Conhecimento Base para o Ensino e suas fontes, dar ênfase no Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), a partir do referencial indicado, introduzindo a temática do próximo encontro.
15. Orientar atividade de dispersão:

Registrar no *portfólio* quais as estratégias de ensino aprendizagem que utiliza rotineiramente em suas práticas.

Registrar suas reflexões sobre a avaliação do encontro.

Indicação de filme: Filme Espanhol “A Língua das Mariposas” (*La Lengua de Las Mariposas*), de 1999, a história fala dos medos e a forma de aprendizagem de Moncho e sua relação com o professor Don Gregório, com sua metodologia de ensino libertadora e transformadora.

5º ENCONTRO: Formas observáveis de ensino

1. Questionar se algum participante assistiu ao filme indicado, solicitando as percepções do filme (relacionadas à metodologia transformadora e aos vínculos).
2. Após, para fortalecer a discussão sobre o CPC no momento do ensino dentro do MARP, onde para Shulman (2005), neste misto

de conteúdo e pedagogia, o docente transforma o incompreensível em compreensível para o aluno, o facilitador solicitará que os participantes resgatem a atividade de dispersão orientada para compor o *portfólio*, onde registraram as propostas/estratégias de ensino aprendizagem que utilizam em suas práticas.

3. Solicitar assinatura na lista de presença.
4. Solicitar que compartilhem as suas práticas e o facilitador listará no quadro as estratégias utilizadas, buscando estimular no grupo, que encontrem a predominância entre as práticas realizadas.
5. Problematizar sobre a predominância das estratégias identificadas e dar ênfase às práticas que estimulem a resolução de problemas e que promovem o diálogo reflexivo, ou seja, com o uso de metodologias ativas.
6. Formar quatro grupos e por meio de sorteio, utilizando como sugestão o referencial teórico de Bordenave e Pereira (indicado a seguir), onde na página 347 (ANEXO B) constam possibilidades de uso de algumas estratégias de ensino aprendizagem, com a técnica e o objetivo educativo que se propõe²³.

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

Neste livro, os autores ensinam como conduzir estas técnicas de aprendizagem, assim, o facilitador poderá disponibilizar uma cópia do referencial teórico. Procurar sortear entre os grupos, as técnicas que representem as que eles menos utilizam (identificadas na atividade anterior), para que assim, possam se aproximar de novas possibilidades.

7. Disponibilizar cartolina e solicitar que criem uma aula com tema livre, seguindo a técnica sorteada com posterior socialização e discussão com o grande grupo.

²³ Como sugestão, este Manual de Técnicas e Metodologias de Ensino apresenta na página 09, esta indicação de referencial de Bordenave e Pereira, com a caracterização das técnicas e suas possibilidades de uso. Disponível em: <https://altamironocan.files.wordpress.com/2012/10/manual_de_tc3a9cnicas_e_metodologias_de_ensino_para_os_eventos_de_formac3a7c3a3o.pdf>.

8. Resgatar a atividade produzida para o *portfólio* sobre o estímulo ao diálogo reflexivo, relacionando com o uso de metodologias ativas e a postura docente.
9. A partir destes disparadores (estratégias de ensino aprendizagem e estímulo ao diálogo reflexivo), trabalhar os indicadores do CPC em sala de aula, que Shulman (2005) chama de aspectos do ensino ativo e as formas observáveis de ensino em sala de aula. E para este momento do encontro, o facilitador usará o material contendo os indicadores de análise do CPC (APÊNDICE K).
10. Para esta atividade, manter os quatro grupos já formados anteriormente e realizar sorteio dos 26 itens que compõem o quadro, sendo que dois grupos receberão seis indicadores e dois grupos receberão sete indicadores.
11. Estimular a leitura e interpretação nos pequenos grupos e após, solicitar que compartilhem suas percepções sobre os indicadores. Fortalecer teoricamente a discussão com o referencial teórico de Shulman.
12. Orientar atividade de dispersão:

Resgatar uma lembrança negativa relacionada à sua trajetória como docente e registrar a história em uma folha A4, sem identificar seu nome (trazer impresso no próximo encontro).

Refletir e registrar no *portfólio* as reflexões sobre este questionamento: “Como estímulo o diálogo reflexivo em minhas práticas em sala de aula”?

Sugestão de leitura: WATERKEMPER, R.; PRADO, M. L. Estratégias de ensino-aprendizagem em cursos de graduação em Enfermagem. **Avances en Enfermería**, v. 29, n. 2, p. 234, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0121-45002011000200003&lng=pt&nrm=iso>.

Registrar suas reflexões sobre a avaliação do encontro.

6º ENCONTRO: Raciocínio pedagógico

1. Iniciar o encontro com a solicitação de entrega da atividade proposta para o *portfólio*, sobre a lembrança negativa relacionada à trajetória docente.
2. Solicitar assinatura na lista de presença.

3. Entregar de forma aleatória para os participantes, as histórias recolhidas e solicitar que individualmente, a leiam e reflitam sobre o relato do colega e que escrevam como resolveriam a situação.
4. Solicitar que um participante compartilhe o relato que recebeu e conte como seria sua estratégia de resolução e enfrentamento. Após, solicitar que o autor do relato se identifique e conte o desfecho da história à época do ocorrido. Proceder da mesma forma com os demais participantes e seus relatos x desfechos.
5. Utilizar esta estratégia de enfrentamento para a resolução dos problemas apresentados (onde inconscientemente utilizaram o MARP proposto por Shulman), propondo uma analogia ao MARP e suas fases, para que os participantes consigam evidenciar na prática, como movimentaram um grupo de saberes por meio de um Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico.
6. E a partir deste disparador, teorizar e explorar as fases do MARP (com o uso do mesmo referencial teórico de Shulman, indicado para o 4º encontro, que será elaborado pelo facilitador), relacionando com o conteúdo que o professor inicialmente compreende (dentro do MARP) e tem o desafio de transformá-lo para um ensino eficaz e assim sucessivamente dentro do MARP, a saber:
 - Compreensão
 - Transformação, com suas fases de: preparação, representação, seleção e adaptação.
 - Ensino
 - Avaliação
 - Reflexão
 - Nova Compreensão
7. Projetar esta entrevista de Shulman, do início até 2'20", onde Shulman introduz a aprendizagem baseada na resolução de problemas, disponível em:

SHULMAN, L. S. **Desafios da Educação: Lee Shulman - EUA.** Entrevista com o professor emérito da Stanford Graduate School of Education da Universidade de Stanford, na Califórnia, EUA. UNIVESP TV. São Paulo, 2015. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=hZPBM8NqXZE>> .

8. Solicitar que os participantes compartilhem suas percepções, estimulando assim o diálogo reflexivo.
9. Exemplificando esta estratégia utilizada no item 8 e associada à aprendizagem baseada na resolução de problemas, indicada por Shulman na entrevista, resgatar nesse momento, a atividade de dispersão solicitada no encontro anterior, com o questionamento de como estimulam o diálogo reflexivo em suas práticas.
10. Estimular o compartilhamento das estratégias utilizadas, dando ênfase ao tipo de pergunta (aberta e fechada) e como os alunos respondem a estes estímulos.
11. Indagar sobre a importância de formar um aluno crítico, criativo e reflexivo e que consiga solucionar problemas. E para que se tenha êxito neste processo formativo e ambos saiam transformados, o professor também necessita ser crítico, criativo e reflexivo.
12. Propor uma atividade para relacionar/fortalecer o entendimento sobre as fases do MARP: solicitar que um participante desenhe o MARP no quadro e solicitar que os demais participantes contribuam relacionando os passos do MARP com a proposta de condução da aula de Shulman, projetada na entrevista.
13. Estimular entre os participantes a percepção de que dentro do MARP, Shulman (2005) orienta que o ponto de partida e de chegada do processo sempre será um ato de compreensão e que as fases do MARP não ocorrem obrigatoriamente de forma sequencial, e que no processo de avaliação, avaliam-se também o próprio ensino do professor, suas aulas e materiais utilizados nessas atividades, levando diretamente à reflexão das práticas.
14. Orientar atividade de dispersão:

Para compor seu *portfólio*, foi solicitado que você registrasse suas reflexões sobre a avaliação ao término de todos os encontros. Desta forma, revise estas memórias e faça um compilado destas avaliações para discussão e apresentação no próximo encontro.

Registrar no *portfólio* quais as estratégias de avaliação que utiliza rotineiramente em suas práticas.

Você poderia sugerir algum filme relacionado à educação, que tenha lhe sensibilizado, para enriquecimento do repertório docente do grupo?

7º ENCONTRO: Entender o que um aluno entende

1. Solicitar que os participantes compartilhem suas sugestões de filmes, com breve sinopse, solicitada para compor o *portfólio* do encontro anterior.
2. Solicitar assinatura na lista de presença.
3. Solicitar que os participantes compartilhem a atividade solicitada para compor o *portfólio*, relacionada à avaliação dos encontros e promover o diálogo sobre as percepções do grupo.
4. Registrar em uma coluna os itens positivos e em outra coluna os itens de desenvolvimento.
5. Questionar quais foram os critérios utilizados para a avaliação dos encontros de formação docente e registrar as contribuições no quadro.
6. Comunicar que estas contribuições serão resgatadas posteriormente e projetar duas imagens que requerem uma escolha, por exemplo: duas xícaras de café, uma com leite e outra com café preto; ou dois vestidos utilizados em um mesmo evento. A partir desta projeção da imagem, solicitar que os participantes escolham uma delas e questionar novamente quais foram os critérios utilizados para a escolha. Com o uso destes disparadores (escolha da imagem e a avaliação dos encontros) e dos critérios utilizados individualmente para a avaliação/escolha, inserir que a avaliação pode ser subjetiva, permeada por critérios pessoais de escolha.
7. Pensando na avaliação do discente, resgatar a atividade do *portfólio* sobre as estratégias de avaliação que utilizam rotineiramente em suas práticas, listando no quadro as contribuições. E se necessário incluir: trabalhos de pesquisa, seminários, aulas práticas, provas, estudo de caso, *portfólio* – reforçar que esta foi a estratégia escolhida para esta formação docente -, relatórios, etc.
8. Solicitar que compartilhem quais os critérios que utilizam para realizar a avaliação e inserir exemplos de instrumentos de avaliação que utilizam critérios, como a satisfação do cliente em uma loja, a avaliação de desempenho no trabalho e critérios de avaliação em um trabalho escolar, por exemplo.
9. Refletir sobre como os instrumentos e os critérios utilizados, auxiliam no aprendizado do aluno e de que forma estimulam a reflexão, correlacionando os relatos com estes disparadores:

- Para que avaliar?
- Como avaliar?
- O quê avaliar?

10. Realizar a divisão em quatro grupos e fortalecer a discussão com a entrega de referencial teórico sobre avaliação. Sugestão de referencial:

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Avaliação do rendimento escolar. São Paulo: FDE**, p. 51-9, 1994.

Disponível em:< http://ltc-ead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/ideias_avaliacao_Hofman.pdf>.

MOCELIN, J. **Reflexão de professores sobre a avaliação mediadora no estágio curricular supervisionado em enfermagem**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Dissertação (Mestrado). Disponível em:< <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158839>>.

VASCONCELOS, C. M. C. B.; BACKES, V. M. S.; GUE, J. M. Avaliação no ensino de graduação em enfermagem na América Latina: uma revisão integrativa. **Enferm Glob**, v. 55, n. 23, p. 118-139, 2011. Disponível em:< http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v10n23/pt_docencia2.pdf>.

GRUPO 1: “O termo avaliar ainda nos remete ao ato de fazer uma prova, receber nota, ser aprovado ou reprovado, entretanto, a avaliação é um processo que envolve a construção do conhecimento pelo aluno, na interação com o meio em que vive” (MOCELIN, 2015).

GRUPO 2: “Percebe-se que as tarefas produzidas pelos alunos são solicitadas apenas ao final dos períodos letivos. É possível encaminhar o aluno a uma reflexão crítica sobre seus posicionamentos, após concluídos os períodos? Justificam-se trabalhos, provas e relatórios que jamais serão discutidos ou analisados em conjunto pelo educador e educando? O acompanhamento do processo de construção de conhecimento implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber” (HOFFMANN, 1994).

GRUPO 3: “A opção epistemológica está em corrigir ou refletir sobre a tarefa do aluno. Corrigir para ver se aprendeu reflete o paradigma positivista da avaliação. Refletir a respeito da produção de conhecimento do aluno para encaminhá-lo à superação, ao enriquecimento do saber significa desenvolver uma ação avaliativa mediadora” (HOFFMANN, 1994).

GRUPO 4: “A avaliação precisa constituir-se em instrumento que propicie o crescimento contínuo, cumprindo sua função de diagnosticar, reforçar e permitir crescer. Ela deve ser um mecanismo motivador em que o aluno seja capaz de dominar e incorporar valores, habilidades, competências, conhecimentos, o saber agir e, principalmente, o saber ser. A questão não pode mais ser a nota ou o conceito, mas o fato de o aluno ter aprendido ou não” (VASCONCELOS; BACKES; GUE, 2011).

11. Disponibilizar um tempo para cada grupo realizar a leitura e reflexão do recorte recebido e após, solicitar que socializem o referencial recebido e as reflexões do grupo, estimulando o diálogo reflexivo. E problematizar que, na perspectiva dialógica, há necessidade de um processo avaliativo justo, onde os critérios devem ser bem definidos e compartilhados, para uma avaliação participativa e redimensionadora da prática, o que requer também, uma mudança da postura do docente, para ir além da cobrança do saber fazer. E neste contexto avaliativo, o docente também avalia o seu processo de ensino, ou seja, a forma como contribuiu para o entendimento (ou não) dos alunos.
12. Inserir e explanar sobre os quatro pilares fundamentais da educação propostos por Delors (2010): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, com o objetivo de aprender a aprender. Para que os participantes reflitam sobre a mudança de atitude necessária da postura docente, tanto no momento de ensinar quanto no momento de avaliar.
13. Sugestão de leitura para o facilitador:

DELORS, J. (org.). **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>.

DELUIZ, N. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 27, n. 3, p. 13-25, 2001. Disponível em: <http://www.bahiana.edu.br/CMS/Uploads/O%20modelo%20das%20competencias%20profissionais%20N_Deluz.pdf>.

14. Utilizar os quatro pilares relacionando com a avaliação por competências, como sendo uma possibilidade de avaliação descritiva, seguindo o recurso mnemônico CHA, onde C refere-se ao conhecimento (teoria, a compreensão de conceitos), H à habilidade (a ação, o saber fazer) e A à atitude (saber ser e conviver com o outro).
15. Para aproximação a esta possibilidade de avaliação, propor um exercício para que façam uma avaliação descritiva seguindo o CHA. Como sugestão, projetar o esquete do filme “*The Patsy*”²⁴, com 2’31”:

- Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=WvteOWkIBYA>

E solicitar que avaliem o aluno de canto Stanley Belt, fazendo um registro desta avaliação, seguindo o CHA das competências.

16. Socializar as produções, problematizando as facilidades e dificuldades encontradas relatadas pelos participantes, enfatizando como este tipo de avaliação auxilia na construção do conhecimento do aluno.
17. Resgatar a atividade inicial (item 3 deste encontro), com as contribuições da avaliação dos encontros de formação docente e problematizar sobre dois aspectos principais: se foi indicado necessidade de mudanças na condução do processo e/ou qualquer outra dificuldade apontada, a avaliação realizada somente neste momento, na metade da caminhada, ainda possibilita alterações de conduta, entretanto, se fosse realizada com mais frequência e mais cedo, as mudanças necessárias para melhorias seriam realizadas mais rápido, beneficiando o processo de ensino

²⁴ Filme escrito, protagonizado e dirigido por Jerry Lewis, em 1964.

aprendizagem; outro aspecto a tratar, relaciona-se à reflexão que esta avaliação possibilita, ao ouvir a opinião do outro e submeter-se à crítica, para melhoria do processo, com a necessidade de uma postura aberta ao diálogo, que leva ao crescimento pessoal e profissional.

18. Questionar os participantes e promover diálogo reflexivo: “É fácil avaliar ou ser avaliado”?
19. Propor um exercício final, intitulado “Como fazer e receber críticas” ²⁵(ANEXO C).
20. Para este exercício, orientar os participantes que realizem a leitura e pontuem os 05 critérios que consideram mais importante para um retorno efetivo.
21. Após, refletir conjuntamente sobre os itens mais escolhidos e a conduta no momento de dar e receber *feedback*.
22. Orientar atividade de dispersão:

Para compor seu *portfólio*, reflita sobre a forma como você permite a avaliação de sua conduta e suas práticas de autoavaliação.

Resgate suas lembranças como discente e procure lembrar-se de bons professores que você teve, registrando as características destes docentes (motivos pelos quais você os classificou como bons).

8º ENCONTRO: Avaliação leva diretamente à reflexão

1. Solicitar que os participantes compartilhem a atividade do *portfólio*, sobre bons professores e suas características. Listar no quadro as contribuições e agrupar por núcleos de sentido, como por exemplo: características atitudinais, conhecimento do conteúdo, estratégias de ensino diversificadas, etc.
2. Solicitar assinatura na lista de presença.
3. Realizar a divisão em quatro grupos e disponibilizar dois recortes do referencial teórico de um estudo sobre bons professores para cada grupo. Indicação de referencial teórico:

²⁵ Exercício disponibilizado e realizado no Curso Qualidade e Segurança no Cuidado ao Paciente, ofertado pelo Hospital Sírio Libanês, em São Paulo, onde participei como aprimoranda, no ano de 2014. SCHIESARI, L. et al. **Qualidade e Segurança no Cuidado ao Paciente: caderno do curso 2014**. São Paulo: Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa; Ministério da Saúde, 2014.

MENEGAZ, J. C. et al. O bom professor na área da saúde: uma revisão integrativa da literatura. **Saúde Transform. Soc.**, v. 4, n. 4, p. 92-99, 2013. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217870852013000400015>.

MENEGAZ, J. C. et al. Pedagogical Practices of Good Nursing, Medicine and Dentistry Professors From the Students' Perception. **Texto & contexto enferm**, v. 24, n. 3, p. 629-636, 2015. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072015000300629&lng=en>.

VENTURA, M. C. A. A. et al. O bom professor - opinião dos estudantes. **Rev. Enf. Ref**, vol 3, n. 5, p. 95-102, Coimbra, 2011. Disponível em:<<http://www.scielo.mec.pt/pdf/ref/vserIIIIn5/serIIIIn5a10.pdf>>.

GRUPO 1:

“Boas características pessoais: Qualidades como autenticidade, autoridade, conduta exemplar expressa em compromisso, responsabilidade, pontualidade, organização (também são valoradas o amor a profissão, a importância de gostar do que faz). Outra característica frequente apontada foi a da relação entre bons professores e a experiência profissional na profissão de base, não apenas na docência. O fato e a necessidade de ser um cidadão comprometido para com a melhoria da vida em sociedade também figura nos achados” (MENEGAZ et al., 2013).

“Habilidade de diálogo e envolvimento do estudante nas atividades de ensino-aprendizagem: Os estudantes percebiam que um bom professor pauta-se por uma relação horizontal, uma disposição para aprender solidariamente. Demonstra prazer em compartilhar do processo de aprendizagem, respeita as vivências e saberes dos estudantes, não partindo do pressuposto de que estes nada sabem. Para tanto, reconhece suas limitações pessoais e de conhecimento e respeita a dos estudantes, assentando o ensino em uma relação de parceria, respeito e disponibilidade para dialogar dentro e fora de sala. Um bom professor é também bastante claro com relação aos objetivos da disciplina, à pertinência de determinado conteúdo no contexto da formação profissional, permitindo ao estudante, para além do acesso à informação

em si mesma, a possibilidade de refletir sobre ela e criticá-la” (MENEGAZ et al., 2015).

GRUPO 2:

“Boas características pedagógicas: São mencionadas a necessidade de ser seguro, claro, assertivo, coerente e intelectualmente capaz. Há destaque ainda da necessidade de o professor da área da saúde possuir a habilidade de conectar os conteúdos ministrados com a prática profissional, bem como de, para além dos conhecimentos da disciplina que ministra possuir ainda um arcabouço de conhecimentos gerais. Sendo necessária relação do domínio de conteúdo com postura e habilidades pedagógicas” (MENEGAZ et al., 2013).

“Capacidade de correlacionar o conteúdo e eleger estratégias de ensino conectadas às necessidades de formação profissional: O bom professor faz algo que consideraram de extrema relevância: estimula o pensar. Para tal, utiliza de recursos diversos que os auxiliam a relacionar o conteúdo com aspectos e questões da atualidade e com a futura prática profissional. Os estudantes variaram bastante com relação ao relato das estratégias que acreditavam serem mais válidas. Por exemplo, os estudantes de medicina enfatizaram a discussão de casos clínicos, não necessariamente acompanhados da exposição em projetor de mídia. Já os estudantes de odontologia valorizaram o uso dos projetores de mídia, especialmente quando o professor se utiliza de fotos para ilustrar sua exposição. Os estudantes de enfermagem mencionaram atividades lúdicas, com filmes, vídeos, debates de textos, por exemplo” (MENEGAZ et al., 2015).

GRUPO 3:

“Boas características pedagógicas: O formato das aulas deve ser ativa e o professor deve permitir que o aluno se expresse, devendo utilizar a ferramenta do diálogo para estabelecer esta conexão e postura respeitosa. Bons professores conseguem tornar a aula menos tediosa ao possuir um discurso envolvente, eloquente. A linguagem de um bom professor é também fácil e ele se mostra disponível. Há a compreensão de que o professor deve ser flexível ao ensinar e ter humildade para com suas limitações, buscando sempre o aprimoramento, inclusive considerando espaço para tal, o momento em que está em interação com seus alunos. Deve ser tolerante com eventuais limitações dos alunos, buscando a partir disto refinar suas estratégias de ensino” (MENEGAZ et al., 2013).

“Capacidade de correlacionar o conteúdo e eleger estratégias de ensino conectadas às necessidades de formação profissional: O elemento-chave para o sucesso do recurso é a interação. Do professor com os estudantes e dos estudantes entre si. Um exemplo bastante presente nos relatos foi o planejamento de situações dilemáticas baseadas em situações reais que requeiram análise, julgamento e o resgate e integração de conhecimentos outrora aprendidos. É importante que o professor saiba eleger o recurso adequado a cada tipo de conteúdo, de acordo com cada turma ou, ainda, de acordo com o que é necessário para a compreensão de um estudante em particular, sendo capazes de se valer de uma gama de recursos imensa, sobre um mesmo tópico, até que o estudante compreenda a questão” (MENEGAZ et al., 2015).

GRUPO 4:

“Outros aspectos fundamentais aparecem relacionados com a capacidade de o professor desenvolver uma boa relação com os estudantes, de ser disponível e acessível compreensivo e tolerante. Estas enunciações evidenciam a importância atribuída à capacidade que o professor tem de se mostrar próximo dos estudantes, bem como o relevo imputado à tolerância, enquanto característica capaz de fazer o professor admitir modos de pensar, de agir e de sentir, diferentes dos seus” (VENTURA et al., 2011).

“Planejamento, organização, condução e avaliação das estratégias de ensino eleitas: Os estudantes consideraram importante perceber que o professor preparou a aula e a abordagem com cuidado, direcionada para a turma e contemplando aspectos atuais e relevantes do tema em questão. Destacaram ainda que, além desses aspectos e da questão da interação e dos recursos utilizados, é fundamental que o professor possibilite ao estudante avaliar a sessão ou a disciplina. Não apenas no que diz respeito ao conteúdo em si, mas também à forma com que o professor ensina e à efetividade dela” (MENEGAZ et al., 2015).

Orientar para realizar a leitura e discussão no pequeno grupo, para posterior socialização das reflexões, mediado pelo facilitador. E finalizar este momento da formação, com a projeção desta citação, para promover a reflexão coletiva:

“Em síntese, conquanto os estudantes tenham apontado indicadores consensuais a respeito do que esperam da prática docente, há que se reconhecer a complexidade de traduzir o “Bom Professor” num conceito

acabado: 'Não sei se existe o professor 'ideal'. Em suma o bom professor é aquele que consegue ser exemplo no seu dia-a-dia e que deixa uma marca para sempre'. ” (VENTURA et al., 2011).

4. Após as discussões norteadas pelo referencial teórico indicado, promover o diálogo reflexivo a partir destes questionamentos aos participantes:
 - E você, é um bom professor?
 - Como saber?

5. Resgatar a atividade proposta para o *portfólio* do encontro anterior, sobre a forma como permite a avaliação de sua conduta e suas práticas de autoavaliação. Este disparador intenta proporcionar aos participantes, o reconhecimento da necessidade de avaliação de suas práticas, seja por pares (em estratégias de *mentoring* ou com a aprendizagem com colegas), pelos próprios alunos e pela autoavaliação/reflexão da própria prática. Espera-se que surjam espontaneamente estas possibilidades de avaliação, caso contrário, o facilitador contribuirá com estes recursos, além de mediar/validar os recursos já utilizados, relatados pelos participantes.
6. Sugerir estratégias de avaliação pelos discentes, com o uso destas possibilidades:
 - Que bom que... Que bom seria se... Que ruim que...
 - O que eu aprendi? O que foi melhor? Que dúvida fica?

7. Nos quatro grupos já formados, dar continuidade ao diálogo reflexivo, trabalhando conceitos e estratégias de *mentoring*, que auxiliam no fortalecimento da atuação docente. Inicialmente questionar os participantes sobre o entendimento deles sobre *mentoring*, se já participaram de processos formativos dentro desta proposta e após, embasar as discussões com referencial teórico sobre *mentoring*:

SHULMAN, L. S. A Different Way to Think about... Student Assessment. Carnegie Perspectives. **Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching**, 2008. Disponível em:<
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501465.pdf>>.

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

Disponível em português:<<http://www.uepg.br/formped/disciplinas/OrganizacaoTrabalho/Texto%202%20Shulman.pdf>>

SILVA, C. R. E. Orientação Profissional, mentoring, coaching e counseling: algumas singularidades e similaridades em práticas. **Rev. bras. orientac. prof** vol.11, no.2 . 2010. Disponível em:<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v11n2/v11n2a14.pdf>>.

STRAUS, S. E. et al. Characteristics of Successful and Failed Mentoring Relationships: A Qualitative Study Across Two Academic Health Centers. **Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges**, v. 88, n. 1, p. 82, 2013. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3665769/>>.

GRUPO 1:

“Nos processos de *mentoring*, as funções do mentor tanto podem ser desempenhadas por um consultor externo ou por um profissional experiente, pertencente ao quadro da empresa. Assim, um mentor é alguém especializado em determinada área de atuação, aquele que oferece conhecimento, *insight*, perspectiva ou sabedoria, que serão especialmente proveitosos para os menos experientes (os mentorados), com foco na preparação deste profissional mais jovem, para avanços na sua carreira, embora o seu desenvolvimento pessoal também permeie todo o processo (SILVA, 2010).

“Nos processos de avaliação, seus parâmetros devem ser explícitos, tendo como princípio a transparência, para uma orientação de desenvolvimento com mudanças efetivas” (SHULMAN, 2008).

GRUPO 2:

“Para ser professor há tanto a aprender (pelo menos cinco anos de educação superior) e para uma reforma educacional, as políticas de ensino devem propor em seus programas de formação de professores, sofisticados programas de tutoria de novos professores, pois o aprendizado e as socializações mais importantes, só podem ocorrer no local de trabalho” (SHULMAN, 2005).

“Fazendo uma associação de papéis do treinador e de um mentor, temos como essencial a necessidade de técnica, estratégia e motivação, que produz um nível de compromisso, com uma nova visão do processo e das capacidades de sucesso do mentorado, que resulta numa nova identidade, devido ao novo senso internalizado de si mesmo” (SHULMAN, 2008).

GRUPO 3:

“Ações de mentores efetivos: Orientação profissional, onde atuam como guias (e não como supervisores) que dirigem as atividades dos aprendizes. Fornecem aconselhamento, *feedback* crítico, definição de metas, monitoramento de carreira, criação de redes, criação de oportunidades e incentivo proativo. Onde o mais importante não é tentar resolver seus problemas, mas ajudá-los a encontrar soluções, oferecendo suporte emocional e focando no equilíbrio entre trabalho e vida pessoal.

Características dos mentores: devem ser altruístas, ouvintes fiéis, confiáveis, ativos, honestos, acessíveis e disponíveis, capazes de identificar e apoiar o desenvolvimento de potenciais pontos fortes e habilidades em seus alunos. Através da escuta ativa, o mentor também facilita a definição de metas para o aprendiz. Além disso, os mentores efetivos têm experiência profissional (incluindo redes de colegas e colaboradores) que podem facilitar o desenvolvimento do aprendiz.

Características dos aprendizes: responsáveis, pontuais, abertos ao *feedback*, ouvintes ativos e também respeitosos com o tempo de seu mentor” (STRAUS et al., 2013).

GRUPO 4:

“Características de um relacionamento de tutoria bem-sucedido: Os participantes identificaram cinco características-chave de uma relação de *mentoring* bem-sucedida: reciprocidade, respeito mútuo, expectativas claras, conexão pessoal e valores compartilhados. Pois um relacionamento de *mentoring* envolve duas pessoas e, portanto, seu sucesso depende das características de ambos os indivíduos, sendo necessário para isto, o compartilhamento de metas mútuas, confiança e compromisso com o relacionamento para que ele seja bem-sucedido. Já os relacionamentos de *mentoring* com falha foram caracterizados por uma falta de comunicação, falta de compromisso, diferenças de personalidade, concorrência percebida (ou real), conflitos de interesse e falta de experiência do mentor. Assim, a mentoria bem-sucedida é vital para o sucesso e a satisfação profissional, tanto para mentores quanto para mentorados, dada a importância da orientação nas carreiras dos membros do corpo docente” (STRAUS et al., 2013).

Após as discussões sobre o referencial teórico disponibilizado, finalizar o encontro explanando que todos estes elementos trabalhados no encontro, levam à reflexão das práticas docentes. E que somente um professor sensível à reflexão, pode propor um ensino que estimule um aluno a ser também reflexivo.

14. Orientar atividade de dispersão:

Olhando retrospectivamente para sua trajetória nesta formação docente, ocorreram mudanças pessoais ou profissionais? Reflita e compartilhe suas percepções.

Registrar suas reflexões sobre a avaliação do encontro.

Indicação de filme: Filme canadense “Senhor Lazhar” (*Monsieur Lazhar*), de 2011, um professor substituto que modifica suas estratégias de ensino a partir da criação de vínculos e observação da própria prática e da prática dos colegas, iniciando uma trajetória de autorreflexão, superação e desenvolvimento pessoal.

9º ENCONTRO: Analisar criticamente o desempenho

1. Solicitar se algum participante assistiu ao filme indicado, solicitando as percepções do filme (relacionadas à reflexão e mudança de conduta).
2. Questionar se algum participante gostaria de compartilhar a atividade do *portfólio*, relacionada às mudanças pessoais e profissionais decorrentes dos encontros de formação docente. Após este compartilhamento, sensibilizá-los sobre o crescimento decorrente da análise crítica do próprio desempenho.
3. Assinar a lista de presença.
4. Propor a técnica do Painel Integrado, com a divisão dos participantes em quatro grupos (Grupos A, B, C e D) e cada participante recebe um número (1, 2 e 3), considerando 12 participantes. Lançar o questionamento: “Errei como docente ... o que faço agora”? Solicitar que façam uma discussão inicial sobre este disparador. Após, propor a troca dos grupos para o painel integrado, onde todos os participantes número 1 formam

- um novo grupo e da mesma forma, os participantes numerados como 2 e 3). Neste novo grupo (com representantes das ideias de cada um dos grupos anteriores), cada participante apresenta as conclusões do seu grupo de origem e nesta nova formação, respondem ao questionamento proposto, a partir da reflexão coletiva. Orientar que registrem em um cartaz a resposta produzida pelo grupo, para expor em sala e que escolham um relator para iniciar as reflexões das conclusões dos grupos.
5. Mediar as discussões com ênfase na sabedoria proveniente da prática e de usar o erro como forma de crescimento.
 6. Projetar entrevista gravada em vídeo de Lee S. Shulman, com duração de 6'58", disponível em:

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

Ao término, solicitar aos participantes que compartilhem suas percepções e reflexões provenientes do vídeo. A ênfase nas discussões a partir da fala de Shulman pauta-se em: Ensinar é escutar, aprender é falar: estimular o diálogo reflexivo, propiciando o estímulo ao processo criativo; Atmosfera de aprendizagem sobre o erro: forma criativa para redimensionar as práticas, para um pensamento criativo e coragem para a resolução de problemas, com novas ideias.

7. Estimular que os participantes dialoguem sobre estes dois aspectos centrais da entrevista de Shulman, para que o facilitador possa inserir a necessidade de avaliação das próprias práticas, como possibilidade de reflexão para expansão de seu CPC.
8. Inserir que para estimular a reflexão sobre as práticas docentes Hammerness; Darling-Hammond e Shulman (2001) sugerem o uso da técnica de estudos de caso, pois auxilia na capacidade de refletir amplamente sobre a prática, onde uma avaliação coletiva, em uma estratégia de *mentoring*, possibilita a interação e o *feedback* dos pares, ao fornecer o compartilhamento de perspectivas alternativas, onde estas novas conexões têm o objetivo de desenvolver o pensamento profissional,

possibilitando ainda uma compreensão mais ampla das lições, com o pensamento docente tornando-se mais complexo e profundo, ao refletir sobre sua própria prática²⁶.

9. Dividir em três grupos (contendo o caso de um novato, um intermediário e um experimentado) e disponibilizar recortes de artigos que estudaram a prática de docentes, para estimular no grupo, a avaliação da prática de outrem, como estratégia de *mentoring* e possibilidade de expansão do CPC. Solicitando que indiquem caminhos para auxiliar o professor no contexto da descrição dos casos. Como indicação de referencial teórico, sugere-se estes estudos (Caso 1- Colleen e Caso 3- Nancy, de Shulman, 2005 e Caso 2- Fabiana, de Canever et al., 2017):

CANEVER, B. P. et al. Naive World Awareness in the Pedagogical Practice of Healthcare Professors. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 26, n. 2, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v26n2/pt_0104-0707-tce-26-02-e3340015.pdf>.

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

Disponibilizar no primeiro momento, a descrição do caso para que em grupo, as reflexões decorrentes das interpretações sejam compartilhadas e mediadas pelo facilitador. Após, disponibilizar as considerações do autor sobre o caso em estudo e promover nova rodada de diálogo reflexivo.

CASO 1 – Colleen, a novata

“Shulman (2005) apresenta a professora Colleen, da pesquisa de Grossman (1985): Colleen completou um mestrado em Inglês antes de

²⁶ Neste estudo de Hammerness; Darling-Hammond e Shulman (2001) ocorre a utilização dos relatos detalhados dos próprios participantes da formação docente e são avaliados pelos seus pares. Entretanto, para esta proposta de formação docente, optei por utilizar os relatos de estudos publicados que avaliam a prática docente, com a utilização do referencial teórico de Shulman.

entrar no programa de formação de professores. Sua visão da literatura e seu ensino eram altamente interpretativos e interativos. Ela via a boa literatura como uma comunicação, capaz de interpretações diversas e achava que essas várias leituras deveriam aparecer nas práticas de seus alunos. Colleen estava tão comprometida com a ideia de ajudar seus alunos a aprender a ler textos cuidadosamente, um hábito mental nem sempre encontrado entre jovens ou idosos, que construiu um dever de casa em que cada aluno era solicitado a trazer para a escola a letra de uma canção favorita de rock. Então, pediu a eles para reescrever cada linha da canção, usando sinônimos ou paráfrases para substituir cada palavra original. Para muitos, foi a primeira vez que olharam qualquer texto com tanta atenção. Quando ensina um texto de literatura, Colleen funciona de maneira altamente interativa, extraindo ideias dos alunos sobre uma frase ou uma fala, aceitando múltiplas interpretações. Com base nessas observações, poder-se-ia caracterizar o estilo de ensino de Colleen com adjetivos como centrada no aluno, baseada em discussão, ocasionalmente socrática ou altamente interativa. Em outra aula, observamos Colleen ensinando uma unidade de gramática. Embora tivesse duas formações de nível superior em Inglês, Colleen quase não foi preparada em gramática. Ela estava um pouco ansiosa na entrevista pré-observação e parecia outra professora durante essa aula. Seu estilo interativo evaporou. Em seu lugar estava uma combinação de palestra com recitação altamente controlada, altamente didática, dirigida pelo professor, de ritmo acelerado. Os alunos não tiveram oportunidade de fazer perguntas ou oferecer pontos de vista alternativos. Depois da aula, ela confessou ao observador que passou o tempo todo tentando evitar olhar para um aluno específico, sentado na fileira da frente, porque esse jovem sempre fazia boas perguntas ou tinha boas ideias, e nesta aula em particular Colleen não queria encorajar nada disso, porque ela não tinha certeza das respostas. Ela estava insegura sobre o conteúdo e adaptou seu estilo de instrução para aliviar sua ansiedade”.

CASO 1 – Colleen - Considerações do autor:

“De forma alguma quero insinuar que palestras eficazes não têm lugar na sala de aula. Ao contrário, boas palestras são uma técnica indispensável de ensino. Neste caso, estou mais interessado na relação entre conhecimento e ensino. No caso de Colleen, o uso da palestra resultava de sua preocupação em limitar o espaço para desvios do caminho que ela tinha traçado. Assim, há forte relação entre a compreensão do conteúdo de um professor e os estilos de ensino empregados. O caso de Colleen ilustra as maneiras como o comportamento docente está intimamente

ligado à compreensão do conteúdo e à transformação do entendimento. As técnicas de ensino flexíveis e interativas que ela usa, não podem ser usadas quando ela não entende do assunto a ser ensinado”.

CASO 2 – Fabiana, a intermediária

“Canever et al. (2017) estudaram Fabiana, que é uma professora classificada como intermediária e relata que: “Às vezes, em alguma aula, eu até tento criar discussão em grupo, só que depende do semestre. Quando a turma é muito grande, eu perco o controle, então fica difícil, é muita conversa, não consigo dar atenção para todos os grupos, e duas horas aulas passam voando, e não consigo administrar o tempo necessário que precisaria para fazer a atividade. Então, acabo fazendo mais aulas expositivas com ajuda do *power point* que são mais fáceis e práticas”, conclui”.

CASO 2 – Fabiana - Considerações dos autores:

“Observa-se o conhecimento pedagógico do conteúdo de forma desarticulada, com a percepção de que aprender exige memorização mecânica. Torna-se necessário transpor esse modelo de educação que ainda perdura com base no ensino tradicional, tendo o docente o papel de transmitir o conhecimento, e o discente, o de memorizar o conteúdo, sem buscar reflexão e compreensão crítica. O desenvolvimento de competências relacionadas com a autonomia vai ao encontro da criação de estratégias de ensino que permitam aos discentes desenvolver tal prática, tornando-se profissionais autônomos, críticos e reflexivos. A educação é uma forma de intervenção no mundo - intervenção esta que vai além do conhecimento de conteúdo. Educar é um ato político que implica, além dos esforços de reproduzir a ideologia dominante, a reflexão sobre ela, seu desmascaramento e sua transformação. Complementa-se que a prática bancária, quando adotada pelos docentes, acarreta danos, alguns deles irreversíveis ao discente, que se torna um ser domesticado, adestrado, limitado e com dificuldades de se inserir no mundo. Por esse motivo, busca-se a emancipação do discente. Há necessidade de avaliação constante do processo educativo e de que o docente tenha compromisso ético-social que envolva também os princípios de diálogo, democracia, solidariedade, inclusão, participação e justiça. Dessa forma, é possível a conscientização de docentes e discentes quanto a seus direitos e deveres, além do favorecimento da superação de fragilidades e da valorização do aprendizado ao longo do processo. Esses aspectos suscitam o processo de ação-reflexão-ação no contexto avaliativo”.

CASO 3 – Nancy, a experimentada

“Shulman (2005) apresenta Nancy, que leciona Inglês há 25 anos e é uma professora muito ativa, cujo estilo em sala de aula usava uma interação substancial com seus alunos, tanto por meio de leitura em voz alta, como por meio de debates abertos. Ela era como um maestro de orquestra sinfônica, fazendo perguntas, testando visões alternativas, estimulando os tímidos e moderando os intempestivos. Não acontecia muita coisa em sala de aula que não passasse por Nancy, cujos comandos e caminhadas, estruturando e expandindo, controlavam o ritmo da vida em sala de aula. Uma manhã, quando a observadora chegou à sala de aula, encontrou Nancy sentada à sua mesa, como sempre. Mas a resposta ao bom-dia foi apenas um sorriso e um gesto em direção a um bloco de papel sobre a mesa. ‘Estou com laringite e não posso falar’, dizia o bilhete. Pior, ela parecia estar com gripe, pois estava visivelmente com pouca energia. Para uma professora que gerenciava sua sala de aula por meio do poder de sua voz e de seu jeito, tratava-se quase de invalidez. Ou não? Usando uma combinação de notas manuscritas e sussurros, ela dividiu a classe em pequenos grupos. Cada grupo devia responder a uma série de questões sobre um personagem diferente, que tinha um papel proeminente nos primeiros capítulos do romance. Depois, o representante de cada grupo reportou seus resultados para toda a classe”.

CASO 3 – Nancy - Considerações do autor:

“Mais uma vez, a aula transcorreu pacificamente e o conteúdo foi tratado com cuidado. Mas o estilo mudara radicalmente, uma tecnologia de ensino completamente diferente tinha sido usada e, mesmo assim, os alunos estavam engajados e parece ter havido aprendizado. Em seguida, vimos muitos outros exemplos do estilo flexível de Nancy, adaptado às características dos alunos, às complexidades do conteúdo e à sua própria condição física. Quando os alunos tinham sérios problemas com um texto específico, ela deliberadamente ficava nos níveis mais simples da escala de leitura, ajudando-os com os significados denotativos e conotativos, e enfatizando menos as interpretações literárias. Quando ensinou Huck Finn, um romance que considerava menos difícil do que Moby Dick, seu estilo mudou de novo, ela deixou que os alunos aprendessem uns com os outros, deu muito mais autonomia aos alunos e não dirigiu tanto a sala de aula, organizou-os em oito grupos de múltiplas habilidades, cada um trabalhando um tema diferente. Assim, o padrão de instrução de Nancy, seu estilo de ensino, não é simplesmente uniforme ou previsível. Ela responde de maneira flexível à dificuldade e ao caráter do conteúdo, às capacidades dos alunos (que podem mudar até ao longo do mesmo curso)

e aos seus propósitos educacionais. Ela pode não apenas reger a orquestra do púlpito, mas pode também se afastar e assisti-la tocando virtuosamente sozinha”.

10. Finalizar o encontro questionando os participantes sobre como se sentiram nesta oportunidade de realizar a análise do outro, num exercício de *mentoring*, da aprendizagem decorrente das trocas com colegas e qual foi a contribuição destas duas estratégias para o seu processo reflexivo de autoavaliação.
11. Orientar atividade de dispersão:

Depois de ver a atuação do outro, e agora em outro exercício de “se ver”, aponte suas potencialidades e suas fragilidades relacionadas à sua atuação docente.

Registrar suas percepções sobre seu processo reflexivo decorrente dos encontros de formação docente.

Preparar o *portfólio* para entregar ao facilitador, no próximo encontro.

Escolher um codinome, que gostaria de ser identificado, para preservar o anonimato de suas considerações no *portfólio*.

Registrar suas reflexões sobre a avaliação do encontro.

10º ENCONTRO: Revisitar o ensino

1. Iniciar o encontro resgatando a atividade de dispersão e questionar os participantes se (e como) a construção do *portfólio* a cada encontro tem contribuído para o processo reflexivo nesta formação docente.
2. Solicitar assinatura na lista de presença.
3. A partir das considerações, resgatar que o uso do *portfólio* é uma estratégia de avaliação extremamente reflexiva, que pode também ser utilizada nas práticas avaliativas de seus discentes.
4. Sugestão de leitura complementar sobre o tema, para os participantes e para o facilitador:

NOGUEIRA, C. C. L. O portfólio de docência como estratégia formativa de docentes do ensino superior em Portugal: Um estudo de caso. **Revista de Docencia Universitaria**. Vol.11 (3), 2013. Disponível em:<<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4558208.pdf>>.

5. Solicitar que os participantes compartilhem suas potencialidades e suas fragilidades relatadas na atividade do *portfólio*.
6. Com ênfase nas fragilidades apontadas pelos participantes, o facilitador promoverá a reflexão organizando as dificuldades apontadas em núcleos de sentido, procurando compor quatro temas a serem trabalhados. Exemplos: dificuldade de estímulo ao diálogo reflexivo, dificuldade de utilizar estratégias de ensino aprendizagem diversificadas, dificuldade para uso de métodos ativos, etc.
7. Após, dividir os participantes em quatro grupos, onde cada grupo receberá um tema de trabalho e conjuntamente elaborarão estratégias de resolução e enfrentamento, para posterior socialização com os colegas.
8. Com esta atividade, espera-se que surjam nas considerações dos participantes, a importância do processo avaliativo e reflexivo de suas práticas, com a sensibilização da necessidade de ajuda dos colegas, além de alguns temas, dentre eles: a importância de participação nos encontros de formação docente; de oportunizar momentos de *feedback* sobre a sua prática aos alunos; aprendizagem com os alunos e com seus pares; a possibilidade de *mentoring*; a reflexão e o aprendizado sobre o próprio erro; a necessidade de leitura/estudo sobre a profissão docente, todos com o objetivo de expandir seu CPC; além de conhecer as possibilidades produzidas pelo grupo, para fortalecimento da práxis docente.
9. Colocar uma música suave de fundo e disponibilizar para cada participante uma folha A4 e solicitar que peguem seu telefone celular (para acessar a câmera fotográfica) ou um espelho de bolsa e propor um questionamento: “Quando você se olha, o que você vê”? Solicitar para que escrevam na folha e que posteriormente a guardem.
10. Após, entregar uma nova folha A4 e um clipe de papel para cada participante e com auxílio dos colegas, cada participante, inclusive o facilitador, colocará nas costas, fixado à roupa (na

região do pescoço/gola da roupa) com auxílio do clipe, a folha A4.

11. Orientar os participantes que escrevam anonimamente na folha afixada nas costas dos colegas, o que veem no colega ou o que sentirem necessidade de compartilhar sobre o colega. Para este momento, colocar músicas descontraídas, que favoreçam a integração e espontaneidade.
12. Ao término da atividade, os participantes farão individualmente para si, a leitura das mensagens recebidas e farão a comparação com as que haviam previamente escrito. Após, solicitar que os participantes relatem suas percepções. Este momento visa estimular a compreensão de que o que pensamos de nós mesmos, pode não ser visto ou interpretado pelos outros da mesma forma. Assim como o inverso, quando percepções apontadas pelos colegas, não eram de nosso conhecimento, ou ainda, em alguns casos, a ideia de si é exatamente a ideia que o outro faz de você. Neste contexto, o facilitador vai inserir que a análise de si (e também a análise pela ótica do outro) possibilita a reflexão que levará a uma nova compreensão e que esta favorece o crescimento e a aprendizagem, seja pessoal ou profissional.
13. Após este disparador inserir duas práticas com possibilidades de estímulo à reflexão: a autoscopia²⁷ (para reflexão docente) e o *debriefing*²⁸ (para reflexão discente).
14. Dividir em quatro grupos, onde dois grupos receberão o conteúdo sobre autoscopia e dois grupos sobre *debriefing*. A partir do referencial teórico disponibilizado, solicitar que os participantes respondam estes questionamentos:
 - Conceitue e explique como a técnica ocorre na prática.
 - De que forma ocorre o estímulo à reflexão?

²⁷ A autoscopia é uma análise da própria prática, registrada por vídeo-gravação, onde o participante é submetido a sessões de análise a posteriori da ação e se destina à apreensão do processo reflexivo, de uma determinada situação em estudo (SADALLA; LARocca, 2004).

²⁸ Estratégia de ensino-aprendizagem utilizada no ensino prático, com técnicas de simulação, onde ocorre um processo analítico pós-experiência, e permite ao aluno, mediado pelo estímulo do professor, avaliar a sua própria conduta e evolução, ao reexaminar sua experiência de simulação, possibilitando assim, uma aprendizagem reflexiva (TEIXEIRA et al., 2015).

- Como você acha possível inserir em seu cotidiano esta prática?

Indicação de referência, sobre *debriefing*:

TEIXEIRA, C. R. S. et al. Avaliação dos estudantes de enfermagem sobre a aprendizagem com a simulação clínica. **Rev Bras Enferm**, v. 68, n. 2, 2015. Disponível em:< <http://www.redalyc.org/html/2670/267040408018/>>.

GARBUIO, D. C. et al. Simulação clínica em enfermagem: relato de experiência sobre a construção de um cenário. **Rev enferm UFPE on line**, v. 10, n. 8, p. 3149-3155, 2016. Disponível em:< <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/11388/13144>>.

Indicação de referência, sobre autoscopia:

SADALLA, A. M. F. A.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, 2004. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a03v30n3.pdf>>.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-Ação: a Produção Partilhada de Conhecimento. **Cient., Ciênc. Human. Educ.**, v. 11, n. 1, 2010. Disponível em:<<http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/ensino/article/view/816/780>>.

Estimular que os participantes compartilhem os achados dos artigos indicados e mediar o debate sobre as possibilidades do uso das técnicas e os benefícios de aprendizado, tanto docente, como discente.

15. Recolher os *portfólios* e se certificar que todos tenham escolhidos codinomes diferentes.
16. Orientar atividade de dispersão:

| |
|---|
| <p>A aprendizagem com os colegas favoreceu uma nova compreensão de sua prática nesta formação docente? Compartilhe suas percepções.</p> |
|---|

| |
|--|
| <p>Registrar suas reflexões sobre a avaliação do encontro.</p> |
|--|

Indicação de filme: Documentário francês “Ser e Ter” (*Être et avoir*) mostra a atividade docente de um professor que trabalha durante o ano letivo com alunos de diferentes idades em uma mesma sala de aula.

Observações:

1. Neste intervalo do 10º para o 11º encontro de formação docente, o facilitador realizará a avaliação dos *portfólios* e seguirá a mesma proposta do ‘CHA das competências’, para realizar o registro de suas percepções. Pensando numa avaliação mediadora, proporcionará reflexão a respeito da produção do conhecimento dos participantes da formação.
2. Ao realizar a apreciação, o facilitador procurará identificar nos registros nos *portfólios*, reflexões relacionadas aos avanços dos participantes, que expressem a expansão do CPC e a nova compreensão proporcionada pelos encontros de formação docente. Estes extratos serão identificados com o codinome escolhido pelo participante e serão utilizados para iniciar as atividades do próximo encontro.
3. Digitar ou redigir os extratos em folhas coloridas, organizando um varal literário, com auxílio de um rolo de barbante e grampos de roupas, para expor as reflexões dos participantes.

11º ENCONTRO: Consolidação dos novos entendimentos da experiência

1. Iniciar o encontro solicitando se algum participante assistiu ao filme indicado, solicitando as percepções do filme (relacionadas a diferentes posturas docentes).
2. Após, solicitar que os participantes compartilhem sua percepção sobre a aprendizagem com os colegas, e a nova compreensão de suas práticas, solicitada para a dispersão do encontro anterior.
3. Com este disparador, convidar os participantes para visitarem uma exposição literária, sem comunicá-los que são extratos de suas próprias produções e aguardar que leiam os relatos e dialoguem entre si. Estimular que compartilhem suas considerações sobre a construção do conhecimento nesta trajetória da formação docente, que contou com o auxílio dos colegas.
4. Solicitar assinatura na lista de presença.

5. Projetar uma imagem ambígua que leve a uma ilusão de ótica, como sugestão a figura 12,²⁹ com um homem de perfil e que quando observada novamente, mostra uma nova possibilidade, desta vez com um homem montado em um cavalo e outra pessoa deitada ao chão.

Figura 12: Imagem ambígua



Fonte: Google imagens.

6. Solicitar que os participantes relatem o que observaram na imagem e estimular o novo olhar para a outra possibilidade existente na imagem. E a partir deste exercício, inserir a temática da nova compreensão, quando se olha novamente, se revisita os mesmos fatos/imagens, o que permite outra possibilidade de interpretação.
7. Após, dividir os participantes em cinco grupos e disponibilizar recortes do artigo de Marcon, Graça e Nascimento (2011) com ênfase nas reflexões teóricas sobre a nova compreensão:

²⁹Retirada de Google imagens, disponível em: <encurtador.com.br/jnotM>.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Busca de paralelismo entre conhecimento pedagógico do conteúdo e processo de raciocínio e ação pedagógica. **Educ. rev.**, v. 27, n. 1, p. 261-294, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100012>.

GRUPO 1:

“O **conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC)** é aquele que o professor utiliza para, a partir dos seus objetivos, da realidade dos alunos e das características do contexto de ensino e aprendizagem, convocar, gerir e fazer interagir os conhecimentos da base de conhecimentos para o ensino, visando à adaptação, à transformação e à implementação do conhecimento do conteúdo a ser ensinado, de modo a torná-lo compreensível e ensinável aos alunos” (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011).

GRUPO 2:

“Considera-se prudente ressaltar que a construção e a evolução do **conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC)** não serão lineares, não ocorrerão de uma hora para outra, e não será nos primeiros contatos com dilemas e situações-problema, comuns nas práticas pedagógicas, que o professor conseguirá implementar todas as funções do CPC. Por isso, há necessidade de se desenvolver paulatinamente o CPC dos professores, em um processo de longo prazo e que demanda tempo, atenção e dedicação, tanto por parte do programa de formação e dos professores quanto, e fundamentalmente, por parte dos professores-formadores” (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011).

GRUPO 3:

“As tarefas desempenhadas pelo **conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC)** e que expõem a reciprocidade entre as práticas pedagógicas e a base de conhecimentos, são: (1) receber informações das reflexões; (2) convocar os conhecimentos na base de conhecimentos; (3) fazer interagir esses conhecimentos e essas informações; (4) estabelecer estratégias de ação; (5) intervir na situação problema; (6) avaliar os resultados; e (7) arquivar os novos conhecimentos na base de conhecimentos. Essas sete tarefas representam o caminho seguido pelo CPC rumo à solução dos dilemas e das situações-problema nas práticas pedagógicas e, justamente à transformação do conhecimento do conteúdo a ser ensinado em

conhecimento ensinável e significativo aos alunos” (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011).

GRUPO 4:

“O **conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC)** será submetido a um processo de autoanálise que adquirirá profundidade e complexidade à análise. Nesse caso, o “novo” CPC, reconstruído a partir do encerramento da prática pedagógica, é aplicado na análise daquele CPC “antigo”, utilizado durante sua realização. É muito provável que situações controversas ocorram nesse confronto de diferentes versões do CPC, o que poderá abalar as bases que o sustentam. Como resultado, podem ser confirmadas as decisões tomadas pelo CPC na prática pedagógica ou podem ser questionadas tais decisões, à medida que o CPC, utilizado na reflexão sobre a ação, apresente melhores alternativas para determinados dilemas, as quais não puderam ser propostas anteriormente, devido à defasagem do CPC utilizado durante a prática pedagógica” (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011).

GRUPO 5:

“Independentemente dos caminhos seguidos, ao fim do processo de autoanálise, tanto o **conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC)** quanto a base de conhecimentos do professor não serão mais os mesmos de quando encerrou a prática pedagógica, e serão, provavelmente, bem diferentes daqueles utilizados antes e durante a prática pedagógica. Esse é, justamente, o típico exemplo de uma nova compreensão, preconizado pela etapa da nova compreensão do modelo de ação e raciocínio pedagógico (MARP), visto que o professor passou a utilizar um novo conhecimento para refletir a respeito de um conhecimento antigo e, mais importante ainda, para refletir a respeito de sua própria atuação docente” (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011).

8. Além de refletir e problematizar sobre o referencial teórico recebido, a proposta é que consigam identificar como suas reflexões (expostas no varal literário), produzidas espontaneamente, de forma empírica, mediadas pelo facilitador, se aproximam às considerações dos autores, produzidas a partir do referencial teórico de Shulman, com ênfase no CPC. Para que assim, consigam compreender os princípios da aprendizagem significativa, identificando a expressão e expansão de seu próprio CPC, cabendo ao facilitador estimular o diálogo reflexivo para que tenham esse *insight*.

9. Inserir novamente o Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico (MARP) de Shulman e desenhar no quadro um modelo do MARP com suas seis fases. Questionar os participantes se conseguem associar sua caminhada percorrida nesta formação docente dentro do MARP. Solicitar que compartilhem suas percepções e associadas às fases do MARP, o facilitador registrará as contribuições dos participantes.
10. A partir destas considerações e da percepção coletiva sobre o momento da nova compreensão, convidá-los para que revisitem sua trajetória nesta formação docente, refletindo dentro do MARP a expansão de seu CPC, com apoio da reflexão seguinte.

Intenções da proposta de formação docente dentro do MARP

O MARP proposto por Shulman (1987), com seu ciclo composto de seis elementos, retrata uma sequência de eventos desencadeada nas práticas pedagógicas, cujo objetivo principal é possibilitar ao professor, a construção de conhecimentos relativos à como ensinar diferentes assuntos, para diferentes alunos e em contextos distintos. Estes seis elementos abrangem diferentes etapas do envolvimento do professor com sua base de conhecimentos e a prática pedagógica, no sentido da construção do seu CPC e essa dinâmica e complexa interação dos conhecimentos necessários para ensinar, com os conhecimentos a serem ensinados (a qual é gerida pelo CPC), resulta na transformação do conhecimento do conteúdo a ser ensinado em conhecimento realmente ensinável aos alunos (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011).

As características individuais da personalidade dos docentes, com suas histórias pessoais, suas trajetórias profissionais e sua trajetória de aprendizado em sua vida escolar influenciam suas características pessoais de ensino. Assim, cada docente tem um CPC exclusivo, que caracteriza sua identidade docente, e este CPC necessita ser conhecido, compreendido, revisitado, refletido e expandido, para melhorias no processo de ensino e aprendizagem e fortalecimento das práticas docentes.

Uma das ricas possibilidades de conhecimento e expansão do CPC se dá por meio de práticas de formação docente, com a presença de um professor facilitador, que media a construção do conhecimento dos docentes, utilizando referenciais teóricos que sustentam as discussões, além da própria *expertise* docente, com sua sabedoria que deriva da própria prática. Assim, a presença deste facilitador possibilita a reflexão

dos participantes de forma individual e coletivamente com seus pares, sobre as suas próprias práticas e as práticas dos colegas.

Esta estratégia de refletir sobre suas práticas é importante, pois as crenças dos professores acerca do ensino e da aprendizagem estão relacionadas àquilo que pensam acerca do ensino, assim, valorizar suas experiências, permite a identificação e exame das crenças que os professores novatos têm acerca do conteúdo que ensinam e a influência dessas na forma de ensino (BACKES; MOYA; PRADO, 2011).

E interpretar e recapitular a própria prática pedagógica permite que o CPC seja instigado, analisado, avaliado e aperfeiçoado ao longo da formação e tornar o CPC o objeto de estudo, pode ser considerado o cerne da formação inicial de professores, pois viabiliza a consolidação do CPC na base de conhecimentos, fortalecendo as práticas pedagógicas futuras (MARCON, GRAÇA; NASCIMENTO, 2011).

Assim, definido o referencial teórico de Lee Shulman que sustenta a proposta desta formação docente e o objeto de estudo, o CPC, o próximo passo foi organizar uma proposta de formação docente, indo ao encontro de métodos reflexivos e problematizadores, com o uso de metodologias ativas, com a definição de estratégias de ensino aprendizagem e disparadores do diálogo reflexivo para fortalecimento e expansão do CPC.

Pois se compreende que o sucesso da análise do CPC depende fundamentalmente, da qualidade das estratégias utilizadas nas situações de ensino e aprendizagem, que necessitam gerar o questionamento e dúvida, para gerar uma instabilidade momentânea na base de conhecimentos, e para isto, o uso de reflexões, debates e o preenchimento de memoriais, permitem extrair informações relevantes da prática pedagógica (MARCON, GRAÇA; NASCIMENTO, 2011).

Associadas a estas estratégias, foram utilizados esquetes de filmes, entrevistas, recortes de artigos, indicação de leituras complementares e filmes, além da utilização do *portfólio* como estímulo ao exercício reflexivo sobre a própria prática. Todas as atividades foram pensadas para serem trabalhadas em equipe, com estímulo ao diálogo reflexivo e a troca de saberes.

Neste exercício que o professor faz, de voltar-se à prática pedagógica e analisá-la criticamente, contribui para o seu aprendizado, pela reflexão proporcionada das histórias compartilhadas e à obtenção de novos conhecimentos decorrentes dos debates e reflexões e do acesso ao referencial teórico, sendo estes, um modo de alimentar o CPC, pois o docente necessita gerir a busca da solução dos dilemas e das situações-problema compartilhadas (MARCON, GRAÇA; NASCIMENTO, 2011).

Desta forma, optou-se por utilizar em vários momentos, contextos extraídos das próprias vivências dos participantes, associado a estudos de caso reais, de outros professores que continuam alimentando sua base de conhecimentos para o ensino, buscando sempre expandir seu CPC.

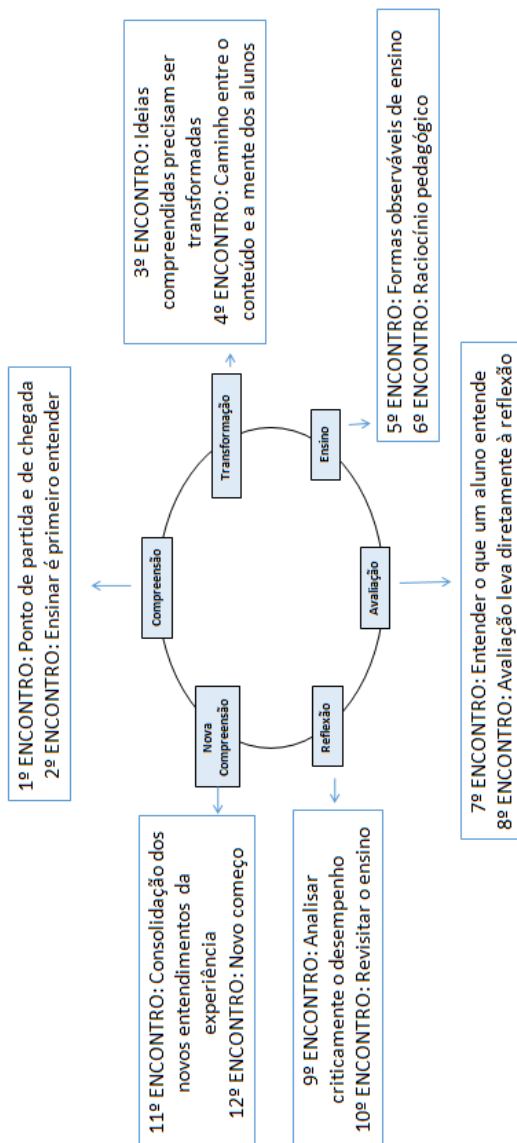
As estratégias de formação, assim concebidas, com o exercício de análise da própria prática geram introspecção e permite identificar o seu próprio CPC na prática pedagógica e à medida que geram uma desestabilização inicial na base de conhecimentos do professor, possibilitam que tome consciência dos conhecimentos que possuía, dos que reestruturou e dos que acabou de construir, fortalecendo suas próximas intervenções e, principalmente, consolidando seu CPC e suas concepções sobre a matéria e o processo de ensino e aprendizagem (MARCON, GRAÇA; NASCIMENTO, 2011).

Partindo desta compreensão e possibilidade de acesso ao CPC dos participantes, a construção desta proposta de formação docente, expressa na figura 13, seguiu os seis passos do Modelo de Ação e Raciocínio pedagógico de Shulman (2005), o MARP: compreensão, transformação, ensino, avaliação, reflexão e nova compreensão. Para que nesta cíclica caminhada, os participantes construíssem seus conhecimentos dentro do MARP e neste momento final da formação, reconheçam sua trajetória de expansão e acesso ao CPC que antes, possivelmente inconsciente, se mostra agora de forma consciente.

No módulo 1, para o momento de **compreensão** do MARP, trabalhado no 1º e 2º encontro, intitulados: *Ponto de partida* e *Ensinar é primeiro entender* foram organizadas atividades que estimulassem nos participantes a compreensão de sua função docente, os tipos de educação (com as respectivas posturas docentes e discentes), reconhecimento da importância da formação docente, para que a partir desta compreensão e sensibilização inicial, os participantes conseguissem refletir (individualmente e coletivamente) durante toda a trajetória desta formação, com a inclusão do *portfólio* e das atividades de dispersão, com ênfase no diálogo reflexivo.

Para o momento de **transformação** do MARP, trabalhados no 3ª e 4ª encontro, intitulados: *Ideias compreendidas precisam ser transformadas* e *Caminho entre o conteúdo e a mente dos alunos*, foram trabalhados aspectos relacionados aos caminhos que o conhecimento do professor precisa percorrer para ser transformado e chegar à mente dos alunos, inserindo o uso das metodologias ativas, o conhecimento base para o ensino com suas fontes e a ênfase no CPC. Desvelando ainda, a docência como profissão, com algumas de suas especificidades, como planejamento docente, PPP e PPC, por exemplo.

Figura 13: Proposta da formação docente dentro do MARP de Shulman



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado de Shulman (2005).

No módulo 2, para o momento de **ensino** do MARP, trabalhados no 5º e 6º encontro, intitulados: *Formas observáveis de ensino* e *Raciocínio pedagógico* foram inseridas algumas possibilidades de estratégias de ensino aprendizagem que estimulam o diálogo reflexivo, associada à aprendizagem baseada na resolução de problemas, com o objetivo de formar alunos críticos, criativos e reflexivos, com o reconhecimento de que para formar alunos com este perfil, há necessidade de o professor atuar da mesma forma. E foram ainda inseridos os indicadores do CPC que auxiliam o professor a tornar o incompreensível em algo compreensível aos alunos, com a apresentação do MARP e sua interação com o CPC.

Para o momento de **avaliação** do MARP, trabalhados no 7º e 8º encontro, intitulados: *Entender o que um aluno entende* e *Avaliação leva diretamente à reflexão*, foram trabalhadas as estratégias de avaliação e registro, com o objetivo final de redimensionamento da prática, tanto docente como discente. Foi inserida ainda a necessidade de autoavaliação das práticas, a avaliação das práticas pelos alunos e a avaliação sob a perspectiva de estratégias de *mentoring*, sendo todas possibilidades de reflexão sobre a própria prática. O que possibilitou ainda, compreender aspectos das características de professores avaliados como bons, pelos seus alunos.

No módulo 3, para o momento de **reflexão** do MARP, trabalhados no 9º e 10º encontro, intitulados: *Analisar criticamente o desempenho* e *Revisitar o ensino*, foram trabalhados aspectos da possibilidade de aprendizagem a partir do erro, ao avaliar e refletir sobre sua própria prática e a prática de colegas, em um exercício de *mentoring*. Sendo ainda trabalhados aspectos da autoscopia e *debriefing*, como estratégias de estímulo à reflexão docente e discente, respectivamente. Finalizando com a problematização de como o *portfólio*, enquanto estratégia reflexiva de avaliação sobre a própria prática leva à aprendizagem, ao auxiliar no reconhecimento e entendimento de suas fragilidades e potencialidades enquanto docente, possibilitando a expansão do CPC.

Para o momento da **nova compreensão**, trabalhados no 11º e 12º encontro, intitulados: *Consolidação dos novos entendimentos da experiência* e *Novo começo* foram trabalhados aspectos da aprendizagem significativa, ao associar a produção e expansão do próprio conhecimento durante a trajetória da formação docente (pelos exercícios reflexivos do *portfólio*) aos construtos de Shulman sobre o CPC. Com a ênfase de como esse novo olhar, ao revisitar suas próprias práticas, possibilita uma nova compreensão do processo ensino aprendizagem, onde essa desacomodação leva à expansão do CPC, que foi refletido e

problematizado dentro do MARP. Possibilitando ainda momentos de avaliação, retroalimentados com o *feedback* do facilitador sobre a avaliação do *portfólio* e a avaliação dos participantes sobre a formação docente ofertada, com o compromisso de ambos, a partir desta devolutiva, visitar sua prática. Assim, chega-se ao momento de um novo começo, um novo ponto de partida e de chegada, com um novo ciclo que se reinicia.

O quadro 18 apresenta como a proposta de formação docente foi construída a partir do MARP de Shulman (2005), em associação com as tarefas desempenhadas pelo CPC (e sua fusão com as etapas do MARP), baseado nos estudos de Marcon, Graça e Nascimento (2011).

Shulman (2005) orienta que, embora os processos no MARP sejam apresentados de forma sequencial, eles não pretendem representar um conjunto de etapas fixas, pois podem ocorrer em uma ordem diferente ou podem nem ocorrer durante alguns atos de ensino. O caráter dinâmico, instável e imprevisível das práticas pedagógicas impossibilita sua organização e estruturação prévia, impondo ao professor o desafio de gerenciar essas questões simultaneamente, para alcançar seus objetivos e a aprendizagem dos alunos (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011).

Assim, a formação docente deve prover aos professores, estas formas de compreensão relacionada às habilidades de ensino que eles precisarão para progredir mediante o raciocínio e conseguir executar um ato completo de pedagogia, como representado no MARP (SHULMAN, 2005).

Nos encontros de formação docente, há possibilidade de o professor avaliar seu próprio desempenho e visitar a maneira como conduziu o processo de ensino e aprendizagem e seus resultados, e essa recapitulação dos eventos, emoções e das aprendizagens, proporciona a reflexão, que leva a um produto final, à nova compreensão, gerada pela desestabilização inicial incitada por dilemas ou situações-problema, onde o docente consegue reestruturar sua base de conhecimentos, seja reconstruindo aqueles que a integravam anteriormente, seja construindo novos a partir daqueles (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011).

Quadro 18: Proposta da formação docente dentro do MARP de Shulman e sua relação com o CPC

| Fases do MARP de Shulman (2005): | 07 tarefas desempenhadas pelo CPC (que expõem a reciprocidade entre as práticas pedagógicas e a base de conhecimentos) e sua fusão com as 06 etapas do MARP de Shulman (1987), por Marcon, Graça e Nascimento, 2011: | Temas da Proposta da Formação Docente |
|---|---|--|
| <p>Compreensão Conhecer um determinado assunto e as ideias relacionadas a esta área de conhecimento, diversificando suas formas de compreensão e interpretação do assunto.</p> | <p>1) Receber informações das reflexões decorrentes das situações de ensino e aprendizagem levam a necessidade de diversificar suas formas de compreender e interpretar o assunto, relacionando-se, portanto, com a <i>compreensão</i>, que influencia diretamente o CPC, para o alcance dos objetivos das práticas pedagógicas.</p> | <p>1º e 2º ENCONTRO Ser professor; Tipos de educação: postura docente e discente.</p> |
| <p>Transformação Gerir o próprio conhecimento do conteúdo, visando a construção de sua representação particular sobre a matéria a ser ensinada, de forma que seja transformada em algo ensinável para os alunos. Subprocessos: -Preparação: selecionar os materiais didáticos adequados ao alcance dos objetivos de ensino. -Representação: escolher as formas de representar o assunto para os alunos, como o uso de</p> | <p>2) Convocar os conhecimentos na base de conhecimentos: ocorrem mudanças nas concepções do professor a respeito do tema, referindo-se, assim, tanto à <i>transformação</i> quanto à própria <i>compreensão</i>. E o CPC é o responsável por intermediar a relação entre as situações de ensino e aprendizagem e a base de conhecimentos, o que promove a ampliação e o fortalecimento dos conhecimentos que a integram;</p> <p>3) Fazer interagir esses conhecimentos e essas informações: a interação desses conhecimentos congrega, mais uma vez, tanto a <i>compreensão</i> quanto a <i>transformação</i>, pois continua gerando a</p> | <p>3º e 4º ENCONTRO Metodologias Ativas; Planejamento docente; Conhecimento Base para o ensino e suas Fontes.</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>exemplos, demonstrações e analogias.</p> <p>-Seleção: definir as estratégias de ensino e inclui organizar e fazer a gestão que possibilite a exploração e construção do conteúdo pelos alunos.</p> <p>-Adaptação: ajustar às características dos alunos, como cultura, aptidão, idade, motivação, etc., tornando o assunto acessível aos alunos.</p> | <p>desestabilização interna da base de conhecimentos do professor;</p> <p>4) Estabelecer estratégias de ação: requer a participação dos subprocessos da transformação, como a representação de ideias e a seleção de estratégias de ensino.</p> | |
| <p>Ensino Envolve o desempenho observável do professor em sala de aula com seus aspectos observáveis do ensino ativo, incluindo os aspectos pedagógicos.</p> | <p>5) Intervir na situação problema: expõe o desempenho observável do professor, a maneira como organiza e gere o contexto de ensino e aprendizagem, o que permite relacioná-la intimamente com o ensino.</p> | <p>5º e 6º ENCONTRO Estratégias de ensino aprendizagem; Diálogo reflexivo; Indicadores do CPC e MARP</p> |
| <p>Avaliação Refere-se aos processos formais de avaliação da aprendizagem dos alunos e a avaliação do próprio desempenho docente: se conseguiu transformar o seu entendimento do conteúdo em algo que seja assimilado e aprendido pelos alunos.</p> | <p>6) Avaliar os resultados: há coleta de informações sobre o alcance ou não dos objetivos, na etapa da avaliação.</p> | <p>7º e 8º ENCONTRO Estratégias de avaliação; CHA das competências e <i>mentoring</i>.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| <p>Reflexão Analisar e revisar criticamente o próprio desempenho e o da turma, extraindo elementos que possibilitem a reconstrução de situações futuras de ensino e aprendizagem.</p> | <p>6) Avaliar os resultados: o professor analisa sua própria participação no alcance dos objetivos de aprendizagem dos alunos e analisa seu desempenho, neste momento aplica a etapa de <i>reflexão</i>.</p> | <p>9º e 10º ENCONTRO Aprendizagem sobre o erro; Aprendizagem sobre a prática; Autoscopia e <i>Debriefing</i>,</p> |
| <p>Nova Compreensão Consolidação dos novos entendimentos e aprendizagens da experiência (dos propósitos, da matéria, dos alunos, do ensino e de si mesmo), a partir de uma desestabilização inicial gerada por dilemas, que levaram à reestruturação de sua base de conhecimento para o ensino.</p> | <p>7) Arquivar os novos conhecimentos na base de conhecimentos: se relaciona diretamente com a <i>nova compreensão</i> à medida que, a partir de uma desestabilização inicial, gerada por dilemas, o professor reestrutura sua base de conhecimentos, tanto reconstruindo aqueles que a integram anteriormente, quanto construindo novos a partir daqueles.</p> | <p>11º e 12º ENCONTRO Aprendizagem significativa; Expansão do CPC e Avaliação para um novo começo.</p> |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado de Shulman (2005) e Marcon, Graça e Nascimento (2011).

Shulman (2005), ao estudar as práticas de bons professores, compreende que os conhecimentos e a maneira particular de ensino indicam que as exigências e o período de formação de professores deveriam ser aumentados, pois há algo substancial a ser aprendido e provoca uma reflexão sobre como o extenso conhecimento necessário para o ensino, pode ser aprendido durante o curto período destinado à formação do professor?

Com esta proposta de formação docente inicial, que situou a construção e expansão do CPC dentro do MARP de Shulman, espera-se contribuir aos programas de formação docente de professores novatos, para que se aproximem dos principais elementos norteadores que fortalecem a prática docente, com a concepção da docência como profissão. Tendo Shulman (2005) como defensor de que o ensino é, essencialmente, uma profissão aprendida. O que possibilita a formação de novos profissionais aptos a exercerem uma enfermagem qualificada, digna, ética, justa e humanizada, com ênfase na cientificidade da profissão, mediada por um ensino transformador.

Concluindo as reflexões sobre a proposta de formação docente e parafraseando Shulman...

“Ao pensar no **ponto de partida** da prática docente, compreende-se que **ensinar é primeiro entender** aquilo que o docente precisa ensinar. Quando a partir desta concepção particular de entendimento sobre o ensino, as **ideias compreendidas precisam ser transformadas**, em algo ensinável para os alunos, percorrendo assim, um **caminho entre o conteúdo e a mente dos alunos**. Existem diversas **formas observáveis de ensino** em sala de aula, que representam o modo particular de ensino, a partir da definição de estratégias de ensino aprendizagem que demonstram o **raciocínio pedagógico** do docente. Durante esta interação e troca de conhecimentos em sala de aula, o professor precisa avaliar o processo de ensino aprendizagem e **entender o que um aluno entende**, para se certificar que sua estratégia de aprendizagem foi adequada às necessidades da turma. Assim, a **avaliação leva diretamente à reflexão**, pois ao **analisar criticamente o desempenho**, seja do aluno ou da própria prática docente, neste momento de **revisitar o ensino**, há uma nova compreensão da práxis docente, com a **consolidação dos novos entendimentos da experiência**, o que permite um **novo começo**, que sempre será um novo **ponto de partida** e de chegada”!

11. Orientar atividade de dispersão:

Resgate a atividade do 1º encontro sobre as suas expectativas em relação a esta formação. Agora, reflita seguindo os seis passos do MARP de Shulman, considerando suas expectativas, o desenvolvimento da formação docente e sua trajetória neste contexto, registrando suas percepções.

Registrar suas reflexões sobre a avaliação do encontro.

12º ENCONTRO: Novo começo

1. Orientar os participantes que se dividam em quatro grupos, para a resolução de uma situação problema (entregar uma cópia para cada grupo) e sortear um tópico para cada grupo. Estimular que se coloquem no papel do coordenador, para que, a partir deste momento, da nova compreensão que construíram, possam colaborar com as práticas de outros docentes, por meio dos saberes compartilhados e construídos nesta trajetória da formação docente.

Situação Problema: Coordenador do Curso de Enfermagem

Você leciona há três anos em um Curso de Enfermagem, no período noturno, em uma instituição privada de ensino e após participar de uma formação docente, você foi convidado para atuar como Coordenador de Curso. Como você já conhece grande parte das rotinas institucionais, Projeto Político Pedagógico (PPP) e fluxos de trabalho, neste primeiro momento, prioritariamente, você decidiu intervir em algumas questões que foram apresentadas pelos alunos, nas avaliações de disciplina, mas que não foram acolhidas pela coordenação anterior. Destas questões, você definiu quatro prioridades, que foram:

1. Constantemente os alunos reclamam da disciplina de Clínica Cirúrgica, ministrada pela professora Cíntia. Os alunos relatam que as aulas são cansativas, entediantes e falta dinamismo pelo uso excessivo de data show. Relatam ainda que Cíntia fala muito rápido, aplica provas com pegadinhas, se acha dona do saber e passa tão rápido a matéria, que terminaram o conteúdo antes do final do semestre. A professora tem experiência na área da docência há quatro anos, é especialista em Enfermagem em

Centro Cirúrgico, trabalha durante o dia no Centro Cirúrgico do Hospital do município há dez anos e leciona nesta instituição há dois anos.

2. Já a professora Roberta, responsável pela disciplina de Pediatria, é recém-formada e mestranda em Enfermagem, atuando na docência há seis meses (nunca atuou na assistência, somente na docência). Os alunos relatam que gostam da metodologia da aula, com atividades dinâmicas e com estratégias de ensino aprendizagem diversificadas, entretanto, reclamam que Roberta não consegue fortalecer as aulas com exemplos práticos de sua vivência e não se sentem seguros em relação à professora.

3. O professor Rodrigo atua na docência/assistência há quinze anos, é mestre em Enfermagem e trabalha a disciplina de Ética. Alguns alunos reclamam que não querem mais fazer cartazes, leitura de artigos e trabalhos em grupo em todas as aulas. Relataram à coordenação que gostariam que fosse feita a troca de professor, pois se o mesmo não quer mais lecionar e tem preguiça ou não tem tempo para preparar a aula, que contratem outro professor.

4. Quando o grupo de professores da Enfermagem é convidado a participar dos encontros pedagógicos propostos, eles faltam constantemente e você inclusive, foi um destes faltantes, e na sua percepção, os encontros eram com temáticas repetitivas e cansativas, além de ser no período noturno, após um dia exaustivo de trabalho e vocês professores não gostam de ficar sentados ouvindo e prestando atenção em palestras, afinal vocês já sabem tudo o que será apresentado...

Como proceder, caro Coordenador?

Ao facilitador caberá mediar as discussões e procurar envolver todos os elementos trabalhados nesta formação docente.

2. Solicitar assinatura na lista de presença.
3. Após as discussões da situação problema, solicitar que os participantes compartilhem sobre sua trajetória pessoal dentro do MARP de Shulman (com o atendimento ou não das expectativas

personais relatadas inicialmente) e reflitam conjuntamente sobre este momento da nova compreensão, do processo de educar. E se neste novo começo, existem semelhanças com as questões trabalhadas na situação problema, questionando ainda, quais das suas práticas serão modificadas.

4. Propor o momento final de avaliação da formação docente, dividindo os participantes em quatro grupos de trabalho, com a orientação de que a avaliação será expressa de forma criativa, seja por música, teatro, poesia, etc., de livre escolha pelo grupo, contemplando os itens que desejem avaliar.
5. Enquanto os grupos trabalham na construção da proposta da avaliação, o facilitador individualmente chamará os participantes para entrega e um breve *feedback* da avaliação do *portfólio*, contendo ainda por escrito suas considerações da avaliação. E poderá ocorrer em forma de pautas abertas, que permitam um diálogo profícuo.
6. Propor a apresentação das avaliações e o registro das considerações e sugestões dos participantes.
7. Finalizar o encontro com algumas reflexões: orientar que o professor necessita revisitar todo o seu ensino, incluindo os métodos, suas aulas e seus conteúdos, pensando que para este docente é ‘de novo’, mas para o aluno é ‘tudo novo’; a importância da participação continuamente nos encontros de formação docente para expansão do CPC; a solidariedade e o acolhimento dos professores novatos; a oferta da aprendizagem significativa em suas práticas e a prática de estímulo ao diálogo reflexivo, com o lembrete de Shulman (2010) quando diz que ensinar é escutar e aprender é falar!
8. Solicitar que proponham outros temas para uma nova formação docente e se indicam mudanças na proposta ofertada, pois este momento de avaliação também possibilita uma nova compreensão para o facilitador, sobre o seu processo de ensino aprendizagem ofertado/mediado neste grupo.
9. Introduzir o convite para a possibilidade de criação e manutenção de uma Comunidade de Prática³⁰, com o objetivo de estudos colaborativos, de forma coletiva, baseado em temas indicados pelos

³⁰ Ao facilitador, sugere-se a leitura deste artigo, contendo algumas especificidades e notas operativas sobre a Comunidade de Prática: FERNANDES, F. R. et al. Comunidades de prática: uma revisão bibliográfica sistemática sobre casos de aplicação organizacional. 2016. **AtoZ**. V. 5, n. 1, p. 44-52. Disponível em: < <http://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/46691/28744>>.

próprios participantes, com encontros frequentes, de forma presencial ou virtual, baseados no modelo de comunidade de prática proposto por Wenger (1998), onde seu propósito reside no compartilhamento das informações, que darão identidade à comunidade, com uma parceria de aprendizagem inspiradora, que acaba por criar vínculos entre os participantes e possibilita o constante aprendizado e crescimento.

10. Indicar que a organização do segundo momento da formação docente possibilita a observação não participante da prática docente, para posterior sessão de autoscopia. E se o grupo aceitar o convite da criação e manutenção da Comunidade de Prática, ela também poderá ser organizada neste segundo momento de formação.
11. Projetar este pensamento de Rubem Alves (2004) para encerramento das atividades:

“Adélia Prado me ensina pedagogia. Diz ela: “Não quero faca nem queijo; quero é fome”.

O comer não começa com o queijo. O comer começa na fome de comer queijo. Se não tenho fome é inútil ter queijo. Mas se tenho fome de queijo e não tenho queijo, eu dou um jeito de arranjar um queijo...

A cabeça não pensa aquilo que o coração não pede ...

Conhecimentos que não são nascidos do desejo são como uma maravilhosa cozinha na casa de um homem que sofre de anorexia.

Homem sem fome: o fogão nunca será aceso. O banquete nunca será servido. A tarefa do professor é a mesma da cozinheira: antes de dar a faca e queijo ao aluno, deve provocar a fome”.

12. Organizar a entrega dos certificados, contendo em seu preenchimento a porcentagem de frequência.
13. Orientar atividade de dispersão, como um compromisso firmado nesta formação docente:

Escolha uma das suas fragilidades apontadas (na atividade solicitada no 9º encontro) que seja passível de enfrentamento e a partir da nova compreensão elaborada até o momento, trace um plano de ação para melhoria e/ou resolução.

14. Entregar alguma lembrança relacionada à formação docente, de preferência algum material de uso frequente do professor, para que ao manusear, tenha uma memória visual/afetiva e possibilite

revisitar as memórias das construções dos encontros. Como sugestão, um marca página (APÊNDICE L) contendo a frase de Shulman (2010) trabalhada no 9º encontro: “Ensinar é escutar, aprender é falar”!

Material necessário:

Caixa de som
Cartolina
Computador
Cópias impressas dos referenciais teóricos
Espelho
Fita adesiva
Folhas A4 (brancas e coloridas)
Grampo de roupa
Impressão de marca página
Lista de presença impressa para cada encontro
Pincel, canetas e canetinhas
Projektor multimídia
Rolo de barbante
Tarjetas coloridas

7.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Shulman (2015) considera que ensinar é um trabalho difícil e que necessita de muito apoio, pois o aluno nunca esteve inserido no contexto do conteúdo que o professor está ensinando e existem maneiras de tornar o ensino menos difícil, uma delas é com práticas de ensino baseada em problemas, que motivam os alunos a encontrarem a solução para a resolução de problemas.

Este método de ensino permite ao professor instigar a curiosidade e a reflexão do aluno, cativando-o com algo interessante e que chama a sua atenção, mantendo-o engajado até encontrar soluções para os problemas lançados, e assim, possibilitará um ensino que estimule sua criatividade, porque quem aprende com problemas, não pensa só no problema, pensa em todo o contexto e indaga-se continuamente (SHULMAN, 2015).

Portanto, para ensinar um aluno a ser reflexivo, primeiro um professor precisa ser reflexivo e partindo deste pressuposto, Schön (2000) orienta que a prática reflexiva surge como um modelo de atuação, onde somente um professor reflexivo é capaz de analisar sua própria prática,

onde por meio da reflexão, ocorre o estímulo ao pensamento crítico, possibilitando a definição de novas estratégias de resolução e enfrentamento de seus próprios problemas ao ensinar.

Entretanto, mudar é difícil e para introduzir novos métodos e mudar a conduta dos professores, não é necessário destruir o modelo antigo para melhorar, porque esta sabedoria decorrente da prática, também é válida e tem certa qualidade. E ainda no contexto psicológico da mudança, ocorre a resistência para assumir novas possibilidades (vistas como arriscadas), onde estes professores ainda não estão familiarizados e duvidam de seu êxito (SHULMAN, 2015).

Para auxiliar nas mudanças, as práticas de formação docente devem estimular continuamente a reflexão dos professores, para que consigam olhar retrospectivamente sua atuação, e ao pensar criticamente, consigam planejar melhorias prospectivamente.

Nakashima e Piconez (2016) orientam que esta compreensão dos fenômenos educacionais não acontece isoladamente e a análise das mudanças atitudinais, procedimentais e conceituais das competências docentes auxiliam no próprio desenvolvimento docente. E para que ocorram transformações no processo educacional é preciso apoiar a formação de professores, onde o estímulo à reflexão sobre os seus valores e suas teorias implícitas e suas ações, possam fortalecer suas práticas, melhorando sua capacidade de observar, inovar e de aprender com os outros (CORRADINI; MIZUKAMI, 2011).

Uma possibilidade de estímulo à reflexão e à participação dos docentes, tornando-os corresponsáveis por sua própria formação docente, pode ocorrer por meio da criação e manutenção de Comunidade de Prática, considerada por Bozu e Jarauta (2014) como um espaço formativo, orientado para inovação e melhoria da docência, pois representa um espaço real de troca e reflexão colaborativa em torno das dificuldades e temáticas apontadas pelos próprios professores, membros da comunidade.

A prática do processo reflexivo nos encontros de formação docente, realizada de forma colaborativa, com a análise de forma consciente de sua própria atuação possibilita a explicitação do CPC durante este processo formativo, para que, a partir destes estímulos, os docentes possam buscar novos caminhos em suas ações pedagógicas, auxiliando no seu desenvolvimento profissional (MONTENEGRO; FERNANDEZ, 2015).

Shulman (2015) alerta que não se pode mudar a educação somente mudando os professores, pois educação é uma parceria entre professores e alunos e os dois lados precisam participar da mudança. Desta forma, é

necessário que os docentes assumam seu papel de ator político, entendendo o amplo contexto educacional em que atuam (CANEVER et al., 2017). E Lima et al. (2016) apontam que o docente é quem imprime o tom da relação pedagógica e estabelecer uma relação pedagógica pautada no diálogo reflexivo favorece a construção de conhecimentos, com resultados satisfatórios para docentes, estudantes e, sobretudo, para as pessoas que são por eles cuidadas, pois propicia a reflexão diante de impasses comportamentais que permeiam o processo de ensino aprendizagem.

Finalizando sem concluir ...

Procurei nesta proposta de formação docente inserir conteúdos de fácil acesso, disponibilizados online de forma gratuita e já traduzidos. E ainda procurei organizar as atividades pensando na necessidade de poucos recursos materiais e com o uso de estratégias de ensino aprendizagem relativamente simples e fáceis de conduzir, pois acredito mais em um engajamento pessoal para a efetivação da formação docente do que a necessidade de muitos dispositivos sofisticados ou de expressivos recursos financeiros para tal.

Pensando no docente novato, procurei trabalhar com temas iniciais (mas não superficiais) que possam contribuir para uma aproximação deste professor à complexidade da atuação docente. Inseri o referencial teórico de Shulman, que norteia meus estudos e além dele, as leituras e práticas que contribuíram e contribuem para a construção e expansão do meu próprio CPC.

Na minha percepção, esta proposta de formação contribui como um norteador e não um guia completo (nunca houve essa pretensão), onde os temas x referenciais indicados são sugestões e podem ser substituídos ou ampliados pelo colega que se identificar com a minha proposta. Que pode (e deve) ser revisitada, com colaborações e alterações, conforme o público, a demanda e as preferências pessoais de quem conduzir o processo.

Essa flexibilidade deve estar presente em nossas práticas docentes, junto com o compartilhamento de saberes e a construção coletiva, com a concepção de que juntos somos melhores!

Sempre considereirei que o discurso deve ser um reflexo da prática (e vice-versa) e acredito que na proposta deste capítulo, quando um aluno, um professor, ou um colega (que caminham comigo nesta trajetória) realizarem a leitura, conseguirão me ver, ouvir e me identificar nesta construção. E isso é o que me move!

Assim, esta proposta de formação docente busca auxiliar e fortalecer os processos de formação docente com ênfase na reflexão, que deve ser contínua. Pois o preparo docente não finaliza, não se conclui e está em constante re(criação) e evolução, num movimento contínuo de aprendizado, onde os pares se fortalecem e enobrecem a profissão.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A arte de produzir fome**. 2004. Disponível em:<http://www6.ensp.fiocruz.br/visa/files/Texto_Rubens%20Alves_A%20arte%20de%20produzir%20fome.pdf>. Acesso em 01 set. 2017.

BACKES, V. M. S. et al. Expressões do conhecimento didático do conteúdo de um professor experimentado de enfermagem. **Texto & contexto enferm**, v. 22, n. 3, p. 804-10, 2013. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072013000300029>. Acesso em 23 ago. 2017.

BACKES, V. M. S., MOYA, J. L. M.; PRADO, M. L. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, vol.19, n. 2, 2011. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692011000200026&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em 23 jul. 2017.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da Problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v. 12, n. 35, p. 103-120, 2012. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/pdf/1891/189123706006.pdf>>. Acesso em 22 ago. 2017.

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

BOZU, Z.; JARAUTA, B. Las comunidades de práctica y el trabajo colaborativo entre las instituciones universitarias. El caso de la red “XIRUCA”. In: SÁNCHEZ, J. J. M.; ROQUE, J. I. A. **Experiencias de innovación y formación en educación**. Edit.um. Murcia, 2014. Disponível em:<encurtador.com.br/brwE3>. Acesso em 15 out. 2017.

BOZU, Z. **Cómo elaborar un portafolio para mejorar la docencia universitaria. Una experiencia de formación del profesorado novel.** Cuaderno 23. Barcelona: OCTAEDRO, 2012. Disponível em: <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/23cuaderno.pdf> >. Acesso em 10 out. 2017.

CANEVER, B. P. et al. Naive World Awareness in the Pedagogical Practice of Healthcare Professors. **Texto & contexto enferm**, v. 26, n. 2, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v26n2/pt_0104-0707-tce-26-02-e3340015.pdf>. Acesso em 23 ago. 2017.

CORRADINI, S. N.; MIZUKAMI, M. G. N. Formação docente: o profissional da sociedade contemporânea. **Revista Exitus**, v. 1, n. 1, p. 53-62, 2011. Disponível em: <<http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/205/192>>. Acesso em 22 jul. 2017.

DELORS, J. (org.). **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em 11 jul. 2017.

DELUIZ, N. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 27, n. 3, p. 13-25, 2001. Disponível em: <http://www.bahiana.edu.br/CMS/Uploads/O%20modelo%20das%20competencias%20profissionais%20N_Del Luiz.pdf>. Acesso em 10 ago. 2017.

FERNANDES, F. R. et al. Comunidades de prática: uma revisão bibliográfica sistemática sobre casos de aplicação organizacional. 2016. **AtoZ**. V. 5, n. 1, p. 44-52. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/46691/28744>>. Acesso em 19 out. 2017.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-Ação: a Produção Partilhada de Conhecimento. **Cient., Ciênc. Human. Educ.**, v. 11, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/ensino/article/view/816/780>>. Acesso em 12 jul. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 44ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. Disponível em:<
http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em 10 jul. 2017.

GAIA, S.; CESÁRIO, M.; TANCREDI, R. M. S. P. Formação Profissional e Pessoal: a trajetória de vida de Shulman e suas contribuições para o campo educacional. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, p. 142-155, 2010. Disponível em:<<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/8/8>>. Acesso em 12 ago. 2017.

GARBUIO, D. C. et al. Simulação clínica em enfermagem: relato de experiência sobre a construção de um cenário. **Rev enferm UFPE on line**, v. 10, n. 8, p. 3149-3155, 2016. Disponível em:<<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/11388/13144>>. Acesso em 24 ago. 2017.

HAMMERNESS, K.; DARLING-HAMMOND, L.; SHULMAN, L. Towards Expert Thinking: How Case-Writing Contributes to the Development of Theory-Based Professional Knowledge in Student-Teachers. Paper present at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, April, 2001. **ERIC - Institute of Education Sciences**. Disponível em:<
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED472392.pdf>>. Acesso em 25 ago. 2017.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Avaliação do rendimento escolar. São Paulo: FDE**, p. 51-9, 1994. Disponível em: <http://lct-ead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/ideias_avaliacao_Hofman.pdf>. Acesso em 12 jul. 2017.

LIMA, M. M. et al. Dialogue: network that intertwines the pedagogical relationship into the practical-refl ective teaching. **RevBrasEnferm**, 2016;69(4):610-7. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/reben/v69n4/0034-7167-reben-69-04-0654.pdf>>. Acesso em 23 jul. 2017.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Busca de paralelismo entre conhecimento pedagógico do conteúdo e processo de raciocínio e ação pedagógica. **Educ. rev.**, v. 27, n. 1, p. 261-294, 2011. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100012>. Acesso em 15 ago. 2017.

MENEGAZ, J. C. **Ação e Raciocínio Pedagógico de Professoras de Enfermagem em Diferentes Contextos Educacionais**. Florianópolis: UFSC, 2015. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em:<<http://tede.ufsc.br/teses/PNFR0934-T.pdf>>. Acesso em 03 ago. 2017.

MENEGAZ, J. C. et al. O bom professor na área da saúde: uma revisão integrativa da literatura. **Saúde Transform. Soc.**, v. 4, n. 4, p. 92-99, 2013. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217870852013000400015>. Acesso em 15 jul. 2017.

MENEGAZ, J. C. et al. Pedagogical Practices of Good Nursing, Medicine and Dentistry Professors From the Students' Perception. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 24, n. 3, p. 629-636, 2015. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072015000300629&lng=en>. Acesso em 15 jul. 2017.

MOCELIN, J. **Reflexão de professores sobre a avaliação mediadora no estágio curricular supervisionado em enfermagem**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Dissertação (Mestrado). Disponível em:<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158839>>. Acesso em 12 ago. 2017.

MONTENEGRO, V. L. S.; FERNANDEZ, C. Processo Reflexivo e desenvolvimento do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo numa intervenção formativa com professores de Química. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n. 1, 2015. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-21172015000100251&script=sci_arttext&lng=pt>. Acesso em 22 jul. 2017.

NAKASHIMA, R. H. R.; PICONEZ, S. C. B. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): modelo explicativo da ação docente. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, p. 231-250, 2016. Disponível em:<<http://migre.me/w8zdD>>. Acesso em 25 fev. 2017.

NOGUEIRA, C. C. L. O portfólio de docência como estratégia formativa de docentes do ensino superior em Portugal: Um estudo de caso. **Revista de Docencia Universitaria**, Vol.11 (3), 2013. Disponível em:< <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4558208.pdf>>. Acesso em 29 ago. 2017.

SADALLA, A. M. F. A.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, 2004. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a03v30n3.pdf>>. Acesso em 29 ago. 2017.

SCHIESARI, L. et al. **Qualidade e Segurança no Cuidado ao Paciente**: caderno do curso 2014. São Paulo: Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa; Ministério da Saúde, 2014.

SCHÖN D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. S. A Different Way to Think about... Student Assessment. Carnegie Perspectives. **Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching**, 2008. Disponível em:< <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501465.pdf>>. Acesso em 28 ago. 2017.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de La Nueva Reforma. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em:<<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em 14 ago. 2017.

SHULMAN, L. S. **Desafios da Educação: Lee Shulman - EUA.**

Entrevista com o professor emérito da Stanford Graduate School of Education da Universidade de Stanford, na Califórnia, EUA. UNIVESP TV. São Paulo, 2015. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=hZPBM8NqXZE>>. Acesso em 22 ago. 2017.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**. v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

Disponível em:< from: <http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>>. Acesso em 21 ago. 2017.

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

<<http://www.youtube.com/watch?v=v4OBdYhiX9A>>. Acesso em 12 ago. 2017.

SILVA, C. R. E. Orientação Profissional, mentoring, coaching e counseling: algumas singularidades e similaridades em práticas. **Rev. bras. orientac. prof** vol.11, no.2 . 2010. Disponível em:<

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v11n2/v11n2a14.pdf>>. Acesso em 24 ago. 2017.

SILVA, R. F.; SÁ-CHAVES, I. Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. **Interface Comun Saúde Educ**, v. 12, n. 27, p. 721-34, 2008. Disponível

em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000400004>. Acesso em 20 ago. 2017.

SOUZA, D. M. et al. Entre a alienação e a libertação: da concepção bancária a concepção problematizadora da educação. In: PRADO, M. L.; REIBNITZ, K. S. **Paulo Freire: a boniteza de ensinar e aprender na saúde.** Florianópolis: UFSC, 2016. Disponível em:<

<http://eden.paginas.ufsc.br/2016/08/25/lancamento-do-livro-paulo-freire-a-boniteza-de-ensinar-e-aprender-na-saude/>>. Acesso em 20 ago. 2017.

SOUZA, D. M. **Preparo do enfermeiro para a docência na educação profissional técnica de nível médio sob a ótica de Lee Shulman.**

Florianópolis: UFSC, 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, 2013. Disponível em:<<http://tede.ufsc.br/teses/PNFR0828-D.pdf>>. Acesso em 03 ago. 2017.

STRAUS, S. E. et al. Characteristics of Successful and Failed Mentoring Relationships: A Qualitative Study Across Two Academic Health Centers. **Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges**, v. 88, n. 1, p. 82, 2013. Disponível em:<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3665769/>>. Acesso em 13 ago. 2017.

TEIXEIRA, C. R. S. et al. Avaliação dos estudantes de enfermagem sobre a aprendizagem com a simulação clínica. **Rev Bras Enferm**, v. 68, n. 2, 2015. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/html/2670/267040408018/>>. Acesso em 17 jul. 2017.

VASCONCELOS, C. M. C. B.; BACKES, V. M. S.; GUE, J. M. Avaliação no ensino de graduação em enfermagem na América Latina: uma revisão integrativa. **Enferm Glob**, v. 55, n. 23, p. 118-139, 2011. Disponível em:<http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v10n23/pt_docencia2.pdf>. Acesso em 10 ago. 2017.

VENTURA, M. C. A. A. et al. O bom professor - opinião dos estudantes. **Rev. Enf. Ref**, vol 3, n. 5, p. 95-102, Coimbra, 2011. Disponível em:<<http://www.scielo.mec.pt/pdf/ref/vserIIIIn5/serIIIIn5a10.pdf>>. Acesso em 11 jul. 2017.

WATERKEMPER, R.; PRADO, M. L. Estratégias de ensino-aprendizagem em cursos de graduação em Enfermagem. **Avances en Enfermería**, v. 29, n. 2, p. 234, 2011. Disponível em:<http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0121-45002011000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 jul. 2017.

WENGER, E. **Communities of practice and social learning systems: the career of a concept.** New York: Cambridge University Press, 1998. Volume 02, nº 1. Disponível em: < <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf> >. Acesso em 18 out. 2017.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se fosse necessário finalizar esta tese com a definição em uma única palavra, certamente a palavra escolhida seria “reflexão”. A reflexão esteve presente em todos os momentos e aparece em todos os resultados deste estudo, como estratégia primordial para o avanço das práticas docentes.

Para a pesquisadora, a reflexão esteve presente fortemente no momento da coleta de dados e na análise das práticas das colegas, o que possibilitou um potente exercício autoanalítico, ao reconhecer práticas semelhantes e novas possibilidades de atuação, além de claramente se observar/recordar do início na docência, em suas práticas iniciais como docente novata. Resgatando e reforçando assim, o sentimento de empatia e a necessidade de práticas de acolhimento aos docentes novatos.

Para as participantes do estudo, a reflexão sobre a própria prática docente, viabilizada pela estratégia de autoscopia, possibilitou uma aprendizagem significativa, quando sua atuação foi questionada, analisada e refletida, ancorada no referencial teórico de Shulman.

Confirmando desta forma, a tese proposta neste estudo, de que com propostas de formação docente que contemplem atividades reflexivas sobre a própria prática, os docentes novatos poderão compreender e transformar suas práticas de ensino, possibilitando o desenvolvimento e expansão de seu conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC), com avanços na compreensão e reconhecimento da docência como profissão.

E como proposta de formação docente, as práticas que utilizam a reflexão aparecem em todos os resultados desta tese e nos referenciais utilizados que sustentaram as discussões propostas, concluindo sobre a necessidade de refletir para evoluir.

Ao resgatar a questão de pesquisa e os objetivos propostos, conclui-se que o desenvolvimento do CPC dos professores enfermeiros da Educação Profissional Técnica de Nível Médio deste estudo, inicia na graduação, no momento da formação inicial, avança nos encontros de formação docente (após o início das atividades docentes) e baseia-se ainda na reflexão sobre a própria prática docente, com atividades do tipo ensaio e erro, que auxiliam no desenvolvimento de seu CPC, pela reflexão proporcionada decorrente da análise de suas práticas.

Em suas práticas de ensino, a expressão dos indicadores do CPC das novatas aparece de forma predominante com a utilização de explicações sobre o conteúdo, com a utilização de exemplos decorrentes da própria prática assistencial para potencializar a aprendizagem discente

e em vários momentos, a presença de um ensino mais tradicional, com a predominância da transmissão do conteúdo e explicações centradas na figura do professor, com inclinações ao estímulo discente, proporcionando interação e a interrogação didática, com uma tentativa de atividades mais dialógicas e estímulo à reflexão e participação dos alunos.

Como contribuição aos estudos de Shulman foi observado nas práticas das docentes a identificação de dois novos indicadores do CPC: o ‘vínculo didático’, definido como uma estratégia de aproximação, para conhecer os alunos e instigar a autonomia e a busca por suas realizações pessoais e profissionais; e o uso de ‘recursos tecnológicos’, que possibilita a interação entre docentes e discentes nas redes sociais, possibilita a utilização de vídeos nas aulas, com o uso de aplicativo para troca de mensagens e estímulo às pesquisas na internet; e como nova fonte do conhecimento base para o ensino, foi identificada a ‘sabedoria proveniente da prática assistencial’, fortemente utilizada e valorizada pelas novatas para fortalecerem sua atuação em sala, além da utilização do conhecimento do conteúdo, utilizados para subsidiar a prática docente.

A observação das práticas das duas docentes possibilitou identificar prioritariamente três situações problemáticas das novatas em estudo: a) dificuldade para formular perguntas que potencializem a reflexão e participação discente, dificultando assim o diálogo reflexivo; b) em vários momentos, ausência da consciência situacional do microcontexto da sala de aula (seja pela iluminação, volume do áudio, comportamento dos alunos ou tempo disponibilizado para organização e realização das atividades propostas), o que acaba por dificultar o gerenciamento das atividades de aprendizagem; c) a postura docente (autoritária) que pode interferir no processo de ensino e aprendizagem, ao inibir a participação dos alunos para esclarecimento de dúvidas, por medo do erro e da repreensão. Sugere-se que estes achados devam ser incluídos e problematizados nas estratégias de formação docente.

As atividades de reflexão foram potencializadas pela sessão de autoscopia, que se mostrou uma potente estratégia reflexiva sobre a própria prática, movimentando assim o Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico de Shulman, por possibilitar ao docente revisar seu modelo de ensino, gerando uma nova compreensão de suas práticas.

E conhecer as principais situações problemáticas vivenciadas pelos docentes novatos possibilitou a criação de uma proposta de formação docente, além da inclusão de sugestões para melhorias das estratégias de formação docente que potencializem a reflexão docente, visando à expansão do CPC, como a inclusão de estratégias de *mentoring* e aprendizagem horizontal com os pares; inclusão da autoscopia, a inclusão

do *portfólio* reflexivo como estratégia de avaliação formativa, criação de comunidade de prática, utilização de *lesson study* e implantação do período de indução profissional, sendo imprescindível o apoio institucional para que se obtenha êxito nestas propostas formativas. Além do interesse pessoal dos docentes em participarem e compreenderem a docência como profissão, que requer capacitação e acompanhamento para o contínuo desenvolvimento profissional.

Com estas sugestões que possibilitam atividades reflexivas sobre a própria prática e que utilizam o referencial teórico de Lee Shulman com seus estudos sobre o CPC, espera-se contribuir para o fortalecimento de estratégias de formação docente que contemplem as necessidades dos docentes novatos e os auxiliem em seu desenvolvimento profissional, proporcionando o fortalecimento e expansão do CPC, contribuindo desta forma, para práticas docentes potentes.

Como limitação do estudo reconhece-se que as percepções e observações de somente duas docentes novatas que compuseram os casos pode não representar todas as características e especificidades de todos os docentes novatos. Considerando que o objetivo da pesquisa qualitativa e do estudo de casos não tem ênfase numérica e visa o conhecimento aprofundado de um universo particular de significados, acredita-se que os achados desta tese contribuem para o conhecimento das necessidades dos docentes novatos, suas particularidades e estratégias que possam potencializar seu desenvolvimento docente, com ênfase nas atividades reflexivas sobre a própria prática, possibilitando a compreensão de que a formação docente muda a forma de atuar e ensinar.

Reconhece-se que o foco deste estudo foi a forma como o professor ensina e não como o aluno aprende. Então, como sugestão para novos estudos sobre o CPC, espera-se que algumas ideias possam surgir a partir destas reflexões:

- Se descobrirmos como o aluno aprende (e sob sua ótica, como o ensino ofertado pelo professor é significativo para sua aprendizagem) e neste contexto, como o CPC se manifesta, a compreensão deste fenômeno possibilitará a inovação e o fortalecimento das estratégias de formação docente.

- Não teremos muitos avanços na qualidade da educação ofertada e no perfil desejado de formação, se não considerarmos (e estudarmos) os dois lados envolvidos: docentes e discentes.

- De nada adianta criarmos estratégias potentes de formação docente e métodos diferenciados de ensino se os alunos não se comprometerem, se envolverem e se responsabilizarem pelo seu

aprendizado, pois para uma aprendizagem efetiva, a responsabilidade não deve recair somente para o professor.

A possibilidade de refletir sobre estes aspectos e o reconhecimento da necessidade de outros olhares, permite a ampla compreensão do processo de aprendizagem e estas reflexões podem contribuir para novos estudos na área da formação docente.

Esta tese, representa um marco na vida da pesquisadora, uma ‘Dani antes’ e uma ‘Dani depois’, pois os resultados e principalmente a trajetória da construção da proposta da pesquisa, permitiram revisitar as lembranças das minhas práticas docentes iniciais, com o reconhecimento das potencialidades e fragilidades, que contribuíram para que eu me tornasse a docente que sou hoje.

Esse exercício de humildade, com a tranquilidade de revisitar e aceitar os erros da minha trajetória, permitiu reconhecer a transição e expansão do meu próprio CPC, e possibilitou a compreensão de que ainda tenho muito para aprender, muito ainda para fortalecer e muito para oferecer. Esta consciência do quanto meu CPC ainda irá expandir, desperta e reforça o compromisso de contribuir à formação docente dos colegas novatos, para que seu aprendizado seja mais brando e prazeroso, nesta caminhada de contínua aprendizagem.

Por fim, aprender e construir conhecimento por meio da observação da prática do outro, demonstra como as parcerias e o compartilhamento de saberes contribui para o desenvolvimento docente. E que o ambiente colaborativo deve ser uma realidade em todas as instituições de ensino, para que o acolhimento do novato possa minimizar as já conhecidas situações problemáticas que podem acompanhar suas práticas iniciais. E que posturas abertas ao diálogo, com humildade, coleguismo, empatia e solidariedade são essenciais para o desenvolvimento dos novatos, para que este período de iniciação à docência possa ser menos traumático e com uma melhor oferta de ensino.

Aprender a ser um professor melhor não é uma necessidade somente dos novatos, todos os docentes, independentemente de seu momento profissional, devem continuar aprendendo. Não se deixa de aprender, assim como não se deixa de produzir novas tecnologias e novos conhecimentos todos os dias, principalmente nesta época de alunos nativos digitais. Reconhecer essa incompletude e continuar ensinando e aprendendo constitui a verdadeira essência docente: aprender a ensinar e ensinar aprendendo!

REFERÊNCIAS

ABEn. Associação Brasileira de Enfermagem. Diretoria de Educação. Conselho Consultivo Nacional de Escolas de Enfermagem. **Regimento Interno**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.abennacional.org.br/site/images/pdfs/Regimento%20ONCENF.pdf>>. Acesso em 21 jan. 2015.

ABEn. Associação Brasileira de Enfermagem. Estatuto. **Vinculação de Sociedades ou Associações de Enfermagem ou de Enfermeiros Especialistas e de Escolas de Enfermagem**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.abennacional.org.br/site/images/pdfs/capV_estatuto_vinculacao.pdf>. Acesso em 21 jan. 2015.

ABEn. Associação Brasileira de Enfermagem. **Relação Nominal de Escolas de Enfermagem Vinculadas à ABEn – Nível Médio**. Brasília, 2017. Disponível em: < <http://www.abennacional.org.br/site/filiacoes/>>. Acesso em 21 jan. 2015.

ABEn. Associação Brasileira de Enfermagem. **Relação Nominal de Escolas de Enfermagem Vinculadas à ABEn – Nível Superior**. Brasília, 2013. Disponível em: < <http://www.abennacional.org.br/home/PDFs/superior.pdf>>. Acesso em 21 jan. 2015.

AGUILAR, L. C. G. et al. The meaning of teaching and learning for professors. **Investigación y Educación en Enfermería**, v. 33, n. 1, p. 8-16, 2015. Disponível em: < http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072015000100002&lng=en&tIng=en>. Acesso em: 06 fev. 2017.

ALGEBAILLE, J. Profaps: o presente da Rede. **Revista RET-SUS**. Órgão Oficial da Rede das Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: < http://www.retsus.epsjv.fiocruz.br/upload/41/RETSUS41_14_Profaps_o_presente_da_Rede.pdf>. Acesso em 30 jan. 2015.

ALMEIDA, A. H.; SOARES, C. B. Ensino de educação nos cursos de graduação em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 63, n. 1, p. 111-116, 2010. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/reben/v63n1/v63n1a18.pdf>>. Acesso em 05 fev. 2015.

ALVES, R. **A arte de produzir fome**. 2004. Disponível em:<http://www6.ensp.fiocruz.br/visa/files/Texto_Rubens%20Alves_A%20arte%20de%20produzir%20fome.pdf>. Acesso em 01 set. 2017.

AMESTOY, S. C. et al. Percepção dos enfermeiros sobre o processo de ensino-aprendizagem da liderança. **Texto & contexto enferm**, v. 22, n. 2, p. 468-75, 2013. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072013000200024&lng=en. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072013000200024>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

ANTUNES, A. Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS). **Declaração política marca o fim do Fórum de Recursos Humanos em Saúde**. Recife, 2013. Disponível em:<http://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=4571:declaracao-politica-marca-fim-forum-recursos-humanos-saude&Itemid=643>. Acesso em 14 jul. 2015.

ASMARATS, C. P.; MORENO, M. L. R. “Muta me meta mu, tu eres yo, yo soy tu”, o la relación dialógica entre el profesorado senior y el profesorado novel universitario. **En-clave pedagógica**, v. 13, 115-125, 2013. Disponível em:<<http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/1297>>. Acesso em 04 out. 2017.

BACKES, V. M. S. et al. Expressions of Pedagogical Content Knowledge of an Experienced Nursing Teacher. **Texto & contexto enferm**, v. 22, n. 3, p. 804-10, 2013. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072013000300029>. Acesso em 09 fev. 2015.

BACKES, V. M. S. et al. Lee Shulman: Contributions To Research On Teacher Training in Nursing and Health. **Texto & contexto enferm**, v. 26, n. 4, 2017. Disponível em:<
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072017000400610&script=sci_arttext>. Acesso em 02 mar. 2018.

BACKES, V. M. S. **O conhecimento profissional do docente universitário de enfermagem: processos de construção e transferência para a prática docente**. Projeto de Pós-Doutorado. Florianópolis, SC. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

BACKES, V. M. S., MOYA, J. L. M.; PRADO, M. L. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, vol.19, n. 2, 2011. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n2/pt_26.pdf>. Acesso em 12 fev. 2015.

BAGNATO, M. H. S. et al. Ensino médio e educação profissionalizante em enfermagem: algumas reflexões. **Rev Esc Enferm USP**, v. 41, n. 2, p. 279-86, 2007. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342007000200015&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 jan. de 2015.

BARBOSA, E. C. V.; VIANA, L. O. Um olhar sobre a formação do enfermeiro/docente no Brasil. **Rev. enferm. UERJ**, v. 16, n. 3, 2008. Disponível em:< <http://www.facenf.uerj.br/v16n3/v16n3a07.pdf>>. Acesso em 16 nov. 2017.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da Problemática em três versões no contexto da didática e da formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v. 12, n. 35, p. 103-120, 2012. Disponível em:<
<http://www.redalyc.org/pdf/1891/189123706006.pdf>>. Acesso em 22 ago. 2017.

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

BOZU, Z. Cómo elaborar un portafolio para mejorar la docencia universitaria. Una experiencia de formación del profesorado novel. Cuaderno 23. Barcelona: OCTAEDRO, 2012. Disponível em:<
<http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/23cuaderno.pdf> >. Acesso em 10 out. 2017.

BOZU, Z. El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. **Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 1, n. 2, 317-328, 2009. Disponível em:<
<http://www.redalyc.org/html/2810/281021548008/>>. Acesso em 04 out. 2017.

BOZU, Z. La carpeta docente como práctica formativa y de desarrollo profesional del profesorado universitario novel. Un estudio de casos. Barcelona: Universidad de Barcelona. Tese (doutorado). Departamento de Didáctica y Organización Educativa Universitat de Barcelona, 2008. Disponível em:<
<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41482>>. Acesso em 08 out. 2017.

BOZU, Z.; BORRASCA, B. J. Las comunidades de práctica y el trabajo colaborativo entre las instituciones universitarias: El caso de la red “XIRUCA”. In: **Experiencias de innovación y formación en educación.** SÁNCHEZ, J. J. M.; ROQUE, J. I. A. Murcia: Edit.um., 2014. P. 83-94. Disponível em:<
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5968574> >. Acesso em 12 out. 2017.

BOZU, Z.; MANOLESCU, M. El Espacio Europeo de Educación Superior y el Profesorado Universitario Novel: Un Estudio Cualitativo. **Bordón**, v. 62, n. 4, p. 51-63, 2010. Disponível em:<
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29318>>. Acesso em 20 out. 2017.

BRASIL. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, 2008a. Disponível em: < <http://pronatec.mec.gov.br/cnct/index.php>>. Acesso em 03 de fev. de 2015.

_____. **Decreto- Lei nº 206, de 27 de Fevereiro de 1967.** Dispõe sobre a Escola de Enfermagem Alfredo Pinto e dá outras providências. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1960-1969/decreto-lei-206-27-fevereiro-1967-373408-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 29 jan. 2015.

_____. **Decreto nº 94.406 de 8 de Junho de 1987.** Regulamenta a Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986, que dispõe sobre o exercício da enfermagem, e dá outras providências. Disponível em: < http://siabi.trt4.jus.br/biblioteca/direito/legislacao/decreto/federal/dec_1987_94406.pdf>. Acesso em 30 jan. 2015.

_____. **Decreto nº 22.257, de 26 de dezembro de 1932.** Confere às irmãs de caridade, com pratica de enfermeiras ou de farmacia, direitos iguais às enfermeiras de saúde pública ou práticos de farmacia, para o fim de exercerem essas funções em hospitais. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-22257-26-dezembro-1932-560057-publicacaooriginal-82627-pe.html>>. Acesso em 29 jan. 2015.

_____. **Decreto nº 23.774, de 22 de janeiro de 1934.** Torna extensiva aos enfermeiros práticos as regalias concedidas aos farmacêuticos e dentistas práticos quanto ao exercício de suas respectivas funções. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D23774.htm>. Acesso em 29 jan. 2015.

_____. **Decreto-Lei no 8.778, de 22 de Janeiro de 1946.** Regula os exames de habilitação para os Auxiliares de Enfermagem e Parteiros Práticas. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8778.htm>. Acesso em 29 jan. 2015.

_____. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 16 jul. 2008b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em 03 fev. 2015.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em 29 jan. 2015.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> >. Acesso em 29 jan. 2015.

_____. **Lei nº 775, de 6 de Agosto de 1949.** Dispõe sobre ensino de enfermagem no País e dá outras providências. Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1940-1949/lei-775-6-agosto-1949-363891-normaatualizada-pl.html>>. Acesso em 29 jan. 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> >. Acesso em: 04 de fev. de 2015.

_____. **Lei nº 2.604, de 17 de Setembro de 1955.** Regula o exercício da enfermagem profissional. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L2604.htm>. Acesso em 29 jan. 2015.

_____. **Lei nº 7.498, de 25 de Junho de 1986.** Dispõe sobre a regulamentação do exercício da enfermagem, e dá outras providências. Brasília, 1986. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17498.htm>. Acesso em: 30 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6, de 20 de Setembro de 2012a.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11663&Itemid=> Acesso em: 02 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Brasília, 2017a. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 31 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico**. Brasília: 2014a. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em 31 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Censo Escolar - 2005**. Brasília, DF, 2006a. Disponível em:<http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/educacao_profissional2006.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 Linha De Base**. Diretoria De Estudos Educacionais DIREDE. Brasília: Inep, 2015a. Disponível em:<<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1362>>. Acesso em 31 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2017b. Disponível em:<<http://inep.gov.br/resultados-e-resumos>>. Acesso em 31 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES Nº 213/2008.** Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, 2008c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pces213_08.pdf>. Acesso em 03 de fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. PNE em Movimento. **Situação dos Planos de Educação.** 2016. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em 30 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 870, de 16 de Julho de 2008.** Aprova o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, DF, 18 jul. 2008d. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/amsul/arquivos/File/estrutura/arquivo1277.pdf>>. Acesso em 03 de fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. **PRONATEC Transformando a vida de milhões de brasileiros.** Brasília: 2017c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec> >. Acesso em 01 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).** Brasília, 2015b. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>>. Acesso em: 04 de jan. de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Projeto de Lei nº 8.035-B de 2010.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em 04 de jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Qual a diferença entre pós-graduação lato sensu e stricto sensu?** Brasília, 2015c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu&option=com_content>. Acesso em: 04 de jan. de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de Novembro de 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>>. Acesso em 04 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, 2008e. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Planejando a Próxima Década. **Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014b. Disponível em: < http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 04 de jan. de 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. Brasília, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841>. Acesso em 20 jan. 2015.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.996 de 20 de agosto de 2007**. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Brasília: 2007. Disponível em: < <http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2007/GM/GM-1996.htm>>. Acesso em 01 fev. 2015.

_____. Ministério da Saúde. PROFAE. **Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem**. Brasília, 2006b. Disponível em: < http://www.retsus.fiocruz.br/sites/default/files/publicacoes/arquivos/profae_-_book_seminario_internacional.pdf>. Acesso em 30 jan. 2015.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Educação Profissional e PROFAPS**. [s.d.]. Disponível em: < <http://prosaude.org/>>. Acesso em 30 jan. 2015.

_____. Ministério da Saúde. **Resolução Nº 466 de 12 de dezembro de 2012**. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. Brasília, 2012c. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em 04 jan. 2015.

_____. **Parecer nº. 16/99 aprovado em 5 de outubro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0563-0596_c.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2015.

_____. **Rede de Escolas Técnicas do SUS – RET-SUS**. FIOCRUZ. [S.I], 2015d. Disponível em: <<http://www.retsus.fiocruz.br/apresentacao>>. Acesso em 31 jan. 2015.

_____. **Rede de Escolas Técnicas do SUS – RET-SUS**. FIOCRUZ. [S.I], 2017c. Disponível em: <<http://u.saude.gov.br/index.php/retsus/1325-o-ministerio/o-ministerio-principal/secretarias/sgtes-p/retsus>>. Acesso em 31 dez. 2017.

_____. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de Fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 04 mar. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em 02 fev. 2015.

BUGS, B. M.; RODRIGUES, R. M. Anais do 5º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. As Políticas Sociais nas Transições Latinoamericanas no Século XXI: Tendências e Desafios. **Experiências de Formação de Trabalhadores de Enfermagem no Brasil: Um estudo bibliográfico**. Cascavel, 2011. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/arqs/Trab_completos_politicas_educacionais/Experiencias_de_formacao_trabalhadores_enfermagem.pdf>. Acesso em 30 jan. 2015.

CABRAL, V.L. **Formação do auxiliar de enfermagem: um estudo a partir da produção científica brasileira (1990-2008)**. Curitiba: 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná. Disponível em:< http://tede.utp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=448>. Acesso em 01 fev 2015.

CALDONAZO, A.P.K. **Documentos do curso**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por < anapkc@sc.senac.br> em 03 novembro 2015.

CAMPOS, J. A. A. **La formación del profesorado novel en la Universidad de Barcelona**. Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. Ediciones OCTAEDRO. Barcelona, 2012.

CANEVER, B. P. **Docente universitário da área da saúde: consciência de si e de mundo para uma prática pedagógica transformadora**. Florianópolis: UFSC, 2015. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em:< <http://tede.ufsc.br/teses/PNFR0872-T.pdf>>. Acesso em 03 mar. 2018.

CANEVER, B. P. et al. Naive World Awareness in the Pedagogical Practice of Healthcare Professors. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 26, n. 2, 2017. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/tce/v26n2/pt_0104-0707-tce-26-02-e3340015.pdf>. Acesso em 23 jul 2017.

CAPES. Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior. Relatório de **Avaliação Enfermagem. Avaliação Quadrienal 2017**. Brasília, 2017. Disponível em:< <http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017-2>>. Acesso em 03 jan. 2018.

CARTANA, M. H. F. **Avaliação em projetos de enfermagem: um modelo teórico**. Florianópolis: UFSC, 2001. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em:< <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/82006>>. Acesso em 03 fev. 2015.

CARVALHO, A. I. A equidade é o motor do desenvolvimento. Fundação Oswaldo Cruz. **RADIS Comunicação e Saúde**, n. 43, v. 3, 2006. Disponível em:<
http://andromeda.ensp.fiocruz.br/radis/sites/default/files/radis_43.pdf>. Acesso em 15 jul. 2015.

CASTRO, J. L. **Protagonismo silencioso: a presença da Opas na formação de recursos humanos em saúde no Brasil**. Natal: UFRN, 2008. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências Sociais e Aplicadas. Disponível em:<
<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/14149/1/JaneteLC.pdf>>. Acesso em 15 jul. 2015.

CAVERNI, L. M. R. Curso Técnico de Enfermagem: uma trajetória histórica e legal-1948 a 1973 [dissertação]. **São Paulo: Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo**, 2005. Disponível em:<
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7131/tde-31012006-111530/pt-br.php>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

CECCIM, R.B.; FERLA, A.A. **Educação Permanente em Saúde**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro: 2009. Disponível em:<
<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupersau.html>>. Acesso em: 01 fev. 2015.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis**, v. 14, n. 1, p. 41-65, 2004. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/%0D/physis/v14n1/v14n1a04.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

CEE. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 073/CEE/2010**. Fixa Normas Complementares e Operacionais às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Especialização de Nível Técnico para o Sistema Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2010. Disponível em:
<<http://migre.me/onyTs>>. Acesso em 03 de jan. 2015.

COFEN. Conselho Federal de Enfermagem. **Análise de dados dos profissionais de enfermagem existentes nos Conselhos Regionais.** Brasília, 2011. Disponível em:< <http://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2012/03/pesquisaprofissionais.pdf>>. Acesso em 21 jan. 2015.

COFEN. Conselho Federal de Enfermagem. Brasília, [s.d.]. **O Cofen.** Disponível em:< <http://www.cofen.gov.br/o-cofen>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

COFEN. Conselho Federal de Enfermagem. **E-MEC registra redução de 77% nas vagas de Enfermagem por EaD.** Brasília, 2016. Disponível em:< http://www.cofen.gov.br/e-mec-registra-reducao-de-77-nas-vagas-de-enfermagem-por-ead_45574.html>. Acesso em 19 jan. 2017.

COFEN. Conselho Federal de Enfermagem. **Enfermagem em Números.** Disponível em:< <http://www.cofen.gov.br/enfermagem-em-numeros>>. Acesso em 31 dez. 2017.

COFEN. Conselho Federal de Enfermagem. **Recomendação encaminhada ao MEC repercute nas redes sociais.** Brasília, 2012. Disponível em:< http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LnS9Sq0qpvsJ:www.cofen.gov.br/cofen-recomenda-que-cursos-de-enfermagem-a-distancia-nao-sejam-reconhecidos_16039.html+&cd=8&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 20 jan. 2014.

COFEN. Conselho Federal de Enfermagem. **Resolução COFEN-276/2003.** Fixa normas para a outorga da inscrição definitiva a Profissionais de Nível Técnico, no Âmbito do Sistema COFEN/CORENs. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em:< http://www.cofen.gov.br/resoluco-cofen-2762003-revogada-pela-resolucofen-3142007_4312.html>. Acesso em: 30 jan. 2015.

COREN. Conselho Regional de Enfermagem. Paraíba, [s.d.]. **Avanços na enfermagem brasileira marcam 40 anos do Cofen.** Disponível em:< http://corenpb.gov.br/wp/?page_id=1353>. Acesso em: 30 jan. 2015.

COLOMBO, A. A. A. BERBEL, N.A.N. Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina: ciências sociais e humanas**, v. 28, n. 2, p. 121-146, 2007. Disponível em: <http://www.sgc.goias.gov.br/upload/links/arq_390_ametodologiadaproblematizacaocomoarcodemaguerez.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2015.

CONASS. Programa de Formação Profissional na Área de Saúde – Profaps. **Pactuação do repasse dos recursos fundo a fundo/2011**. Nota Técnica. Brasília: 2010. Disponível em: <http://www.conass.org.br/notas%20tecnicas/NT%2013_2011%20-%20PROFAPS.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2015.

CORNEJO, J. Implementación y desarrollo de una experiencia de apoyo a la iniciación docente de profesores en Chile. In: **El profesorado principiante. Inserción a La docencia**. GARCIA, C. M. (coordenador). Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009. Disponível em: <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf>. Acesso em 01 out.2017.

CORRADINI, S. N.; MIZUKAMI, M. G. N. Formação docente: o profissional da sociedade contemporânea. **Revista Exitus**, v. 1, n. 1, p. 53-62, 2011. Disponível em: <<http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/205/192>>. Acesso em 22 jul. 2017.

COUTINHO, R. D. C; MARTINS, J. C. A.; PEREIRA, M. F. C. R. Construção e Validação da Escala de Avaliação do Debriefing associado à Simulação (EADaS). **Rev. Enf. Ref.** vol.4, no.2 Coimbra, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-02832014000200005>. Acesso em 02 set. 2017.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUA, P. MONTEIRO, L. Ministério da Educação. Anuário Brasileiro da Educação Básica. Todos Pela Educação. **O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias**. São Paulo: Moderna, 2014. Nota Técnica. Brasília, [s.d.]. Disponível em:<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em 04 de jan. 2015.

CUNHA, A. P. **Conhecimento pedagógico de conteúdo de docentes universitários na área da atenção básica em saúde**. Florianópolis: UFSC, 2015. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em:<<http://tede.ufsc.br/teses/PNFR0902-T.pdf>>. Acesso em 03 mar. 2018.

CVSP-BRASIL. Campus Virtual de Saúde Pública Brasil. **Informe sobre a 69ª Assembleia Mundial De Saúde elaborado pelo ISAGS/UNASUL**. s.d. Disponível em:<<http://brasil.campusvirtualsp.org/node/252774>>. Acesso em 30 dez. 2017.

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cad Saúde Pública**, v. 20, n. 3, p. 780-8, 2004. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2004000300015>. Acesso em 02 fev. 2015.

DAMIANCE, P. R. M. et al. Training for the uhs: an analysis of the pedagogical conceptions and practices in public health. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 14, n. 3, p. 699-721, 2016. Disponível em:<<https://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00014>>. Acesso em 02 fev. 2017.

DANTAS, R.A.S.; AGUILLAR, O.M. O ensino médio e o exercício profissional no contexto da enfermagem brasileira. **Rev.latino-am.enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p. 25-32, abril 1999. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v7n2/13458.pdf>>. Acesso em 30 jan. 2015.

DELORS, J. (org.). **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em 11 jul. 2017.

DELUIZ, N. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 27, n. 3, p. 13-25, 2001. Disponível em: <http://www.bahiana.edu.br/CMS/Uploads/O%20modelo%20das%20competencias%20profissionais%20N_Deluz.pdf>. Acesso em 10 ago. 2017.

DEPAEPE, F.; VERSCHAFFEL, L.; KELCHTERMANS, G. Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. **Teaching and Teacher Education**, v. 34, p. 12-25, 2013. Disponível em: <<http://migre.me/wazAN>>. Acesso em 03 mar. 2017.

DORETO, A. Rede de Escolas Técnicas do SUS. **Os desafios da execução do Profaps nas regiões Sul e Sudeste**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.retsus.fiocruz.br/noticias/os-desafios-da-execucao-do-profaps-nas-regioes-sul-e-sudeste>>. Acesso em 30 jan. 2015.

ELLU. **Associação Brasileira de Enfermagem – ABEn**. São Paulo: 2015. Disponível em: <<http://www.ellubrasil.com.br/saude/enfermagem/historia-da-enfermagem/associacao-brasileira-de-enfermagem-aben>>. Acesso em 04 fev. 2015.

FEIXAS, M. El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. **Revista de Docencia Universitaria**, v. 2, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://revistas.um.es/redu/article/view/11821>>. Acesso em 06 out. 2017.

FERNANDEZ, C. Knowledge Base for Teaching and Pedagogical Content Knowledge (PCK): some useful models and implications for teachers training. **Problems of Education in the Twenty First Century**, v. 1, n. 60, p. 79-100, 2014. Disponível em:< http://www.scientiasocialis.lt/pec/files/pdf/vol60/79-100.Fernandez_Vol.60.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2017.

FERNANDES, F. R. et al. Comunidades de prática: uma revisão bibliográfica sistemática sobre casos de aplicação organizacional. 2016. **Atoz**. V. 5, n. 1, p. 44-52. Disponível em:< <http://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/46691/28744>>. Acesso em 19 out. 2017.

FERRETTI, C. J.; SILVA JUNIOR, J. R. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 109, p. 43-66, 2000. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a03>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

FLORES, M. A. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e Implicaciones. In: **El profesorado principiante. Inserción a La docencia**. GARCIA, C. M. (coordenador). Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009. Disponível em:<http://cedoc.infed.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf >. Acesso em 01 out. 2017.

FRANCISCO, B. S. **Formação docente de enfermeiros que atuam em Cursos de especialização em enfermagem obstétrica**. Florianópolis: UFSC, 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, 2017. Disponível em:< <http://tede.ufsc.br/teses/PNFR1014-D.pdf>>. Acesso em 03 jan. 2018.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-Ação: a Produção Partilhada de Conhecimento. **Cient., Ciênc. Human. Educ.**, v. 11, n. 1, 2010. Disponível em:< <http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/ensino/article/view/816/780>>. Acesso em 12 jul. 2017.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio do Janeiro: Paz&Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 44ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. Disponível em:<
http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em 10 jul. 2017.

GAIA, S.; CESÁRIO, M.; TANCREDI, R. M. S. P. Formação Profissional e Pessoal: a trajetória de vida de Shulman e suas contribuições para o campo educacional. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, p. 142-155, 2010. Disponível em:<
<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/8/8>>. Acesso em 11 fev. 2015.

GALVÃO, E. Cenário Nacional das Escolas Técnicas do SUS: a criação dos CEFOR no Brasil. Palestra proferida no 1 Seminário ETSUS-SP, outubro de 2007. **Saúde e Sociedade**, v. 18, p. 60-63, 2009. Disponível em:<
www.revistas.usp.br/sausoc/article/download/29576/31443>. Acesso em 30 jan. 2015.

GARBUJO, D. C. et al. Simulação clínica em enfermagem: relato de experiência sobre a construção de um cenário. **Rev enferm UFPE on line**, v. 10, n. 8, p. 3149-3155, 2016. Disponível em:<
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/11388/13144>>. Acesso em 24 ago. 2017.

GARCIA, C. M. Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In: **El profesorado principiante. Inserción a La docencia**. GARCIA, C. M. (coordenador). Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009. Disponível em:<
http://cedoc.infed.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf>. Acesso em 01 out. 2017.

GÓMEZ, E. S.; GÓMEZ, A. P. Las Lesson Study ¿Qué son?. Guía Prácticum. Universidad de Málaga. **Cuadernos de Pedagogia**. n 417, 2014. Disponível em:<
<http://www.ces.gob.ec/doc/8tavoTaller/metodologa%20lesson%20study.pdf>>. Acesso em 07 nov. 2017.

GONZÁLEZ, M. A. **La Identidad de los Académicos de Enfermería: Un Proceso en Construcción**. Barcelona: Universidad Ramón Llull, 2015. Tese (Doutorado) - Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. Universidad Ramón Llull i en el Departament Psicologia. Disponível em:< www.tdx.cat/handle/10803/295964>. Acesso em 19 nov. 2017.

GÖTTEMS, L. B. D.; ALVES, E. D.; SENA, R. R. A enfermagem brasileira e a profissionalização de nível técnico: análise em retrospectiva. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 15, n. 5, p. 1033-1040, 2007. Disponível em:< <http://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/2487/2923>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S. Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. 2011. **Profesorado**. Revista de currículum y formación del profesora. 2005; 9(2): 1-25. Disponível em:< <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15261/1/rev92ART2.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

GUARESCHI, A. P. D. F.; KURCGANT, P. Influência da formação docente no perfil do egresso de Graduação em Enfermagem. **Cogitare Enfermagem**, v. 19, n. 1, 2014. Disponível em:< <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/cogitare/article/viewFile/35965/22174>>. Acesso em 08 fev. 2015.

GUDMUNDSDÓTTIR, S.; SHULMAN, L. S. Conocimiento didáctico en ciencias sociales. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 9, n.2, 2005. Disponível em:<<https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART5.pdf>>. Acesso em 14 ago. 2017.

HAMMERNESS, K.; DARLING-HAMMOND, L.; SHULMAN, L. Towards Expert Thinking: How Case-Writing Contributes to the Development of Theory-Based Professional Knowledge in Student-Teachers. Paper present at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, April, 2001. **ERIC - Institute of Education Sciences**. Disponível em:< <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED472392.pdf>>. Acesso em 25 ago. 2017.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Avaliação do rendimento escolar. São Paulo: FDE**, p. 51-9, 1994. Disponível em: < http://ltc-ead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/ideias_avaliao_Hofman.pdf>. Acesso em 12 jul. 2017.

HORA, D. L. et al. Propostas inovadoras na formação do profissional para o Sistema Único de Saúde. **Trab. educ. saúde**, v. 11, n. 3, p. 471-486, 2013. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462013000300002>. Acesso em: 15 jul. 2015.

HORR, L.; SOUZA, M. L.; REIBNITZ, K. S. Projeto auxiliar de enfermagem da UFSC: resultados do trabalho coletivo. **Texto & contexto enferm**, v. 6, n. esp, p. 227-254, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional**. Grao: Barcelona, 2002.

IMBERNÓN, F. **Modelos en la Formación Permanente del Profesorado**. [Apostila de sala de aula]. Màster Investigació i Canvi Educatiu. Assignatura: Formació docente y Educación Superior. Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Barcelona, 2017.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

IMS. Instituto de Medicina Social (IMS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Centro Colaborador da OPAS/OMS para Planejamento e Informação da Força de Trabalho em Saúde. **Estratégia Global sobre Recursos Humanos para a Saúde**. 2015. Disponível em:<<http://www.ccoms-imsuerj.org.br/?m=201504>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio**. Relatório Nacional De Acompanhamento. Brasília: 2014. Disponível em:< http://www.pnud.org.br/Docs/5_RelatorioNacionalAcompanhamentoO DM.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

ITO, E. E.; TAKAHASHI, R. T. Publicações sobre ensino em enfermagem na Revista da Escola de Enfermagem da USP. **Rev Esc Enferm USP**, v. 39, n. 4, p. 409-16, 2005. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342005000400006&script=sci_arttext >. Acesso em 30 jan. 2015.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P. What is Technological Pedagogical Content Knowledge? **Journal of Education**, 9(1), 60-70, 2009. Disponível em: < <http://migre.me/w8Vv5>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P.; ZELLNER, A. L. Mind the Gap: Why TPACK Case Studies? In: HOFER, M. J. et al. **Practitioner's Guide to Technology, Pedagogy, and Content Knowledge (TPACK): Rich Media Cases of Teacher Knowledge**. Association for the Advancement of Computing in Education, 2015. Disponível em:< <http://publish.wm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=book> >. Acesso em: 27 fev. 2017.

KRUSE, M. H. L. Enfermagem moderna: a ordem do cuidado. **Rev Bras Enferm**, v. 59, p. 403-10, 2006. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/reben/v59nspe/v59nspea04.pdf>>. Acesso em 04 fev. 2015.

LAZZARI, D. D. et al. Formação inicial de professores na Enfermagem, Fisioterapia e Odontologia. **Sau. & Transf. Soc**, v. 6, n. 3, p. 118-128, 2015. Disponível em:< <http://stat.saudeetransformacao.incubadora.ufsc.br/index.php/saudeetransformacao/article/view/3038>>. Acesso em 20 nov. 2017.

LAZZARI, D. D. **Processo Identitário de Professores de Enfermagem e suas Representações sobre a Docência**. Florianópolis: UFSC, 2015. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em:< <http://tede.ufsc.br/teses/PNFR0936-T.pdf>>. Acesso em 13 nov. 2017.

LEITE, S. T. et al. Revisão Integrativa sobre a formação do enfermeiro docente de cursos técnicos de enfermagem. **Rev. Enfermagem Revista**, v. 15, n.3, 2012. Disponível em:<
<http://periodicos.pucminas.br/index.php/enfermagemrevista/issue/archiv e>>. Acesso em 23 mar. 2015.

LEOPARDI, M.T. **Metodologia da Pesquisa na Saúde**. Santa Maria: Pallotti, 2001.

LERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A Utilização do Grupo Focal como Metodologia Qualitativa na Promoção da Saúde. **Rev Esc Enf USP**, São Paulo, v. 35, n.2, 2001. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v35n2/v35n2a03.pdf> > Acesso em 13 jan. 2014.

LEWIS, C. C. et al. Improving teaching does improve teachers: Evidence from Lesson Study. **Journal of teacher education**, v. 63, n. 5, p. 368-375, 2012. Disponível em:<
https://www.researchgate.net/publication/258160360_Improving_Teaching_Does_Improve_Teachers_Evidence_from_Lesson_Study>. Acesso em 07 nov. 2017.

LIMA, M. M. et al. Dialogue: network that intertwines the pedagogical relationship into the practical-reflective teaching. **Rev Bras Enferm**, 2016; 69(4):610-7. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/reben/v69n4/0034-7167-reben-69-04-0654.pdf>>. Acesso em 23 jul. 2017.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. Mobilização e Construção de Saberes na Prática Pedagógica do Professor de Geografia. **Geosaberes-Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 2, n. 3, p. 89-104, 2011. Disponível em:<
<http://www.geosaberes.ufc.br/seer/index.php/geosaberes/article/viewFile/89/pdf38>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 2012.

MACHADO, M. H. et al. Mercado de trabalho da enfermagem: aspectos gerais. **Enferm. Foco**, v. 7, n. ESP, p. 35-53, 2016. Disponível em:<<http://revista.portalcofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/691/301>>. Acesso em 15 out. 2017.

MADEIRA, M. C. **Sou Professor Universitário; e Agora?** Manual de primeira leitura do professor. São Paulo: Sarvier, 2008.

MADEIRA, M. Z. A.; LIMA, M. G. S. B. A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes. **Rev. bras. enferm**, v. 60, n. 4, p. 400-404, 2007. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672007000400008&script=sci_arttext>. Acesso em: 03 fev. 2015.

MAGRI, M. M.; FREITAS, G. F. Evolución de la Ley de Directrices y Bases de la Ley de Educación Nacional Law-nº 5.692/1971 la enfermería profesional en Brasil. **Cultura de los cuidados: Revista de enfermería y humanidades**, n. 37, p. 42-60, 2013. Disponível em:<http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/35065/1/Cult_Cuid_37_05.pdf>. Acesso em 30 jan. 2015.

MAIA, J. C. Competências não-técnicas em Cirurgia. **Revista Portuguesa de Cirurgia**, n. 39, p. 5-6, 2016. Disponível em:<<https://revista.spcir.com/index.php/spcir/article/viewFile/624/454>>. Acesso em 16 jun. 2017.

MAISSIAT, G. S.; CARRENO, I. Enfermeiros docentes do ensino técnico em enfermagem: uma revisão integrativa. **Destaques Acadêmicos**, v. 2, n. 3, 2011. Disponível em:<<http://www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/121/79>>. Acesso em: 08 fev. 2015.

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

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. O conhecimento do contexto na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 4, p. 633-645, 2013. Disponível em:<
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092013000400011>. Acesso em 13 ago. 2017.

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

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J.V. Busca de Paralelismo entre Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e Processo de Raciocínio e Ação Pedagógica. **Educação em Revista**, v. 27, n.01, 2011a.

MARTINS, E.; CAMPOS, P.; COSTA, M.J. Manual do Formando: FIF – Formação Inicial de Formadores. **Formação e Educação**, Bragança, [s.d.].

MEDINA, J. L.; CRUZ, L.; BORRASCA, B. J. La dimensión dialógico-reflexiva del Conocimiento Didáctico del Contenido en la docencia universitaria. **Revista de Educación**. Vol. 374, p. 69-93, 2016. Disponível em:< diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/112524>. Acesso em 20 set. 2017.

MEDINA, J. L. M. **La inducción profesional del docente principiante: lecciones aprendidas de las experiencias internacionales**. XIX Congreso Internacional de Educación Aprendo. Primer simposio de la carrera docente en la República Dominicana. 2015.

MEDINA, J. L. **La formación de docentes principiantes y su inducción profesional**. 2006. Proyecto Docente. Universidad de Barcelona. Documento policopiado.

MEDINA, J. L.; BORRASCA, B. J.; SÁNCHEZ, C. U. Evaluación del Impacto de La Formación del Profesorado Universitario Novel: Un Estudio Cualitativo. **Revista de Investigación Educativa**, v. 23, n. 1, p. 205-238, 2005. Disponível em:< <http://revistas.um.es/rie/article/view/98511>>. Acesso em 02 out. 2017.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EDUSER: revista de educação**, Bragança, v.2, n.2, 2010.

MENEGAZ, J. C. **Ação e Raciocínio Pedagógico de Professoras de Enfermagem em Diferentes Contextos Educacionais**. Florianópolis: UFSC, 2015. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em:<<http://tede.ufsc.br/teses/PNFR0934-T.pdf>>. Acesso em 03 jun. 2017.

MENEGAZ, J. C. et al. O bom professor na área da saúde: uma revisão integrativa da literatura. **Saúde Transform. Soc.**, v. 4, n. 4, p. 92-99, 2013. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217870852013000400015>. Acesso em 15 jul. 2017.

MENEGAZ, J. C. et al. Pedagogical Practices of Good Nursing, Medicine and Dentistry Professors From the Students' Perception. **Texto & contexto enferm**, v. 24, n. 3, p. 629-636, 2015. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072015000300629&lng=en>. Acesso em: 07 fev. 2017.

MENEGAZ, J. C. **Práticas do bom professor de enfermagem, medicina e odontologia na percepção dos acadêmicos**. Florianópolis: UFSC, 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, 2012. Disponível em:< <http://www.tede.ufsc.br/teses/PNFR0777.pdf>> Acesso em: 03 fev. 2015.

MENEGAZ, J. C.; BACKES, V. M. S. Bons professores de enfermagem, medicina e odontologia: Percepção acerca do conhecimento sobre os alunos. **Escola Anna Nery**, v. 20, n. 2, p. 268-274, 2016. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ean/v20n2/1414-8145-ean-20-02-0268.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

MERCES, M. C. et al. Profissionais de Enfermagem que Exercem a Docência: Limites e Possibilidades. **Gestão e Saúde**, v. 5, n. 2, p. pag. 542-557, 2014. Disponível em:< <http://164.41.147.155/gestaoesaude/index.php/gestaoesaude/article/view/784>>. Acesso em 08 fev. 2015.

MIRANDA, F. A. C. **Construção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo na docência em Fisioterapia: um estudo de caso.**

Florianópolis: UFSC, 2015. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em:< <http://tede.ufsc.br/teses/PNFR0889-T.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

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

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de LS Shulman. **Educação (UFSM)**, v. 29, n. 2, p. 33-50, 2004. Disponível em :< <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

MOCELIN, J. **Reflexão de professores sobre a avaliação mediadora no estágio curricular supervisionado em enfermagem.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Dissertação (Mestrado). Disponível em:< <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158839>>. Acesso em 12 ago. 2017.

MONTEIRO, C. L. L.; MOREIRA, A. A Associação Brasileira de Enfermagem e a Criação do Conselho Profissional no Brasil. **Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental Online**, v. 1, n. 1, 2009.

Disponível em:< <http://www.seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/314/280>>. Acesso em 04 fev. 2015.

MONTENEGRO, V. L. S.; FERNANDEZ, C. Processo Reflexivo e desenvolvimento do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo numa intervenção formativa com professores de Química. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n. 1, 2015. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-21172015000100251&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em 22 jul. 2017.

NAKASHIMA, R. H. R.; PICONEZ, S. C. B. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): modelo explicativo da ação docente. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, p. 231-250, 2016. Disponível em:< <http://migre.me/w8zdD>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

NOGUEIRA, C. C. L. O portfólio de docência como estratégia formativa de docentes do ensino superior em Portugal: Um estudo de caso. **Revista de Docencia Universitaria**, Vol.11 (3), 2013. Disponível em:< <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4558208.pdf>>. Acesso em 29 ago. 2017.

NORONHA, A.B. Projetos grandiosos marcam a importância do Nível Médio. **RADIS- Comunicação em Saúde**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em:< <http://www6.ensp.fiocruz.br/radis/revista-radis/04/reportagens/projetos-grandiosos-marcam-importancia-do-nivel-medio>>. Acesso em 01 fev 2015.

OLIVEIRA, A. B.; BITTAR, M. Um estudo com professores de matemática a respeito de seus conhecimentos sobre o tema função. **Revista Série-Estudos**, n. 26, 2013. Disponível em:< <http://migre.me/qV1w4>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração do Milênio**. Cimeira do Milênio. Nova Iorque, EUA, 6-8 de setembro, 2000. Disponível em:< <http://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf> >. Acesso em: 15 jul. 2015.

ONUBR. Nações Unidas no Brasil. **Texto da Declaração de Incheon disponível em português no site da UNESCO**. 2015. Disponível em:< <http://nacoesunidas.org/declaracao-de-incheon-disponivel-em-portugues-no-site-da-unesco/>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **OPAS/OMS no Brasil**. 2015. Disponível em:<

http://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=885&Itemid=672>. Acesso em: 15 jul. 2015.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **PROFAPS faz oficina para avaliar Processo de Aprendizagem**. Brasília: [s.d.]. Disponível em:<

http://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=2332:profaps-faz-oficina-avaliar-processo-aprendizagem&Itemid=381>. Acesso em: 03 fev. 2015.

ORLAND-BARAK, L. El impacto de las experiencias prácticas en los profesores principiantes: mentorazgo para formular preguntas diferentes. In: **El profesorado principiante. Inserción a La docencia**. GARCIA, C. M. (coordenador). Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009. Disponível em:<http://cedoc.infed.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf>. Acesso em 01 out. 2017.

PAIANO, L. A. G.; CONTERNO, S. F. R.; RODRIGUES, R. M. **História do curso profissionalizante de enfermagem do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora da cidade de Cascavel/PR**. II Simpósio Nacional de Educação. XXI Semana de Pedagogia. Cascavel, 2010.

Disponível em:<

<http://cacphp.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/132.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2015.

PAGLIOSAI, F. L.; ROS, M. A. O relatório Flexner: para o bem e para o mal. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 32, n. 4, p. 492-499, 2008. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v32n4/v32n4a12.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

PEN. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina. **Instrução Normativa 01/PEN/2016**. Altera os critérios para elaboração e o formato de apresentação dos trabalhos de conclusão dos Cursos de Mestrado e de Doutorado em Enfermagem. Florianópolis, SC, 15 jun 2011. Disponível em: <

<http://ppgenf.posgrad.ufsc.br/files/2016/08/IN-01.2016-Documenta%C3%A7%C3%A3o-para-Conclus%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

PEREIRA, D. R. M. et al. Perfil das condições de saúde das capitais brasileiras na perspectiva dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). **Revista do Serviço Público**, v. 60, n. 2, p. 141-158, 2014.

Disponível em:<

<http://seer.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/18/14>>. Acesso em 15 jul. 2015.

PEREIRA, S.C.S. PASSOS, G.O. **As Políticas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: dois projetos em disputa**. V Jornada Internacional de Políticas Públicas. Estado, Desenvolvimento e Crise do Capital. São Luís, 2011.

PINHEL, I.; KURCGANT, P. Reflexões sobre competência docente no ensino de enfermagem. **Rev Esc Enferm USP**, v.41, n.4, 2007.

Disponível em:<

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342007000400024>. Acesso em 23 abr. 2015.

PIRATELO, M. V. M. et al. As Relações Epistêmicas Com os Saberes Docentes em Sala de Aula em um PIBID/Física. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 7, n. 1, 2017. Disponível

em:<<http://publicacoes.unigranrio.br/index.php/recm/article/view/3968/2315>>. Acesso em 17 jun. 2017.

PIRES, D. E. P. et al. (Org). Série Cadernos Enfermagem.

Consolidação da Legislação e Ética Profissional. Vol 1. Conselho Regional de Enfermagem – SC. Florianópolis: Quorum Comunicação, 2013.

PIRES-ALVES, F. A.; PAIVA, C. H. A.; SANTANA, J. P. A internacionalização da saúde: elementos contextuais e marcos institucionais da cooperação brasileira. **Rev Panam Salud Publica**, v. 32, n. 6, p. 445, 2012. Disponível em:<

http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1020-49892012001400008>. Acesso em: 14 jul. 2015.

PLATAFORMA AGENDA 2030. **Objetivo 4. Educação de Qualidade**. Disponível em:< <http://www.agenda2030.org.br/ods/4/>>. Acesso em 30 dez. 2017.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Secretário-geral da ONU lança relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e sobre os desafios a serem enfrentados até 2030. 2015.** Disponível em: <http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=4009>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

RADVANSKEI, S. F.; HAGEMEYER, R. C. C. **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** XANPED Sul. Florianópolis: 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/489-0.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

PREZOTTO, M.; FERREIRA, L. H.; REIS, M. A. S. Escuta, olhar e diálogo sensível na formação reflexiva do professor. **Rev. IBFE: Tend. E Inov. em Educ.** v. 1, n. 2, p. 4-14, 2017. Disponível em:<<http://revistaunita.com.br/index.php/ibfe/article/view/1/2>>. Acesso em 03 jul. 2017.

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

ROTHER, E. T. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta paulista de enfermagem**, v. 20, n. 2, 2007. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000200001>. Acesso em 20 out. 2017.

RUIZ, C. M. El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. In: **El profesorado principiante. Inserción a La docencia.** GARCIA, C. M. (coordenador). Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009. Disponível em:<http://cedoc.infed.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf>. Acesso em 01 out. 2017.

SADALLA, A.M.F.A.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de Formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, 2004. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a03v30n3.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

SANTOS, L. M. C. **Conhecimento pedagógico do conteúdo de docentes da educação profissional de nível técnico em enfermagem**. 2015. Florianópolis: UFSC, 2015. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: < <http://tede.ufsc.br/teses/PNFR0913-T.pdf> >. Acesso em: 25 nov. 2017.

SANTOS, T. C. F. et al. Participação americana na formação de um modelo de enfermeira na sociedade brasileira na década de 1920. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 45, n. 4, p. 966-973, 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342011000400025&script=sci_arttext >. Acesso em: 15 jul. 2015.

SATUF, E. N. **Utilização de Técnicas de Medição de Consciência Situacional Para Avaliar Interface Ecológica de Alarmes**. 2016. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: < <http://pee.ufrj.br/teses/textocompleto/2016032901.pdf> >. Acesso em 16 jun. 2017.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14 n. 40, 2009. Disponível em: < <http://poseducacaoiofbaiano.com.br/wp-content/uploads/2014/11/Forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-aspectos-hist%C3%B3ricos-e-te%C3%B3ricos-do-problema-no-contexto-brasileiro.pdf> >. Acesso em 30 out. 2017.

SCHIESARI, L. et al. **Qualidade e Segurança no Cuidado ao Paciente**: caderno do curso 2014. São Paulo: Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa; Ministério da Saúde, 2014.

SCHÖN D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SENAC. Departamento Regional de Santa Catarina. Divisão de Educação Profissional – DEP. **Plano de Curso Técnico em Enfermagem**. Eixo Tecnológico Ambiente e Saúde. 2013.

SENAC. **Plano de Curso Técnico em Enfermagem**. Eixo Tecnológico Ambiente e Saúde. 2014b.

SENAC. **Projeto Político e Pedagógico**. BORGES, D.S.; DI PIETRO, L. O.; PEREIRA, G. (Orgs). Florianópolis: Senac/SC, 2014a. 70p. 2º Edição.

SHULMAN, L. S. A Different Way to Think about... Student Assessment. Carnegie Perspectives. **Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching**, 2008. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501465.pdf>>. Acesso em 28 ago. 2017.

SHULMAN, L. S. **ComCiência**, Campinas, n. 115, 2010a. Disponível em: <http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542010000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 jul. 2015.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2017.

SHULMAN, L. S. **Desafios da Educação: Lee Shulman - EUA**. Entrevista com o professor emérito da Stanford Graduate School of Education da Universidade de Stanford, na Califórnia, EUA. UNIVESP TV. São Paulo, 2015. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=hZPBM8NqXZE>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

SHULMAN, L. S. Disponível em < <http://www.leeshulman.net>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

SHULMAN, L.S. **Information**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <shulman@stanford.edu> em 03 janeiro 2018.

SHULMAN, L. S. **Desenvolvimento de docentes**. Seminário do Instituto de Ensino e Pesquisa [serial on-line] São Paulo, Brasil: 2010b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=v4OBdYhiX9A>>. Acesso em: 05 out. 2013.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. **Harv. educ. rev.**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987. Disponível em: <<http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>>. Acesso em: 10 fev 2017.

SHULMAN, L. S. **Paradigms and research programs for the study of teaching**. In. WITTRUCK, M. C. (Ed). The Handbook of Research on Teaching. 3rd. Edition. New York: Macmillan, 1986a.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**. Washington, v. 15, n. 5, 1986b. Disponível em: <http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf>. Acesso em 12 fev 2017.

SILVA, A. A.; CAVALCANTE, K. M. H.; XIMENES, L. B. Relacionamento professor-aluno na graduação de enfermagem: visão do discente. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste-Rev Rene**, v. 6, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.revistarene.ufc.br/revista/index.php/revista/article/view/832/pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2015.

SILVA, C. R. E. Orientação Profissional, mentoring, coaching e counseling: algumas singularidades e similaridades em práticas. **Rev. bras. orientac. prof** vol.11, no.2 . 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v11n2/v11n2a14.pdf>>. Acesso em 24 ago. 2017.

SILVA, O. G.; NAVARRO, E. C. A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**. V. 2, n. 8, 2012. Disponível em: <http://revista.univar.edu.br/downloads/relacao_professor_aluno_processo.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2015.

SILVA, R. F.; SÁ-CHAVES, I. Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. **Interface Comun Saúde Educ**, v. 12, n. 27, p. 721-34, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000400004>. Acesso em 20 ago. 2017.

SILVA, S. C. R.; SCHIRLO, A. C. Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel: Reflexões Para o Ensino de Física Ante a Nova Realidade Social. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 1, p. 36-42, 2014. Disponível em:<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/viewFile/22694/PDF>>. Acesso em 17 jun. 2017.

SILVEIRA, R.; CORRÊA, A. K. Análise integrativa da literatura (1999-2003): ensino em educação profissional em enfermagem. **Rev. Enferm. UERJ**. V. 13, n. 1, p. 91-96, 2005. Disponível em:<<http://www.facenf.uerj.br/v13n1/v13n1a14.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

SJR. Scimago Journal & Country Rank. **Country Rankings 1996-2016**. 2016. Disponível em:< <http://www.scimagojr.com/countryrank.php>>. Acesso em 03 jan. 2018.

SOLÍS, A. **What Matters Most in the Professional Learning of Content Teachers in Classrooms with Diverse Student Populations**. IDRA. Intercultural Development Research Association. Texas, 2009. Disponível em:<http://www.idra.org/IDRA_Newsletter/August_2009_Actionable_Knowledge/Pedagogical_Content_Knowledge/>. Acesso em: 25 jul. 2015.

SOUZA, D. M. **Preparo do enfermeiro para a docência na educação profissional técnica de nível médio sob a ótica de Lee Shulman**. Florianópolis: UFSC, 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, 2013. Disponível em:<<http://tede.ufsc.br/teses/PNFR0828-D.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

SOUZA, D. M.; BACKES, V.M.S.; PRADO, M. L. Formação Docente na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: uma Revisão Integrativa da Literatura. **Interfaces da Educ**, v. 7, n. 20, p. 211-235, 2016. ISSN 2177-7691. Disponível em:<<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/987>>.

SOUZA, D. M. et al. Entre a alienação e a libertação: da concepção bancária a concepção problematizadora da educação. In: PRADO, M. L.; REIBNITZ, K. S. **Paulo Freire: a boniteza de ensinar e aprender na saúde**. Florianópolis: UFSC, 2016. Disponível em<: <http://eden.paginas.ufsc.br/2016/08/25/lancamento-do-livro-paulo-freire-a-boniteza-de-ensinar-e-aprender-na-saude/>>. Acesso em 20 nov. 2017.

SOUZA, D. M. et al. ETSUS Blumenau: Processo de Trabalho e Sua Relação com a Educação Permanente em Saúde. In: SOUZA, D. M.; DANIELSKI, K. (Org.). **ETSUS Blumenau 60 anos**. Blumenau: 3 de Maio, 2016. Disponível em:< <http://bvssite.bvseps.icict.fiocruz.br/lildbi/docsonline/get.php?id=3991>>. Acesso em 03 jan. 2017.

STAKE. R. E. **The Case study method in social inquiry**. Educational Researcher, v.7, n.2, p.5-8, 1978.

STAKE. R. E. **Case studies**. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) Handbook of qualitative research. London: Sage, 2000.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

STRAUS, S. E. et al. Characteristics of Successful and Failed Mentoring Relationships: A Qualitative Study Across Two Academic Health Centers. **Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges**, v. 88, n. 1, p. 82, 2013. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3665769/>>. Acesso em 13 ago. 2017.

SUÁREZ, K. V. et al. **Conocimiento práctico y rol docente. Experiencias de reconstrucción a través de un proceso de formación colaborativa basada en Lesson Study. Siete estudios de casos**. Conferencia en el AUFOP XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado. 2014. Disponível em:< <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/8686/M4%20SES5115.pdf?sequence=1>>. Acesso em 07 nov. 2017.

TEIXEIRA, C. R. S. et al. Avaliação dos estudantes de enfermagem sobre a aprendizagem com a simulação clínica. **Rev Bras Enferm**, v. 68, n. 2, 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/2670/267040408018/>>. Acesso em 17 jul. 2017.

TRIVINÓS, A. N. S. . **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 2006.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Fórum Mundial de Educação 2015. **Declaração de Incheon**. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

VALADEZ, C. M.; DÍAZ, M. A. El profesor principiante en las aulas escolares en Estados Unidos: retos y posibilidades. In: **El profesorado principiante. Inserción a La docencia**. GARCIA, C. M. (coordenador). Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009. Disponível em: <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf>. Acesso em 01 out. 2017.

VASCONCELOS, C. M. C. B.; BACKES, V. M. S.; GUE, J. M. Avaliação no ensino de graduação em enfermagem na América Latina: uma revisão integrativa. **Enferm Glob**, v. 55, n. 23, p. 118-139, 2011. Disponível em: <http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v10n23/pt_docencia2.pdf>. Acesso em 10 ago. 2017.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**. 1984, 54 (2), 143–178. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.834.9292&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em 03 out. 2017.

VENDRUSCOLO, C.; PRADO, M. L.; KLEBA, M. E. Formação de Recursos Humanos em Saúde no Brasil: Uma Revisão Integrativa. **Educação em Revista**, v. 30, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n1/a09v30n1.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

VENTURA, M. C. A. A. et al. O bom professor: opinião dos estudantes. **Rev. Enf. Ref**, n. 5, p. 95-102, 2011. Disponível em:<
http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0874-02832011000300010&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 03 fev. 2015.

WATERKEMPER, R.; PRADO, M. L. Estratégias de ensino-aprendizagem em cursos de graduação em Enfermagem. **Avances en Enfermería**, v. 29, n. 2, p. 234, 2011. Disponível em:<
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0121-45002011000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 jul. 2017.

WEBER, D. Educação à Brasileira. **Veja os números do Censo da Educação Básica 2013**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em:<
<http://oglobo.globo.com/blogs/educacao/posts/2014/02/26/veja-os-numeros-do-censo-da-educacao-basica-2013-525848.asp>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

WENGER, E. **Communities of practice and social learning systems: the career of a concept**. New York: Cambridge University Press, 1998. Volume 02, nº 1. Disponível em: < <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf> >. Acesso em 18 out. 2017.

WHO. World Health Organization. **Health Workforce 2030: Towards a Global Strategy on Human Resources for Health**. Switzerland, 2015. Disponível em:
<http://www.who.int/hrh/documents/synthesis_paper_them2015/en/#>. Acesso em: 15 jul. 2015.

WINCKLER, C. R. SANTAGADA, S. A educação profissional técnica de nível médio no Brasil: transição para um novo modelo? **Indic. Econ. FEE**. Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 97-110, 2012. Disponível em:<
<http://www.poa.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2012/03/2631-15865-1-PB.pdf>>. Acesso em: 04 de jan. 2015.

ZEBALLOS, M. B. Programa de acompañamiento a profesores principiantes en la Provincia de Buenos Aires, República Argentina. In: **El profesorado principiante. Inserción a La docencia.** GARCIA, C. M. (coordinador). Ediciones Octaedro: Barcelona, 2009. Disponível em: < http://cedoc.infed.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf>. Acesso em 01 out. 2017.

ZUCKER, D. M. How to Do Case Study Research. **College of Nursing.** University of Massachusetts Amherst, 2009. Disponível em: < http://scholarworks.umass.edu/nursing_faculty_pubs/2/>. Acesso em: 20 de jan. de 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Carta de Anuência para Autorização de Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
DOUTORADO EM ENFERMAGEM

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilma Sra. Elita Grosch Maba

Diretora - Faculdade de Tecnologia SENAC Blumenau.

Eu, Profa. Dra Vânia Marli Schubert Backes, do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pesquisadora responsável pelo estudo intitulado: O Professor Enfermeiro da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo de Lee Shulman, solicito autorização institucional para que a aluna do Curso de Doutorado em Enfermagem da UFSC, Enfermeira Daniela Maysa de Souza, possa realizar a coleta de dados junto a essa conceituada Instituição.

A pesquisa tem como objetivos: compreender como o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo de Lee S. Shulman se manifesta nos professores enfermeiros da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em sala de aula; conhecer a atuação dos professores enfermeiros de acordo com o pensamento cíclico de compreensão, transformação, ensino, avaliação e reflexão, que sustentam o Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógicos de Lee Shulman e analisar fatores que possam contribuir para o desenvolvimento de uma proposta de capacitação e acompanhamento pedagógico para o exercício docente.

Pretende-se com os resultados, contribuir para o fortalecimento dos estudos na área da educação profissional técnica de nível médio, com ênfase na formação docente.

Esta pesquisa qualitativa se desenvolverá por meio de estudo de caso, sendo que a coleta de dados inicialmente será realizada através da aplicação de uma enquete aos alunos concluintes (do 4º semestre) do Curso Técnico de Enfermagem desta Escola, para que indiquem quem consideram ser um bom professor e qual o motivo desta escolha, para que após a análise dos dados, os dois docentes com o maior número de indicações, sejam convidados a participar deste estudo.

Posteriormente, com os alunos participantes do estudo (onde o professor indicado leciona no momento) será realizada uma entrevista em grupo (que será registrada com auxílio de gravador de voz).

Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n - Trindade, Florianópolis - SC, 88040-900
Telefone:(48) 3721-9000



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
DOUTORADO EM ENFERMAGEM

Ressaltamos que os dados coletados serão utilizados somente pelas pesquisadoras para a realização deste estudo, com futuras publicações na forma de artigos científicos. Além de posteriormente, compor o acervo do Laboratório de Pesquisa e Tecnologia em Educação em Enfermagem e Saúde (EDEN), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSC.

Agradecemos sua atenção e interesse em contribuir à produção científica na área de Educação em Enfermagem, bem como a sua disposição em participar do estudo. Colocamo-nos a disposição para quaisquer esclarecimentos no decorrer do estudo pelos contatos informados neste termo ou pessoalmente e as informações fornecidas por você poderão ser acessadas sempre que desejar, mediante prévia solicitação.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Direção, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Florianópolis, 17 de 08 de 2015.

Dra. Vânia Marli Schubert Backes
Pesquisadora Responsável

Ma. Daniela Maysa de Souza
Estudante de Doutorado

Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n - Trindade, Florianópolis - SC, 88040-900
Telefone:(48) 3721-9000

Ou em caso de dúvidas, você também poderá procurar a Comissão de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Prédio Reitoria II (Edifício Santa Clara), rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 902, situado no Campus Reitor João David Ferreira Lima, Trindade, em Florianópolis (SC); CEP 88040-900, contato telefônico: (48) 3721-6094 ou cep.propesq@contato.ufsc.br.

Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n - Trindade, Florianópolis - SC, 88040-900
Telefone:(48) 3721-9000


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
DOUTORADO EM ENFERMAGEM

Após a análise da solicitação:

Quanto à autorização:

- Autorizo a coleta de informações na instituição.
 Não autorizo a coleta de informações na instituição.

Quanto à divulgação:

- Autorizo menção do nome da instituição no relatório técnico-científico.
 Não autorizo menção do nome da instituição no relatório técnico-científico.

Além do relatório escrito:

- Requeremos a apresentação dos resultados à instituição.
 Não requeremos a apresentação dos resultados à instituição.

Eu, Elita Grosch Maba, Diretora da Faculdade de Tecnologia SENAC Blumenau, declaro que tomei conhecimento e autorizo a realização da pesquisa nesta instituição.

Blumenau, 17 de 08 de 2015.



Elita Grosch Maba
Diretora
Faculdade de Tecnologia SENAC Blumenau

**APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -
Discentes do 4º módulo**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
DOUTORADO EM ENFERMAGEM**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO - DISCENTES DO 4º MÓDULO**

Eu, Daniela Maysa de Souza, enfermeira, aluna do Curso de Doutorado em Enfermagem, do Programa de Pós Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), venho pelo presente, convidá-lo(a) a participar do estudo, intitulado: O PROFESSOR ENFERMEIRO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO DE LEE SHULMAN com o objetivo de: Compreender como os professores enfermeiros da Educação Profissional Técnica de Nível Médio manifestam em sala de aula o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo à luz de Lee S. Shulman.

Para alcançar o objetivo proposto lhe convido a participar do estudo para que possa contribuir com as informações relacionadas à atuação docente e desta forma subsidiar novos estudos relacionados à Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

A sua participação acontecerá por meio de resposta a uma enquete, indicando quem você considera ser o melhor professor enfermeiro que você tem ou teve na Faculdade de Tecnologia SENAC Blumenau, no Curso Técnico em Enfermagem.

Para respeitar a dignidade humana e garantir a proteção aos participantes das pesquisas científicas, este estudo respeitará os aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, respeitando as diretrizes e normas regulamentadoras, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), através da Resolução 466/12 , respeitando a bioética principialista, assegurando os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica e aos participantes da pesquisa, como orienta o CNS e garantir que os danos previsíveis, serão evitados, considerados como mínimos neste estudo.

Como determina a Resolução 466/12 do CNS, sua participação nesta pesquisa é voluntária e você poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem causar prejuízos pessoais ou profissionais e para

isto, basta entrar em contato com a pesquisadora pelos contatos disponibilizados. Ou em caso de dúvidas, você também poderá procurar a Comissão de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Prédio Reitoria II (Edifício Santa Clara), rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 902, situado no Campus Reitor João David Ferreira Lima, Trindade, em Florianópolis (SC); CEP 88040-900, contato telefônico: (48) 3721-6094 ou cep.propesq@contato.ufsc.br.

As informações serão utilizadas somente pelas pesquisadoras, com publicação científica dos resultados obtidos, assegurando seu anonimato e a confidencialidade de suas informações.

Este termo de consentimento será assinado em duas vias de igual teor, caso após o esclarecimento, aceite participar deste estudo, ficando uma cópia em seu poder e a outra com a pesquisadora.

Considerando-se livre e esclarecido de acordo com as orientações do objetivo e natureza desta pesquisa, participo voluntariamente, ciente da propriedade intelectual da pesquisa às autoras do projeto e expresso concordância com a divulgação pública dos resultados.

Data: ____/____/____

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura da Pesquisadora Responsável: _____

Assinatura da Pesquisadora Participante: _____

Agradecemos sua atenção, interesse em contribuir à produção científica na área de Educação em Enfermagem e a sua disposição em participar do estudo. Colocamo-nos a disposição para quaisquer esclarecimentos no decorrer do estudo pelos contatos informados neste termo ou pessoalmente e as informações fornecidas por você poderão ser acessadas sempre que desejar, mediante prévia solicitação.

Atenciosamente, as pesquisadoras:

 Profa. Dra. Vânia Marli Schubert Backes

Pesquisadora responsável

Telefone para contato: _____

E-mail: vania.backes@ufsc.br

Daniela Maysa de Souza
Pesquisadora participante
Telefone para contato: [REDACTED]
E-mail: danimaysa@gmail.com

APÊNDICE C – Enquete para identificação do professor participante do estudo

Identificação do aluno

Idade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Turno: () Matutino () Noturno

- Caro estudante, durante a sua trajetória no Curso Técnico em Enfermagem da Faculdade de Tecnologia SENAC Blumenau, você cursou diferentes disciplinas e teve diversos professores enfermeiros. Gostaríamos que você citasse o professor que você considera ser o melhor:

- Gostaríamos ainda, que você justificasse o motivo desta escolha:

Muito obrigada!

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Docente

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM DOUTORADO EM ENFERMAGEM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – DOCENTE

Eu, Daniela Maysa de Souza, enfermeira, aluna do Curso de Doutorado em Enfermagem, do Programa de Pós Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), venho pelo presente, convidá-lo(a) a participar do estudo, intitulado: O PROFESSOR ENFERMEIRO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO DE LEE SHULMAN com o objetivo de: Compreender como os professores enfermeiros da Educação Profissional Técnica de Nível Médio manifestam em sala de aula o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo à luz de Lee S. Shulman.

Você foi identificado(a) pelos alunos do 4º módulo do Curso Técnico em Enfermagem da Faculdade de Tecnologia SENAC Blumenau, como um do(a)s melhores professore(a)s Enfermeiro(a)s do curso.

Para alcançar o objetivo proposto do estudo, lhe convido a participar para que possa contribuir com as informações relacionadas à atuação docente e desta forma subsidiar novos estudos relacionados à Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

A coleta de dados será composta por três momentos, sendo o primeiro momento uma entrevista semi-estruturada (com gravação de áudio), o segundo momento é caracterizado pela observação não participante de suas aulas (em média 20 horas, com autorização para o uso da imagem no momento da coleta de dados), na Faculdade de Tecnologia SENAC Blumenau e o terceiro momento, consiste na autoscopia, quando pequenos recortes de sua atuação em sala serão projetados para você, para esclarecimento de algum determinado momento específico da sessão observada (todos esses momentos serão agendados com antecedência).

Todas as atividades serão transcritas na íntegra e validadas posteriormente por você, podendo suprimir informações se assim julgar

necessário. E posteriormente, seus alunos participarão de uma entrevista em grupo, com temática relacionada à sua atuação docente.

Para respeitar a dignidade humana e garantir a proteção aos participantes das pesquisas científicas, este estudo respeitará os aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, respeitando as diretrizes e normas regulamentadoras, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), através da Resolução 466/12, respeitando a bioética principialista, assegurando os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica e aos participantes da pesquisa, como orienta o CNS e garantir que os danos previsíveis, serão evitados, considerados como mínimos neste estudo.

Como determina a Resolução 466/12 do CNS, sua participação nesta pesquisa é voluntária e você poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem causar prejuízos pessoais ou profissionais e para isto, basta entrar em contato com a pesquisadora pelos contatos disponibilizados. Ou em caso de dúvidas, você também poderá procurar a Comissão de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Prédio Reitoria II (Edifício Santa Clara), rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 902, situado no Campus Reitor João David Ferreira Lima, Trindade, em Florianópolis (SC); CEP 88040-900, contato telefônico: (48) 3721-6094 ou cep.propesq@contato.ufsc.br.

As informações serão utilizadas somente pelas pesquisadoras, com publicação científica dos resultados obtidos, assegurando seu anonimato e a confidencialidade de suas informações.

Este termo de consentimento será assinado em duas vias de igual teor, caso após o esclarecimento, aceite participar deste estudo, ficando uma cópia em seu poder e a outra com a pesquisadora.

Considerando-se livre e esclarecido de acordo com as orientações do objetivo e natureza desta pesquisa, participo voluntariamente, ciente da propriedade intelectual da pesquisa às autoras do projeto e expresso concordância com a divulgação pública dos resultados.

Data: ____/____/____

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura da Pesquisadora Responsável: _____

Assinatura da Pesquisadora Participante: _____

Agradecemos sua atenção, interesse em contribuir à produção científica na área de Educação em Enfermagem e a sua disposição em participar do estudo. Colocamo-nos a disposição para quaisquer esclarecimentos no decorrer do estudo pelos contatos informados neste termo ou pessoalmente e as informações fornecidas por você poderão ser acessadas sempre que desejar, mediante prévia solicitação.

Atenciosamente, as pesquisadoras:

Profa. Dra. Vânia Marli Schubert Backes

Pesquisadora responsável

Telefone para contato: [REDACTED]

E-mail: vania.backes@ufsc.br

Daniela Maysa de Souza

Pesquisadora participante

Telefone para contato: [REDACTED]

E-mail: danimaysa@gmail.com

**APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -
Discentes da turma do professor em observação**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
DOUTORADO EM ENFERMAGEM**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO - DISCENTES DA TURMA DO PROFESSOR
EM OBSERVAÇÃO**

Eu, Daniela Maysa de Souza, enfermeira, aluna do Curso de Doutorado em Enfermagem, do Programa de Pós Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), venho pelo presente, convidá-lo(a) a participar do estudo, intitulado: O PROFESSOR ENFERMEIRO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO DE LEE SHULMAN com o objetivo de: Compreender como os professores enfermeiros da Educação Profissional Técnica de Nível Médio manifestam em sala de aula o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo à luz de Lee S. Shulman.

Para alcançar o objetivo proposto lhe convido a participar do estudo para que possa contribuir com as informações relacionadas à atuação docente e desta forma subsidiar novos estudos relacionados à Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Seus colegas do 4º módulo de Enfermagem, indicaram os dois melhores professores enfermeiros do curso Técnico em Enfermagem da Faculdade de Tecnologia SENAC Blumenau, que neste momento lecionam para você e sua turma. Como o foco do estudo é a atuação docente, venho por meio deste termo, pedir permissão para gravar e filmar as aulas teóricas, sendo definido este momento, como observação não participante. A filmadora ficará voltada para o professor, entretanto sua opinião ou participação em aula poderão aparecer nas gravações de voz. Serão gravadas em média, 20 horas de aula e além disso, você será convidado a participar de uma entrevista em grupo, junto aos seus colegas, para coleta de dados relacionada às características do professor em estudo, sendo que também solicito sua autorização para o registro com gravações de voz neste momento da pesquisa, que será transcrita na íntegra e validada posteriormente por você, podendo suprimir

informações se assim julgar necessário. O local e o momento de desenvolvimento da entrevista em grupo serão acordados previamente.

Para respeitar a dignidade humana e garantir a proteção aos participantes das pesquisas científicas, este estudo respeitará os aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, respeitando as diretrizes e normas regulamentadoras, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), através da Resolução 466/12, respeitando a bioética principialista, assegurando os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica e aos participantes da pesquisa, como orienta o CNS e garantir que os danos previsíveis, serão evitados, considerados como mínimos neste estudo.

Como determina a Resolução 466/12 do CNS, sua participação nesta pesquisa é voluntária e você poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem causar prejuízos pessoais ou profissionais e para isto, basta entrar em contato com a pesquisadora pelos contatos disponibilizados. Ou em caso de dúvidas, você também poderá procurar a Comissão de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Prédio Reitoria II (Edifício Santa Clara), rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 902, situado no Campus Reitor João David Ferreira Lima, Trindade, em Florianópolis (SC); CEP 88040-900, contato telefônico: (48) 3721-6094 ou cep.propesq@contato.ufsc.br.

As informações serão utilizadas somente pelas pesquisadoras, com publicação científica dos resultados obtidos, assegurando seu anonimato e a confidencialidade de suas informações.

Este termo de consentimento será assinado em duas vias de igual teor, caso após o esclarecimento, aceite participar deste estudo, ficando uma cópia em seu poder e a outra com a pesquisadora.

Considerando-se livre e esclarecido de acordo com as orientações do objetivo e natureza desta pesquisa, participo voluntariamente, ciente da propriedade intelectual da pesquisa às autoras do projeto e expresso concordância com a divulgação pública dos resultados.

Data: ____/____/____

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura da Pesquisadora Responsável: _____

Assinatura da Pesquisadora Participante: _____

Agradecemos sua atenção, interesse em contribuir à produção científica na área de Educação em Enfermagem e a sua disposição em

participar do estudo. Colocamo-nos a disposição para quaisquer esclarecimentos no decorrer do estudo pelos contatos informados neste termo ou pessoalmente e as informações fornecidas por você poderão ser acessadas sempre que desejar, mediante prévia solicitação.

Atenciosamente, as pesquisadoras:

Profa. Dra. Vânia Marli Schubert Backes

Pesquisadora responsável

Telefone para contato:

E-mail: vania.backes@ufsc.br

Daniela Maysa de Souza

Pesquisadora participante

Telefone para contato:

E-mail: danimaysa@gmail.com

APÊNDICE F – Roteiro para entrevista biográfica com o professor

Temas/itens norteadores:

- Nome completo
- Data de nascimento
- Motivação pela escolha da profissão
- Data da formatura
- Formação (especialização, mestrado ou doutorado)
- Áreas de atuação
- Início e trajetória da atividade docente
- Motivação pela escolha da docência
- Áreas de atuação docente
- Participação em cursos de capacitação pedagógica
- Como você planeja as suas aulas?
- Por que você acha que foi considerado o melhor professor pelos seus alunos?
- Onde você está hoje
- Aonde você quer chegar

APÊNDICE G - Diário de campo do pesquisador

| Data da observação: ___/___/___ Professor: ()1 ()2 Sessão nº: _____ Turno: _____ Tema da aula: _____ Estratégia de ensino aprendizagem utilizada: _____ Observações gerais: _____ _____ _____ | |
|--|----------------------|
| Tópico observado | Notas do pesquisador |
| | |
| | |
| | |
| | |

APÊNDICE H – Roteiro de registros objetivos e subjetivos das sessões

Roteiro para registrar os elementos norteadores relacionados ao referencial teórico do estudo

| Data da observação: __/__/__ Professor: ()1 ()2 Sessão nº: _____ Turno: _____ Tema da aula: _____ Estratégia de ensino aprendizagem utilizada: _____ | | |
|--|---------------------|----------------------|
| Conhecimento Base Para o Ensino Shulman (2005) | Registros Objetivos | Registros Subjetivos |
| Conhecimento do Conteúdo - Domínio do conteúdo, tema trabalhado - Associação teórica à prática e suas relações com os outros conhecimentos - Postura docente - Uso de explicações alternativas | | |
| Conhecimento Pedagógico Geral - Planejamento da aula, organização - Estratégias pedagógicas e recursos utilizados - Estratégias de avaliação | | |
| Conhecimento do Currículo - Conhecimento da organização curricular - Organização dos conteúdos e os objetivos | | |
| Conhecimento sobre os alunos e suas características - Conhecimento sobre os comportamentos e preocupações dos discentes - Participação dos alunos - Estratégias para favorecer o processo de ensino aprendizagem | | |
| Conhecimento do contexto educacional - Conhece os processos de organização e de gestão da sala de aula e da escola - Referencia normas e rotinas institucionais que fundamentam sua prática. | | |
| Conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais e sua base filosófica - Conhece a história, legislação, valores e diretrizes educacionais; orientando a promoção, prevenção, recuperação e reabilitação dos processos saúde doença. | | |
| Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) - Interage todos os conhecimentos da base de conhecimentos para o ensino, visando à adaptação, transformação e implementação do conteúdo a ser ensinado, de modo a torná-lo compreensível e ensinável aos alunos. - Atua e demonstra suas habilidades em sala de aula, ocorrendo a mescla entre conteúdo e pedagogia. - Transformação do conhecimento (conteúdo abstrato) da matéria, em formas pedagogicamente úteis e adaptáveis, tornando o incompreensível em compreensível aos discentes. | | |

Fonte: Conhecimento Base para o ensino propostos por Shulman (2005), adaptado pela pesquisadora.

APÊNDICE I – Questões disparadoras para entrevista em grupo

1. Pensando no professor em estudo (identificado como sendo o melhor pelos colegas do 4º módulo do Curso TE), complete essas frases:
 - É bom quando ...
 - É ruim quando ...
 - Que bom seria se ...

2. Questões norteadoras para condução da entrevista em grupo (se necessário lançar tópicos para discussão coletiva):
 - a) Conteúdo ministrado, desenvolvimento do conteúdo
 - b) Metodologia utilizada
 - c) Esclarecimento de dúvidas e estímulo à participação
 - d) Interação com os alunos
 - e) Linguagem e tom de voz
 - f) Comportamento, postura ética
 - g) Assiduidade e Pontualidade
 - h) Estratégias de avaliação

APÊNDICE J – Instrumento de avaliação

Caro estudante, pensando na professora “xx”, assinale no quadro abaixo a opção que você considera melhor se adaptar à atuação desta professora, durante as atividades em sala de aula:

| ITEM AVALIADO | OTIMO | BOM | REGULAR | RUIM |
|---|-------|-----|---------|------|
| Conteúdo ministrado, desenvolvimento do conteúdo | | | | |
| Metodologia utilizada | | | | |
| Esclarecimento de dúvidas e estímulo à participação | | | | |
| Interação com os alunos | | | | |
| Linguagem e tom de voz | | | | |
| Comportamento, postura ética | | | | |
| Assiduidade e Pontualidade | | | | |
| Estratégias de avaliação | | | | |

APÊNDICE K – Indicadores de análise do CPC para uso na Formação Docente

| | |
|---|---|
| <p>1. Conflito Cognitivo</p> | <p>Planejamento de situações dilemáticas, de questionamento e conflito através de situações reais ou imaginárias que exigem análise e julgamento dos alunos.</p> |
| <p>2. Diálogo Reflexivo</p> | <p>Explicitação do procedimento com o que os docentes estão trabalhando e as decisões e motivos que justificam as ações que realizam em aula.</p> |
| <p>3. Exemplos</p> | <p>Uso frequente de exemplos para ilustrar ou mostrar situações, fenômenos, relações ou objetos como representativos daquilo que o docente intenta ensinar.</p> |
| <p>4. Pensamento Expert</p> | <p>Explicitação do pensamento expert. Exemplificação, em aula, do modelo cognitivo utilizado pelo docente, para compreender um conteúdo concreto de ensino.</p> |
| <p>5. Histórias Aneóticas</p> | <p>Utilização de relatos, para reforçar as explicações realizadas em aula e/ou para gerar um clima que motive os alunos, diante das temáticas de estudo e assim, incentivar o estudo.</p> |
| <p>6. Integração Disciplinar</p> | <p>Estabelecer integração disciplinar. Relação que o docente estabelece entre o conteúdo da disciplina e outras materiais e conteúdos afins.</p> |
| <p>7. Interrogação Didática</p> | <p>Uso diverso da interrogação didática, com a formulação de questionamentos, sendo o ensino por descobrimento ou indagação.</p> |

| | |
|---------------------------------------|---|
| 8. Interpretação Didática | Interpretações dos preconceitos que os alunos têm da matéria e do conteúdo em si, desta forma, com base no conhecimento das crenças do aluno sobre o conteúdo, o professor formula novas hipóteses de compreensão do tema proposto. |
| 9. Empatia Didática | Capacidade de colocar-se no lugar do estudante, para identificar possíveis dificuldades de aprendizagem, pensando nos melhores modos de favorecer a aprendizagem do conteúdo proposto. |
| 10. Analogias | Capacidade de traduzir o conteúdo pouco familiar, por meio de analogias, tornando-o assim, acessível para a compreensão dos estudantes. |
| 11. Antropomorfismo | Atribuição/associação de qualidades humanas à conceitos e fenômenos físicos. |
| 12. Reflexão na ação | Capacidade do professor para analisar o seu pensamento e ação, enquanto está executando a aula, servindo para reorganizar a aula/atividade, no momento de sua execução. |
| 13. Consciência situacional | Capacidade do professor para organizar e manejar a turma, além de manter-se a par de tudo o que está acontecendo na sala de aula, enquanto atua. |
| 14. Rigoriedade Terminológica | Utilização de linguagem técnica precisa e rigorosa, explicitando sua importância na sala de aula. |
| 15. Recapitulação de conteúdos | Momento em que o professor faz um resumo do conteúdo ou trabalho/atividade que trabalhou anteriormente, mostrando suas conexões com aqueles que serão apresentados na nova aula. |

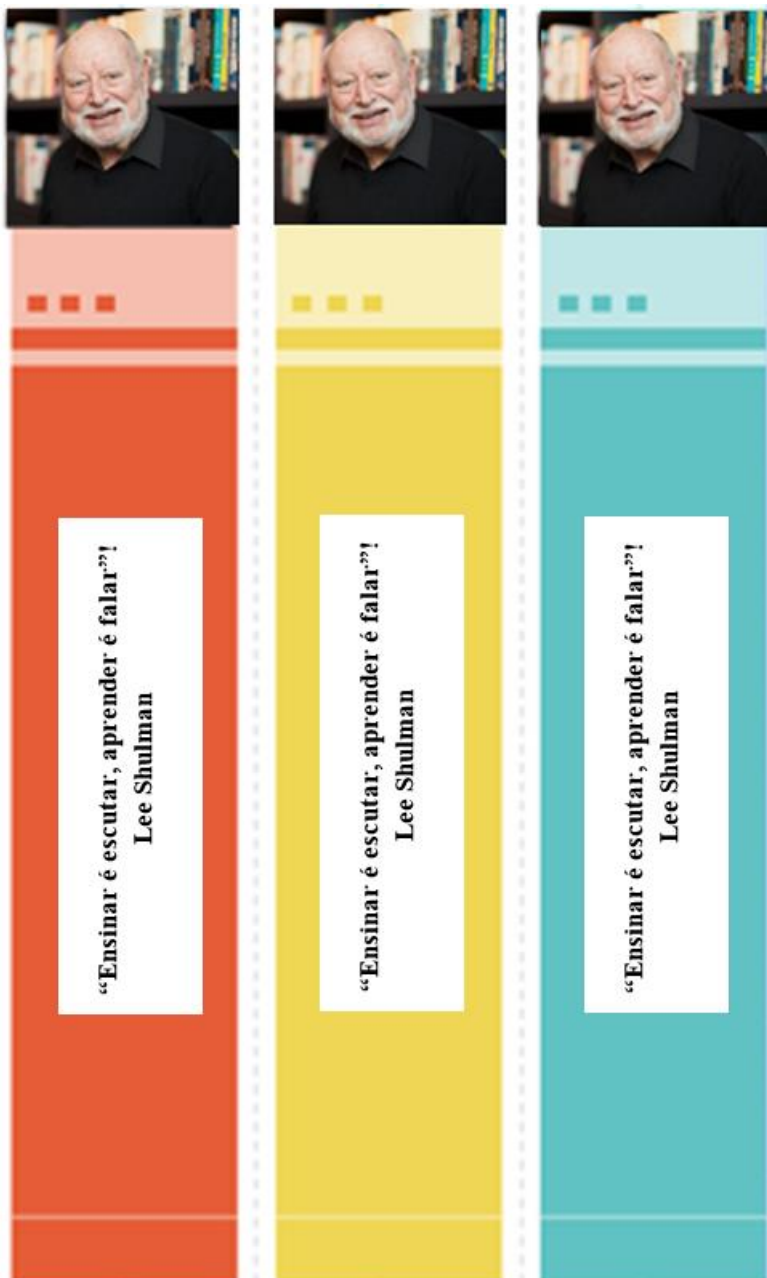
| | |
|-------------------------------------|---|
| 16. Antecipação de conteúdos | Explicitação do conteúdo ou atividades de ensino e aprendizagem que trabalharão mais tarde, demonstrando sua ligação com o conteúdo que está sendo apresentado. |
| 17. Quadro Escolar | Capacidade de usar o espaço do quadro, além de um repositório de dados, mas sim, como um espaço de construção de conhecimento, constituindo-se numa projeção do pensamento do professor sobre o conteúdo do ensino. |
| 18. Interação | Interação eficaz com os alunos, por meio de perguntas, respostas, reações, elogios e críticas. Assim, oportunizando a exposição das ideias e opiniões discentes. |
| 19. Transferência | Realizar a transferência (no sentido de ensinar/construir o conteúdo) utilizando estratégias para relacionar o conteúdo com a futura prática profissional dos alunos. |
| 20. Padrões perceptivos | Destrezas para rápida identificação e reconhecimento de modelos de alunos/comportamentos, que demonstrem dificuldades de entendimento e conseqüente prosseguimento das aulas. |
| 21. Bom humor | Ter bom humor em sala de aula, durante as atividades docentes e relacionamento com os alunos. |
| 22. Disciplina | Seguir normas e rotinas institucionais, além de um padrão de comportamento e condutas em sala de aula. |
| 23. Trabalho em grupo | Utilização de trabalhos em grupo, para estimular diálogo, interação e trabalho em equipe. |

| | |
|---|---|
| 24. Explicações sobre o conteúdo | Apresentação de explicações claras e descrições vividas pelos docentes. |
| 25. Vínculo didático | Estratégia de aproximação, para conhecer os alunos e instigar a autonomia, a busca por suas realizações pessoais e profissionais. |
| 26. Recursos tecnológicos³¹ | Estratégias de aprendizagem, com o uso de vídeos, indicação de sites, uso de filmes, troca de informações por e-mail, uso de redes sociais e estímulo às pesquisas na internet. |

Fonte: Shulman (2005); Medina e Backes (2009); Souza e Backes (2018).

³¹ Os indicadores de análise dos itens 25 e 26 são contribuições desta tese.

APÊNDICE L – Sugestão para marca página



ANEXOS

ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROFESSOR ENFERMEIRO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DE CONTEÚDO DE LEE

Pesquisador: Vânia Maril Schubert Backes

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 48333815.3.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.226.620

Apresentação do Projeto:

Trata o presente de um projeto de tese de doutorado do Programa de Pós graduação em Enfermagem, da Universidade Federal de Santa Catarina, que será executado pela acadêmica Daniela Maysa de Souza sob orientação de Vânia Maril Schubert Backes, que assina a folha de rosto como pesquisador responsável, juntamente com Odalea Maria Bruggemann, subcoordenadora do citado programa de Pós Graduação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Compreender como o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo de Lee S. Shulman se manifesta nos professores enfermeiros da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em sala de aula.

Objetivo Secundário:

- Conhecer a atuação dos professores enfermeiros de acordo com o pensamento cíclico de compreensão, transformação, ensino, avaliação e reflexão, que sustentam o Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógicos de Lee Shulman.- Analisar fatores que possam contribuir para o desenvolvimento de uma proposta de capacitação e acompanhamento pedagógico para o exercício docente.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-8094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 1.226.620

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme literalmente citado no projeto básico:

***Riscos:**

Para evitar riscos, será garantido o respeito à dignidade humana, com a garantia de proteção aos participantes das pesquisas científicas, respeitando os aspectos éticos da pesquisa, que envolve seres humanos, respeitando as diretrizes e normas regulamentadoras, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), através da Resolução 466/12, respeitando a bioética principialista, assegurando os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica e aos participantes da pesquisa, como orienta o CNS e garantir que os danos previsíveis, serão evitados, considerados como mínimos neste estudo. Sendo a participação na pesquisa de forma voluntária e o participante poderá retirar o consentimento a qualquer momento, sem causar prejuízos pessoais ou profissionais.

Benefícios:

Contribuir à produção científica na área de Educação em Enfermagem e em outros espaços de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem, proporcionando subsídios para a criação de estratégias de formação docente a fim de possibilitar uma educação transformadora, que modifique e melhore as práticas de saúde, contribuindo para o desenvolvimento econômico, social e sustentável.*

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Informações adicionais sobre a pesquisa estão devidamente descritas nos campos do presente Parecer e nos autos do Processo

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Constam na Plataforma os seguintes documentos:

- (1)folha de rosto,
- (2)Formulário Projeto da Pesquisa - PB
- (3)projeto de Pesquisa estruturado na Integra
- (4) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os docentes selecionados, outro para os discentes do 4 modulo e um terceiro para a turma em observação
- (5) Declaração de concordância expedida pela instituição (SENAC Blumenau)

Recomendações:

Não há

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
 Telefone: (48)3721-8094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 1.226.930

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando os documentos e justificativas apresentados, sou de parecer favorável à aprovação do presente processo

Considerações Finais a critério do CEP:**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|-------|----------|
| Outros | Carta de anuência - SENAC.pdf | 17/08/2015 15:36:55 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto DOC.pdf | 17/08/2015 15:37:12 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE Docente.pdf | 17/08/2015 15:37:33 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE Discente-4º módulo.pdf | 17/08/2015 15:37:45 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE Discente-turma em observação.pdf | 17/08/2015 15:37:57 | | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha de rosto1.pdf | 17/08/2015 15:38:16 | | Aceito |
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_569669.pdf | 17/08/2015 15:40:08 | | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 14 de Setembro de 2015

Assinado por:
Washington Portela de Souza
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

ANEXO B – Estratégias de Ensino Aprendizagem

| <i>OBJETIVO EDUCATIVO</i> | <i>TÉCNICAS ADEQUADAS</i> |
|--|---|
| Dar aos alunos numa classe numerosa ocasião de participar, quer formulando perguntas, quer formulando respostas e perguntas, ou expressando opiniões e posições. | Phillips 66 Diade Grupos de coeticho Times de observação |
| Aprofundar a discussão de um tema ou problema, chegando a conclusões (consenso). | Grupos pequenos Grupos de integração vertical/horizontal. |
| Desenvolver capacidade de observação e crítica do desempenho grupal. | Grupos de verbalização e observação. |
| Produzir grande quantidade de idéias em prazo curto, com alto grau de originalidade e desinibição. | Tempestade cerebral. |
| Conseguir que todos os participantes expressem suas opiniões. | Pergunta circular. |
| Estudar e analisar um tema por um pequeno grupo de especialistas ou pessoas interessadas, para ilustração dos demais. | Panel. |
| Apresentar diversos aspectos de um mesmo tema ou problema, para fornecer informação e esclarecer conceitos. | Simpósio. |
| Meditar coletivamente sobre um tema importante, com ajuda de obras e pessoas para consulta, a fim de chegar a uma tomada de posição. | Reflexão ou círculo de estudos. |
| Entrentar pessoas com idéias opostas para que de sua confrontação surjam subsídios para orientar as opiniões do público presente. | Debate. Panel de oposição. |
| Desenvolver a capacidade analítica e preparar-se para saber enfrentar situações complexas, mediante o estudo coletivo de situações reais ou fictícias. | Estudo de casos. |
| Desenvolver a empatia ou capacidade de desempenhar os papéis de outros e de analisar situações de conflito. | Dramatização (Sociodrama, Psicodrama). |
| Investigar diversos aspectos de um problema e colocar os resultados em comum. | Seminário. |
| Desenvolver a capacidade de estudar um problema em equipe, de forma sistemática. | Estudo orientado em equipes. |
| Debilitar o dogmatismo e aumentar a flexibilidade mental mediante o reconhecimento da diversidade de interpretações sobre um mesmo assunto. | Diálogos sucessivos. |
| Aprender a trabalhar em equipe na solução de problemas. | Método de Projetos (Ver Capítulo X). |
| Aprender fazendo e resolvendo problemas com a intervenção de recursos humanos competentes e o benefício da discussão grupal. | Oficina ou Laboratório ("Workshop"). |

Fonte: BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 152.

ANEXO C – Exercício “Como fazer e receber críticas”

Fazer e receber críticas é um dos mais significativos métodos para o acompanhamento do crescimento pessoal. Por ser uma ferramenta poderosa, aqueles que recebem críticas podem em determinadas situações sentirem-se injustiçados e até mesmo insultados por causa de um inadequado ou inapropriado retorno (feedback). Se o retorno for dado corretamente, os participantes aprendem a fazer e receber críticas e com maior probabilidade poderão utilizar essas informações para um efetivo desenvolvimento profissional. Verifique e pontue os 5 critérios que você considere os mais importantes para um retorno efetivo.

| Pontuação | Critérios para um retorno efetivo |
|-----------|---|
| | Cuidado - A crítica deve sempre ser feita com o máximo de cuidado. A intenção daquele que faz a crítica deve sempre ser de ajuda e suporte ao participante. |
| | Atenção - Aquele que faz críticas deve ser, acima de tudo, um bom ouvinte. Deve mostrar-se preocupado com a pessoa e estar atento às suas respostas verbal e não-verbal ao receber as críticas. |
| | Solicitação - O retorno é mais efetivo quando o avaliado o solicitar. O participante que se mostra interessado em ouvir críticas estará provavelmente mais aberto a identificar as áreas que requerem atenção. |
| | Especificidade - O bom retorno é específico e concreto. Conceitos vagos como "Você abordou bem a dimensão da gestão, mas precisa melhorar na abordagem do cuidado à saúde" não permitem identificar no que o desempenho foi bom e como melhorar o que está inadequado. A crítica precisa apontar como um desempenho pode ser reforçado ou mudado. |
| | Afetividade - O bom retorno deve ser mais do que uma simples constatação de fatos. Aquele que faz uma crítica deve expressar seus sentimentos para que o participante possa perceber o impacto de seu desempenho. |
| | Objetividade - O retorno composto de julgamentos exclusivamente subjetivos ou avaliações com tom acusador ou repressor provavelmente colocará as pessoas em posição defensiva. Embora todo julgamento seja um juízo de valor, neste caso deve ser realizado segundo bases claras, com coerência de critérios, descrevendo a situação tal como ela foi compreendida. Desta forma é possível que cada um chegue as suas próprias conclusões. |
| | Oportunidade - O retorno mais útil é aquele oferecido na oportunidade que encontre a pessoa mais receptiva e que o desempenho ainda está em sua mente. A oportunidade deve, ainda, possibilitar a correção ou melhoria do desempenho. O retorno não será útil se os pontos negativos forem sendo anotados e apenas comentados ao final do trabalho quando não há mais nada a ser feito. |
| | Direção - O retorno deve ser dirigido aos comportamentos que podem ser mudados. A crítica efetiva deve focalizar as áreas de competência que podem ser melhoradas e sugestões de como fazê-lo podem ser apontadas os envolvidos. O retorno que abordar questões além do controle da pessoa são menos úteis. |
| | Confirmação - Deve-se buscar em outras fontes a confirmação da percepção sobre um determinado desempenho do participante. O entendimento de uma determinada situação pode ser diverso, uma vez que todo julgamento incorpora juízos de valor e, neste sentido, outras perspectivas podem confirmar ou alterar uma determinada percepção. |
| | Compreensão - Ao fazer as críticas, deve-se assegurar que cada participante compreendeu o retorno que foi feito. Deve-se buscar identificar qual foi o entendimento da pessoa a respeito do retorno oferecido. |

Adaptado de Young, Don and Francis, Dave. *Improving Work Groups: A practical Manual for Team Building*. San Diego, CA: Pfeiffer & Company, 1992.

Fonte: SCHIESARI, L. et al. **Qualidade e Segurança no Cuidado ao Paciente: caderno do curso 2014**. São Paulo: Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa; Ministério da Saúde, 2014.