

MESTRADO

CIÊNCIAS DA SAÚDE

MARIA EDUARDA DE CARLI RODRIGUES

ELEMENTOS QUE INFLUENCIAM O TRABALHO DOCENTE EM UM CURSO
TÉCNICO DE ENFERMAGEM

Chapecó – SC, 2018

MARIA EDUARDA DE CARLI RODRIGUES

**ELEMENTOS QUE INFLUENCIAM O TRABALHO DOCENTE EM UM
CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Ciências da Saúde.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Elisabeth Kleba.

Chapecó –SC, 2018

FICHA CATALOGRÁFICA

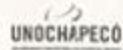
R696e Rodrigues, Maria Eduarda de Carli
Elementos que influenciam o trabalho docente em um curso técnico de enfermagem./ Maria Eduarda de Carli Rodrigues. - 2018.
190 f. il.

Orientadora: Dra. Maria Elisabeth Kleba.
Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde)- Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2018.
Inclui Bibliografias

1. Enfermagem. 2. Ensino na Enfermagem. 3. Docência. I. Kleba, Maria Elisabeth. II. Título.

CDD: Ed. 23 – 610.7307

FOLHA DE APROVAÇÃO FINAL



ELEMENTOS QUE INFLUENCIAM O TRABALHO DOCENTE EM UM CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM

MARIA EDUARDA DE CARLI RODRIGUES

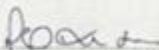
Esta dissertação foi avaliada pela banca examinadora e julgada adequada para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Saúde, tendo sido APROVADA em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências da Saúde da Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

Banca examinadora:

Orientadora: Prof.^a Maria Elisabeth Kleba
Dra. Em Filosofia (Universidade Bremen) e em Enfermagem (UFSC)

Membro: Prof.^a Carla Rosane Paz Arruda Teo
Dra. em Ciências de Alimentos (UEL)

Membro: Prof.^a Fabiane Ferraz
Dra. em Enfermagem (UFSC)


Prof.^a Dra. Maria Elisabeth Kleba
Orientadora


Prof. Dr. Cleonir Antônio De Sá
Coordenador do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências da Saúde

Chapecó - SC, 05 de maio de 2018

DEDICATÓRIA

Aos meus amores, Vó Tere e Vô Waldemar, toda saudade e amor do mundo para vocês!

AGRADECIMENTO

À minha preciosa orientadora, Maria Elisabeth Kleba. Obrigada por tornar esse percurso leve, pela disponibilidade, paciência e generosidade. Obrigada pelo respeito, carinho e amorosidade! És um exemplo de enfermeira e educadora; ao longo da minha caminhada, buscarei sempre me aproximar dos teus ensinamentos!

Aos professores do Programa de Pós-graduação *Stricto-Sensu* em Ciências da Saúde, que partilharam seus ensinamentos sempre com carinho e disponibilidade.

Às professoras da banca de qualificação e defesa da dissertação, por terem aceitado o convite para participarem de ambos os momentos, e pelas pertinentes contribuições que auxiliaram na qualificação desse estudo.

Aos professores do Curso técnico de Enfermagem do Centro de Educação Profissional Chapecó, obrigada por participarem e dedicarem-se junto comigo na realização desse estudo!

À coordenação do Curso técnico de Enfermagem do Centro de Educação Profissional Chapecó, na pessoa da Enfermeira Marilena Cassaro, pelo carinho, disponibilidade e apoio durante todo o período em que realizei o mestrado.

À coordenação do Centro de Educação Profissional Chapecó, na pessoa da professora Keila Dilmann, pelo apoio, disponibilidade e pela confiança na realização desse estudo, tanto no auxílio, busca de informações quanto na coleta de dados.

À direção da escola, na pessoa da professora Simone Lorenzet, pelo apoio, afetividade, humanidade, durante toda a realização do mestrado.

À Universidade Comunitária da Região de Chapecó e ao programa de bolsas universitárias UNIEDU, por terem me oportunizado essa experiência.

A Deus, por me guiar, iluminar, me abençoar, me dando serenidade para seguir em frente com os meus objetivos, bem como ter sido meu amparo nos momentos de dificuldades.

Às minhas queridas amigas e companheiras Diana Catani, Fabíola Salvi, Luana Zanella, Luciana Tavares e Raquel Mello. Obrigada pelos bons momentos que me proporcionaram, pelo companheirismo científico, mas especialmente pelo apoio nos períodos difíceis que passamos juntas, vocês sempre estarão em meu coração.

De um modo muito especial agradeço aos meus pais, Solon e Marisa. Vocês são meus exemplos e meus maiores incentivadores, sempre disponíveis a me escutar, a ler

minhas produções e a me apoiarem com tanto amor. Todas as minhas conquistas como ser humano, enfermeira, professora e (candidata a) mestre, para vocês e por vocês!

Ao meu irmão, Pedro Henrique, por dividir comigo as angústias, desafios e alegrias da pós graduação e da docência! Por me apoiar na busca do conhecimento e dividi-los comigo.

Ao meu esposo, Ezequiel, por me apoiar em todo esse processo. Por compreender minhas ausências, por me apoiar e me acompanhar enquanto me joga no universo acadêmico com tanto carinho, amizade e amor.

Aos meus avós, Theresinha e Waldemar, que nos deixaram enquanto eu realizava o mestrado. Imagino o carinho com que minha vó iria ler essa dissertação, após o almoço, deitada no sofá da cozinha, e o quanto meu avô estaria orgulhoso em corrigir cada página desse estudo. Vocês não só nos apoiaram, mas incentivaram muitos a seguir a carreira acadêmica, tenho orgulho imenso em ser neta de vocês! Obrigada por terem sido quem foram!

À toda minha família amada, amo vocês!

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Etapas e número de participantes por encontro.....	73
QUADRO 2 – Caracterização dos participantes.....	74
QUADRO 3 – Temas Geradores eleitos pelos sujeitos a partir da questão disparadora.....	79
QUADRO 4 – Codificação dos temas geradores.....	91
QUADRO 5 – Descodificação dos temas geradores.....	108
QUADRO 6 – Como os educadores se comprometem diante dos temas geradores centrais?.....	121

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Esquema do itinerário de pesquisa por meio dos círculos de cultura de Paulo Freire.....	61
FIGURA 2 - Etapa de Identificação dos Temas Geradores no Círculo de Cultura.....	76
FIGURA 3 – Esquema de evolução do Círculo de Cultura: etapa de Investigação dos Temas Geradores.....	85
FIGURA 4 - Etapa de Codificação no Círculo de Cultura.....	86
FIGURA 5 – Esquema de evolução do Círculo de cultura: etapa de Codificação.....	102
FIGURA 6 – Etapa de Descodificação no Círculo de Cultura.....	105
FIGURA 7 – Esquema de evolução do Círculo de Cultura: etapa de Descodificação..	117
FIGURA 8 - Etapa de Desvelamento Crítico no Círculo de Cultura.....	118
FIGURA 9 – Esquema de evolução do Círculo de Cultura: Etapa de Desvelamento Crítico.....	125

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1 – Identificação dos temas geradores: 1º encontro.....	78
FOTOGRAFIA 2 – Preparação da sala para codificação dos temas geradores: 2º encontro.....	90
FOTOGRAFIA 3 – Produto do 2º encontro.....	90
FOTOGRAFIA 4 – Produto do 3º encontro: Mandala.....	107
FOTOGRAFIA 5 - Preparação da sala para desvelamento crítico: 4º encontro.....	120
FOTOGRAFIA 6 – Tarjetas com as avaliações dos participantes do estudo.....	126

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I - Declaração de ciência e concordância da instituição envolvida.....	163
ANEXO II - Parecer Consubstanciado do CEP.....	164
ANEXO III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	167
ANEXO IV - Termo de consentimento para uso de imagem e/ou voz.....	170

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE I – Planejamento oficina Levantamento Temas Geradores.....	171
APÊNDICE II – Planejamento da oficina de Codificação.....	174
APÊNDICE III - Planejamento da oficina de Descodificação.....	177
APÊNDICE IV - Planejamento da oficina de Desvelamento Crítico.....	186
APÊNDICE V- Convites para os encontros.....	189

LISTA DE SIGLAS

ABEn – Associação Brasileira de Enfermagem

CEDUP – Centro de Educação Profissional

COFEN – Conselho Federal de Enfermagem

COREN – Conselho Regional de Enfermagem

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

GERED – Gerência de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

SUS – Sistema Único de Saúde

UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

RESUMO

RODRIGUES, M. E. C. **Elementos que influenciam o trabalho docente em um Curso técnico de Enfermagem.** Dissertação (Mestrado)– Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Saúde, Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, 2018.

O trabalho docente na educação profissional de nível médio em Enfermagem tem a função de formar auxiliares e técnicos que atuarão em todos os níveis de atenção à saúde. Esse trabalho, por sua vez, exige dos educadores uma série de saberes para lidar com a complexidade característica da prática de ensino e as influências existentes sobre essa atividade. Nesta direção, esse estudo tem como objetivo analisar os elementos que influenciam o trabalho docente de educadores no contexto de um curso técnico de Enfermagem, com vistas a estimular a ação-reflexão-ação sobre sua prática educativa por meio da concepção dialógica de Paulo Freire. A abordagem desse estudo é a pesquisa-ação participativa e envolveu 17 professoras de diferentes áreas do conhecimento. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética a partir do parecer 2.265.192. A estratégia de coleta de dados utilizada foi o Círculo de Cultura, com base em Paulo Freire; para cada uma das quatro etapas foram utilizadas ferramentas pedagógicas participativas. O primeiro encontro buscou *identificar os temas geradores*, utilizando-se da ferramenta tempestade de ideias e do mapa conceitual a partir da seguinte questão disparadora: “Quais são os elementos que influenciam o trabalho docente em um Curso técnico de Enfermagem?”. O segundo encontro, denominado *codificação*, representa a identificação dos significados dos temas geradores. Para sua concretização, utilizamos o “Café Mundial”. Em grupos, as educadoras responderam às perguntas disparadoras “De que maneira suas experiências na formação contribuem em sua prática docente?”; “Porque e de que modo as questões institucionais influenciam sua prática docente?” e “Porque/de que forma o contexto em que o educando está inserido influencia a prática docente?”. Na terceira etapa, chamada de *descodificação*, realizou-se a “leitura” da realidade, por meio de momentos dialéticos, em que os sujeitos foram mobilizados a “re-ad-mirar” a realidade. Utilizamos como ferramenta pedagógica a leitura de textos com o objetivo de subsidiar teoricamente as discussões. A última etapa, *desvelamento crítico*, evidencia a necessidade de uma ação concreta para superação das lacunas. Para sua realização, resgatou-se os encontros anteriores, discutindo intenções e comprometimento dos educadores quanto às questões levantadas ao longo do Círculo. Para análise dos resultados utilizou-se o referencial da Sistematização de Experiências de Oscar Holliday. Os resultados destacaram os seguintes elementos: referente ao educando, a diversidade sociocultural, os diferentes níveis de conhecimentos e o comprometimento; quanto ao educador, a formação para a docência, experiências profissionais, dedicação ao trabalho docente e relações interpessoais; e, em relação à instituição, o vínculo empregatício, a valorização financeira e a ausência de políticas públicas para a educação profissional de nível médio. Os quatro encontros contaram com a participação ativa dos docentes, na produção e validação dos resultados e definição de intervenções, o que representa uma importante potencialidade. A avaliação dos professores referente ao Círculo de Cultura ressaltou a importância de dar continuidade aos encontros, de modo que as discussões

sobre o trabalho docente não se findassem com o estudo, além da possibilidade de ampliar os temas abordados no debate, a exemplo das metodologias ativas de ensino aprendizagem.

Palavras chaves: Enfermagem; Ensino na Enfermagem; Docência; Educação Profissionalizante.

ABSTRACT

The teaching work in secondary professional education level in Nursing has the function of forming auxiliaries and technicians who will work at all levels of health care. This work, for its part demands from the educators a series of knowledges to deal with the complexity characteristic of teaching practice and the existing influences on this activity. In this direction, this study aims to analyze the elements which influence the educational work of educators in the context of a technical nursing course, with a view to stimulating action-reflection-action on their educational practice through the dialogical conception of Paulo Freire. The approach of this study is the participatory action research and involved 17 teachers from different areas of knowledge. The study was approved by the Ethics Committee from the register 2.265.192. The data collection strategy used was the Culture Circle based on Paulo Freire, for each of the four stages participatory pedagogical tools were used. The first meeting sought to *identify the generating themes* using brainstorming as a tool and the conceptual map from the following question: "What are the elements that influence the teaching work in a Nursing Technical Course?". The second meeting is nominated *codification*, it represents the identification of the meanings of the generating themes. To achieve this, we use the "World Café". In groups, the educators answered the questions: "How do your experiences in training contribute to your teaching practice?"; "Why and in what way do institutional issues influence your teaching practice?" And "Why and in what way does the context in which the learner is inserted influence teaching practice?" In the third stage, named *decoding*, the "reading" of reality was realized, through dialectical moments, where the subjects were mobilized to "re-admire" the reality. We use reading texts as a pedagogical tool to theoretically subsidize the discussions. The last stage, *critical unveiling*, evidences the needing for a concrete action to overcome the gaps. For its accomplishment, the previous meetings were rescued, discussing intentions and the commitment of the educators on the issues raised throughout the Circle. For the analysis of the results was used the reference of the Systematization of Experiences of Oscar Holiday. The results highlighted the following elements: referring to the student, socio-cultural diversity, different levels of knowledge and commitment; regarding the teacher, teaching formation, professional experiences, dedication to teaching work and interpersonal relationships; and, in relation to the institution, the employment relationship, the financial valorization and the absence of public policies for the professional education of middle level. The four meetings counted on the active participation of the teachers in the production and validation of the results and definition of interventions, which represents an important potentiality. The teachers' evaluation of the Culture Circle emphasized the importance of continuing the meetings so that the discussions about the teaching work did not end with the study, as well as the possibility to expand the topics covered in the debate, such as the active methodologies of teaching learning.

Key words: Nursing; Teaching in Nursing; Teaching; Vocational Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
1.2	OBJETIVOS	25
1.2.1	Objetivo geral.....	25
1.2.2	Objetivos específicos.....	25
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
2.1	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO EM ENFERMAGEM NO BRASIL	26
2.2	TRABALHO DOCENTE	34
2.2.1	Concepção dialógica de Freire e o trabalho docente.....	35
2.2.2	Saberes necessários ao trabalho docente a partir das concepções de Freire, em diálogo com Tardif.	38
2.3	INFLUÊNCIAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE DO ENFERMEIRO: O PERCURSO FORMATIVO E O CAMPO DE ATUAÇÃO.....	44
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
3.1	TIPO DE ESTUDO	52
3.2	CENÁRIO DO ESTUDO	55
3.3	POPULAÇÃO DE ESTUDO	59
3.4	COLETA DE DADOS.....	61
3.5	ANÁLISE DOS DADOS.....	62
3.6	ASPECTOS ÉTICOS	63
4	RESULTADOS.....	65
4.1	PONTO DE PARTIDA	65
4.1.1	Eu, enfermeira e professora: uma narrativa autobiográfica sobre minha experiência docente em um curso técnico de Enfermagem	66
4.2	PERGUNTAS INICIAIS	72
4.3	RECUPERAÇÃO DO PROCESSO VIVIDO.....	73
4.3.1	Investigação dos Temas Geradores	75
4.3.2	Codificação.....	85
4.3.3	Descodificação	104
4.3.4	Desvelamento Crítico.....	118
	Interpretação Crítica.....	127

4.4 PONTOS DE CHEGADA	142
4.4.1 Conclusões	142
4.4.2 Comunicar aprendizagem.....	145
REFERÊNCIAS	146

1 INTRODUÇÃO

A educação profissional e tecnológica, abrange os cursos de formação inicial, continuada ou qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica, de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2012).

Dentre esses, o ensino profissional técnico de nível médio, historicamente, tem a função de “educar para o trabalho”. Em tempos de crise, o trabalhador torna-se responsável por se apropriar de competências diversas que correspondam as necessidades para manter o capital. Nesta concepção, a educação, que deveria contribuir para a formação integral do sujeito, passa a ter o papel de atender o mercado de trabalho (MORAIS; SANTOS; BRANDÃO, 2017).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Profissional (BRASIL, 2012) os cursos de educação profissional de nível médio deverão proporcionar aos educandos conhecimentos, saberes e competências profissionais fundamentais para o trabalho e cidadania, baseados nos fundamentos científicos e tecnológicos, sócio-históricos e culturais.

Entre os cursos ofertados pela educação profissional de nível médio está a formação de auxiliares e técnicos em enfermagem. Nesse caso, a formação deverá promover também habilidades que correspondam às necessidades de saúde da população e do Sistema Único de Saúde (SUS) (BRASIL, 2016).

De acordo com o código de ética destes profissionais, eles deverão atuar, depois de formados, na promoção, proteção, recuperação da saúde e reabilitação das pessoas, mantendo-se atualizados e ampliando seus conhecimentos técnicos, científicos e culturais, fundamentados na humanização e capacitados para o trabalho multidisciplinar (COFEN, 2017).

Para corresponder a esta expectativa, a formação profissional de nível médio precisa abranger aspectos que vão além das competências técnico-científicas. O estudante deve ter a capacidade de aprender a aprender para estar constantemente atualizado e deve ter compreensão dos aspectos éticos, sociais e políticos, atuando sob esses preceitos em qualquer ambiente de trabalho. Um dos espaços essenciais onde essas habilidades devem ser estimuladas é durante o seu percurso formativo (BRASIL, 2012).

Em meio a esses objetivos, a educação problematizadora apresenta-se como uma proposta que contempla essas necessidades, já que essa pretende se desenvolver a partir de uma reflexão crítica, despertando a criatividade, a curiosidade científica, por intermédio da profunda interação entre educandos e educadores e voltada para a reelaboração das habilidades apreendidas e a produção de novos conhecimentos (FREIRE, 2011).

Não é possível pensar na educação problematizadora e na formação de auxiliares e técnicos de enfermagem sem articularmos ao trabalho docente. Nesse contexto, ele se evidencia como elo entre a sociedade e o indivíduo em formação. Ele é a ponte que possibilita ao sujeito sua inserção na sociedade, e representa a oportunidade de minimizar as desigualdades sociais por meio da construção do conhecimento, instrumento de poder para conquista do espaço e não apenas para corresponder às necessidades do mercado de trabalho (MENDONÇA; SOUZA; JESUS, 2017).

Embora docentes de diferentes áreas do conhecimento atuem na formação de nível médio em enfermagem, enfermeiros são responsáveis por ministrar conteúdos específicos da prática profissional (COFEN, 1986). No entanto, a docência nem sempre é a primeira escolha de atuação para a maioria dos trabalhadores da saúde, incluindo enfermeiros.

Assim, o início da atividade docente terá como base a experiência adquirida como discente na graduação, na história de vida e os diversos modelos de docentes que são tomados como referência (CASTANHO, 2002). De acordo com Machado, Machado e Vieira (2011) são minoria os profissionais de saúde que iniciam a carreira docente após ter vivenciado a formação pedagógica, logo, boa parte dos docentes não está preparada para lidar com os desafios impostos pelo exercício do ensino.

Segundo uma pesquisa que traçou o perfil da enfermagem no Brasil, em Santa Catarina, até o ano de 2013, realizaram “complementação da graduação”, considerando “habilitação e licenciatura”, 6.032 de um total de 11.523 enfermeiros. Menos da metade não realizou nenhuma das formações pedagógicas (COFEN, 2013a).

Na contramão de uma formação pedagógica frágil, seguindo o preconizado nas DCN, a atividade de ensino está presente na atuação do enfermeiro em diversas situações, como: nas ações de promoção e prevenção à saúde junto à comunidade, na orientação de ordem assistencial ou administrativa para a equipe de enfermagem, no envolvimento com educação continuada e educação permanente em saúde, bem como quando atua na formação de novos profissionais da saúde.

Um dos campos de atuação do enfermeiro docente é justamente a formação profissional do auxiliar e técnico de enfermagem, mesmo com a universalização e expansão da educação superior a partir de 2003 (MACHADO et al. 2016). Este aspecto é evidenciado pelo número de profissionais. De acordo com dados extraídos do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) em abril de 2018, de um total de 2.032.143 profissionais da área, 377 são obstetrizas, 418.059 são auxiliares de enfermagem¹, 1.125.172 são técnicos de enfermagem e 488.535 são enfermeiros (COFEN, 2018).

É possível verificarmos ainda um aumento no número de educandos matriculados na educação profissional de nível técnico em saúde: A matrícula nesses cursos, no país, cresceu de 82.016 alunos em 1999 para 306.088 em 2009, o que demonstra a crescente procura pela profissionalização em saúde, provavelmente associada com as mudanças das políticas públicas de saúde presentes nestes períodos (VIEIRA et al., 2013).

A formação profissional de nível médio, por sua vez, apresenta características próprias de seus eixos tecnológicos que nem sempre são discutidos durante a graduação, inclusive em cursos que contemplam a licenciatura, logo, o docente passa a ter dificuldades em mediar a construção do conhecimento neste meio (MORAIS; SANTOS; BRANDÃO, 2017).

Caso a escola não preveja ações educação permanente para os docentes voltadas para esses aspectos, o enfermeiro docente torna-se responsável não apenas pela construção do conhecimento teórico-prático específico da enfermagem, conteúdo necessário à formação profissional, mas por adquirir habilidades pedagógicas que contribuam para qualificar o trabalho docente, assim como os demais profissionais.

Além disso, a qualificação do trabalho docente do enfermeiro, além de repercutir positivamente na formação do profissional de enfermagem é um dos principais fatores que podem levar à melhoria da atenção à saúde fornecida por estes profissionais, o que implicaria ainda no fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS), visto que, dos 3,5 milhões de trabalhadores da saúde atuantes nesse sistema, 1.800.000 são profissionais de enfermagem (MACHADO et al., 2016).

¹ A formação de auxiliares de enfermagem deixou de ser recomendada a partir da Resolução 276 de 2003, do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), no entanto, a mesma foi revogada pela Resolução Cofen 314 de 2007.

Nessa direção, os principais temas de pesquisas que envolveram a formação profissional em Enfermagem, entre 2001 e 2010 estão: formação de recursos humanos em enfermagem; qualidade da educação superior e ensino/aprendizagem/competência dos alunos do curso de enfermagem, com distintas subtemáticas, entre elas, os reflexos do percurso formativo na atuação docente, o papel do educador, preparo para a docência na pós-graduação (MARINHO; BRANDÃO, 2015).

Para esses autores, a formação do profissional enfermeiro docente no Brasil é um tema emergente, especialmente nas discussões referentes a transição do perfil profissional da enfermagem em meio ao modelo de atenção à saúde atual, bem como a transição do ensino transmissivo para educação problematizadora (MARINHO; BRANDÃO, 2015).

Um segundo estudo, buscou evidenciar as temáticas relacionadas a formação do profissional de saúde de maneira geral, entre os anos de 2005 e 2011, e verificou uma prevalência de pesquisas que discutem processos de mudanças relacionados ao currículo integrado ou interdisciplinar, ao mesmo tempo em que há uma lacuna de estudos acerca do trabalho docente do enfermeiro (BRAID; MACHADO; ARANHA, 2012).

Ao se realizar uma busca sistematizada da literatura para fundamentar esta pesquisa, percebeu-se uma coerência com estes estudos. É possível perceber discussões acerca da formação do enfermeiro em prol da consolidação do SUS, ao passo que há poucos teóricos que discutem o trabalho docente na educação de nível médio em enfermagem.

Assim, o presente estudo visa, além de responder seus próprios objetivos, subsidiar e fortalecer as discussões acerca da temática, por meio do compartilhamento da riqueza do cotidiano docente e dos elementos – formação, estrutura, organização – que influenciam essa prática. Coerente com estes aspectos, percebemos na pesquisa ação participativa uma possibilidade de contribuir para a reflexão sobre o exercício docente do enfermeiro em um curso técnico de enfermagem.

É necessário considerar que a voz do professor não serve apenas como fonte de dados de pesquisas, mas também como recurso metodológico endógeno, ou seja, ao falar e discutir em grupo sobre sua prática docente, os professores enfermeiros podem, ao mesmo tempo, promover uma reflexão sobre sua atividade em sala de aula, revisitando e transformando sua prática (SILVA, 2009).

Para Cifuentes (2014), a pesquisa-ação no ensino possibilita ainda o reconhecimento dos saberes teóricos em cada situação vivenciada e o desenvolvimento

da sua articulação com as experiências reflexivas e com o raciocínio prático. Ela permite a reinterpretação da natureza do processo educativo e da relação entre os elementos que a constituem e, por isso se faz coerente com os objetivos deste estudo.

A partir do reconhecimento dos aspectos acima evidenciados, surgem inquietações que motivaram a realização deste estudo. Entre elas estão a formação do enfermeiro para a docência, a relação enfermeiro/educador, educador/educando, educador/instituição, entre tantos outros aspectos. Assim, este estudo visa responder a seguinte pergunta: Quais são os elementos que influenciam o trabalho docente em um Curso técnico em Enfermagem?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Analisar elementos que influenciam o trabalho docente de educadores no contexto de um curso técnico de enfermagem.

Estimular a ação-reflexão-ação sobre sua prática educativa por meio da concepção dialógica de Paulo Freire.

1.2.2 Objetivos específicos

Verificar como a formação do enfermeiro docente possibilitou a aproximação com conteúdos pedagógicos;

Conhecer quais e como os aspectos organizacionais, estruturais e relacionais influenciam o trabalho docente, na percepção dos enfermeiros;

Promover espaço de reflexão-ação-reflexão sobre o trabalho docente por meio da implementação do círculo de cultura de Paulo Freire.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO EM ENFERMAGEM NO BRASIL

Neste primeiro capítulo realizamos um breve resgate dos aspectos históricos relacionados à saúde no Brasil e a necessidade da qualificação da equipe de enfermagem ao longo dos anos; apontamos as principais estratégias realizadas para este fim, bem como, como se organiza, atualmente a educação profissional de nível médio no país.

As ações de saúde, de maneira geral, no país, passaram por uma série de fases. Por volta de 1822, por exemplo, a preocupação era voltada para erradicação de doenças que, por serem transmissíveis, prejudicavam a exportação, sendo então criadas as primeiras instituições de controle sanitário no país (ALMEIDA, 2000).

A capacitação dos trabalhadores leigos era realizada nos próprios serviços de saúde, como nas Santas Casas. Nesse período, o sistema escolar não ofertava formação de profissionais de nível médio (ALMEIDA, 2000).

Em 1890, após 82 anos da instalação das escolas de ensino superior no país, houve a primeira iniciativa de sistematização do ensino da enfermagem no Rio de Janeiro, na Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras (EPEE), posteriormente denominada Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, que funcionava dentro do Hospital Nacional de Alienados (BRASIL, 1890; GALLEGUILLOS; OLIVEIRA, 2001; SAUPE, 1988 apud LEONELLO; MIRANDA NETO; OLIVEIRA, 2011; PADILHA; BORESTEIN, 2011).

Depois disso, outras escolas foram criadas, a fim de atender as demandas emergenciais da saúde pública no país, como assistência a doentes mentais e ações sanitárias (SAUPE, 1988 apud LEONELLO; MIRANDA NETO; OLIVEIRA, 2011; GALLEGUILLOS; OLIVEIRA, 2001).

Já em 1930, com o progresso da industrialização, preocupou-se com a manutenção da produtividade, da mão de obra e condições de produção, mudando o eixo de atuação de serviços de saúde para a massa operária (PAIM et al., 2011). A formação de recursos humanos para o trabalho em saúde, por muito tempo, respondeu as necessidades econômicas e não propriamente as de saúde (ALMEIDA, 2000; PAIM et al., 2011).

Ainda no início do século XX, a enfermagem lutava pela afirmação da profissão como uma categoria com base científica. Mesmo com novas escolas de enfermagem, o número de profissionais formados não correspondia à necessidade da população, sendo necessária a rápida capacitação de pessoal que pudesse auxiliar enfermeiras e médicos no cuidado com pacientes, já que predominavam leigos nos hospitais, executando cuidados de saúde, os quais eram chamados de atendentes (GEOVANINI et al., 2002).

Os atendentes de enfermagem, por sua vez, eram trabalhadores que realizavam atividades sem sistematizada qualificação ou formação, subsidiados apenas pelo treinamento fornecido por enfermeiros que ministravam aulas práticas e que os acompanhavam por pequenos períodos de tempo, no próprio serviço (BEZERRA; GUERRA; GUEDES, 1998).

Na tentativa de qualificar e aumentar o quantitativo desses trabalhadores, o curso de auxiliar de enfermagem foi criado em 1949 (BRASIL, 1949), articulado a um contexto socioeconômico impactado pela crescente urbanização e industrialização (GEOVANINI, 2002).

É importante destacarmos que a distinção de categorias profissionais da enfermagem (atendentes de enfermagem, auxiliares e profissionais de nível superior) não teve seu início no Brasil. Entre as instituições de saúde europeias, coordenadas por religiosas, já haviam aquelas que administravam as atividades e as que executavam as ações de enfermagem (ALMEIDA; ROCHA, 1986).

Florence Nightingale², ao retornar à Inglaterra após a Guerra da Criméia, preocupou-se em desenvolver atividades de ensino e serviço, voltadas para a administração de hospitais e a formação de enfermeiros (GOMES, et al. 1997). Mesmo não criando a divisão de categorias, Nightingale legitimou a hierarquia e a disciplina no trabalho de enfermagem e materializou as relações de dominação-subordinação, reproduzindo na enfermagem as relações de classe social (ALMEIDA; ROCHA, 1986).

A primeira escola de enfermagem sob orientação de Florence ocorreu no hospital St. Thomas, em julho de 1860. Algumas enfermeiras, as *lady-nurses* as quais possuíam um extrato social mais elevado, aprendiam funções ligadas a gerência, supervisão e

² Florence Nightingale (1820 – 1910), proveniente de família inglesa rica e aristocrática, nasceu em Florença, na Itália, e é considerada “criadora da enfermagem moderna”, pois acompanhou e impulsionou avanços no ensino e na pesquisa (PADILHA; BORESTEIM, 2011).

ensino, e as outras com extrato social inferior, denominadas *nurses* realizavam atividades de cuidados diretos (ALMEIDA; ROCHA, 1986; GOMES, et al. 1997).

Retornando ao contexto brasileiro, em meados do século XX, a necessidade da formação desses profissionais foi amplamente discutida, já que havia a preocupação de que as conquistas da profissão fossem perdidas devido à falta de qualificação do trabalho em enfermagem.

A Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), criada em 1926, foi definitiva na formulação de um primeiro currículo de enfermagem no Brasil, regulamentado pela lei n. 775 de 1949, que propunha o ensino de enfermagem em 36 meses para o nível superior e em 18 meses para o auxiliar de enfermagem (BRASIL, 1949; CARVALHO, 1986).

Nesse momento, a formação de enfermagem ficou sob responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde Pública (BRASIL, 1949). Em julho de 1953, o então presidente Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Cultura, responsável pela formação profissional, incluindo os profissionais de saúde, e o Ministério da Saúde, com base na Lei 1.920 de 25 de julho de 1953, ao qual coube a responsabilidade dos “problemas atinentes à saúde humana” (BRASIL, 1953). É válido lembrar que ainda se mantinham separadas a oferta de ações de saúde pública da assistência à saúde ocupacional (PAIM et al., 2011).

A regulamentação do exercício profissional da enfermagem ocorreu em 1955, a partir da Lei n. 2.604, de 17 de setembro de 1955, complementada pelo Decreto n. 50.387, de 28 de março de 1961. Podiam exercer a enfermagem no país neste período: enfermeiros, obstetrias, auxiliares de enfermagem, parteiras e enfermeiros práticos (tais como religiosas que atuavam em comunidade) (BRASIL, 1955; BRASIL, 1961a).

O curso técnico de enfermagem foi criado em 1960 e implantado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4024/61, com duas instituições representantes: a Escola de Enfermagem Anna Nery e a Escola de Enfermagem Luiza de Marillac (BRASIL, 1961b; CAVERNI, 2005).

Em 1968, para corresponder as necessidades de formação profissional na área, foi criado o curso de Licenciatura em Enfermagem, pelo Parecer nº 837/68, sendo aprovado em 6 de dezembro 1968. O curso poderia ser realizado concomitante ao bacharelado, ou após a graduação, representando um novo campo de trabalho também para a enfermagem (MOTTA; ALMEIDA, 2003; SANTOS, 2015).

A licenciatura em enfermagem foi criada para aproximar enfermeiros docentes de conteúdos pedagógicos, com vistas a fornecer subsídios para o planejamento, execução e avaliação das situações de ensino (BAGNATO, 1994). Tanto a Lei do Exercício Profissional de 1955, como a de 1986 apontavam como uma das responsabilidades do enfermeiro a participação na formação de profissionais da enfermagem e de auxiliares bem como o treinamento do pessoal em serviço (BRASIL, 1955; BRASIL, 1986).

A realidade da época demonstrava a necessidade de enfermeiros com conhecimentos pedagógicos, tanto pelas características do trabalho docente quanto pelo número de escolas de enfermagem e de auxiliares que aumentavam significativamente (BAGNATO, 1994). Os currículos das licenciaturas eram orientados pelas resoluções do Conselho Federal de Educação (CFE) que indicavam a formação por um currículo mínimo de disciplinas obrigatórias, aspecto que também foi incorporado pela licenciatura em Enfermagem, que era ofertada concomitantemente ao bacharelado (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

Em 1971, por meio da Lei n. 5.692, regulamentada pelo Decreto n. 2.208 de 1987, que tinha como marca a qualificação para o trabalho, houve a expansão do ensino técnico (BRASIL, 1971). Para tanto, os Congressos Brasileiros de Enfermagem de 1974 e 1977 solicitaram que a coordenação dos cursos e o ensino das disciplinas da enfermagem fossem realizados exclusivamente por enfermeiros licenciados. A ABEn, por sua vez, realizou movimentos que sugeriam que a Licenciatura fosse incorporada como parte da formação do enfermeiro, aspecto rejeitado pelo Conselho Federal de Educação, em 1994 (BAGNATO, 1994).

Ainda em 1981, em busca da composição da força de trabalho para a enfermagem, foi criado o Projeto de Formação em Larga Escala de Pessoal de Nível Médio e Elementar para os Serviços da Saúde (1981-1995), o qual ofertou cursos para profissionais que trabalhavam na área da saúde e que não possuíam qualificação para tal (CASTRO, 2008). Essa estratégia proporcionou capacitação pedagógica, visando qualificar enfermeiros para as habilidades requeridas na adoção do currículo integrado e de metodologias de problematização, o que caracterizava a inovação do projeto (GRYSHECK et al., 2000).

A formação em larga escala de profissional de nível médio e elementar para atuar nos serviços de saúde foi uma ideia inovadora que articulava o ensino e a saúde em prol da capacitação dos trabalhadores mediante a reflexão da própria prática, na busca de

mudanças qualitativas, em uma relação entre os sujeitos aprendizes e a própria população (ALMEIDA, 2000).

A regulamentação do exercício profissional do técnico em enfermagem ocorreu com a promulgação da Lei n 7.498 de 1986, regulamentada pelo Decreto n. 94.406 de 1987, quase 20 anos após a criação do curso (BRASIL, 1986; BRASIL, 1987).

A mudança na formação de recursos humanos na área da saúde carregava outras demandas. A Lei do Exercício Profissional, nº 7.498 de 25 de junho de 1986, passou a reconhecer como profissionais da enfermagem apenas auxiliares, técnicos e enfermeiros, descredenciando os atendentes de enfermagem. Com o prazo de dez anos para esses adquirirem a formação adequada, o Projeto Larga Escala configurou-se com uma importante modalidade de formação (ALMEIDA, 2000; BEZERRA; GUERRA; GUEDES, 1998).

Em paralelo nesse período, a promulgação da Constituição Federal (1988) garantiu entre seus direitos, saúde e educação para todos, este segundo, com o objetivo de pleno desenvolvimento do indivíduo, preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

A inspiração para a mudança na estrutura curricular para os cursos da saúde, incluindo a enfermagem de nível médio e superior, surgiu a partir da metade da década de 1980 e 1990, com o objetivo de romper com a tradição tecnicista e biomédica, característica do modelo de saúde no Brasil até aquele momento, fundamentado no Relatório Flexneriano³ (BAGNATO; RODRIGUES, 2007).

O modelo pautado na educação tradicional⁴ focava na transmissão de conteúdos pelo professor e valorizava aquele aluno que era capaz de memorizar mais informações. Era a base para a educação profissionalizante da época, distanciando cada vez mais a

³ O Relatório Flexner, criado em 1910, por Abrahm Flexner, foi responsável pela mais importante reforma das escolas médicas nos Estados Unidos, com profundas implicações a nível mundial. Tinha como características o foco no hospital, no biologicismo, no profissional médico, na doença e na cura (PAGLIOSA; ROSS, 2008).

⁴ A Educação Tradicional, tem como função transmitir uma educação moral constituída de hábitos de ação em conformidade com a realidade social. A educação bancária, assim chamado por Freire, tem como características o professor como detentor exclusivo do conhecimento e transmissor de informações; enquanto ao aluno, cabe a responsabilidade de memorizar os conteúdos através da passividade (FREIRE, 2005; SOUZA et al., 2016).

prática da teoria, o que tinha como consequência a insatisfação e a insegurança nos estudantes, além de rejeição pelo mercado de trabalho (DIAS et al., 2013).

Se nesse período o foco da formação na enfermagem era curativo, tecnicista e médico centrado, a partir dos movimentos da Reforma Sanitária no início da década de 1980 e com a conquista do SUS, em 1990, o sistema passou a ter papel regulamentador na formação de profissionais de saúde a partir da lógica de integralidade da atenção à saúde (BRASIL, 1990).

A LDB, foi atualizada em 1996, com a Lei n. 9.394, a qual trouxe novas diretrizes para a todos os níveis de ensino. A educação profissional passou a ter a função de educar para o trabalho, visando conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (BRASIL 1996).

Ainda na tentativa de suprir a demanda do mercado de trabalho, em busca da qualificação da formação de profissionais de enfermagem que possuíssem visão crítica e reflexiva, o Ministério da Saúde (MS) lançou, em 2000, o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem (PROFAE), com propostas de ensino fundamentadas em metodologias de problematização⁵ que rompessem com a dicotomia teoria e prática (DIAS et al., 2013).

O PROFAE ofertou o Curso de Especialização em Formação Pedagógica em Educação Profissional na área da Saúde e atuou tanto na formação pedagógica do enfermeiro-professor, quanto na profissionalização dos profissionais de enfermagem, a fim de colaborar com a melhoria da qualidade da assistência bem como atender a nova legislação educacional. Para atingir a meta de qualificação de 225.000 trabalhadores e 12.000 enfermeiros, a oferta dos cursos se dava na rede pública e privada (SANTOS, 2015).

Além da profissionalização de trabalhadores da enfermagem, possibilitando o acesso a qualificação formal, o projeto visava assegurar os direitos dos usuários em serem assistidos por profissionais que possuíssem habilidades e competências necessárias para o exercício da enfermagem (BRASIL, 2003).

⁵ A Educação Problematizadora contrapõem a Educação Bancária. Nela, o educador é o facilitador da construção do conhecimento dos estudantes. Não há intenção de adaptar o homem ao mundo e sim, problematizar suas relações através do diálogo, para que ele tenha condições transformá-lo (FREIRE, 2005).

A LDB, aprovada em 1996, também mobilizou a reestruturação das DCNs que, para os cursos de graduação da saúde, começaram a ser aprovadas no ano de 2001, com os cursos de Enfermagem, Nutrição e Medicina (sendo atualizadas em 2014) (SANTOS, 2015).

As DCNs para o ensino em enfermagem, por sua vez, ofereceram orientações adicionais para a elaboração de planos de cursos, com a identificação de funções e subfunções, distinguindo competências, habilidades e bases tecnológicas nelas envolvidas ou para elas necessárias. Este documento aponta para responsabilidade do enfermeiro na educação e pelo treinamento de novos profissionais, incluindo os de nível técnico, a fim de ultrapassar a concepção do ensino como transmissão de conhecimentos e proporcionando condições para a aprendizagem contínua (BRASIL, 2001).

Assim, o perfil almejado é de um:

Enfermeiro, generalista, humanista, crítico e reflexivo. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões biopsicossociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano; e Enfermeiro com Licenciatura em Enfermagem capacitado para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Enfermagem (BRASIL, 2001, p. 1).

Neste documento, a licenciatura e o bacharelado são desarticulados, no entanto, a necessidade de contato com conteúdos pedagógicos em ambas as modalidades é mantida (BRASIL, 2001). Na primeira, os conteúdos pedagógicos são subsídios para que enfermeiros licenciados possam atuar na formação de técnicos e auxiliares de enfermagem; na segunda, visa contribuir para a formação de enfermeiros com competências e habilidades para planejar, participar e implementar programas de formação e qualificação contínua dos trabalhadores de Enfermagem (ALVES; COGO, 2008).

Algumas universidades ainda mantêm a oferta de ambos - licenciatura e bacharelado -, conjuntamente. No estado do Paraná, por exemplo, três instituições de ensino superior trazem essa possibilidade, utilizando-se de sua autonomia enquanto públicas para interpretar a legislação em favor de sua trajetória histórica e do

entendimento de que não se pode apartar a formação para a docência da formação específica (RODRIGUES, CALDEIRA, 2009).

As atividades de enfermagem, no país, somente podem ser executadas por profissionais legalmente habilitados e inscritos no Conselho Regional de Enfermagem, sendo exercidas privativamente pelo enfermeiro, pelo técnico de enfermagem e auxiliar de enfermagem, respeitados os respectivos graus de habilitação (COFEN, 1986).

Quanto as funções dos profissionais de enfermagem, ao enfermeiro, privativamente, cabe a direção do órgão de enfermagem, organização e direção dos serviços de enfermagem e de suas atividades técnicas e auxiliares, planejamento, organização, coordenação, execução e avaliação dos serviços da assistência de enfermagem (COFEN, 1986).

As atividades do técnico de enfermagem envolvem a orientação e acompanhamento do trabalho de Enfermagem em grau auxiliar, e participação no planejamento da assistência de Enfermagem; o auxiliar por sua vez exerce atividades de nível médio, serviços auxiliares sob supervisão, bem como a participação em nível de execução simples, em processos de tratamento (COFEN, 1986).

É importante ressaltar que a formação de auxiliares de enfermagem adquiriu o status de não recomendada a partir da Resolução 276 de 2003, do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN). No entanto, essa foi revogada pela Resolução Cofen 314 de 2007, já que esses profissionais representam parte significativa da força de trabalho em enfermagem (COFEN, 2003; COFEN, 2007).⁶

Quanto as instituições de ensino que ofertam cursos técnicos de nível médio, atualmente, todas são cadastradas no Sistema Nacional de Informações de Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), o qual substituiu o Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT), definido pelo artigo 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/99 (BRASIL, 2009).

De acordo com o SISTEC, no município de Chapecó/SC existem 13 unidades que ofertam essa modalidade de ensino em suas mais variadas dimensões e áreas do

⁶ Afim da verificação da atual situação do auxiliar de enfermagem, foi realizada uma busca de informações nos órgãos competentes, incluindo instituição de ensino profissional e Conselho Regional de Enfermagem do município de Chapecó, via contato telefônico. A formação de auxiliares de enfermagem permanece possível bem como sua inscrição no referido órgão.

conhecimento; dessas, 2 instituições de ensino ofertam o curso técnico de enfermagem, uma pública e uma privada (SISTEC, 2018).

Como mencionado anteriormente, mesmo com a expansão do ensino superior, a educação profissionalizante representa um importante meio de trabalho para a enfermagem: em Santa Catarina, atualmente, de 55.725 trabalhadores de enfermagem com inscrições ativas no Conselho Regional de Enfermagem, 6.424 são auxiliares de enfermagem, 35.594 técnicos de enfermagem e 13.707 enfermeiros (COFEN, 2018).

Os cursos são organizados de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2012) e no caso do curso técnico de enfermagem, almeja-se, como perfil, um profissional capaz de, entre outros:

Realizar curativos, administração de medicamentos e vacinas, nebulizações, banho de leito, mensuração antropométrica e verificação de sinais vitais. Auxilia a promoção, prevenção, recuperação e reabilitação no processo saúde-doença. Prepara o paciente para os procedimentos de saúde. Presta assistência de enfermagem a pacientes clínicos e cirúrgicos e gravemente enfermos. Aplica as normas de biossegurança (BRASIL, 2016, p. 20).

Nesse documento, também há orientações referentes a carga horária e estrutura da instituição de ensino. Neste caso, recomenda-se que a infraestrutura mínima oferecida contemple uma biblioteca com materiais relacionados a saúde, laboratório de informática, laboratório de enfermagem para o estudo da semiologia e semiotécnica, bem como laboratório de anatomia e fisiologia e que a carga horária seja de pelo menos 1200 horas (BRASIL, 2016).

O currículo deve proporcionar, entre outras coisas, o diálogo com diversos campos de trabalho, ciência, tecnologia; recursos para exercer sua profissão com competência, responsabilidade, autonomia, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos (BRASIL, 2012).

O processo de ensino aprendizagem e a construção do conhecimento do auxiliar e técnico em enfermagem, por sua vez, é mediado por um corpo docente composto, essencialmente, por enfermeiros. Nessa perspectiva, o trabalho docente será discutido no próximo capítulo.

2.2 TRABALHO DOCENTE

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 78).

Pontuados os aspectos históricos e a organização atual da educação profissional de nível médio no país, apontados os aspectos relacionados à docência e a formação de novos profissionais da equipe de enfermagem como um dos eixos de atuação do enfermeiro, a seguir discutiremos elementos relacionados ao trabalho docente, objeto deste estudo.

2.2.1 Concepção dialógica de Freire e o trabalho docente

A velocidade com que os progressos científicos, tecnológicos e econômicos se estabelecem vem provocando mudanças ideológicas, profissionais, sociais e culturais. Neste contexto, a educação é assumida como estratégia fundamental de promoção social e econômica, sendo um importante mecanismo de oportunidades entre indivíduos de uma sociedade. Sua importância é ainda maior nos meios em que permanecem e prevalecem as desigualdades sociais (CASTRO, 2009).

Nas palavras de Freire (2005), a educação deve possibilitar que o homem tenha uma discussão corajosa com sua realidade, que o coloque em diálogo constante com o outro e que predisponha a constantes reflexões para que possa fazer análises críticas sobre seus “achados”, de modo que lute contra opressão a favor da liberdade.

Neste contexto, a educação problematizadora apresenta uma proposta que contempla essas características, já que pretende se desenvolver a partir de uma reflexão crítica, despertando a criatividade, a curiosidade científica, mediante profunda interação entre educandos e educadores e voltada para a reelaboração das habilidades apreendidas e a produção de novos conhecimentos. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2011, p. 22).

A educação problematizadora ou a educação como prática de liberdade nega a educação bancária, que tem como características o depósito de conhecimentos e que se utiliza, essencialmente, da ferramenta de transmissão, onde o educador se põe frente aos educandos, e a esses cabe a suprema quietação, fixação e memorização. Nessa visão de educação não há nem criatividade nem transformação (FREIRE, 2005).

Esse modelo de ensino compreende que os estudantes são “vazios”, e o professor, ao realizar seu “depósito” de conhecimentos e comunicados, vai preenchendo-o, adaptando e domesticando para que ele corresponda as necessidades do mundo.

Ao contrário, a educação problematizadora é chamada de libertadora, justamente porque implica em conhecer o cognoscível e a busca pela consciência crítica, já que à medida que o homem se criticiza, se constrói e se transforma (HEIDEMANN, 2006). “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p. 77).

Essas características da educação problematizadora, convergem com as DCNs para os cursos de Enfermagem (2001), visto que o documento deixa claro o compromisso e a responsabilidade da educação superior com a formação de profissionais competentes, críticos reflexivos e de cidadãos que possam atuar, não apenas, em sua área de formação, mas também, no processo de transformação da sociedade.

Freire, ao falar de liberdade, partia de dois sujeitos: o opressor e o oprimido, entendendo que, por meio do diálogo, do conhecimento e da própria educação, este segundo poderia se emancipar. Então, a educação que é libertária incentiva a mudança e propõem que os sujeitos sejam capazes de modificar sua realidade por meio da reflexão sobre a ação, onde o diálogo é ponto de partida fundamental do movimento constitutivo da consciência (SOUZA et al., 2016; MORERA, 2016).

A abordagem dialógica, por sua vez, reconhece e considera a história das pessoas e das sociedades, demonstrando que a vida humana possui um sentido, enquanto razão de ser nos seus processos de reprodução ou de transformação dos saberes e valores que legitimam os atributos e os resultados esperados numa determinada área profissional (HEIDEMANN, 2006; HORA; SOUZA, 2015)

Essa teoria questiona a proposta vertical e hierárquica de transmissão do conhecimento. A partir desse questionamento, busca promover uma conversa com a prática em um processo horizontal e propõe novas interações entre indivíduos que advogam pela transformação social e as práticas-educativas crítico-analíticas, onde se promova a autorreflexão e se cultive o diálogo democrático, conjunto e transformador (FREIRE, 2005; MORERA, 2016).

É importante ressaltar que a dialogicidade não nega a validade dos momentos em que o professor narra ou explica um objeto. A dialogicidade, outrossim, está presente na

relação entre professor e aluno, que é aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, onde o que importa é que ambos os sujeitos se assumam como epistemologicamente curiosos (FREIRE, 2011).

Falamos aqui de uma educação em saúde para a liberdade que pretende fortalecer a consciência do indivíduo sobre si mesmo e que incida sobre sua realidade; consciência que se relaciona com a capacidade de compreensão, pelo qual requer ser transitiva e permeável. O diálogo, aqui, faz parte de um processo democrático, de argumentação e compromisso que deve transcender os interesses das partes envolvidas, implica responsabilidade social e política, sensibilidade empática para compreender as diversas subjetividades e promover uma ação reflexiva de A com B e B com A (MORERA et al., 2016, p. 65).

Neste movimento, a dialogicidade transcende a sala de aula e se faz inerente a todas as relações humanas, inclusive no serviço em saúde que exige profissionais de saúde cada vez mais capacitados para uma atenção fundamentada nos princípios de integralidade, humanização, equidade e universalidade.

Essas concepções devem ser assumidas na prática educativa por meio do trabalho do docente. Trabalho que é muito mais do que exclusivamente transformar o estudante, mas é também uma forma de mudar a si mesmo, no e para o trabalho (DUBAR, 1992; 1994 *apud* TARDIF, 2012). No entanto, assumir essa postura enquanto educador demanda, além de outras coisas, embasamento teórico e prático através de reflexões sistemáticas que subsidiem o exercício docente (TARDIF, 2012).

Essa dimensão de tempo decorre do fato de que as situações de trabalho exigem habilidades e competências que só podem ser adquiridas no contato direto com esses conhecimentos (DURAND, 1996; MONTMOLLIN, 1996; TERSSAC, 1996 *apud* TARDIF, 2012). Portanto, é necessário que o trabalhador desenvolva, progressivamente, saberes extraídos do próprio processo de trabalho, os quais exigem tempo, prática, experiência, entre outros (TARDIF, 2012).

Desta maneira, o educador não é aquele que exclusivamente detém o conhecimento nem é o que apenas educa. Enquanto educador, facilita a construção do conhecimento em diálogo com o educando, e nesse processo, também é educado. Há um crescimento coletivo, em que o objeto cognoscível deixa de ser propriedade do docente e passa ser incidência da reflexão e crítica dos educandos (FREIRE, 2005).

A ideia central é que o educador assuma uma postura problematizadora, que auxilie na transição da postura domesticada e passiva dos estudantes (construída historicamente) para uma personalidade investigadora e crítica, proporcionando condições para que haja um constante desvelamento da realidade (FREIRE, 2005).

O educador, que busca problematizar a realidade por intermédio da educação, deve ter o diálogo como selo do ato cognoscente. A educação que é problematizadora, se materializa no diálogo e deve pretender a liberdade dos homens. Esse educador não pode basear-se numa consciência especializada, mecânica e fragmentada, e sim na compreensão do educandos como “corpos conscientes” e intencionalizados a transformar sua realidade (FREIRE, 2005).

2.2.2 Saberes necessários ao trabalho docente a partir das concepções de Freire, em diálogo com Tardif.

Continuando na concepção dialógica de Freire, pretendemos compreender os saberes necessários à prática crítica-educativa distantes da transmissão ou transferência, buscando a aproximação de uma postura docente que crie e medeie possibilidades de construção do conhecimento (FREIRE, 2011).

Em *Pedagogia da Autonomia* (2011), Paulo Freire descreve um a um de vinte e sete saberes necessários à prática educativa. Considerando que nos direcionamos a partir da *Pedagogia Libertadora* e da dialogicidade, proposta pelo próprio autor, compreendemos como coerente conhecer algumas das habilidades apresentadas no livro.

Antes de proferir qualquer saber, é fundamental, que o educador tenha consciência de que o professor, seja ele incompetente, irresponsável, amoroso, mal-amado, frio, burocrático, ou democrático, não passa pelos alunos sem deixar sua marca. Daí a importância do professor que empresta sua lucidez, ou não, para intervir e transformar o mundo (FREIRE, 2011). Este trecho nos faz pensar em um dos saberes, que poderia resumir uma das principais funções do professor: “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 2011, p. 74).

E isso se dá a partir de outro saber, do reconhecimento de que a educação é ideológica, que ela corresponde a uma intenção, e que, enquanto professor, precisamos

optar a quem servir. Freire (2011, p. 102) afirma: “Sou professor a favor da liberdade contra o autoritarismo (...) da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. (...) Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo”.

Para o autor, os saberes fundamentais devem ainda romper com o ensino bancário, que deforma a criatividade do educador e do educando, precisamos potencializar uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, onde estejam, de mãos dadas, a decência com a seriedade (FREIRE, 2011).

Ensinar exige respeitar os saberes dos educandos através da valorização das experiências que os alunos trazem com eles e que foram construídos na prática comunitária; ensinar exige liberdade e autoridade democrática, através de possibilitar experiências estimuladoras da decisão, da responsabilidade, experiências respeitadas da liberdade, percebendo no educando o desenvolvimento da consciência ética e responsabilidade de suas ações que respeita os limites da liberdade do outro. Neste contexto, a autonomia vai se constituindo, e enquanto educador, devo respeito à ela, à dignidade e à identidade do educando (FREIRE, 2011).

Para que estes saberes sejam implementados, o educador deve ser constituído de humildade, bom senso, esperança, generosidade. É preciso reconhecer que a educação é ideológica e uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 2011).

Mas não é baseado na liberdade sem limites que se ensina; ensinar exige rigorosidade metódica, onde não basta apenas ensinar os conteúdos, mas também, é necessário ensinar a pensar certo, mesmo que as vezes se pense errado. Isso só é possível quando não estamos demasiadamente certos de nossas certezas. Ensinar exige uma relação com a pesquisa, já que ambos estão ligados de uma forma que um não existe sem o outro, “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2011, p. 29).

Assim, nenhuma atividade educativa ocorre alheia a criticidade. Isso implica na promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica. É exatamente neste processo, de que ensinar não se esgota no “tratamento” do conteúdo e sim na compreensão

de que ensinar criticamente é possível, que necessitamos de educadores inquietos, humildes e persistentes (FREIRE, 2011).

Ensinar exige ética e estética, a prática educativa deve ser testemunha da decência e boniteza, pois elas são inerentes aos seres humanos, e o que há de fundamentalmente humano deve estar implícito no exercício educativo e no seu caráter formador (FREIRE, 2011).

Pela concepção Freireana, a prática educativa por mais rigorosa, sistemática e transformadora, não deve perder sua amorosidade, esperança e respeito pelos saberes dos demais. Por mais que o diálogo implique em uma relação horizontal entre educadores e educandos, há limites entre a liberdade e a autoridade docente e em nenhum momento afirma que é simples assumir essas condutas.

A atuação do educador problematizador, também deve negar as características da educação bancária imobilizadora e fixista. Ela deve reconhecer e reconhecer-se como seres que estão sendo, inacabados e inconclusos, imersos em um contexto e envolvidos com uma realidade. Ao contrário de enfatizar a permanência, é preciso reforçar a mudança; o educador dinâmico, assim como a prática de liberdade, também é revolucionário (FREIRE, 2005).

Somente a percepção dos seres como históricos e em história e o reconhecimento das relações do homem com o mundo é que se pode promover a mudança, de modo que o próprio sujeito seja protagonista do seu movimento (FREIRE, 2005).

Mas a educação que é problematizadora também está inserida em uma realidade construída historicamente. O educador que intenciona uma postura de transformação da realidade também vem e está em uma construção histórica enquanto sujeito do conhecimento.

Nesta direção, Tardif (2012) também assume alguns saberes como fundamentais para o trabalho docente, sendo esses plurais, provenientes de diferentes fontes, formados de conhecimentos oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, os quais serão descritos brevemente a seguir:

Os saberes da formação são aqueles obtidos nas faculdades de ciências humanas e ciências da educação, as quais mobilizam saberes pedagógicos que representam doutrinas ou concepções que orientam a prática educativa. Esses conhecimentos constituem a formação científica ou erudita dos professores e se incorporados a prática docente, poderão ser transformados em tecnologia de aprendizagem (TARDIF, 2012).

No caso dos enfermeiros, esses conhecimentos nem sempre são acessados durante a formação de forma sistemática e consistente; alguns se aproximam desses saberes por meio da licenciatura ou programas de pós-graduação que enfocam as discussões desses conteúdos.

Os saberes disciplinares são aqueles que correspondem aos diversos campos do conhecimento, desenvolvidos nos cursos independentemente daqueles que não tem como objeto a educação e a formação de professores (TARDIF, 2012).

Já dentro de sua carreira, os professores devem se apropriar de saberes curriculares, que correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais as instituições categorizam e apresentam os saberes sociais por ela definidos e selecionados e que os professores devem aprender e aplicar (TARDIF, 2012).

Finalmente, os próprios professores, no exercício de suas atividades, desenvolvem saberes baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio de forma individual ou coletiva. São os saberes experienciais, os quais são obtidos no âmbito da prática da profissão docente e formam um conjunto de representações a partir das quais interpretam e orientam sua atuação. Os saberes experienciais constituem a cultura docente em ação (TARDIF, 2012).

Para Nunes (2001, p. 27-30) o professor, “em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais (...) assim seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática”. O que corrobora com o que Freire (2005; 2011) nos fala sobre a consciência da inconclusão do ser humano.

Estes saberes fornecem certezas relativas que favorecem sua integração em uma realidade que exige improvisação e habilidade pessoal, já que a prática educativa se dá em conjunto com um grupo de pessoas. A experiência provoca um efeito de retomada crítica e se dá a partir do diálogo com os demais professores, na troca de “macetes”, material didático ou organização da sala. Os saberes práticos serão reconhecidos a partir do momento em que os professores passarem a ter sua percepção sobre ementas, currículos, disciplinas, entre outros (TARDIF, 2012). Essa é a forma que a maioria dos profissionais de saúde se tornam docentes.

(...) Não é por acaso que professores iniciantes atribuem novos significados a sua formação teórico-acadêmica ao estarem em contato com a sala de aula real

em pleno exercício do ofício, atuando como professor. É lá que se deparam com situações conflituosas, inesperadas, cotidianas. É nessa experiência de experiências de ensino que o aluno-mestre irá validar, negar, desenvolver e consolidar os saberes teóricos, transformando-os em experienciais a partir de sua prática e de sua experiência individual e coletiva no ambiente escolar como um todo. Assim, com o passar do tempo, os professores vão incorporando certas habilidades sobre seu saber-fazer e saber-ser, ou seja, é com a própria experiência que o aluno de outrora, o qual possuía apenas saberes teóricos, aprende a ser professor (SILVA, 2009, p. 25).

Embora essas experiências sejam tão singulares e próprias de cada indivíduo, como a sensação na “primeira vez em sala de aula”, elas formam um coletivo que compartilha o mesmo universo de trabalho (TARDIF; LESSARD, 2014). Portanto, os professores passam a se tornar um grupo social e profissional cuja a existência dependa da sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática (TARDIF, 2012).

Estes saberes tácitos, decorrentes da prática docente em si, que não se aprendem em qualquer lugar a não ser na prática em si mesma, incluindo a experiência assistencial, no caso da enfermagem, para um ensino de qualidade (MADEIRA; LIMA, 2007).

Quanto aos saberes docentes, para Silva e Pimenta (2007, p. 467), o enfermeiro professor deve ainda ser “organizador de uma pedagogia construtivista, mediador de sentido dos saberes, criador de situações de aprendizagens, administrador da heterogeneidade, regulador dos processos e percursos da formação”.

Espera-se que enfermeiros docentes sejam dotados de habilidades técnicas, científicas e pedagógicas, com bases éticas e políticas, dotados de raciocínio, percepção e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade, devendo estar capacitado para intervir em contextos de incertezas e complexidades (SEVERINO, 2007; SILVA et al., 2010).

Além disso, ele deve mediar ou impedir a reprodução de sua formação, geralmente pautada na pedagogia tradicional, onde o professor é o ator principal e o estudante apenas coadjuvante, articulando o ensino com novos métodos de aprendizagem, considerando o aluno como sujeito da construção do próprio conhecimento, através da corresponsabilização e autonomia, possibilitando a formação de profissionais críticos e reflexivos (SILVA; PIMENTA, 2007).

Portanto, é função do enfermeiro docente basear sua prática fundamentada nos pilares da educação contemporânea, estimulando nos alunos as capacidades de aprender

a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ver (BRASIL, 2001). Também coerente com as falas de Freire.

A prática a qual nos referimos pode ser conceituada como ação dirigida a fins conscientes, como atividade que se destina a transformação e é condicionada historicamente. A prática pedagógica, por sua vez, é entendida como uma práxis que envolve a dialética entre o conhecimento e a ação, com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma mudança cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros (SACRISTÁN, 1999).

De um ponto de vista pedagógico a pedagogia do aprender a aprender (das competências) advoga que não é mais possível se formar o sujeito por inteiro. Dada a velocidade da produção do conhecimento e das demandas do mundo do trabalho, a formação, que antes abarcava um conjunto de elementos definidos, precisa se abrir deixando que o aluno desenvolva, por ele próprio, as competências que o trabalho lhe requer (RODRIGUES; CALDEIRA, 2009, p. 420).

Assim, aprender a aprender significa reconhecer que o processo de ensino-aprendizado não é concluído durante a formação inicial, significa desenvolver estratégias a fim de estimular os alunos a buscar constantemente novos conhecimentos, para que também possam construir-se a partir do meio em que estão inseridos.

É preciso ainda desenvolver atividades destinadas a própria área da saúde, como por exemplo, aqueles conteúdos e temas relacionados ao Sistema Único de Saúde, associando teoria, prática, prevenção, promoção, tratamento, reabilitação e manutenção da saúde dos indivíduos, com interação entre ensino, serviço, pesquisa e extensão, sem perder a perspectiva de integralidade e equidade da atenção, através de um projeto pedagógico que possibilite ações inovadoras e que contemplem as necessidades dos alunos (SILVA et al., 2010). Integrando o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional e de habilidades, bem como a formação de atitudes, abrindo espaços para a interação e a interdisciplinaridade (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2006).

Silva e Pimenta (2007, p. 467) reforçam que o docente deve estar atualizado ao que se refere “as inovações nos campos da propedêutica, da terapêutica e do diagnóstico, os avanços e as descobertas de novos medicamentos e tecnologias que influenciam e determinam o processo saúde-doença”.

Para corresponder as necessidades do serviço e dessa nova concepção do ser educador é preciso admitir que a formação inicial nem sempre contempla todas as habilidades e competências acima discutidas, principalmente se passamos a revisitar a prática docente e as concepções que sustentam a complexidade da atividade, rica em aprendizados e desafios (DELORS, 2010).

Seguindo nessa direção, discutiremos a seguir, elementos presentes na formação do enfermeiro e no campo de atuação, oriundos de uma revisão sistematizada sobre a temática.

2.3 INFLUÊNCIAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE DO ENFERMEIRO: O PERCURSO FORMATIVO E O CAMPO DE ATUAÇÃO

A atuação e o desempenho docente não são exclusivamente dependentes do empenho do professor e de seus processos cognitivos, ambos são influenciados por diversos elementos que contribuem para a constituição da identidade do ser docente (TARDIF; LESSARD, 2014).

Assim, a atividade docente não se constitui de forma imediata ou a partir de experiências pontuais, pelo contrário, ela ocorre a partir de um processo de formação proveniente de todo o desenvolvimento do indivíduo, seja no contato com a família, com o contexto socioambiental, com seus pares, seja na formação escolar anterior, na formação profissional, ou ainda na experiência profissional, entre tantas outras fontes que interferem na conduta docente (TARDIF; LESSARD, 2014).

Inevitavelmente, portanto, farão parte da formação docente a vida escolar e acadêmica, a mistura do informal, do leigo, do empírico com a cientificidade (CUNHA, 2015). Tardif (2002), citando Lortie, aponta que a influência da vivência escolar ao longo da infância é tão importante que alguns docentes, mesmo passando pela formação para licenciatura, buscam seus valores em sua história familiar e escolar para solucionar questões profissionais (*apud* CUNHA, 2015),

Freire (2011) corrobora essa ideia. Para o educador, não há docência sem discência. Estudar, gostar de aprender e ter curiosidade são características inerentes ao docente, o que também é decorrente do processo formativo que se inicia na família e na

escola. O trabalho docente é influenciado pelos conhecimentos e possibilidades pedagógicas que lhes foram apresentados ao longo de sua formação.

Percebe-se assim, que os elementos presentes no percurso formativo vivenciado pelo enfermeiro docente exercem impacto em sua atuação, já que contribui para determinar sua personalidade educativa. Essas experiências incluem a vivência em todos os níveis de ensino. Em um trabalho anterior, intitulado: “Elementos da formação do enfermeiro que o subsidiam para docência no ensino superior: revisão integrativa”, buscamos verificar quais seriam esses aspectos (RODRIGUES; KLEBA, 2017).

É preciso ressaltar que os elementos presentes na formação do enfermeiro para atuação docente, a seguir discutidos, são resultados de uma revisão integrativa, produto de um trabalho de conclusão de uma pós-graduação *lato sensu* em Docência na Educação Superior, recentemente submetido à publicação.

Resultaram dessa busca duas grandes categorias: *modelos de ensino e processo de formação do ser docente*. A primeira categoria surgiu a partir da frequência em que foi relatada a forma com que os enfermeiros são influenciados pelos modelos e métodos de ensino utilizados por seus professores durante o seu próprio processo de formação. Ela foi dividida em três subcategorias, descritas a seguir (RODRIGUES; KLEBA, 2017).

A primeira subcategoria foi denominada como *metodologias de ensino tradicionais*, as quais têm como característica a transmissão e memorização de conhecimentos e apareceram no estudo como característica comum dos enfermeiros no início da atividade docente, justamente por o terem vivenciado durante sua formação e o reproduzirem no exercício docente (BACKES et al., 2013; BACKES; MOYÁ; PRADO, 2011; BARBATO; CORREA; SOUZA, 2010; DRAGANOV; SANNA, 2014; DRAGANOV; SANNA, 2016; NÓBREGA-THERRIEN; FEITOSA, 2010; FREITAS et al., 2016; RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2006; SEBOLD; CARRARO, 2013; SILVA; PIMENTA, 2007).

A segunda refere-se as *metodologias ativas de ensino aprendizagem*, as quais consideram a autonomia do indivíduo ao construir o conhecimento e o educador como um mediador desse processo; elas também influenciaram a prática docente de enfermeiros que tiveram experiências inovadoras de ensino durante o seu percurso formativo (ALMEIDA; SOARES, 2010; BACKES; MOYÁ; PRADO, 2011; BARBATO; CORREA; SOUZA, 2010; DE DOMENICO; MATHEUS, 2009; DRAGANOV; SANNA, 2014; FERNANDES et al., 2015; FREITAS; SEIFFERT, 2007; GESTEIRA et

al, 2012; JESUS; SENA; ANDRADE, 2014; NÓBREGA-THERRIEN; FEITOSA, 2010; SANTOS et al., 2011; SEBOLD; CARRARO, 2013;).

Por terceiro, emergiram os *referenciais teóricos que contribuíram para a formação docente*, referindo-se a autores que reforçaram a educação tradicional e tecnicista como Taylor e Fayol bem como àqueles que direcionaram a atuação e reflexão sobre a atuação docente, como Paulo Freire e Piaget, para um modelo problematizador (BACKES et al., 2013; BACKES; MOYÁ; PRADO, 2011; SILVA; PIMENTA, 2007).

A segunda categoria, *processo de formação do ser docente*, diz respeito a diversos elementos presentes em todo o percurso formativo do enfermeiro docente que contribuíram para a construção da personalidade profissional. Esta foi subdividida em cinco subcategorias, descritas a seguir (RODRIGUES; KLEBA, 2017).

A primeira diz respeito a *componentes curriculares que tratam de fundamentos pedagógicos para a prática educativa*, que podem ser representados por núcleos, parte de disciplinas ou de outras atividades formativas, que caracterizam a formação pedagógica, por exemplo Metodologia do Ensino Superior, Didática e Formação Didático-Pedagógica em Saúde (BACKES; MOYÁ; PRADO, 2011; DE DOMÊNICO; MATHEUS, 2009; FREITAS; SEIFFERT, 2007; RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2006; SANTOS et al., 2011; SILVA; PIMENTA, 2007). 18 26 21

A *licenciatura como formadora de enfermeiros professores*, segunda subcategoria, discute a modalidade de ensino como possibilidade de discussão aprofundada e sistematizada de conteúdos pedagógicos e, se eficaz, possibilita compreender o processo de ensino aprendizagem a partir da ótica da enfermagem, salientando-se que a aplicação de conhecimentos didático pedagógicos é fundamental na formação de enfermeiros professores para qualificar sua forma de ensinar (MORAES; LOPES, 2010; RODRIGUES; CALDEIRA, 2009; SANTOS et al., 2011).

O *desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas na pós-graduação lato-sensu e stricto-sensu*, terceira subcategoria, buscou descrever a importância destas vivências acadêmicas na formação didático pedagógica do indivíduo bem como as contribuições positivas e negativas para o exercício, sendo citada por alguns autores, como um momento de tomada de consciência para a transição entre uma postura autoritária, fundamentada na educação tradicional, para uma educação problematizadora e consciente do protagonismo do aluno (BACKES et al., 2013; DE-LA-TORRE-

UGARTE-GUANILO et al. 2010; FERNANDES, et al., 2015; FREITAS, et al., 2016; SILVA; PIMENTA, 2007).

Já o *incentivo institucional para formação pedagógica do enfermeiro docente*, apareceu como a quarta subcategoria e apresenta relatos que ressaltam a importância da valorização por parte das instituições de ensino superior em relação à formação pedagógica de enfermeiros (DRAGANOV; SANNA, 2014; DRAGANOV; SANNA, 2016; FREITAS; SEIFFERT, 2007; MORAES; LOPES, 2010; RODRIGUES; CONTERNO, 2009; RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2006;). Entre os autores, Moraes e Lopes (2010) defendem que deve haver condições de capacitação, qualificação e desenvolvimento do corpo docente para que o processo de ensino aprendizagem seja mais efetivo, no que diz respeito à área pedagógica, à perspectiva político-social e à pesquisa.

Os *fatores da formação que favorecem o contato com elementos pedagógicos*, quinta subcategoria, representam as ações que oportunizam o estudante, durante seu processo de formação inicial, a refletir sobre os processos de ensino, como atividades de educação em saúde, estágio de docência e a monitoria (ABREU et al., 2014; ALMEIDA; SOARES, 2010; BACKES; MOYÁ; PRADO, 2011; CARVALHO; RODRIGUES; CARVALHO, 2014; DAMASCENO; BRUNÓRIO; ANDRADE, 2006; FERNANDES et al, 2015; FREITAS et al, 2016; JESUS; SENA; ANDRADE, 2014; SANTOS et al., 2011; SILVA; CRUZ; CAMARGO, 2008; TOMAZ; TOCANTINS; SOUZA, 2014).

De acordo com Rodrigues e Kleba (2017), esses momentos possibilitaram o contato com aspectos que compõem o processo de ensino aprendizagem além da atuação em sala de aula, como planejamento, organização de materiais e avaliação dos procedimentos utilizados.

As experiências vivenciadas pelos alunos durante sua formação enquanto enfermeiro são determinantes para a consolidação da postura didático pedagógica assumida por ele em sala de aula, para atuar nos níveis técnico ou superior de ensino. No entanto, Rodrigues e Caldeira (2009) problematizam o fato destes momentos serem a única aproximação do discente com conteúdo pedagógicos, e questionam: seriam essas aproximações assistemáticas suficientes para qualificar o futuro professor enfermeiro para a atividade docente?

Essa problematização se torna pertinente, a partir do momento que se reconhece que, além das influências presentes na formação do enfermeiro para a atividade docente,

o ambiente de trabalho possui elementos, pertencentes a organização escolar, determinantes na condução do seu trabalho.

O ambiente do trabalho docente é a escola, espaço social que determina a organização, o planejamento, a remuneração e a supervisão do trabalho docente. Essa instituição de ensino é resultante de um processo histórico determinado pela e para a organização da sociedade, embora, aparentemente esteja separada dela por apresentar particularidades como programas, disciplinas, objetivos, entre outros (TARDIF; LESSARD, 2014).

Tardif e Lessard (2014) resumem a vida na escola da seguinte maneira: há indivíduos que compartilham da cultura escrita, e que precisam fazê-lo no mesmo intervalo de tempo e da mesma maneira para um coletivo de alunos a fim de socializá-los, moralizá-los e instruí-los.

Alguns autores marxistas, questionam a escola no que se refere a esses objetivos e a associam como a primeira organização de trabalho coletivo, com ideias de controle e moralização. Para os autores, a atuação e objetivos da escola estão relacionadas com as concepções de quem a coordena, por exemplo, para uma escola religiosa, o importante seria o respeito as regras da instituição e a moralidade, para uma escola capitalista, é imprescindível que os alunos aprendam o mais rápido o possível visando a produtividade (apud TARDIF, LESSARD, 2014).

Esse contexto parece pertinente às discussões atuais do ensino em que se discute o papel da escola bem como das instituições de ensino como espaços que devem viabilizar a construção do conhecimento e não uma formação de indivíduos acríticos preparados para memorizar e reproduzir, sem capacidade de transformar e intervir em sua própria realidade.

A escola é um espaço de relações. Neste sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem um papel essencialmente crítico e criativo (GADOTTI, 2000, p. 11).

Entre os agentes da escola, encontra-se o discente, também tocado por influências externas como família, grupos de jovens, mídias sociais, e um dos principais

determinantes do trabalho docente, já que a aprendizagem, principal objetivo dessa prática, diz respeito a ele como sujeito. Inicialmente, o aluno precisa estar disposto ou motivado a aprender, para Tardif e Lessard (2014, p. 67) “É verdade que se pode manter fisicamente alunos dentro das salas de aula, [o que não se pode é] obriga-los a aprender, porque o aprendizado necessita de sua colaboração e participação. Ninguém pode forçar ninguém a aprender”.

Para esses autores, diferentemente de outros coletivos, os alunos não são colaboradores do processo de trabalho docente, e sim, se constituem seu espaço e material de trabalho. Ao mesmo tempo que o professor empreende ações e interage com o grupo, os estudantes, entre si, interagem uns com os outros, se reconhecendo e estabelecendo constantes interações, que podem ou não convergir com as propostas do professor e da instituição. Este aspecto impacta a atividade docente e, por vezes, pode se configurar como um desafio (TARDIF; LESSARD, 2014).

Em suma, a partir desses elementos acima discutidos, todas as influências ou saberes que determinam a atividade docente podem ser compreendidas ou confundidas com desafios implícitos à prática educativa, dos quais poderiam emergir vieses distintas como àqueles relacionados aos objetivos da escola, àqueles relacionados à formação docente, àqueles relacionados as características singulares e coletivas do grupo de alunos, àqueles relativos a estrutura, aos materiais, aos recursos humanos, entre outros. Vieses distintos, mas que se relacionam fortemente entre si e determinam assim a efetividade do processo ensino aprendizagem.

O professor trabalha com e para os seres humanos e este é o desafio central do trabalho docente. Desafio porque os alunos são seres psicobiológicos, parcialmente definidos pela sua condição socioeconômica, dotados de liberdade, autonomia e da capacidade de agir sobre o mundo a partir de suas concepções, crenças e valores, diferentes entre si (TARDIF; LESSARD, 2014).

Para Tardif e Lessard (2014, p. 71), “ensinar é confrontar-se com dilemas éticos que se tornam ainda mais delicados quando se encontram num contexto de relações face a face” já que diferentemente de outras profissões, o professor é visto, observado e avaliado por seu objeto de trabalho.

O professor deverá conciliar a organização da sala, o cumprimento do papel de instruir e socializar, com conflitos educacionais da atualidade que são identificados no cotidiano escolar, na organização da instituição e na relação entre alunos e professores.

Leonello, Miranda Neto e Oliveira (2011) afirmam que entre os desafios, estão os alunos com base teórica insuficiente, possivelmente decorrentes das relações entre professor-estudante, estudante-estudante e estudante-família-escola e que vão além da não-aprendizagem dos conteúdos curriculares (BISSOTO, 2009; PALMA, 2007). Rodrigues e Mendes Sobrinho (2006) acrescentam ainda: desinteresse; indisciplina; incapacidade relacional; capacidade cognitiva de assimilação e reflexão deficiente.

Quando se trata de estudantes que já estão inseridos no mercado de trabalho, o professor precisa lidar com os conhecimentos adquiridos neste meio, que auxiliam para enriquecer as discussões, ao passo que precisam ser mediados para que não desvirtuem o objetivo da aula. Além disso, o cansaço destes alunos após uma longa jornada de trabalho deve ser levado em consideração ao se preparar o plano de ensino e a forma de avaliação (LEONELLO; MIRANDA NETO; OLIVEIRA, 2011).

O regime de trabalho do docente também se configura como um desafio da prática. A instabilidade financeira, é um fator que contribui para isso, já que o pagamento é feito por hora/aula, as quais lhes são distribuídas semestralmente, podendo ter alteração de turmas, horários ou disciplinas, isso tem como consequência a necessidade de manter outros vínculos empregatícios para complementar o salário, gerando falta de tempo para organizar e preparar as aulas (LEONELLO; MIRANDA NETO; OLIVEIRA, 2011).

Mesmo com todas as peculiaridades que a docência nos apresenta, persiste ainda a concepção de história natural do ensino, como se as competências necessárias para ministrar aula fossem um dom ou que bastasse nos embasarmos exclusivamente em nossa experiência prática (BATISTA, 2005).

Para Tardif (2014), a atividade educativa, pelo contrário, não tem nada de simples ou natural, são vieses múltiplas que compõem uma construção social, cuja o caráter metódico exige fundamentação epistemológica.

É preciso ter a compreensão global do fenômeno educativo, das diversas/múltiplas relações sociais que influenciam essa prática, o que pressupõe, também a seriedade e a consciência a respeito do papel que o professor desempenha na preparação intelectual dos alunos o que pode gerar uma série de consequências ao formar futuros profissionais, ao que se refere a saúde das pessoas, não é permitido arriscar (RODRIGUES; CONTERNO, 2009).

Pensar sobre a prática docente e as concepções que a baseiam é fundamental e uma das primeiras atitudes para identificar limites e lacunas. Este processo se dá no

movimento de ação-reflexão-ação no e sobre o fazer pedagógico, essencial para a ressignificação do saber docente e busca pela formação continuada (SILVA; PIMENTA, 2007).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 TIPO DE ESTUDO

Método é uma “maneira de fazer ciência”, ou seja, de produzir conhecimento, guiado por uma discussão teórica (MARTINS, 2004). O método pode ser uma busca no geral incerta, que somente revelará a realidade estudada, na medida em que o pesquisador possa interpretá-la, auxiliado por seu conhecimento teórico (SILVA; MENDES; NAKAMURA, 2012).

Nesta direção, a pesquisa-ação é uma abordagem que visa a construção do conhecimento por meio do diálogo e da reflexão-ação-reflexão, a resolução de problemas e a transformação da realidade, tendo fácil aplicação nas ciências sociais, humanas, na educação e saúde, buscando a aproximação, a compreensão e a participação do contexto social, na perspectiva da indissociabilidade entre teoria e prática (THIOLLENT; OLIVEIRA, 2016).

Visando não somente a transformação da consciência e visão de mundo, mas a mudança da própria realidade, a pesquisa-ação conjuga duas práticas sociais, tradicionalmente separadas, em um único processo: a prática científica de produção de conhecimentos e a prática educativa (VANDERNOTTE, 2006 apud DUQUE-ARRAZOLA; 2014).

Neste cenário, a participação dos sujeitos pesquisados, amplia e fortalece a pesquisa ação, pela agregação de um olhar próprio dos participantes, os quais são diferenciados e diversificados. Assim, a adoção do termo “participativa” na metodologia de pesquisa ação desse estudo se justifica por sua contribuição ir além do estudo das realidades, visto que ela promove a aproximação entre as experiências e seus pesquisadores (COLETTE, 2014).

Considerando esses aspectos, a abordagem desse estudo é a pesquisa ação participativa. O adjetivo “participativa” associado a pesquisa ação, refere-se a “uma estratégia de investigação voltada à transformação social, à aprendizagem mútua entre pesquisadora e praticantes, e à geração conjunta de novos conhecimentos, no sentido de se avançar e praticar uma ecologia de saberes [...]” (COLETTE, 2017, p. 85).

Na percepção da classe trabalhadora, a participação compreende: assumir algo que é de direito, posicionamentos em relação a um pertencimento, tomada de consciência de classe e busca pela transformação da realidade. Nesse sentido, participar não é assistir, é se envolver no planejamento, na tomada de decisões e execução de ações (DUQUE-ARRAZOLA; 2014).

A pesquisa ação surgiu em meados do século XX, vinculada a movimentos sociais associados a grupos minoritários. A autoria do termo é incerta, mas muitos a relacionam a Kurt Lewin (1940-1960), psicólogo alemão que utilizou este método para estudar os hábitos alimentares de mães norte-americanas a fim de promover sua transformação (GRITTEM; MEIER; ZAGONEL, 2008; VASCONCELOS, 2006).

Nas décadas de 1960 e 1970, na América Latina, tanto a pesquisa participante quanto a pesquisa ação aparecem nas experiências de Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Danilo Strech, entre outros que também se preocupavam com movimentos sociais, tendo, portanto, forte cunho político (TOLEDO; JACOBI, 2013).

Ao analisar os postulados de Freire, por exemplo, acerca da reflexão crítica dos sujeitos sobre o seu contexto e a problematização da realidade, fica evidente a presença de seus pressupostos teórico-metodológicos no fortalecimento da pesquisa ação. Em 1980 e 1990 essa modalidade de pesquisa se intensificou com os escritos de René Barbieri e Michel Thiollent (TOLEDO; JACOBI, 2013).

A partir da pretensão de analisar elementos que constituem o trabalho docente de enfermeiros no contexto de um curso técnico de enfermagem, considerou-se que o processo investigativo poderia se desenvolver de forma mais significativa a partir da realização do círculo de cultura. Esta estratégia estrutura-se nos pressupostos teórico-metodológicos do educador Paulo Freire, que tem como cerne de suas preocupações a educação e a sua natureza política, dialógica, crítica, problematizadora, que busca a libertação dos seres humanos, a fim de que se tornem efetivamente sujeitos sociais e agentes de transformação da realidade (FREIRE, 2005).

O círculo de cultura é enquadrado como uma estratégia participativa porque tem como característica a transformação e o comprometimento com a mudança social dos envolvidos na pesquisa (SILVA FILHO et al., 2016).

Esta estratégia, inicialmente, não foi pensada por Paulo Freire como uma ferramenta de pesquisa, e sim associada a alfabetização de adultos, tendo seus primeiros ensaios em Angicos e Mossoró, no Rio Grande do Norte na década de 1960, “na aurora

do tempo em que, coletivamente, pela única vez alguma educação no Brasil foi criativa e sonhou que poderia servir para libertar o homem, mais do que, apenas, para ensiná-lo, torná-lo ‘doméstico’” (BRANDÃO, 1981, p. 17).

Freire se propunha a alfabetizar adultos através do círculo de cultura e teve resultados que impressionaram a opinião pública, obtendo adeptos em todo o país, apoiado inclusive pelo Governo Federal. Contudo, não houve tempo para passar das primeiras experiências, pois a Campanha Nacional de Alfabetização, idealizada por Paulo Freire, após o Golpe Militar de 1964, foi considerada “perigosamente subversiva”, sendo um dos primeiros educadores a ser preso e condenado ao exílio (BRANDÃO, 1981).

No Chile, permaneceu, junto com a sua família, por 16 anos e pôde participar de diferentes reformas, pois lá encontrou um “espaço político, social e educativo muito dinâmico, rico e desafiante” o que permitiu que pudesse reestruturar e reavaliar seu método (BRANDÃO, 1981; GADOTTI, 1996, p. 72).

O círculo se estrutura a partir da relação dialógica entre os seres humanos, que considera o contexto histórico, político, econômico, social e cultural, ou seja, o “mundo” dos sujeitos participantes. É um processo de busca pelo conhecimento mediante o encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas (FREIRE, 2005).

Logo, ele deve ser condizente com a dialogicidade da educação libertadora. Círculo, porque todos estão em volta, não de um professor, mas de um animador de debates que participa de uma atividade em que todos ensinam e aprendem. “De cultura”, porque muito mais do que aprendizado individual de “saber ler-e-escrever”, o círculo constrói modos próprios de pensar. “E todos juntos aprenderão, de fase em fase, de palavra em palavra, que aquilo que constroem é uma outra maneira de fazer a cultura que os faz, por sua vez, *homens, sujeitos, seres de história*” (BRANDÃO, 1981, p. 44).

O círculo de cultura é composto pelas etapas “levantamento dos temas geradores”, “codificação” dos temas geradores, “decodificação” e “desvelamento crítico” da realidade (FREIRE, 2005) as quais não são estáticas e devem respeitar as relações construídas ao longo do processo.

Os círculos de cultura têm a finalidade de ajudar as pessoas a compreenderem melhor sua realidade, por intermédio do diálogo e da troca de experiências (PRADO, 2013). Esta estratégia instiga os componentes de um determinado grupo a refletirem sobre

situações vindas da realidade possibilitando que estes intervenham em seu meio através do diálogo.

Para existir este diálogo, os sujeitos precisam estar engajados a refletir sobre sua realidade, neste sentido, a aproximação entre os envolvidos na pesquisa permite explorar a disponibilidade de envolvimento para o estudo. Neste contexto, o início deste estudo ocorreu na aproximação com a Gerência Regional de Educação de Chapecó, responsável pela organização estrutural e pessoal do Centro de Educação Profissional Chapecó (CEDUP) a fim de apresentar a proposta deste estudo bem como com a gestão escolar.

A escolha pela referida escola para realização desta pesquisa ocorreu de maneira intencional, já que nesta instituição de ensino a pesquisadora deste estudo exerce a função de professora há quatro anos.

A realização da pesquisa, dentro do próprio ambiente de trabalho, foi também um exercício de aproximação e distanciamento, de construção e desconstrução, no intuito de discutir a riqueza dos fenômenos a partir de quem o vivencia, tendo-se o cuidado de não confundir papéis de pesquisador e pesquisado.

3.2 CENÁRIO DO ESTUDO

Este estudo foi realizado no Centro de Educação Profissional Chapecó, escola vinculada à Secretaria Estadual de Educação (SED) e instalada no município em 1986 chamada, na época, de Escola Profissional Feminina, que oferecia cursos na área de costura e cabelo.

Em 27 de fevereiro de 2002 o decreto nº 4113 altera o nome da escola para Centro de Educação Profissional, habilitando-a para a criação e desenvolvimento de cursos profissionalizantes e em nível técnico. Já o Curso técnico de Enfermagem, por sua vez, teve seu funcionamento autorizado em 10 de novembro de 2009. No estado de Santa Catarina, vinte e sete cidades possuem essas instituições que ofertam uma variedade de cursos de diferentes áreas do conhecimento (SANTA CATARINA, 2009).

Atualmente, o Centro de Educação Profissional Chapecó oferece qualificação técnica nos turnos matutino, vespertino e noturno, em oito modalidades de cursos técnicos em diferentes eixos tecnológicos, tais como: técnico em massoterapia, técnico em manutenção e suporte em informática, técnico em transações imobiliárias, técnico em

cozinha, técnico em vestuário, técnico em estética, técnico em logística e técnico em Enfermagem (CEDUP, 2018).

A oferta de cursos ocorre semestralmente, seguindo o calendário da rede estadual de ensino. A escola apresenta como objetivo consolidar a educação profissionalizante por meio de um processo voltado para a expansão dos cursos, de forma comprometida com os princípios educacionais vigentes, garantindo a formação e qualificação profissional do cidadão (CEDUP, 2018).

Durante a realização deste estudo, houveram muitas mudanças acerca da oferta de cursos e certificação no Curso Técnico de Enfermagem. A certificação intermediária de auxiliar de enfermagem era ofertada quando o estudante cumpria um ano e meio de curso com a carga horária de 1.200 horas, sendo 800 horas de atividades teórico práticas mais 400 horas de estágio (SANTA CATARINA, 2016a). Desde 2016, não há o fornecimento do certificado para essa categoria profissional.

O tempo e a carga horária para a certificação do técnico de enfermagem também sofreram alterações: antes o diploma era obtido com dois anos de curso e com uma carga horária de 1.440 horas, mais 600 horas de estágio supervisionado, somando 2.040 horas, distribuídos em quatro módulos (SANTA CATARINA, 2014). Atualmente, a formação foi reduzida para três módulos, desenvolvidos em um ano e meio e com uma carga horária de 1.800 horas. (SANTA CATARINA, 2017).

A justificativa para redução do tempo de curso envolve o número de hospitais e demais instituições de saúde que necessitam de profissionais capacitados, além da intensa procura de estudantes para obterem a formação profissional de nível médio em enfermagem (SANTA CATARINA, 2017).

De acordo com o parecer Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC), o perfil do profissional de enfermagem de nível médio almejado é:

O técnico em enfermagem deverá ser um profissional que atue na promoção da saúde dos usuários, família e comunidade, desenvolvendo ações integradas de proteção da saúde, prevenção de doenças, recuperação e reabilitação do processo saúde-doença em todo o ciclo vital, nas diferentes densidades tecnológicas e gravidade do usuário. Este profissional deverá ter competência para o cuidado humanizado e assistência segura, com ética profissional e trabalho em equipe (SANTA CATARINA, 2016a, p. 8).

Ainda segundo o Parecer, os temas norteadores mínimos que deverão constituir o currículo do técnico de enfermagem são descritos na Matriz Curricular/Organização

Curricular/Grade Curricular, e aplicados aos alunos por meio das disciplinas, das unidades curriculares ou das bases tecnológicas (SANTA CATARINA, 2016a). As disciplinas que trabalham conhecimentos específicos da enfermagem devem ser ministradas obrigatoriamente por enfermeiros.

Entre os temas mínimos estão: Processo saúde-doença e os determinantes sociais em saúde; Ética, humanização e cidadania; Urgências e Emergências; Biossegurança; Legislação do exercício profissional em Enfermagem; Legislação do SUS; História da enfermagem, da saúde e do hospital; Estrutura, funcionamento e organização dos serviços e dispositivos de saúde; Saúde coletiva; Educação em saúde; Procedimentos e técnicas de enfermagem; Saúde da criança e do adolescente; Saúde da mulher; Saúde do adulto, do trabalhador e do idoso; Cuidado ao usuário em estado grave nas condições específicas hospitalares em Unidade de Terapia Intensiva e em Unidades com Serviços de Pré-Hospitalar Fixo e Móvel; Comunicação; Registro e relatório de enfermagem (SANTA CATARINA, 2016a).

O corpo docente teórico prático deve ser composto por enfermeiros e demais profissionais de saúde que tenham relação com o curso em questão. O estágio deverá ser supervisionado obrigatoriamente por enfermeiros que tenham experiência nos segmentos de atuação na área hospitalar e atenção básica (SANTA CATARINA, 2016a).

Como importante componente da formação do técnico em enfermagem está o estágio supervisionado com o mínimo de 600 horas. O estágio deve ser acompanhado por um educador enfermeiro para cada seis estudantes, baseando-se nas orientações dos órgãos regulamentadores, Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) e Conselho Regional de Enfermagem (COREN) (SANTA CATARINA, 2016a).

O estágio supervisionado deverá ocorrer prioritariamente em instituições públicas, obedecendo a legislação que garante o Sistema Único de Saúde como orientador da formação de profissionais de saúde (BRASIL, 1990).

O corpo docente, da educação profissionalizante de nível médio de maneira geral, é constituído através de um processo seletivo realizado a cada dois anos com provas escritas e de titulação. No entanto, o vínculo se estabelece no formato de contrato

emergencial, realizado no início de cada semestre letivo, com a escolha das disciplinas e das vagas disponibilizadas⁷ (SANTA CATARINA, 2015).

Em Santa Catarina, educadores de toda rede de ensino, contratados neste caráter são nomeados como Admitidos em Caráter Temporário (ACT). Quando as vagas não são preenchidas por educadores que realizaram o processo seletivo, elas são disponibilizadas na chamada pública suplementar (SANTA CATARINA, 2015).

A jornada de trabalho do Professor ACT será, preferencialmente, de 10 (dez), 20 (vinte), 30 (trinta) e 40 (quarenta) horas semana. No caso de ocupar uma vaga, o contrato inclui horas em sala (contabilizadas como hora aula, de 45 minutos) e horas atividade (hora relógio, equivalente a 60 minutos), dedicado para planejamento e preparo de aulas.

Quanto a remuneração, os educadores recebem salário de acordo com sua carga horária e titulação. Para tanto, consideram-se docentes habilitados aqueles com formação em licenciatura plena correspondente às áreas específicas do currículo; e não-habilitado o profissional portador de certificado de conclusão do ensino médio (nos casos de cursos como informática ou segurança do trabalho) ou de bacharelado (no caso do técnico de enfermagem) (SANTA CATARINA, 2015).

Quanto a formação do enfermeiro para a docência, a complementação ou formação pedagógica nos níveis de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* na área de educação são bem avaliados na prova de titulação dos processos seletivos. A “Conclusão de curso de Licenciatura Plena na disciplina específica do cargo pretendido”, por exemplo, soma até 200 pontos para o candidato que comprovar “Diploma e Histórico Escolar de Curso Superior em Enfermagem e Medicina, com Complementação Pedagógica; ou outros Bacharelados com Complementação Pedagógica; ou outros Cursos de Tecnologia, em cujo Histórico Escolar conste as disciplinas elencadas, com Complementação Pedagógica; ou Curso Emergencial de Licenciatura Plena de Formação de Professores na área” (SANTA CATARINA, 2016b, p. 61).

A instituição de ensino que ofertar o curso técnico de enfermagem deverá possuir um laboratório de enfermagem, anatomia e fisiologia. A escola em estudo possui essa estrutura conjuntamente, com uma quantidade adequada de materiais para subsidiar os

⁷ A lei do ACT não contempla em sua descrição a Educação Profissional de nível médio, sendo as orientações adaptadas pela escola. Embora no documento haja a afirmativa de que o contrato emergencial só ocorreria em situações específicas, na prática, é possível perceber que todos os professores de nível profissional médio, são contratados em caráter temporário.

conhecimentos teórico/práticos da enfermagem, mas com uma oferta precária de estruturas e equipamentos relacionados ao estudo da anatomia e fisiologia.

As aulas são ministradas em uma estrutura própria da escola, composta por uma sala para direção, secretaria, coordenadores de curso, biblioteca, seis laboratórios (cozinha, enfermagem, estética, informática, massoterapia e química), cerca de dez salas de aula, cozinha, refeitório e um auditório.

Os espaços, em sua maioria, são confortáveis, as salas possuem equipamentos de projeção de imagens, ar condicionado e cadeiras acopladas com mesas, individuais. O número de alunos varia de acordo com o módulo, sendo abertas 35 vagas a cada matrícula, formando em média 20 a 30 alunos por turma.

Como já mencionado, o Curso técnico de Enfermagem é ofertado subsequente ao ensino médio, ou seja, somente pode cursar o estudante que completou o ensino médio e que possui a idade mínima de início de 18 anos. Nesta direção, há uma grande discrepância entre as características dos estudantes quanto a idade, acesso a informação, formação e trabalho.

Quanto as características dos estudantes, se pode evidenciar uma intensa diversidade socioeconômica e cultural: são diferenciadas as idades, de 18 a 60 anos; o tempo de saída da escola, alguns referem estar distantes da sala de aula há mais de 20 anos, enquanto alguns acabaram de concluir o ensino médio; alguns acumulam três turnos entre escola, estágios e trabalho e outros se dedicam integralmente ao curso.

3.3 POPULAÇÃO DE ESTUDO

O Curso Técnico de Enfermagem do Cedup é composto por um coordenador, um responsável técnico pelo laboratório de enfermagem, educadores responsáveis pelas disciplinas teóricas, consideradas aquelas que são desenvolvidas em sala de aula, e educadores responsáveis pela orientação de estágio supervisionado, estes, todos enfermeiros, conforme legislação (COFEN, 2013b).

É preconizado pela instituição que os educadores que supervisionam estágio não sejam responsáveis por disciplinas teóricas que ocorrem no mesmo turno em que estejam em campo de estágio, mesmo que haja compatibilidade de horários. Portanto, estes

difícilmente frequentam a escola, estando presente apenas em momentos em que ocorrem orientações referentes a supervisão de estágio e avaliação dos alunos.

Neste contexto, devido a viabilidade de inclusão nas atividades programadas, a população de estudo será composta pelos docentes do Curso Técnico de Enfermagem, responsáveis pelas disciplinas teóricas no segundo semestre de 2017.

Quanto as funções, o Curso é coordenado, obrigatoriamente, por profissional formado em Enfermagem. De acordo com as orientações de organização e funcionamento e unidades de ensino, os cursos terão um professor coordenador de curso, com graduação na área da educação ou eixo tecnológico correspondente à habilitação profissional do curso (licenciatura ou bacharelado com a complementação pedagógico), com uma carga horária determinada pelo número de turmas (SANTA CATARINA, 2015). Atualmente são nove turmas, portanto, o coordenador de curso possui 40h semanais.

Esse profissional tem a função de analisar mudanças da profissão e legislação própria do curso bem como seu funcionamento; elaborar plano de trabalho das atividades; coordenar e orientar os educadores acerca das atividades pedagógicas; prestar atendimento a comunidade escolar; promover reuniões com os professores para planejamento, entre outras ações (SANTA CATARINA, 2015).

O Curso conta também com um orientador de laboratório com graduação na área ou Eixo Tecnológico correspondente à habilitação profissional de curso, com sua carga horária semanal definida também de acordo com o número de turmas (SANTA CATARINA, 2015).

O corpo docente, responsável pelas aulas teóricas, é composto por profissionais de diversas áreas, como citado anteriormente, como administração, ciências biológicas, psicologia para lecionar disciplinas como administração e gerenciamento de enfermagem, anatomia humana, psicologia aplicada à enfermagem, respectivamente. As disciplinas direcionadas para o exercício de enfermagem são ministradas por enfermeiros, no período da realização deste estudo havia oito enfermeiros.

Entre as disciplinas conduzidas por enfermeiras estão: Fundamentos de Semiologia e Semiotécnica I; Introdução a Enfermagem; Enfermagem em Saúde Pública I, II e III; Primeiros Socorros; Enfermagem Materno-Infantil; Enfermagem em Clínica Médica I, II e III; Enfermagem em Clínica Cirúrgica I, II e III; Enfermagem no Cuidado em Pediatria e na Adolescência; Exercício Profissional: Deontologia, Ética e Bioética; Biossegurança nas Ações de Enfermagem; Pesquisa em Enfermagem; Enfermagem em

Neuropsiquiatria. Essas disciplinas são ofertadas no decorrer dos quatro módulos/semestres, em duas a cinco aulas semanais, sendo que a realização dos estágios ocorre no contra turno, prioritariamente.

A população do estudo, portanto, foi composta pela orientadora do Curso, orientadora de laboratório e educadores responsáveis pelas disciplinas teóricas do curso técnico de Enfermagem. Inicialmente, buscávamos estudar o trabalho docente de enfermeiros, no entanto, a direção da escola solicitou que abrangêssemos os educadores das diversas áreas do conhecimento que fizessem parte do corpo docente teórico.

Quanto as características dos 17 docentes participantes da pesquisa: idade variada entre 25 a 45 anos, todas mulheres e estavam no cargo por períodos diversificados: uma professora possuía oito anos de escola, quatro professoras estavam entre quatro a seis anos e a e as demais completava um ano na docência. Dez participantes são mães e a maioria acumula mais de um cargo de trabalho, possuindo vínculo com instituições de ensino e saúde além de manterem, no período da pesquisa, a continuidade da formação em programas *lato e stricto sensu*.

3.4 COLETA DE DADOS

O processo de coleta de dados baseou-se no Círculo de Cultura proposto por Freire (2005) realizado entre setembro a novembro de 2018. Como citado anteriormente, as etapas são denominadas de investigação dos temas geradores, codificação, decodificação e desvelamento crítico e não compreendem um processo rígido e fragmentado de coleta, resultados e análise; ao contrário, ambas as etapas e fases do estudo se articulam de forma que se tornam incompreensíveis caso sejam separadas.

Brandão (1981, p.68) corrobora essa flexibilidade do método; para o autor, “nada precisa ser rígido no método. Ele não se impõe sobre a realidade, sobre cada caso. Ele serve a cada situação. O mesmo trabalho coletivo de construir o método, a cada vez, deve ser também o trabalho de ajustar, inovar e criar a partir dele. Nada é rígido e não há receitas. Nada é lei, a não ser as leis da lógica do ato de aprender”.

FIGURA 1 - ESQUEMA DO ITINERÁRIO DE PESQUISA POR MEIO DOS CÍRCULOS DE CULTURA DE PAULO FREIRE



FONTE: Círculo de Cultura de Paulo Freire (2005) adaptado pela autora (2018).

Nesta direção, optamos por apresentar as etapas do Círculo de Cultura no tópico “4 RESULTADOS” [4, referente ao item “resultados”], de modo que contemple sua descrição, segundo Paulo Freire, e de como cada etapa foi realizada (organização, estratégias, participantes), os resultados obtidos, sínteses preliminares, reflexões e análises. Comprendemos que, dessa forma, o leitor poderá ter uma visão mais abrangente e clara sobre o processo como um todo. Após, buscamos elaborar uma síntese final e interpretação da experiência vivenciada.

A cada etapa, utilizaremos o auxílio de um fluxograma que visa demonstrar o momento que está sendo relatado, destacando a respectiva etapa com um tom mais forte de azul do que as demais e incluindo as perguntas disparadoras. Ao final da discussão de cada etapa, elaboramos uma síntese, também em formato de fluxograma, destacando igualmente o título e os resultados correspondentes.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados manteve a perspectiva dialógica, utilizada no decorrer de toda coleta de dados deste estudo. Para isso, optamos por sistematizar a experiência do círculo de cultura, a fim de obter uma interpretação crítica por meio do ordenamento e

reconstrução do processo vivenciado, a partir do referencial teórico de Oscar Jara Holliday (2006).

Freire propõe, inclusive, que criemos o hábito de registrar a prática e a reflexão sobre a prática a partir de como se expressam nossas experiências, com auxílio de uma escrita sistemática e sistematizada. Para ele, escrever sobre o processo vivido é uma forma de organizar as aprendizagens gestadas na prática e na reflexão crítica e sistemática sobre ela (FREITAS, 2006 apud JARA HOLLIDAY, 2016).

Para Jara Holliday (2006), a sistematização encontra-se num marco epistemológico que expressa oposição ao modelo positivista; ao contrário, ela busca tratar o qualitativo da realidade, buscando interpretar cada situação em sua singularidade, se fundando em uma concepção dialética.

Na área da educação popular, a sistematização é conceituada em um sentido mais amplo do que “categorizar ou ordenar informações”. Nesse meio, ela é utilizada para obter aprendizagens críticas das nossas experiências (JARA HOLLIDAY, 2006).

Neste sentido, são características da sistematização: produzir conhecimento a partir da experiência, na tentativa de transcende-la; reconstruir historicamente o ocorrido para interpretá-lo e obter aprendizagens; valorizar o saber dos sujeitos e de suas experiências; perceber as principais mudanças ocorridas durante o processo; produzir conhecimentos e aprendizados significativos desde a particularidade das experiências; olhar para a experiência de forma crítica e por uma perspectiva transformadora, entre outras (JARA HOLLIDAY, 2016).

A proposta de Jara Holliday (2006) para sistematizar uma experiência segue – de forma não rígida – cinco tempos, compostos por variantes em termos de conteúdo, alcances, nível de profundidade, instrumentos, sendo: o ponto de partida; as perguntas iniciais; recuperação do processo vivido; a reflexão de fundo e os pontos de chegada os quais serão explorados a partir dos resultados deste estudo.

3.6 ASPECTOS ÉTICOS

Após a resposta positiva da conversa informal com a direção da Escola e coordenação do Curso técnico de Enfermagem, procuramos conversar com os educadores, também informalmente, sobre a proposta do estudo, para identificarmos suas

percepções acerca de sua participação no estudo, o que também nos auxiliou na preparação e organização das atividades quanto a datas, por exemplo. Nestes momentos, a pesquisa foi muito acolhida pelos educadores.

Esse estudo seguiu todas as diretrizes da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde para pesquisas realizadas em seres humanos (BRASIL, 2012b). Portanto, para dar início à pesquisa, o projeto foi encaminhado para análise e consentimento da Gerência de Educação (GERED) Chapecó, obtendo a aprovação (APÊNDICE I). Posteriormente, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Unochapecó, aprovado sob o parecer de número 2.265.192 com o certificado de apresentação para apreciação ética de número 72968717.2.0000.0116 (APÊNDICE II).

Quanto aos participantes do estudo, estes foram esclarecidos quanto aos objetivos e a possibilidade de desistência da pesquisa a qualquer momento, bem como, quanto a não obrigatoriedade em participar, sem nenhum ônus. O consentimento de participação na pesquisa foi mediado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE III) e a gravação do áudio e uso de imagem dos grupos decorreu a partir da Autorização para Uso de Voz e Imagem (APÊNDICE IV).

No início de cada nova etapa, os resultados obtidos no encontro anterior também foram apresentados para os participantes por meio dos produtos elaborados por eles, com auxílio de painéis, cartazes, entre outros a fim de garantir a validação dos resultados. Além disso, após a análise final das informações coletadas, os resultados preliminares foram apresentados aos profissionais envolvidos no estudo e à coordenação do Curso, sendo validados pelo grupo de participantes.

É importante enfatizar que este estudo apresentou a possibilidade de danos à dimensão moral, social e cultural do ser humano. Entretanto, foram tomadas as providências possíveis para evita-los, como por exemplo, a manutenção do anonimato e respeito a identidade dos participantes por meio do uso de codinomes.

4 RESULTADOS

Os resultados foram organizados e interpretados a partir da proposta metodológica de Oscar Jara Holliday (2006) por meio das seguintes etapas, explicitadas a seguir.

4.1 PONTO DE PARTIDA

Para sistematizar é necessário que haja uma experiência prática para poder ser analisada e quem sintetiza deve ter obrigatoriamente participado dela. Em segundo lugar, é fundamental que hajam registros dos momentos vivenciados (JARA HOLLIDAY, 2006).

Experiências, por sua vez, são processos vitais, únicos, históricos, dinâmicos e complexos que intervêm e são intervindos por uma série de fatores objetivos e subjetivos interligados, como as condições do contexto, as relações criadas e ações estabelecidas entre sujeitos, percepções, intuições, entre outros (JARA HOLLIDAY, 2016). Experiência é aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação (BONDIA, 2002).

Para Bondia (2002, p. 24), para que nos toque, o vivido requer:

Um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Com essa concepção de experiência é que Holliday chama o processo de “Sistematização de Experiências” para que seja possível uma compreensão para além do ordenamento e descrição da coleta de dados.

A expressão das experiências pode ser feita na forma de narrativas, as quais dão possibilidade ao indivíduo de articular, por meio da escrita de relatos autobiográficos as “experiências referências” pelas quais passaram, dando sentido a própria trajetória profissional (PASSEGUI; SOUZA; VICENTINI, 2011). “Quem conta uma história, faz

necessariamente apelo a sua memória e a trabalha para dar inteligibilidade à experiência e para ressignificar o vivido, conferindo-lhe uma logicidade que constrói, organiza e justifica seu ponto de vista” (SILVA; BARROS, 2010, p. 68).

Corroborando tais reflexões, é que iniciaremos a apresentação dos resultados, partindo de uma narrativa que relata a minha experiência docente em um curso técnico de enfermagem, buscando descrever minha percepção com relação aos meus primeiros passos enquanto docente.

4.1.1 Eu, enfermeira e professora: uma narrativa autobiográfica sobre minha experiência docente em um curso técnico de Enfermagem

Escrevo essa narrativa em um importante momento de minha formação acadêmica. Atualmente, me debruço sobre as informações coletadas durante minha pesquisa ação participativa, construídas coletivamente na realidade onde iniciei minha carreira docente. Daí vem a motivação para a produção desta narrativa, visando incluir nesta dissertação a minha perspectiva sobre o meu trabalho docente enquanto enfermeira em um curso técnico de enfermagem, de setembro de 2014 a julho de 2018.

Para tanto, o objetivo desta narrativa é descrever as experiências e as referências em minha trajetória como enfermeira docente em um curso técnico de enfermagem, ampliando a descrição para momentos de minha trajetória pessoal que influenciam minha prática docente.

Narrativa

Para iniciar o relato de minha experiência docente preciso revisitar minha trajetória pessoal. O carinho pelo ensino surgiu dentro de minha casa, com meus avós, ambos professores de português e literatura, e com meus pais, professores de educação física. Perdi as contas das vezes que vi minha mãe acolhendo estudantes em momentos pessoais difíceis, dedicando-se em projetos estudantis ou, junto com meu pai, levando estudantes que moravam na área rural para suas casas depois do treinamento, por falta de condução, oferecendo almoço e apoiando nas atividades escolares. Por sua vez, meus avós sempre foram exemplos de educadores. Me recordo das “placas”, em sua casa, de

agradecimento pelas contribuições na formação de tantas pessoas, sempre com e por amor. Eles eram a personificação da amorosidade e esperança em um mundo melhor.

[...] o amor é um ato de coragem, [...] é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com a causa. A causa de sua libertação [...] Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens (FREIRE, 2005, p. 92-93).

Ao longo do meu crescimento, vivi ao lado deles inúmeras experiências que poderia apontar como referências na constituição da minha identidade docente e na minha escolha pelo ensino, mas para ser breve, posso afirmar que elas foram definitivas para que eu me tornasse uma esperançosa na educação.

Mesmo não havendo o desejo de tornar-me educadora, aos 15 anos, por incentivo de meus pais, cursei o magistério, em paralelo ao ensino médio regular, o primeiro durante o turno da manhã e o segundo, à noite. Neste período, além de compreender a história da educação, tivemos acesso a conteúdos referentes ao processo de ensino aprendizagem e a prática pedagógica. Muitos professores foram fundamentais nessa etapa.

Quando conclui o ensino médio, mesmo faltando um ano para finalizar o magistério, passei no vestibular pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, em 2009, no curso de bacharelado e licenciatura em enfermagem, e decidi cursá-lo, não concluindo o curso profissionalizante.

Do primeiro ao quinto ano de curso tivemos disciplinas que discutiam conteúdos pedagógicos, atividades de educação em saúde, estágios de docência supervisionados, entre outras atividades que nos aproximavam da docência, como monitorias, projetos de extensão, em que realizávamos orientações e atividades educativas, além dos projetos de pesquisa que nos estimulavam a busca permanente pelo conhecimento.

Meu trabalho de conclusão de curso também envolveu a educação, intitulado “Atividade educativa para profissionais de enfermagem da atenção primária em saúde: o seguimento da criança”, onde ministramos 20 horas de curso para enfermeiros da Regional de Saúde de Cascavel, no Paraná.

Depois de formada, já no município de Chapecó, Santa Catarina, em 2014, iniciei minha carreira como enfermeira em uma unidade de terapia intensiva. Depois de seis

meses, por problemas pessoais, me desliguei do hospital. Ao saber da falta de professores orientadores de estágio no Cedup, entreguei meu currículo na escola, sendo chamada em seguida para acompanhar estágios na atenção primária em saúde. Neste momento, começo o relato da minha pequena, mas intensa experiência enquanto docente em um Curso técnico em Enfermagem.

Entre os ambientes que percorri estavam unidades básicas de saúde e a Cidade do Idoso, local que disponibiliza diversas atividades para idosos acima de 60 anos, como academia, hidroginástica, pilates, assistência médica, entre outros. Aprendi muito com as equipes profissionais de ambos os lugares assim como com os alunos; como acompanhávamos pequenos grupos durante semanas, isso permitia que conhecêssemos de uma maneira que não era possível dentro de sala de aula, estabelecíamos vínculos com eles e com o próprio serviço.

Além da observação e verificação de sinais vitais, realizávamos visitas domiciliares, ocasião em que eu, como enfermeira, fazia procedimentos para os alunos acompanharem. Organizávamos também atividades de educação em saúde, promovíamos gincanas, estudávamos programas, organização das instituições de saúde.

Quanto as atividades de educação em saúde, foram muitas experiências. Em conjunto com a criatividade dos alunos e os temas solicitados pelos locais em que estávamos realizando o estágio discutimos assuntos sobre higiene, sexualidade, prevenção de câncer de mama, próstata e pele, entre tantos outros.

Porém, elas nem sempre foram positivas. Durante uma atividade educativa em que falávamos para cerca de 100 alunos, uma das alunas, talvez ansiosa com o momento exclamou “Professora, eu não sei mais o que falar!”, e se retirou correndo. Gostaria de ter acolhido ela, mas precisei assumir a atividade. Por mais que estudamos e nos preparamos, os sentimentos em estar à frente de um grupo de pessoas é singular a cada indivíduo.

Além disso, neste período, tive que administrar os primeiros conflitos e desafios vivenciados na atividade docente, como discussões entre estudantes, displicência desses em relação ao desenvolvimento das atividades e a relação com a equipe de saúde, entre outros. Essas situações me possibilitaram aprendizagem que acredito ter contribuído para condutas posteriores enquanto professora, tanto para evitar intercorrências, como as citadas anteriormente, quanto para mediá-las.

O processo de aprender continuamente também a partir de nossas experiências me parece fundamental. Freire (2005, p. 49) nos diz: “Como professor crítico, sou um

“aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se [...] especialmente porque me experimento com ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento”.

Em setembro deste mesmo ano realizei o processo seletivo para ministrar aulas teóricas no Curso, passando em primeiro lugar nas disciplinas de Introdução a Enfermagem, Clínica Médica I, II e III e Pesquisa em Enfermagem, as quais tinham como ementa conteúdos como envelhecimento, distúrbios gerais do organismo, unidade de terapia intensiva e a elaboração do relatório final de curso, respectivamente.

Esse primeiro momento, nas disciplinas teóricas, foi permeado por muitos desafios. Mesmo tendo vivenciado outras experiências de ensino, o meu primeiro contato com a docência foi marcado por sentimentos de angústia, medo e impotência. No intervalo de uma semana fomos contratados, recebemos as ementas das disciplinas e orientações de que deveríamos elaborar o plano de ensino, apostilas, aulas emergenciais (para serem utilizadas em caso de faltas), além de preparar as que seriam ministradas em curto prazo.

Poucos dias antes de adentrarmos a sala, tivemos uma breve apresentação, por parte da direção e coordenação do curso, que contemplava a organização da escola e fomos direcionados a nos dividir por áreas para iniciar a construção dos materiais acima citados, individualmente, já que as aulas iniciariam dentro de dois a quatro dias.

Hoje compreendo que isso não é iniciativa/decisão da escola, mas que a mesma segue rotinas orientadas pela Secretaria Estadual de Educação, as quais tornam muitas vezes o ato docente mecânico, sem uma reflexão sistemática sobre o trabalho docente, ao cancelar o contrato semestralmente com os educadores, recontratando-os apenas no início de um novo semestre, não disponibilizando aos novos professores tempo sequer para conhecer a estrutura e organização da escola, ou planejar adequadamente o plano de ensino e as disciplinas que irá trabalhar ao longo do semestre.

Como citei anteriormente, aceitei a designação de cinco disciplinas, as quais possuíam duas a cinco aulas semanais cada. Como existiam turmas de manhã, tarde e noite, totalizavam-se 35 aulas distribuídas durante a semana, sendo que, em um único dia da semana, chegava a ministrar 15 aulas seguidas da mesma disciplina para três turmas diferentes.

Na angústia de preparar materiais e boas aulas, me dedicava durante as madrugadas, com exaustão somada a intensa carga horária, comecei a adoecer. Me sentia frágil e suscetível diante de quarenta alunos, o que intensificou no decorrer da disciplina de Pesquisa em Enfermagem.

Comecei a orientar relatórios finais de curso sem receber orientações sobre a elaboração, estrutura e o objetivo da realização dos trabalhos. As duas turmas somavam juntas cerca de 50 alunos, para cada uma, tínhamos duas aulas semanais.

O sentimento de impotência se intensificou, alguns alunos estavam há muitos anos longe da escola, e mesmo os mais jovens pouco tinham acesso aos computadores, não havia laboratório de informática ou internet disponível na escola, o estágio era no mesmo horário das aulas, em consequência disso, alguns alunos não vinham para a aula durante todo o período de estágio. Meu nome ou “profe” eram chamados sucessivamente pelos alunos, eles me cobravam porque eram cobrados, mas eu não tinha condições de atender a todos, de acordo com expectativas.

O resultado disso foi o pânico de estar na escola, de entrar na sala de aula, de perguntas que não sabia responder, de situações que não sabia como conduzir. Eram noites e finais de semana corrigindo trabalhos, associado as demais disciplinas que também me exigiam tempo de preparação de aulas, trabalhos, provas.

Por outro lado, o dia a dia na escola me permitiu a criação de vínculos, tive colegas professores que me cederam materiais que me direcionaram e me auxiliaram na elaboração das minhas próprias aulas. Com ajuda de meus familiares comecei a me organizar e administrar melhor o meu tempo. Ao final daquele semestre consegui orientar os trabalhos, concluir as disciplinas e ainda fui convidada pelas duas turmas concluintes a ser madrinha de turma.

Percebi que meu esforço e dedicação haviam sido reconhecidos pelos alunos. Recebi tanto carinho e retribuição ao longo desse intenso início que decidi que ficaria e insistiria em fazer o melhor por aquele grupo que se dispunha a buscar uma vida melhor por meio do Curso.

Mesmo superada a impressão do primeiro encontro, uma angústia permanecia. Ao conhecer a história de cada um, não conseguia – e não consigo – separar o contexto do aluno de seu desempenho na escola. Sempre me senti injusta durante as avaliações, onde contabilizávamos o conhecimento dos estudantes.

A cada dia era surpreendida com algo novo e a cada dia aprendia um pouquinho do “ser docente”, e acredito que assim será enquanto estiver nessa atividade. Fui conhecendo uma a uma das turmas, dos alunos, suas trajetórias e cada uma delas contribuiu para que pudesse me tornar uma pessoa mais humana.

Havia muitos estudantes que acumulavam trabalho e escola. As vezes faziam 12 horas de trabalho durante a noite, pela manhã vinham para a escola e a tarde para os estágios, e assim passavam durante um ou dois meses, dependendo do módulo em que estavam. Muitos sofreram acidentes de trabalho, uma aluna lacerou a pele do braço esquerdo, do polegar ao ombro, em uma máquina de frigorífico, outro apresentava as mãos em garras, pelo esforço repetitivo.

Dentro da escola, percebi que o meu conhecimento sobre o processo de ensino aprendizagem não contemplava de forma equitativa as necessidades tão diversificadas dos alunos. Busquei, portanto, dar continuidade a minha formação.

Em paralelo ao início da carreira docente, compreendendo a necessidade de retomar os conteúdos pedagógicos, fiz uma pós graduação *lato-sensu* na Universidade Comunitária da Região de Chapecó, “Docência na Educação Superior”, a qual não era direcionada especificamente a enfermagem mas me auxiliou a refletir sobre diversos processos que vivenciava no ensino técnico, me possibilitou compartilhar angústias e perceber que elas não me eram exclusivas, mas que podíamos buscar alternativas entre os pares, bem como respeitar os nossos limites enquanto educadores.

Ao concluir a pós-graduação entrei para o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde dessa mesma universidade. E me deparei com disciplinas e professores que influenciaram diretamente minha conduta enquanto docente, entre elas a disciplina de “Formação e ensino em saúde” que possibilitou o contato com metodologias ativas de ensino aprendizagem, promovendo a reflexão sobre uma nova forma de ensinar.

Com apoio de minha orientadora, conheci autores que possibilitaram a compreensão de uma educação problematizadora, entre eles, Paulo Freire, e encantada por suas obras passei a repensar minha prática docente. Em minha orientadora, por sua vez, encontrei uma referência de enfermeira, professora e ser humano, dois encontros que tornaram minha caminhada acadêmica mais feliz.

Tanto na pós-graduação *lato sensu* quanto *stricto sensu* busquei estudar a formação do enfermeiro para a docência e quais os elementos que influenciam o trabalho

docente do enfermeiro respectivamente, justamente por compreender a complexidade da prática de ensino e das responsabilidades do professor frente a atividade docente.

Os conhecimentos adquiridos nesses espaços me apoiaram e me apoiam na minha prática docente, o que demonstra a importância da formação para subsidiar uma atuação mais consistente frente as características e desafios do trabalho docente.

São muitas as características que justificam essa complexidade, na minha perspectiva. Após realizar esta narrativa, na qual revisitei e ressignifiquei experiências que me foram referências, me percebi diferente de quando a comecei. Quando paramos para pensar em nossa trajetória percebemos a riqueza dos momentos e das pessoas que compartilharam deles, de maneira que passamos a valorizar nossos obstáculos, fraquezas, perdas e conquistas, na ânsia de continuar com essa caminhada, em prol de uma educação de qualidade e para todos.

Continuo atuando como docente no Curso técnico de Enfermagem dessa mesma instituição. Como professora, percebo que o acesso a conhecimentos teóricos e a experiência auxiliam para que eu conduza minhas aulas de forma mais consistente. No entanto, a logística de contrato dos professores que tanto me impactou permanece a mesma.

Há um esforço da direção em incluir os novos professores na rotina da escola, no entanto, não há tempo para isso. Hoje consigo perceber, nos meus colegas, as dificuldades que passei e percebo que muitos não conseguem concluir, sequer, o semestre letivo. Há, sem dúvida, aqueles que melhor se adaptam, mas percebo em muitos essas dificuldades.

Compreendendo esses aspectos que envolvem a atividade docente, as potencialidades e os desafios nela implicados é que me faço tantas questões relacionados ao trabalho docente e a necessidade de ampliar as discussões sobre a formação também no ensino profissional de nível médio. Para a realização desse estudo, portanto, formulei a seguinte pergunta: “Quais são os elementos que influenciam o trabalho docente em um curso técnico de enfermagem?”.

4.2 PERGUNTAS INICIAIS

Algumas perguntas e respostas são fundamentais para assegurar os processos de sistematização. Elas abordam a definição do objetivo da sistematização; delimitação do objeto a ser sistematizado; definição dos eixos da sistematização.

Para o desenvolvimento deste estudo partimos de um questionamento inicial, “Quais os elementos presentes na formação do enfermeiro que influenciam o trabalho docente em um Curso técnico de Enfermagem?”. No entanto, durante as leituras e discussões sobre o tema, percebemos a necessidade de ampliar a pesquisa, para além do foco da “formação”. Isso também ocorreu em relação aos sujeitos da pesquisa, por sugestão da própria direção da Escola, como já havíamos referido anteriormente. Nessa perspectiva, foi definida a seguinte pergunta de pesquisa: “Quais são os elementos que influenciam o trabalho docente em Curso técnico de Enfermagem?”. Como pergunta disparadora do Círculo de Cultura, por sua vez, esta foi respondida pelos participantes, por meio de temas geradores, os quais representaram os aspectos centrais da pesquisa.

4.3 RECUPERAÇÃO DO PROCESSO VIVIDO

Reconstruindo o itinerário da pesquisa

O quadro abaixo descreve as datas; etapa e número de participantes de cada encontro:

QUADRO 1 – ETAPAS E NÚMERO DE PARTICIPANTES POR ENCONTRO

Data	Etapas	Número de Participantes
12/09/2017	Investigação dos Temas Geradores	12
26/09/2017	Codificação	11
18/10/2017	Descodificação	12
20/11/2017	Desvelamento Crítico	9

FONTE: A autora (2018).

No período da coleta de dados, trabalhavam na escola aproximadamente 19 professores, três participantes desligaram-se da escola no decorrer da pesquisa. Diante do quadro é possível perceber que foi ampla a participação dos professores durante a pesquisa, considerando que durante os turnos em que foram realizados os encontros, em média, apenas seis estavam em horário de trabalho, o que demonstra o interesse pelas

discussões e o apoio ao estudo. Havia ainda professores que estavam em horário de trabalho em outros estabelecimentos e não puderam se fazer presentes.

O quadro abaixo demonstra os codinomes dos professores, sua formação profissional, número de vínculos empregatícios e de encontros.

QUADRO 2 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Codinome	Formação Profissional	Função na Escola	Número de Vínculos Empregatícios	Participação nas etapas
Professor 1	Enfermeira	Coordenadora	Um	Quatro
Professor 2	Psicóloga	Professora	Dois	Duas
Professor 3	Nutricionista	Professora	Dois	Três
Professor 4	Enfermeira	Professora	Um	Duas
Professor 5	Enfermeira	Professora	Um	Três
Professor 6	Enfermeira	Professora	Um	Três
Professor 7	Farmacêutica	Professora	Um	Quatro
Professor 8	Matemática	Professora	Um	Três
Professor 9	Bióloga	Professora	Um	Quatro
Professor 10	Enfermeira	Professora	Dois	Três
Professor 11	Enfermeira	Orientadora de Laboratório	Um	Quatro
Professor 12	Enfermeira	Professora	Dois	Três
Professor 13	Enfermeira	Professora	Um	Uma
Professor 14	Enfermeira	Professora	Dois	Uma
Professor 15	Enfermeira	Professora	Um	Duas
Professor 16	Enfermeira	Professora	Dois	Uma
Professor 17	Técnica em Informática	Professora	Dois	Duas

FONTE: A autora (2017).

A maioria dos professores possui vínculo empregatício somente com a escola; sete deles trabalham em outro estabelecimento, a carga horária desses professores varia entre 10, 20 e 30 e 40 horas semanais. Dois professores, um enfermeiro e professora de português, não participaram de nenhum encontro, um devido a incompatibilidade de horário e outro por não apresentar interesse. Grande parte dos participantes, dez deles, estiveram presentes em três ou quatro encontros, o que contribui positivamente para o desenvolvimento da pesquisa.

Aqueles professores que participaram uma única vez ou de forma esporádica das atividades foram introduzidos ao processo através de esclarecimentos que ocorriam logo no início dos encontros, para todo o grupo. Os momentos iniciais sempre foram dedicados para lembrar aos participantes sobre os objetivos do projeto de dissertação, metodologia, círculo de cultura e também da forma com que chegamos ao ponto em que seria discutido na reunião que estava acontecendo.

É possível afirmar que o nível / a intensidade da participação dos professores foi mais influenciada pela sua própria personalidade do que pelo número de vezes que compareceu ao encontro. Como o vínculo entre os participantes vinha sendo construído a partir do trabalho cotidiano na escola, não estar sempre presente em todos os momentos não representou um obstáculo para a interação entre eles.

Anterior a realização de cada etapa da pesquisa os participantes foram convidados a participar do encontro com um convite elaborado e entregue com uma semana de antecedência, durante abordagem individual e conversas informais (APÊNDICE V).

Os espaços utilizados para a realização dos encontros foram àqueles que estavam disponíveis naquele determinado momento. Neste contexto, nem todos os ambientes apresentaram o conforto adequado para os professores, no entanto, a cada encontro foram organizados cadeiras, mesas, materiais didáticos, apresentação de painéis e lanches que demonstrassem acolhimento e favorecessem as relações de confiança.

A seguir, serão apresentados os relatos dos encontros e suas particularidades. Os planos das oficinas encontram-se nos apêndices I; II; III e IV.

4.3.1 Investigação dos Temas Geradores

A meta deste momento é a identificação coletiva de uma situação limite e a reflexão crítica sobre ela. Essa circunstância que aparentemente é determinada historicamente, esmagadora, e que para os homens e mulheres envolvidos, só resta adaptar-se; passa a ser vista como o “inérito viável”, que pode e precisa ser superada (FREIRE, 2005).

Para Heidemann, Wosny e Boehs (2014), a investigação visa a descoberta do universo vocabular, palavras ou temas extraídos do cotidiano dos participantes a partir de um debate acerca de acontecimentos vividos.

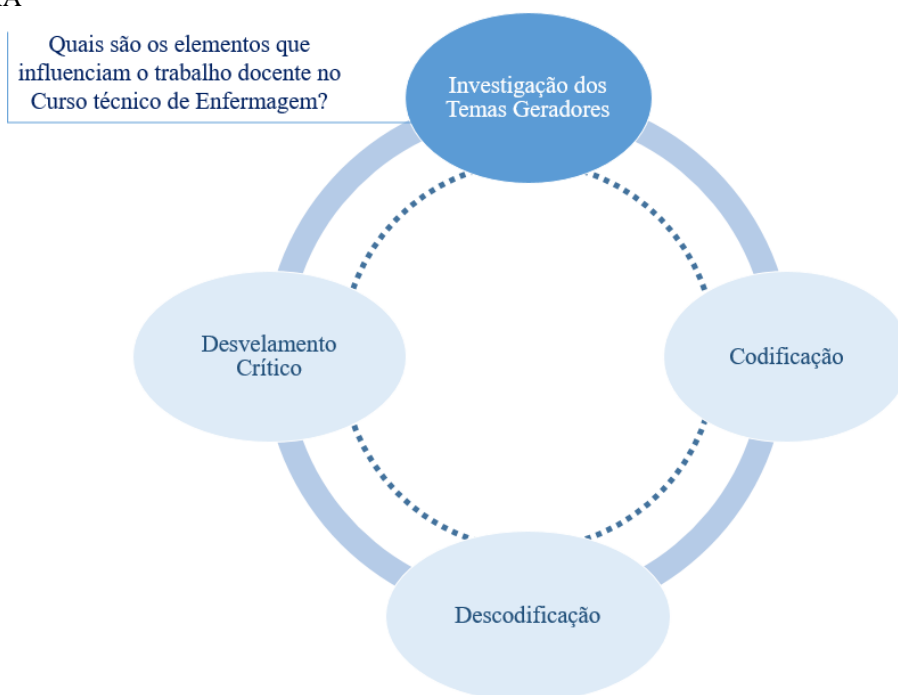
“Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis (...) Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela” (FREIRE, 2005, p. 114).

Os temas geradores servem como animadores dos grupos, já que estimulam a discussão de problemas reais que os próprios participantes estão vivenciando, promovendo as discussões e abrindo possibilidades para novos temas, os quais promovem novas reflexões. É deste momento que surgem os temas a serem problematizados no decorrer do círculo de cultura (SILVA FILHO et al., 2016).

Na escolha das palavras, carregadas de expressão sócio político cultural e emocional, a consciência crítica já vai se formando, implícita no processo de descoberta do pensamento e de leitura do mundo, codificando situações mais significativas e traduzindo o mundo vivido (CAVALCANTE, 2016).

As palavras que circulam entre a roda reflexão e diálogo, facilitado pelo mediador, propiciando a troca de experiências, valorizando os saberes de todos, sem preocupação de conceber “certos e errados” (CAVALCANTE, 2016).

FIGURA 2 - ETAPA DE IDENTIFICAÇÃO DOS TEMAS GERADORES (TG) NO CÍRCULO DE CULTURA



FONTE: A autora (2018).

A primeira etapa da pesquisa foi agendada para o dia 12 de setembro de 2017, convidei os professores antecipadamente de forma individual, por meio de convites formais, a receptividade foi evidente, mas também percebi olhares de curiosidade.

No dia, muitos professores se fizeram presentes, a atividade ficou agendada para as 10 horas da manhã, já que haviam assuntos a serem discutidos pela direção e coordenação junto aos professores.

Preparei o auditório no início da manhã para que estivesse pronto no horário agendado. Organizei as cadeiras em círculos em volta de uma mesa com salgados, um bolo e bebidas, a fim de tornar a conversa mais leve e promover uma relação de maior confiança. Em cada cadeira, coloquei tarjetas e canetas para o desenvolvimento da atividade “Tempestade de Ideias”.

Para Cavalcante (2016), para essa etapa cabe ao mediador promover e motivar a reflexão, criando um clima de espontaneidade, respeito mútuo e confiança entre o grupo. A bebida e a comida têm como objetivo proporcionar um ambiente informal que remeta a uma sensação de intimidade e de liberdade (TEZA et al., 2013).

Como os demais assuntos a serem tratados se estenderam para além da hora marcada (10 h e 30 min), recolhi os materiais, alimentos e bebidas, e levei até a sala onde estávamos reunidos. Alguns colegas da direção vieram para participar do lanche e logo se retiraram para o início da pesquisa.

Apresentei o título da pesquisa, objetivos, abordagem e estratégia de coleta de dados eleita, bem como os termos de consentimento, explicando aos colegas os riscos e benefícios de participarem desse momento. Esclareci que eles poderiam deixar de participar quando achassem necessário, neste momento, a diretora enfatizou da importância de estarmos discutindo a nossa prática e em tom de simpatia, pediu para que todos efetivamente participassem.

Agradei a todos, e iniciei a orientação da atividade. Expliquei as dinâmicas que iríamos utilizar, e iniciamos então a primeira etapa da pesquisa, que ocorreu de maneira harmoniosa, sendo produzida de uma forma conjunta, com participação de todos os 12 indivíduos que estavam na sala.

Para cumprir os objetivos desta etapa elaboramos um plano da oficina, disposto no Apêndice 1. Para este momento, utilizamos a técnica “Tempestade de Ideias”. Para Anastasiou e Alves (2003) esta estratégia é uma possibilidade de estimular os participantes a construírem novas ideias, de forma espontânea e natural, buscando uma rápida relação com o objeto do estudo de forma escrita e oral.

A pergunta disparadora da atividade foi **“Quais são os elementos que influenciam o trabalho docente no Curso técnico de Enfermagem?”**. Solicitei que,

individualmente, cada um escrevesse em sua tarjeta, em forma de palavras ou frases curtas. Em seguida, solicitei para que entregassem a sua tarjeta para o colega sentado à esquerda, para que todos recebessem e pudessem contribuir na resposta do colega, repetindo a técnica por mais uma vez.

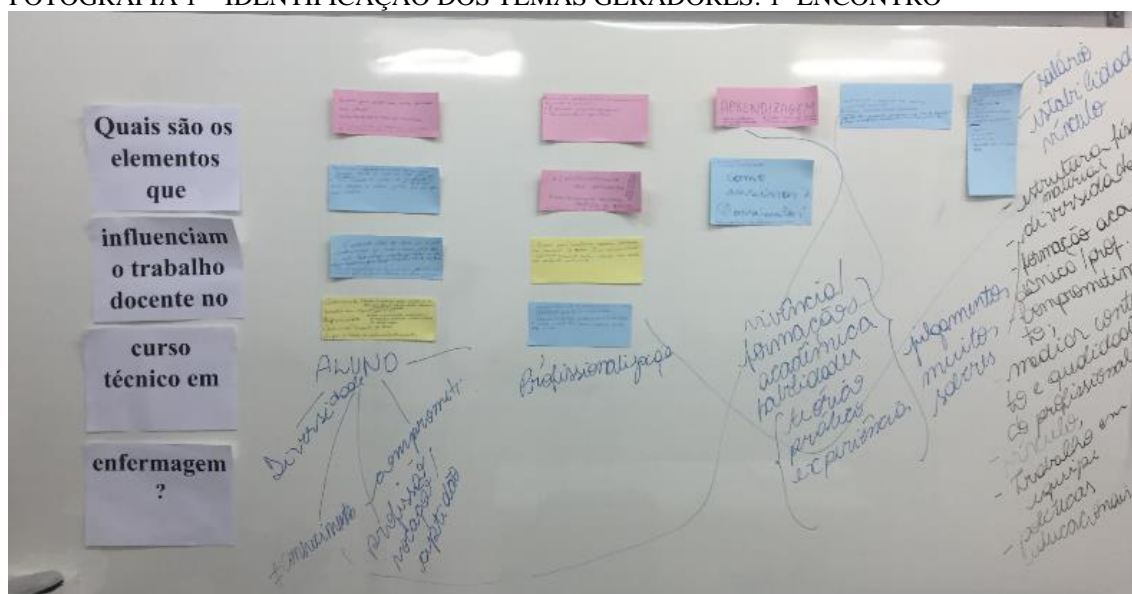
Quando finalizado, cada um expressou o que havia escrito em sua tarjeta, enfatizei que não haveria ordem para contribuir, a única regra era que todos participassem. Em paralelo as falas, fomos montando, eu e os educadores em conjunto, com as tarjetas e auxílio de setas e da lousa, um mapa conceitual.

O mapa conceitual, por sua vez, consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos, procurando demonstrar relações hierárquicas pertinentes a estrutura do conteúdo (ANASTASIOU; ALVES, 2003). Esta estratégia nos permitiu realizar aproximações e construções conjuntas, já possibilitando a visualização das falas.

Aproveitei a disposição das tarjetas para perguntar aos participantes se para eles os temas geradores poderiam ser visualizados. Juntos optamos por escrever do lado, com auxílio de um pincel, àqueles que os indivíduos consideravam como situações chaves.

Após eleitos os temas geradores, tivemos que encerrar a atividade e aproveitando a reunião de todos, agendamos a próxima data de encontro, verificando a possibilidade de cada um, mesmo aqueles que não teriam aula no dia confirmaram presença.

FOTOGRAFIA 1 – IDENTIFICAÇÃO DOS TEMAS GERADORES: 1º ENCONTRO



Fonte: A autora (2017).

Ordenando e classificando a informação

Como o grupo estava organizado de forma circular, posicionamos quatro gravadores e um celular em vários locais da sala, a fim de que todas as falas fossem captadas em sua íntegra. Imediatamente após a reunião, a gravação foi transcrita no programa Microsoft Word, o que levou cerca de seis horas.

Para dar continuidade ao Círculo de Cultura é fundamental que o próximo encontro tenha coerência com os resultados da primeira reunião, assim, desde este momento passamos a analisar o material coletado. A discussão entre os participantes transcrita foi disposta em uma tabela, no mesmo programa.

Neste momento, elaboramos conceitos referência, a partir das categorias de sujeitos presentes nas respostas, foram elas: “educando”, “educador” e “instituição”, a fim de facilitar a organização e visualização dos achados:

QUADRO 3 - TEMAS GERADORES ELEITOS PELOS SUJEITOS A PARTIR DA QUESTÃO DISPARADORA

Atores/ Termos Referência	Palavras/Frases chaves	Temas Geradores
Educando	P1 “Ensinar para pessoas com muita diversidade sociocultural”. P9 “Mediar [...] o conhecimento cultural do aluno com o conhecimento científico que temos e devemos passar, é o mínimo”. P7 “Mas a gente nunca pode desconsiderar o conhecimento popular [...] Porque não transformar esse conhecimento e embasar cientificamente? Eu acho que a gente tem que levar em consideração essa carga cultural que eles têm”. P10 “E a gente tem que fazer eles entenderem que existe uma versão científica”. P1 “Conhecimento prévio e empírico”. P2 “Alunos que já tem formação de terceiro grau”. P9 “E tem alguns que são semialfabetizados”. P8 “Perfil da turma, conhecimento do conteúdo, vivência prática [...] abordagens diferentes de acordo com cada perfil a partir de uma construção do conhecimento já pertencente ao aluno, desagregar as vivências práticas que não seguem bases científicas”. P10 “Conhecimento empírico, conhecimento prévio, porque eles já vêm com um conhecimento empírico que não é científico? Mas, que eles acreditam naquilo”. P7 “Qualidade do ensino médio dos alunos”.	Diversidade Sociocultural
	P3 “Comprometimento dos estudantes”. P9 “A gente disponibiliza todo o conhecimento, mas a gente também pode se deparar [...] com a falta de interesse do aluno no aprendizado”.	Comprometimento dos educandos

	P10 “Precisamos fazer os alunos pensarem se realmente o objetivo dele é se tornar um profissional de enfermagem”.	
Educador	<p>P2 “Eu também não tenho pedagogia, acho que é a maioria não tem, então a gente também se sente um pouco insegura”.</p> <p>P5 “Por mais que eu tive a matéria de “docência no ensino superior” na minha especialização, eu tive dificuldade [...]”</p> <p>P1 “Mas claro que nos falta o lado mais pedagógico. Eu tive a oportunidade de fazer a complementação [pedagógica] [...]”.</p> <p>P12 “Eu acho um desafio, as aulas de sala [...] serem 100% interessantes”.</p> <p>P3 “Aulas dinâmicas, prendendo a atenção, prendendo o interesse do aluno, [de uma maneira] que ele não veja como uma obrigação estar aqui”.</p> <p>P5 “A busca contínua pela participação e incentivo [do estudante]”.</p> <p>P10 “Tornar o ensinar mais dinâmico e fazer com que o aluno tenha interesse e vontade de aprender”.</p> <p>P12 “Porque o teu objetivo final é que tu queres que o aluno saia de lá sabendo a matéria [...] só que como fazer isso [...] às vezes eu sinto dificuldade”.</p> <p>P12 “Aprendizagem, uso de metodologias que o aluno compreenda o conteúdo”.</p> <p>P6 “Capacitação, atualização”.</p> <p>P10 “Conhecimento”.</p> <p>P3 “Conhecimento teórico-prático do docente”.</p>	Formação para a docência
	<p>P2 “Com o tempo a gente vai se aprimorando”.</p> <p>P4 “Nós aprendemos e eles aprendem”.</p> <p>P5 “[...] No início [primeiro semestre], eu fiquei muito focada na questão do planejamento e na ementa; agora, no segundo [semestre], já mudei um monte de coisa”.</p> <p>P1 “Todo dia se aprende, todo dia existe um novo aprendizado, todo dia tem um desafio, todo dia é uma diversidade [...]”.</p> <p>P7 “Experiências, nossas vivências” e eu contribuí com “aprender com os colegas e os alunos” para a gente poder ter essa interação melhor com eles e superar as dificuldades”.</p> <p>P7 “Experiências, nossas vivências”.</p>	Experiência profissional.
	<p>P2 “Precisamos ter conhecimento e comprometimento com a arte de ensinar”.</p> <p>P4 “O amor para transformar pessoas para melhor agir na segurança do outro [...] e na realização pessoal e profissional [...] Buscando escutar e entender cada situação para aprofundar conhecimentos”.</p> <p>P5 “Motivação dos professores: não é só os alunos que precisam estar motivados, se o professor chega desmotivado dentro da sala, ele não vai conseguir com que os alunos fiquem motivados”.</p> <p>P7 “Amor, porque na verdade a gente tá aqui porque gosta. Por ele [o amor] a gente supera todas as adversidades”.</p> <p>P9 “Além de disponibilizar as ferramentas, o professor tem que disponibilizar o seu conhecimento e o seu comprometimento”.</p>	Comprometimento e motivação docente

	P11 “Comprometimento e conhecimento, flexibilidade perante as adversidades, absorver as críticas construtivas e tentar fazer o melhor a cada dia. Sempre podemos aprender algo a mais”.	
Elementos institucionais	P1 “Nós aprendemos muito uma com a outra. Nós temos enfermeiros, temos administradores, nós temos bióloga, nós temos a nutricionista, a psicóloga, a gente tem uma variedade de pessoas que possibilitam [muitas aprendizagens?]”. P6 “Diálogo entre professores, direção e coordenação, acho que isso é muito importante, é fundamental, porque possibilita harmonia e um ambiente agradável no local de trabalho e que vai construir um bom desempenho, é motivador”. P6 “Acho que quando a gente se dá bem com todo mundo e o ambiente é agradável a gente consegue chegar numa sala de aula bem, mesmo que as vezes ocorra aquele “baque””. P7 “A gente precisa de entusiasmo e a gente encontra isso nos pares”. P7 “[As relações entre] equipe e coordenação”.	Trabalho em equipe
	P6 “A gente não é motivado só pelo salário [...] o dinheiro envolve motivação [...] Às vezes a gente fica pendido numa proposta de trabalho que oferta um salário melhor, e a gente acaba indo, mas acaba deixando de fazer o que gosta”. P7 “Novamente a questão salarial [...] a questão da motivação, contrato de trabalho, porque todos nós trabalhamos aqui de forma temporária”. P1 “Isso do vínculo é ruim, não tem como dar continuidade no trabalho, isso sempre se quebra”. P10 “Trabalho em equipe, parceria [...] suporte de todos”.	Vínculo empregatício
	P10 “Disponibilidade de materiais e instrumentos [durante as aulas]”.	Estrutura física e material

FONTE: A autora (2017).

Reflexão

Este momento é dedicado para realizar um processo ordenado de abstração, para encontrar a razão de ser do que aconteceu no processo de experiência; localizar as tensões ou contradições que marcaram o encontro a fim de realizar uma síntese que permita elaborar uma conceitualização a partir da prática sistematizada (HOLLIDAY, 2006).

Para iniciar este processo, devo resgatar a atividade que foi realizada logo antes do primeiro encontro desta pesquisa. Segundo o acordado com a escola, teríamos cerca de uma hora e meia a duas horas para a realização da atividade, deveríamos dividir a manhã com demandas da escola e do próprio curso. O assunto discutido antes da realização da primeira etapa da pesquisa foi o “diagnóstico do curso”, onde os alunos

realizavam avaliação do curso e dos professores de forma online e sem identificação, o que gerou um diálogo polêmico e estendido entre os professores.

Como relatado anteriormente, havia organizado outra sala para o encontro, porém, devido ao avançado da hora, optei por trazer os materiais para onde estávamos instalados. Realizamos um intervalo com os alimentos que havia levado para o encontro e só depois pude iniciar a atividade.

Neste momento, tive que refazer mentalmente o planejamento da atividade para que os objetivos do primeiro encontro fossem cumpridos, mesmo com o adiantado da hora. Quando elaboramos atividades que demandam da participação dos sujeitos, essa me parece ser a primeira tensão: a administração do tempo e contemplar o que havia sido planejado.

O encontro se desenvolveu tranquilamente após o intervalo realizado, expliquei e orientei a atividade. Ao expor a questão norteadora, percebi que as respostas vinham acompanhadas de soluções para melhorar aquela realidade. As tensões se resumiram a pequenas discordâncias sobre o assunto abordado, como por exemplo a mediação entre os conhecimentos populares e a construção do conhecimento científico do aluno.

O diagnóstico realizado pelos estudantes sobre o curso (incluindo professores) parece ter interferido nos elementos que influenciam o trabalho docente referidos pelos educadores. Entre as reclamações dos alunos estavam justamente os conhecimentos metodológicos sobre o processo de ensino aprendizagem, o que pode ter provocado, como consequência, o fato de os professores apontarem como uma das principais lacunas a ausência de formação para a docência.

Foi possível perceber que as angústias dos educadores se entrelaçaram com o diagnóstico realizado do curso. Mesmo que a minoria dos estudantes tenha respondido o questionário, aqueles que o fizeram escreveram críticas duras a equipe docente e coordenação o que gerou desconforto entre os reunidos. Este desconforto não interferiu radicalmente nas relações e falas, mas problematizou o trabalho docente, impulsionando as falas do grupo.

Com o avançado da hora, a atividade proposta para avaliação do encontro não pode ser realizada, mesmo assim, os professores, espontaneamente, falaram sobre a necessidade de haver mais momentos como este, já que puderam compartilhar aflições e as experiências em sala de aula.

Análise

Os educadores selecionaram, como temas geradores, as situações limites que lidam no cotidiano enquanto docente. O primeiro grande elemento influenciador foi o estudante ou o educando, como chamamos. Ficou evidente a preocupação do corpo docente acerca do contexto em que ele está inserido, quando ressaltam o desafio de lidarem com a diversidade econômica e sociocultural.

Para os docentes, promover o processo de ensino aprendizagem no mesmo espaço de tempo para pessoas de diferentes idades, habilidades e condições socioculturais representa uma grande dificuldade. Outras características relacionadas a diversidade citadas foram: perfil das turmas, qualidade da formação anterior dos estudantes, manejo do conhecimento empírico, entre outros.

Um dos exemplos relacionados as diferenças entre alunos é que alguns podem ser considerados como semialfabetizados, com diversas lacunas de aprendizagem enquanto outros tem formação superior, com habilidades e aptidões avançadas perante os demais. Outro exemplo refere-se ao tempo em que o aluno permaneceu distante de sala de aula, alguns saíram recentemente do ensino médio, enquanto outros passaram anos distantes do convívio escolar.

Essa preocupação torna-se mais evidente quando os docentes relembram as funções do técnico de enfermagem e suas responsabilidades diante da população. Afinal, é preciso conhecer, compreender e utilizar-se das diversidades para promover o processo de ensino aprendizagem ao mesmo tempo que é fundamental garantir que todos conheçam minimamente os conteúdos estabelecidos pela ementa de cada disciplina para que tenham subsídios teóricos para atuar na prática.

Estes desafios possivelmente estão relacionados com outro aspecto relatado pelos docentes: a formação profissional. Para alguns, caso tivessem tido acesso a conteúdos pedagógicos, poderiam conduzir melhor essas situações. Por outro lado, alguns profissionais afirmaram que a formação pedagógica não forneceu condições necessárias para tal, ressaltando a necessidade de essa ser mais consistente para que possa efetivamente apoiar a prática pedagógica do professor. Eles também valorizam a experiência diária para constituição da identidade docente.

Alguns aspectos, fundamentais para a prática pedagógica, foram citados pelos professores, como o conhecimento de metodologias de ensino. O anseio dos professores

diz respeito a necessidade de utilizar estratégias e procedimentos de ensino capazes de estimular o aluno a participar com comprometimento das aulas sem utilizar as formas punitivas, como “faltas” ou “avaliações”.

Quando citaram a formação profissional, os educadores também tiveram dúvidas quanto ao termo já que consideraram a formação pessoal e acadêmica como importantes influenciadores do trabalho docente. Para eles, o docente deve ter uma série de características que vai influenciar positivamente a prática, tais como amor, comprometimento e dedicação frente ao conhecimento teórico-prática da enfermagem e da saúde, respeito pelos saberes dos estudantes.

Eles ainda se viram como sujeitos dos processos, estabelecendo ações e sugestões de como poderiam modificar as situações consideradas limitantes, considerando a motivação do professor como fator determinante.

A partir deste momento, houveram discussões sobre o que seriam esses elementos que estimulariam maior dedicação e comprometimento do professor. Alguns aspectos se repetiram como a afetividade pelo ensino, mas também surgiram novas questões como aquelas relacionadas a contratação salarial, estabilidade e valorização financeira, unânimes entre o grupo.

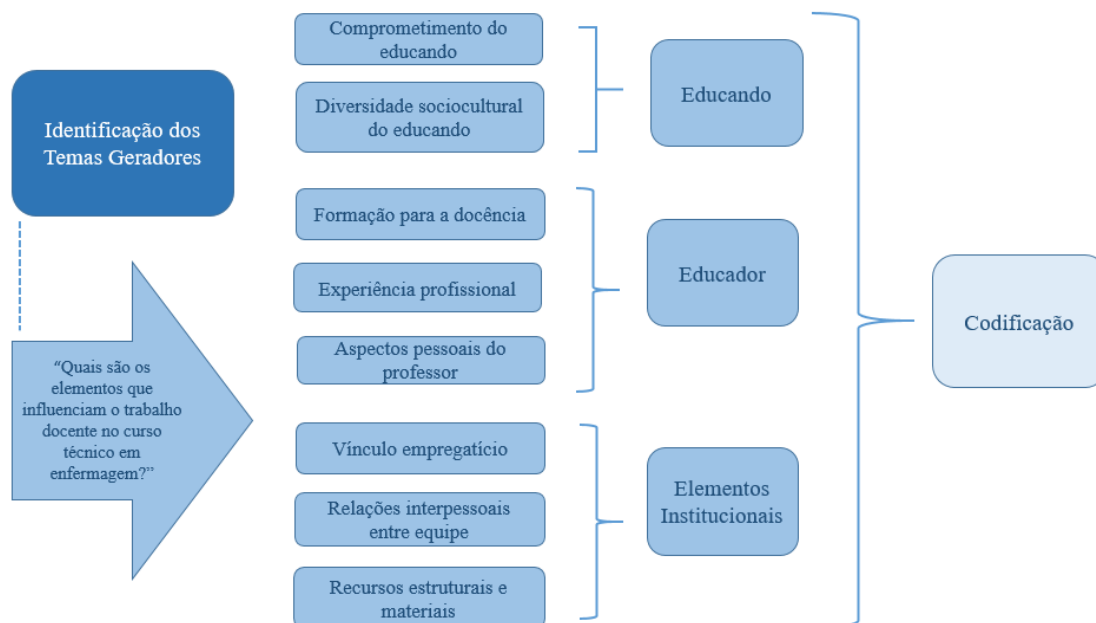
Os professores relatam que o contrato não permite estabilidade, já que ele é finalizado ao final de cada semestre letivo, sem condições de saber previamente o número de turmas, matrículas e, conseqüentemente, o número de horas-aula que terá acesso. Além disso, enfatizam a desvalorização financeira, tanto para o pagamento de professores, quanto para suporte com os gastos da escola.

A relação entre alunos, professores e coordenação também foi um elemento citado como influenciador do trabalho docente. A troca de conhecimentos entre o corpo docente que é multiprofissional parece ser um potencializador da qualidade do ensino. As trocas de experiências, conhecimentos e percepções parece fortalecer o trabalho, contribuindo para a segurança e apoio mútuo. Também foi relatado a troca existente entre educadores e educandos, ressaltando que as aulas são momentos de aprendizagem para ambos.

Síntese

As afirmações dos educadores resultaram em oito temas geradores, os quais foram reorganizados em três grandes temas/atores de referência para a realização da próxima etapa da pesquisa como demonstrado na figura abaixo:

FIGURA 3 – ESQUEMA DE EVOLUÇÃO DO CÍRCULO DE CULTURA: ETAPA DE INVESTIGAÇÃO DOS TEMAS GERADORES



FONTE: A Autora (2018).

É importante ressaltar que o universo vocabular foi se modificando a cada encontro. Foi possível notar que, conforme os temas eram discutidos, os educadores se sentiam mais apropriados do assunto e envolvidos com a pesquisa, com mais liberdade para contribuir nas rodas de conversa. Este aspecto será evidenciado a partir da leitura das etapas seguintes.

4.3.2 Codificação

Este momento buscou identificar os significados dos temas geradores para os participantes. A contextualização deve ampliar o conhecimento sobre o tema gerado, tema do silêncio e tomada de consciência.

A codificação é descrita por Paulo Freire (2005) como um movimento: O homem que não possui compreensão crítica da realidade em que está inserido não pode conhecê-

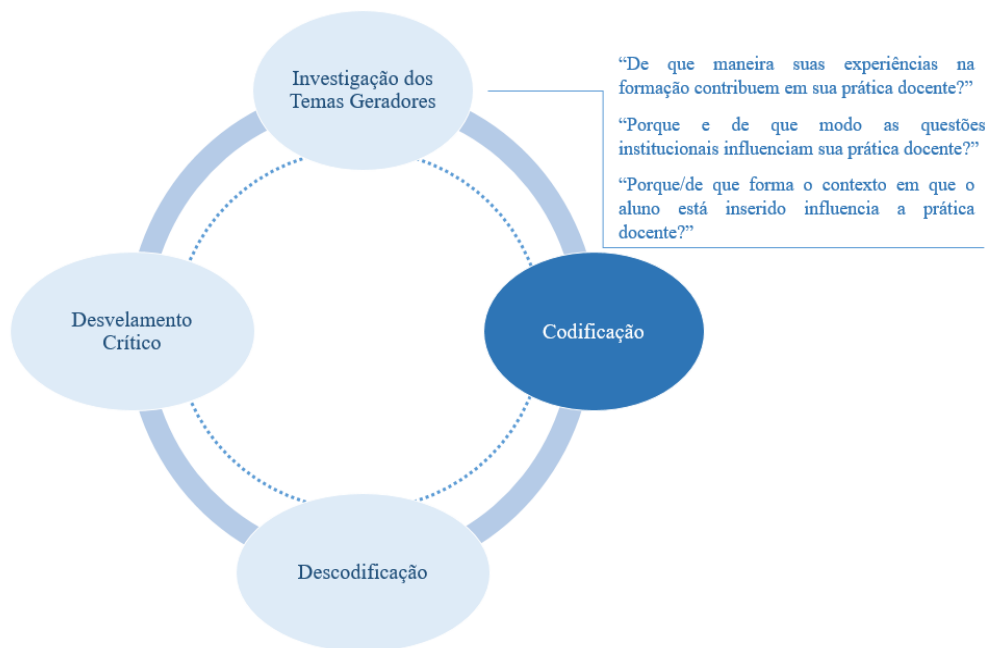
la. É necessário partir do ponto inverso, compreendendo a totalidade para depois separar os elementos que a compõem, posteriormente retornando ao todo, com mais clareza. Para o autor, essa visão crítica da realidade possibilita aos sujeitos uma nova postura, também crítica, em face das “situações limites”.

Na medida, porém, em que, na captação do todo que se oferece à compreensão dos homens, este se lhes apresenta como algo espesso que os envolve e que não chegam a vislumbrar, se faz indispensável que a sua busca se realize através da abstração. Isto não significa a redução do concreto ao abstrato, o que seria negar a sua dialeticidade, mas tê-los como opostos que se dialetizam no ato de pensar (FREIRE, 2005, p. 112).

Neste momento, a realidade concreta foi codificada por meio do diálogo na perspectiva de que os participantes tomassem consciência do mundo em que vivem através da problematização e contextualização (FREIRE, 2000 apud SILVA FILHO, 2016). Ocorreu a reflexão do grupo, o questionamento sobre a realidade vivida, nem sempre compreendida (SILVA FILHO, 2016), para chegar a novos temas geradores ou reafirmando os anteriores, momento em que começaram a surgir novas propostas e ações de mudanças para contemplar as necessidades apresentadas.

É importante enfatizar que este movimento é natural, mesmo que o círculo de cultura tenha uma sequência lógica baseada nas etapas propostas por Freire (2005), essas etapas não são rígidas, com começos, meios e fins definidos e inflexíveis, podendo existir em um processo de “vai e vem” sem limites fixos, tendo como direção o próprio grupo, participante da pesquisa.

FIGURA 4 - ETAPA DE CODIFICAÇÃO NO CÍRCULO DE CULTURA



FONTE: A autora (2018).

Como surgiram oito temas geradores, os quais separamos previamente em três categorias, antes de realizarmos a codificação, portanto, precisávamos que a etapa anterior fosse validada pelos participantes. Para isso utilizamos três papéis pardos nomeados com os nomes das categorias “Educador”; “Educando” e “Elementos Institucionais”. Abaixo de cada título, fixamos as tarjetas elaboradas pelos participantes no último encontro.

Após relembrar aos participantes detalhes da pesquisa, como título; objetivos e metodologia, e enfatizado a liberdade de decidirem sobre participar ou não do estudo, resgatei os cartazes fixados no quadro, salientando que era importante que eles se sentissem representados por aqueles termos, nomeados de acordo com os atores supracitados. O grupo, de forma unânime, concordou e validou os temas geradores.

Para a etapa de Codificação, optamos pela técnica “World Coffee” que visa possibilitar aprendizagem colaborativa. O diálogo e a criatividade são habilidades necessárias para a atividade, que vai possibilitar o exercício da escuta, compartilhamento e articulação de ideias (BROWN; ISAACS, 2007 apud TEZA et al., 2013). A atividade tem como finalidade criar espaços de diálogo e produção participativa do conhecimento sobre questões de interesse dos envolvidos (ANASTASIOU; ALVES, 2003). O planejamento dessa oficina está disponível na íntegra no Anexo II.

Novamente, a escola disponibilizou as duas últimas aulas da tarde de uma terça-feira (26/09) para a realização da codificação. Organizei o auditório para receber os professores, já que as salas estariam ocupadas por alunos até as 15 horas e 30 minutos. Busquei mesas apropriadas para desenvolver a atividade do dia e dispus o material em três grupos (folha flip-chart; pinceis; giz de cera; cola). Em uma mesa central foram dispostas bebidas, bolos e salgados, utilizados para complementar a atividade e tornar o ambiente acolhedor.

Tudo foi organizado rapidamente, já que estaria em sala de aula até as 15:30 horas, dez minutos antes do horário agendado com os demais professores. Durante a chegada dos docentes, ofereci para que se servissem do lanche e solicitei para que se sentassem nos grupos, aguardando até que todos chegassem. Para esse encontro, tivemos 11 participantes.

Para desenvolver o “World Coffee” dividimos o grupo em três mesas, cada uma com sua pergunta geradora, sendo: “De que maneira suas experiências na formação contribuem em sua prática docente?”; “Porque e de que modo as questões institucionais influenciam sua prática docente?”; “Porque/de que forma o contexto em que o aluno está inserido influencia a prática docente?”. Ambas emergiram das discussões do encontro anterior.

Ao finalizar o primeiro diálogo no pequeno grupo, foi eleito pelos próprios participantes um anfitrião, o qual permaneceu na mesa original. Todos os demais integrantes trocaram de grupo de forma que todas as mesas possuíam pessoas diferentes a cada rodada.

A cada rodízio, na chegada de participantes que estavam em outras mesas o anfitrião esclareceu o significado dos registros produzidos pelos primeiros participantes e, em seguida, todos retomaram o debate, registrando suas ideias, livres para discordar, complementar e ressignificar o que o outro grupo havia produzido. Foram realizados três rodízios, de modo que cada participante pudesse responder as diferentes perguntas geradoras (exceto os anfitriões). Ao final, cada anfitrião apresentou para o grande grupo as construções realizadas em cada mesa.

A atividade desenvolveu-se de forma tranquila entre os participantes e os debates foram enriquecidos pelas singulares falas dos participantes. É possível perceber que os professores possuem vínculos, já que a conversa entre os grupos ia para além do assunto principal. Durante o encontro, eles relataram terem poucas oportunidades de diálogo

como a proporcionada pela pesquisa e que por isso estendiam, em alguns momentos, as conversas para além dos temas previstos.

A discussão no grande grupo, por sua vez, discorreu de forma breve, já que os participantes já haviam contribuído significativamente nos momentos em que passaram nas mesas e também pelo pouco tempo disponível, já que alguns professores se atrasaram, retardando o início da atividade, o que não possibilitou o tempo necessário para realização da avaliação da atividade.

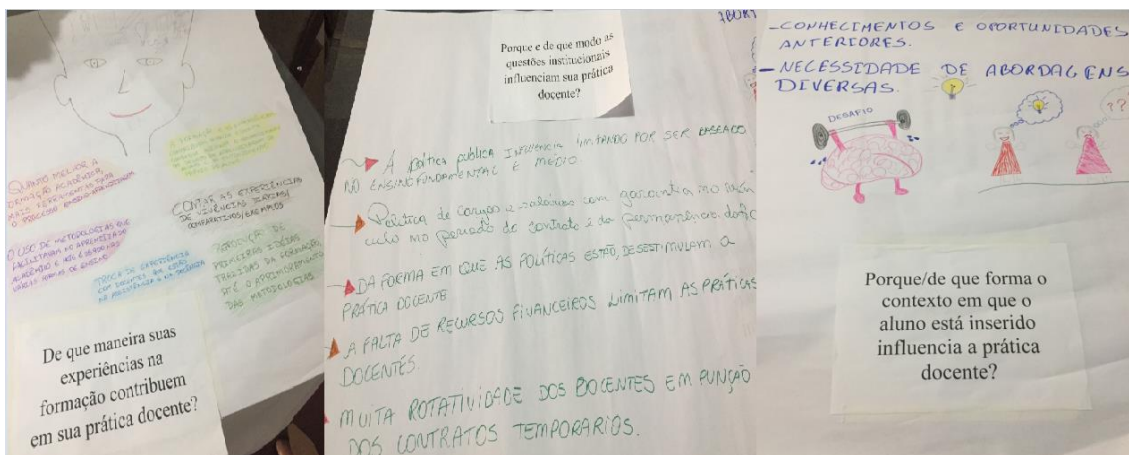
Ao final, muitos professores relataram novamente, de forma espontânea, a importância desses momentos, bem como das estratégias utilizadas para a realização do estudo. Novamente não foi possível realizar a avaliação da atividade devido adiantado do horário, ocasionado pelo atraso de alguns professores e pelo estendido diálogo que ocorreu entre os grupos. Aproveitei este momento para agendar o próximo encontro para o dia 18 de outubro de 2017.

FOTOGRAFIA 2 – PREPARAÇÃO DA SALA PARA CODIFICAÇÃO DOS TEMAS GERADORES: 2º ENCONTRO



FONTE: A autora (2018).

FOTOGRAFIA 3 – PRODUTO DO 2º ENCONTRO



FONTE: A autora (2018).

Ordenando e classificando a informação

Para a coleta dos dados, cada mesa recebeu um gravador para que pudéssemos registrar todos os diálogos integralmente. Logo após o encontro, foram transcritas as discussões das três mesas juntamente com as falas dos anfitriões para o grande grupo no programa “Microsoft World”, o que levou cerca de 30 horas.

A fim de visualizarmos melhor os resultados obtidos, organizamos as falas no programa “Microsoft Excel”, por meio de subcategorias, extraídas das falas dos participantes, divididas entre os três grandes atores abaixo descritos:

		<p>P9 “Acho que aqui poderia entrar a questão da formação no crescente, das condições que ele [o estudante] teve”.</p> <p>P7 “[...] tem vários tipos de alunos, é muito diversificado, e a gente tem que passar esse conhecimento para cada um deles. Tem aquele que tem a graduação e aquele que saiu do CEJA [Centro de Educação de Jovens e Adultos] [...]”</p> <p>P15 “Agora tem quem tenha graduação, mas tem aquele que saiu do CEJA, acho que seja bem mais difícil pois há diferença entre um e outro. A pessoa que sai dali tem experiência de vida bem grande, mas o conhecimento dela é bem limitado. [Assim] tu tens [um exercício de] interpretação de uma questão, [ocorrem dificuldades] e tu tens que ser mais objetivo”.</p> <p>P1 “Porque se o aluno tem conhecimento na aula, ele te ajuda muito, agora quando não há um feed back entre professor e aluno, quando só o professor conversa, é bem difícil dar a aula”.</p> <p>P1 “Às vezes não precisa ser tão estudado, ele contribui na forma que ele consegue”.</p> <p>P9 “Eu acho que o conhecimento prévio, as condições que ele teve antes de chegar [até a sala de aula]”.</p> <p>P1 “[...]Conhecimentos e oportunidades anteriores influenciam em sua postura em sala”.</p> <p>P9 “Se você tem uma base boa, você consegue partir daí e avançar, mas se chega com uma base não muito boa, você tem que preencher certas lacunas”.</p> <p>P13 “Mesmo que ele tenha curso superior [...] nem sempre ele supre expectativas [referente a participação em aula]: Tem aquela que já formou, [mas tem assuntos em que vai ser mais] válida a experiência daquele que tem menos convívio cultural ou que já teve a oportunidade de viajar mais [que tenha mais experiência de vida]”.</p> <p>P14 “Mesmo porque, hoje em dia, com toda essa informação, informática, toda essa era, eles acabam se tornando mais exigentes. Eles buscam algo mais...”.</p> <p>P1 “Para que ela possa atingir nas práticas docentes, é o que a gente espera, são tentativas, suposições, mas não que vai [ser construído o conhecimento] 100% em toda sala.”</p> <p>P11 “Por causa desses conhecimentos, de ter base ou não, é que o professor necessita de abordagens diferentes. Vai ter que se desdobrar e [ter] várias ideias diferentes para poder abordar todo mundo de uma forma mais igual possível [...]”.</p> <p>P15 “Você tem que atingir todos eles, porque se você fica só com o aluno que tem dificuldade os outros com formação ficam lá entediados”.</p> <p>P5 “Na verdade a gente tem que ser bem dinâmico, você tem que mudar para atender a todos, sem escolher os lados, porque é justamente isso; eles se cansam”.</p> <p>P11 “Às vezes o professor chega com muitas ideias, dinâmicas para uma aula, chega ali tem um aluno que ainda não entendeu outro conteúdo, tem que retomar, tem que ter uma abordagem diferente, então tudo isso acaba barrando o professor, como outro grupo que esteve aqui, tudo isso daqui é um grande desafio para o professor”</p>	
--	--	--	--

Educador	De que maneira suas experiências na formação contribuem em sua prática docente?	<p>P5 “A gente via com o que aprendia melhor”.</p> <p>P10 “[...] Reprodução de primeiras ideias trazidas da formação até o aprimoramento de metodologias [...]”</p> <p>P5 “Desde a metodologia de ensino, eu acho que o que a gente viu em na nossa formação que não foi legal, a gente aprendeu numa outra que teve facilidade. A gente acaba trazendo isso para os alunos também”.</p> <p>P13 “Também comparativos [entre as metodologias utilizadas pelos professores]. Aqueles que davam melhor o conteúdo [servem de exemplo atualmente]”.</p> <p>P10 “o uso de metodologias que facilitavam no aprendizado acadêmico e hoje é usado de várias formas [em sala de aula]”.</p> <p>P9 “[...] A gente, na verdade, acaba reproduzindo a maneira que a gente aprendeu... Lógico que depois com a experiência a gente vai adaptando”.</p> <p>P14 “Até você sentir segurança e criar”.</p> <p>P9 “Criar teu próprio método de ensinar”.</p> <p>P9 “[...] Dependendo da tua prática, da tua formação, da tua experiência, você vai ter mais ferramentas para trabalhar com os alunos, você vai conseguir abranger uma diversidade maior de alunos porque você vai saber utilizar técnicas diferentes, metodologias diferentes, dependendo da tua área de formação”.</p> <p>P7 “Como nós somos profissionais mais técnicos, que [...] não temos uma formação pedagógica [...] acontece essa situação, a gente enfrenta determinadas dificuldades quando a gente vai ensinar [...]a gente chega na sala de aula e fica meio baqueado”.</p> <p>P14 “Se você também se aprofundar mais, você irá se aprimorar mais [...] Mas logo de primeiro momento tu vais fazer o que tu aprendeu, da maneira tal qual você aprendeu!”.</p> <p>P9 “Eu acho que dá para colocar que quanto melhor a formação do docente, melhores vão ser as ferramentas de trabalho!”.</p> <p>P9 “Lógico que nada impede de um profissional ir em busca. Mesmo que a formação não tenha sido das melhores [...] porque a gente sabe que a formação acadêmica que a gente recebe é muito limitada?”.</p> <p>P1 “Nem sempre as experiências e a qualificação profissional irão contribuir para as informações irem até o aluno”.</p> <p>P1 – Ela contribui desde que, por exemplo, o docente consiga alinhar o conhecimento adquirido com comunicação”.</p>	Eu reproduzo a metodologia de ensino que me fez aprender melhor durante a minha formação
		<p>P13 “[As experiências na formação] ajudam até nos exemplos. Aproximar mais para o dia-a-dia deles para que eles possam fazer associações”.</p> <p>P5 “Na verdade contribuem em tudo, desde que a gente tenha conhecimento”.</p> <p>P15 “O que me ajuda hoje, nas aulas, foi a prática, não tanto a formação teórica, mas a prática”.</p>	Utilizo as minhas experiências teóricas e práticas no meu dia-a-dia enquanto docente

		<p>P10 “O conhecimento adquirido é adquirido na formação [...] contar as experiências de vivências diárias/ comparativos/ exemplos”.</p> <p>P14 “[...] Ainda mais quando você já é formada a um tempinho [...] muda muito a técnica”.</p> <p>P10 “Por que a gente pensa assim e eu trago isso como uma experiência de vida, docência para nível superior é uma coisa, docência para nível técnico é totalmente diferente, as exigências são diferentes, os conhecimentos são diferentes”.</p>	
		<p>P10 “Eu acho que troca de informações entre docentes, que estão não só na docência, mas que estão na assistência também”</p> <p>P13 “Porque as nossas experiências vêm das nossas vivências com outras pessoas também”.</p> <p>P10 “Nós, que viemos só da formação, a gente não tem muita prática docente, então a troca de ideias, de ambas as partes”.</p> <p>P10 “A troca entre colegas, aqueles que estão só na docência com aqueles que estão na assistência de enfermagem e vice-versa. As experiências vivenciadas servem de exemplos, comparativos e assim por diante”.</p> <p>P10 “A formação e as experiências contribuem quando o docente conseguir alinhar o conhecimento ao desejo de aprendizagem do aluno e o entendimento prévio do aluno”.</p> <p>P10 “Contar as vivências diárias de forma comparativa e exemplos: trocas de experiências com docentes que estão na assistência e na docência, por exemplo: alguns professores estão nos dois lados né, estão atuando como docentes e como profissionais da saúde e essa troca de experiências, de vivências contribui para nós”.</p>	<p>Diálogo e troca de experiências com outros docentes e profissionais da prática contribuem no aprimoramento das metodologias</p>
<p>Elementos institucionais</p>	<p>Por que e de que modo as questões institucionais influenciam sua prática docente?</p>	<p>P5 “Muda essas normas, de como os alunos vão ser avaliados, por exemplo, a base curricular, baixou a média agora, então quer dizer, cada vez mais vai vir alunos mais difíceis”.</p> <p>P5 “Quando tinha reprovação, a gente já tinha alunos difíceis, que não sabem direito matemática, português, então tu imaginas agora que não reprova”.</p> <p>P7 “Aqui na escola estadual a gente tem que seguir toda a política do estado, e a gente vê, que quando a gente tem capacitações, foge um pouco da nossa realidade, porque assim, lá na educação básica, eles acompanham por exemplo, o aluno do primeiro ao último período, então eles conseguem fazer várias avaliações, eles conseguem fazer as avaliações paralelas, enquanto a gente fica tudo apurado, nessa questão da política pública”.</p> <p>P7 “Então teria que ter uma política pública específica para o ensino profissional porque ele é totalmente diferente do ensino médio ou da educação básica”.</p> <p>P7 “E aí tu não consegues fazer, por exemplo, muitas atividades que tem [nas orientações], que nem aquelas avaliações que eles fazem. Porque [...]a gente tem contato com o aluno um mês e já está avaliando sem nem saber direito o que. Tanto que a gente tem um monte de desistências agora”.</p>	<p>As políticas educacionais que orientam a educação profissional não contemplam as reais necessidades deste nível de ensino</p>

	<p>P7 “Então eu acho que a política pública atual ela influencia a nossa prática porque ela está voltada para o ensino regular, que é um ensino de um ano inteiro, e a gente trabalha de uma forma semestral”.</p> <p>P16 “Limita porque você tem que entrar no ensino regular, nas regras do ensino regular, e as vezes você não consegue”.</p> <p>P15 “Limitando essa prática docente no curso, porque ela feita pelo estado, as palestras, [por exemplo] que eles ficam falando o tempo todo no ensino médio, fundamental, e o profissional, coitado”.</p> <p>P7 “Porque [...] no ensino fundamental e médio ele dura doze meses, aí tem um período de férias e vai para rua [os educadores contratados em caráter temporário], então consegue trabalhar certinho por bimestre e nós como é semestre fica complicado”.</p> <p>P7 “Agora que tem aquela avaliação, eles falaram de nós como professores. Eles avaliaram nós por meses de aula. É difícil, porque, [...] eles, do primeiro módulo, eles estão agora descobrindo!”.</p> <p>P1 “Eu acho também, a própria instituição não poderia estar dando a oportunidade para quem mal contribui [...] porque eles nem conhecem, nem a mim, nem vocês, nem ninguém. Eu acho que esse tipo de avaliação caberia mais no final do semestre”.</p> <p>P13 “Mas é bom um feed back”.</p> <p>P1 “[...] Eu sou contra o aluno ter muito empoderamento para quem não consegue ainda ter todo o discernimento”.</p> <p>P7 “[...] A gente tem que fazer no mínimo tantas avaliações a cada bimestre, tu nem consegue passar o conteúdo que tem que fazer avaliação [...]”.</p> <p>P7 “A forma que as políticas públicas estão elas desestimulam a prática do docente”.</p>	
	<p>P7 “[...] a gente não ter uma infraestrutura que seja mais legal, adequada, para fazer cópia, não tem nem condições de fazer cópias para dar uma atividade”.</p> <p>P5 “[...] Por ser uma instituição assim, pública falta muito a questão de recursos”.</p> <p>P9 “Isso! Eu ia falar a questão de recursos que é sempre precário”.</p> <p>P7 “Porque assim ó, quando eu penso na questão institucional, coisa básica, literatura”.</p> <p>P9 “Ou seja, tu tem que dá tudo “mastigadinho” lá na sala de aula”.</p> <p>P7 “Tu não podes instigar ele a ser um ser pensante”.</p> <p>P9 “A falta de condições financeiras da escola acabam limitando certas atividades”.</p> <p>P7 “Eu acho que até a questão, por exemplo assim, pensa, não ter um papel higiênico, papel toalha [...] você vai lá, e você tem que ensinar que eles têm que lavar as mãos”.</p> <p>P7 “A falta de recursos financeiros [...] limita as práticas, se a gente for ver hoje, nós não temos nem uma biblioteca adequada para gente poder fazer uma pesquisa ou uma internet! Ok é a melhor que a gente pode ter, mas mesmo assim, ela é muito limitadora”.</p>	<p>A falta de recursos materiais, estruturais e financeiros limita o trabalho docente</p>

		<p>P7 “[...] Nos influencia o vínculo empregatício, as políticas públicas, a gente não ter um bom salário”.</p> <p>P7 “a gente vai ser recontratada lá em fevereiro, a gente não sabe quando... Então a gente fica ali um período sem remuneração, a gente não é funcionário público e a gente não é funcionário aprovado, a gente não tem FGTS, mas a gente também não tem estabilidade”.</p> <p>P1 “Essa política de cargos e salários, [nossa] permanência deveria ser maior, pelo menos durante a vigência desse contrato”.</p> <p>P7 “Que estresse que é todo semestre ir lá, pegar aula, ter que ir atrás de aula”.</p> <p>P7 “[...] mas pelo menos assim saber que em dezembro tu estás empregado, não que tu estás desempregado, porque tu não pode nem sair viajar porque tem que sair correndo pegar aula né”.</p> <p>P7 “E também assim, a gente não tem como se preparar, a gente é contratado na sexta para começar na segunda, não é?”.</p> <p>P14 “[...] As avaliações, na verdade você cai meio que de paraquedas, não tem um norte, você começa, você vai indo e você se sente meio perdida”.</p> <p>P7 “[...] [Deveria modificar] para que pelo menos a gente não fique naquela ansiedade de a cada seis meses ficar sem emprego, ficar a procura, ter que pegar aula, ir atrás de documento, fazer o exame admissional a cada seis meses”.</p> <p>P7 “E essa questão salarial, querendo ou não, ela influencia no teu desejo, na tua vontade”.</p> <p>P15 “[...] Se aparecer outra oportunidade, você vai sair se for melhor, [porque aqui] você não tem segurança”.</p> <p>P7 “[...] Tu não tens como fazer uma programação, como as meninas comentaram, se aparecer coisa melhor, tu sai... Porque? Porque tu não tens todo este momento para ti te preparar [para iniciar as aulas]”.</p> <p>P13 “Porque não é só a questão do professor que ganha mal, mas também o profissional da saúde, com os dois juntos”.</p> <p>P1 “Por exemplo, no curso de polícia é 30 reais a hora, coisa que aqui da 10 12, para você ver a diferença”.</p> <p>P7 “Por exemplo, tu tens um curso de pós-graduação tu equivales a quem não tem pós-graduação, tu tens mestrado, tu equivales a quem não tem [o mestrado]”.</p> <p>P7 “[...] Então isso desestimula muito e a questão salarial também, política de cargos e salários, por exemplo, quem tem pós graduação, receber por sua pós graduação”.</p> <p>P7 “O trabalho em equipe, eu acho que entra nessa questão do ACT? Tu não tens como ter uma formação de uma equipe, porque acaba todo ano tendo uma equipe nova”.</p> <p>P9 “É! Não tem treinamento de equipe porque, muita rotação”.</p>	<p>O vínculo empregatício renovado a cada seis meses gera desmotivação, estresse e insegurança, refletindo nas relações de trabalho que também são reestruturadas neste período</p>
--	--	---	---

		<p>P7 “E outra questão que é a rotatividade dos docentes em função dos contratos temporários, a gente não tem como ter formação para cumprir uma equipe, porque a nossa equipe nunca é a mesma”.</p> <p>P7 “A cada seis meses ocorre uma renovação da equipe, ou por exemplo, um semestre você trabalha com um curso, no outro com outro, você não tem aquela estabilidade que o contrato daria ou traria para gente, então isso tudo acaba desestimulando as nossas práticas docentes, muito!”.</p>	
--	--	--	--

FONTE: A autora (2018).

Análise

Ao longo dos encontros, os temas geradores foram se incluindo em frases e problematizações realizadas pelos professores, havendo uma modificação de falas e expressões dos participantes. De início, sintetizamos os oito temas geradores em três atores, junto aos participantes validamos essa “cisão”, os quais compreenderam que suas situações limites estavam bem representadas.

Explorando o tema gerador “Educando”, a partir da pergunta geradora “Porque/de que forma o contexto em que o aluno está inserido influencia a prática docente?” surgiram três categorias acima dispostas: "A ampla diversidade sociocultural limita o processo de ensino aprendizagem"; "O conhecimento, popular ou científico, do aluno pode enriquecer as discussões em sala de aula"; "O professor tem que ter abordagens diferentes para atingir todos os alunos, de forma mais ou menos igual".

Para os educadores, mediar a diversidade sociocultural com o ensino é um desafio, já que é característico das turmas discrepâncias em relação as condições do estudante, o que repercute na qualidade e condução de todo processo de aprendizagem. Contribuir para a construção do conhecimento de modo que todos sintam-se motivados, mesmo que os estágios de aprendizagem sejam diferentes representam uma das dificuldades, mas que podem gerar grandes potencialidades.

Dificuldade especialmente pelas diferentes velocidades que o estudante aprende, enquanto alguns se apropriam rapidamente dos conhecimentos, alguns exigem que o professor retome conteúdos anteriores para poder ser compreendido. Além disso, entre as características citadas, alguns estudantes não expressam com facilidade suas dúvidas e, diante da rotina em sala de aula junto a turma, acabam por serem esquecidos, já que o conteúdo e os demais preenchem o tempo previsto.

O nível de participação em sala é influenciado por diversos aspectos relativos as condições socioculturais e econômicas, como: há um bom número de estudantes que precisa conciliar trabalho e estudo, neste caso há aqueles que acumulam extensas cargas horárias semanais; há também aqueles que estão inseridos no mercado de trabalho na área da saúde e por vezes contribuem com suas experiências em sala e há ainda os educandos que estão retornando para a escola depois de anos afastados do ensino.

Há ainda a formação anterior do estudante que contribui para sua participação em sala de aula. Segundo os docentes, aqueles que recentemente saíram do ensino médio

regular possuem melhor aproveitamento em sala, verificado pelas avaliações e participação em aula; já aqueles que cursaram de forma alternativa, com conteúdos condensados, o ensino fundamental e médio, apresentam dificuldades.

Por outro lado, alguns docentes apontaram como positivas as experiências de vida dos educandos, ressaltando que existem saberes que estão para além das ementas e conteúdos escolares, e que da mesma forma enriquecem as discussões e contribuem para a qualidade do processo de ensino aprendizagem.

Neste contexto, cabe ao educador utilizar-se de abordagens, procedimentos e ferramentas de ensino que oportunizem o estudante a aprender, independentemente de suas características pessoais, condições socioculturais e da qualidade da sua formação anterior.

Quanto aos elementos relacionados ao educador, partindo da pergunta disparadora: “De que maneira suas experiências na formação contribuem em sua prática docente?”, surgiram três subcategorias: "Eu reproduzo a metodologia de ensino que me fez aprender melhor durante a minha formação"; "Utilizo as minhas experiências teóricas e práticas no meu dia-a-dia enquanto docente"; "Diálogo e troca de experiências com outros docentes e profissionais da prática contribuem no aprimoramento das metodologias".

Resgatando o primeiro encontro, uma das situações limites eleitas foi a “formação docente” em que os educadores relataram não ter tido contato com conteúdos pedagógicos de forma consistente durante a graduação. Nesse caso, para possuir estratégias de ensino coerentes com as necessidades das turmas, é fundamental que o professor tenha condições para tal, segundo os educadores.

A primeira subcategoria tem relação com este aspecto, diante das lacunas na formação para docência, o professor busca na sua trajetória, enquanto estudante, as metodologias de ensino que contribuíram para que ele aprendesse melhor. Sem necessariamente conhecer os pressupostos teóricos que subsidiam as concepções pedagógicas e afins.

Não que isso ocorra na ausência de alguma reflexão crítica. Os docentes relataram que no cotidiano da prática docente também conseguem perceber estratégias de ensino que condizem com as necessidades dos estudantes e que vão aprimorando essas técnicas de ensino a partir da experiência diária, conquistando sua própria personalidade docente.

As experiências teóricas e práticas são, portanto, uma importante fonte do conhecimento didático, de acordo com os educadores. Na ausência de uma formação sistematizada, as ações que tiveram repercussões positivas diante dos estudantes são reproduzidas e aprimoradas pelos professores.

Além disso, os docentes que estão se inserindo há menos tempo no ensino ressaltaram a importância das relações entre o próprio grupo, alegando que as trocas de experiências com aqueles que já estão há um determinado tempo na docência são fundamentais. Todos corroboraram com a afirmativa, lembrando que os profissionais que atuam paralelamente na assistência de enfermagem também trazem importantes contribuições devido a evolução dos procedimentos, protocolos, programas de saúde, entre outros que eles têm acesso no próprio serviço.

Quanto aos elementos institucionais e a partir de pergunta disparadora “Por que e de que modo as questões institucionais influenciam sua prática docente?”, foram elaboradas as seguintes subcategorias, em resposta à pergunta disparadora “Por que e de que modo as questões institucionais influenciam sua prática docente?": "As políticas educacionais que orientam a educação profissional não contemplam as reais necessidades deste nível de ensino"; "A falta de recursos materiais, estruturais e financeiros limita o trabalho docente"; "O vínculo empregatício renovado a cada seis meses gera desmotivação, estresse e insegurança, refletindo nas relações de trabalho que também são reestruturadas neste período".

Para os educadores, as políticas educacionais influenciam inclusive nas demais subcategorias, interferindo diretamente no trabalho docente. Em relação aos educandos, as políticas educacionais enfraquecem o ensino tendo como consequência estudantes formados no ensino regular sem condições necessárias para inserir-se em um curso técnico de enfermagem.

Isso repercute diretamente na qualidade da assistência de enfermagem prestada, visto que se estabelece um ciclo vicioso: formação básica deficitária, o curso profissionalizante se desenvolve na tentativa de preencher as lacunas dos estudantes sem enfoque consistente nos assuntos relacionados a enfermagem o que resulta em egressos mal preparados, também com lacunas de conhecimento.

Além disso, o formato das atividades de educação continuada para os professores, são organizadas e orientadas pela gerência de educação e pela secretaria de educação e não pela direção da escola, como consequência, os conteúdos trabalhados não condizem

com a realidade do curso profissionalizante, visto que elas se baseiam no ensino fundamental, cabendo ao docente “adaptar” as determinações a sua realidade no curso técnico.

Ambos os níveis de ensino se estruturam de maneiras diferenciadas, pois possuem públicos e períodos de tempo diferentes. Enquanto o ensino fundamental e médio possui estudantes, de maneira geral, com idade inferior a 18 anos, o curso técnico de enfermagem só possui educandos que já completaram a maioridade; enquanto o primeiro possui uma organização anual, o segundo inicia um novo ciclo letivo a cada seis meses. Neste caso, de acordo com os professores, se as orientações advindas da gestão fossem compatíveis com as necessidades de cada período educativo, seriam melhor incorporadas ao dia a dia escolar.

A contratação dos professores é também organizada através da Gerência de Ensino e Secretaria de Educação do Estado. Para os educadores, a estrutura do vínculo empregatício atual só prejudica o trabalho docente, gerando uma série de sentimentos como estresse e angústia, já que em todo fim de semestre letivo os professores são desvinculados do estado e recontratados no início de um novo semestre, não havendo garantias de permanência no emprego.

Essa organização também influencia na preparação do docente. Como o tempo entre contrato e início das aulas é curto (cerca de uma semana), de acordo com os professores, não há tempo suficiente de organizar os materiais como plano de ensino, elaboração de aulas emergenciais e preparação das aulas devidamente fundamentados e com reflexões profundas antes do “primeiro dia de aula”. Ressalta-se que o plano de ensino, por exemplo, deve ser entregue para os estudantes, em forma de síntese, neste primeiro momento.

Para os educadores, a valorização financeira não é condizente com a formação e com a dedicação exigida para ensinar de maneira geral, segundo eles, as profissões de professor e enfermeiro sofrem com más remunerações, não sendo exclusividade da escola.

Uma das professoras apontou ainda para a pouca valorização financeira quanto a formação continuada dos educadores, já que não há mudanças significativas a nível salarial quando o professor conclui pós-graduação a nível de especialização ou de mestrado.

Foi enfatizado que o descaso do Estado para com a educação também se estende as condições estruturais da escola. Embora haja um esforço importante da atual gestão em proporcionar ambientes confortáveis e materiais necessários para contribuir com o processo de ensino aprendizagem, para os professores, a falta de material, inclusive de higiene para os alunos, interfere diretamente na atuação docente.

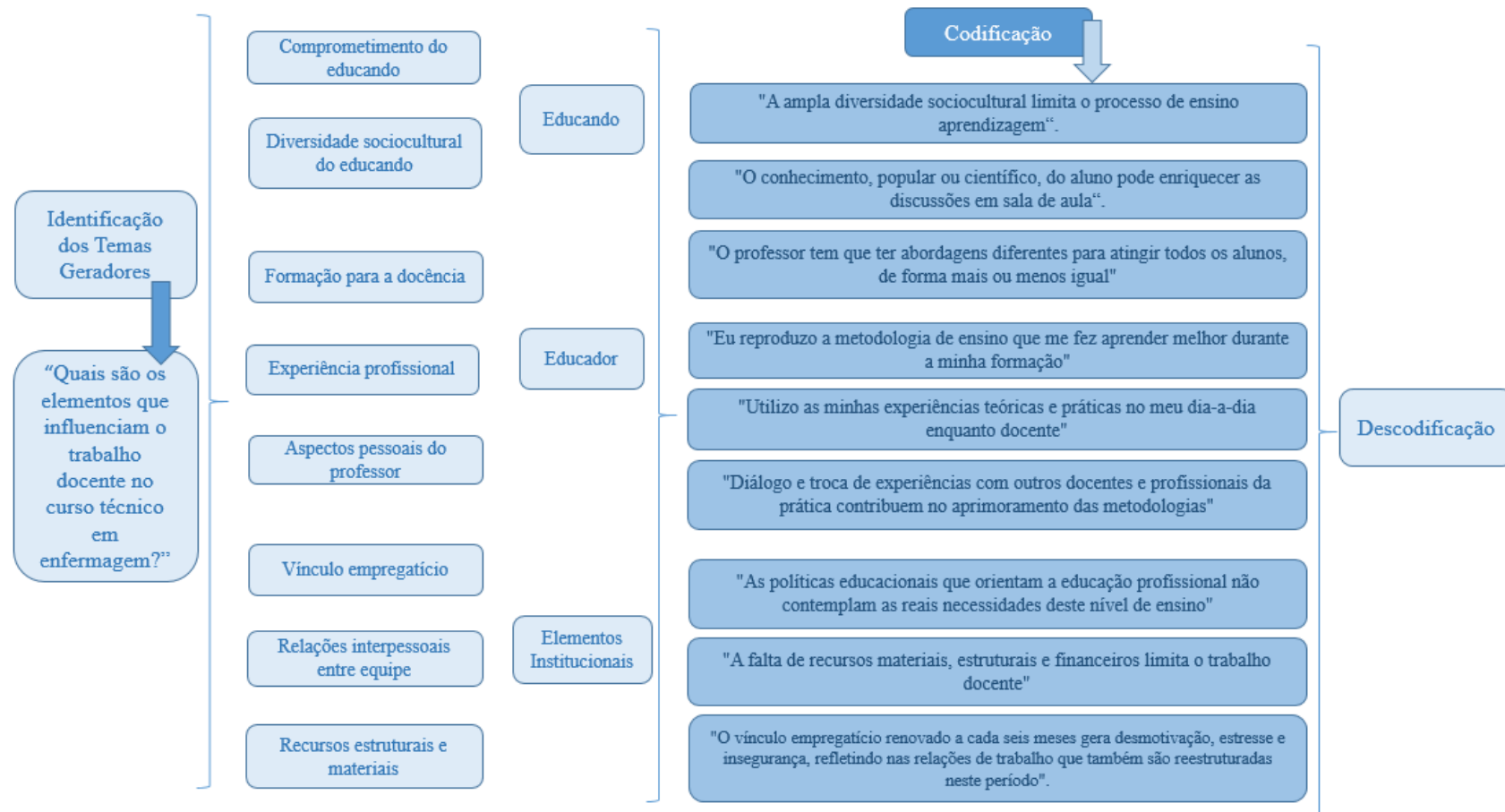
Faltam também materiais didáticos para elaboração de aulas que incentivem a criatividade do aluno, de acordo com os docentes, este aspecto acaba limitando diretamente o trabalho docente.

É possível perceber que as subcategorias formam um sistema fechado e que ambas irão repercutir umas nas outras. Mesmo sem ter sido ressaltadas pelos próprios educadores, dentre as falas, existem potencialidades importantes acerca do processo de ensino aprendizagem.

Há que se enfatizar que mesmo os professores alegando uma formação docente deficitária eles se dão conta dessa lacuna, não sendo apenas indivíduos que seguem as orientações sem reflexão, mas que do contrário, possuem o desejo de aprimorar-se ao ponto de garantir um ensino de qualidade, mesmo diante de tantos desafios.

Síntese

FIGURA 5 – ESQUEMA DE EVOLUÇÃO DO CÍRCULO DE CULTURA: ETAPA DE CODIFICAÇÃO



FONTE: A autora (2018).

4.3.3 Descodificação

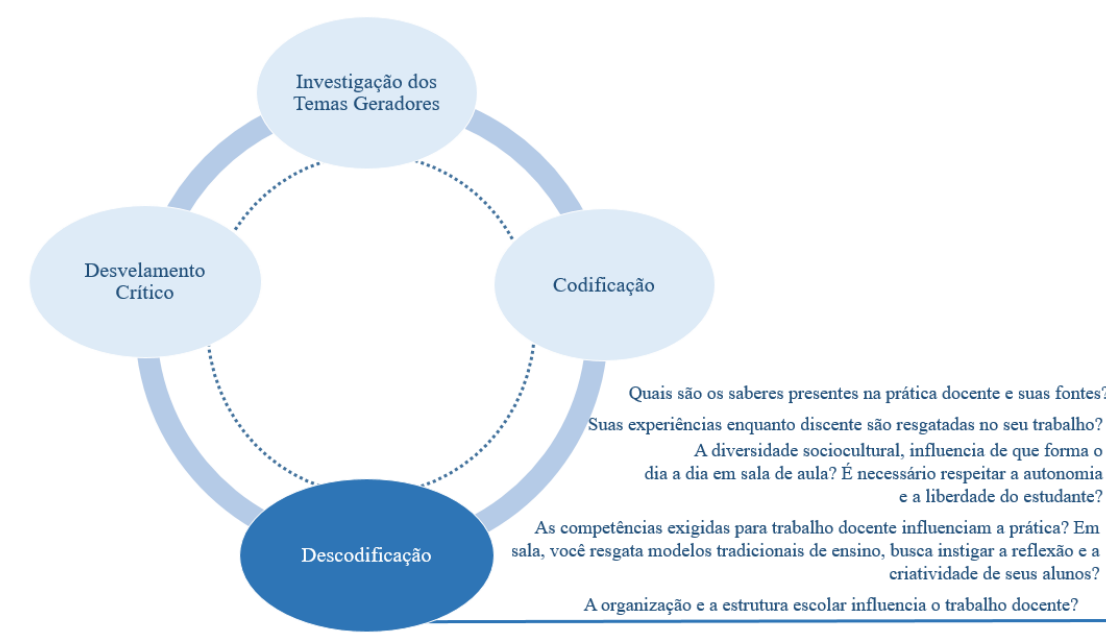
A descodificação seguiu o ritmo da codificação e representou o momento em que os sujeitos passam a refletir sobre sua ação através dos debates. Ela pode ser compreendida como um processo de “leitura” da realidade, por meio de momentos dialéticos, em que as consciências dos sujeitos sociais, cointencionadas à codificação desafiadora, “re-fazem” seu poder reflexivo, na “ad-miração” da “admiração”, o que se configura uma forma de “re-ad-miração” da realidade apresentada na codificação (FREIRE, 2005).

“No processo da descodificação os indivíduos, exteriorizando sua temática, explicitam sua “consciência real” da objetividade. Na medida em que, ao fazê-lo, vão percebendo como atuavam ao viverem a situação analisada, chegam ao que chamamos antes de percepção da percepção anterior” (FREIRE, 2005, p.127).

A descodificação é um ato de cognoscente que recai sobre a representação de uma situação concreta já percebida anteriormente, desta forma, ela promove o surgimento de uma nova percepção e o desenvolvimento de um conhecimento novo, este momento contribui para a transformação do “inédito viável” para a “ação editanda”, com a superação da “consciência real” pela “consciência máxima possível” (FREIRE, 2005).

Nas palavras de Heidemann et al. (2017) este momento representa o momento em que os sujeitos refazem seu poder reflexivo e se reconhecem como seres capazes de mudar o mundo, por meio da leitura atenta, reflexiva e interpretativa dos temas elencados, para que os participantes possam descodificar os temas geradores gerando um olhar diferente sobre sua realidade.

FIGURA 6 – ETAPA DE DESCODIFICAÇÃO NO CÍRCULO DE CULTURA



Fonte: A autora (2018).

Este movimento entre codificação e descodificação ocorreu a partir da apresentação da síntese da realidade codificada aos participantes, seguida da leitura de textos previamente selecionados, como descrito no Apêndice III.

Os participantes realizaram a leitura dos textos eleitos, em duplas ou trios, guiados por perguntas pré-definidas, após, elaboraram pequenas sínteses em “post-its”, os quais foram colados em uma mandala, desenhada em um grande papel em formato de flor, disposta no chão.

A primeira camada de pétalas que constituía a mandala foi preenchida com as subcategorias extraídas da Codificação, e descritas acima. As demais camadas foram preenchidas com os post-its, com as sínteses realizadas pelos grupos.

A descodificação foi agendada em conjunto com a parada pedagógica do dia 18 de outubro de 2017, portanto, além da realização do terceiro encontro, essa manhã também seria utilizada para que fossem passadas orientações por parte da direção e coordenação da escola.

Organizei a sala antes de os professores chegarem: reuni cadeiras em grupos com os respectivos textos, post-its e marcadores de texto para facilitar a leitura e a seleção de informações importantes, coleí as perguntas utilizadas durante a codificação na lousa, em

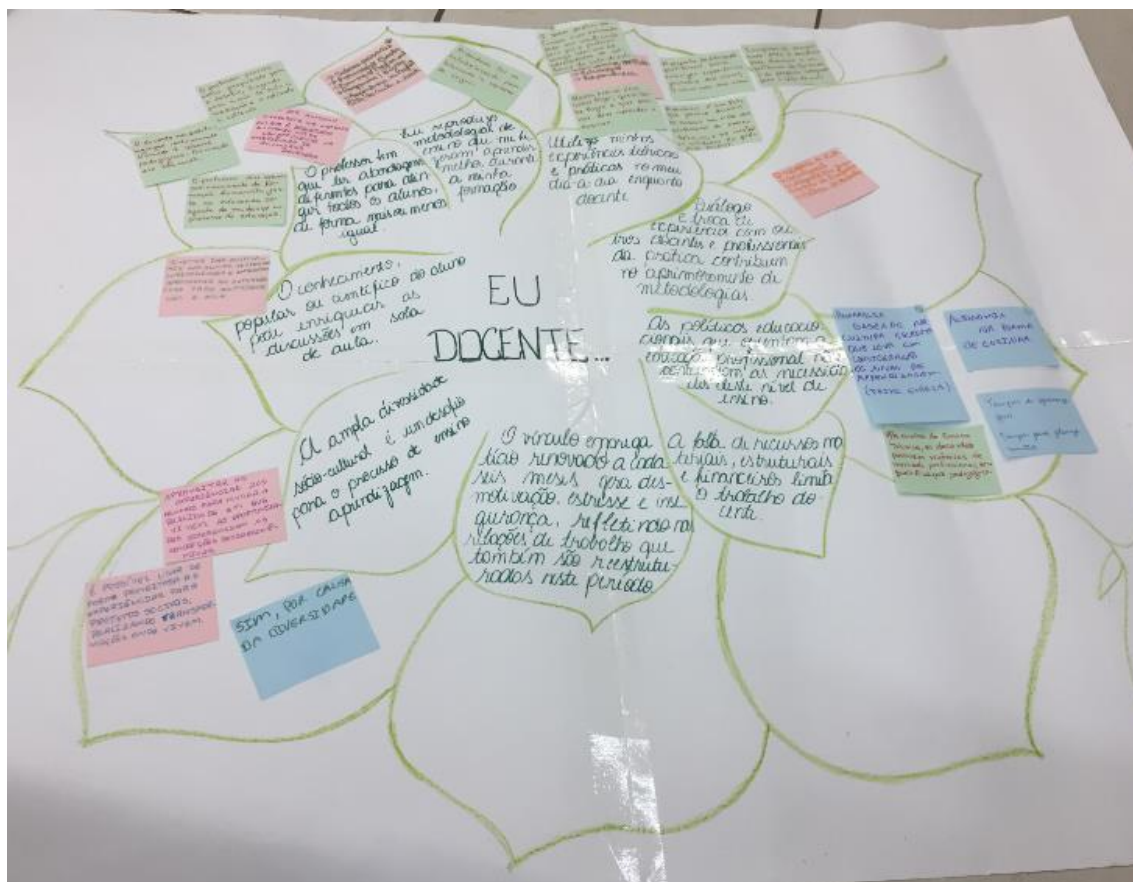
uma mesa, dispus salgados, doces, bebidas e chimarrão, novamente como intuito de acolher e proporcionar um ambiente acolhedor para os professores.

Quando os professores chegaram, manifestaram-se felizes pelo carinho da organização. Aguardamos a coordenação chegar em uma conversa animada e amistosa. Por volta das 9 horas e :30 minutos lembrei com eles a etapa anterior a fim de validar as subcategorias construídas e forneci as orientações para a etapa de decodificação e apresentação da mandala. Como pesquisadora, senti minha ansiedade se aflorar, pois esse momento demandava a dedicação para a leitura e a aceitação dos colegas para a estratégia, mas com muita receptividade eles reuniram-se e iniciaram as atividades. Expliquei para uma das educadoras, que participava pela primeira vez da pesquisa, sobre as etapas anteriores e como chegamos às subcategorias.

Durante 30 minutos, os professores realizaram a leitura e, após, um breve debate com auxílio das perguntas disparadoras, antes da apresentação para o grande grupo. A discussão iniciou por volta das 10 horas e 15 minutos e seguiu harmoniosamente. Enquanto mediadora, busquei participar do diálogo, problematizando as discussões. Para Freire (2005), cabe ao investigador auxiliar este momento, não apenas ouvindo os indivíduos, mas discutindo as respostas para que os participantes possam expressar uma série de sentimentos, opiniões que provavelmente, em outras situações, não seriam feitas.

Por volta das 11 horas e 20 minutos a diretora da escola, acompanhada da coordenadora pedagógica, adentrou a sala para repassar alguns recados, terminando por volta das 11 horas e 50 minutos. O turno matutino encerra-se as 11 horas e 45 minutos, já que muitos professores precisariam retornar para escola as 13 horas, encerramos o encontro rapidamente, sem novamente realizar a atividade de avaliação.

FOTOGRAFIA 4 – PRODUTO DO 3º ENCONTRO: MANDALA



FONTE: A autora (2018).

Ordenando e classificando a informação

Na etapa de descodificação os professores foram divididos em quatro grupos, de acordo com autores selecionados para essa etapa. Neste contexto, distribuímos um gravador para cada grupo, mantendo um dispositivo telefônico ao centro a fim de captar as discussões com o grande grupo. Como nas demais etapas, assim que o encontro foi realizado, os áudios foram escutados e transcritos no programa “Microsoft Word”, o que levou cerca de 15 horas.

Para fins de organização, compreendendo que a descodificação é o processo de re-admiração da realidade codificada, organizamos as informações coletadas da seguinte forma de acordo com os temas/atores referência, as subcategorias extraídas da codificação e a re-ad-miração da realidade codificada:

QUADRO 5 – DESCODIFICAÇÃO DOS TEMAS GERADORES

Categorias/Atores	Realidade Codificada	Re-ad-miração
Educando	<p>“A ampla diversidade sociocultural é um desafio para o processo de ensino aprendizagem”</p>	<p>P10 “As oportunidades diferenciam as condições socioeconômicas [atuais] [...] a pessoa tem mais condições socioeconômicas porque teve mais oportunidade e tem outras pessoas que não se acomodam [...]”.</p> <p>P1 “Então [as pessoas] tem as realidades diferentes, e a gente agradece como professor por estar nesse movimento em sala [e poder contribuir] para mudar a realidade que eles vivem”.</p> <p>P1 “Todo o ser humano amadurece no momento em que é desafiado”.</p> <p>P6 “O Cedup é um curso de graça, [mas há um certo pagamento] você deixa família, você deixa filhos, você sai do seu emprego [...]”.</p> <p>P2 “Às vezes [os estudantes] vem direto sem janta, sem banho”.</p> <p>P6 Quer dizer, não é uma mensalidade, mas há aquisição de materiais, ausência da família [...]”.</p> <p>P11 “O aluno não vem vazio, e daí entra aquela questão, a diversidade cultural do aluno”</p> <p>P2 “[...] A maneira que você passa a crítica, as palavras que você coloca. Eu sempre digo assim, você pode dizer o “não” de uma maneira que não fere a pessoa [das relações educador e estudante]”.</p>
	<p>“O conhecimento, popular ou científico, do aluno pode enriquecer as discussões em sala de aula”</p>	<p>P10 “Aproveitar as experiências que eles já trazem para dentro de sala de aula [...] para mudar a realidade em que vivem”.</p> <p>P10 “Enquanto educadores, precisamos respeitar toda a realidade que eles nos trazem”.</p> <p>P1 “Por isso que é assim, se tem uma realidade difícil, se não existe nada no bairro dele, o professor vai ter que trabalhar isso, com a dificuldade dele, para poder modificar a realidade dele [...] criando oportunidades”.</p> <p>P10 “É possível usar de forma proveitosa as experiências para projetos sociais realizando transformações no lugar onde vivem”.</p> <p>P10 “[...] A gente em sala de aula tem que [oportunizar] autonomia ao aluno para ele participar, para ele ser parte integrante da aula [...] Mas que se a gente não der essa autonomia, a liberdade, ele não vai se sentir cativado para participar [...]”.</p> <p>P1 “Então o professor tem que fazer isso, oportunizar para ele o conteúdo, fazer ele ter autonomia, criando oportunidades para que ele se desenvolva”.</p> <p>P10 “A gente não consegue bem [...] estabelecer o limite da liberdade que ele tem para contribuir [durante as aulas]. [Porque essa] liberdade não é uma licença para participar em sala de aula [de qualquer maneira]. Liberdade é a autonomia dele conseguir contribuir [de maneira positiva] em sala de aula”.</p> <p>P7 “Ele vai para sala de aula, ele tem que executar uma tarefa com autonomia [...] essa autonomia junto da execução é uma área muito conflitante para o professor”.</p> <p>P10 “A gente pensa que os nossos alunos têm que seguir o que a gente trás e fala para eles, é como eu respondo para eles: “profe eu não consigo pegar a seringa desse jeito”, “tudo bem, não tem problema [...] Desde que você não contamine, desde que você não prejudique o paciente”, para mim não muda em nada [...] Eu acho que isso também tem a ver com liberdade e</p>

		<p>autonomia. A gente não pode enformar [de enrijecer a formação] os nossos alunos”.</p> <p>P2 [As turmas são diferentes também], por exemplo, eu tenho três turmas de enfermagem, [ambas] do módulo 1, teoricamente, eu poderia usar o mesmo conteúdo desenvolvido, mas você não consegue fazer exatamente como você faz na outra, porque assim, uma que parte da gente também, mas muito do aluno, que que o aluno te trás, qual a contribuição”.</p>
Educador	<p>Eu reproduzo metodologias de ensino que me fizeram aprender melhor durante a minha formação.</p>	<p>P7 [sobre os saberes pedagógicos] “[...] Eu acho que a gente acaba pegando as nossas experiência, da maneira que você aprendeu aquilo, quando chegou na assistência, já pode utilizar como uma forma de ensinar [...]”.</p> <p>P8 “São os saberes pessoais dos professores, a formação escolar que ele adquiriu [...]”.</p> <p>P17 “Desde a escola primária, secundária [...] se fosse passar por um curso técnico, faculdade, o mestrado e depois vim para sala de aula, então todo esse conjunto que você reuniu ali, que daí você pode passar para os alunos”.</p> <p>P7 “Eu penso [...] [que a nossa prática docente irá ganhar forma] desde o nosso primário, eu acho que até a forma que a gente aprendeu o B A B A, o BE BI BO BU, o A E I O U, a gente reflete na nossa forma de ensinar [...] que forma elas [assumiam], elas iam mais para o lado técnico, os saberes daqueles professores, isso acaba influenciando a nossa escolha profissional. Eu por exemplo, na minha faculdade de farmácia, que é uma coisa mais exata, tem o sistema único de saúde, tem tudo, mas eu vejo que as minhas ações, até a forma de me impor perante os outros vem desde o início, [com um jeito mais rígido] [...] então eu acho que vem lá do iniciozinho, a forma da gente se portar... e a universidade, ela vai agregar conhecimento, a gente vai se definir [...]”.</p> <p>P7 [...] Eu e a P9 fomos professoras de microbiologia, eu dou de um jeito e ela de outro, o enfoque dela é um e o meu enfoque é outro, talvez pela nossa própria formação, então, cada uma lê e interpreta a ementa de um jeito [...]”.</p> <p>P7 “Eu preciso ter início meio e fim, preciso ter uma sequência, eu não sou uma pessoa que consigo pular etapas, isso também influencia na forma de ensinar... Ou as vezes eu vou falar, que nem você falou “ó pode pegar diferente”, mas eu vou dizer “não, tem um POP, tu tens que passar de baixo para cima, de cima para baixo”.</p> <p>P2 “[...] A gente nunca para, não é porque eu sou professora hoje que está bom assim e assim eu vou ficar, a gente está sempre buscando, de um jeito ou de outro”.</p> <p>P7 “[...] Quando a gente recebe um funcionário novo [no serviço], não deixamos de ser ensinar também [...] A gente ensina “daquele” jeito [...] A gente não tem todo esse conhecimento, a melhor metodologia, “lê esse POP” e é assim, [...] a gente não tem essa sensibilidade [...] a gente não foi sensibilizado para ensinar [...] a gente só aprende executar”.</p> <p>P10 “Porque a gente está tão mecanicista que você não consegue passar conhecimento para o outro e aí quando você vem na frente da turma, na frente de alunos, você tem que passar conhecimento [...] Nesse momento você se depara [com ausência do] saber pedagógico [...]”.</p>
	<p>“Utilizo as minhas experiências teóricas e práticas no meu dia-a-dia enquanto docente”.</p>	<p>P7 “Tem que ver também quais são as minhas ideologias, o que eu penso, o que eu sinto, para eu ver até onde que eu vou dar essa liberdade”.</p>

		<p>P2 “Eu digo que ser professor é um aprendizado constante!”.</p> <p>P8 “[...] A formação profissional é um dos saberes que influenciam [...] programas que ele participou, que participa, livros também [...]Experiências profissionais e também a sala de aula, experiências da própria profissão, da escola [...]”.</p> <p>P8 “[A fonte do saber docente vem] da família, o ambiente de vida, que ele participa, o meio, a educação e as experiências profissionais [...]”.</p> <p>P10 E essa educação não é só a educação escolar, é a educação familiar, do meio familiar [...]”.</p> <p>P17 “Ainda mais aqui que é educação profissional. Acho que vocês [enfermeiros], que trabalham no hospital, conseguem até contribuir mais nas disciplinas [...] Se o professor já passou por isso], em uma clínica médica, por exemplo, ele pode ensinar baseado nas experiências [...] utilizam pouco o material didático, tudo baseado na ementa também, mas se utilizando bastante da experiência deles como profissional, de onde eles agregaram conteúdos [...]”.</p> <p>P6 “A trajetória escolar influencia até nas nossas escolhas [...] eu não sou voltada para a assistência, porque a minha trajetória da faculdade, a minha vivência não foi focada para assistência [...] na UNO se forma mais a parte administrativa. Existiram práticas assistenciais [durante minha formação], mas eu, como estava tão inserida no PET e em projetos, sou mais voltada para o SUS [...] [Nesse contexto], eu sinto falta da parte da assistência, que eu não tenho vivenciado muito isso na prática, mas ao mesmo tempo, eu acho que a gente tem perfis de profissionais diferentes [...]”.</p> <p>P10 “[...] Se você falar com uma pessoa que já trabalhou em um hospital, pode ter sido como técnico, pode ter sido como enfermeiro, pode ter sido como auxiliar, mas que já teve essa vivência com o paciente, com a família, com a comunidade, de quem teve tudo isso [referindo-se aos docentes] e com quem só teve formação acadêmica, a diferença é gritante [na atuação docente] [...]”.</p> <p>P6 “Eu acho que quanto mais a gente estuda, mais a gente vai ficando forte com a aprendizagem [...] a gente está iniciando, então eu acho que a cada semestre [iremos] notar uma diferença, então assim, cada vez mais a gente vai estudando, vai buscando pós, vai buscando mestrado, vai buscando cursinhos, vai buscando congressos, vai buscando se inserir e o conhecimento vem junto [...] E a gente vai fazendo a diferença em sala de aula [...]”.</p> <p>P2 “A cada semestre você vai notar isso [quanto a experiência em sala], porque é bem visível, a gente mesmo se percebe [...]”.</p> <p>P6 “A gente vai ganhando segurança [...] No primeiro momento a gente fica com vergonha, não sabe como agir, e depois a gente vai mudando [...]”.</p> <p>P11 “Eu acho que esse é um saber que está carente na formação técnica [formação pedagógica], vamos dizer assim, nós que estamos na assistência, que não estamos preparados para ser docente [...] A gente vem meio com a cara e com a coragem [...]”.</p> <p>P11 “Nas primeiras aulas eu chegava assim aqui [gesto de tremendo], [você] sabe o que tem que falar, mas eu já vinha com a preocupação “E se eles me perguntarem alguma coisa”, porque eu não tinha experiência [no serviço] [...]”.</p>
--	--	--

		<p>P11 “[...] A autora trouxe relatos no estudo que vários professores começaram a docência como um “bico”, como eles mesmo relatavam [...] que não sabiam que tinham tantas responsabilidades quanto ao planejamento para ensinar, ou seja, aos poucos eles foram aprendendo a ser professor, sendo professor, no dia a dia, no cotidiano, na sala de aula [...] eu me identifico com isso [...]”.</p> <p>P11 “Tem uma parte que gostaríamos de ler: “quem ensina, deve saber fazer, quem sabe fazer e quer ensinar, deve aprender a ensinar”. Isso [está relacionado com] o que já foi falado referente as experiências, que quanto mais vai passando, quanto mais você aprende melhor fica teu ensinar”.</p> <p>P11 Eles falam também que não basta só você ter experiência, é necessário saber o porquê têm de ser daquela forma [...]”.</p>
	<p>“Diálogo e troca de experiências com outros docentes e profissionais da prática contribuem no aprimoramento das metodologias</p>	<p>P7 “Mas a gente nunca pode esquecer do multiprofissional, a importância, a riqueza [que existe nesse diálogo] [...] A professora de informática, a professora contadora, a psicologia [...] porque isso vai engrandecer [...] porque por que cada um tem um olhar diferente [...]”.</p> <p>P6 “Fala da ação coletiva dos professores apresenta maneiras educativas de trabalhar com esses alunos ou até mesmo entre professores [...] Eu explico de uma maneira, ela explica de outra, junto a gente vai revezando, e isso pode se tornar uma limitação”.</p>
<p>Elementos Institucionais</p>	<p>“As políticas educacionais que orientam a educação profissional não contemplam as reais necessidades deste nível de ensino”;</p>	<p>P7 “O professor não para de trabalhar jamais, já o artesão, a obra ficou pronta e pronto. Quantas vezes a gente leva trabalho para casa, prepara aula, corrige, volta para sala de aula, viu que uma aula não deu certo, volta para casa de novo, prepara novamente a aula [...] está sempre em constante movimento [...]”.</p> <p>P7 “[...] Nossa escola está pronta, nossa escola tem currículo, tem toda uma hierarquia, mas eu tenho a minha autonomia para eu fazer como eu acho melhor [...]”.</p> <p>P7 “Por outro lado, tem uma política pública que vai dizer como é que a gente tem que seguir [...] dizendo que “é assim ou é assado”. Então além da gente ter a organização da escola, micro, nós temos a organização macro que seria o estado de Santa Catarina, o Brasil que rege suas regras para educação [...]”.</p> <p>P6 “Um aspecto comentado foi que a política de ensino médio e fundamental é aplicada no profissionalizante e a gente sabe, como professores, que não deve ser aplicada, não deveriam haver as mesmas normas e organização”.</p> <p>P7 “[A escola] é hierarquizada, se a direção falar “é assado”, você vai fazer assado porque você responde a aquela coordenação, você segue a hierarquia, por mais que eu tenha autonomia, se a orientação é não liberar antes [os alunos dos horários organizados pela escola para término das aulas] eu não posso liberar, eu posso assinar uma advertência [...]”.</p> <p>P6 “Mas eu acho que ao mesmo tempo amarra muito o professor”.</p> <p>P7 Por outro lado também a gente consegue ter outras conversas [...] Quanto a parte legal [de legislação], que nem da chamada eu vou ser (gesto de rigidez) [...] Tem a situação [da pessoa] que trabalha, eu tenho que valorizar [...] é conflitante [...] Eu ser humano (de humanização) e ter que fazer chamada com rigidez [...]”.</p> <p>P2 “Existe outra questão referente a essa parte legal, existem 15 minutos de tolerância, depois disso, preciso dar falta, saiu</p>

		<p>antes [...] tem que dar falta para o aluno. Mas mesmo saindo mais cedo, ele pode ter nota, pode ele dá conta disso, como consequência ele vai passar por nota e vai reprovar por falta. [Depois] eu tenho que ir, retirar as faltas dele, eu acho que isso a gente tinha que rever um pouquinho [...] Aí é um retrabalho que eu vou ter [...] Além disso, isso não é legal, se eu tenho que dar falta, eu não posso retirar falta depois”.</p> <p>P10 “Esse é o Joãozinho, tem a Mariazinha [...] que veio 15 minutos mais tarde porque levou o filho na creche [...] mas contribuiu, fez o trabalho, o caderno dela é dez, ela é nota dez, ela participa e ela tem que sair 15 minutos antes para pegar o Joãozinho na creche de novo, você faz o que? Não dá vontade de dar falta para aquele que estava na sala mas que [não participou da mesma maneira?]”.</p> <p>P7 [...] Mas pela forma legal [...] se acontecer alguma coisa [...] porque ela [disse] que saiu para pegar a filha, mas e se ela foi encontrar outra pessoa?”.</p>
	<p>“A falta de recursos materiais, estruturais e financeiros limita o trabalho docente”;</p>	<p>P6 “[...] [É fundamental ter] uma estrutura escolar para proporcionar ao aluno aulas diferentes, por exemplo, se a P10 não tivesse um laboratório de habilidades talvez ela não conseguiria dar uma aula prática [...] e aí o conhecimento iria ficar meio vago [...]”.</p> <p>P6 “[O tempo que temos na escola nem sempre é aproveitado], por exemplo, nas horas atividades, se a gente não tem internet, a gente não consegue nem fazer o trabalho de preencher o diário [do professor]”.</p>
	<p>“O vínculo empregatício renovado a cada seis meses gera desmotivação, estresse e insegurança, refletindo nas relações de trabalho que também são reestruturadas neste período e que interferem no trabalho docente da mesma forma”.</p>	<p>P6 “[...] A direção, coordenação, professores, aluno, tudo influencia na parte do trabalho do docente. Se eu tenho uma turma que interage, participa, o conteúdo se desenvolve, se eu tenho uma coordenação ou uma direção que me autoriza a fazer coisas diferentes, que abrem espaços para mim ter autonomia, tomar condutas diferentes em sala de aula, isso contribui para o trabalho docente [...]”.</p> <p>P6 “[...] Quando a gente tem uma líder, um responsável, que passa para nós tranquilidade, conseguimos compreender melhor [...]”.</p> <p>P2 “Mas tem profissionais e profissionais, [mesmo] fazendo a mesma prova, eu tenho uma maneira de abordar, comunicar alguma coisa [...] você já tem outra [...] assim é com os coordenadores, cada um vai ter o seu jeito, eu que trabalho com todos os coordenadores [...] cada um tem a sua maneira de ser e a gente consegue perceber exatamente isso [...]”.</p> <p>P10 “Mas a maneira que você é abordado [é o jeito] que vamos passar para os nossos alunos também. Se eu passar para você uma informação calma, você vai passar essa informação dessa forma, se eu passar uma informação para ti gritando ou te agredindo [...]”.</p> <p>P10 “[...] Penso que a gente deve ver nossos superiores como alguém que possamos nos espelhar; se as atitudes dele não me passam segurança, eu não vou conseguir [...]”.</p>

FONTE: A autora (2018).

Análise

É perceptível a mudança nas falas e expressões dos professores no decorrer dos encontros e após as leituras realizadas. Uma das únicas tensões existentes na primeira etapa foi acerca da diversidade sociocultural entre os alunos e a necessidade do professor de utilizar – ou não - tal aspecto como uma potencialidade e não um fator limitador.

Após a leitura de trechos de Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, no qual ele discute o respeito pelos saberes dos educandos, pareceu ficar claro, entre os professores a importância de valorizar os conhecimentos pré-estabelecidos pelos estudantes como uma relevante base para se construir novos saberes e ressignificar os já existentes.

As demais subcategorias também tiveram suas falas, não reformuladas, mas enriquecidas ao longo da leitura dos textos, com este auxílio, os professores aprofundaram as discussões definindo, inclusive, novos elementos e vieses para a discussão.

Em relação aos aspectos socioculturais e econômico dos estudantes, os educadores apontaram que essas condições são determinantes para o desempenho em sala de aula, como já referido anteriormente, e ressaltaram que as condutas do estudante são influenciadas pelas condições e oportunidades que ele teve ou tem, visto que a necessidade de trabalhar no contra turno, por exemplo, incorrerá em cansaço, menor tempo dedicado ao estudo e menos participação em sala de aula.

Ainda nesta direção, os educadores enfatizaram que mesmo a escola não exigindo mensalidade, o estudante é obrigado a realizar algumas escolhas que também refletem na qualidade da construção do conhecimento. Ao optar cursar o técnico em enfermagem, por vezes ele se ausenta do convívio familiar, por vezes ele não consegue conciliar estudo, estágios com emprego, por vezes há uma redução da renda familiar, entre outras situações. Tais elementos devem ser considerados também pelo professor, especialmente quando a consequência dessas questões é a privação das suas necessidades humanas básicas, como alimentação ou higiene.

Para os educadores, respeitar a realidade do estudante, significa considerar este momento também como possibilidade de intervir naquele contexto através da problematização e apropriação de conhecimentos.

Tal diversidade exige do professor habilidades que oportunizem todos a aprenderem. Para responder a essas necessidades, os educadores apontaram a “autonomia” dos estudantes. Pare eles, caso o educando tenha sido incentivado a buscar por si mesmo os conhecimentos necessários bem como reconheça os desafios

característicos do trabalho em saúde ele conseguirá se orientar a ponto de corresponder as necessidades que o ensinou ou o trabalho lhe requerer.

Em prol da autonomia, os educadores ressaltaram a dificuldade em lidar com a linha tênue entre “liberdade” e “autoridade”. Um dos fatores que poderiam contribuir para equilibrar estes elementos entre docente e discente seria uma comunicação efetiva entre as partes.

Uma professora ressaltou ainda que o educador precisa estar preparado a ponto de flexibilizar as aulas de acordo com as necessidades apresentadas pelas turmas sem desvirtuar o foco da construção dos conhecimentos previstos em ementa. Exemplificando que além das características individuais, as turmas de maneira geral têm personalidades diferentes e, portanto, corresponderão de formas diferentes diante do processo de ensino aprendizagem

A mesma participante ressaltou que a profissão docente exige um aprendizado constante, especialmente diante da ausência da formação pedagógica. Neste caso, os educadores salientaram que buscam em sua trajetória de ensino, metodologias, utilizadas por seus professores, que contribuíram para sua aprendizagem.

Esses exemplos não são resgatados apenas da graduação. Algumas educadoras enfatizaram que mantêm características de professores que tiveram contato durante a educação infantil, destacando a importância de todas as fases do percurso formativo do indivíduo.

Os educadores ainda ressaltaram que a forma com que aprenderam desde conteúdos básicos, da educação infantil até a educação superior, interfere em sua personalidade enquanto pessoa, bem como nas suas escolhas profissionais e, por tanto, na sua atuação docente. Igualmente influenciando o trabalho docente, estão as ideologias e valores do educador constituídos nos diversos contextos em que estão inseridos, como o próprio convívio familiar.

No caso dos trabalhadores da saúde, a formação profissional também influenciou nas escolhas das disciplinas teóricas em que iriam atuar. Àqueles com formação hospitalocêntrica e biologicista carregam essas características tanto no trabalho docente quanto no serviço; os profissionais que tiveram formação voltada para o Sistema Único de Saúde se encantam por percepções mais amplas de saúde.

Mesmo que alguns docentes relataram ter ocorrido no Curso do Centro de Educação Profissional suas primeiras experiências enquanto docentes, alguns

profissionais exemplificaram outras formas de ensino no trabalho em saúde, como na orientação de novos funcionários no serviço de saúde, por exemplo. No entanto, estes também perceberam diferenças, limitações e, portanto, refletiram sobre formas mais coerentes de ensinar, inclusive nesses espaços.

Estes saberes, advindos da prática profissional, seja na saúde ou na educação, também se revelaram importantes para o trabalho docente. Os professores destacaram a importância da experiência prática do docente para além de sala de aula, relatando grandes diferenças entre aqueles que seguiram exclusivamente a carreira acadêmica sem ter experienciado a prática assistencial do enfermeiro, por exemplo.

Da mesma forma, para os educadores, a experiência no ensino também é positiva para o processo de aprendizagem. O dia a dia em sala de aula gera segurança, aprimoramento das estratégias de ensino e melhora da atuação docente. Além disso, os professores que permanecem com suas disciplinas estabelecem vínculos com a gestão, colegas e alunos, qualificando o diálogo entre os pares, o que colabora com práticas multiprofissionais e interdisciplinares.

Outro elemento identificado pelos educadores é que, em sua maioria, a profissão docente se estabeleceu paralelamente a outra função e de maneira inesperada. Nenhum dos participantes se referiu ao ensino como um sonho, mas a maioria relata que se identificou com o trabalho docente e, por acreditar na educação, permanece atuando no ensino de novas gerações.

Para além dos aspectos pessoais do estudante e do educador está a instituição. O docente experienciado ou que está iniciando sua carreira, irá atuar em uma instituição historicamente construída, conduzida e regulamentada por organizações presentes nas diversas esferas e setores governamentais.

Neste ambiente de trabalho a organização curricular já está posta, cabe ao docente se inserir neste meio, reproduzindo as ações orientadas pelos responsáveis e pelos documentos vigentes o que pode limitar o trabalho docente. Por outro lado, os educadores afirmam que dentro de sala de aula o professor detém certa autonomia, podendo incluir nos conteúdos suas interpretações e ideais.

Outro elemento importante, já relatado pelos professores em outros momentos, é que as orientações para o ensino profissionalizante são originalmente criadas para o ensino fundamental e médio, os quais possuem características próprias que muito diferem do ensino técnico.

Os educadores ponderam também algumas contradições. Ao longo do semestre são orientados a serem rigorosos com o preenchimento do diário de classe e frequência dos alunos, no entanto, no decorrer do período letivo, se percebem alterando o número de faltas, para que isso não prejudique o estudante. Por outro lado se questionam se esse procedimento seria o correto, apontando para dificuldade em equilibrar o bom senso e a legitimidade do documento de frequência dos estudantes.

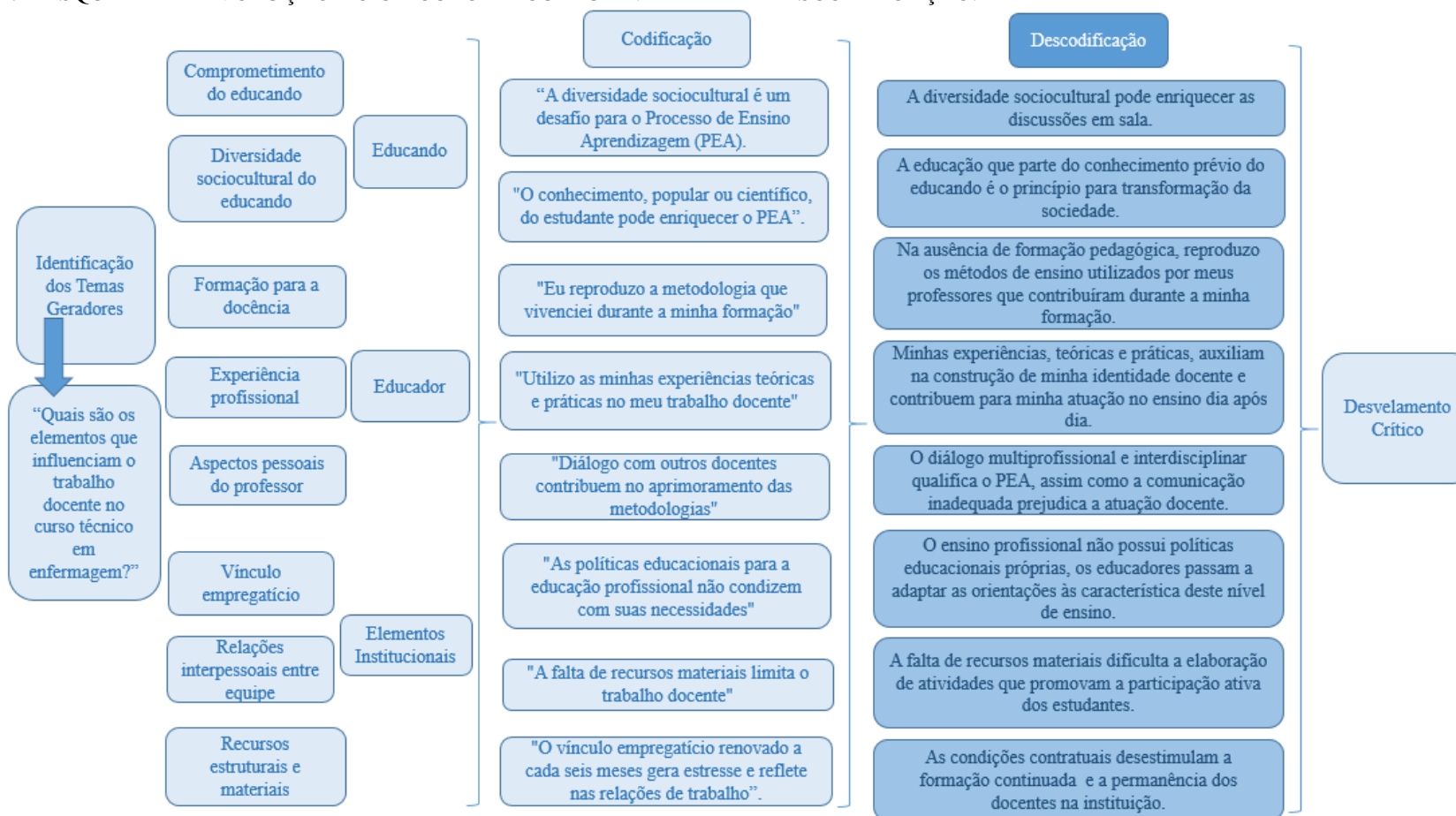
Também corroborando com os outros encontros, os professores relataram como uma dificuldade a falta de recursos, especialmente materiais (de higiene e didático pedagógicos) ao que se refere o planejamento e implementação de estratégias de ensino mais problematizadoras.

É evidente que nesta etapa os educadores ampliaram e aprofundaram as discussões acerca dos elementos que influenciam o trabalho docente. É possível perceber também que muitas reflexões já faziam parte do cotidiano dos professores, mas que neste momento, puderam compartilhar entre os pares.

Algumas angústias relacionadas ao ensino também foram exploradas durante este encontro. Uma das possibilidades que devem ser destacadas é a capacidade de diálogo entre o grupo e principalmente o anseio pela qualidade do ensino.

Síntese

FIGURA 7 – ESQUEMA DE EVOLUÇÃO DO CÍRCULO DE CULTURA: ETAPA DE DESCODIFICAÇÃO.



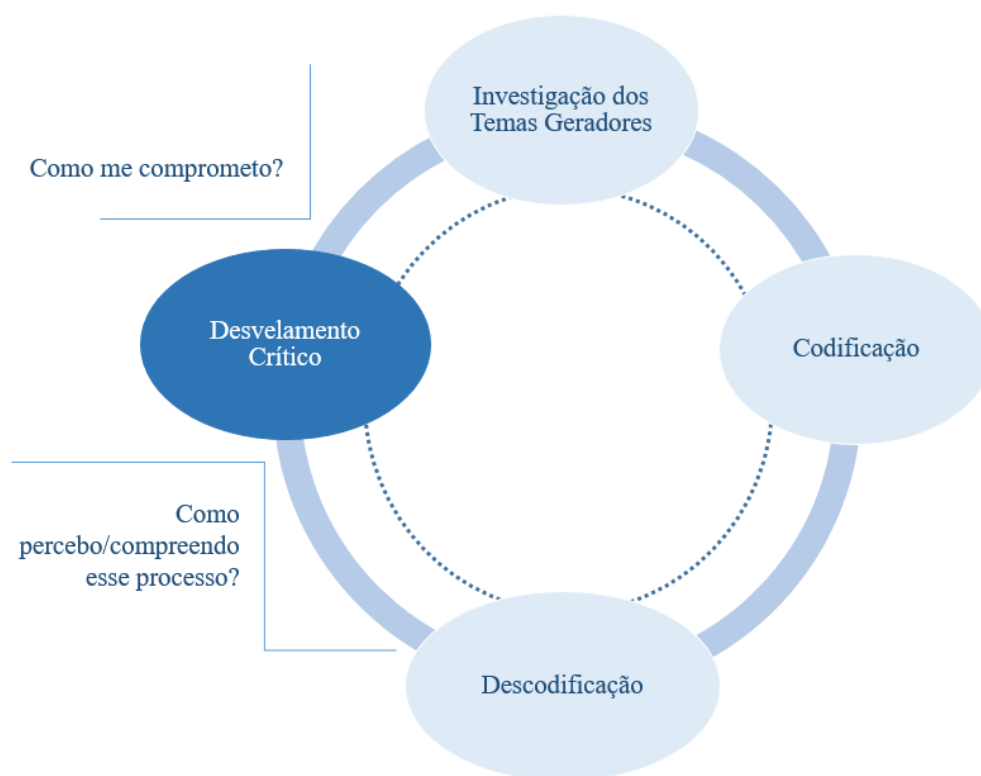
FONTE: A autora (2018).

4.3.4 Desvelamento Crítico

O Desvelamento Crítico representa a análise preliminar dos conteúdos extraídos através da codificação objetiva, incluindo elementos da subjetividade interpretativa. Ele retrata a realidade e suas possibilidades de transformação (FREIRE, 2005; SAUPE, 1999 *apud* HEIDEMANN, 2017).

De acordo com Silva Filho (2016), é neste momento que ocorre o processo de ação-reflexão-ação que evidencia a necessidade de uma ação concreta para superação das lacunas, promovendo a transformação dos reais problemas que estavam interferindo o processo de trabalho dos indivíduos. É o movimento necessário para que os participantes da pesquisa possam apreender/perceber, analisar fenômenos e discutir como transformá-los.

FIGURA 8 - ETAPA DE DESVELAMENTO CRÍTICO NO CÍRCULO DE CULTURA.



Fonte: A autora (2018).

Após a codificação e descodificação, surgiram novas possibilidades e situações que necessitam ser modificadas. O objetivo desta etapa é promover a transformação dos

reais problemas que estão interferindo na vida das pessoas (FREIRE, 2005) o qual foi concretizado a partir das atividades descritas no Apêndice IV.

Para realizar o Desvelamento Crítico tivemos que utilizar o laboratório de enfermagem, já que todas as demais salas estavam ocupadas, organizamos as cadeiras em meio aos materiais utilizados para o ensino de técnicas de procedimentos de enfermagem, embora o espaço tenha se tornado pequeno, não houve implicações para o grupo.

Organizei um círculo com as cadeiras disponíveis, distribuindo em cada mesa os materiais que seriam utilizados para a realização das atividades previstas para aquele momento; no centro coloquei uma mesa onde dispus salgadinhos, bolo e refrigerante; na parede e em um biombo (material utilizado para manter a privacidade do paciente) coloquei painéis que apresentavam as sínteses dos encontros anteriores.

No início lembrei o caminho percorrido durante os demais encontros; em seguida expliquei aos participantes a primeira atividade que havíamos organizado para aquele momento, alguns tiveram dificuldade em compreender essa orientação, então realizei novamente as orientações com apoio daqueles que haviam compreendido melhor.

Em um primeiro momento, solicitei que escrevessem individualmente sua compreensão frente ao que havíamos discutido ao longo do percurso em tarjetas, após, pedi para que sentassem em grupos para que pudessem escolher tarjetas que contemplassem melhor a síntese sobre os temas discutidos ou que as reescrevessem para que em seguida pudessem compartilhar com o grande grupo.

Após a socialização, pedi para que cada um refletisse como se comprometia diante desses aspectos, buscando se colocar como sujeito do processo e não apenas com uma “esponja” disposta simplesmente a absorver as influências do meio em que está inserido.

Como as discussões se estenderam, o tempo disponibilizado para a avaliação geral do processo – já que era o último encontro - tornou-se curto, para que de alguma forma elas ficassem descritas, pedi para que em tarjetas respondessem a três afirmações “Que bom que”, “Que pena que” e “Que bom se”.

Para agradecer a participação durante o estudo, entreguei a cada sujeito uma pequena lembrança: uma flor chamada de Calanchuê, que tem como significado a prosperidade e felicidade, junto de um pequeno cartão. Concluí, combinando com o grupo que nos reencontraríamos no próximo ano para apresentação dos resultados do estudo.

FOTOGRAFIA 5 - PREPARAÇÃO DA SALA PARA DESVELAMENTO CRÍTICO: 4º ENCONTRO.



FONTE: A autora (2018).

Ordenando e classificando as informações

A coleta dos dados do último encontro também foi realizada com gravadores distribuídos no laboratório de enfermagem que captaram o diálogo realizado entre o grupo e em seguida transcritos no programa “Microsoft Word”.

A organização das informações foi baseada nas respostas dadas pelos grupos a questão geradora inicial “Que elementos influenciam o trabalho docente?” seguido

“Como percebo/compreendo as questões relacionadas aos três grandes atores/temas geradores?”.

Para a primeira pergunta, os educadores lembraram as respostas fornecidas nos encontros anteriores, em torno do estudante, sua diversidade sócio cultural; do próprio educador e sua formação para a docência; e da instituição, discutindo as formas de vínculo, valorização salarial e o impacto para atividade docente.

As respostas para a segunda questão foram organizadas no quadro abaixo:

QUADRO 6 – COMO OS EDUCADORES SE COMPROMETEM DIANTE DOS TEMAS GERADORES CENTRAIS?

“Como me comprometo diante desses elementos?”
P12 “[...] Tem momentos que a gente está desmotivado [...] e tem dias, que os próprios alunos ou a própria instituição mesmo, ou a tua própria vida em relação a tua formação te solicita isso, porque é ela quer um profissional melhor, então eu vou tentar fazer de maneira diferente. Algumas situações do cotidiano, no dia a dia em sala de aula, fazem a gente se motivar e isso abre o leque de ideias para trabalhar com eles [...] eu acho que esse crescimento, essa somatória, o conhecimento de viver com gente [...] tudo isso a gente tem que agregar para tentar colocar no dia a dia em sala de aula sabe”.
P6 “[...] eu já estou comprometida, a gente está sempre em busca de maiores conhecimentos, a gente sempre procura participar, cursos, pós, mestrado, enfim, eu acho que a gente se compromete disso e com isso [por meio da] busca de conhecimento. E eu acho que além de como professor, a gente se compromete como amigo, porque as vezes a gente é um apoio para o aluno ou até mesmo para o meu próprio colega [...]
P17 “[...] tem a parte do buscar, você não vê muita diferença na formação, mas eu estou fazendo, estou tentando buscar esse lado [...]”.
P7 “Para mim, se a gente está aqui é porque a gente tem um objetivo. A gente acha que pode mudar alguma coisa, fazer diferente, eu acho que a gente está aqui por gostar, por querer ver um país diferente, uma sociedade diferente, eu acho que a gente quer uma mudança, quer que as coisas melhorem, não só para mim, mas para sociedade como um todo.
P15 “Desde que eu comecei, eu me comprometi em buscar, crescer nessa área e aprender com quem já está aqui a mais tempo [...]”.
P9 “[...] O que nós não podemos fazer é cruzar os braços, tem que estar sempre em busca, se debruçar, estudar bastante para que tu possas oferecer o teu melhor para o teu aluno, mesmo que, as vezes, na instituição os recursos não sejam os melhores [...]”.
P11 “A gente tem sempre que buscar melhorar cada dia mais, aprender com os próprios erros, com os erros dos outros também, e talvez como a gente cobra tanto dos alunos, a gente se cobrar também, motivação, força de vontade”.
P7 “Acho que a gente tem que começar a pontuar mais o acerto [...] a gente só pensa naquela pessoa por causa daquele erro, e esquece todas as coisas boas que ela fez”.
P5 “E eu acho que as vezes te motiva assim, tem alunos que fizeram procurar mais, a melhorar mais, e você vê que você está contribuindo com o conhecimento deles [...]”.

Fonte: A autora (2018).

Análise

A realização do último encontro ocorreu próximo do final do ano letivo e nesse momento, usualmente, os professores encontram-se sobrecarregados devido as diversas demandas, como as avaliações finais, por exemplo. Durante a reunião houve algumas

tensões relacionadas a postura dos estudantes frente ao estudo, alguns educadores pareciam um tanto quanto dispersos o que dificultou a mediação do diálogo.

Alguns professores também chegaram atrasados ao encontro, o que me exigiu, enquanto mediadora, que eu refizesse o planejamento das atividades para poder cumprir os objetivos da última etapa da pesquisa. De longe, é possível afirmar, que a organização do tempo foi o principal desafio na realização do Círculo de Cultura: a escola cedeu o pouco espaço que era possível e os professores tinham muito mais a dizer do que imaginávamos.

O desvelamento crítico, por sua vez, serviu para que os participantes pudessem revisitar as discussões anteriores, problematizar algumas afirmações e reafirmar alguns elementos discutidos desde o primeiro encontro. Este momento também foi marcado pela maneira com que cada um dedica-se com sua prática para além do estudo e preparação da aula, os educadores referiram comprometer-se enquanto pessoas e para as pessoas.

Inicialmente os educadores reafirmaram os elementos que influenciavam desde o início do círculo. Para eles, o aluno e a diversidade sociocultural é o principal desafio da prática docente, mas para alguns, esse elemento pode ser utilizado como base para a construção de novos conhecimentos e que cabe ao educador potencializar o uso desse contexto em prol da aprendizagem.

Um grupo de educadores afirmou que a conduta do educando é resultante das oportunidades que ele teve e que aproveitou ao longo da vida, havendo muitos que distanciaram-se dos estudos e que atualmente não valorizam a oportunidade de estar na escola novamente nem possuem perspectivas de continuar estudando, devido a necessidade de se dedicar exclusivamente ao trabalho.

Outra queixa dos professores foi referente a curiosidade dos estudantes. Para eles, poucos se interessam pelos conteúdos mínimos descritos nas ementas, e aqueles que buscam conhecimentos, para além, optam por fontes de informações não seguras.

Por outro lado, algumas professoras assinalaram para a má organização curricular, onde os alunos possuem disciplinas como metodologia científica e pesquisa na enfermagem apenas no último módulo e, portanto, aprendem a existência de base de dados fidedignas somente naqueles momentos. A grande maioria referiu orientar os estudantes em todas as disciplinas, mas como só durante esses dois componentes é possível ter acesso ao laboratório de informática, devido a demanda de estudantes dos demais cursos, a orientação torna-se vaga e raramente é seguida.

Neste encontro, os educadores apontaram com mais ênfase para as dificuldades em lidar com estudantes que se mantém trabalhando. O regulamento do curso exige que os alunos tenham 75% de presença em aulas teóricas e 100% de presença no estágio supervisionado que deve ocorrer no contra turno, portanto, os horários de trabalho são alternativos e normalmente adentram a madrugada, portanto, por mais de um mês durante o semestre, os estudantes permanecem mais de 20 horas por dia acordados; nesse contexto, a sala de aula torna-se mais atraente para o descanso do que para a produção de conhecimento.

Essa situação gera angústia entre os educadores. Alguns buscam compreender o contexto dos estudantes mas preocupam-se em ofertar minimamente os conteúdos necessários para atuação na enfermagem, visto que há um amplo mercado de trabalho e que os futuros técnicos de enfermagem estarão lidando com indivíduos, por vezes, em situação de fragilidade.

Foi consenso entre os educadores que se eles tivessem tido acesso a uma formação pedagógica de qualidade eles poderiam mediar melhor os desafios apresentados no curso técnico de enfermagem. Todos aqueles que tiveram contato com conteúdos pedagógicos relataram que essas aproximações são insuficientes diante da complexidade de lidar com indivíduos com características infinitamente diferentes.

Para os educadores a prática pedagógica também é fundamental para subsidiar o docente na tomada de decisões em sala de aula. As experiências permitem que o professor enriqueça os conteúdos e qualifique as ferramentas utilizadas para mediar a construção do conhecimento.

Quanto aos elementos institucionais, eles apontaram para um novo elemento: a sociedade. Segundo os participantes, ao formar novos profissionais da saúde a escola contribui para o desenvolvimento de recursos humanos para as instituições de saúde do município, eles compreendem, portanto, que esses locais deveriam contribuir para com a escola, não apenas ofertando espaço para a realização de estágios.

Nesse sentido, a omissão dessas instituições também influencia o trabalho docente, já que o Estado não consegue contemplar as necessidades da escola, como beneficiadas, elas poderiam fornecer diálogos, materiais e espaços que pudessem aproximar os estudantes de sua futura prática profissional.

O formato do vínculo empregatício foi novamente citado entre os professores. Mesmo tendo afetividade pelo ensino e pela instituição, eles se percebem estressados pela

instabilidade e não preparados pelo pouco espaço de tempo entre a contratação e o início do período letivo.

A falta de informações acerca dos processos realizados pelos educadores dentro da escola também afeta o trabalho docente. De acordo com os professores, a ausência de orientações referentes ao preenchimento de diários de classe, por exemplo, gera no mínimo atraso no preenchimento de presenças e faltas, causando transtornos para o educador e educandos.

Outro fator apontado pelos educadores foi o diálogo entre equipe. A falta de franqueza nos diálogos gera desconforto entre os professores e coordenação; e esse sentimento, inevitavelmente é transmitido em sala de aula. A comunicação entre a equipe, que pode potencializar e tornar mais prazeroso o trabalho docente, quando feita de maneira inadequada, contribui negativamente, gerando mal estar entre o grupo.

Quando perguntados como se comprometiam diante dessas situações, algumas educadoras relataram já dedicar-se e que iriam dar continuidade ao trabalho através do estudo, formações pedagógicas, participações em movimentos de inovação científica, entre outros.

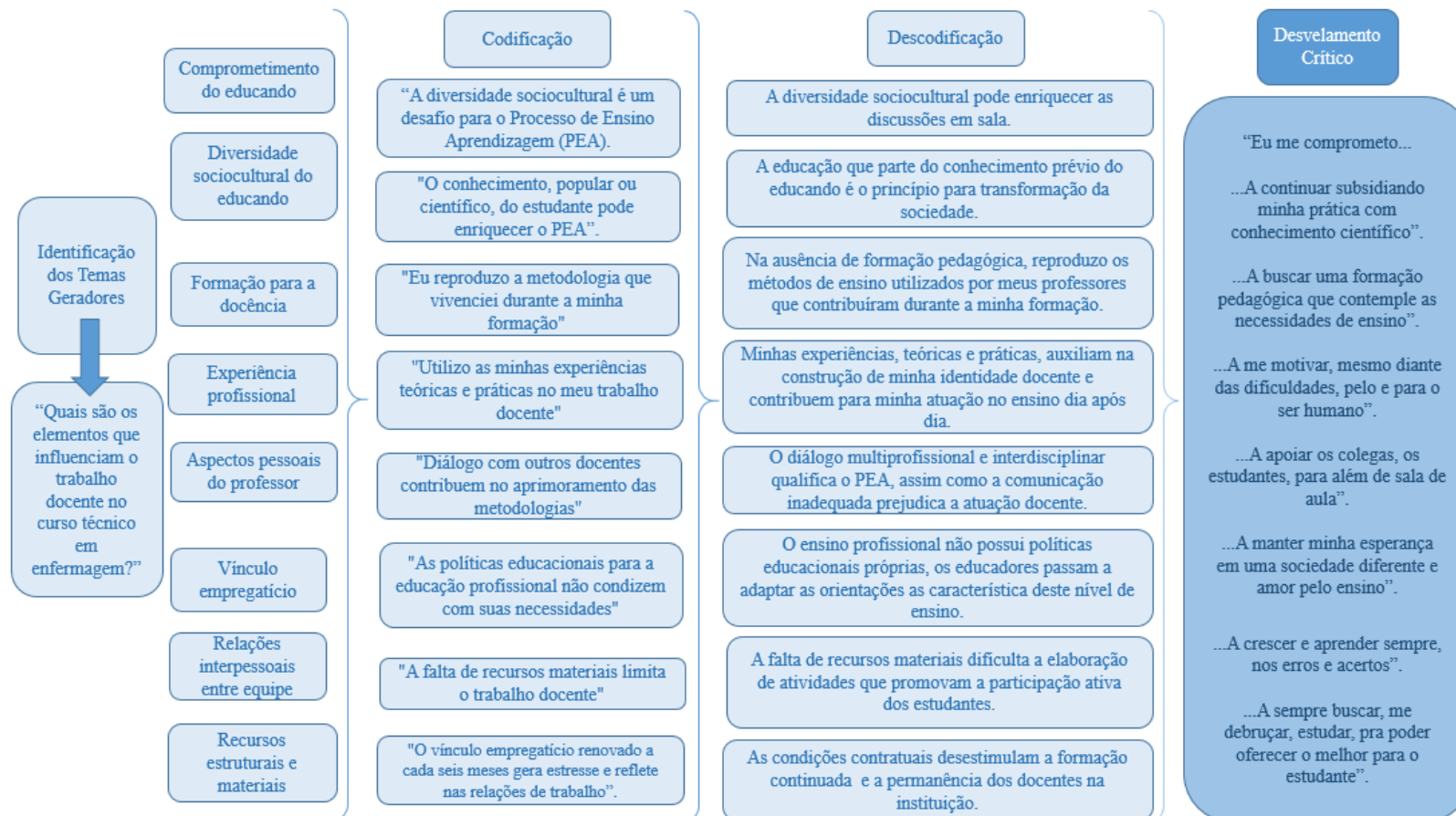
Duas professoras afirmaram que iriam continuar se dedicando a aprender através da humildade e do amor, avaliação dos erros e potencialidades, diálogo com outros educadores, entre outros.

Houve ainda uma educadora que afirmou que iria se comprometer não só com os conteúdos, mas também com os colegas professores, em apoiá-los e auxiliá-los quando fosse necessário; e também com os estudantes, através do carinho e acolhimento, sempre que eles necessitarem. Uma professora afirmou que se comprometeria em buscar mediar as diferenças socioculturais, buscando utilizá-las de forma favorável ao estudo.

Algumas educadoras responderam o questionamento avaliando a realização do Círculo de forma positiva, próximo item a ser apresentado.

Síntese

FIGURA 9 – ESQUEMA DE EVOLUÇÃO DO CÍRCULO DE CULTURA: ETAPA DE DESVELAMENTO CRÍTICO



Fonte: A autora (2018).

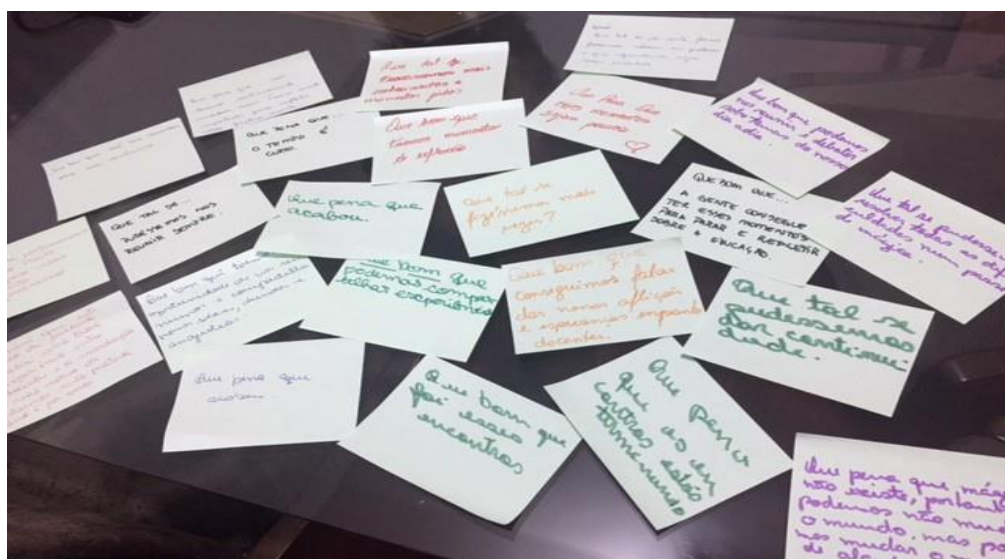
Avaliação do Círculo de Cultura

A proposta inicial contemplava uma avaliação para cada etapa do Círculo de Cultura. Entretanto, em virtude do pouco tempo disponível, optamos, no decorrer dos encontros, por realizar a avaliação apenas no momento final. No entanto, os educadores expressaram ao longo de toda coleta a importância e o quanto estavam satisfeitos de participarem daqueles momentos.

Além dos participantes, a direção da escola também demonstrou apreço pelo projeto e pela realização dos encontros, não só na disponibilidade, acolhimento da pesquisa e organização, após o término a equipe administrativa representada pela figura da diretora da escola e coordenadora pedagógica apontou para os pontos positivos do estudo, solicitando continuidade das atividades, inclusive para o próximo ano (2018), agendando, para o início do semestre seletivo uma oficina sobre “metodologias ativas de ensino aprendizagem” e dos procedimentos utilizados durante a realização da pesquisa para todos os professores da instituição.

Para a realização da atividade de avaliação junto dos participantes utilizamos a seguinte técnica: Cada participante recebeu três tarjetas, para completar, as seguintes afirmações: “Que bom que...”; “Que pena que...”; “Que tal se...”. Orientamos que eles não precisavam nomear as tarjetas.

FOTOGRAFIA 6 – TARJETAS COM AS AVALIAÇÕES DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO



Fonte: A autora (2018).

Entre as frases repetidas pelos participantes estavam “Que bom que tivemos esses encontros” e “Que pena que acabou”. Ao longo de todo o Círculo de Cultura os participantes relataram que sentiam a necessidade de expressar suas angústias, receios e experiências presentes no seu trabalho docente, e expressaram também, de forma frequente, o quanto desejavam que estes encontros tivessem continuidade com a frase “Que tal se pudéssemos dar continuidade a esses encontros?”.

Muitos também fizeram menção a reflexão produzida pela pesquisa. Eles relataram que refletiam sobre sua prática, mas não de forma organizada e sistematizada, como a realizada durante o círculo. Além disso, os participantes perceberam, entre si, que os desafios, que antes pareciam ser exclusivos de cada um, eram compartilhados entre os próprios colegas, o que contribuiu para a melhora dos vínculos e troca de experiências para além dos encontros.

Uma das educadoras ressaltou que o círculo contribuiu para o crescimento profissional e proporcionou o resgate dos reais motivos de estarem trabalhando na educação: O amor e a esperança.

Dois educadores, satisfeitos com os encontros, ponderaram que ainda tinham o desafio de melhorar a prática docente através das reflexões e discussões promovidas pela construção coletiva durante os encontros, e que a continuidade dos diálogos seria fundamental para isso.

Interpretação Crítica

Discussão teórica da experiência vivida

Após a descrição, análise e síntese, a interpretação crítica tem como objetivo relacionar as informações coletadas com formulações teóricas cunhadas pelo saber constituído, estabelecendo um diálogo de mútuo enriquecimento (JARA HOLLIDAY, 2006).

A interpretação crítica foi organizada, didaticamente, a partir dos principais atores problematizados pelos participantes: educando, educador e elementos institucionais. No entanto, o texto em si, se complementa, visto que um dos principais achados deste estudo é de que esses elementos se relacionam e se influenciam mutuamente.

O elemento “Educando”

Para Freire (2011), o educador precisa considerar o saber dos educandos, problematizando inclusive as razões de ser de cada conhecimento. Partir do concreto para mediar a construção de um conhecimento específico pode ser considerado uma estratégia eficaz de envolver o estudante com o tema proposto.

O “partir do concreto” seria justamente se utilizar da cultura do indivíduo como elemento potencializador do processo de ensino aprendizagem. Na educação de adultos, por exemplo, o que estimula a aprendizagem é justamente a solução de desafios ou problemas e a construção de um novo conhecimento, partindo de experiências prévias dos indivíduos (FREIRE, 2011).

Mesmo utilizando outras palavras, é possível perceber que os educadores participantes da pesquisa expressam uma percepção que vai ao encontro da afirmação de Freire, à medida que salientam a preocupação de conhecer os estudantes, suas condições, suas habilidades e de realizar isso em meio a um grupo com diferentes identidades culturais, sociais, econômicas, entre outras dimensões.

A cultura, por exemplo, é constituída por saberes, regras, proibições, crenças, valores, transmitidos de geração para geração, reproduzindo-se no indivíduo e controlando sua existência na sociedade, caracterizando sua complexidade psicológica e social (MORIN, 2001).

As características das pessoas são únicas e as tornam diferentes entre si. A diversidade, portanto, é inerente ao ser humano. Para Perrenoud (2000), as células que compõe o sistema neurológico de um indivíduo são tão específicas e singulares quanto uma impressão digital. A aprendizagem, por sua vez, depende tanto da estrutura biológica quanto das possibilidades e oportunidades que o indivíduo teve durante sua trajetória, particular e única.

Nesta direção, a escola é um ambiente que reúne um grande número de estudantes com diferenças sociais, étnicas, econômicas e culturais, além das disparidades cognitivas e afetivas. Portanto, o objeto do trabalho docente é um grupo de indivíduos, heterogêneos que não possuem as mesmas capacidades ou habilidades (TARDIF, 2002), o que corrobora o desafio lançado pelo grupo: o de ensinar a um grupo de estudantes de forma equitativa.

As habilidades cognitivas do estudante, também são determinadas sócio e historicamente e também se diferenciam entre si. Essas diferenças de saberes teóricos e práticos são apontadas pelos educadores como um desafio a ser mediado em sala de aula.

Durante os relatos, os educadores utilizaram como exemplo estudantes egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que não tiveram a oportunidade de realizar o ensino fundamental e médio na idade indicada pela legislação. De acordo com a legislação para este nível, os educandos terão acesso aos conteúdos de maneira condizente com suas necessidades, incluindo as relacionadas a manutenção do trabalho; direito também assegurado pela Constituição Federal, no artigo 208, o qual expressa o dever do Estado em garanti-lo (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

A EJA é avaliada pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e, de acordo com os indicadores, existem “dificuldades que o sistema tem em reter o alunado no ensino fundamental com um padrão de qualidade e adequação aos seus interesses, reforçando a necessidade de que não apenas a garantia do acesso é importante, mas também a melhoria no processo educativo” (HADDAD; SIQUEIRA, 2015, p.9).

Os autores apontam ainda para um novo desafio: a substituição do analfabetismo total para o funcional (HADDAD; SIQUEIRA, 2015). Este aspecto traz implicações para os outros locais em que se inserem esses estudantes posteriormente. Os participantes da pesquisa apontaram para a necessidade que eles encontravam em resgatar conhecimentos que deveriam ter sido construídos em outras etapas da formação, tendo como consequência a diminuição do tempo destinado para as discussões dos conteúdos correspondentes ao atual momento.

Para os educadores participantes, isso caracteriza um grande desafio, visto que uma mesma turma de educandos é composta por indivíduos nessa situação e também por aqueles que acabaram de concluir o ensino médio ou já possuem uma formação superior, com tempos de aprendizagem distintos. Em contrapartida, os mesmos documentos supracitados garantem educação para todos, de forma igualitária (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

Na prática, essa oferta enfrenta desafios. A consciência do caráter homogeneizador e monocultural, imposto pelas classes dominantes representa uma das principais problemáticas da escola. Educadoras e educadores, por sua vez, não devem

ignorar as questões culturais, pois correm o risco de se afastar cada vez mais dos universos simbólicos e das inquietudes dos jovens (CANDAUI, 2013).

Contrariando o caráter excludente, a diferença é constituinte da ação educativa, ela deve fazer parte da base dos processos de ensino e necessita ser identificada, revelada e valorizada, por meio do reconhecimento das identidades culturais; do desvelamento do daltonismo presente no cotidiano escolar (Boaventura Souza Santos afirma que o mundo é um arco-íris de culturas, é portanto, necessário que se possa ver essas cores); reconhecimento dos diferentes e da compreensão de que a escola é um espaço de crítica e produção cultural (CANDAUI, 2013).

É importante salientar que qualquer generalização dos perfis dos egressos de cursos como a EJA seria inadequada. A educação no país apresenta grandes potencialidades e desafios que neste momento não serão discutidos. Apontamos, aqui, para a influência que as disparidades sociais, culturais, econômicas, cognitivas têm sobre o trabalho docente e suas possíveis potencialidades.

Valorizar o contexto em que o estudante está inserido e seus saberes preexistentes implica não apenas na qualidade da construção do conhecimento, na aprendizagem significativa que parte do reconhecimento do sujeito, mas também na sua permanência na escola, sem ser de maneira punitiva, através de ameaças por falta ou avaliações (MORO, 2017).

A aprendizagem significativa, por sua vez, considera a estrutura cognitiva do indivíduo e incorpora, a ela, novas ideias que a ampliam, neste caso, o que ocorre é um aprendizado significativo. A aprendizagem que passa a ter significado para o educando é interferida por seus componentes pessoais. Qualquer construção do conhecimento sem relação com o conhecimento preexistente é mecânica e não significativa (AUSUBEL, 1968 apud MOREIRA, 2013).

O conhecimento que parte de significados e ressignificações contrapõem a chamada educação bancária para qual o ato de educar é o mesmo que depositar, transferir conhecimentos, onde o educador é alheio à experiência existencial dos educandos e os conduz a passividade e memorização mecânica do conteúdo narrado (FREIRE, 2005), o que na prática representa um obstáculo para o pleno desenvolvimento dos profissionais de saúde de maneira geral.

O educador que parte da educação bancária anula ou minimiza a criticidade e criatividade, estimulando sua ingenuidade e satisfazendo o interesse dos opressores, para

os quais não interessa o poder de inserção e transformação do mundo (FREIRE, 2005). Neste caso, o educador também deve optar a quem “servir”: reprodução da ideologia dominante ou seu desmascaramento, o interesse humano ou o do mercado (FREIRE, 2011).

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê [...] Sou professor a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda (FREIRE, 2011, p. 100).

Nesta direção, a preocupação dos educadores em construir novos conhecimentos a partir daqueles preestabelecidos pelos alunos corrobora esses aspectos, representando uma importante potencialidade. Especialmente em sociedades multiculturais cada vez mais complexas, a educação deve auxiliar-nos a adquirir as competências interculturais que nos permitam conviver com as nossas diferenças culturais e não apesar delas (UNESCO, s. d.).

Convergindo com esses aspectos, Moro (2017) afirma que o grupo de diferentes características materiais, intelectuais e afetivas são características de uma sociedade, escola ou turmas. Elas não devem ser percebidas como restritivas e sim como afirmação do direito de igual dignidade na apropriação de conhecimentos e oportunidades.

Freire (2011) acrescenta que a prática preconceituosa de raça, gênero ou de classe ofende o ser humano e nega a democracia. Uma das principais atividades do educador e dos educandos é o incentivo a se assumir. Assumir-se como ser social, histórico, pensante e transformador. O respeito a dimensão individual de cada um deve ser inerente a formação do professor, e as questões que obstaculizem isso, não devem ser desprezadas.

O educador precisa reconhecer a importância das experiências informais apreendidas nas ruas, no trabalho, distantes da escola (FREIRE, 2011). As participantes desse estudo indicaram esse aspecto ao relatar a história de um estudante que participava de forma ativa e coerente nas aulas, sem necessariamente ter tido formação prévia na área da saúde.

Outro desafio apontado pelo grupo de docentes, também relacionado ao contexto socioeconômico do estudante, refere-se a associação entre o estudo e a manutenção do trabalho. É comum no Brasil, que jovens e adultos de origens mais pobres tenham que combinar as duas atividades (COMIM; BARBOSA, 2011; FONTANA; BRIGO, 2011).

Mesmo essa associação ser uma prática comum, há estudos que evidenciam alterações fisiológicas e mentais como principais consequências da sobrecarga de atividades que se estabelece entre o estudo e o trabalho em estudantes técnicos de enfermagem. Entre as principais dificuldades estão a má alimentação, sedentarismo, sonolência e fadiga, em decorrência disso, a falta de concentração tanto nas atividades teóricas e práticas fica evidente (FONTANA; BRIGO, 2011).

É preciso ponderar que o próprio ambiente de trabalho da equipe de enfermagem contribui para o estresse psicológico e físico. Os estudantes em horário de estágio também são afetados por esses fatores, por meio do contato direto com o processo de dor, sofrimento e morte, além da supervisão constante, demanda excessiva, entre outros que contribuem para o desgaste do estudante (OLIVEIRA; CUNHA, 2014).

Tais aspectos corroboram a preocupação dos educadores, visto que eles apontam como um desafio manter a qualidade do processo de ensino aprendizagem nessas condições. Além disso, eles apontam que a rotina entre estudar e trabalhar ainda afasta os educandos do convívio com a família e lazer, podendo trazer consequências tanto para o indivíduo, para as relações interpessoais, para a assistência prestada e para trabalho.

É necessário estender a preocupação também para o campo prático. Mesmo não sendo relatado pelos educadores, os futuros técnicos de enfermagem, assumem funções diretamente relacionadas aos pacientes, sejam nas unidades básicas de saúde, unidades de pronto atendimento e até mesmo nos hospitais. Neste caso, a falta de concentração pode incorrer em erros que prejudiquem a saúde de outras pessoas, modificando prognósticos, estendendo tempos de internação, contribuindo inclusive para ocorrência de fatalidades.

O elemento “Educadores”

Para os professores participantes deste estudo, mediar esses desafios seria facilitado, caso tivessem formação pedagógica para tal. De acordo com a legislação vigente, a formação pedagógica deve ser ofertada ao estudante de enfermagem, independentemente da licenciatura. Ao final do curso, este profissional deveria estar apto,

entre outras funções, a planejar, implementar e participar de programas de formação e desenvolvimento dos trabalhadores de enfermagem e de saúde (BRASIL, 2001).

No entanto, esses conteúdos não têm sido incorporados usualmente na formação desses profissionais de saúde (BARBOSA; AGUIAR, 2016; FERNANDES; SOUZA, 2017; FONTENELE; CUNHA, 2014). É comum o relato de enfermeiros, por exemplo, que sua atuação na docência se iniciou de maneira inesperada; alguns como oportunidade de trabalho, outros como possibilidade de complementar a renda (CONTE; PAULA, 2016; FERNANDES; SOUZA, 2017; RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2008).

Este aspecto corrobora a afirmação dos educadores participantes do estudo. Eles apontam para a falta de formação para a docência ou conhecimentos pedagógicos, como um dos principais elementos que influenciam sua prática. Caso tivessem tido acesso a esses conteúdos, relatam que teriam mais subsídios para intervir em situações que são comuns em sala de aula, minimizando conflitos e otimizando a aprendizagem.

O conhecimento pedagógico, por sua vez, pode ser conceituado como um conjunto de meios utilizados pelo educador para que possa atingir seus objetivos durante o processo de ensino aprendizagem na sua interação com os estudantes. A pedagogia pode ser compreendida também com uma “tecnologia” utilizada pelos professores para lidar com seus “objetos de trabalho” para que possa obter um resultado, neste caso, a construção do conhecimento (TARDIF, 2002).

A pedagogia seria o instrumento do professor para intervir e transformar seu objeto de trabalho, fundamental para a prática docente, se considerar as condições e as limitações inerentes a interação humana (TARDIF, 2002).

Mesmo na ausência de conhecimentos pedagógicos, todo o professor, ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos de ensino, assume uma concepção ou uma teoria pedagógica, nestes casos, o que pode não haver é uma reflexão pedagógica (TARDIF, 2002). Isto porque ele busca as habilidades pedagógicas, mesmo que inconscientemente, em suas experiências vivenciadas ao longo de seu percurso formativo enquanto estudante, o que representa uma problemática: como professor, ele irá enfrentar realidades escolares muito diferentes das que viveu como aluno (SAMPAIO; MARIN, 2004).

No contexto relacionado, a reprodução dos modelos de ensino, há uma segunda questão: a grande maioria dos educadores teve sua formação baseada na concepção

transmissiva de ensino, a qual contradiz, em todos os aspectos, o perfil profissional crítico e reflexivo exigido pelo sistema de saúde vigente.

Essa concepção tem como características o estabelecimento de relações verticais e hierarquizadas, centralizadas na figura do professor e tem como procedimentos de ensino aulas expositivas, exercícios de fixação e a avaliação consistia na reprodução exata do conteúdo discutido em sala (SILVA; PIMENTA, 2007).

A educação transmissiva também pode ser nomeada como educação bancária, a qual promove a passividade dos estudantes ao receber os “depósitos”; estimula os hábitos de anotar e memorizar; baixa criticidade; incentiva a cultura do silêncio; transfere conhecimentos dominados pelo professor, seu indiscutível agente (FREIRE, 2005).

Por outro lado, a sociedade atual exige que as instituições de ensino possuam tendências metodológicas que possibilitem a facilitação da aprendizagem, valorizando o protagonismo e autonomia discente, com espaços de estímulo a criatividade, convívio e respeito pelas diferenças, de modo que a aprendizagem seja significada e ressignificada, apoiando e reafirmando a postura reflexiva, crítica e ética do futuro profissional de saúde (FREIRE, 2011).

Tais características são exigidas inclusive pela legislação. A educação profissional técnica tem entre seus princípios a superação da fragmentação de conteúdos, indissociabilidade entre teoria e prática, interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, respeito a diversidade, preocupação e intervenção social (BRASIL, 2012).

Coerente com esses objetivos, as metodologias ativas de ensino aprendizagem se baseiam em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, por meio da problematização, visando identificar condições para solucionar os desafios advindos das atividades que estão presentes no contexto social do estudante. Elas contribuem para o engajamento do estudante em relação à novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, dando condições para que ele exercite a liberdade, a autonomia e a corresponsabilidade, o que contribui em sua preparação para o exercício profissional futuro (BERBEL, 2011).

Autonomia e liberdade foram dois termos também citados pelos educadores durante os encontros. Freire (2011) aponta esses elementos como necessários para a prática educativa. Para o autor, respeitar a autonomia do outro é imperativo ético e não

um favor. O professor autoritário afoga a liberdade do educando ao desrespeitar sua curiosidade, seu gosto estético e sua linguagem, neste momento, ele transgride os princípios éticos de nossa existência.

Onde há dialogicidade verdadeira, os sujeitos aprendem e crescem na diferença, especialmente no respeito a ela, a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas, num ato de liberdade, a qual amadurece no confronto com outras liberdades. E quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário, mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome (FREIRE, 2011).

Mas é possível concordar com os educadores, quando apontam para a linha tênue entre liberdade e autoridade. Para Freire (2001), a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada. É comum que inclinados a superar a tradição autoritária, deslizamos para formas licenciosas de comportamento e enxergamos autoritarismo onde houve apenas o legítimo ato de autoridade. O que é necessário é que o estudante assuma eticamente, responsavelmente, sua decisão, fundamentado em sua autonomia. O educador deve apoiar esse processo.

Seguindo nesta direção, a pedagogia da problematização e o uso de metodologias ativas, podem aproximar o educando de informações e conseqüentemente apoiar a produção do conhecimento, através da solução de impasses e promoção do seu próprio desenvolvimento. Esse envolvimento ativo do estudante no seu próprio processo de formação contribui significativamente para o estímulo para exercitar a liberdade e autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos que vivencia (MITRE et al., 2008).

Além de favorecer uma participação mais ativa dos estudantes e conseqüentemente mediar a construção do conhecimento, as metodologias participativas estimulam outras habilidades fundamentais para o estudante.

Para Lima (2017, p. 424), as metodologias ativas “visam promover: pró-atividade, por meio do comprometimento dos educandos no processo educacional; vinculação da aprendizagem aos aspectos significativos da realidade; desenvolvimento do raciocínio e de capacidades para intervenção na própria realidade; colaboração e cooperação entre participantes”.

No capítulo do livro “Estratégias de Ensino”, Anastasiou e Alves (2003) exemplificam uma série de estratégias ativas de ensino e descrevem as operações do

pensamento que elas também estimulam, entre elas: Obtenção e organização de dados, interpretação crítica, decisão, capacidade de síntese, análise, imaginação, criatividade.

Pouco adiantará a apropriação de conhecimentos teóricos e práticos – puramente técnica e procedimental – se o futuro profissional da enfermagem não possuir o discernimento e a capacidade de analisar criticamente, em seu trabalho, as situações vivenciadas. O estímulo as habilidades supracitadas, portanto, tornam-se fundamentais.

Nesta direção, a educação problematizadora, contempla as lacunas apontadas pelos educadores: “Como preparar aulas mais dinâmicas?”, “Como estimular a participação dos alunos”, “Como conscientizá-los das responsabilidades do técnico de enfermagem”, “Como ensinar a todos em meio a tantas diversidades?”.

No entanto, para assumir uma postura problematizadora, o educador, deve, aos poucos, se desvencilhar do autoritarismo e do controle – por vezes inconsciente – se aproximando de características necessárias para sua implementação como: respeito ao saberes dos educandos e a diversidade; amorosidade; humildade; reflexão crítica sobre a prática; consciência do inacabamento, entre outros (BERBEL, 2011; FREIRE, 2011).

Essas características têm relação com a afetividade, dimensão indissociável do desenvolvimento cognitivo, que compõem a vida e as relações entre os indivíduos, da infância a velhice. Para Freire, a amorosidade, citada pelos educadores como um elemento influenciador do trabalho docente, é um dos saberes necessários a prática docente (FREIRE, 2011).

Mas essa amorosidade não pode ser compreendida como antagônica nem à formação científica, nem a clareza política dos educadores. Essa afetividade se vincula a capacidade do educador de se comprometer com a educação e com seu processo de transformação da realidade, mas de nenhuma forma, a prática docente, deve se fazer alheia a criticidade e a rigorosidade metódica (FREIRE, 2011).

[...] Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 2011, p. 39).

Por isso, o educador necessita se apropriar de um aporte teórico que subsidie sua atuação docente, nem sempre encontrados na formação, como referenciado pelos próprios

participantes desse estudo. Em meio a ausência desse conhecimento é que a educação permanente para docentes se torna fundamental.

“[...] Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2011, p. 40). É preciso dar condições para que os professores possam ter acesso a conteúdos pedagógicos de forma consistente.

O termo consistente surgiu a partir das falas dos próprios educadores que afirmaram ter realizado algum tipo de formação para a docência e que ela foi superficial e pouco voltada para a área da saúde, trazendo poucas implicações para atuação docente. Tais afirmações corroboram com estudos que apontam a falta de articulação entre os conteúdos relacionados a pedagogia, licenciatura em enfermagem e a saúde (SANTOS et al., 2011).

A educação permanente em saúde, por sua vez, é conceituada pela Política Nacional de Educação Permanente como “aprendizagem no trabalho, em que o aprender e o ensinar são incorporados ao cotidiano das organizações e ao processo de trabalho e propõe que os processos de educação dos trabalhadores da saúde se façam a partir da problematização da própria prática” (BRASIL, 2014, s.p.), o que representa uma importante alternativa para a escola e para os educadores.

Ela se constitui como espaço para criação de alternativas para minimizar os desafios, diálogo sobre as potencialidades, através de estratégias que possibilitem mudanças não só no âmbito individual, como no coletivo e social. É o aprender constante em todas as relações do sujeito (PASCHOAL; MANTOVANI; MÉIER, 2007).

É importante ressaltar que os próprios educadores identificaram lacunas na sua formação e prática pedagógica, o que demonstra sua consciência de serem “seres inacabados *em* e *com* uma realidade, que sendo histórica também é igualmente inacabada [...] daí que a educação é um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade” (FREIRE, 2005, p. 83-84).

A formação para a docência apoiaria outros aspectos, para além das metodologias e estratégias de ensino. Os educadores relataram que nos primeiros momentos em sala de aula se sentiam inseguros e que se estremeciam com receio dos questionamentos dos estudantes.

O dia a dia em sala de aula foi fundamental para amenizar esse sentimento. Muitos educadores relataram ter se utilizado de suas próprias experiências em sala de aula, positivas e negativas, para aperfeiçoar o trabalho docente.

A capacidade de analisar a própria prática também é um saber fundamental a ação educativa. Para Freire (2011), o educador precisa conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, tornando-se mais seguro em seu próprio desempenho, através de um movimento claro, consciente e curioso.

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala da nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas. A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido (FREIRE, 2011, p. 67).

O fator tempo de experiência de fato oportuniza, ainda, o docente redefinir seu conhecimento acerca do conteúdo e construir o conhecimento didático, sugerindo capacidade para perceber sua unidade disciplinar de forma mais ampla, em termos de currículo (BACKES; MOYÁ; PRADO, 2011).

Alguns professores relataram que as trocas com colegas que atuam no magistério há mais tempo e que o diálogo entre os educadores que permanecem na assistência é fundamental para qualificar o trabalho docente o que vai de encontro a esses elementos.

Além disso, os educadores reconhecem a corresponsabilidade do processo de ensino aprendizagem. No último encontro, ao serem questionados como se comprometem com o trabalho docente, eles afirmaram estarem se dedicando através da continuidade da formação.

Este aspecto é fundamental. Embora a experiência em sala de aula possa ser uma importante oportunidade de aprendizagem, refletir de forma crítica sobre a própria prática exige dispositivos como leituras, debates com os pares, diálogo com docentes experimentados (que possuem experiência na docência) (BACKES; MOYÁ; PRADO, 2011).

Para Freire, a formação permanente do educador deve diminuir o distanciamento epistemológico da prática. Isso resulta na qualificação dos conhecimentos e da

comunicabilidade, conseqüentemente, a ingenuidade passa ser substituída pela rigorosidade, ou a curiosidade ingênua pela curiosidade epistemológica (FREIRE, 2011).

É importante que os educadores se reconheçam enquanto sujeitos inacabados, mas é necessário a criação de espaços e incentivo para que possam fazer da reflexão de sua prática permanente, como algo rotineiro, implicado no cotidiano docente. Discutiremos a seguir, os elementos institucionais.

O elemento “Institucional”

Para investir e dedicar-se na transformação da sua prática, os educadores também necessitam ser estimulados para tal. Entre as fontes motivacionais dos docentes, segundo os participantes, está o diálogo entre professores, as relações com os estudantes bem como no contrato de trabalho, estabilidade e vínculo empregatício, valorização financeira entre outros.

Nesta direção, a LDB (1996), no art. 67, estabelece que estatutos e planos de carreira devem garantir o ingresso no magistério por concurso público, o aperfeiçoamento profissional, inclusive com licença remunerada, o piso salarial, a progressão na carreira baseada na titulação e na avaliação de desempenho, uma carga de trabalho que contemple período reservado a estudos, planejamento e avaliação, além de condições adequadas de trabalho.

A regulamentação da carreira docente passou por muitas reformas educacionais que fortaleceram, mas também promoveram uma fragilização do trabalho do professor trazendo diversas conseqüências negativas para o exercício no ensino. Entre os indícios dessa precariedade estão a falta de reconhecimento dos estudantes e da comunidade, dificuldade no manejo de indisciplina pela perda da autoridade democrática do docente, críticas dos mais diversos setores da sociedade, entre outros (FERREIRA, 2011; JACOMINI; PENA, 2016; SAMPAIO; MARIN, 2004).

Outra decorrência da precarização do trabalho docente é o adoecimento de educadores associado a exigência da sociedade capitalista: ao invés de realizador das aspirações humanas, o ensino se torna o momento de seu esgotamento e degradação, influenciado, inclusive pelas condições de trabalho (FERREIRA, 2011).

De acordo com Tardif e Lessard (2014), “condições de trabalho” correspondem a relação entre as variáveis quantitativas, como o tempo de trabalho diário, número de horas

de presença obrigatória em classe, número de estudantes e o salário dos educadores. As quais são utilizadas para contabilizar, avaliar e remunerar o exercício do ensino.

A complexidade da “carga de trabalho docente” se dá pela flexibilidade da atividade docente, composta por limites quantitativos e qualitativos. São diversos os fatores que determinam essa “carga”, entre eles:

Fenômenos resultantes da organização do trabalho: o tempo de trabalho, o número de matérias a dar, o vínculo empregatício (regular, precário, por contrato, etc.), a diversidade das outras tarefas além do ensino (a recuperação, as atividades paradidáticas, a tutoria ou a disciplina, a supervisão, etc.), as atividades à noite, nos fins de semana, nas férias, etc. Exigências formais ou burocráticas a cumprir: observância de horários, avaliação dos alunos, atendimento aos pais, reuniões obrigatórias, tarefas administrativas, etc (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 114).

Destes, exceto a convivência com os pais, todos foram citados pelos educadores, como elementos que influenciam o trabalho docente por outros vieses. O regime de contrato, por exemplo, contribui para a qualidade do ensino, para Sampaio e Marin (2004), por vezes, de maneira negativa, alguns professores trabalham em diferentes disciplinas e atuam com conteúdos diversos ao mesmo tempo; a rotatividade de professores não permite, segundo as participantes, estabelecimento de vínculo entre estudantes, educadores e direção.

Tardif e Lessard (2014), assim como os educadores participantes deste estudo, assinalaram como um dos fatores que interfere no trabalho docente a remuneração. A precarização do salário docente significa pauperização da vida pessoal, nas relações entre vida e trabalho do educador, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais, qualificação profissional, entre outros (SAMPAIO; MARIN, 2004).

Para Barbosa (2011) é baixa a remuneração docente no Brasil, principalmente quando comparada à remuneração recebida por outros serviços que também exigem o ensino superior, o que impacta diretamente na qualidade do trabalho docente e da educação.

No entanto, comparar o exercício docente com outras ocupações não parece justo. Cada exercício possui exigências e demandas específicas, qualificações equivalentes entre outros. Além disso, a carga de trabalho dos professores não pode basear-se apenas no trabalho em sala de aula, sem considerar o tempo de preparo das aulas, elaboração de avaliações, correções de trabalho. Mesmo na existência de horas atividade, esse tempo

raramente é suficiente para a realização de todas essas atividades que, portanto/ dessa forma, são realizadas sem remuneração (BARBOSA, 2014).

As condições de trabalho também dizem muito sobre a qualidade do ensino, entre os fatores que também interferem, de acordo com os educadores estão: estrutura física e material da escola.

A insuficiência das bibliotecas e dos materiais didático pedagógicos, a falta de equipamentos de informática, a dependência dos horários de transporte, a precarização dos recursos financeiros são elementos que tornam a carga de trabalho pesada (TARDIF; LESSARD, 2014). E exigem dos docentes, como eles identificaram, habilidades para planejar atividades de ensino na ausência dessas condições.

Freire (2011), ao conhecer escolas da rede de São Paulo em 1989, ficou impressionado com o descaso das condições materiais e se perguntou: como é possível cobrar dos estudantes respeito a estrutura escolar sendo que o desinteresse do Poder Público é tão evidente? “Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (FREIRE, 2011, p. 45).

A estrutura física da escola não foi relatada pelas educadoras com destaque, mas o exemplo dado por uma das participantes acerca do “ensinar lavar as mãos”, ação básica de profissionais de saúde, e da falta de material de higiene para realizá-la na escola, corrobora o referido por Freire.

Por outro lado, Vaillant (2006) seleciona quatro grupos de fatores-chave para se pensarem políticas docentes: Valorização social; ambiente profissional facilitador, com condições adequadas de trabalho e uma estrutura apropriada de remuneração e de incentivos na carreira; Formação inicial e continuada de qualidade; Avaliação que retroalimente a tarefa de ensinar, deve-se considerar a formação docente como mecanismo básico para melhorar a qualidade do ensino.

Os esforços para a transformação da realidade e mudanças de concepções devem partir de origens distintas, o que talvez dificulte este processo. Mas perceber que os educadores se consideram parte deste meio e identificam esses desafios como influenciadores do trabalho docente demonstra sua consciência crítica e percepção da realidade, e a consciência dos educadores de sua capacidade de intervenção no mundo é a primeira etapa para o início da transformação de suas realidades.

4.4 PONTOS DE CHEGADA

4.4.1 Conclusões

Escrever as conclusões dessa longa trajetória parecia simples, inicialmente. Parecia fácil iniciar afirmando que os objetivos iniciais foram cumpridos ao longo desse percurso. Talvez o que tenha dificultado foi justamente a sensação de que nem na pesquisa, nem no ensino, é possível colocar um ponto final. Certamente esteja escrevendo aqui reflexões pautadas na consciência do inacabamento.

O objetivo geral deste estudo foi “analisar os elementos que influenciam o trabalho docente de enfermeiros professores no contexto de um curso técnico de enfermagem, visando a estimular a ação-reflexão-ação sobre sua prática educativa por meio da concepção dialógica de Paulo Freire”.

Para cumpri-lo optamos pela pesquisa ação participativa e como estratégia metodológica utilizamos o Círculo de Cultura de Paulo Freire, composto pelas etapas de Investigação dos Temas Geradores; Codificação; Descodificação e Desvelamento Crítico.

Buscamos ao longo dessa caminhada verificar, conhecer, analisar como o trabalho docente de enfermeiros em um curso técnico de enfermagem era influenciado por vieses distintos. Em um processo de construção e desconstrução, aproximação e afastamento, fomos construindo este estudo que ganhou caráter interdisciplinar no primeiro momento que entrou em contato informal com a direção do local do estudo: “todos os educadores precisavam discutir o seu trabalho educativo”.

Em síntese os elementos que influenciam o trabalho docente de educadores no contexto de um curso técnico de enfermagem, extraídos das informações construídas coletivamente pelo grupo foram: formação docente, experiência profissional do educador, diversidade sociocultural dos educandos, diferentes conhecimentos dos educandos, valorização salarial, vínculo empregatício, relações interpessoais.

Desde o primeiro encontro, a formação inicial dos educadores foi destacada como uma das principais influencias por não ter fornecido subsídios satisfatórios para atuação docente, mas a cada nova etapa fomos percebendo que o trabalho educativo também se construía a partir das experiências vivenciadas ao longo de todo o percurso formativo dos profissionais participantes da pesquisa, envolvendo as séries iniciais até a formação

superior; que os educadores e seus modelos de ensino adotados são referências de como “ser” e como “não ser” docente e que o dia a dia na escola contribui significativamente para qualificação do exercício pedagógico.

Segundo as participantes, o estudante também influencia diretamente o trabalho docente. Um grupo de estudantes é diferente entre si quanto a idade, as condições socioculturais, quanto os conhecimentos teóricos e práticos e demanda do educador a mesma amplitude de habilidades e competências para que de fato realize a mediação da construção do conhecimento.

As relações entre educadores, coordenação de curso e direção não foram relatadas pelos docentes com a mesma ênfase que as influências causadas pelos educandos. Mas estas, foram apontadas como fundamentais para manutenção de um ambiente de trabalho agradável e produtivo. O contrário também é verdadeiro, conflitos entre as partes geram sentimentos negativos que são comumente transferidos para os estudantes e geram sofrimento no trabalho.

A organização do trabalho docente também foi destacada pelos educadores. Mesmo que tenham afeição pelo ambiente de trabalho, colegas e estudantes, a má remuneração e instabilidade contratual geram insegurança, estresse e ansiedade nos educadores, que referiram que ao sinal de uma oportunidade mais consistente de trabalho, deixariam o exercício docente.

Eles ainda apontaram para a necessidade de incentivo e oportunidade de educação permanente, especialmente considerando as lacunas dos conteúdos pedagógicos durante a formação inicial de todos os educadores, independente da área do conhecimento. Neste contexto, os professores enfatizaram a necessidade de que ela seja coerente com os conteúdos relacionados a formação profissional e que se articulem com os conhecimentos da área da saúde.

Os recursos materiais e estruturais foram lembrados pelos educadores não como essenciais para o trabalho docente, mas como partes importantes da articulação entre teoria e prática, por exemplo: não é coerente ensinar a importância da lavagem das mãos, quando na escola nem sempre há materiais de higiene para tal. Além disso, eles apontaram a falta de recursos como um ponto limitador do planejamento de atividades que demandem o uso de materiais didáticos.

O processo de ação-reflexão-ação foi percebido ao longo de todo o processo. Os discursos dos educadores iam se afirmando, se moldando ou se modificando à medida

que os diálogos aconteciam. Aspectos percebidos inicialmente como desafios ou limitantes, foram apontados como potencialidades a partir do estímulo a reflexão realizado a cada encontro. Tais como a diversidade sociocultural dos estudantes.

Os educadores participaram ativamente da pesquisa. Inicialmente havia uma intencionalidade, mas cada novo encontro foi planejado fundamentado nas discussões realizadas pelo grupo. Eles definiram as datas, validaram as sínteses realizadas a partir de cada encontro, dialogaram sobre ideias em comum, discordaram e construíram produtos de maneira coletiva.

Os docentes também se envolveram com as estratégias pedagógicas utilizadas em cada oficina, ambas coerentes com a dialogicidade do Círculo de Cultura, e por interesse coletivo (professores e direção), solicitaram uma atividade educativa que discutisse “metodologias ativas de ensino aprendizagem”, realizada no início deste ano.

Participaram dessa atividade apenas educadores que realizaram o Círculo de Cultura. Mesmo convidados, os professores dos demais cursos não estiveram presentes, o que demonstra a sensibilização causada pela pesquisa entre os participantes.

Também a partir das discussões e do processo de reflexão, a coordenação do curso organizou duas reuniões, no primeiro semestre de 2018, com os orientadores de estágio na escola, espaço pouco frequentado por eles, como mencionado anteriormente, com vistas a promover a interação entre eles, estudantes e escola.

Há também participantes do Círculo de Cultura que passaram a vislumbrar a continuidade da formação através da pós-graduação *stricto sensu*, pesquisando, inclusive, o uso de metodologias ativas de ensino aprendizagem.

Foram apenas quatro encontros, ambos limitados pelo curto tempo que tínhamos disponível, especialmente diante das trocas que os educadores ansiavam por realizar entre o grupo. Concluímos o último encontro com intenções relacionadas a transformação da prática docente, não com compromissos devidamente estabelecidos; talvez encontramos aqui uma fragilidade e um limite do estudo (a relação do tempo disponível e quantidade de elementos que precisavam ser discutidos).

Entre os desafios da pesquisa, estudar o ambiente em que se está inserido requer movimentos de aproximação e distanciamento para que, como mediador dos debates, não influenciasse as discussões dos participantes, nem permitisse que as minhas percepções interferissem na interpretação das informações coletadas. Como o estudo possui caráter dialógico e subjetivo, não é possível garantir totalmente a minha ausência nas discussões.

Mesmo neste contexto, acredito ter cumprido os objetivos, respondido as perguntas iniciais e o compromisso de promover a reflexão crítica do trabalho docente, realizada de forma coletiva e subsidiada teoricamente. Os educadores realizaram o movimento de perceber situações limites, explica-las, readmirá-las explicitando sua consciência real até que pudessem, desvela-las de modo que se reconhecessem como sujeitos do processo e assim se comprometessem a transformá-las.

Além das contribuições científicas, esse estudo, promoveu também meu crescimento pessoal e profissional; e uma satisfação especial: a possibilidade de contribuir com a realidade em que estou inserida, retribuindo o incentivo que tive da instituição, através da disponibilidade de horários, por exemplo, para que eu desse continuidade aos meus estudos.

Destacamos também o campo de educação profissional de nível médio em enfermagem como fértil para a pesquisa. Os profissionais de enfermagem estão presentes em todos os serviços de saúde e níveis de complexidade, e aqueles de nível médio, possuem quantitativa representatividade, mais da metade dos profissionais de saúde fazem parte da equipe de enfermagem, e destes, a maioria são de nível técnico.

Nessa direção, discutir trabalho docente de enfermeiros nesse meio, bem como a formação desses profissionais representa a base para o diálogo sobre a qualidade do ensino e da atenção em saúde ofertada pelo sistema de saúde vigente, o que poderia contribuir para a melhora da assistência prestada por esses profissionais e, conseqüente, contribuição na consolidação do SUS e de seus princípios.

4.4.2 Comunicar aprendizagem

A comunicação da aprendizagem começou a ser dada, por meio da publicação e apresentação em eventos científicos sobre a estratégia de pesquisa, Círculo de Cultura, a organização e análise dos dados com auxílio da Sistematização de Experiências. Para os participantes da pesquisa, professores e coordenação do Curso, os resultados, construídos coletivamente, serão apresentados assim que os mesmos tiverem tempo disponível para tal. Os resultados desse estudo também serão organizados em formato de artigos científico para a posterior publicação em periódicos científicos.

REFERÊNCIAS

ABREU, T. O.; SPINDOLA, T.; PIMENTEL, M. R. A. R.; XAVIER, M. L.; CLOS, A. C.; BARROS, A. S. A monitoria acadêmica na percepção dos graduandos de enfermagem. **Rev enferm UERJ**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 4, p. 507-12, 2014.

ALMEIDA, A.H. **A incorporação dos princípios e diretrizes do SUS aos cursos de formação do auxiliar de enfermagem: o projeto larga escala no período de 1989-1992**, 2000. 124 p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Curso de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

ALMEIDA, M. C. P.; ROCHA, J. S. Y. **O saber de enfermagem e sua dimensão prática**. São Paulo: Cortez, 1986.

ALMEIDA, A. H.; SOARES, C. B. Ensino de educação nos cursos de graduação em enfermagem. **Rev Bras Enferm.**, Brasília, v. 63, n. 1, p. 111-6, 2010.

ALVES; R. H. K.; COGO, A. L. P. Vivência de estudantes de Licenciatura em Enfermagem em disciplina na modalidade à distância. **Rev. Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v. 29, n. 4, p. 626-632, 2008.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de Ensino. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em sala de aula**. Joinville: UNIVILLE, 2003.

BACKES, V. M. S.; MOYÁ, J. L. M.; PRADO, M. L. P. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enferm.**, v. 19, n. 2, p. 1-8, 2011.

BACKES, V. M. S.; MOYÁ, J. L. M.; PRADO, M. L. P.; MENEGAZ, J. C.; CUNHA, A. P.; FRANCISCO, B. S. Expressões do conhecimento didático do conteúdo de um professor experimentado de enfermagem. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 804-10, 2013.

BAGNATO, M. H. S. **Licenciatura para que?** 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

BAGNATO, M. H. S.; RODRIGUES, R. M. Diretrizes Curriculares da Graduação de Enfermagem: pensando contextos, mudanças e perspectivas. **Rev Bras Enferm**, v. 60, n. 5, p. 507-512, 2007.

BARBATO, R. G.; CORRÊA, A. K.; SOUZA, M. C. B. M. Aprender em grupo: experiência de estudantes de enfermagem e implicações para a formação profissional. **Esc Anna Nery Rev Enferm.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 48-55, 2010.

BARBOSA, A. **Os Salários dos Professores Brasileiros: implicações para o trabalho docente.** Brasília: Liber Livro, 2011.

BARBOSA, A. Salários Docentes, Financiamento e Qualidade da Educação no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 511-532, abr./jun. 2014.

BARBOSA, A. C.; AGUIAR, G. P. Percepções sobre a prática pedagógica docente do enfermeiro no ensino superior. **Rev Eletrônica UNIVAR.**, v.2, n. 16, p. 63-7, 2016.

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

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BEZERRA, M. M.; GUERRA, D. B.; GUEDES, M. V. C. Atendente de enfermagem: por quê? Até quando? **R. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 51, n. 1, p. 77-92, 1998.

BISSOTO, M. L. O fracasso na escola. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 50, p. 81-98, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Maria%20Eduarda%20De%20Car/Downloads/rie50a04.pdf>. Acesso em 27 de janeiro de 2017.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.19, p. 20-28, 2002.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, 2011.

BRAID, L. M. C.; MACHADO; M. F. A. S; ARANHA, A. C. Estado da arte das pesquisas sobre currículo em cursos de formação de profissionais da área da saúde: um levantamento a partir de artigos publicados entre 2005 e 2011. **Interface**, v.16, n.42, p.679-92, jul./set. 2012.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Decreto nº 791, de 27 de setembro de 1890**. Crêa no Hospício Nacional de Alienados uma escola profissional de enfermeiros e enfermeiras. Brasília, 1890. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-791-27-setembro-1890-503459-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 20 de maio de 2018.

_____. **Lei n. 775 de 6 de agosto de 1949**. Dispõe sobre ensino de enfermagem no País e dá outras providências. Brasília, 1986. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1940-1949/lei-775-6-agosto-1949-363891-normaatualizada-pl.html>. Acesso em 15 de novembro de 2016.

_____. **Lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953**. Cria o Ministério da Saúde e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1953. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L1920.htm. Acesso em 23 de novembro de 2017.

_____. **Lei n. 2.604 de 17 de setembro de 1955**. Regula o exercício da enfermagem profissional. Brasília, 1955. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L2604.htm. Acesso em: 15 de novembro de 2016.

_____. **Decreto n. 50.387 de 28 de março de 1961**. Regulamenta o exercício da enfermagem e suas funções auxiliares no território nacional. Brasília, 1961a.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961b.

_____. **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://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 18 de novembro de 2016.

_____. **Decreto n. 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. Brasília, 1987. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D94406.htm. Acesso em: 15 de novembro de 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990.** Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm. Acesso em 04 de abril de 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 9.394/96.** Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CES n. 3 de 2001.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em enfermagem. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2001.

_____. Ministério da Saúde. **Formação:** Avaliação do impacto do PROFAE na qualidade dos serviços de saúde. Brasília, 2003.

_____. **Resolução nº 3, de 30 de setembro de 2009.** Dispõe sobre a instituição Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), em substituição ao Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT), definido pela Resolução CNE/CEB nº 4/99. Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria interministerial nº 421, de 3 de março de 2010.** Institui o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET Saúde) e dá outras providências. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2012a.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Resolução 466, de 12 dezembro de 2012.** Brasília, 2012b.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº 278, de 27 de fevereiro de 2014.** Institui diretrizes para implementação da Política de Educação Permanente em Saúde, no âmbito do Ministério da Saúde (MS). Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.** 3ª ed. Brasília: DF, 2016.

CANAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

CARVALHO, A. C. Associação Brasileira de Enfermagem 1926-1986. **Rev. Bras. Enf.**, v. 39, n. 1, p. 7 - 12, jan-mar 1986.

CARVALHO, A. A. S.; RODRIGUES, V. M. C.; CARVALHO, G. S. Práticas de educação em saúde de estudantes de enfermagem e de outros cursos de ensino superior. **Avances em Enfermería.**, v. 32, n. 1, p. 92-101, 2014.

CASTANHO, M. E. Professores de Ensino Superior da área da saúde e sua prática pedagógica. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, Campinas, v. 6, n. 10, p. 51-62, 2002.

CASTRO, J. A. EVOLUÇÃO E DESIGUALDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 673-697, 2009.

CASTRO, J. L. **Protagonismo silencioso:** a presença da OPAS na formação de recursos humanos em saúde no Brasil. 2008. 206f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

CAVALCANTE, R. A educação biocêntrica dialogando nos círculos de cultura. In: SPIGOLON, N. M.; CAMPOS, C. B. G. (Org.) **Círculos de Cultura:** teorias, práticas e práxis. 1ed. Curitiba, CRV, 2016.

CAVERNI, L. M. R. **Curso Técnico de Enfermagem:** uma trajetória histórica e legal – 1948 a 1973. 2005. 193f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: file:///C:/Users/Maria%20Eduarda%20De%20Car/Downloads/DissertacaoLeila_caverni.pdf. Acesso em 17 de novembro de 2017.

CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE CHAPECÓ. Sobre nós. Disponível em: <http://www.cedupchapeco.com.br/>. Acesso em 24 de março de 2018.

CIFUENTES, R. M. **Formulación de proyectos pedagógicos para mejorar la enseñanza universitaria**: fundamentación – redación – evaluación. 1ª ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2014.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (COFEN). **Lei nº 7.498/86, de 25 junho de 1986**. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da Enfermagem e dá outras providências. Brasília, 1986.

_____. **Resolução COFEN-276/2003**. Regula a Concessão de Inscrição Provisória ao Auxiliar de Enfermagem. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **Resolução COFEN-314/2007**. Revoga a Resolução COFEN nº. 276/2003. Rio de Janeiro, 2007.

_____. **Pesquisa perfil dos profissionais de enfermagem no Brasil**. 2013a.

_____. **Resolução COFEN nº 0442/2013**. Dispõe sobre participação do Enfermeiro na supervisão de atividade prática e estágio supervisionado de estudante dos diferentes níveis da formação profissional de Enfermagem. Rio de Janeiro, 2013b.

_____. **Resolução COFEN nº 0564/2017**. Aprova o novo código de ética dos profissionais da enfermagem. Rio de Janeiro, 2017.

_____. **Enfermagem em Números**. 2018. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/enfermagem-em-numeros>. Acesso em 20 de maio de 2018.

COLETTE, M. M. **Contribuições da Pesquisa-Ação para o Exercício da Função Social da Universidade**. 2017. Tese (Doutorado em Administração). Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Rio de Janeiro, 2017.

COMIM, A. A.; BARBOSA, R. J. Trabalhar para estudar. *Novos estudos*, v. 9, p. 75-95, 2011.

CONTE, M. B. F.; PAULA, M. A. B. A docência e o ensino técnico. **Educação em Debate**, v. 38, n. 72, p. 20-32, 2016.

CUNHA, A. P. **Conhecimento pedagógico de conteúdo de docentes universitários da área da saúde**. 2015. 171 p. Tese (Doutorado em Enfermagem) Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

DAMASCENO, R. F.; BRUNÓRIO, L.; ANDRADE, M. B. T. O Programa de Educação Tutorial – PET – sob a ótica de bolsistas iniciantes. **Rev min enf.**, v. 10, n. 2, p. 160-65, 2006.

DE DOMENICO, E. B. L.; MATHEUS, M. C. C. Didática em saúde: representações de graduandos em Enfermagem e utilização de metodologia inovadora de ensino. **Rev gaúcha enferm.**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-9, 2009.

DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO, M. C.; ALMEIDA, A. H.; TOLEDO, M. M.; MAEDA, S. T. Preparação para a docência em pós-graduação em enfermagem: potencialidades e limites. **Rev eletr enf**, v. 12, n. 2, p. 392-6, 2010.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Lisboa (PT): UNESCO/ASA, 2010.

DIAS, R. A. et al. O ensino por competências na educação do profissional técnico de nível médio em enfermagem: uma revisão integrativa. **R. Enferm. Cent. O. Min**, v. 3, n. 3, p. 883-890, 2013.

DRAGANOV, P. B.; SANNA, M. C. Avaliação das competências dos professores de enfermagem para administrar programas educativos para adultos. **Esc Anna Nery rev enferm**, v. 18, n. 1, p. 167-74, 2014.

DRAGANOV, P. B.; SANNA, M. C. Competências andragógicas dos docentes enfermeiros que atuam na graduação em enfermagem paulistana. **Trab educ saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 155-82, 2016.

DUQUE-ARRAZOLA L. D. Apresentação. In: DUQUE-ARRAZOLA L. D.; THIOLENT M. (Orgs.). **João Bosco Pinto: Metodologia, Teoria do Conhecimento e Pesquisa**. Belém: UFPA / Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, 2014.

FERNANDES, J. D.; COÍMBRA, L. L.; SILVA, L. S.; SILVA, R. M. O.; TEIXEIRA, G. A. S.; SILVA, I. A. S. Modalidades de integração da pós-graduação com a graduação no ensino de enfermagem. **Rev baiana enferm.**, Salvador, v. 29, n. 3, p. 192-200, 2015.

FERNANDES, C. N. S.; SOUZA, M. C. B. M. Docência no ensino superior em enfermagem e constituição identitária: ingresso, trajetória e permanência. **Rev Gaúcha Enferm.**, v. 38, n. 1, p. 1-9, 2017.

FERREIRA, C. S. Pauperização e alienação do trabalho docente: contradições e perspectivas para o movimento dos trabalhadores de educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Londrina, v.3, n. 1, p. 62-71, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____, P. **Pedagogia da Autonomia**. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FONTANA, R. S.; BRIGO, L. Estudar e trabalhar: percepções de técnicos de enfermagem sobre esta escolha. **Esc Anna Nery**, v. 16, n. 1, p. 128-133, 2011.

FONTENELE, G. M.; CUNHA, R. C. Formação pedagógica dos docentes de enfermagem em uma instituição de ensino superior privada na cidade de Parnaíba-PI. **Rev educação e linguagens**, Campo Mourão, v. 3, n. 5, p. 109-27, 2014.

FREITAS, M. A. O.; CUNHA, I. C. K.; BATISTA, S. H. S. S.; ROSIT, R. A. S. Docência em saúde: percepções de egressos de um curso de especialização em Enfermagem. **Interface**, Botucatu, v. 20, n. 57, p. 427-36, 2016.

FREITAS, M. A. O.; SEIFFERT, O. M. L. B. Formação docente e o ensino de Pós-Graduação em Saúde: uma experiência na Unifesp. **Rev bras enferm.**, v. 60, n. 6, p. 635-40, 2007.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed; 2000.

GADOTTI, M. A voz do biógrafo brasileiro a prática à altura do sonho. In: Gadotti, M. (Org.) **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: UNESCO, 1996, p. 69-115.

GALLEGUILLOS, T. G. B.; OLIVEIRA, M. A. C. A institucionalização e o desenvolvimento da enfermagem no Brasil frente às políticas de saúde. **Rev Bras Enferm.**, v. 54, n. 3, p. 466-474, 2001.

GEOVANINI, T.; DORNELLES, S.; MOREIRA, A; MACHADO, W. C. A. **História da Enfermagem: versões e interpretações**. 2. ed. Rio de Janeiro: REVINTER, 2002.

GESTEIRA, E. C. R.; FRANCO, E. C. D.; CABRAL, E. S. M.; BRAGA, P. P.; OLIVEIRA, V. J. Oficinas como estratégia de ensino-aprendizagem: relato de experiência de docentes de enfermagem. **Rev enferm cent-oeste min**, v. 2, n. 1, p. 134-40, 2012.

GOMES, E. L. R.; ANSEMI, M. L.; MISHIMA, S. M.; VILLA, T. C. S.; PINTO, I. C.; ALMEIDA, M. C. P. **Dimensão histórica da gênese e incorporação do saber administrativo na enfermagem**. In: Almeida M. C. P.; Rocha, S. M. M. (Org.). O trabalho da enfermagem. São Paulo: Cortez, 1997.

GRITTEM, L.; MEIER, M. J.; ZAGONEL, I. P. S. Pesquisa-ação: uma alternativa metodológica para pesquisa em enfermagem. **Texto contexto-enferm.**, Florianópolis v.17, n.4, 2008.

GRYSCHEK, A. L. F. P.; ALMEIDA, A. H.; ANTUNES, M. N.; MIYASHIRO, S. Y. Projeto Larga Escala: uma proposta pedagógica atual. **Rev Esc Enf USP**, v. 34, n. 2, p. 196-201, 2000.

HADDAD, S.; SIQUEIRA, F. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 88-110, 2015. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/81/64>. Acesso em 23 de abril de 2018.

HEIDEMANN, I. T. S. B.; DALMOLIN, I. S.; RUMOR, P. C. F.; CYPRIANO, C. C.; COSTA, M. F. B. N. A.; DURAND, M. K. Reflexões sobre o itinerário de pesquisa de Paulo Freire: contribuições para a saúde. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 26, n. 4, p. 1-8, 2017.

HEIDEMANN, I. T. S. **A promoção da saúde e a concepção dialógica de Freire:** possibilidades de sua inserção e limites no processo de trabalho das equipes de saúde da família. 2006. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2006.

HEIDEMANN, I. T. S. B.; WOSNY, A. M.; BOEHS, A. E. Promoção da Saúde na Atenção Básica: estudo baseado no método de Paulo Freire. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 8, p. 3553-3559, ago. 2014.

HORA, D. L.; SOUZA, C. T. V. Ensino na saúde: propostas e práticas para a formação acadêmico pedagógica de docentes. **Rev Eletron de Comun Inf Inov Saúde**, v. 9, n. 4, out.-dez. 2015.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro. posições**, v. 27, n. 2, p. 177-202, 2016.

JARA HOLLIDAY, O. O desafio e a paixão de aprender no âmbito da arte de educar, inspirado no texto de Paulo Freire: “não há docência sem discência”. In: SPIGOLON, N. M.; CAMPOS, C. B. G. (Org.) **Círculos de Cultura:** teorias, práticas e práxis. 1ed. Curitiba, CRV, 2016.

JARA HOLLIDAY, O. **Para sistematizar experiências.** 2 ed. Brasília: MMA, 2006.

JESUS, I. S.; SENA, E. L. S.; ANDRADE, L. M. Aprendizagem nos espaços informais e ressignificação da existência de graduandos de enfermagem. **Rev latinoam enferm.**, v. 22, n. 5, p. 731-8.

LEONELLO, V. M.; MIRANDA NETO, M. V.; OLIVEIRA, M. A. C. A formação superior de Enfermagem no Brasil: uma visão histórica. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 45, n. Esp. 2, p. 1774-9, 2011.

LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface**, Botucatu, v. 21, n.61, p. 421-434, 2017.

MACHADO, J. L. M.; MACHADO, V. M.; VIEIRA, J. E. Formação e seleção de docentes para currículos inovadores na graduação em saúde. **Rev. bras. educ. méd.** v. 35, n. 3, p. 326-333, 2011.

MACHADO, M. H. et al. Aspectos gerais da formação da enfermagem: o perfil da formação dos enfermeiros, técnicos e auxiliares. **Enferm. Foco**, v. 6, n. 2/4, p. 15-34, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Maria%20Eduarda%20De%20Car/Downloads/687-1745-1-SM.PDF>. Acesso em 02 de agosto de 2017.

MADEIRA, M. Z. A.; LIMA, M. G. S. B. A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes. **Rev Bras Enferm**, Brasília, v. 60, n. 4, p. 400-404, 2007.

MARINHO, C. M.; BRANDÃO, A. A. P. A formação profissional do enfermeiro: 'estado da arte'. **Enfermería Global**, n. 40, p. 430-445, 2015.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004.

MENDONÇA, A. C. S.; SOUZA, R. C. S.; JESUS, D. M. Trabalho docente, formação e relações sociais no contexto brasileiro. **Enfope**, v. 10, n. 1, 2017.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, 2008.

MORAES, J. T.; LOPES, E. M. T. A formação de profissionais de saúde em instituições de ensino superior de Divinópolis, Minas Gerais. **Trab. Educ. Saúde [Internet]**, v. 7, n. 3, p. 435-444, dez, 2010.

MORAIS, J. K. C.; SANTOS, M. G. M.; BRANDÃO, P. A. F. O caminho dos professores na educação profissional: percepções sobre o sentido do trabalho e do trabalho docente, **RBEPT**, v. 1, n. 12, 2017.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa, organizadores prévios, mapas conceituais, diagramas e unidades de ensino potencialmente significativas**. Porto Alegre: Instituto de Física – UFRGS, 2013. Material de apoio para o curso Aprendizagem Significativa no Ensino Superior: Teorias e Estratégias Facilitadoras.

MORERA, J. A. C.; CORRÊA, A. B.; ZAMPROGNA, K. M.; REBNITZ, K. S. Refletindo com Freire: sobre a dialogicidade e cotidianos profissionais. In: PRADO, M. L.; SCHIMIDT, K. R (Org.). **Paulo Freire: a boniteza de ensinar e aprender em saúde**. Florianópolis: NFR/UFSC, 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORO, L. Atuação docente no processo de ensino-aprendizagem: os desafios pedagógicos nas diversidades socioculturais. **Revista de Estudos Pedagógicos do Cariri**, v. 1, n. 01, fev. 2017.

MOTTA, M. G. C.; ALMEIDA, M. A. Repensando a licenciatura em enfermagem à luz das diretrizes curriculares. **Rev Bras Enferm**, Brasília, v. 56, n. 4, p. 417-419, 2003.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; FEITOSA, L. M. Ação formativa e o desafio para a graduação em saúde. **Rev bras educ médica**, v. 34, n. 2, p. 227-37, 2010.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, n. 74, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, R. J.; CUNHA, T. Estresse do profissional de saúde no ambiente de trabalho: causas e consequências. **Caderno Saúde e Desenvolvimento**, v.3, n.2, 2014.

PADILHA, M. I.; BORESTEIN, I. S. **Enfermagem: história de uma profissão**. Difusão Editora, São Caetano do Sul, 2011.

PAGLIOSA, F. L.; DA 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.

PAIM, J.; TRAVASSO, C. ALMEIDA, C.; BAHIA, L.; MACINKO, J. O sistema de saúde brasileiro: história, avanços e desafios. **The Lancenet**, v. 377, n. 9779, p. 1778-1797, 2011.

PALMA, R. C. B. **Fracasso escolar: novas e velhas perspectivas para um problema sempre presente**. 2007. 95 p. Dissertação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

PASCHOAL, A. S.; MANTOVANI, M. F.; MÉIER, M. J. Percepção da educação permanente, continuada e em serviço para enfermeiros de um hospital de ensino. **Rev Esc Enferm USP**, v. 41, n. 3, p. 478-84, 2007.

PASSEGUI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.369-386, 2011.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**: das intenções às ações. Porto Alegre: Artemed, 2000.

PRADO, M. L. **Curso de Especialização em Linhas de Cuidado em Enfermagem**: processo educativo em saúde. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/ Programa de Pós-graduação em Enfermagem, 2013.

RODRIGUES, M. T. P.; MENDES SOBRINHO, J. A. C. M. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Teresina, v. 60, n. 4, p. 456-459, 2006.

RODRIGUES, M. D. P.; MENDES SOBRINHO, J. A. C. M. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. **Rev Bras Enferm.**, Brasília, v. 61, n. 4, p. 435-440, 2008.

RODRIGUES, R. M.; CALDEIRA, S. Formação na Graduação em Enfermagem no Estado do Paraná. **Rev Bras Enferm**, Brasília, v. 62, n. 3, p. 427-433, 2009.

RODRIGUES, R. M.; CONTERNO, S. F. R. Formação pedagógica na visão de docentes da graduação da área da saúde no Brasil. **Rev enferm Herediana [Internet]**, v. 2, n. 1, p. 3-10, 2009.

RODRIGUES, M. E. C.; KLEBA, M. E. **Influências da formação do enfermeiro que influenciam a atuação docente no ensino superior**: Revisão integrativa. Chapecó: Universidade Comunitária da Região de Chapecó/ Programa de Pós-graduação lato-sensu em Docência na Educação Superior, 2017.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, 2004.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Parecer que estabelece Diretrizes Complementares Orientativas para a oferta do Curso Técnico**

de Nível Médio em Enfermagem nº196 de 22 de novembro de 2016. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, Florianópolis, 2016a.

_____. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Atualização do plano de curso do Curso Técnico de Nível Médio em Enfermagem, Eixo tecnológico de Ambiente e Saúde, oferecido no Centro de Educação Profissional (CEDUP), localizado no município de Chapecó-SC nº 006 de 24 de março de 2014.** Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

_____. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Atualização do plano de curso do Curso Técnico de Nível Médio em Enfermagem, Eixo Tecnológico em Ambiente, Saúde e Segurança, a ser ofertado pelo Centro de Educação Profissional (CEDUP) de Chapecó nº 053 de 17 de julho de 2017.** Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

_____. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Parecer que autoriza o funcionamento do Curso Técnico de Nível Médio em Enfermagem, Eixo Tecnológico em Ambiente, Saúde e Segurança, para ser desenvolvido no Cedup Chapecó, nº 424 de 10 de novembro de 2009.** Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

_____. **Lei nº 16.861, de 28 de dezembro de 2015.** Disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, sob regime administrativo especial, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição da República. Santa Catarina, 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Edital Nº 1.961/2016/SED.** Florianópolis, SC: Secretaria de Estado da Educação, 2016b.

SANTOS, L. M. C. **Conhecimento pedagógico do conteúdo de docentes da educação profissional de nível técnico em enfermagem.** 2015. 201 p. Tese (Doutorado em Enfermagem) Programa de Pós Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SANTOS, S. M. R., et al. Licenciatura e bacharelado em enfermagem: experiências e expectativas de estudantes. **Rev gaúcha enferm.**, v. 32, n. 4, p. 711-8, 2011.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em 04 de abril de 2017.

SEBOLD, L. F.; CARRARO, T. E. Modos de ser enfermeiro-professor-no-ensino-do-cuidado de-enfermagem: um olhar heideggeriano. **Rev bras enferm.**, Brasília, v. 66, n. 4, p. 550-6, 2013.

SEVERINO, A. J. Formação docente: conhecimento científico e saberes dos professores. **Ariús**, Campina Grande, v. 13, n. 2, p. 121–132, jul./dez. 2007.

SILVA, V. P.; BARROS, D. D. Método história oral de vida: contribuições para a pesquisa qualitativa em terapia ocupacional. **Rev. Ter. Ocup. Univ.**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 68-73, jan./abr. 2010.

SILVA, C. R. C.; MENDES, R.; NAKAMURA, E. A Dimensão da Ética na Pesquisa em Saúde com Ênfase na Abordagem Qualitativa. **Saúde Soc.** São Paulo, v.21, n.1, p.32-41, 2012.

SILVA FILHO, C. C.; DRAGO, L. C.; MAESTRI, E.; FUNAI, A.; BACKES, V. M. S. Da pirâmide para o círculo: em busca de práticas educativas participativas em saúde. In: PRADO, M. L.; SCHIMIDT, K. R (Org.). **Paulo Freire: a boniteza de ensinar e aprender em saúde**. Florianópolis: NFR/UFSC, 2016.

SILVA, G. B. **Enfermagem Profissional: análise crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.

SILVA, K. L.; PIMENTA, A. M. A primeira docência a gente nunca esquece... **Rev. Min. Enf.**, v. 11, n. 4, p. 465-469, out./dez., 2007.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, M. G.; FERNANDES, J. D.; TEIXEIRA, G. A. S.; SILVA, R. M. O. Processo de formação da(o) enfermeira(o) na contemporaneidade: desafios e perspectivas. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 176-84, jan/mar 2010.

SILVA, V. A.; CRUZ, J. B. R. L.; CAMARGO, C. L. O Programa de Educação Tutorial (PET) como instrumento pedagógico para os alunos de enfermagem. **Rev baiana enferm.**, Salvador, v. 22, n. 1, p. 57-66, 2008.

SISTEMA NACIONAL DE INFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (SISTEC). **Consulta pública das escolas e cursos técnicos regulares nos sistemas de ensino e cadastradas no MEC.** 2018. Disponível em: <http://sistec.mec.gov.br/consultapublicaunidadeensino/>. Acesso em 14 de maio de 2018.

SOUZA, D. M.; MOCELIN, J.; DANIELSKI, K.; BACKES, V. M. S. Entre a alienação e a libertação: da concepção bancária a concepção problematizadora da educação. In: PRADO, M. L.; SCHIMIDT, K. R (Org.). **Paulo Freire: a boniteza de ensinar e aprender em saúde.** Florianópolis: NFR/UFSC, 2016.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2014.

TEZA, P.; MIGUEZ, V. B.; FERNANDES, R. F.; SOUZA, J. A.; DANDOLINI, G. A.; ABREU, A. F. Geração de ideias: aplicação da técnica world café. **Int. J. Knowl.,** Florianópolis, v. 3, n. 3, p. 1-14 , 2013.

THIOLLENT, M.; OLIVEIRA, L. Participação, cooperação, colaboração na relação dos dispositivos de investigação com a esfera da ação sob a perspectiva da pesquisa-ação. **Investigação Qualitativa em Ciências Sociais**, v.3, p.357-366, 2016.

TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, 2013.

TOMAZ, A. P. K. A.; TOCANTINS, F. R.; SOUZA, S. R. Estágio docência realizado num hospital universitário do estado do Rio de Janeiro – relato de experiência. **J res fundam care.,** v. 6, n. 2, p.856-62, 2014.

UNESCO. **Relatório Mundial da UNESCO: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural.** Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755POR.pdf>. Acesso em 23 de abril de 2018.

VAILLANT, G. Atraer e retenir Buenos profesionales en lo profesión docente: políticas em Latinoamérica. **Revista de Educación,** n. 340, p. 117-40, mayo-ago. 2006.

VASCONCELOS, V. O. Perspectivas de pesquisa-ação: investigar, atuar, formar. **Revista de C. Humanas**, v. 6, n. 2, p. 223-238, 2006.

VIEIRA M. et. al. Dinâmica da formação técnica e da ocupação de postos de trabalho em saúde. Brasil: Anos 2000 In: **Trabalhadores Técnicos da Saúde: aspectos da qualificação profissional no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2013.

ANEXO I
Declaração de ciência e concordância da instituição envolvida

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ (UNOCHAPECÓ)
 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
 ÁREA DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *stricto sensu* EM CIÊNCIAS DA SAÚDE (PPGCS)

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA

Pesquisador Responsável: Maria Eduarda De Carli Rodrigues

Local: Centro de Educação Profissional Chapecó - Gerência de Educação de Chapecó

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UnoChapecó, o representante legal Maria Salete Perin da Gerência de Educação de Chapecó, envolvida(o) no projeto de pesquisa intitulado: "O trabalho docente de enfermeiros em um curso técnico de enfermagem", declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos prepostos e que esta instituição dispõe da infraestrutura necessária para realização da pesquisa, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Maria Eduarda De Carli Rodrigues
 Assinatura do Pesquisador Responsável

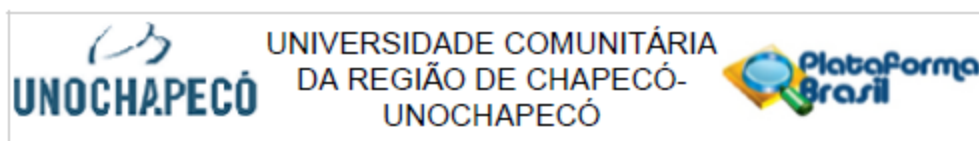
Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

M. Perin
 MARIA SALETE PERIN
 Matrícula: 129.695-8-01
 Supervisor de Políticas e
 Planejamento Educacional
 Atto: 2536/20/13/2016
 ADR-G/EEB-CHAPECÓ

Chapecó, 27 de junho de 2017.

ANEXO II

Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O TRABALHO DOCENTE DE ENFERMEIROS EM UM CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM

Pesquisador: MARIA EDUARDA DE CARLI RODRIGUES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 72968717.2.0000.0116

Instituição Proponente: Universidade Comunitária Regional de Chapecó

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.265.192

Apresentação do Projeto:

Projeto intitulado "O TRABALHO DOCENTE DE ENFERMEIROS EM UM CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM", o Projeto se propõe a estudar quais são os elementos que influenciam o trabalho docente de enfermeiros em um curso técnico em enfermagem em Chapecó.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar elementos que influenciam o trabalho docente de enfermeiros professores no contexto de um curso técnico em enfermagem, com vistas a estimular a ação-reflexão-ação sobre sua prática educativa por meio da dialógica de Paulo Freire.

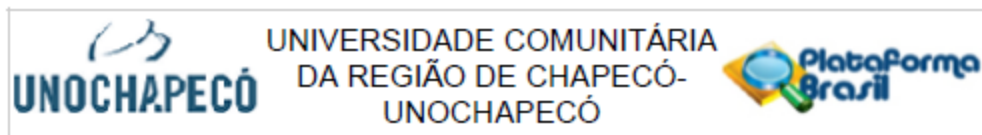
Objetivos específicos

- verificar como a formação do enfermeiro docente possibilitou a aproximação com conteúdos pedagógicos;
- conhecer quais aspectos organizacionais, estruturais e relacionais influenciam o trabalho docente na percepção dos enfermeiros;
- promover espaço de reflexão sobre o trabalho docente por meio da implementação do círculo de Paulo Freire.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Endereço: Av. Senador Atilio Fontana, 591 E			
Bairro: Etapl		CEP: 89.809-000	
UF: SC	Município: CHAPECO		
Telefone: (49)3321-8142	Fax: (49)3321-8142	E-mail: cep@unochapeco.edu.br	



Continuação do Parecer: 2.265.192

1. Ao participação deste estudo, o sujeito tem a possibilidade de danos à dimensão moral, intelectual, social e cultural do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela corrente. No reconhecimento da possibilidade de existência destes riscos, todas as providencias serão tomadas a fim de evita-los, entre elas, manter o sigilo da pesquisa e garantir que a participação na pesquisa ocorra de forma livre e esclarecida.

Benefícios:

2. Possibilitar a reflexão e diálogo sobre o processo de trabalho docente entre enfermeiros professores de um curso técnico de enfermagem.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante. Entretanto, há necessidade de informar o tamanho correto da amostra, pois nas informações básicas no Projeto, no item, na Metodologia proposta consta 8 enfermeiros, enquanto que no item "Tamanho da amostra" consta 10.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados satisfatoriamente.

Recomendações:

1. Há necessidade de informar o tamanho correto da amostra, pois nas informações básicas no Projeto, no item, na Metodologia proposta consta 8 enfermeiros, enquanto que no item "Tamanho da amostra" consta 10;
2. Recomenda-se identificar o contexto em que se insere este estudo. Informar se trata-se de um TCC vinculado a Projeto de Pesquisa de Mestrado ou Projeto de Pesquisa para Qualificação de Mestrado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

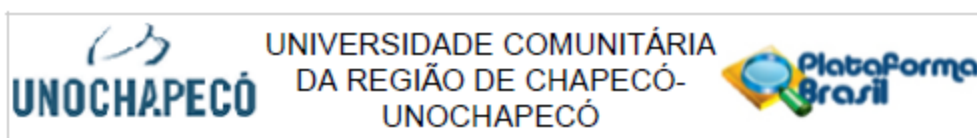
Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Assim, mediante conformidade com os requisitos éticos, somos de parecer favorável à realização do projeto classificando-o como Aprovado, pois o mesmo atende aos requisitos fundamentais da Resolução 466/12/CNS e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde/MS.

O CEP/UNOCHAPECÓ LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA. É OBRIGATÓRIO O ENVIO A ESTE CEP, OS RELATÓRIOS PARCIAIS E FINAL DA PESQUISA.

Endereço: Av. Senador Atílio Fontana, 591 E
 Bairro: Etapl CEP: 89.809-000
 UF: SC Município: CHAPECO
 Telefone: (49)3321-8142 Fax: (49)3321-8142 E-mail: cep@unochapeco.edu.br



Continuação do Parecer: 2.265.192

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_967382.pdf	08/08/2017 18:36:56		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Aprovacao_gered.pdf	08/08/2017 18:34:50	MARIA EDUARDA DE CARLI RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoCLE.pdf	08/08/2017 18:22:28	MARIA EDUARDA DE CARLI RODRIGUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	08/08/2017 18:14:30	MARIA EDUARDA DE CARLI RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_gravacao_voz.pdf	08/08/2017 18:11:37	MARIA EDUARDA DE CARLI RODRIGUES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	05/08/2017 23:23:02	MARIA EDUARDA DE CARLI RODRIGUES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CHAPECO, 08 de Setembro de 2017

Assinado por:
Marcos Vinícius Perini
 (Coordenador)

Endereço: Av. Senador Atilio Fontana, 591 E
 Bairro: Etapl CEP: 89.809-000
 UF: SC Município: CHAPECO
 Telefone: (49)3321-8142 Fax: (49)3321-8142 E-mail: cep@unochapeco.edu.br

ANEXO III**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ (UNOCHAPECÓ)
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
ÁREA DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *stricto sensu* EM CIÊNCIAS DA SAÚDE
(PPGCS)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário em uma pesquisa. Após a leitura e esclarecimento sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, rubrique todas as páginas e assine no final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e outra é do pesquisador.

Título da pesquisa: O trabalho docente de enfermeiros em um curso técnico de enfermagem
Pesquisador responsável: Maria Eduarda De Carli Rodrigues

Endereço: Avenida Fernando Machado 570E CEP: 89814-210 Bairro Centro.

Telefone para contato: (49) 999125256

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos, é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/Unochapecó está localizado dentro da própria Instituição Bloco R3, 3º andar. Horário de funcionamento definido de segunda-feira a sexta-feira das 13:30 h às 17:30 h e das 18:30 h às 22:30 h, para contato dos pesquisadores e participantes das pesquisas. Telefone e e-mail para contato, (49) 3321-8142, cep@unochapeco.edu.br.

O objetivo desta pesquisa é analisar elementos que influenciam o trabalho docente de enfermeiros professores no contexto de um curso técnico de enfermagem, com vistas a estimular a ação-reflexão-ação sobre sua prática educativa por meio da concepção dialógica de Paulo Freire.

A sua participação na pesquisa consiste em envolver-se em atividades dinâmicas propostas pelos pesquisadores. A abordagem deste estudo será a pesquisa-ação participativa, através do círculo de cultura, que consistem respectivamente em refletir sobre os fenômenos vivenciados pelos sujeitos da pesquisa e elaboração de ações que possibilitem a transformação de sua realidade a partir de suas percepções. Serão quatro fases desenvolvidas ao longo do processo de coleta de dados: Investigação temática/Temas geradores (descoberta do vocabulário e identificação de situações limites a partir da concepção dos sujeitos), Codificação e decodificação (significação e contextualização dos temas geradores) e Desvelamento crítico (análise dos conteúdos extraídos). A participação ocorrerá em todas as etapas da pesquisa. Durante a coleta de dados a voz dos participantes será gravada.

A sua participação poderá envolver os seguintes riscos ou desconfortos: cansaço, exposição no momento de participação nas dimensões de ordem subjetiva, social, moral e intelectual. Entretanto, lhe será garantida assistência imediata, sem ônus de qualquer espécie a sua pessoa com todos os cuidados necessários a sua participação de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico. As providências e cautelas tomadas serão para evitar a quebra do sigilo da pesquisa através da utilização de codinomes escolhidos individualmente; será esclarecido aos participantes todos os aspectos referentes a pesquisa (justificativa, objetivos, apresentação dos resultados) a fim de esclarecer dúvidas referentes ao estudo.

Os benefícios esperados pela sua participação na pesquisa dizem respeito a possibilidade de reflexão e implementação de ações transformadoras de sua realidade enquanto docente.

As informações obtidas através da coleta de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo acima proposto, e para a composição do relatório de pesquisa, resguardando sempre sua identidade durante todas as fases da pesquisa. Ao término da pesquisa, os resultados obtidos serão retornados a sua pessoa através da reunião dos participantes da pesquisa e apresentação dos dados coletados durante a realização desta. Você poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Caso não queira mais fazer parte da pesquisa, favor entrar em contato com o pesquisador responsável.

É garantido indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa a sua pessoa.

Após a leitura e esclarecimento de todas as dúvidas pelo pesquisador, o TCLE deverá ser rubricado por ambos (pesquisador e pesquisado), nas duas vias em todas as folhas e assinado em seu término.

CONSENTIMENTO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DE PESQUISA

Eu, _____, RG _____
____ CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa e, os procedimentos nela envolvidos, bem como os riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento e ter acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Local: _____ Data ____/____/_____.

Assinatura do participante da pesquisa:

Assinatura do pesquisador responsável:

ANEXO IV**Termo de consentimento para uso de imagem e/ou voz**

**UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ
(UNOCHAPECÓ) COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES
HUMANOS**

ÁREA DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO stricto sensu EM CIÊNCIAS DA SAÚDE
(PPGCS)**

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E/OU VOZ

Título: O trabalho docente de enfermeiros em um curso técnico de enfermagem.

Pesquisador Responsável: Maria Eduarda De Carli Rodrigues

Eu, _____ permito que o pesquisador relacionado acima obtenha fotografia e gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/ educacional.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, minha pessoa não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome ou qualquer outra forma.

As fotografias e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Assinatura do Participante da Pesquisa

APÊNDICE I**Planejamento oficina Levantamento Temas Geradores**

**UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ -
UNOCHAPECÓ**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *stricto-sensu* EM CIÊNCIAS DA SAÚDE

Mestranda: Maria Eduarda De Carli Rodrigues

Orientadora: Maria Elisabeth Kleba

OFICINA – LEVANTAMENTO TEMAS GERADORES**I. Dados da Pesquisa**

Título do Projeto de Dissertação: “O trabalho docente de enfermeiros em um curso técnico de enfermagem”.

Objetivo Geral: Analisar elementos que influenciam o trabalho docente de enfermeiros professores no contexto de um curso técnico de enfermagem, com vistas a estimular a ação-reflexão-ação sobre sua prática educativa por meio da concepção dialógica de Paulo Freire.

Objetivos Específicos: Verificar como a formação do enfermeiro docente possibilitou a aproximação com conteúdos pedagógicos;

Conhecer quais/como aspectos organizacionais, estruturais e relacionais influenciam o trabalho docente na percepção dos enfermeiros;

Promover espaço de reflexão sobre o trabalho docente por meio da implementação do círculo de cultura de Paulo Freire.

II. Oficina:

Data: 12 de setembro de 2017

Tempo total da oficina: 1 hora e 30 minutos.

III. Dados de Identificação do Local da Pesquisa:

Centro de Educação Profissional de Chapecó – CEDUP

Curso Técnico em Enfermagem

Participantes: Professores responsáveis pelas disciplinas teóricas do Curso Técnico em Enfermagem.
III. Tema: Levantamento dos temas geradores.
IV. Objetivos da Oficina: Objetivo geral: Investigar o universo temático dos participantes. Objetivos específicos: Apresentar o projeto de pesquisa (objetivos, proposta metodológica); Descoberta do universo vocabular; Seleção de palavras ou expressões, dentro do universo vocabular.
V. Conteúdo: Levantamento dos temas geradores
VI. Metodologia: “Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos” (FREIRE, 2005, p. 101). Inicialmente, serão entregues aos participantes as orientações para a atividade juntamente com tarjetas e pinceis (materiais necessários para a realização da atividade); A primeira estratégia utilizada é chamada de Brainstorming/Tempestade de Idéias e visa estimular a geração de ideias de forma espontânea, despertando a mobilização sobre o objeto do estudo. Por ser um exercício rápido utiliza-se da criatividade, imaginação e da vivência social dos participantes. As participações se darão de forma oral e escrita em todo o percurso da estratégia (ANASTASIOU; ALVES, 2003). O Mapa Conceitual, por sua vez, será utilizado para a organização dos elementos que emergirem do grupo. Para Anastasiou e Alves (2003) esta atividade consiste na construção de um diagrama que apresenta a articulação entre conceitos de forma hierárquica.

-Primeiramente, será solicitado aos participantes que respondam a pergunta: “**Quais são os elementos que influenciam o trabalho docente no curso técnico em enfermagem?**”.

-Frente a este questionamento, os professores deverão expressar em palavras ou frases curtas as ideias relacionadas a questão proposta (Cerca de 5 a 10 minutos);

-A resposta irá receber contribuições de outros dois professores (Cada participante ficará com a tarjeta cerca de 2 a 5 minutos);

-Ao final, serão formados grupos de três indivíduos que realizarão a síntese das ideias e apresentarão para o grande grupo (O grupo terá de 10 a 15 minutos para discutir os elementos descritos nas tarjetas).

-Estas “ideias chave” serão apresentadas, registradas e organizadas em pré-categorias (Cerca de 15 a 20 minutos);

-Após, os participantes serão convidados a escrever novamente em tarjetas duas palavras referente a cada pré-categoria para que possamos compor um mapa conceitual e identificar os temas geradores (de 2 a 5 minutos);

- A construção do mapa conceitual será feita através das seguintes etapas: Identificação dos conceitos-chave por hierarquia e importância, estabelecimento de relações através do uso de setas através de relações horizontais e cruzadas.

- O grupo será convidado a avaliar o mapa conceitual e verificar se as ideias chaves foram contempladas, podendo acrescentar aquelas que acharem convenientes (5 a 10 minutos).

Os materiais utilizados serão: Tarjetas de papel, fita crepe, pinceis.

VIII. Avaliação:

- A avaliação será realizada a partir da atividade: “Que bom seria”, “Que pena que” e “Que bom que” relacionada as atividades realizadas durante a oficina.

XIX. Bibliografia:

ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** Joinville: UNIVILLE, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 41ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

APÊNDICE II**Planejamento da oficina de Codificação****UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ -
UNOCHAPECÓ****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *stricto-sensu* EM CIÊNCIAS DA SAÚDE****MESTRANDA: Maria Eduarda De Carli Rodrigues****ORIENTADORA: Maria Elisabeth Kleba****OFICINA – CODIFICAÇÃO****I. Dados da Pesquisa**

Título do Projeto de Dissertação: “O trabalho docente de enfermeiros em um curso técnico de enfermagem”.

Objetivo Geral: Analisar elementos que influenciam o trabalho docente de enfermeiros professores no contexto de um curso técnico de enfermagem, com vistas a estimular a ação-reflexão-ação sobre sua prática educativa por meio da concepção dialógica de Paulo Freire.

Objetivos Específicos: Verificar como a formação do enfermeiro docente possibilitou a aproximação com conteúdos pedagógicos;

Conhecer quais/como aspectos organizacionais, estruturais e relacionais influenciam o trabalho docente na percepção dos enfermeiros;

Promover espaço de reflexão sobre o trabalho docente por meio da implementação do círculo de cultura de Paulo Freire.

II. Oficina:

Data: 26 de setembro de 2017

Tempo total da oficina: 1 hora e 30 minutos.

III. Dados de Identificação do Local da Pesquisa:

Centro de Educação Profissional de Chapecó – CEDUP

Curso Técnico em Enfermagem Participantes: Professores responsáveis pelas disciplinas teóricas do Curso Técnico em Enfermagem.
III. Tema: Codificação
IV. Objetivos da Oficina: Objetivo geral: Estimular “o pensar o seu mundo” a partir da reflexão e da crítica em um movimento de ida e volta, que parte do abstrato até o concreto. Objetivos específicos: Realizar uma representação de uma situação existencial; Realizar uma leitura da realidade.
V. Conteúdo: Temas geradores.
VI. Metodologia: Inicialmente, os participantes deverão observar o painel elaborado com sínteses do encontro anterior para a validação do encontro anterior, onde estarão descritos os temas geradores (5 minutos); Em um segundo momento, os participantes serão divididos em grupos de três a quatro indivíduos: cada integrante do grupo retirará de um saco um número e se dirigirá para a mesa correspondente (5 à 10 minutos); A atividade realizada para a codificação é chamada de “World Coffee”. Esta estratégia foi proposta por Brown e Isaacs (2007) e parte do princípio de que a conversa é o processo central que impulsiona os negócios pessoais e organizacionais. Após dividido os grupos, os participantes escolherão em um sujeito que será chamado de anfitrião. Este, irá permanecer na mesa enquanto os demais realizam rodízios nos momentos solicitados. Quando os demais colegas chegarem ao grupo, ele irá apresentar o que foi construído e discutido pelos outros participantes (5 a 10 minutos);

Em cada mesa estarão disponibilizados materiais didáticos incluindo uma folha flip-chart e uma situação limite (emergente das discussões anteriores). O grupo irá discutir e elaborar respostas acerca da questão proposta de forma criativa e descreverá na folha (10 a 15 minutos);

Ao término, será solicitado que todos os participantes (exceto os anfitriões eleitos) direcionem-se para outras mesas (o grupo deve-se dividir a fim de que a formação inicial não se repita) e discutam a nova situação-limite (10 a 15 minutos) e assim sucessivamente (até que todos os participantes tenham contribuído em todas as situações limites).

Ao final, o anfitrião irá apresentar para o grande grupo, cabendo ao mediador a articulação do debate (20 à 30 minutos).

VIII. Avaliação:

- A avaliação será realizada ao final do círculo de cultura.

XIX. Bibliografia:

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 41ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

APÊNDICE III

Planejamento da oficina de Descodificação

**UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ -
UNOCHAPECÓ**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *stricto-sensu* EM CIÊNCIAS DA SAÚDE

MESTRANDA: Maria Eduarda De Carli Rodrigues

ORIENTADORA: Maria Elisabeth Kleba

OFICINA – DESCODIFICAÇÃO

I. Dados da Pesquisa

Título do Projeto de Dissertação: “O trabalho docente de enfermeiros em um curso técnico de enfermagem”.

Objetivo Geral: Analisar elementos que influenciam o trabalho docente de enfermeiros professores no contexto de um curso técnico de enfermagem, com vistas a estimular a ação-reflexão-ação sobre sua prática educativa por meio da concepção dialógica de Paulo Freire.

Objetivos Específicos: Verificar como a formação do enfermeiro docente possibilitou a aproximação com conteúdos pedagógicos;

Conhecer quais/como aspectos organizacionais, estruturais e relacionais influenciam o trabalho docente na percepção dos enfermeiros;

Promover espaço de reflexão sobre o trabalho docente por meio da implementação do círculo de cultura de Paulo Freire.

II. Oficina:

Data: 18 de outubro de 2017

Tempo total da oficina: 1 hora e 30 minutos a 2 horas.

III. Dados de Identificação do Local da Pesquisa:

Centro de Educação Profissional de Chapecó – CEDUP

Curso Técnico em Enfermagem

Participantes: Professores responsáveis pelas disciplinas teóricas do Curso Técnico em Enfermagem.

III. Tema:

Descodificação

IV. Objetivos da Oficina:

Objetivo geral: Promover a “leitura” da realidade, em que as consciências dos sujeitos sociais “re-fazem” seu poder reflexivo, na “ad-miração” da “admiração”.

Objetivos específicos:

Apresentar a realidade codificada;

Realização de leituras propostas;

Problematizar a situação existencial codificada através do debate;

Incentivar o olhar crítico e reflexivo diante dos textos;

Compor a mandala com sínteses realizadas pelos grupos a partir dos textos propostos.

V. Conteúdo:

Descodificação.

VI. Metodologia: (estratégias propostas: uma entrevista com um especialista do tema; pequenas dramatizações; leitura e discussão de artigos e revistas (FREIRE, 2005))

- Inicialmente será realizado um breve retrospecto das etapas anteriores (5 a 10 minutos);

- A estratégia eleita para a realização desta etapa será a leitura de artigos e livros;

- Inicialmente, o mediador fará uma breve apresentação dos autores escolhidos (10 minutos);

- Em seguida, os participantes realizarão a leitura dos trechos eleitos em duplas ou trios, guiados por perguntas pré-definidas (30 minutos), após, irão elaborar pequenas sínteses em “post-its” (15 minutos), que serão colados, posteriormente, em uma mandala, desenhada em um grande papel, disposto no chão, o desenho, em formato menor, será entregue a cada dupla para que possam pensar em sua constituição final. A primeira fileira de pétalas que constituirão a mandala será preenchida com as subcategorias extraídas do encontro anterior, chamado de codificação, são elas: 1) A ampla diversidade sócio-cultural é um desafio para o processo de ensino aprendizagem; 2) O conhecimento, popular ou científico, do aluno pode enriquecer as discussões em sala de aula; 3) "O professor tem que ter abordagens diferentes para atingir todos os alunos, de forma mais ou menos igual"; 4) "Eu reproduzo metodologias de ensino que me fizeram aprender melhor durante a minha formação; 5) Utilizo as minhas experiências teóricas e práticas no meu dia-a-dia enquanto docente; 6) Diálogo e troca de experiências com outros docentes e profissionais da prática contribuem no aprimoramento das metodologias; 7) As políticas educacionais que orientam a educação profissional não contemplam as reais necessidades deste nível de ensino; 8) A falta de recursos materiais, estruturais e financeiros limita o trabalho docente; 9) O vínculo empregatício renovado a cada seis meses gera desmotivação, estresse e insegurança, refletindo nas relações de trabalho que também são reestruturadas neste período".

- Ao longo da colagem dos “post-its” será realizado o debate sobre os temas, onde a dupla irá apresentar brevemente o seu texto bem como suas percepções diante dele, o mediador promoverá a discussão e participação dos demais indivíduos através da problematização das

questões evidenciadas pelos grupos. As ideias do grupo serão organizadas conforme o grau de controle que os professores terão ao realizar os problemas na etapa de desvelamento crítico (45 minutos).

- A construção da mandala, ao longo do debate, visa promover a reflexão sobre como os elementos se articulam no todo;
- Ao final, os materiais elaborados na etapa de codificação serão colocados lado-a-lado a mandala, para que os participantes possam validar a síntese da etapa anterior.

VIII. Avaliação:

- A avaliação será realizada ao final da etapa através da atividade “que bom que”, “que pena que”, “que bom se”.

XIX. Bibliografia:

CONTE, M. B. F.; PAULA, M. A. B. A docência e o ensino técnico. **Educação em Debate**, Fortaleza, v 38, n 72, p. 20-32, jul./dez. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011, 143 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 41ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

TARDIF, M. **Os saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, 325 p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014.

RODRIGUES, M. T. P.; MENDES SOBRINHO, J. A. C. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. **Ver. Bras. Enferm.**, Brasília , v. 61, n. 4, p. 435-440, Aug. 2008.

Textos e questões propostas

Texto 1

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: _____. **Os saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, 325 p. (Introdução p.10-16; Cap. I p. 36-40).

Para a dupla/trio: Quais são os diferentes saberes presentes na prática docente?

Quais são as fontes destes saberes?

Que relações são estabelecidas entre o eu professor e estes saberes?

Mediador: Os saberes experienciais foram muito citados no encontro anterior, qual o status que eu forneço a ele?

Onde eu encontro e como me preparo frente aos saberes disciplinares?

Durante a formação, eu entrei em contato com saberes pedagógicos? Eu percebo ele como necessário na minha prática? No encontro anterior, foi evidenciado que poucas de nós tivemos contato com saberes pedagógicos, como preenchemos essa lacuna?

Texto 2

CONTE, M. B. F.; PAULA, M. A. B. A docência e o ensino técnico. **Educação em Debate**, Fortaleza, v 38, n 72, p. 20-32, jul./dez. 2016.

Perguntas para a dupla/trio: O texto descreve algumas competências necessárias para a docência, elas influenciam o trabalho docente? Qual a percepção do grupo sobre elas? Em sala, você resgata modelos tradicionais de ensino, busca instigar a reflexão e a criatividade de seus alunos? Isso ocorre de forma intuitiva, você busca subsídios teóricos para isso?

Suas experiências enquanto discente são resgatadas no seu trabalho docente? Suas experiências se encaixariam na educação bancária ou na educação problematizadora conceituadas na texto (p. 24)? E o seu trabalho docente?

Você já havia entrado em contato com os quatro pilares da educação? “a) aprender a conhecer; b) aprender a fazer; c) aprender a viver junto, aprender a viver com os outros; e d) aprender a ser.” Caso sim, em que situação? (p. 25) Qual sua percepção sobre eles?

Mediador: A troca de experiências entre os professores mais antigos dão conta da complexidade da atividade docente e das características do ensino profissionalizante?

O texto pergunta para os seus sujeitos “Como você se tornou docente?”, e para você, o que te influenciou a se tornar docente? Sua história se assemelha aos resultados do texto? Você acha que isso influencia a sua prática docente?

Por que você permanece na docência, o que te influencia para isso?

Texto 3

RODRIGUES, M. T. P.; MENDES SOBRINHO, J. A. C. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. **Ver. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 61, n. 4, p. 435-440, Aug. 2008.

Perguntas para a dupla/trio: Quais foram os obstáculos didáticos inerentes a prática docente descritos no texto? Os resultados se assemelham com a tua vivência? Você acrescentaria algo?

Esses obstáculos influenciam o trabalho docente? De que maneira?

Você acredita que o aluno possa ser um obstáculo para a prática docente? Por que?

E a instituição? Em que situações ela influencia positivamente a prática docente e em que momento você acredita que a instituição torna-se um obstáculo?

As relações estabelecidas na instituição, são um potencial ou um desafio?

Texto 4

FREIRE, P. Ensinar é uma especificidade humana. In:____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011, 143 p. (Cap. 3, 94-96, 102).

FREIRE, P. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. In:____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011, 143 p. (Cap. 1, p. 31-32).

FREIRE, P. Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando. In:____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011, 143 p. (Cap. 2, p. 58-60).

FREIRE, P. Ensinar exige liberdade e autoridade. In:____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011, 143 p. (Cap. 2, p. 102-106).

Perguntas para a dupla/trio: Qual a relação desses trechos com os obstáculos apresentados no texto anterior?

O “comprometimento”, descrito por Freire, influencia nossa prática docente e a nossa prática docente o influencia? Por que?

Os termos “liberdade” e “autoridade” influenciam suas relações em sala de aula?

A diversidade sociocultural, destacada no encontro anterior, influencia de forma positiva ou negativa o dia a dia em sala de aula? Por que? É possível utilizá-la de forma proveitosa?

Por que é necessário respeitar a autonomia e a liberdade do aluno no processo de ensino aprendizagem?

Mediador: O que é estar “comprometido” para mim?

É possível acreditar no respeito a liberdade e autonomia do aluno nas condições em que você atua?

Texto 6

TARDIF, M.; LESSARD, C. A escola como organização do trabalho docente. In: ___ **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014. (Cap. 2, 2.2 Características da organização escolar, p. 73-80).

Perguntas para a dupla/trio: Quais são as características da escola descritas no texto?

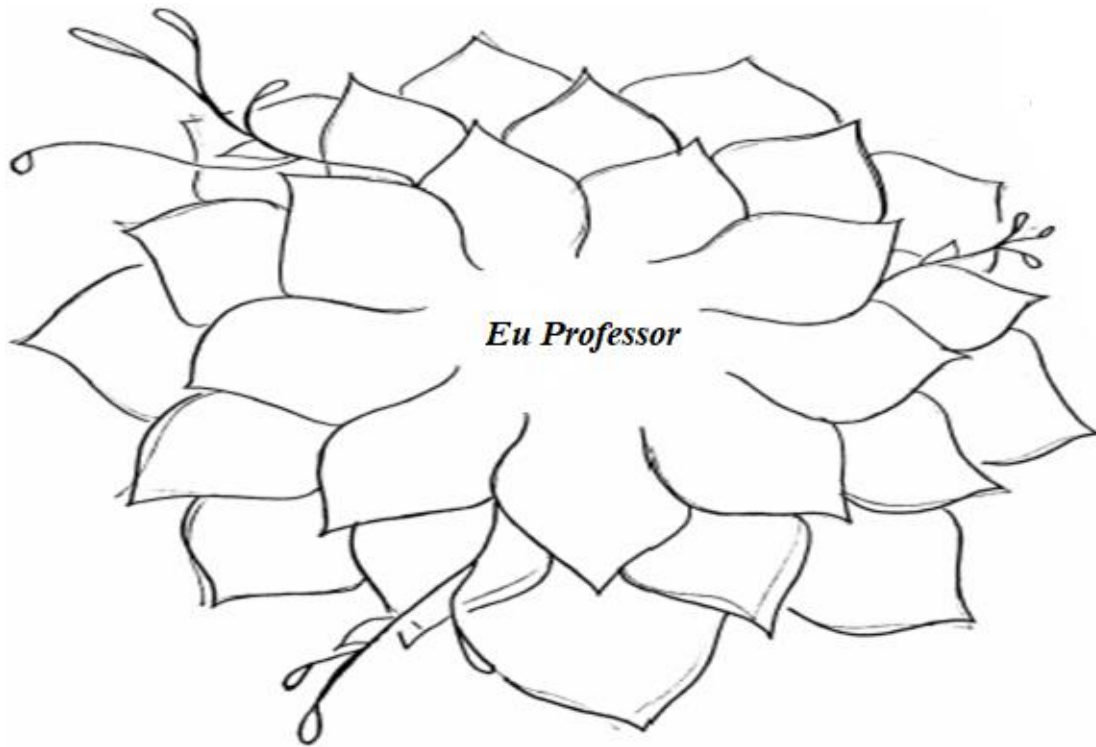
Como a organização e a estrutura escolar influencia o trabalho docente?

O tempo escolar influencia de que forma o trabalho docente?

Mediador: As relações com as pessoas responsáveis pela organização escolar influenciam o trabalho docente?

APÊNDICE 3.2

Modelo da Mandala



APÊNDICE IV

Planejamento da oficina de Desvelamento Crítico

**UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ -
UNOCHAPECÓ**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *stricto-sensu* EM CIÊNCIAS DA SAÚDE

Mestranda: Maria Eduarda De Carli Rodrigues

Orientadora: Maria Elisabeth Kleba

OFICINA – DESVELAMENTO CRÍTICO

III. I. Dados da Pesquisa

Título do Projeto de Dissertação: “O trabalho docente de enfermeiros em um curso técnico de enfermagem”.

Objetivo Geral: Analisar elementos que influenciam o trabalho docente de enfermeiros professores no contexto de um curso técnico de enfermagem, com vistas a estimular a ação-reflexão-ação sobre sua prática educativa por meio da concepção dialógica de Paulo Freire.

Objetivos Específicos: Verificar como a formação do enfermeiro docente possibilitou a aproximação com conteúdos pedagógicos;

Conhecer quais/como aspectos organizacionais, estruturais e relacionais influenciam o trabalho docente na percepção dos enfermeiros;

Promover espaço de reflexão sobre o trabalho docente por meio da implementação do círculo de cultura de Paulo Freire.

II. Oficina:

Data: 20 de novembro de 2017

Tempo total da oficina: 1 hora e 30 minutos.

III. Dados de Identificação do Local da Pesquisa:

Centro de Educação Profissional de Chapecó – CEDUP

Curso Técnico em Enfermagem

Participantes: Professores responsáveis pelas disciplinas teóricas do Curso Técnico em Enfermagem.
III. Tema: Desvelamento Crítico
IV. Objetivos da Oficina: Objetivo geral: Promover o processo de ação-reflexão-ação que evidencia a necessidade de uma ação concreta para superação das lacunas, promovendo a transformação dos reais problemas que estavam interferindo o processo de trabalho dos indivíduos. Objetivos específicos: Validar os elementos resultantes da decodificação; Promover a reflexão sobre situações problemas relacionados a elementos evidenciados na etapa anterior e descoberta dos limites e possibilidades da realidade; Discussão com o grande grupo sobre o papel docente na transformação social.
V. Conteúdo: Desvelamento Crítico
VI. Metodologia: - Inicialmente será apresentado brevemente os elementos resultantes da decodificação (10 minutos); - Após, os professores sentarão individualmente. Será solicitado que eles descrevam em 3 tarjetas expressões de como eles compreendem as questões relacionadas aos três grandes temas geradores (aluno, formação e instituição) (10 a 15 minutos); - Em seguida, eles serão orientados a sentar em pequenos grupos para que façam a apresentação de suas tarjetas, nesse momento, eles serão incentivados a escolher ou reescrever três expressões que contemplem as ideias de todo o grupo (10 a 15 minutos); - Quando finalizada essa atividade, será entregue aos participantes dos grupos, post-its, para que eles escrevam, individualmente, como eles se comprometem com esses elementos, a seguir, será solicitado que discutam potencialidades como grupo, frente as situações limites e as apresentem, brevemente em folhas flip-charts (10 a 15 minutos); - Socialização do grande grupo das tarjetas (que representam como eles compreendem os elementos) e dos flip-charts, com as potencialidades e compromissos individuais e em grupo (15 a 20 minutos);

- Avaliação do círculo de cultura (15 minutos).

- Agradecimentos e entrega das lembranças.

Materiais – Folhas flip-chart; post-its; canetinhas; giz de cera; tarjetas; grampo de roupa e barbante.

VIII. Avaliação:

- A avaliação será realizada ao final da etapa através da atividade “que bom que”, “que pena que”, “que tal se” – 15 minutos.

XIX. Bibliografia:

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 41ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

APÊNDICE V

Convites para os encontros

Convite para a Etapa de Investigação de Temas Geradores



Querido educador!

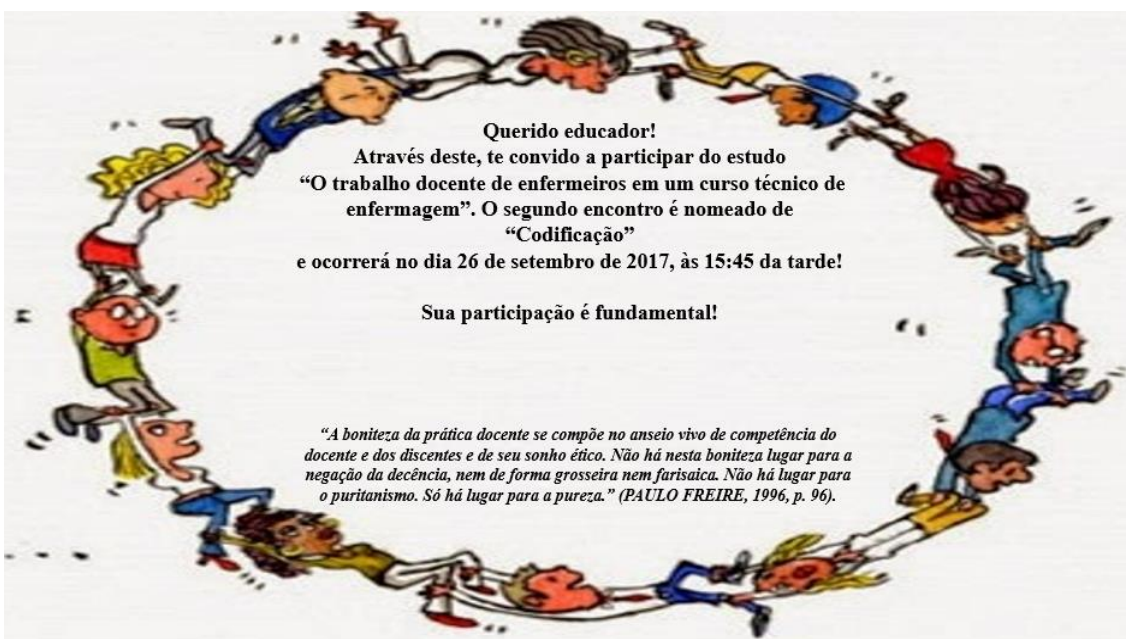
Através deste, te convido a participar do estudo
“O trabalho docente de enfermeiros em um curso técnico de enfermagem”.

O momento será destinado para olharmos para nossa prática de forma crítica, reflexiva e dialógica, através do Círculo de Cultura de Paulo Freire. O primeiro encontro é nomeado de “Temas Geradores” e ocorrerá no dia 12 de setembro de 2017, pela manhã, durante a parada pedagógica!

Sua participação é fundamental!

“Ninguém começa a ser professor em uma terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (PAULO FREIRE).

Convite para a Etapa de Codificação



Querido educador!

Através deste, te convido a participar do estudo
“O trabalho docente de enfermeiros em um curso técnico de enfermagem”. O segundo encontro é nomeado de
“Codificação”
e ocorrerá no dia 26 de setembro de 2017, às 15:45 da tarde!

Sua participação é fundamental!

“A boniteza da prática docente se compõe no anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. Não há nesta boniteza lugar para a negação da decência, nem de forma grosseira nem farisaica. Não há lugar para o puritanismo. Só há lugar para a pureza.” (PAULO FREIRE, 1996, p. 96).

Convite para Etapa de Descodificação



Convite para Etapa de Desvelamento Crítico

