

Preparo pedagógico de enfermeiros docentes para educação profissional técnica de nível médio

Pedagogical preparation of nursing professors for professional secondary technical education
Preparación pedagógica de enfermeros docentes para la educación profesional de nivel médio

Daniela Maysa de Souza¹, Vânia Marli Schubert Backes¹, Daniele Delacanal Lazzari¹, Jussara Gue Martini¹

¹ Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, Brasil.

Como citar este artigo:

Souza DM, Backes VMS, Lazzari DD, Martini JG. Pedagogical preparation of nursing professors for professional secondary technical education. Rev Bras Enferm [Internet]. 2018;71(5):2432-9. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0289>

Submissão: 04-05-2017

Aprovação: 06-05-2018

RESUMO

Objetivo: Compreender como o professor enfermeiro se prepara pedagogicamente para a docência na educação profissional técnica de nível médio à luz do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Lee S. Shulman. **Método:** Trata-se de um estudo qualitativo e descritivo. Para coleta de dados foram realizadas duas oficinas pedagógicas, com a participação de seis docentes de duas escolas técnicas. **Resultados:** Duas categorias emergiram: *Preparo pedagógico para o exercício docente* e *Conhecimento Base para o Ensino*. Os resultados revelaram a diferença entre o real e o ideal na percepção dos participantes, quando seu preparo para o exercício docente se situa entre a aprendizagem com colegas e o domínio sobre o Conhecimento do Conteúdo. **Considerações finais:** A formação docente é necessária e constitui-se numa alternativa para qualificação do ensino na educação profissional técnica de nível médio.

Descritores: Educação em Enfermagem; Docentes de Enfermagem; Prática do Docente de Enfermagem; Pesquisa em Educação de Enfermagem; Educação Técnica em Enfermagem.

ABSTRACT

Objective: To understand how the nursing professor pedagogically prepares for teaching in professional secondary technical education in the light of the Pedagogical Content Knowledge of Lee S. Shulman. **Method:** This is a qualitative and descriptive study. Two pedagogical workshops were held to collect data, with the participation of six professors from two technical schools. **Results:** The categories *Pedagogical preparation for the teaching exercise* and *Knowledge Base for Teaching* have emerged. The results revealed the difference between the real and the ideal in the perception of the participants, when their preparation for the teaching exercise is situated between the learning with colleagues and the mastery over the Content Knowledge. **Final considerations:** Professor training is necessary and is an alternative to qualify teaching in professional secondary technical education.

Descriptors: Nursing Education; Nursing Professors; Practice of the Nursing Professor; Research in Nursing Education; Technical Education in Nursing.

RESUMEN

Objetivo: Comprender cómo el profesor enfermero se prepara pedagógicamente para la docencia en la educación profesional técnica de nivel medio a la luz del conocimiento pedagógico del contenido de Lee S. Shulman. **Método:** Se trata de un estudio cualitativo y descriptivo. Para la recolección de datos se realizaron dos talleres pedagógicos, con la participación de seis docentes de dos escuelas técnicas. **Resultados:** Dos categorías emergieron: *Preparación pedagógica para el ejercicio docente* y *Conocimiento Base para la Enseñanza*. Los resultados revelaron la diferencia entre lo real y lo ideal en la percepción de los participantes, cuando su preparación para el ejercicio docente se sitúa entre el aprendizaje con colegas y el dominio sobre el Conocimiento del Contenido. **Consideraciones finales:** La formación docente es necesaria y se constituye en una alternativa para la cualificación de la enseñanza en la educación profesional técnica de nivel medio.

Descriptores: Educación en Enfermería; Docentes de Enfermería; Práctica del Docente de Enfermería; Investigación en Educación de Enfermería; Educación Técnica en Enfermería.

AUTOR CORRESPONDENTE

Daniela Maysa de Souza

E-mail: danimaysa@gmail.com

INTRODUÇÃO

Freqüentemente, enfermeiros aproximam-se da docência logo no início da sua vida profissional ou mesmo posteriormente, após alguns anos de atividades assistenciais. A educação profissional técnica de nível médio representa amplo campo de atuação para os que optam pela docência, para além das responsabilidades advindas da divisão vertical do trabalho em enfermagem (atividades de ensino, supervisão e gestão da equipe assistencial)⁽¹⁾.

Para que a formação de profissionais de nível médio comprometa-se com a lógica da organização dos serviços, é preciso avançar e melhorar a formação pedagógica dos professores enfermeiros, a fim de qualificar o planejamento pedagógico e, conseqüentemente, fortalecer a articulação entre teoria e prática⁽²⁻³⁾.

Os anos de docência permitem a seguinte classificação (independentemente da experiência assistencial): considera-se novato o docente com experiência de um a cinco anos; intermediário, aquele que atua de seis a catorze anos e experimentado aquele que atua há mais de quinze anos⁽⁴⁻⁵⁾.

Os professores novatos inseridos precocemente em sala de aula requerem atenção especial pois, para parte dos enfermeiros que exercem a docência (principalmente considerando-se aqueles que não tiveram formação por meio da Licenciatura em Enfermagem), a formação pedagógica é vaga e superficial, não permitindo atuação segura desde o início de sua trajetória docente⁽¹⁾.

Preocupado com a formação e atuação docente, o psicólogo educacional Lee Shulman popularizou a expressão "Conhecimento Pedagógico de Conteúdo", sustentando em sua teoria que os conhecimentos considerados base para o exercício docente são: Conhecimento do Conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (CPC), conhecimento sobre os alunos e suas características, conhecimento do contexto educacional e conhecimento dos fins, propósitos, valores educacionais e sua base filosófica e histórica⁽⁶⁾.

Esta base de conhecimentos, construída em diferentes momentos e contextos, relaciona-se às diversas vivências docentes e trajetórias pessoal, acadêmica e profissional. Particularmente, o CPC se destaca, pois se trata de uma construção pessoal do professor, em que suas vivências e seus conhecimentos se fundem e convocam todos os demais componentes da base de conhecimentos, demonstrando na prática, uma concepção particular de ensino. O CPC é uma mescla de conteúdo e pedagogia, sendo a manifestação individual do docente, de seu conhecimento para o ensino, ou seja, sua habilidade de transformar o incompreensível em compreensível, utilizando formas pedagogicamente adaptáveis às diversas necessidades dos alunos⁽⁷⁾.

Neste amplo contexto que engloba a formação do professor e o modo como este transforma o conteúdo em aprendizagem para o aluno, reflete-se sobre como as políticas de formação docente devem possibilitar momentos de aprendizagem reflexiva e significativa. A necessidade de preparo pedagógico para exercer a docência inicia na própria reflexão sobre a prática docente, desta forma, buscou-se conhecer como ocorre o preparo pedagógico para o exercício docente e como o docente busca qualificar-se para o exercício na educação profissional técnica de nível médio, além de conhecer as necessidades apontadas pelos enfermeiros, relacionadas ao preparo pedagógico.

OBJETIVO

Compreender como o professor enfermeiro se prepara pedagogicamente para a docência na educação profissional técnica de nível médio à luz do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Lee S. Shulman.

MÉTODO

Aspectos éticos

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina. Os participantes foram identificados pela letra P (de professor), seguida do número correspondente à ordem de participação nas oficinas. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visando atender aos princípios éticos da pesquisa, preconizados pela Resolução 466, do Conselho Nacional de Saúde.

Tipo de estudo

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa descritiva, excerto da dissertação de mestrado intitulada "Preparo do enfermeiro para a docência na educação profissional técnica de nível médio sob a ótica de Lee Shulman", que teve como questão de pesquisa: como o professor enfermeiro da educação profissional técnica de nível médio se prepara para a docência e como ele aprimora sua prática?

Cenário e participantes do estudo

A pesquisa foi realizada junto a docentes de cursos técnicos de enfermagem de duas escolas de educação profissional técnica de nível médio de uma cidade da região sul do Brasil, escolhidas em função da pesquisadora principal atuar nas duas instituições. Todos os docentes que atuavam nas duas escolas (nove no total) foram contatados pessoalmente e por correio eletrônico para participarem do estudo, destes, seis docentes aceitaram participar, sendo três participantes de cada escola.

Os participantes atenderam aos critérios de inclusão propostos: ser enfermeiro e estar atuando na docência técnica de nível médio. Excluíram-se os docentes em férias ou licença saúde no período destinado à coleta de dados.

Coleta e organização dos dados

A coleta de dados foi realizada nas dependências de uma das escolas participantes do estudo e se deu por meio da realização de oficinas pedagógicas, realizadas em dois encontros de aproximadamente três horas de duração cada um, realizadas entre os meses de abril e maio de 2013.

As duas oficinas (apresentadas a seguir) se caracterizam como uma amostra intencional, por acreditar que foram adequadas para a obtenção das informações intencionadas, decorrentes da coleta dos dados.

Na primeira oficina pedagógica, realizou-se a apresentação da proposta do estudo, explicitando a relevância da temática e conseqüente contribuição ao aprimoramento e reflexão da prática docente, sob a ótica de Lee S. Shulman. Propôs-se atividade para apresentação da trajetória profissional dos participantes, contendo a história da formação e atuação docente, oferecendo

subsídios à pesquisadora para caracterização do perfil dos participantes e conhecimento de sua formação para o exercício docente. Neste encontro, também foram problematizados dois questionamentos disparadores: “Como me preparei para exercer a docência?” e “Como acredito que deveria ou deveriam ter me preparado para exercer a docência”? Com posterior discussão coletiva acerca do preparo pedagógico para docência, sendo nesse momento, inserido brevemente o referencial teórico de Lee Shulman acerca dos Conhecimentos Base para o Ensino, em especial o CPC e suas respectivas fontes, finalizando-se o encontro com a indicação de leitura para o encontro seguinte.

Na segunda oficina pedagógica, apresentou-se entrevista gravada em vídeo de Lee Shulman, na qual o autor apresenta os obstáculos e desafios à formação de alunos criativos, inteligentes e capazes de solucionar problemas. Ao término da projeção, solicitou-se aos participantes que compartilhassem as reflexões provenientes do vídeo e explanou-se o referencial teórico proposto, estimulando a dialogicidade entre os participantes. Posteriormente, foram discutidos recortes das leituras recomendadas para apresentação e contextualização do entendimento de cada participante. A posterior contextualização da pesquisadora sobre os Conhecimentos Base para o Ensino (em especial o CPC) buscou relacioná-los com o preparo para docência dos participantes, resgatando as produções e as recordações produzidas nas oficinas, para que em grupo, por meio da reflexão proporcionada, fosse possível reconhecer a compreensão dos participantes.

As falas dos participantes foram transcritas e validadas posteriormente de forma individual, encaminhadas por correio eletrônico.

Análise de dados

A análise temática ocorreu em três etapas. Na primeira, denominada pré-análise, foi realizada leitura do material de campo para apreensão das particularidades e elaboração de pressupostos para análise e interpretação do material, constituindo o corpus por meio da representatividade dos dados obtidos, determinando os recortes, a forma de categorização e os conceitos teóricos gerais que orientaram a análise⁽⁸⁾.

Na segunda etapa, de exploração do material, foi realizada nova leitura identificando, por meio de inferências, os núcleos de sentido e analisando-os, buscando temáticas amplas para discussões, elaborando uma redação por tema, de modo a dar conta dos sentidos que orientaram a análise⁽⁸⁾. Deste processo, emergiram os temas e dados que foram analisados e associados à luz do CPC de Shulman, conhecendo a congruência dos resultados obtidos, depurando este material de forma que surgiram lógicas unificadoras sustentadas pelo referencial teórico proposto.

Na terceira etapa de tratamento dos resultados obtidos e interpretação, foi elaborada uma síntese interpretativa, por meio de uma redação que dialogou temas com o objetivo, questão e pressupostos da pesquisa⁽⁸⁾.

Para análise dos dados, foi utilizada uma tabela para o registro na íntegra das transcrições da fala dos participantes, divididos por temas. Após nova leitura do material, foi realizada a classificação e distinção por cores, identificando as respostas convergentes, divergentes ou singulares. Após feito

o recorte destas falas e realizado agrupamento por categorias, foi permitida a definição das subcategorias.

RESULTADOS

Os participantes possuíam entre 30 e 50 anos e estavam formados entre cinco e 15 anos. Com relação à titulação, quatro eram bacharéis em Enfermagem e dois Licenciados em Enfermagem. No que compete à qualificação *Lato sensu* e *Stricto sensu*, todos possuíam especialização em áreas diversas e três participantes estavam cursando Mestrado em Educação. Com relação ao início das atividades na docência, todos os participantes referiram ter recebido convite dos coordenadores de curso para iniciarem suas atividades no curso Técnico em Enfermagem e iniciaram a docência compreendendo o período de um a cinco anos após a graduação, sem preparo prévio para o exercício docente.

Como fator motivador para início da atividade docente, três participantes referiram a complementação da renda. Para outro participante, a escolha pela docência deu-se pelo fato de agregar novas habilidades ao desenvolvimento profissional, tais como a comunicação e a interação com as pessoas. Para outro, o fator motivador foi o desejo de dividir seus conhecimentos técnicos e científicos para melhoria do cuidado de enfermagem. Para um participante, a docência veio como opção em substituição às atividades assistenciais e para outro participante, a docência foi relatada como vocação e missão, tendo optado diretamente pela docência, sem ter atuado na assistência.

A partir das oficinas, os dados coletados permitiram a definição de duas categorias: *Ausência de preparo pedagógico para o exercício docente* e *Conhecimentos base para o ensino*.

Ausência de preparo pedagógico para o exercício docente

O preparo para o exercício docente e as estratégias encontradas pelos participantes de qualificarem sua prática apareceram como preocupação relacionada ao aprimoramento do ensino como atividade específica, ofício ou profissão, somente após a inserção na docência. Das reflexões dos participantes surgiram observações relacionadas ao domínio do conteúdo técnico científico, pois consideraram que este proporciona segurança e desenvoltura em sala de aula. Consideraram, inclusive, que quando se inseriram na docência, o embasamento científico pôde suprir a falta de domínio metodológico e das estratégias de ensino aprendizagem.

Eu me preparei para a docência buscando conhecimento técnico científico e bom senso. Para que eu pudesse atuar me armei de pleno conhecimento técnico científico. Ter certeza de que aquilo que eu estava falando era verdade soberana e bom senso foi o que me ajudou no manejo das situações em sala de aula. (P1)

Eu estudava obviamente, todos os meus conteúdos técnicos para aqueles momentos com os alunos, mas do ponto de vista pedagógico não havia preparação. (P2)

As experiências vivenciadas pelos participantes quando ainda eram discentes, alicerçadas em exemplos de atuação docente, foram repetidas e utilizadas para nortear suas práticas pedagógicas, indicando exercerem significativa influência em suas posturas pedagógicas.

Quando eu comecei na docência eu não me preparei. Tu te consideras uma boa técnica, então, automaticamente, tu estás capacitada para dar aula. Não me preparei, foi tudo embasado em experiências mesmo. (P2)

Se não há embasamento inicial, desenvolve-se. E aí, conforme for o discernimento do sujeito sobre o que é certo ou errado, suas práticas serão assertivas ou não. Se eu gostava somente das aulas bancárias, nas quais o professor falava e eu respondia, eu vou me tornar um professor com essa mesma postura. Então, o que eu usei como estratégia pessoal foi, justamente, os exemplos que eu tive na minha vida, então, busquei preparar aulas que eu pensava que seriam agradáveis para mim, da forma em que eu conseguiria aprender. (P1)

Os participantes deste estudo relataram que recorreram constantemente ao auxílio dos colegas para fortalecer a prática pedagógica, por meio da socialização de práticas pedagógicas consideradas exitosas.

E aí com o passar do tempo então, vieram as trocas, conhecendo outras pessoas, trocamos muitas experiências como docentes. (P1)

A participação em capacitações pedagógicas foi considerada necessária para formação específica nesta área e os participantes acreditavam que as capacitações deveriam ser realizadas previamente ao início do exercício docente. O acompanhamento pedagógico também foi citado como atividade importante.

Para mim foi muito importante [participar de capacitação], porque eu era recém-formada e consegui uma espécie de suporte, para saber por qual caminho que eu tinha que seguir e quais as estratégias que eu tinha que utilizar. (P3)

Fui contemplada com uma pós-graduação do PROFAE [Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem], este foi o momento em que realmente ampliei meus conhecimentos. Esse curso me proporcionou o aprendizado da utilização de diversos métodos de ensino aprendizagem. Então, venho utilizando e aprimorando estes até os dias atuais. (P4)

Os participantes apontaram que cursar disciplinas específicas, principalmente aquelas relacionadas à didática ou formação docente, também se constituiu em preparo pedagógico para a docência.

Meu preparo para a docência ocorreu na sala de aula e durante as disciplinas de formação do mestrado. Foi quando comecei a vislumbrar o que é ser um professor, o que é ser docente, a importância das metodologias, comecei a ter esse contato com a parte pedagógica do ensino. (P5)

Estas estratégias utilizadas para o fortalecimento e qualificação da prática docente demonstram a preocupação com o crescimento profissional, advindo da reflexão docente da própria práxis.

Conhecimentos base para o ensino

Esta categoria aborda as necessidades apontadas pelos participantes relacionadas ao preparo pedagógico para a docência e

as principais dificuldades encontradas nesse contexto. Algumas observações apareceram como pontos facilitadores para o exercício docente, tais como: conhecer a proposta de metodologia de ensino utilizada pela instituição, receber *feedback* de sua prática pedagógica, realizar formação docente prévia ao exercício docente e realizar atividades de acompanhamento pedagógico durante o exercício docente.

Os participantes, cientes das responsabilidades individuais, acreditam que, além da educação permanente, a instituição precisa incentivar o professor, proporcionando-lhe condições para seu contínuo aperfeiçoamento.

Acredito que as escolas de hoje deveriam se preocupar em manter um programa de educação continuada permanente. Porque o preparo de um professor não termina nunca, ele não é estático, o professor deve estar continuamente se reciclando. (P4)

Os participantes afirmaram que é fundamental conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP) para compreender os objetivos da instituição e entender como conduzir os encaminhamentos diários institucionais.

Quando comecei foi assim: esta aqui é tua disciplina e teu horário é esse. Tu não sabes o conteúdo, o que já foi ensinado ao aluno. Eu sinto falta, percebo essa necessidade de clareza quanto aos objetivos e propostas do plano de ensino. (P5)

Eu acredito que primeiramente deveria ser apresentada ao professor a proposta da instituição. Porque às vezes você vai ter atitudes sem saber se estão condizentes com o que a escola gostaria que você fizesse. (P5)

Um dos participantes relatou que a graduação deveria preparar o enfermeiro para a docência.

Eu penso que nós deveríamos ser preparados durante a graduação, porque temos um grande espaço, um grande tempo. Eu acredito que seria fundamental nos graduarmos e também ser preparado para educar as outras pessoas. (P6)

Porém, os demais participantes discordaram e afirmaram que a graduação pode, de alguma forma pontual, auxiliar na formação docente, porém acreditam que o tempo é insuficiente. Considerou-se o extenso conhecimento necessário para o ensino, que não pode ser apreendido na graduação, sendo de responsabilidade do profissional aprimorar os saberes necessários à docência. Há, portanto, a consciência de que a graduação subsidia a prática inicial, sendo necessário contínuo aprimoramento para fortalecer a prática pedagógica, com subsequente melhoria da desenvoltura em sala de aula.

Uma das dificuldades elencadas pelos participantes como tendo sido encontrada em sua trajetória docente relaciona-se à ausência de formação para o uso das metodologias ativas de aprendizagem e o estímulo à reflexão discente.

É difícil, foi difícil. Mas eu senti a maior dificuldade quando comecei a trabalhar exclusivamente com metodologias ativas. Realmente esperar que o aluno traga, esperar o insight do aluno.

Para mim foi muito difícil, justamente porque eu sou muito ansiosa e eu queria dar a pergunta e já dar a resposta. (P1)

A postura pedagógica diante da reflexão discente foi uma preocupação frequente entre os participantes, que relataram se sentir inseguros em razão das possíveis produções e questionamentos dos alunos sobre conteúdos que desconheciam ou não dominavam.

Isso de você colocar o aluno para refletir e ele falar traz uma grande insegurança para nós, porque talvez ele vai abordar algo que eu não esteja preparado. Sai da nossa zona de conforto. O aluno apresenta algo e você vê que o que você está ensinando eles não absorveram, isso é tão frustrante, que talvez seja muito mais cômodo eu continuar passando, que eu ainda acho que talvez eles absorvam algo. Só que você percebe que, ou a nossa educação ainda está muito longe, e eles não têm esse preparo para absorver através das atividades deles, ou eu continuo tendo uma didática errada. (P5)

Pontuaram ainda a angústia relacionada à dificuldade de compreensão do aluno quanto à utilização das metodologias ativas.

Sim, parece que odeiam produzir. As metodologias ativas para eles é perda de tempo. (P2)

Temos que desenvolver o conteúdo que é proposto, mas, ao mesmo tempo, os alunos não foram orientados que vai ser trabalhado de certa forma, com metodologia ativa, que eles também precisam buscar conhecimento. Porque às vezes você dá um tipo de trabalho ou pesquisa e eles reclamam que os outros não fazem assim. Existe esse conflito, e os alunos ainda avaliam os professores pelo quanto ele deu de xerox para eles, aí não precisam buscar, pelo que deu por escrito. (P5)

Esses alunos vêm com uma mentalidade de berço, de formação escolar, bancária. Porque, quando eu era aluna, já pensei que utilizar metodologia ativa era perder tempo, porque nunca me havia sido explicado as intenções, objetivos. A partir do momento que eu tive esse conhecimento, comecei a trabalhar com os alunos dessa forma, fazendo um contrato. (P1)

Se refletirmos sobre os alunos que já passaram por nós e os que ainda estão conosco, eles não estão preparados para ser reflexivos. Eles querem tudo pronto, quando perguntamos o porquê de algo, eles se irritam, questionando se não é a professora que tem que dar a resposta! (P2)

Reforçaram que sempre realizam a orientação de que o aluno é coparticipante do processo de ensino-aprendizagem, responsável por buscar e construir o conhecimento, e acreditam que, quando o aluno não é sensibilizado para trabalhar com este tipo de método, há o surgimento de conflitos.

DISCUSSÃO

O Conhecimento do Conteúdo a ser ensinado é o ponto de partida para a prática pedagógica, quando o docente compreende o conteúdo a ser ensinado, relacionando-o com outros conhecimentos teóricos disciplinares necessários ao ensino. Assim, exerce um lugar central na base de conhecimentos

para o ensino, com grande influência na prática pedagógica, pois o conhecimento, ou a falta dele, determina a seleção dos conteúdos, estratégias e materiais para o ensino, o que acaba por determinar a condução de uma disciplina e a consequente expressão do CPC do docente⁽⁹⁾.

Dessa forma, o processo de ensino inicia-se quando o professor compreende o conteúdo e como deve ensiná-lo⁽¹⁰⁾. Em contrapartida, exigir apenas o domínio do conteúdo para o exercício docente reforça a ideia de que ensinar se aprende ensinando, e de que não há, obrigatoriamente, a necessidade de uma formação formal deliberada. Essa ideia reforça também a percepção de que especialistas em suas áreas são excelentes professores, o que não é uma verdade, pois a ineficiência dos especialistas em seus conteúdos (professores universitários e pesquisadores) em sala de aula é uma das principais queixas dos alunos⁽¹¹⁾, o que demonstra que somente o Conhecimento do Conteúdo não os habilita para uma prática exitosa.

O domínio do conteúdo é, sem dúvida, parte essencial da atividade docente, mas não exclui ou substitui a necessidade de desenvolver outros domínios, tais como os pedagógicos, que constituem amplamente o “fazer” de um professor⁽¹²⁾. Torna-se necessário que os enfermeiros professores se conscientizem de que somente a experiência decorrente da atividade prática assistencial não sustenta a atividade docente, pois são atividades distintas⁽¹³⁾.

Ao conectar o Conhecimento do Conteúdo ao conhecimento pedagógico, observa-se a expressão do CPC do docente, quando este consegue transformar seu entendimento pessoal do conteúdo em estratégias que possibilitem o aprendizado do aluno. E, somente com uma compreensão multifacetada do conteúdo, o docente consegue criar explicações alternativas de um mesmo conteúdo, demonstrando suas habilidades docentes⁽¹⁴⁾.

Considerando que, em função dos fatores motivadores para o início da atividade docente, a complementação da renda exerce importância significativa como motivo para início das atividades, embora ainda apareça, por intermédio de um dos entrevistados, uma percepção não profissional da docência. Tida como vocação ou missão, observa-se uma inserção precoce na docência.

É necessário que o docente se reconheça como um profissional da educação e compreenda que, para esta profissionalização, o desenvolvimento de todos os conhecimentos base para o ensino serão requeridos. Assim como no início de qualquer atividade profissional, são requeridas determinadas qualificações para a área de atuação. E, ao se inserirem na docência, os docentes deste estudo utilizaram suas experiências prévias como discentes para embasar sua prática profissional, demonstrando uma ausência da percepção da profissionalização do ensino.

Ao se inserirem subitamente na docência, alguns professores recorreram às lembranças discentes para subsidiar sua prática inicial, e os participantes consideraram que a atuação docente é reflexo daquilo que o docente compreende como ensino e que a repetição de modelos que os marcaram positivamente em sua trajetória discente foi uma atividade advinda de interpretações particulares sobre o que é ser um bom professor (por meio do uso de metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem que lhes oportunizaram aprendizado). E a forma como esses docentes exercem suas atividades, quase sempre, está restrita à reprodução de modelos que consideraram válidos (mas que

podem não ser assertivos) e foram aprendidos anteriormente por socialização e troca, observando professores considerados “modelos” ou partilhando experiências com colegas mais experientes.

A formação docente deve ser vista como um instrumento da profissionalização do ensino, que permite a conscientização e expansão do CPC, quando este é influenciado pela trajetória pessoal e profissional do docente e suas reflexões advindas destes contextos, além de suas percepções sobre bons professores e modelos de ensino, que devem ser problematizados nos encontros de formação docente, fornecendo subsídios teóricos para reflexão, apropriação e fortalecimento de suas práticas.

A aprendizagem com colegas experimentados, referida pelos participantes, mesmo que realizada de maneira informal, definida como *mentoring*, possibilita a expansão do conhecimento do professor⁽¹⁰⁾. Recorrer aos pares para troca de ideias possibilita o enriquecimento do repertório docente e conseqüente fortalecimento de suas práticas pedagógicas. O *mentoring* utilizado como estratégia de fortalecimento do CPC pode ser estruturado formalmente nos encontros de formação docente, pois a interação humana leva ao processo de reflexão sobre o conhecimento para a prática do ensino contribui para a compreensão do conhecimento profissional dos professores, com conseqüente desenvolvimento e expansão do CPC⁽¹¹⁾.

E esse direcionamento das ações visando à melhor forma de estruturar e direcionar o ensino pode ser a chave para o desenvolvimento do CPC, resultando numa nova identidade docente, devido ao novo senso internalizado de si mesmo⁽¹⁴⁾.

A responsabilidade pelo ato pedagógico e a busca da capacitação para o exercício competente dessa ação têm sido atribuídas aos docentes⁽¹⁵⁾. Na prática, observa-se a ausência de formação para o exercício docente, concentrando-se tais atividades em capacitações isoladas ao longo da trajetória profissional, em que não há a percepção de uma formação continuada e/ou deliberada.

A busca por qualificação deve ser uma atividade compartilhada, entendida como uma necessidade do docente e ofertada pela instituição de ensino na qual o docente atua, idealmente antes de iniciar a docência, para que sejam problematizados, entre outros temas, os principais aspectos dificultadores apontados pelos participantes deste estudo, quais sejam: o desconhecimento do PPP, a dificuldade para utilização de métodos ativos e o estímulo à reflexão discente.

Novas práticas pedagógicas requerem novas posturas, e o exercício da própria reflexão na ação auxilia a alcançar este objetivo. Essa reflexão cotidiana sobre a própria prática possibilita ao docente, com seu olhar crítico à realidade, perceber suas necessidades de melhoria e, conseqüentemente, buscar formação docente permanente, objetivando um ensino mais emancipador, com uma postura mais dialógica, problematizadora e crítico-criativa⁽⁴⁾. Isso possibilita, então, o fortalecimento docente, quando os saberes necessários à prática docente considerada “de excelência” são mobilizados contingencialmente pelo professor a partir de seu processo de reflexão⁽⁴⁾, que pode ser obtido por meio de práticas constantes de *feedback* sobre a própria práxis pedagógica do docente nos encontros de formação docente. Assim, o conhecimento para o ensino é construído a

partir da reflexão sobre sua própria ação docente, e, ao reavaliá-la como um agente reflexivo, o docente busca alcançar melhores resultados, para reconstruir e transformar seu CPC⁽¹¹⁾.

Esse processo decorre dos momentos de ensino e aprendizagem (quando o professor reflete sobre a maneira como conduziu o encontro), dos encontros de formação docente, das atividades de *mentoring* e do *feedback* dos próprios alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem ofertado. Possibilitar encontros de formação docente que proporcionem essa consciência e compartilhamento das conclusões provenientes desse processo reflexivo fortalece a prática pedagógica⁽⁶⁾ pelo entendimento, aceitação e reflexão da própria trajetória.

A preocupação docente relacionada à condução do próprio desenvolvimento profissional a partir da proposta da reflexão na ação, quando o professor reflete sobre sua atuação e busca estratégias para fortalecer sua prática, reflete a consciência de que a formação docente muda a forma de ensinar, proporcionando amadurecimento e aprendizado coletivo⁽¹³⁾.

É importante tal conscientização docente para buscar estratégias de desenvolvimento profissional. A formação permanente é uma condição necessária para capacitar o docente frente à complexidade do conteúdo do ensino e ao domínio para explicitação do pensamento experto, proporcionando importantes distinções na qualidade do ensino ofertado⁽¹⁰⁾. Essa busca pelo desenvolvimento profissional sugere uma maturidade profissional e um movimento de reconhecimento da profissionalização docente, indicando um movimento de expansão do CPC.

Desse modo, a formação docente favorece a revitalização constante do processo de ensino-aprendizagem ao buscar estratégias metodológicas de ensino que transformem a prática educativa⁽¹⁶⁾.

Essas transformações são necessárias para que não se encontre no discurso e na prática dos professores a utilização da palavra/postura “absorver” como sinônimo de entendimento do conteúdo pelo aluno, o que caracteriza a educação bancária. Nesta, há preferência pela aula expositiva dialogada, que permite ao docente a permanência em atividades já conhecidas, evitando explorar outras possibilidades que proporcionem a aprendizagem com a participação ativa dos discentes. Este educador é o agente transmissor de informações e conhecimentos aos educandos, impondo seu conhecimento, sem espaço para reflexões, depositando e transferindo aquilo que ele sabe⁽¹⁷⁾.

Essas são práticas comuns de professores novatos quando se sentem inseguros e utilizam estratégias de ensino que inviabilizam a reflexão discente, para não despertar pontos de vista alternativos em áreas desconhecidas do saber docente, ou seja, o comportamento docente está intimamente ligado ao Conhecimento do Conteúdo associado à expressão de seu CPC e seu modo particular de ensino⁽⁹⁾.

Há necessidade deste docente se apropriar dos conhecimentos específicos das metodologias ativas de ensino e aprendizagem, que permitem realizar a conexão entre a educação e a prática. Assim, a Escola torna-se também responsável por promover o desenvolvimento humano, por meio do estímulo à complexidade dos pensamentos e ações.

Este constitui assim um dos principais desafios para a excelência no ensino: preparar alunos criativos, inteligentes,

responsáveis e capazes de solucionar problemas. A utilização das metodologias ativas de aprendizagem pode contribuir para o alcance desses propósitos⁽⁶⁾.

Estimular o diálogo e ouvir o aluno possibilita a aprendizagem significativa, entretanto, observa-se, na prática, que o desafio mais importante do ensino consiste no fato de que alguns professores creem que foram contratados para falar, quando na verdade, a maior responsabilidade é aprender a ouvir os alunos⁽⁶⁾.

Compete ao docente intermediar esse processo significativo de aprendizagem, no qual a abertura ao diálogo é um desafio a ser enfrentado na prática pedagógica reflexiva, que deve estimular a curiosidade do aluno, orientando-o a novas descobertas, incentivando a sua autonomia e o desenvolvimento de atitudes mais críticas e reflexivas no decorrer de sua formação⁽¹⁸⁾.

Nos encontros de formação docente, além das metodologias ativas, é imprescindível que o docente conheça o currículo do curso em que atua, para que consiga fortalecer seu CPC e realizar a integração disciplinar com estímulo à reflexão crítica do discente. O desconhecimento do currículo é uma das principais dificuldades encontradas na prática inicial dos docentes novatos quando a sua formação inicial não os ajudou a pensar sobre o currículo a partir de uma perspectiva mais ampla⁽¹⁴⁾. Essa necessidade de conhecer e avaliar o currículo pode auxiliar no desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre os objetivos formativos e a organização das disciplinas e ementas, proporcionando o entendimento docente sobre a relação de seu conteúdo a ser ensinado com o currículo⁽⁶⁾.

Assim, entende-se que o período destinado à formação inicial não é suficiente para que o docente compreenda o amplo contexto que engloba a atuação docente e os saberes necessários à profissionalização do ensino. É necessário que os professores conheçam detalhadamente os processos de organização e gestão escolar e suas dimensões institucionais e políticas, bem como o modo pelo qual esses elementos podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem e a formação dos alunos⁽¹⁹⁾.

Portanto, os participantes deste estudo entendem que, além do domínio e Conhecimento do Conteúdo, é necessário o conhecimento de métodos de ensino e aprendizagem, e estes têm sido apreendidos em encontros de formação docente ou por meio da repetição de modelos vivenciados em sua própria formação, assim como a prática do *mentoring*. Essas condutas podem fortalecer o exercício profissional, mas não substituem a formação docente específica e a necessidade de conhecer o contexto educacional em que os professores estão inseridos. Há preocupação com relação à condução do desenvolvimento profissional pessoal apenas a partir da reflexão na ação, o que deve ser aliado à busca do fortalecimento de suas práticas. Durante esse percurso, espera-se que o educador se torne um profissional crítico, criativo e reflexivo e que possa proporcionar aos seus alunos uma formação que os estimule da mesma forma.

Limitações do estudo

As principais limitações referem-se à falta de estudos com a mesma população-alvo, o que impossibilitou problematizações amplas ou em outros contextos. Tal falta ficou evidenciada pela revisão realizada pelos autores para a fundamentação teórica e análise dos dados deste estudo. O caráter exploratório é

igualmente limitante em termos de revisão de literatura e de comparação de resultados com outros estudos realizados.

Observa-se, ainda, que os encontros de coleta de dados, caracterizados como encontros de formação docente, oportunizaram reflexões, socialização e aprendizado entre os pares presentes, não tendo alcance direto aos demais docentes que não participaram do estudo.

Contribuições para a área da enfermagem

Discute-se a importância da formação pedagógica do enfermeiro em sua formação inicial, aliada aos processos de formação docente permanente para os educadores nos projetos pedagógicos das escolas, pois se desejam profissionais competentes, críticos, criativos, inovadores e que possam enfrentar os desafios do mundo do trabalho. Dessa forma, fomentar e discutir a necessidade de sólida formação docente a fim de ressignificar seu próprio processo educativo e sua forma de ensinar na docência técnica de nível médio é um imperativo das novas demandas na enfermagem e na educação em enfermagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os Conhecimentos Base para o Ensino, o Conhecimento do Conteúdo aparece como prioritário para o desenvolvimento do preparo pedagógico para a docência, utilizado para suprir a falta do conhecimento pedagógico e subsidiar a prática docente inicial dos participantes deste estudo.

Além da forte ancoragem do Conhecimento do Conteúdo, a aprendizagem com colegas foi apontada pelos participantes do estudo como estratégia utilizada para fortalecer o preparo para a docência e suprir a incipiência da formação inicial.

Os participantes relataram a importância da formação docente (ao cursar disciplinas específicas e participar de capacitações pedagógicas) e da utilização das experiências discentes vivenciadas em seus processos formativos. Apontaram, ainda, a necessidade de educação permanente ofertada pela própria instituição de ensino em que atuam, conhecimento e aproximação ao PPP e ao Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e formação para o uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, valorizando assim a formação docente, com o reconhecimento da profissionalização da docência, indicando um movimento de expansão do CPC.

Considera-se que, ao exercer boas práticas de ensino, o professor contribui para a qualificação e o fortalecimento da Enfermagem, possibilitando o reconhecimento e a valorização profissionais. Para constituir os atributos indispensáveis à formação do enfermeiro, este profissional deve se lembrar da importância da busca pessoal, e não projetar somente à graduação e às escolas de atuação a responsabilidade pelo seu desenvolvimento e qualificação docente. Sua dimensão pessoal deve ser estimulada ao se permitir lançar outros olhares para novas possibilidades e aprender a aprender, tornando-se um profissional crítico, criativo e reflexivo e, nesta via de mão dupla, aprender enquanto ensina.

AGRADECIMENTO

Ao apoio do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (Programa UNIEDU).

REFERÊNCIAS

1. Coloni CSM, Teixeira VM, Moreira MCO, Piotto R, Góes FSN, Camargo RAA. Pedagogical practice in mid-level professional nursing education. *Cogitare Enferm*[Internet]. 2016[cited 2017 Jan 23];21(1):1-9. Available from: <http://www.saude.ufpr.br/portal/revistacogitare/wp-content/uploads/sites/28/2016/10/42026-171300-1-PB.pdf>
2. Marin MJS, Tonhom SFR, Michelone APC, Higa EFR, Bernardo MCM, Tavares CMM. Projections and expectations of students enrolled in a teaching qualification in a technical health professional education course. *Rev Esc Enferm USP*[Internet]. 2013[cited 2017 Jan 12];47(1):217-24. Available from: http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v47n1/en_a28v47n1.pdf
3. Machado MH, Wermelinger M, Vieira M, Oliveira E, Lemos W, Aguiar Filho W, et al. Aspectos gerais da formação da enfermagem: o perfil da formação dos enfermeiros técnicos e auxiliares. *Enferm Foco*[Internet] 2016[cited 2017 Jan 23];6(2/4):15-34. Available from: <http://revista.portalcofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/687/297>
4. Backes VMS, Moya JLM, Prado ML, Menegaz JC, Cunha AP, Francisco BF. Expressions of pedagogical content knowledge of an experienced nursing teacher. *Texto Contexto Enferm*[Internet]. 2013[cited 2017 Jan 23];22(3):804-10. Available from: http://www.scielo.br/pdf/tce/v22n3/en_v22n3a29.pdf
5. Bião e Silva ACA, Silva GTR, Silva RMO, Vieira SL, Santana MS. Secondary professional education: characterization of scientific production in graduate studies. *Acta Paul Enferm*[Internet]. 2013[cited 2017 Jan 12];26(5):499-505. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/ape/v26n5/a15v26n5.pdf>
6. Shulman LS. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la Nueva Reforma. *Profesorado*[Internet]. 2005;9(2):1-30. Available from: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
7. Marcon D, Graça ABS, Nascimento JV. [Context knowledge in the initial training in physical education]. *Rev Bras Educ Fís Esporte*[Internet]. 2013[cited 2017 Jul 20];27(4):633-45. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v27n4/v27n4a11.pdf> [Portuguese]
8. Minayo MCS, (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes; 2012.
9. Shulman LS. [Those who understand: knowledge growth in teaching]. *Educ Res*[Internet]. 1986[cited 2018 Feb 01];15(5):04-14. Available from: http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf [Portuguese]
10. Backes VMS, Moya JLM, Prado ML. The construction process of pedagogical knowledge among nursing professors. *Rev Latino-Am Enfermagem*[Internet]. 2011[cited 2017 Jan 12];19(2):421-8. Available from: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n2/pt_26.pdf
11. Marcon D, Graça ABS, Ramos V, Milistetd M, Nascimento JV. O conhecimento do contexto na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de educação física. *Pensar Prát*[Internet]. 2016[cited 2017 Jan 15];19(3):522-32. Available from <https://www.revistas.ufg.br/pef/article/view/34641/pdf>
12. Menegaz JC, Backes VMS. Good professors of nursing, medicine, and dentistry: perception on the knowledge of learners. *Esc Anna Nery Rev Enferm*[Internet]. 2016[cited 2017 Jan 15];20(2):268-74. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v20n2/1414-8145-ean-20-02-0268.pdf>
13. Souza DM, Backes VMS, Prado ML. [Teacher training in professional education technique middle level: an integrative literature review]. *Interfaces Educ*[Internet]. 2016[cited 2017 Jan 23];7(20):211-35. Available from: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/987> Portuguese
14. Gudmundsdóttir S, Shulman LS. Conocimiento didáctico en ciencias sociales. *Profesorado* [Internet]. 2005[cited 2018 Feb 01];9(2):01-12. Available from: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART5.pdf>
15. Meira MDD, Kurcgant P. Nursing education: training evaluation by graduates, employers and teachers. *Rev Bras Enferm*[Internet]. 2016[cited 2017 Jan 23];69(1):10-5. Available from: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2016690102i>
16. Spagnol CA, Monteiro LAS, Paula CL, Bastos JM, Honorato JAG. Experiencing conflict situations in the context of nursing: the use of sketch as a teaching-learning strategy. *Esc Anna Nery Rev Enferm*[Internet]. 2013[cited 2017 Jan 15];17(1):184–9. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v17n1/26.pdf>
17. Freire P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2014.
18. Lima MM, Reibnitz KS, Kloh D, Vendruscolo C, Correa AB. Dialogue: network that intertwines the pedagogical relationship in to the practical-reflective teaching. *Rev Bras Enferm*[Internet]. 2016[cited 2017 Jan 15];69(4):610-7. Available from: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2016690406i>
19. Marcon D, Graça ABS, Nascimento JV. [Reinterpretation of the theoretical conceptual framework of pedagogical content knowledge]. *Rev Bras Educ Fís Esp*[Internet]. 2011[cited 2017 Jan 23];25(01):323-29. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v25n2/13> Portuguese