

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

TACIANA DA SILVA SANTOS

**PRÁTICAS DOCENTES DE ENFERMEIRAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Olinda - PE

2019

TACIANA DA SILVA SANTOS

**PRÁTICAS DOCENTES DE ENFERMEIRAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção de título de mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. José Davison da Silva Júnior

Co-orientadora: Prof^a Dr^a Valquíria Farias Bezerra
Barbosa

Olinda - PE

2019

S237p Santos, Taciana da Silva.
Práticas docentes de enfermeiras que atuam na Educação Profissional e Tecnológica. / Taciana da Silva Santos. – Olinda, PE: O autor, 2019.
134 f.: il., color. ; 30 cm.

Orientador: Prof^o. Dr. José Davison da Silva Júnior.
Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Valquíria Farias Bezerra Barbosa.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local Profept/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2019.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Prática de Ensino. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Práticas Pedagógicas. 4. Educação profissionalizante em Enfermagem. 5. Habitus professoral. I. Silva Júnior, José Davison da (Orientador). II. Barbosa, Valquíria Farias Bezerra (Co-orientadora). III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. IV. Título.

370.733 CDD (22 Ed.)

Catálogo na fonte

Biblioteca Andréa Cardoso Castro - CRB4 1789

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

TACIANA DA SILVA SANTOS

**PRÁTICAS DOCENTES DE ENFERMEIRAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção de título de mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Olinda, 29 de agosto de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Valquíria Farias Bezerra Barbosa
Instituto Federal de Pernambuco – Campus Pesqueira
Co-orientadora

Prof^a. Dr^a. Bernardina Santos Araújo de Sousa
Instituto Federal de Pernambuco – Campus Belo Jardim
Examinadora Interna

Prof^a. Dr^a. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
Universidade Federal da Pernambuco – Campus Caruaru
Examinadora Externa

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

TACIANA DA SILVA SANTOS

**PRÁTICAS DOCENTES DE ENFERMEIRAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Produto educacional apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção de título de mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Olinda, 29 de agosto de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Valquíria Farias Bezerra Barbosa
Instituto Federal de Pernambuco – Campus Pesqueira
Co-orientadora

Prof^a. Dr^a. Bernardina Santos Araújo de Sousa
Instituto Federal de Pernambuco – Campus Belo Jardim
Examinadora Interna

Prof^a. Dr^a. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
Universidade Federal da Pernambuco – Campus Caruaru
Examinadora Externa

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família pelo apoio incondicional em cada momento, principalmente durante os desafios e dificuldades que surgiram ao longo desse caminho.

Em especial, às minhas duas filhas, Camila e Alice, por compreenderem os momentos de ausência, muito comuns nessa etapa da vida acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser meu refúgio e minha fortaleza, e por ter me capacitado para enfrentar as incertezas e atingir meu objetivo.

Aos meus pais que sempre apoiaram minhas decisões e com todo amor e carinho estiveram presentes em cada momento da minha vida, estimulando o meu crescimento profissional.

Às minhas filhas, pelo amor incondicional que diariamente me incentiva a superar cada fase da vida.

Ao meu esposo, pelo companheirismo e paciência compartilhados ao longo de minha trajetória pessoal e profissional.

À minha família, sobretudo à minha irmã, por ter cuidado das minhas filhas, em vários momentos, para que eu tivesse a oportunidade de desenvolver a minha produção acadêmica.

Ao Prof. Dr. José Davison da Silva Júnior, por ter acreditado no meu potencial e ter contribuído com seus conhecimentos ao longo de todo o percurso desta pesquisa.

À Prof. Dr^a Valquíria Farias Bezerra Barbosa, pelo compartilhamento de suas experiências científicas e pelo estímulo à perseverança, sempre acreditando que tudo daria certo.

À professora Bernardina Santos pelas relevantes ideias que me ajudaram no início do estudo e na qualificação do projeto de pesquisa.

À professora Lucinalva Andrade pelas contribuições na qualificação do projeto de pesquisa.

Às enfermeiras-professoras do IFPE Abreu e Lima, pela acolhida na instituição e pela valiosa contribuição oferecida ao estudo.

Aos amigos que incentivaram o meu crescimento e maturidade profissional, em especial, às amigas “superpoderosas”, por encherem minha vida de momentos especiais e felizes, partilhando comigo situações de angústias, mas também de vitórias.

À equipe de enfermagem dos ambulatórios de Cardiologia e Hematologia do Hospital das Clínicas/UFPE, pelo apoio, carinho e pela disponibilidade em sempre ajudar-me a concluir esta etapa da vida.

Aos colegas de mestrado pelo companheirismo, força e momentos de felicidades compartilhados ao longo desses dois últimos anos de vida acadêmica.

Aos que contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão desta pesquisa.

A todos, meu muito obrigada!

“A ação docente é a base de uma boa formação e contribui para a construção de uma sociedade pensante”.

Paulo Freire

“Não estejais inquietos por coisa alguma, antes, as vossas petições sejam em tudo conhecidas diante de Deus, pela oração e súplicas, com ação de graças”.

Filipenses 4,6

RESUMO

Ao considerar que os enfermeiros são os principais responsáveis pelo processo de formação dos profissionais de Enfermagem de nível médio e que essa formação deve superar as dificuldades e os desafios que surgem ao longo da história da educação profissionalizante em Enfermagem, levantou-se como objetivo geral desta pesquisa a necessidade de compreender a prática docente das enfermeiras-professoras que atuam no curso técnico em Enfermagem de uma instituição de ensino federal do estado de Pernambuco. O estudo utilizou como fundamentação teórica o conceito de *habitus*, de Pierre Bourdieu. A pesquisa é qualitativa, do tipo estudo de múltiplos casos. O lócus de investigação foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, campus Abreu e Lima e a amostra foi composta por três enfermeiras-professoras. A coleta de dados foi realizada através da observação não-participante das aulas, entrevistas semiestruturadas e análise do Projeto Político Pedagógico do curso. A análise dos dados foi feita através da análise de conteúdo de Bardin. A pesquisa foi submetida e aprovada por um Comitê de Ética e Pesquisa, conforme a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. A análise do PPC do curso permitiu verificar um documento elaborado numa perspectiva de formação de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos, com maior influência das pedagogias progressistas, sobretudo a libertadora. As enfermeiras professoras se encontravam em uma fase de transição entre a pedagogia tradicional e a pedagogia progressista, prevalecendo as ideias dessa última. Também constatou-se a construção do *habitus* professoral e a influência deste na prática docente de cada professora. O produto educacional resultante do estudo foi uma cartilha a respeito das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Este estudo contribuiu com reflexões a respeito das práticas docentes desenvolvidas por enfermeiros que atuam na docência com o objetivo de estimular esses profissionais a atuarem de forma cada vez mais reflexiva e como um educador em saúde que apresente um agir pedagógico problematizador, em que todos os envolvidos no processo se tornem capazes de ensinar e aprender, em especial, no nível profissionalizante de Enfermagem.

Palavras-chave: Prática docente. Concepções pedagógicas. *Habitus* professoral. Educação profissionalizante em Enfermagem.

ABSTRACT

Considering that nurses are primarily responsible for the training process of mid-level nursing professionals and that this training should overcome the difficulties and challenges that arise throughout the history of vocational education in nursing, it was raised as the general objective of this study the need to understand the teaching practice of nurse-teachers who work in the technical nursing course of a federal educational institution in the state of Pernambuco. The study used as theoretical foundation Pierre Bourdieu's concept of *habitus*. The research is qualitative, of the multiple case study type. The locus of investigation was the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pernambuco, Abreu e Lima campus and the sample consisted of three nurse teachers. Data collection was performed through non-participant observation of the classes, semi-structured interviews and analysis of the Pedagogical Political Project of the course. Data analysis was performed using Bardin content analysis. The research was submitted and approved by an Ethics and Research Committee, according to Resolution 466/12 of the National Health Council. The analysis of the course's PPC allowed us to verify a document prepared from the perspective of the formation of autonomous, critical and reflective subjects, with greater influence of progressive pedagogies, especially liberating ones. The nurse teachers were in a transition phase between traditional and progressive pedagogy, the ideas of the latter prevailing. It was also found the construction of the teaching *habitus* and its influence on the teaching practice of each teacher. The resulting educational product of the study was a primer on active teaching-learning methodologies. This study contributed to reflections on the teaching practices developed by nurses who work in teaching with the objective of encouraging these professionals to act in an increasingly reflective manner and as a health educator who presents a problematic pedagogical action, in which all involved in the process become able to teach and learn, especially at the professional level of nursing.

Keywords: Teaching practice. Pedagogical conceptions. Teaching Habitus. Professional education in nursing.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COFEN	Conselho Federal de Enfermagem
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUC-SP	Pontífica Universidade Católica de São Paulo
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCUD	Termo de Compromisso de Utilização de Dados

LISTA DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Imagem utilizada como suporte para o mapa conceitual – O Sistema Cardiovascular	73
FIGURA 2	Imagem utilizada como suporte para o mapa conceitual – O Sistema Osteomuscular	74
FIGURA 3	Charges utilizadas como suporte para o Phillips 66	75
QUADRO 1	Situação-problema usada na ABP	75
QUADRO 2	Perguntas do questionário aplicado aos sujeitos investigados.....	76

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 Desafios e perspectivas da prática docente em Enfermagem no Brasil	20
2.2 Da prática educativa à prática docente: conceitos e relevâncias	23
2.3 O <i>habitus</i> na constituição das práticas docentes	26
2.4 Práticas docentes e a formação em Enfermagem	30
2.4.1 Pedagogia Tradicional	31
2.4.2 Pedagogia Nova	32
2.4.3 Pedagogia Tecnicista	33
2.4.4 Teoria do Sistema de Ensino Enquanto Violência Simbólica	34
2.4.5 Pedagogia Libertadora	34
2.4.6 Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos	35
2.4.7 Pedagogia Histórico-crítica	37
3 PERCURSO METODOLÓGICO	39
3.1 Abordagem e procedimento da pesquisa	39
3.2 Campo de pesquisa	39
3.3 Participantes da pesquisa	40
3.4 Período da coleta de dados	41
3.5 Coleta de dados	41
3.6 Análise dos dados	42
3.7 Produto educacional	43
3.8 Considerações éticas	44
4 RESULTADOS E ANÁLISES DOS DADOS	45
4.1 Considerações sobre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)	45
4.2 Categorização das enfermeiras-professoras que atuam no curso profissionalizante em Enfermagem	51
4.2.1 O Caso da Professora P1.....	51
4.2.1.1 O <i>habitus professoral</i> e a professora P1.....	52
4.2.1.2 A prática docente da professora P1.....	53
4.2.1.3 Ressignificando o “modo de ser professor”	56
4.2.2 O caso da professora P2.....	60

4.2.2.1 O <i>habitus</i> professoral como determinante da prática pedagógica de P2	60
4.2.2.2 A busca da ressignificação da prática pedagógica de Enfermagem	63
4.2.3 O caso da professora P3.....	66
4.2.3.1 O “modo de ser professor” e as práticas docentes de P3.....	66
4.2.3.2 A importância da formação pedagógica do enfermeiro-docente.....	69
5 O PRODUTO EDUCACIONAL: UMA CARTILHA EDUCATIVA SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO	71
5.1 O produto educacional sob a óptica das enfermeiras-professoras.....	77
5.1.1 Pontos positivos e negativos da roda de conversa.....	77
5.1.2 Reflexão da prática docente a partir das metodologias ativas de ensino.....	78
5.1.3 Características gerais da cartilha educativa.....	79
5.2 Concluindo o produto educacional	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS	91
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	92
APÊNDICE C - DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO/CARTA DE ANUÊNCIA	94
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	95
APÊNDICE E - TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS	98
APÊNDICE F - DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ARQUIVOS, REGISTROS E SIMILARES	99
APÊNDICE G - DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES	100
APÊNDICE H - DECLARAÇÃO E AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE INFRA-ESTRUTURA	102
APÊNDICE I - PRODUTO EDUCACIONAL	103
ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	134

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o Brasil vivenciou mudanças e reformas educacionais em todos os âmbitos do ensino (VIANA, 2014), inclusive na formação de profissionais da área de saúde, sejam eles advindos do ensino médio ou superior. Essas mudanças aconteceram diante da necessidade de formar profissionais competentes tecnicamente, mas que também tivessem a capacidade crítico-reflexiva de atuar no mercado de trabalho, compreendendo as perspectivas e desafios de sua função no contexto em que se encontravam inseridos.

Ao longo da história, a educação em saúde, sobretudo da Enfermagem, é influenciada por reflexos tanto das políticas que permeiam o campo educacional como também das que envolvem a área de saúde. Nesse sentido, a história dessa educação apresenta fortes vínculos com ambas as áreas, inclusive com os processos formais de ensino.

Na tentativa de acompanhar as necessidades da saúde e da educação, a formação em Enfermagem vem passando por transformações, tanto em relação ao número de cursos que surgiram no país como em relação a sua organização curricular e pedagógica. No entanto, estudos como os de Lessmann *et al.* (2012) e Coloni *et al.* (2016) evidenciam que os cursos continuam formando alunos em sua perspectiva tradicional e tecnicista.

Tal fato acontece porque o enfermeiro tem um obstáculo decorrente de sua formação, pois traz para sua prática docente uma formação geralmente técnica, essencialmente ligada ao cuidado, que é o seu foco de atuação, o que influencia diretamente na coerência entre o profissional que se deseja formar e como este profissional se constrói como educador (GUBERT; PRADO, 2011).

Associado a isso, a educação em Enfermagem é geralmente fragmentada, oriunda de um currículo dissociado da prática, o que não permite que o profissional aprenda a ver o sujeito como ser integral, holístico e inserido em um contexto histórico, político e social. Tal dificuldade está inserida em um processo de formação escolar em que as disciplinas e os conteúdos abordados geralmente são separados de um contexto, sem incentivo para que os alunos possam correlacioná-los.

Outro importante ponto a ser discutido é que os enfermeiros não apresentam formação pedagógica para atuarem como docentes na educação profissional em saúde, permitindo, assim, que o enfermeiro-professor transfira para a sua prática a forma de ensino que vivenciou durante a sua própria formação.

No entanto, percebe-se que os modelos de ensino tradicional e tecnicista não atendem às demandas da sociedade atual. Ao contrário, atualmente é almejada uma educação participativa, onde docentes e discentes construam saber contextualizado à realidade dentro e fora da sala de aula, contribuindo para a resolutividade de questões levantadas ao longo do processo de ensino (VIANA, 2014). No âmbito da saúde, por exemplo, observa-se a necessidade de vincular a formação profissional às Políticas Nacionais de Saúde, interligadas ao Sistema Único de Saúde (SUS), a fim de permitir que os docentes e discentes possam desempenhar atividades que contribuam para a resolutividade dos problemas de saúde da população.

Ao considerarmos que o professor é o agente de sua própria prática resolvemos utilizar como fundamentação teórica o conceito de *habitus*, de Pierre Bourdieu, o qual permite que o indivíduo tenha liberdade de criar, pensar e agir na sociedade na qual se encontra inserido; no entanto, de forma limitada pelas condições históricas e sociais de sua produção, sem deixar de ajustar-se às exigências inscritas na atualidade. Na verdade, o professor forma o seu *habitus* à medida que ele se faz docente, pois a sua prática contém elementos advindos tanto da sua formação acadêmica quanto de suas experiências pessoal e profissional, assim como de suas percepções de mundo.

O conceito de *habitus* professoral pode ser verificado e aplicado cotidianamente na vida dos profissionais da área de educação, visto que, muitos professores ao iniciarem sua carreira levam consigo o subjetivismo vivido enquanto estudante e espelham-se em docentes que foram importantes ao longo de sua história. Esta situação é ainda mais presente entre os professores bacharéis, já que eles não têm formação pedagógica durante o curso de graduação, podendo carregar boas ou más práticas pedagógicas, oriundas dos bons ou maus exemplos de sua vida acadêmica (SILVA, 2017).

A ideia inicial deste estudo surgiu da observação de que os enfermeiros atuam enquanto docentes, tanto no ensino técnico como na educação superior, sem ter um preparo sistemático para esta função. Tal fato desencadeou indagações quanto à prática docente destes profissionais, uma vez que nos cursos de graduação, geralmente a ênfase é dada aos aspectos biológicos do processo de cuidar e de assistir o paciente.

Associado a esse pensamento, a minha vivência enquanto aluna do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), contribuiu para aumentar a minha inquietação e fortalecer a necessidade de realização do presente estudo, pois durante as leituras, análises e

discussões sobre as teorias pedagógicas foi possível perceber a necessidade dos enfermeiros-professores ampliarem seus conhecimentos a respeito do tema, visto que são elas que conduzem a sua prática docente de forma mais significativa, facilitando a estruturação de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, considerando que os enfermeiros são diretamente responsáveis pelo processo de formação dos profissionais de nível técnico em Enfermagem, elencamos a seguinte questão norteadora para este estudo: qual é a prática docente dos enfermeiros-professores que atuam num curso técnico em Enfermagem, em um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco?

Por conseguinte, levantamos como hipótese da pesquisa que a falta de preparação pedagógica para o exercício da docência e a organização curricular do curso em disciplinas, como geralmente visto na literatura, são as principais responsáveis pela dificuldade de abandono do paradigma da escola tradicional por pedagogias inovadoras e ativas.

A escolha da prática docente como objeto de pesquisa deve-se à necessidade de estudar o diálogo entre o processo de ensino-aprendizagem e o conhecimento teórico dos professores, principal responsável pelas reflexões e mudanças que acontecem no campo de prática, evidenciadas pelo fazer do professor em sala de aula.

Consideramos, neste estudo, que a Pedagogia e suas práticas são fundamentos para o exercício da prática docente a qual está profundamente relacionada aos aspectos multidimensionais da realidade local, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos. Ela é mediada por múltiplas determinações e é marcada pelas particularidades do professor no contexto geral da prática pedagógica, como sua experiência, sua corporeidade, sua formação, suas condições de trabalho e suas escolhas profissionais (FRANCO, 2016).

Assim, acreditamos que pesquisar como se desenvolve a prática docente do enfermeiro-professor do curso técnico em Enfermagem, a partir de suas próprias narrativas e da observação do seu cotidiano, analisando-as por meio de um referencial teórico consistente, nos possibilitou conhecer de que forma esse profissional desenvolve sua ação docente no contexto em que se encontra inserido e como constrói os conhecimentos para a formação dos sujeitos.

A relevância deste estudo caracteriza-se, portanto, por colaborar com reflexões sobre o exercício da docência no ensino profissionalizante em Enfermagem, assim como, contribuir na construção de conhecimentos e atitudes de professores que visem à formação do futuro

profissional e a elaboração de estratégias de ensino-aprendizagem que considerem o contexto produtivo em que os alunos estão inseridos, garantindo a visão do todo, do compromisso social e da compreensão do ser humano em sua totalidade.

Diante do exposto, o objetivo geral do estudo foi compreender a prática docente das enfermeiras-professoras que atuam no curso técnico em enfermagem de um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. E como objetivos específicos analisar os documentos que definem a normatização curricular para o ensino técnico em enfermagem no campus em estudo; identificar as práticas docentes desenvolvidas pelas enfermeiras-professoras que atuam no curso técnico em enfermagem do referido campus; conhecer como as enfermeiras-professoras desenvolvem a sua prática docente no curso técnico em Enfermagem do campus estudado; e elaborar uma cartilha educativa como produto educacional para as enfermeiras-professoras do curso técnico em enfermagem do campus em estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Desafios e perspectivas da prática docente em Enfermagem no Brasil

O Brasil vivenciou mudanças e reformas educacionais em todos os âmbitos do ensino. Tal fato aconteceu devido à demanda por uma nova concepção de educação que influenciou diretamente tanto as atividades didático-pedagógicas dos professores quanto a percepção dos alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem (VIANA, 2014).

O termo concepção, no dicionário de língua portuguesa, pode ser entendido como a faculdade do sujeito de conceber, de compreender, de idear (FERREIRA, 2010), o que nos permite considerá-lo como sinônimo de compreensão, percepção ou conceito de ideias e valores.

As concepções que norteiam as práticas docentes dos professores estão sustentadas por tendências pedagógicas que estão relacionadas aos movimentos sociais e filosóficos que acontecem em determinado período da história. Para Saviani (2005, p.01), concepções pedagógicas são “as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada”; e, no Brasil, elas foram agrupadas em duas grandes tendências educacionais, sendo a primeira composta por aquelas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, e a segunda, composta por aquelas que valorizam tanto a teoria quanto a prática.

Nesse sentido, o professor poderá tanto desenvolver uma prática que seja transformadora, reflexiva e pertinente ao contexto social do aluno, como poderá apresentar um perfil tradicional em que o “mestre” transmita o seu acervo cultural e os alunos apenas assimilam os conhecimentos que lhe são transmitidos (COLONI et. al, 2016).

Coloni *et. al* (2016) ainda afirmam que a prática pedagógica está intrinsicamente ligada à docência, e a sua construção envolve múltiplas dimensões como a formação do profissional para o exercício de atividades acadêmicas, o perfil sociocultural do aluno, os objetivos educacionais que se pretendem desenvolver, os conteúdos de aprendizagem abordados em determinado período, as estratégias de ensino e as avaliações utilizadas, assim como a relação entre o professor e o seu aluno.

Para Viana (2014), a superação desses desafios teórico-metodológicos permitirá ao profissional atender às demandas dos novos tempos e formar sujeitos comprometidos, éticos, políticos, reflexivos, críticos e pesquisadores da própria prática.

Nessa perspectiva, a prática docente em Enfermagem vem sofrendo inúmeras transformações, tendo como reflexo o contexto histórico da profissão, as políticas de saúde e os aspectos político-sociais da educação, que resultaram na necessidade de formar profissionais com conhecimento científico, habilidades técnicas e raciocínio crítico-reflexivo que satisfaçam as exigências da atual sociedade (LESSMAN *et. al*, 2012).

No entanto, para que isso aconteça, é preciso que haja uma mudança de paradigma do enfermeiro-professor em sua sala de aula, onde a educação tradicional passe a ser substituída por estratégias metodológicas inovadoras e dinâmicas, a fim de transformar a realidade no campo de trabalho destes profissionais (GUBERT; PRADO, 2011).

Diversos estudos como os de Lessman *et. al*, (2012), Viana (2014), Sgarbi (2015) e Coloni *et. al* (2016) demonstram que os enfermeiros que exercem cargos de docência preocupam-se com a aprendizagem de seus alunos, no entanto, ainda utilizam uma prática de ensino tradicionalista e tecnicista que não estimula a autonomia de reflexão e de construção do saber.

Ao contrário desses, o estudo realizado por Rodrigues *et. al* (2013), em uma universidade pública do Estado de Alagoas, concluiu que os professores destas instituições se encontravam em uma fase de transição entre a tendência pedagógica liberal e a progressista, a fim de romper com o paradigma tradicional que prevalece na educação profissional em Enfermagem.

Outro exemplo que segue essa perspectiva é a atuação dos professores de graduação em Enfermagem de um campus do IFPE, no interior de Pernambuco, a qual demonstra preocupação dos docentes em garantir uma formação contextualizada e problematizadora, assim como evidencia a capacidade desses profissionais em relacionar os conteúdos à realidade advinda dos cenários de prática (FLORÊNCIO, 2015).

Essas diferenças são justificadas por diversos fatores que influenciam diretamente a atuação do ser enfermeiro-professor nas mais variadas instituições de ensino, principalmente as de nível médio profissionalizante. Um destaque a esses fatores é a formação profissional inicial, essencialmente ligada ao cuidado biomédico, que é o principal foco de atuação da categoria e influencia diretamente na coerência entre o profissional que se deseja formar e como este profissional se constrói como educador. E ainda se percebe a falta de preparação pedagógica para o exercício da docência nos diversos cenários estudados (GUBERT; PRADO, 2011; RODRIGUES *et. al*, 2013).

Os autores acrescentam que as condições de atuação nas diversas escolas de nível médio profissionalizante, assim como a organização curricular em forma de disciplinas, impossibilitam uma prática educacional de forma integral, visto que um currículo integrado permitiria a articulação entre as ciências, os saberes e a realidade social.

Sgarbi (2015), em sua Dissertação de Mestrado, encontrou enfermeiros que atuavam na educação profissionalizante de nível médio por que não desejavam submeter-se à alta carga horária de trabalho da Enfermagem, na área assistencial associada a baixos salários, assim como, deparou-se com outros profissionais que acumulavam vínculos empregatícios devido à desvalorização da classe docente, na qual se observava recebimento de baixos salários associados a um contrato de trabalho como prestador de serviço.

Outros enfermeiros ainda assumiram a docência por influência de amigos, familiares e antigos professores, sem preparo pedagógico e didático para a construção do ser professor. Esses dados são corroborados por Backes *et. al* (2014), quando concluem que há um significativo número de profissionais que apresentam duplo vínculo empregatício, assim como prevalece a disparidade salarial entre os profissionais que atuam nas redes pública e privada de ensino.

Ao longo da história, os cuidados de enfermagem prestados à saúde da população são, em sua maioria, desenvolvidos por pessoal de nível médio (DANTAS; AGUILLAR, 1999; BACKES *et. al*, 2014; BUGS *et. al*, 2015). Desta forma, apesar das dificuldades, cabe aos enfermeiros proporcionar uma boa formação, diminuindo os riscos da população atendida e melhorando a qualidade da assistência prestada, seguindo os pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; ou seja, o contexto de transformação promovido pela Lei 8080/90, que institui o SUS, bem como o processo de ampliação da educação profissional em Enfermagem motivada pelo aumento do número de postos de trabalho e de demanda por profissionais de Enfermagem de nível médio (BACKES *et. al*, 2014).

Para a garantia de um ensino de qualidade, as práticas docentes devem estar sempre em busca de inovação, propondo novas formas de atuação que facilitem o aprendizado. Nesse sentido, preconiza-se uma nova concepção de educação que oportunize a emersão do potencial criativo e que ultrapasse “o aprender a conhecer” e o “aprender a fazer”, possibilitando a realização da pessoa, em sua totalidade, a qual passa a “aprender a ser” e “aprender a conviver”(DELORS, 1999).

Para que essa mudança aconteça, Reibnitz e Prado (2006) *apud* (GUBERT; PRADO, 2011, p. 286), afirmam que:

o educador precisa desvencilhar-se do velho para construir o novo e neste processo a primeira atitude é de aceitação do novo para, em seguida, rever suas atitudes sobre a realidade, estando aberto para as incertezas, reorganizando seu pensamento e sua ação. É necessário mudar a postura pedagógica que está enraizada nos educadores, mas para isso são necessárias mudanças de atitudes, estabelecendo uma nova relação pedagógica. O mundo do trabalho precisa de educadores transformadores, capazes não apenas de reproduzir conhecimentos prontos, mas capazes de questionar e incentivar o educando a refletir, a criar.

No que se refere à educação profissionalizante no Brasil, Gomes (2016) corrobora com os autores citados acima ao enfatizar que é preciso haver uma mudança de atitude do docente em relação à sua prática profissional, sendo necessária uma formação condizente com a prática reflexiva, adaptando a sua experiência docente aos objetivos a serem alcançados e utilizando recursos didático-pedagógicos que facilitem o desenvolvimento de competências para o aluno.

Assim, “mais do que um projeto pedagógico elaborado e um currículo desenhado, é necessário assegurar espaços para essa nova prática pedagógica, de políticas nacionais e locais de educação e saúde voltados para os interesses do povo brasileiro” (VIANA, 2014, p.40); desta forma, os professores serão capazes de desenvolver uma prática docente que alcance de forma holística e multidimensional os diversos sujeitos do processo de ensino-aprendizado.

2.2 Da prática educativa à prática docente: conceitos e relevância

A Pedagogia apresenta três importantes conceitos que precisam ser definidos nesse trabalho pois eles se relacionam e influenciam diretamente à ação do professor em sala de aula. Falamos dos conceitos de prática educativa, prática pedagógica e prática docente, os quais são habitualmente relacionados na literatura como apresentando o mesmo sentido, mas, na verdade, apresentam diferenças ao mesmo tempo que se abarcam.

Quando descrevemos práticas educativas, devemos fazer referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, sem serem acompanhadas de uma intencionalidade clara, apesar de estar vinculada ao trabalho do professor. Esta não se apresenta, no entanto, como um objetivo definido da instituição escolar (MELO, 2014).

Dessa forma, consideramos que prática educativa se articula ao conceito de Educação, a qual acontece não somente na escola, mas em diversos espaços, como nas organizações religiosas, movimentos sociais e associações de moradores, ou seja, acontece no contexto social, na vivência em sociedade. Assim, ela está imersa em diversos ambientes, inclusive na escola, contemplando também espaços não formais (MELO 2014).

O conceito de prática pedagógica é amplo e poderá variar entre dois pólos dependendo da compreensão de pedagogia e até mesmo do sentido que se atribui à prática, ou seja, desde uma racionalidade de epistemologia crítico-emancipatória até uma racionalidade pedagógica técnica e científica, frequentemente identificada na educação contemporânea. Ressaltando que, entre ambos os polos há um *continuum* de possibilidades de práticas que podem ser identificadas no processo de ensino-aprendizagem (FRANCO, 2016).

No entanto, neste estudo consideramos que as práticas pedagógicas são aquelas com objetivos definidos que se realizam para organizar, potencializar e interpretar as intencionalidades de um projeto educativo. De acordo com Franco (2016), ela deve ser crítica e não normativa; ser práxis e não treinamento; ser dialética e não linear. Assim, as práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos.

Para Franco (2016, p. 542):

Os processos de concretização das tentativas de ensinar-aprender ocorrem por meio das práticas pedagógicas. Estas são vivas, existenciais, interativas e impactantes, por natureza. As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. Tais práticas, por mais planejadas que sejam, são imprevisíveis, pois nelas “nem a teoria, nem a prática tem anterioridade, cada uma modifica e revisa continuamente a outra”.

A prática docente diz respeito ao fazer do professor, ou seja, ao trabalho que é inerente à atividade da docência: ensinar. Assim, tal prática é resultado do movimento de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem em diálogo constante com o conhecimento teórico, e as mudanças que acontecem no campo de trabalho são decorrentes exatamente desse movimento entre a reflexão do fazer e da teoria (MELO, 2014).

Consideramos que a Pedagogia e suas práticas são fundamentos para o exercício da prática docente a qual está profundamente relacionada aos aspectos multidimensionais da realidade local, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos. Ela é mediada por múltiplas determinações e é marcada pelas particularidades do professor no contexto geral da prática pedagógica, como sua experiência, sua corporeidade, sua formação, suas condições de trabalho e suas escolhas profissionais (FRANCO, 2016).

Tanto Melo (2014) quanto Franco (2016) identificam a prática docente como um dos elementos da prática pedagógica em que a ação do professor envolve a sala de aula, o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e a avaliação no sentido de contribuir para a ressignificação do fazer docente.

No entanto, os autores afirmam que nem toda prática docente é prática pedagógica, já que é possível a existência de uma prática docente desprovida de prática pedagógica quando a primeira não promove o diálogo entre a sociedade e a sala de aula, quando essa é avulsa e pouco embasada na reflexão. Assim, a prática docente se transforma em prática pedagógica apenas quando ela é reflexiva, o que nos permite dizer que as práticas docentes não se transformam de dentro das salas de aula para fora, mas ao contrário, pelas práticas pedagógicas, elas podem ser transformadas tanto positiva quanto negativamente, a partir do conhecimento da teoria e da prática.

Assim, sintetizamos que a prática educativa estaria diluída na vida em sociedade, estando presente também no trabalho do professor, constituindo-se elemento mais amplo na qual encontraríamos a prática pedagógica circunscrita ao âmbito de objetivos e finalidades da educação, tendo como um de seus elementos a prática docente.

Consideramos, então, que nosso objeto de estudo é a prática docente, pois entendemos que a prática do professor só pode ser compreendida em sua totalidade, através da expressão de um dado momento e de um espaço histórico, permeada pelas relações de produção, relações culturais, sociais e ideológicas de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Tal prática é facilitada quando o currículo é construído com indicativos emancipatórios o que permite a troca de conhecimentos entre alunos e professores, de modo que eles construam e reconstruam seus próprios aprendizados e significados (FELÍCIO; POSSANI, 2013).

Para Sacristán (1998), a prática do professor em sala de aula é denominada de currículo em ação e cujo caráter não deve ser simplesmente técnico; ao contrário, esta prática

deve ser capaz de orientar, preparar, motivar e efetivar o compartilhamento de conhecimentos entre os estudantes. Além disso, o currículo deve ser elaborado a partir de elementos intrínsecos à profissionalidade do professor ao longo de sua trajetória profissional. A depender da prática curricular adotada, a prática docente terá caráter inovador ou meramente reprodutor, evidenciando a relação direta entre elas.

2.3 O *habitus* na constituição das práticas docentes

Pierre Bourdieu foi um importante sociólogo do século XX que contribuiu para todas as áreas do conhecimento humano, inclusive para a área de educação, visto que os elementos que estruturam a epistemologia da prática docente do professor estão diretamente relacionados ao conceito de *habitus* fundamentado pelo autor (BALDINO; DONENCIO, 2014).

O termo *habitus* não foi elaborado por Bourdieu, apesar de ele ter sido o seu mais famoso conceituador. *Habitus* é uma palavra latina que foi inicialmente utilizada por Aristóteles para designar as características do corpo e da alma, adquiridas em um processo de aprendizagem. Posteriormente, a noção de *habitus* foi objeto de uso de diversos autores como Hegel, Husserl, Weber, Durkheim e Mauss, de forma mais ou menos metódica, porém, sempre na tentativa de romper com a filosofia da consciência (BOURDIEU, 2004). O autor recuperou o conceito de *habitus* e estabeleceu um debate entre o subjetivismo e o objetivismo, propondo a superação deste, e articulando, de forma dialética, o domínio das estruturas ao domínio das práticas (BOURDIEU, 2009).

Busetto (2006) *apud* Ribeiro (2017) explica que a escolha da palavra *habitus*, ao invés do termo hábito, aconteceu porque o segundo tem um caráter mais mecânico, mais reprodutivo do que produtivo, enquanto o *habitus* é algo adquirido individualmente e incorporado sob a forma de disposições duráveis, o que lhe permite ser considerado uma propriedade do sujeito, um capital possuidor de grande potência geradora, diferente, pois, do caráter meramente reprodutivo do hábito.

Assim, Bourdieu redefiniu o conceito de *habitus*, descrevendo-o como:

sistemas de *disposições* duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias

para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983, p. 60-61, grifos do original).

Em 2009, o autor retoma a definição acima, com discretas alterações, enfatizando que as práticas não são o produto da obediência a algumas regras, mas o conjunto de seus usos históricos que predispõe a designar um sistema de disposições adquiridas, permanentes e geradoras. O mundo prático que se relaciona com o *habitus* é um mundo de fins já realizados, com modos de emprego ou movimentos a seguir (BOURDIEU, 2009).

As próprias condições da produção do *habitus* têm origem em hipóteses práticas fundadas na experiência passada e atribuem um importante peso às primeiras experiências do indivíduo. Como “produto da história”, o *habitus* produz práticas individuais e coletivas ao depositar em cada organismo esquemas de percepção, de pensamento e de ação, que tendem a garantir a conformidade dessas práticas e sua constância ao longo do tempo. Para o autor, esse conceito está diretamente relacionado a um “passado que sobrevive no atual e que tende a se perpetuar no porvir, ao se atualizar nas práticas estruturadas de acordo com seus princípios [...]” (BOURDIEU, 2009, p. 90).

Ao associar o *habitus* a sua origem, percebe-se que ele permite que o indivíduo tenha liberdade de criar, pensar e agir na sociedade na qual se encontra inserido. No entanto, de forma limitada pelas condições históricas e sociais de sua produção, sem deixar de ajustar-se às exigências inscritas na atualidade.

O *habitus* [...] confere às práticas sua independência relativa em relação às determinações exteriores do presente imediato. Essa autonomia é a do passado operado e operante que, funcionando como capital acumulado, produz história a partir da história e garante assim a permanência na mudança que faz o agente individual como mundo no mundo. Espontaneidade sem consciência nem vontade, o *habitus* não se opõe menos à necessidade mecânica do que à liberdade reflexiva, às coisas sem história das teorias mecanicistas do que aos sujeitos “sem inércia” das teorias racionalistas (BOURDIEU, 2009, p. 93, grifos do original).

Para o autor, o *habitus* também é “homogêneo”, visto que as práticas dos indivíduos de um determinado grupo são “inteligíveis e previsíveis”, resultado das condições de existência e das condições sociais vividas pelo próprio grupo (BOURDIEU, 2009, p. 96). Contudo, vale ressaltar que, apesar de estarem expostos às mesmas influências, os indivíduos não são iguais, cada ser tem suas características próprias e definidoras. O que se observa, na realidade, é que os membros da mesma classe que tenham vivenciado as mesmas experiências e na mesma ordem terão muito mais possibilidades de realizar determinada atividade dentro

daquele grupo do que um outro membro pertencente a outra classe ou outro grupo (BOURDIEU, 2009).

Essa homogeneidade permite que o autor também destaque a existência tanto do *habitus* individual quanto do *habitus* de grupo, onde aquele exprime a posição do indivíduo dentro de sua classe, o seu estilo pessoal adequado a uma época ou a uma mesma classe (BOURDIEU, 2009).

Para Bourdieu (2009, p.101), as estruturas anteriores, relacionadas às primeiras existências, integram-se às estruturas novas e selecionadas pelo próprio grupo, pois ele considera que o *habitus* tende a favorecer o reforço das experiências vividas e conseqüentemente “se proteger das crises e dos questionamentos críticos garantindo-se um meio ao qual está tão pré-adaptado quanto possível”. Ou seja, o *habitus* opera incluindo ou excluindo condutas ou informações baseando-se em seus próprios critérios, geralmente de forma consciente, a fim de manter a sua constância e defender-se contra mudanças.

O *habitus* tem suas práticas geradoras embasadas em condições objetivas, oriundas do passado, que se ajustam às condições objetivas alcançadas, fornecendo ao grupo uma sensação de conclusão de um mecanismo autorregulado. O *habitus* não tem intenção alguma de oferecer um sentido subjetivo às percepções de mundo. Ao contrário, ele é o produto de práticas provenientes de situações reais e não de um determinismo mecânico e condicionado. Ele se constitui de uma relação particular do indivíduo com o universo particular de possibilidades que são concedidas pelo mundo social em que esse membro está inserido. Ele se determina por um futuro provável que ele mesmo antecipa, contribuindo para garantir o seu “mundo presumido”, “o único que ele sempre pode conhecer” (BOURDIEU, 2009, p. 102, 106).

Com relação ao professor, percebe-se que ele forma o seu *habitus* à medida que se faz docente, pois a sua prática contém elementos advindos não apenas de sua formação acadêmica, mas também de representações que foram interiorizadas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, bem como de suas percepções de mundo.

Ao partir desse princípio, Baldino e Donencio (2014, p. 269) afirmam que:

A articulação entre as experiências de vida, a trajetória escolar, a formação acadêmica e o exercício da profissão são elementos constitutivos do *habitus* professoral, portanto significativos para se pensar e reconhecer a prática pedagógica do professor/da professora.

Deste modo, podemos considerar que o professor é o agente de sua própria prática, e ele mesmo constrói o seu “modo de ser professor” ao expressar suas expectativas, suas experiências, seu modo de vida e suas representações na sala de aula. Influências familiares, culturais e escolares servem de referência para esses docentes.

Assim, “as experiências vivenciadas no ambiente escolar são estruturantes para a formação, a atuação e a aprendizagem docente” (SILVA, 2017, p.15). Além disso, a prática do professor não é constituída apenas pelo ensino de conteúdos teóricos e metodológicos orientados por uma didática aplicada aos alunos de determinado curso, nem o arcabouço teórico é suficiente para o ensino. Ao contrário, ele é apenas mais uma das habilidades necessárias para a formação do “ser professor” (SILVA, 2017).

O conceito de *habitus* professoral pode ser verificado e aplicado cotidianamente na vida dos profissionais do campo de educação, visto que, muitos professores, ao iniciarem sua carreira, levam consigo o subjetivismo vivido enquanto estudante e espelham-se em docentes que foram importantes ao longo de sua história. Esta situação é ainda mais presente entre os professores bacharéis uma vez que não têm formação pedagógica durante o curso de graduação, podendo carregar boas ou más práticas pedagógicas, oriundas dos bons ou maus exemplos de sua vida acadêmica (SILVA, 2017).

Tardif (2014) reforça que o saber herdado de toda uma vida escolar é tão forte e tão atrelado aos conceitos, concepções e práticas profissionais que persiste ao longo do tempo, a ponto de que nem a formação universitária consegue mudar tais modos de pensar e agir.

O professor também desenvolve o seu *habitus* ao longo de sua atuação docente, ou seja, as disposições adquiridas durante a sua prática que lhe dão condições de enfrentar e resolver diversas situações do seu cotidiano, garantindo-lhe a formação de um estilo de ensino e de uma personalidade própria do profissional (TARDIF, 2014). Essa prática relaciona-se com múltiplas experiências conquistadas ao longo da formação pessoal e profissional do sujeito, o que possibilita a apropriação de saberes necessários ao bom desempenho de sua carreira (SILVA, 2017).

No entanto, vale ressaltar a importância desses profissionais não simplesmente reproduzirem ações passadas, mas manterem a capacidade de refletir e reelaborar suas práticas docentes, fortalecendo suas relações com os diferentes agentes sociais e com os diferentes *habitus* encontrados no espaço escolar.

2.4 Práticas docentes e a formação em Enfermagem

Ao longo da história da educação brasileira, surgiram diversas teorias, a fim de ajudar os educadores a compreenderem a sua prática, situando-os mais claramente no universo pedagógico, considerando a situação política, religiosa e socioeconômica da época.

Estudar as tendências pedagógicas é de suma importância pois são suas concepções que ajudam o profissional professor a conduzir a sua prática docente de forma mais significativa, de acordo com o público em questão, facilitando a estruturação de todo o processo de ensino-aprendizagem (COLONI *et. al*, 2016).

A partir desse conhecimento, é possível a articulação entre a teoria e a prática docente, a qual se constrói diariamente através do envolvimento existente entre diversos aspectos educacionais como a formação do professor, o perfil do aluno, a metodologia e as estratégias de ensino, os objetivos e os conteúdos de aprendizagem, a avaliação educacional e a relação entre professor e aluno. Isso porque esses aspectos são vistos, pela sociedade, como elementos imprescindíveis na atuação da educação, da escola e da ação do professor (COLONI *et. al*, 2016).

Percebe-se, então, que o conhecimento dessas concepções permite que o professor produza uma prática docente estruturada, significativa, esclarecedora e, principalmente, interessante para os educandos.

Para melhor entendimento das concepções pedagógicas dos enfermeiros-professores que atuam no curso técnico em Enfermagem, faz-se necessário caracterizar as diversas abordagens pedagógicas de ensino no Brasil. Vale destacar que, segundo Saviani (2008), estas não são exclusivas, visto que em certos pontos de vista elas podem se complementar e em outros, podem divergir. Neste estudo, tal abordagem será realizada sob a ótica de importantes autores, Demerval Saviani, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Paulo Freire e José Carlos Libâneo.

Conforme Saviani (2008), as teorias pedagógicas se dividem, de modo geral, em dois grandes grupos. O primeiro, corresponde às teorias pedagógicas hegemônicas que procuram orientar a educação, no sentido da conservação da sociedade em que o sujeito se insere, mantendo a ordem existente. Elas correspondem aos interesses dominantes e por isso, tendem a hegemonizar o campo educativo. Enquanto o segundo grupo corresponde às teorias pedagógicas contra-hegemônicas, as quais buscam orientar a educação, visando à

transformação da sociedade e posicionando-se contra a ordem existente. Essas correspondem aos interesses dominados, situando-se, pois, no movimento contra-hegemônico.

Entre as teorias hegemônicas, também denominadas por Saviani como teorias não críticas, destacam-se a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. E entre as contra-hegemônicas, ou teorias críticos-reprodutivistas, serão enfatizadas a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, a Teoria do Sistema de Ensino Enquanto Violência Simbólica de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, a Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos de José Carlos Libâneo e a Pedagogia Histórico-crítica de Demerval Saviani.

2.4.1 Pedagogia Tradicional

A Pedagogia Tradicional caracterizou-se por apresentar uma escola centrada no professor, cuja função era transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes eram transmitidos. O professor era responsável por expor a lição e o aluno tinha o dever de aplicar os exercícios disciplinadamente. Ela caracterizava-se por um processo de ensino-aprendizagem em que o professor se encontrava no centro das atividades, ministrando conteúdos enciclopédicos que deveriam ser repetidos e memorizados por alunos passivos que reproduzissem fielmente as informações ensinadas (SAVIANI, 1999).

Alguns estudos, como o realizado por Coloni *et. al* (2016), mostram que o ensino em Enfermagem ainda apresenta características de um modelo tradicional de ensino, reflexo de um currículo fragmentado por disciplinas, e da escolha, pelos professores, de métodos de ensino tradicional. Esses profissionais justificam essa opção pela falta de tempo e sobrecarga de trabalho, desconsiderando os princípios propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Vale ressaltar que tal modelo de ensino influenciou a Enfermagem, a partir da fundação da escola de enfermagem por Florence Nightingale, na Inglaterra, em 1860, onde se destacavam os princípios da organização religiosa e militar, representado por um ensino inquestionável, autoritário e centrado em conteúdos (SILVA; RUFFINO; DIAS, 2002).

Atualmente, um dos desafios ainda é a mudança de paradigma do docente em relação à educação tradicional, sendo preciso que o enfermeiro-professor busque estratégias metodológicas inovadoras e dinâmicas que visem promover no aluno e no professor a

capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional, autônomo e permanente, para a melhoria do ensino médio e do fazer profissional (GUBERT; PRADO, 2011).

2.4.2 Pedagogia Nova

Diante das mudanças de valores inerentes ao processo capitalista, várias críticas à pedagogia tradicional foram formuladas, no início do século XX, culminando em um novo modelo de ensino, a Pedagogia Nova, cujo ideário era uma pedagogia liberal. Esta teoria considerava que cada indivíduo era único e por isso todos deveriam se aceitar mutuamente e aceitar suas especificidades. Assim, a educação poderia corrigir a marginalidade presente na sociedade (SAVIANI, 1999).

Do ponto de vista do ensino-aprendizagem, essa teoria considerava que o importante não era simplesmente aprender, mas aprender a aprender. O professor deveria ser o estimulador e o orientador da aprendizagem, porém, a iniciativa principal caberia ao próprio aluno. Para permitir tal atividade do professor, as turmas deveriam ser pequenas para facilitar as relações interpessoais e o ambiente deveria ser estimulador e equipado para tal fim (SAVIANI, 1999).

De acordo com o autor, ao contrário do perfil tradicional anterior, a pedagogia nova caracterizava-se por um processo de ensino-aprendizagem, formado por alunos ativos, em que o professor era o facilitador e tinha a responsabilidade de expor conteúdos selecionados, a partir dos interesses e experiências dos próprios discentes, utilizando o método de problematização para garantir a compreensão do aluno sobre determinado tema. Essa teoria aprimorou a qualidade de ensino das elites, mas não se tornou acessível às demais classes sociais, as quais permaneceram com amplas redes de escolas, organizadas na forma tradicional de ensino.

Esse período foi marcado também pela fundação da primeira escola de enfermagem no Brasil, em 1923, tendo como principal objetivo preparar tecnicamente enfermeiras para elevar o padrão dos serviços de saúde no país. Nesse caso, pode-se observar a abordagem pedagógica nova na utilização dos modernos laboratórios, e no seguimento dos elevados padrões de ensino *nightingalianos* (SPAGNOL, 2005).

O modelo de ensino *nightingaliano* marcou a história da Enfermagem moderna, e foi iniciado na segunda metade do século XIX, com Florence Nightingale, na Inglaterra, que sistematizou o ensino teórico e prático. A seleção das candidatas era rigorosa e a característica

principal era serem disciplinadas e dotadas de qualidades morais que estivessem de acordo com os interesses e valores da sociedade conforme seu momento histórico e social (SILVEIRA; PAIVA, 2011).

Ainda conforme os autores acima, esse modelo tinha um poder disciplinador e um sistema de ensino sistematizado, capaz de acompanhar o nível de complexidade técnico-científico da medicina que exigia cada vez mais conhecimento dos procedimentos a serem executados pela enfermagem.

2.4.3 Pedagogia Tecnicista

Ao final da primeira metade do século XX, a escola nova se revelou ineficaz devido à questão da marginalização, surgindo, então, novas concepções de educação; entre elas, a Pedagogia Tecnicista, que surgiu com o objetivo de reordenar o processo educativo, a fim de torná-lo objetivo e operacional (SAVIANI, 1999).

Nessa pedagogia, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, em que os alunos e os professores iriam apenas executar um processo, cuja concepção, planejamento, coordenação e controle já estavam definidos. Acreditava-se que a educação superaria o problema da marginalidade, pois seria responsável por aumentar a produtividade da sociedade. Caberia à educação proporcionar eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas que o sistema social exigia. Os pilares dessa pedagogia firmavam-se na racionalidade, na eficiência e na produtividade (SAVIANI, 1999).

No Brasil, a Tendência Liberal Tecnicista teve seu início na década de 60 e se efetivou em 1978, com as Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71, tornando-se dominante após a instalação do regime militar no país. A pedagogia tecnicista objetivava a formação de indivíduos competentes para o mercado de trabalho, preparando o aluno para atuar em uma sociedade trabalhista e competitiva (SILVA, 2018).

Os cursos de formação profissional, entre eles o de técnico em Enfermagem, possuem alicerces oriundos da pedagogia tecnicista, em que os trabalhadores necessitam possuir uma determinada qualificação para atender ao mercado de trabalho. No entanto, a formação docente deve buscar que esse trabalho seja visto como processo educativo direcionado à ciência, à cultura e à tecnologia, a fim de também permitir a construção de saberes que articulem significados, símbolos, representações e comportamentos da sociedade.

2.4.4 Teoria do Sistema de Ensino Enquanto Violência Simbólica

Esta teoria foi desenvolvida por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, a partir da publicação da obra intitulada *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, em 1975, constituída por dois livros. Os autores não criaram uma teoria pedagógica propriamente nova, mas questionaram o motivo pelo qual as teorias já existentes não enxergavam a manutenção da marginalidade pela escola, real alicerce da sociedade burguesa.

Essa teoria evidenciou a possibilidade de haver “toda e qualquer educação para toda e qualquer sociedade de toda e qualquer época ou lugar” (SAVIANI, 1999, p. 28). Além disso, Bourdieu optou por não ser estruturalista nem ser adepto à fenomenologia, mas ser defensor de uma teoria axiomática, original, capaz de iniciar suas propostas por enunciados universais e fazer desdobramentos até descrever uma aplicação particular, referentes às sociedades com classe e sem classe (SAVIANI, 1999).

O axioma fundamental dessa teoria é o conceito de violência simbólica, a qual pode ser definida pelos autores como a violência material, representada pela dominação econômica, exercida pelas classes ou grupos dominantes sobre os dominados. Na área de Educação, a violência simbólica pode ser explicitada quando a ação pedagógica é realizada, impondo a cultura dos dominantes sobre os dominados, geralmente exercida por um tempo suficiente para que os sujeitos assimilem determinados conhecimentos e produzam uma formação durável, ou seja, um *habitus*, que é capaz de perpetuar a ação pedagógica mesmo após a sua cessação (SAVIANI, 1999).

Portanto, a teoria não deixa margem a dúvidas:

A função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social. [...] De acordo com essa teoria, marginalizados são os grupos ou classes dominados. Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente, porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma (SAVIANI, 1999, P. 32).

2.4.5 Pedagogia Libertadora

A proposta contra-hegemônica que emergiu na década de 1960 foi a concepção pedagógica libertadora formulada por Paulo Freire, constituída por um método pedagógico que tem como ponto de partida a vivência da situação popular, que permite identificar seus

principais problemas e operar a escolha de “temas geradores”, cuja problematização levará à conscientização, finalizando numa ação política e social (SAVIANI, 2008).

A Pedagogia Libertadora caracterizou-se por sua face crítica e educativa, que poderia servir de importante instrumento de emancipação do homem diante da opressão, pois ela demonstra sua preocupação diante da realidade vivida pelo educando, propondo intervenção prática no ambiente cotidiano escolar, de forma dinâmica, transformadora, considerando, a todo instante, a realidade concreta, singular e peculiar de cada estudante (FREIRE, 2006).

Esta concepção foi considerada uma educação do povo e para o povo, mas que apresentaria uma autonomia pedagógica do Estado e da escola, visto que acreditava que a educação verdadeiramente libertadora se dava fora desta. Visava à formação da consciência política dos sujeitos para atuar e transformar a realidade. Os métodos de ensino utilizados nesta teoria não partem de um saber artificial nem do saber espontâneo, mas se empenham em relacionar a prática dos alunos com os conteúdos propostos pelo professor (FREIRE, 1996)

Na área de saúde, há estudos que mostram a importância da pedagogia Freireana para mediar práticas educativas libertadoras com os indivíduos, suas famílias e sua comunidade. Consideram que o agir e o interagir entre os sujeitos favorecerá “trocas, empoderamento, escuta e diálogo entre profissionais e população” (TEIXEIRA; FERREIRA; MEDEIROS, 2017, p. 349). Os autores sustentam que a metodologia da problematização operacionaliza esse percurso e que o diálogo entre professores e alunos é a essência que mantém a beleza do processo de ensinar e aprender na área de saúde, em especial, na Enfermagem.

De acordo com Pereira (2003), a pedagogia libertadora ou da problematização é a mais adequada à prática educativa em saúde, pois além de promover a valorização do saber do educando, conduzindo-o à transformação da realidade e de si mesmo, também permite que os usuários do sistema tenham participação ativa nas ações de saúde no meio em que se encontram inseridos. Associado a isso, essa teoria possibilita que os profissionais de saúde tenham maior facilidade de desenvolver habilidades humanas e técnicas, de forma criativa, sempre em concordância com os princípios e diretrizes do SUS.

2.4.6 Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos

Essa proposta pedagógica foi formulada por José Carlos Libâneo, e apresentada em seu livro “Democratização da escola pública”, publicado em 1985, e caracteriza-se por

considerar que o papel primordial da escola é difundir conteúdos vivos e concretos, os quais são indissociáveis da realidade social (SAVIANI, 2008).

A tendência progressista crítico-social dos conteúdos valoriza a escola como “instrumento de apropriação do saber”, considerando-a como o melhor serviço prestado à sociedade, pois ela tem o poder de reduzir ou eliminar as divergências sociais ao fornecer conteúdos e formas de socialização a um grupo, estimulando-o a participar de maneira organizada e ativa na democratização da sociedade (LIBÂNEO, 1992).

Para o autor, os conteúdos de ensino são culturais universais, incorporados pela humanidade, mas permanentemente reformulados conforme a realidade social, ou seja, os conteúdos não devem apenas ser ensinados pelo professor, mas também devem ser incorporados à significação humana e social dos alunos. Os conteúdos estudados são considerados objetivos apesar dessa pedagogia sempre possibilitar a sua reavaliação reflexiva, interligando-os às experiências concretas dos alunos e proporcionando elementos que facilitem uma análise crítica que auxiliem esses discentes a ultrapassarem a experiência dominante.

Os métodos de ensino não condizem com os extremos das pedagogias tradicional e tecnicista. Ao contrário, nesta teoria há uma ação do professor ao explicitar o conteúdo ao aluno que irá aplicá-lo criticamente a sua prática. O docente deve ser capaz de iniciar sua aula constatando a prática real, e em seguida, o mesmo deverá tornar o corpo discente consciente dessa situação, associando-a ao conteúdo proposto, permitindo, assim, que o educando sintetize a explicação do professor, compreendendo, por fim, o conteúdo abordado (LIBÂNEO, 1992).

Na visão de Libâneo (1992), o papel do professor é insubstituível e este é considerado o mediador entre o meio e o sujeito, e sua principal função é despertar a necessidade de uma participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem, para que este progrida em direção a conhecimentos mais sistematizados. No entanto, o autor ressalta que não é possível centrar o ensino no professor ou no aluno, pois isso negaria a relação pedagógica necessária entre ambos. O que se almeja é que haja um confronto entre os modelos culturais e sociais vivenciados pelos discentes e a capacidade do professor em estimular a liberdade e a autonomia do aluno, ajudando-o a compreender as realidades sociais e a sua própria existência.

2.4.7 Pedagogia Histórico-crítica

As ideias que constituíram a pedagogia histórico-crítica são oriundas das discussões ocorridas na primeira turma do doutorado em Educação da Pontífica Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 1979, que tinha Demerval Saviani como coordenador, professor e inspirador do curso (SAVIANI, 2008; SILVA, 2018).

Visando romper as teorias vigentes, sobretudo as tendências tradicional e da escola nova, Saviani traz em seu livro “Escola e democracia” publicado em 1983, o lançamento de uma nova teoria denominada “teoria crítica não-reprodutivista” que, posteriormente, foi chamada de “pedagogia histórico-crítica”.

A sua fundamentação teórica sob os aspectos históricos, filosóficos, econômicos e político-sociais é baseada nas investigações de Karl Marx, o que faz com que haja uma consonância entre a concepção pedagógica estudada e a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (SAVIANI, 2008). Esta concepção busca esclarecer as razões do fracasso escolar e da marginalização da classe trabalhadora, procurando compreender e explicar como funciona a educação.

Na pedagogia histórico-crítica, a educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, a fim de transformar a sua realidade. É uma pedagogia que parte da prática social em que o professor e os alunos estão inseridos, visando à compreensão e à aquisição de conhecimentos, os quais serão responsáveis por solucionar os problemas postos pela prática social.

Nessa teoria, o professor e o aluno assumem posições distintas no ambiente escolar, mas mantém um diálogo entre ambos, e se destaca pela valorização da escola como espaço social responsável pela apropriação do saber universal (SAVIANI, 2013).

A educação escolar é valorizada, tendo o papel de garantir os conteúdos que permitam aos alunos compreender e participar da sociedade de forma crítica, superando a visão de senso comum. A ideia é socializar o saber sistematizado historicamente e construído pelo homem (SAVIANI, 2013).

E para que isso aconteça, Saviani (1999, p. 89) descreve uma proposição pedagógica que “aponta na direção de uma sociedade em que esteja superado o problema da divisão do saber”. O autor destaca cinco passos metodológicos que mantêm continuamente presente a

vinculação entre educação e sociedade, não podendo ser visto como uma somatória dos métodos tradicionais e da escola nova.

O primeiro passo corresponde à prática social inicial quando o docente evidencia que a mesma é comum a professores e alunos. O segundo passo caracteriza-se pela problematização, momento em que se consegue detectar quais questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e qual conhecimento é necessário adquirir. O terceiro passo pode ser chamado de instrumentalização, o qual consiste na apreensão dos instrumentos teóricos e das práticas necessárias para solucionar os problemas visualizados na prática social (SAVIANI, 1999, p. 79-82).

O quarto passo corresponde à catarse: “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados, agora, em elementos ativos de transformação social”. E, por fim, o quinto passo que pode ser considerado como o ponto de chegada compreendido como a própria prática social. Nesse momento, a “elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica” (SAVIANI, 1999, p. 79-82).

Dessa forma, essa teoria mostra que é possível considerar o processo educativo como democrático, considerando a democracia como possibilidade de ponto de partida e como realidade de ponto de chegada.

A partir de reflexões sobre as tendências pedagógicas libertadora, crítico-social e histórico-crítica, Guariente e Berbel (2000) fazem relações com a Enfermagem. Os autores não visualizam o ensino apenas como um simples ato de ensinar e aprender, mas destacam a busca de um ensino sob a luz das tendências progressistas, anunciadas por autores como Snyders, Libâneo, Saviani e Luckesi, que defendem uma concepção que pretende levar o estudante à aquisição de conhecimentos previamente formulados, os quais podem ser reelaborados, estimulando sua criticidade, em direção a uma ação que busque transformar a realidade social em que se encontrem inseridos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Abordagem e procedimento da pesquisa

A presente pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, visto que estudamos “como as coisas funcionam em determinados contextos e períodos e com determinadas pessoas” (STAKE, 2011, p. 24). Procuramos compreender o comportamento e a experiência humana, assim como as pessoas constroem seus próprios significados e os descrevem para o próximo.

Segundo Minayo (2010), a pesquisa qualitativa procura responder às questões de forma muito singular, trabalhando com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes das pessoas.

Para Stake (2011), este tipo de pesquisa é conhecido pela sua ênfase no tratamento holístico dos fenômenos, ou seja, não visa apenas descrever os fatos, mas compreendê-los e até mesmo explicá-los. No geral, o pesquisador trabalha muito na interpretação dos dados coletados, tratando os indivíduos como únicos, destacando os valores e as experiências vividas pelo sujeito pesquisado.

O método de pesquisa utilizado foi do tipo estudo de casos múltiplos, que é uma variante dos projetos de estudos de casos que podem ser definidos como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes” (YIN, 2015, p. 17).

O referido autor ainda considera que os projetos de casos múltiplos podem ser preferidos aos de caso único, pois os benefícios analíticos de ter dois ou mais casos podem ser substanciais e proporcionar fundamental apoio à proposição inicial. A evidência dos casos múltiplos geralmente é considerada mais vigorosa e o estudo, em geral, é visto como mais robusto pelos pesquisadores.

3.2 Campo de pesquisa

Para desenvolvimento deste estudo foi selecionado como lócus de investigação o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado de Pernambuco, campus Abreu e Lima, que oferta o curso profissionalizante em Técnico em Enfermagem.

O referido IF é considerado uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação que parte da terceira fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, instituída pela Lei nº 11.195/2005. O início das atividades acadêmicas no campus foi marcado pela realização de uma aula inaugural, no dia 16 de outubro de 2014, e oferta, atualmente, os cursos técnicos em Segurança do Trabalho e em Enfermagem, além de cursos de extensão e de Formação Inicial e Continuada pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

O curso Técnico em Enfermagem foi iniciado no segundo semestre de 2017 e é desenvolvido como forma de ensino subsequente, ou seja, como curso de formação técnica para quem já concluiu o Ensino Médio. A iniciativa para a sua criação teve como base um estudo de viabilidade, que identificou uma alta demanda por profissionais de saúde no município. Este é o primeiro curso na área de saúde a ser oferecido por uma instituição pública no Eixo Norte da Região Metropolitana do Recife e na Mata Norte.

3.3 Participantes da pesquisa

A pesquisa envolveu enfermeiros-professores que atuam no curso técnico em Enfermagem do campus em estudo, atualmente totalizando 12 (doze) profissionais. Foram incluídos como participantes da pesquisa os enfermeiros-professores que estavam atuando no curso no período da coleta de dados e que aceitaram participar voluntariamente da investigação. Foram excluídos aqueles que estavam afastados do serviço por algum motivo pessoal ou administrativo, assim como os que não concordaram em participar de todas as etapas da coleta de dados.

A determinação do número de casos estudados em um estudo de múltiplos casos não possui uma fórmula definida, porém, depende da certeza de que o pesquisador deseja ter sobre os resultados desses casos. Além disso, é imprescindível que o relatório final indique a extensão da lógica de replicação de casos utilizada (YIN, 2015). Como a investigação realizada foi do tipo múltiplos casos, foram selecionados 3 (três) professores para compor os casos do estudo. Foram escolhidos os três primeiros professores que atenderam aos critérios de inclusão da pesquisa, visto que este número apresentou boa representatividade do contexto estudado. Vale ressaltar que essa amostra não precisou ser ampliada pois já demonstrou saturação dos dados nos três casos iniciais estudados.

3.4 Período da coleta de dados

A coleta de dados foi realizada nos meses de março e abril de 2019, logo após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos da Faculdade Integrada de Pernambuco.

3.5 Coleta de dados

Foram utilizadas diferentes formas de evidência para a coleta de dados, buscando desenvolver a triangulação dos dados coletados e, conseqüentemente, obter várias avaliações do mesmo fenômeno estudado. Para Stake (2011, p.140), “uma evidência que foi triangulada é mais confiável”.

Triangulação de dados é a interseção de diferentes pontos de referência, e é utilizada para calcular a localização precisa de um objeto. Existem quatro tipos de triangulação, mas neste estudo foi utilizada a triangulação das fontes de dados, onde foi realizada a coleta de informações de fontes múltiplas, mas que visaram corroborar a mesma descoberta (YIN, 2015).

A coleta de dados para o referido estudo foi realizada em três momentos. No primeiro, ocorreu a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Enfermagem (PPC) no campus Abreu e Lima. Para Gil (2008, p. 147):

Essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas. Sem contar que em muitos casos só se torna possível realizar uma investigação social por meio de documentos.

No segundo momento, foi realizada a observação não-participante da prática pedagógica desenvolvida pelos enfermeiros-professores no campus em estudo. Foram observadas questões relacionadas à atuação profissional diante do PPC, assim como estratégias e cenários de aprendizagem utilizados, atitudes e dificuldades para colocar tal projeto em prática. A pesquisadora e observadora entrou em contato com a realidade a ser estudada, vivenciou o fato, mas não participou dele. No entanto, a observação manteve um caráter sistemático e dirigido para um fim determinado (MARCONI; LAKATOS, 2017). Para os autores, “a observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de

objetivos sobre os quais os indivíduos não tem consciência, mas que orientam o seu comportamento” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 208).

A observação do cotidiano foi realizada seguindo um plano que estabeleceu o que deveria ser observado, em que momentos, bem como a forma de registro e organização das informações (APÊNDICE A). No entanto, tal instrumento foi aberto, a fim de conferir à pesquisadora ampla liberdade para proceder suas anotações.

A fim de complementar as anotações realizadas a partir do roteiro de observação, a pesquisadora também fez uso de um diário de campo, que é amplamente empregado nas pesquisas qualitativas como caderno de notas onde o pesquisador registra as conversas informais, observações do comportamento durante as falas, manifestações dos interlocutores quanto aos vários pontos investigados e ainda suas impressões pessoais, que podiam modificar-se com o decorrer do tempo. Os estudos têm mostrado suas potencialidades, inclusive durante a análise do objeto investigado (ARAÚJO *et al*, 2013).

No terceiro momento, os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas mediante roteiro que foi elaborado e testado para este fim, aplicando-o a professores que não compuseram a amostra da pesquisa (APÊNDICE B). Essa técnica de coleta é considerada por alguns autores como instrumento de excelência da investigação social, inclusive, como fonte de evidências de estudos de casos, pois a maioria deles é sobre assuntos humanos ou ações comportamentais (MARCONI; LAKATOS, 2017; YIN, 2015).

As entrevistas foram agendadas previamente com o professor, em seu horário de trabalho, a fim de evitar qualquer tipo de ônus para o participante da pesquisa. Elas foram gravadas por meio de um gravador digital e, posteriormente, foram transcritas na íntegra e duplamente conferidas, para facilitar a análise dos dados coletados.

3.6 Análise dos dados

Após a conclusão da coleta dos dados, foi realizada a análise dos documentos, das observações e das entrevistas, assim como a interpretação destes dados através da análise de conteúdo. Na perspectiva de Bardin (2009, p. 40), a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, e deve ser utilizada quando se pretende compreender para além de seus significados imediatos.

Para a autora, a análise de conteúdos permite que o pesquisador realize um trabalho rigoroso de interpretações que permite compreender a fala e suas significações, assim como conhecer o que está por trás das palavras sobre as quais as mensagens se debruçam. Ela permite uma interlocução dialética entre o fenômeno, os atores da pesquisa, o pesquisador e seus referenciais teóricos.

Para fins de organização e de análise dos dados, os três pólos cronológicos definidos por Bardin (2009) foram percorridos, a saber:

- a) a pré-análise;
- b) a exploração do material;
- c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados.

No momento da pré-análise foi realizada a leitura flutuante dos textos em que a pesquisadora deixou-se invadir por impressões e orientações que permitiram destacar os pontos considerados relevantes para a compreensão do objeto estudado. No segundo momento, foi realizada a análise propriamente dita, utilizando-se essencialmente a técnica de codificação a qual permitiu a “descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (BARDIN, 2009, p. 129). E, por fim, os resultados obtidos foram confrontados sistematicamente com o referencial teórico estabelecido na pesquisa, as quais, junto às inferências realizadas, permitiram a interpretação final dos dados.

3.7 Produto educacional

Após coleta e análise dos dados, a pesquisadora elaborou como produto educacional uma cartilha intitulada “Metodologias ativas do ensino-aprendizagem”, com fins didáticos para os enfermeiros-professores do curso técnico em enfermagem do campus estudado.

Foram observadas as principais dificuldades e necessidades dos enfermeiros-professores do campus Abreu e Lima, e organizada a cartilha com o objetivo de melhorar o planejamento e o desenvolvimento das aulas, assim como o desempenho dos alunos e dos próprios profissionais.

A produção dessa cartilha, além de considerar a base teórica, fortalecedora do pensar reflexivo, também focou na prática docente, com a exemplificação de estratégias de ensino que possam estimular o lado produtivo e criador de cada professor, além de auxiliá-los na tomada de decisão, conforme o conteúdo que será trabalhado. A elaboração do roteiro da cartilha foi realizada pela pesquisadora e a organização gráfica foi feita por uma colaboradora.

A testagem do produto ocorreu através de uma roda de conversa, com duas professoras que participaram deste estudo e duas que não participaram, totalizando quatro professoras. O roteiro de testagem do produto será descrito na sessão 5 desta Dissertação.

3.8 Considerações éticas

Para a realização da pesquisa foi solicitada a Carta de Anuência para a Diretoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, campus Abreu e Lima (APÊNDICE C), onde foi realizado o estudo.

O projeto de pesquisa e todos os documentos necessários foram submetidos ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) com seres humanos da Faculdade Integrada de Pernambuco (ANEXO A), conforme a Legislação Brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional .

A entrevista e a observação da prática docente foram realizadas com os enfermeiros-professores que concordaram em participar da pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - APÊNDICE D), que foi apresentado em duas vias, contendo o mesmo conteúdo. Nesse documento, a pesquisa foi descrita como risco mínimo, pois poderia ocasionar algum desconforto ao participante, ao ser abordado durante a entrevista ou ao ser observado em seu campo de prática. Foi respeitado o sigilo de suas respostas, o direito da desistência a qualquer momento por parte dos mesmos e a autorização para divulgação do conteúdo das respostas para fins acadêmicos.

Visando manter o sigilo e o anonimato dos participantes nas análises dos dados, os enfermeiros-professores estudados foram identificados por códigos (P1, P2 e P3, cuja letra identifica o profissional professor).

O benefício desta pesquisa é permitir que os conhecimentos produzidos possam revelar como os enfermeiros identificam suas próprias práticas docentes, assim como elas são desenvolvidas em seu campo de atuação. Sua relevância está em colaborar com mais uma reflexão sobre o exercício da docência na educação profissional e tecnológica de nível médio, a fim de contribuir para mudanças ou atualizações na formação do enfermeiro que atua nesta área.

4 RESULTADOS E ANÁLISES DOS DADOS

4.1 Considerações sobre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)

Nesta seção, abordaremos aspectos importantes evidenciados no PPC do curso técnico em Enfermagem, Campus Abreu e Lima, cujo projeto foi elaborado em 2017, por uma comissão de profissionais do IFPE; entre esses, enfermeiros-professores, que preocupou-se em realizar a construção do documento de forma bastante fundamentada, tanto em relação aos aspectos legais quanto em relação à realidade local em que o curso está inserido.

Tal fato é evidenciado na justificativa do PPC, que enfatiza a necessidade do curso em responder aos anseios da sociedade e às demandas do Eixo Tecnológico Ambiente e Saúde do instituto, sempre se mantendo em consonância com as demandas do mundo de trabalho, advindas tanto dos serviços públicos como privados de saúde.

Essa proposta de ensino está de acordo com a visão e a missão do IFPE, visto que “tem como visão ser uma instituição de referência nacional em formação profissional que promove educação, ciência e tecnologia de forma sustentável e sempre em benefício da sociedade”(IFPE / PDI, (2014-2018), p. 29), e tem como missão

promover uma educação profissional, científica e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidade, com base na indissociabilidade das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável da sociedade(IFPE / PDI, (2014-2018), p.28).

Associado a isso, é importante destacar que, segundo o PPC, a implementação do curso aconteceu após a realização de uma pesquisa de viabilidade que identificou a necessidade de formação e capacitação de profissionais para atuar no desenvolvimento socioeconômico, da região da Zona da Mata Norte de Pernambuco, incluindo o município de Abreu e Lima, e entre esses, destacou-se o curso técnico em Enfermagem, o qual passou a ser ofertado através de uma “educação pública, de qualidade e integral” pelo campus em estudo.

Assim, a ênfase na elaboração do PPC é dada para um ensino contextualizado, articulando ensino, pesquisa e extensão, os quais devem contribuir para a formação de jovens que compreendam e reflitam sobre o processo de transformação e inclusão social, bem como, a importância do desenvolvimento de uma política de sustentabilidade.

A fundamentação legal do PPC está baseada em leis, pareceres e resoluções que direcionam as áreas de Enfermagem e Educação, além de documentos internos do IFPE, os

quais regulamentam assuntos sobre a profissão, os estudantes, a organização curricular, assim também os direitos dos afrodescendentes, indígenas e pessoas com deficiências.

O documento foi organizado em três grandes capítulos, a fim de facilitar a compreensão da organização do curso:

- Capítulo I: Organização didático-pedagógica;
- Capítulo II: Corpo docente e técnico administrativo;
- Capítulo III: Biblioteca e infraestrutura.

Nesses capítulos, percebemos a abordagem de temas importantes que foram relevantes para a análise desse estudo, como o histórico do curso e da instituição, a justificativa para a implantação do curso, os seus objetivos, as formas de acesso ao curso no referido IF, o perfil dos concluintes, a organização curricular, as orientações metodológicas e os critérios e procedimentos de avaliação.

No que se refere aos objetivos educacionais, identificamos a exposição de três pontos importantes. O primeiro, corresponde ao desenvolvimento de habilidades e competências gerais pelo estudante, como a sua atuação na atenção e promoção à saúde, atividades estas que não são específicas da Enfermagem, mas podem e devem ser realizadas por todos os profissionais da área de saúde. O segundo, está relacionado às competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas pelo corpo discente da instituição, ou seja, a execução de ações do técnico de Enfermagem, como a realização de curativo, administração de medicamentos e vacina, nebulização, banho no leito, mensuração antropométrica, aferição de sinais vitais de pacientes para procedimentos de saúde sob a supervisão do Enfermeiro. E o terceiro ponto envolve a necessidade de utilização de práticas educativas capazes de formar profissionais que compreendam o ser humano de forma holística e integral, e ainda atendam às suas expectativas e perspectivas no campo de trabalho.

Dessa forma, observamos que os objetivos gerais e específicos do PPC encontram-se de acordo com as tendências pedagógicas libertadora e progressista que buscam a reflexão e a transformação do mundo, tal como a superação da dicotomia teoria e prática. Os conteúdos e aprendizagens procedimentais descritos nos mesmos correspondem à atuação desses profissionais no campo de trabalho que deve ser embasada em uma assistência de qualidade, porém, desenvolvida de forma emancipatória, para os indivíduos-família-comunidade.

Quanto ao perfil profissional de conclusão, o PPC descreve que os concluintes devem obter sua formação como técnicos de Enfermagem “fundamentada em conhecimentos

técnico-científico, humano e político tornando-o apto para o exercício consciente de suas funções de forma interdisciplinar” (IFPE / PPC, 2017, p. 35).

Conforme Gattás e Furegato (2007), a prática da interdisciplinaridade é uma maneira de articular pessoas e conhecimentos, com vistas à percepção do ser humano na sua integralidade, e, para isso, a atividade do profissional de saúde deve pautar-se nas experiências humanas e nos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais em que estão inseridos. O ponto fundamental do trabalho interdisciplinar, de concepção teórica ou prática é a troca de conhecimentos estabelecida no interior das interações, enriquecendo o aprendizado e ampliando os campos de visão dos profissionais envolvidos.

Apesar do PPC mencionar o conceito de interdisciplinaridade em vários momentos, a estrutura curricular do curso é disciplinar e é organizado em quatro módulos semestrais; são ofertadas, por semana, vinte aulas teórico-práticas de sessenta minutos cada uma. O documento descreve quais são as disciplinas que serão estudadas em cada módulo, da mesma maneira que faz uma síntese dos conhecimentos que devem ser contemplados em cada uma delas. Além do ensino através das disciplinas, o PPC enfatiza a importância da pesquisa e dos projetos de extensão na vida acadêmica de seus estudantes, com o objetivo de ampliarem a sua visão reflexiva quanto à realidade em que se encontram inseridos.

Além disso, as ementas dos componentes curriculares ainda apresentam alguns traços do modelo biomédico de ensino, ao listar apenas os pontos essenciais dos principais assuntos a serem trabalhados em sala de aula, sem apresentar a visão holística e integral que o curso procura oferecer, ou seja, nesse momento, o PPC perde a consonância com os objetivos descritos anteriormente.

Podemos evidenciar a afirmação, por exemplo, na ementa do componente curricular de Saúde do Idoso, ressaltando que tal situação é repetitiva nas demais disciplinas. Tal ementa descreve que a saúde do idoso:

Estuda a promoção de saúde e autocuidado do homem, a sua sexualidade, a andropausa e o câncer de próstata. Política e Programa de Atenção à Saúde do Idoso no Brasil. Processo de Envelhecimento. Doenças prevalentes na velhice. Promoção da saúde e prevenção de doenças na velhice. Agravos e riscos frequentes para o idoso. Assistência de Enfermagem ao idoso. Preceitos éticos no cuidado ao idoso (IFPE / PPC, 2017, p. 72).

Tal fato pode ser explicado por Marin *et. al* (2010), ao afirmarem que a tendência tradicional de ensino ainda é fortemente verificada nas propostas de educação do profissional de saúde, tal como a influência do pensamento tecnicista, biologicista e superespecializado.

No entanto, os autores também reforçam que atualmente os professores já buscam uma educação inovadora e ativa, cuja escola é vista como problematizadora da realidade e os alunos são vistos como centro do processo de ensino-aprendizagem, procurando superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, conforme defendido pelos autores da pedagogia crítica.

Ao falarmos sobre as estratégias de ensino, percebemos a preocupação dos autores do PPC em citar exemplos de métodos de ensino que podem ser utilizados nas salas de aula e nos estágios, especificamente aqueles ligados à metodologia ativa de ensino-aprendizagem, que para Freire (2006) é uma concepção educativa que estimula processos de construção de ação-reflexão-ação em que o estudante tem uma postura ativa em relação ao seu aprendizado numa situação prática de experiências, por meio de problemas que lhe sejam desafiantes e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções, aplicáveis à realidade. Nesse contexto, o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem e o professor é o facilitador desse processo, a fim de formar sujeitos autônomos e participativos. Contudo, vale ressaltar, que as estratégias mencionadas no PPC se repetem em todos os módulos da grade curricular, conforme a citação a seguir:

No processo de constituição das competências, os Componentes Curriculares do módulo serão trabalhados através de diversas estratégias pedagógicas, tais como: o planejamento conjunto de aulas, da realização de projetos que integrem conhecimentos de diferentes componentes, de Estudo de casos, proposição de problemas, pesquisa em diferentes fontes, contato com empresas e especialistas da área, apresentação de seminários, visitas técnicas, trabalho de campo e simulações de contextos, atividades em laboratório (IFPE/PPC, 2017, p. 41).

Assim, cabe ao professor realizar a escolha da estratégia a ser utilizada, tomando como base tanto o conhecimento dos alunos quanto ao seu “modo de ser professor”. Além disso, é necessário que o docente avalie a lógica e o tipo de conteúdo estudado, bem como, as estratégias de aprendizagem que melhor se adequam a ele, de forma que as atividades propostas não sejam meramente mecânicas (ANASTASIOU; ALVES, 2007).

Contudo, sabe-se que não é fácil para o professor lidar com diferentes estratégias por já terem um *habitus* de trabalhar numa perspectiva de ensino tradicional, com predominância de aulas expositivas com foco no conteúdo. Esse *habitus* reforça a transmissão de conteúdos previamente definidos e com conhecimentos já determinados (ANASTASIOU; ALVES, 2007), sobretudo, entre os docentes bacharéis que não tiveram uma formação pedagógica para atuar na área de educação; dentre estes, os enfermeiros-professores que atuam nos diversos níveis de ensino na área de Enfermagem, seja no nível técnico ou superior.

A fim de integrar teoria e prática, o curso técnico em Enfermagem oferece o estágio supervisionado pelos enfermeiros-professores da instituição, conforme a obrigatoriedade legal descrita na “Lei Federal nº 11.788/2008, Parecer CNE/CEB nº 35/2003, Resolução CNE/CEB nº 01/2004, Resolução nº CNE/CEB 441/2013 e Resolução nº COFEN 441/2013 e Resolução nº COFEN 539/2017 que revoga o inciso II do artigo 1º da Resolução nº COFEN 441/2013”(IFPE / PPC, 2017, p. 54).

Ao analisarmos os objetivos do referido estágio, constatamos que os mesmos estão de acordo com os objetivos gerais e específicos do PPC e corroboram com a missão e a visão do IFPE, já descritas no início da seção, ou seja, a formação de um sujeito preparado para atuar no mercado de trabalho além de capacitar os discentes a desenvolverem habilidades intelectuais que culminem num cidadão ético, social, crítico, reflexivo e autônomo nos diversos contextos de sua vida.

Os estágios apenas podem ser realizados após o cumprimento do componente teórico-prático pois os estudantes precisam de conhecimentos prévios para facilitar a associação entre a teoria e a prática. Antes de iniciar essa etapa do currículo, os discentes devem ser informados sobre a regulamentação do estágio, o que favorece o processo de ensino-aprendizagem, pois eles entendem como poderão participar ativamente desse momento tão importante para a sua formação; assim também, o docente passa a ter melhor possibilidade de acompanhar a evolução da aprendizagem do estudante e a sua aplicação em situações reais de trabalho.

Esse acompanhamento realizado pelo docente permite a avaliação dos alunos na sala de aula e nos campos de estágio. O PPC preconiza que a avaliação dos alunos deve ser qualitativa e quantitativa, sendo a primeira prevalente sobre a segunda, e não deve ter função apenas de verificação de apreensão de conteúdo, mas de aperfeiçoamento contínuo do processo pedagógico.

A avaliação do desempenho da aprendizagem é efetuada em cada componente curricular, através de diversos tipos de atividades que poderão ser escolhidas pelo professor como:

atividades de pesquisa, exercícios escritos e orais, testes, atividades práticas, elaboração de relatórios, estudos de casos, relato de experiência, produção de textos, execução de projetos, monografias e outros instrumentos que estejam definidos nos Planos de Ensino de cada componente curricular, nos termos da Organização Acadêmica em vigor (IFPE / PPC, 2017, p. 83).

Entre as atividades citadas podemos encontrar algumas utilizadas no método de ensino tradicional, como os exercícios escritos e testes avaliativos, mas a maioria é direcionada na perspectiva da educação crítica, como os estudos de caso e atividades de pesquisa, a fim de estimular o raciocínio crítico e a participação ativa dos alunos.

Avaliar é o componente mais difícil do processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando os docentes buscam formas alternativas de avaliação, com o fim de romper os paradigmas da educação tradicional. Tal fato pode ser observado, por exemplo, em um estudo realizado por Rodrigues *et. al* (2013), onde os enfermeiros-docentes de uma universidade utilizavam estratégias de avaliação que se encontravam em fase de transição entre a pedagogia liberal e progressista. Tal processo era promovido através de discussões, seminários, trabalhos em grupo e portfólio, na intenção de estimular o estudante a pensar e aprofundar seus conhecimentos e, conseqüentemente, promover aproximações da atividade de avaliação da aprendizagem. Apesar disso, a prova escrita ainda era requisitada, revelando resquícios de uma educação fundamentada na transferência de conhecimentos do professor para o aluno.

A fim de estimular o desenvolvimento das diversas competências dos docentes do curso técnico em Enfermagem, o PPC descreve a política institucional de capacitação do IFPE, tanto para os professores quanto para os demais profissionais que atuam no referido curso, com o propósito de incentivar a melhoria das ações dos profissionais nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Contudo, durante a fase de observação não participante da pesquisa, constatamos que não há profissional responsável por coordenar os projetos de educação permanente, exclusivo do campus, visto que ainda não foi contratado um pedagogo para o referido local. Hoje existe uma pedagoga, que vai até uma vez por semana ao campus, para oferecer uma possível articulação pedagógica entre os professores e os alunos do IFPE em que foi realizada a pesquisa.

Diante do exposto, podemos constatar que o PPC do curso técnico em Enfermagem do IFPE Abreu e Lima foi elaborado, sobretudo, com base nas tendências progressistas, especialmente a libertadora, as quais visam a um processo de ensino-aprendizagem na perspectiva problematizadora, onde o aluno busca compreender a realidade de maneira crítica e reflexiva, a fim de, possivelmente, transformá-la.

No entanto, ainda encontramos alguma influência da concepção tradicional de ensino, possivelmente influenciada pelo *habitus* professoral e pela matriz curricular baseada em disciplinas oferecida pelo curso.

4.2 Categorização das enfermeiras-professoras que atuam no curso profissionalizante em Enfermagem

Nesta seção teceremos considerações acerca das três enfermeiras-professoras que fizeram parte da pesquisa, sendo aqui identificadas pela letra “P”, de professora. Todas as colocações serão baseadas nos objetivos deste estudo, preponderantemente, o desenvolvimento e a materialização das práticas docentes de cada uma delas em sala de aula. A análise foi baseada nos dados obtidos durante as entrevistas e no diário de campo construído pela pesquisadora durante as observações das aulas.

Vale ressaltar que o estudo não almeja julgar como as professoras atuam em sala de aula, mas evidenciar em qual concepção pedagógica sua prática está embasada e qual a repercussão disso para o seu “modo de ser professor”, permitindo que cada uma sempre reflita sobre sua atuação docente, enxergando-se como um sujeito ativo do próprio desenvolvimento profissional.

4.2.1 O Caso da Professora P1

Ao traçarmos o perfil da professora P1, verificamos que a profissional tem oito anos de formação profissional, sendo graduada nos cursos de bacharelado e licenciatura em Enfermagem; sempre atuou na docência, apresentando experiência em todos os níveis de ensino, visto que iniciou na área de educação trabalhando em cursos técnicos de Enfermagem e, posteriormente, ingressou no nível superior e nos cursos de pós-graduação. Tem experiência tanto na docência quanto na gestão escolar, o que lhe permite visão mais ampliada dos fatores que interferem no cotidiano dos professores em sala de aula.

A partir das falas da referida profissional, surgiram as seguintes categorias temáticas, baseadas em Bardin (2009), que serão abordadas a seguir:

- Categoria 1: O *habitus* professoral e a professora P1.
- Categoria 2: A prática docente da professora P1.
- Categoria 3: Ressignificando o “modo de ser professor”.

4.2.1.1 O *habitus* professoral e a professora P1

Essa enfermeira-professora tem o *habitus* professoral inerente à sua trajetória acadêmica, visto que sofreu importantes influências para atuar na área de docência, como a familiar e as experiências adquiridas ao longo de sua vida acadêmica, inclusive, no curso de licenciatura em Enfermagem. Tais dados podem ser corroborados pelas falas a seguir:

Tem questões pessoais porque minha família toda é de professores, por parte de mãe e por parte de pai. Eu tenho tios e tias, primos e primas que são todos da docência. Então eu tenho uma influência que sempre fui respeitando, sempre respeitei essa profissão. E quando a graduação ofereceu a oportunidade de você também cursar licenciatura, eu aproveitei essa oportunidade e fui me interessando cada vez mais por esse caminho, da docência.

[...] eu vejo que tem tanto essas questões de aptidões, daqueles (professores) que são naturalmente aptos, como também vai ter a capacidade de você aperfeiçoar essa prática, porque as experiências vão levando você a identificar os públicos diversos, os erros e os acertos vão levando você a melhor e a pior tática, sempre isso, porque tem o seu próprio aprendizado com aquele público...

Eu utilizo, sim, bastante aulas expositivas. Eu acho que isso parte bastante da minha formação como discente, não só como docente, mas como discente. Eu fui submetida a essa prática e então acaba que você reproduz isso, então acaba que você tenta se livrar dessa barreira...

O *habitus* ajuda a explicar por que determinadas ações são realizadas em detrimento de outras e permite considerar que o professor é agente de suas próprias práticas, apesar das influências familiares, culturais e escolares que servem de referência para os mesmos.

Estudos mostram que ao iniciarem a carreira docente, os profissionais espelham-se nos bons professores que tiveram acesso ao longo da vida estudantil, muitas vezes deixando de lado as teorias pedagógicas estudadas na universidade para conduzirem sua prática docente a partir desse espelhamento, bem como do *habitus* adquirido em sua origem social, cultural e econômica (SILVA, 2017).

Para os professores bacharéis, esse *habitus* pode estar ainda mais presente devido à falta de formação pedagógica da categoria, o que pode repercutir em reprodução de boas práticas, mas também daquelas que devem ser revistas e modificadas.

O *habitus* permite exatamente que esses profissionais não simplesmente reproduzam ações passadas, mas que tenham a capacidade de refletir e reelaborar suas práticas docentes, fortalecendo suas relações com os diferentes agentes sociais e com os diferentes *habitus* encontrados no espaço escolar, constituindo-se então em práxis docente.

4.2.1.2 A prática docente da professora P1

Este núcleo temático trata das abordagens pedagógicas descritas pela professora P1, ao ser questionada sobre suas concepções pedagógicas e suas estratégias de ensino. Nessa categoria, buscamos identificar como a professora organiza e desenvolve a sua prática docente em sala de aula.

Nesse momento, conseguimos identificar que P1 não consegue se definir em uma concepção pedagógica específica, pois, apesar de ter cursado licenciatura em Enfermagem, não se considera preparada para inserir-se em uma dessas concepções.

Olha... eu não sei te dizer com tanta certeza, porque, como eu te disse, desde a licenciatura, eu não fiz um curso específico voltado para a área de ensino ou pedagogia, pra te dizer que se encaixa especificamente em uma dessas concepções.

Sabe-se que, no Brasil, existe uma deficiência na preparação para o exercício da docência e, conseqüentemente, há despreparo do docente em relação ao domínio da teoria e das práticas básicas da área de educação, o que impacta na construção do conhecimento pedagógico necessário para planejar, organizar e implementar o processo de ensino-aprendizagem (RODRIGUES et. al, 2013). Conhecer as tendências pedagógicas é de suma importância para que esse processo seja significativo para o discente e para o professor, pois este será capaz de organizar a sua prática a partir de seus ideais e do público ao qual se refere, apesar de compreendermos que não há neutralidade nas práticas educativas desenvolvidas pelo educador, visto que todo o processo depende do contexto social e de formação ao qual ele está vinculado.

Após breve exposição das principais concepções pedagógicas realizadas pela pesquisadora, P1 relatou que se encontrava entre a pedagogia tradicional e as pedagogias mais inovadoras e problematizadoras, o que pode ser justificado pela busca da superação do modelo tradicional de ensino e utilização de métodos ativos que atendam a uma nova proposta de formação, na qual o aluno deve emancipar-se no processo de aprendizagem e tornar-se capaz de atender às demandas do mercado de trabalho, como sujeito autônomo, crítico e reflexivo. Além disso, para Saviani (2008), as concepções pedagógicas não são exclusivas, visto que em certo ponto de vista elas podem se complementar e, em outros, podem divergir.

Eu acho que fico nesse misto porque eu utilizo, sim, bastante as aulas expositivas.

Eu tenho muitas aulas expositivas, mas eu busco na medida do possível, das minhas capacidades, que ainda preciso melhorar bastante as minhas competências para isso... Dentro das minhas capacidades trazer essa reflexão. Claro que isso varia muito com a disciplina...

Eu fiz um curso de facilitador, do método do Arco de Maguerez e tal, que por isso que consigo utilizar, porque eu fiz um curso que me preparou para isso, mas assim, em geral, é expositivo, não tenha dúvida.

Apesar do uso de aulas expositivas, evidenciamos nas falas e na observação não participante das aulas, uma aproximação da atividade docente com a pedagogia contra-hegemônica, pois, mesmo sem o conhecimento sobre o agir pedagógico, são notórios os traços de uma educação crítica direcionada para a pedagogia libertadora ou pedagogia da problematização.

Durante as observações, foi perceptível que a professora realmente utiliza mais comumente a aula expositiva, porém, na maioria das vezes, dialogada; esse modelo consiste na exposição do conteúdo mas com a participação ativa dos alunos ao longo da aula, considerando seus conhecimentos prévios e tornando-os capazes de questionarem, interpretarem e discutirem a respeito do tema proposto (ANASTASIOU; ALVES, 2007).

Além dessa estratégia de ensino, verificamos a tentativa da docente para utilizar a metodologia da problematização, baseada no Arco da Problematização, de Maguerez, no qual, o educando aprende através de uma aproximação crítica da realidade (BERBEL, 2016).

Este método de ensino acontece a partir de um diálogo constante entre professores e alunos o que os tornam ativos no processo de ensino-aprendizagem, produzindo, assim, conhecimentos para todos os envolvidos (PEREIRA, 2003).

Sobre os aspectos relevantes da prática docente, consideramos que uma das principais responsabilidades do professor é planejar suas aulas para que elas não se tornem assistemáticas, com o objetivo único de cumprir uma simples e árdua atividade. A professora P1 esclarece que planeja suas aulas a partir do PPC do curso, dado de extrema importância, pois este documento institucional é um instrumento de trabalho capaz de ajudar o docente a organizar e direcionar suas ações, a fim de atingir os objetivos propostos no processo de ensino-aprendizagem.

Primeiro, o PPC. A partir do PPC eu vejo na ementa da disciplina, os objetivos principais, se tem algum conteúdo programático que é exigido naquilo ali.

Infelizmente, há estudos cujos resultados vão de encontro a essa fala, visto que seus participantes utilizam uma prática de ensino individualizada e desconectada do PPC de sua

escola. Geralmente tal fato acontece quando tal documento é construído sem a participação da comunidade escolar, como os docentes, discentes e equipe pedagógica (COLONI *et. al*, 2016).

Com relação à organização dos conteúdos, conforme observado na fala acima, a professora P1 adota os pré-estabelecidos e definidos no interior da disciplina e no PPC do curso.

Entretanto, como foi percebido nas duas aulas observadas, P1 utiliza em determinados momentos a pedagogia da problematização. Assim, os conteúdos também emanam da vivência prática dos alunos a partir da ação-reflexão-ação, o que evidencia a preocupação e a responsabilidade docente em contextualizar os assuntos discutidos em sala de aula, integrando o discente ao seu contexto social.

As avaliações das disciplinas acontecem tanto de forma quantitativa quanto qualitativa, visto que, segundo a professora P1, é uma atitude institucional desenvolvida pelos docentes há cerca de um ano.

E a gente chegou a conclusão de que essas formas de avaliação precisam compor mais do que uma avaliação técnica cognitiva, também precisa de uma avaliação qualitativa porque quando a gente tá falando de formar um técnico de Enfermagem, ou seja, de formar alguém que vai cuidar de vidas humanas, precisa de todas as aptidões que superem as técnicas. A questão mais humana, de capacidade mesmo de articulação de relações interpessoais.

[...] já é práxis aqui, desde o semestre que eu entrei, que foi quando a discussão começou, de ter tanto avaliações que sejam qualitativas, então a gente vai acompanhando os alunos durante o período, e tem as avaliações objetivas.

E cada professor tem a liberdade de ver se vai fazer algum outro tipo de avaliação. Aí no meu caso, eu vou fazer essa qualitativa mas eu vou fazer uma mais objetiva, porque precisa disso. Mas eu tô fazendo um exercício, que é conjunto e contínuo, que eles vão ser avaliados também por esse, crescendo, é mais formativo, não tanto somativo.

É importante considerar que existem diversos instrumentos e formas de avaliação, e estes serão constantemente estudados e aperfeiçoados. No entanto, seja qual for a forma de avaliação utilizada no processo de ensino-aprendizagem, a mesma deve ser construída com a participação ativa dos docentes e estudantes, para que todos entendam que essa etapa do processo é fundamental para o crescimento e desenvolvimento de cada indivíduo (ZEFERINO; PASSERI, 2007).

Conforme os autores acima, existem três tipos de avaliação. A primeira, é a diagnóstica em que o professor busca constatar se os alunos possuem os conhecimentos básicos e imprescindíveis para iniciar o novo aprendizado. A segunda, é a formativa, a qual é

realizada ao longo do curso e o docente irá verificar se o estudante está dominando gradativamente cada etapa proposta. E, por fim, a somativa, realizada ao final do curso ou da disciplina, a fim de avaliar se o aluno adquiriu os conhecimentos necessários para passar para uma nova fase do processo de ensino-aprendizado.

Cada forma de avaliação tem a sua peculiaridade, contudo, o mais importante é o professor saber selecionar a forma e o instrumento de avaliação de acordo com o objetivo proposto e com a sua capacidade de adaptá-la à realidade.

4.2.1.3 Ressignificando o “modo de ser professor”

Atualmente, a inovação pedagógica é imprescindível à prática docente devido à necessidade da sociedade moderna em formar profissionais críticos e reflexivos, capazes de atuarem nos mais diversos contextos em que se encontrem inseridos.

Acompanhando esse panorama nacional, a educação em Enfermagem também vem sofrendo modificações com o propósito de superar o modelo tradicional de ensino e atender às novas expectativas da sociedade, em que o aluno se torne um ser emancipado e atenda às demandas dos campos de trabalho dos profissionais da saúde.

Para que isso aconteça, é necessário que o professor seja capaz de ressignificar a sua prática utilizando métodos de ensino capazes de estimular a participação dos alunos e a sua compreensão a respeito da realidade.

No discurso da professora P1 identificamos a busca por essa ressignificação através da associação entre teoria e prática e da problematização dos contextos vivenciados nesses locais de ensino:

[...] eu tento trazer situações reais, em que eles vão para a sua realidade e que trazem, a partir de sua realidade, reflexões para discutir em sala de aula.

[...] acho que o curso de Enfermagem permite muito isso, porque toda a disciplina teórica, de uma área específica, vai ter um momento de imersão no campo de prática.

[...] eu acho que as propostas dessa educação muito mais problematizadora, e de trazer essa necessidade de que o aluno, ele mesmo saiba quais são as ferramentas que ele pode utilizar para o seu aprendizado, de fazer com que o aluno perceba a sua capacidade cognitiva [...] que a partir disso ele pode buscar informação, ele pode obter informação, que seja mais crítico, isso tá faltando. A gente tem na realidade os analfabetos funcionais [...] Eu não queria nunca ter um aluno analfabeto funcional de saúde.

Ao buscarmos embasamento teórico percebemos que as falas da professora P1 são condizentes com a Pedagogia Freireana, em que o docente assume um caráter inovador capaz de conduzir o discente a edificar o saber, criando possibilidades para a construção e reconstrução dos conhecimentos e permitindo a formação de um sujeito autônomo e preparado para interferir na realidade social (FREIRE, 1996).

No diário de campo realizado a partir de uma das aulas observadas, constatamos que a professora P1 realizou uma atividade em que os alunos foram orientados a construir um questionário, em pequenos grupos, para entrevistar mulheres usuárias do SUS, atendidas nos postos de saúde onde realizavam seus estágios. Após a elaboração desse questionário e a realização de um teste piloto, os estudantes os trouxeram para a sala de aula e os quais foram distribuídos e analisados por todos os grupos. Ao final desse momento, os alunos escolheram o melhor questionário e deram sua opinião com relação ao que poderia ser melhorado. Depois disso, a professora autorizou os grupos a iniciarem a coleta de dados, a fim de conhecer o perfil das referidas mulheres e as necessidades de saúde de cada uma delas.

Segundo P1, a etapa seguinte seria reunir os dados coletados e, logo após, levantar uma discussão nos pequenos grupos sobre a realidade dessas mulheres e, por fim, levar até elas, as possíveis soluções para os problemas encontrados, através da educação em saúde.

Para Freire (1996), é de suma importância discutir com os alunos a realidade concreta associada às disciplinas e aos seus conteúdos, bem como estabelecer uma conexão entre os saberes curriculares e a experiência social dos indivíduos, devido às implicações políticas e ideológicas que levam ao descaso das classes dominante sobre as dominadas. Ele afirma que uma reflexão crítica sobre a prática é uma exigência fundamental na relação teoria e prática, sem a qual a primeira pode virar uma conversa sem conteúdo e a segunda, simplesmente um ativismo.

Outra questão levantada pela professora P1 é a necessidade de um ensino individualizado, em que o docente seja capaz de perceber seu aluno de forma holística e possuidor de um saber construído, tanto em sua vida acadêmica quanto em sua prática comunitária.

Essa discussão veio à tona, a partir do momento em que P1 afirmou a dificuldade de os professores manterem esse ensino individualizado nos diversos campos de prática do país, especificamente nas escolas de Enfermagem do setor privado, em especial, pelo excesso de alunos em sala de aula.

[...] a gente (professores no Brasil) vive uma realidade que o ensino não é individualizado. Eu que venho do privado, eu tô acostumada com salas de 60 a 80 alunos. Eu já tive uma sala de 100 alunos [...] É difícil dizer que a gente consegue oferecer um ensino individualizado. Que consegue atender de fato as necessidades de cada aluno.

Em contrapartida, a profissional informa que, neste momento, ela vive em um ambiente diferente do citado anteriormente e relata que hoje é possível manter diálogo com o corpo discente, o que favorece o processo de ensino-aprendizado. A enfermeira-professora também admite não conseguir facilitar uma aprendizagem concreta na totalidade de seus alunos no IF em estudo, já que um deles reprovou no semestre anterior, mesmo após ela ter buscado identificar as deficiências desse estudante. E também afirma que o aluno não quis manter esse diálogo, prejudicando a identificação das dificuldades de ambas as partes.

Eu aqui com vinte alunos, eu me sinto no céu. Eu consigo saber o nome de cada um, eu consigo saber o que cada um tá prestando atenção, não tá prestando atenção, porque será que ele não tá prestando atenção. Alguns conseguem ter mais acesso a mim como professora e como pessoa pra buscar auxílio, uma voz ou coisa assim. Então, isso facilita bastante o acesso do aluno e do professor.

[...] ser do jeito que sou, se consegue alcançar a todos, eu tenho certeza de que não.

[...] não conseguia resolver as diferenças que existiam entre a minha forma de ensinar e a forma dele aprender.

A primeira fala é corroborada com a observação realizada em sala de aula onde a pesquisadora viu que a professora frequentemente se encontrava próximo aos seus alunos, assistindo aos vídeos utilizados como estratégias de ensino entre eles, escutando e discutindo os conteúdos e circulando entre os grupos de discussão, a fim de orientar as falas.

A professora P1 também pode ser identificada por estar atenta aos horários de chegada e saída dos estudantes, inclusive, verbalizando um atraso importante. No entanto, também demonstra sensibilidade ao escutar o motivo pelo qual aquele aluno não chegou no horário proposto para a disciplina.

Essa divergência entre a atuação profissional nos setores públicos e privados já foi discutida por outros autores, que pontuaram diversas questões que justificam tal prática. Nas escolas públicas os profissionais possuem um vínculo empregatício em regime estatutário e as condições de trabalho, tanto a socioeconômica quanto a de formação continuada, são preponderantemente diferenciadas quando comparadas a outras escolas, onde os professores geralmente são horistas, com menor formação pedagógica e pouco estimulados a buscarem

cursos de pós-graduação e experiências inovadoras para atuarem na docência (LIMA; APOLINÁRIO, 2011; BACKES et. al, 2014).

No discurso acima, ainda podemos inferir que a docente P1 é capaz de manter uma relação de afetividade com os alunos, tipificada por escutá-los e dar “uma voz” quando eles precisam. Essa função também é inerente ao “modo de ser professor” construído pela profissional e confirma a sua aproximação com a pedagogia libertadora e progressista, por expressar que a prática educativa é composta por vários elementos, tais como a afetividade, a alegria, a capacidade científica e o domínio técnico do professor, seja a favor da mudança, seja, infelizmente, da permanência do hoje (FREIRE, 1996).

O educador progressista precisa estar convencido de que as consequências de seu trabalho é uma especificidade humana, pois ele trabalha com pessoas de diferentes idades e meios que se encontram em permanente processo de formação. É papel do educador ser mais formador do que treinador e ser capaz de levantar reflexão a respeito da problemática mais pessoal de seus estudantes, desde que não prejudique o tempo da docência (FREIRE, 1996).

E, por fim, P1 relata a importância das instituições de ensino oferecerem uma formação pedagógica que prepare os professores a planejarem e executarem um plano de ensino problematizador, que utilize metodologias ativas de ensino para facilitar a compreensão do conteúdo.

Eu preciso experienciar uma formação problematizadora, porque eu não experienciei. Porque todas as minhas experiências como discente foram de aulas expositivas. Então fica um pouco complicado.

A situação global decorrente das transformações político-econômico-sociais, ocorridas entre os povos nos últimos anos é a responsável por uma crescente busca por métodos inovadores de ensino-aprendizagem nas escolas, a fim de contemplar as reais necessidades da sociedade, “ultrapassando os limites do treinamento puramente técnico para, efetivamente, alcançar a formação do homem como um ser histórico, inscrito na dialética ação-reflexão-ação (MESQUITA; MENESES; RAMOS, 2016, p. 474).

Nesse contexto, o uso das metodologias ativas de ensino é visto como uma forma de desenvolver o processo de aprender, utilizando situações reais ou simuladas e visando solucionar os desafios advindos essencialmente da prática social, nos diversos cenários encontrados (BERBEL, 2016).

Encerramos essa seção, reiterando que, conforme nossa análise, a professora P1 encontra-se em um período de transição entre a pedagogia tradicional e a pedagogia progressista e libertadora, como já foi mencionado, visto que ainda utiliza predominantemente aulas expositivas, mesmo que, na maioria das vezes, dialogadas; mas também busca a utilização de métodos inovadores de ensino, em especial a metodologia da problematização com o Arco de Maguerez. A referida profissional tem o perfil de buscar estimular a participação dos alunos e manter diálogo com eles, corroborando com os princípios da pedagogia da autonomia, descrita por Paulo Freire.

É importante destacar que apesar da falta de preparação pedagógica para o exercício da docência, citada pela professora P1, e do *habitus* professoral incorporado a sua prática (analisado pela pesquisadora), a profissional é capaz de se contrapor ao abandono do paradigma da escola tradicional e utilizar pedagogias inovadoras e ativas que requerem maior conhecimento e envolvimento por parte da docente.

4.2.2 O caso da professora P2

Arraijada às suas raízes, a professora P2 é bacharel em Enfermagem e não cursou licenciatura ou outro curso vinculado à Educação ao longo de sua trajetória docente. Em seus sete anos de atuação profissional trabalhou na assistência e na docência, adquirindo experiência tanto no setor público quanto no setor privado de ensino, culminando em sua atual experiência que pode ser levada para o seu cotidiano de sala de aula.

A partir das falas da professora P2, surgiram as seguintes categorias temáticas que serão abordadas a seguir:

- O *habitus* professoral como determinante da prática pedagógica de P2
- A busca da ressignificação da prática pedagógica de Enfermagem

4.2.2.1 O *habitus* professoral como determinante da prática pedagógica de P2

O *habitus* professoral está determinantemente atrelado à prática docente da professora P2. Podemos levantar essa afirmação diante de um significativo aspecto evidenciado na fala da referida professora, pois já compreendia que possuía uma aptidão para a docência ao longo de sua vida estudantil; ou seja, ela já possuía uma autonomia do passado que, de forma

ordenada e atuante, foi funcionando como capital acumulado, capaz de produzir uma história com base na própria história.

Ao ser questionado sobre quais fatores influenciaram a sua decisão para seguir a carreira docente, a professora P2 declarou que:

Primeiro a tendência. Eu acho que a gente se identifica. Eu me identifico muito com a profissão da Enfermagem por ter esse acesso. Eu sempre gostei muito da área de Enfermagem, nunca fiz vestibular para outra coisa, e quando eu vi que na Enfermagem eu poderia ter essa abertura para a Educação, aí eu achei que era o curso perfeito para mim. Eu sempre me identifiquei muito. Muito com os professores. Eu sempre gostei de ensinar. Eu sempre gostei de estudar.

Podemos perceber que a professora P2 observou e incorporou experiências do “modo de ser professor”, o que a levou a identificar-se com a área de ensino e, conseqüentemente, escolher um curso que lhe concedesse oportunidade de atuar como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem. O *habitus* seria exatamente o mediador entre a estrutura, ou seja, a identificação com a profissão, e a prática, constituindo uma espécie de matriz de percepções e apreciações capaz de orientar as ações do indivíduo em situações posteriores (BOURDIEU, 2004), seja na sala de aula ou fora dela.

Além desse fator determinante, P2 referiu que a questão salarial e as condições de vida também influenciaram a sua decisão para seguir a carreira docente. Tal relato é corroborado com outros estudos, como os de Backes *et. al* (2014) e Sgarbi (2015), ao afirmarem que em seus campos de pesquisa existiam enfermeiros que atuavam na educação profissionalizante de nível médio, por que não desejavam submeter-se à alta carga horária de trabalho da Enfermagem na área assistencial associada aos baixos salários.

Quando analisamos a prática docente da professora P2, percebemos que almeja desenvolvê-la de forma ressignificada, no entanto, as influências que a envolveram ao longo da sua trajetória estudantil e profissional determinaram o seu modo de agir em sala de aula. Isso acontece porque os sujeitos se formam a partir de suas experiências e dos saberes adquiridos antes e ao longo de sua profissão, fazendo com que sua atuação seja cercada de diversas renovações, rupturas e vários sentimentos que podem ser modificados ou não, no decorrer do tempo, de acordo com a capacidade auto-reflexiva do professor (FERREIRA, 2017).

Abaixo, seguem algumas falas que confirmam a inclinação da professora P2 para utilização de métodos de ensino tradicionais. A sua prática docente pode ser justificada pelo

espelhamento com outros professores e pelo *habitus* adquirido em sua origem social, o que culmina na construção de seu próprio *habitus* professoral.

Aí eu tentava fazer aulas mais atrativas, que chamassem a atenção para eles fazerem alguma coisa. Alguma metodologia ativa, mesmo eu sendo uma professora muito ainda focada em metodologias tradicionais, pois foi como eu fui formada. Eu acho que a gente tem a tendência de replicar.

Hoje eu tento me abrir mais para as metodologias ativas [...] No início, eu era bem mais tradicional. As aulas era eu falando. Eu passava exercícios, muitos exercícios para eles treinarem [...] mas eu percebo que eu tenho metodologia ainda muito tradicional.

A gente sabe ser enfermeiro. Eu sei explicar a minha prática. Mas muitas vezes a gente se depara com a área de educação que é muito vasta. E hoje eu consigo me abrir mais. Hoje eu conheço alguns tipos de metodologias diferentes por ter lido, por ter estudado, por ter vivenciados em cursos... Não, em treinamentos no IF. Aí eu tento mesclar mais. Eu acredito que tenho conseguido avançar um pouquinho. Mas não muito. Eu acredito que ainda permaneço com traço tradicional.

Até porque os assuntos, a gente vem de uma linhagem tradicional.

No início eu era bem tradicional. mas hoje eu me encaixo mais na questão mais reflexiva.

Durante as observações em sala de aula, corroboramos com a fala de P2 ao identificarmos que a estratégia de ensino mais utilizada por ela foi a aula expositiva com a utilização de materiais audiovisuais, cujos slides foram elaborados de forma didática, com o uso de conteúdos curtos e imagens compreensíveis. No entanto, a estratégia de ensino é repetitiva e a participação dos alunos é oscilante ao longo das aulas, mantendo períodos de discussão e períodos de exposição de conteúdo da professora para o aluno.

Além da referida estratégia, a professora P2 também utilizou casos clínicos e grupos de discussão, os quais são exemplos de metodologias ativas que estimulam a participação do aluno por colocá-los no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Ao questionarmos a professora P2 quanto aos métodos avaliativos utilizados, a profissional confirmou que realiza tanto avaliação qualitativa quanto quantitativa. A qualitativa analisa a participação do aluno em sala de aula, bem como sua postura, assiduidade e pontualidade. A quantitativa avalia de forma mais criteriosa o aprendizado dos conteúdos estudados na disciplina.

Existe um instrumento que uma das nossas professoras elaborou e eu estou utilizando, e eu achei bem bacana. É um instrumento que ela pontua várias coisas, como pontualidade, assiduidade, participação em sala, participação nas atividades de casa, desenvoltura, várias coisas, vários pontos.

Ao final do período eu sempre faço prova. Eu sou muito atrelada as coisas antigas. Faço prova, minhas questões são de concurso. Porque eu vejo que eles vão para o mercado de trabalho. Então, eles precisam ser treinados para fazer prova.

Como já discutido anteriormente, os cursos de bacharelado geralmente não ofertam disciplinas de formação pedagógica ou disciplinas educacionais, apesar da docência ser um campo de atuação profissional dos enfermeiros, principalmente no ensino médio profissionalizante para técnicos em Enfermagem. Tal realidade predispõe os profissionais a atuarem de forma reprodutivista, e os métodos inovadores de ensino passam a ser implementados de maneira lenta e gradual, à medida que o docente percebe a necessidade de atualizar-se e as unidades de ensino incorporam como atitude institucional a reflexão sobre as práticas pedagógicas, visto que essas correspondem a um campo de incidência da gestão curricular.

A gestão curricular corresponde à tomada de decisões “quanto ao modo de fazer que se julga mais adequado para produzir a aprendizagem pretendida. E essa tomada de decisão incide sobre campos curriculares da prática diária das escolas”, mesmo quando esta é aparentemente passiva e de mera execução (ROLDÃO; ALMEIDA, 2018, p. 23).

Os campos de incidência da gestão curricular são da responsabilidade de vários atores e correspondem a diversos níveis de decisão, desde o nível central até o professor, os quais convivem de forma transversal e com relevâncias semelhantes (ROLDÃO; ALMEIDA, 2018).

Ainda conforme os autores, os campos principais de decisão curricular são:

- A visão pedagógica;
- as opções e as prioridades de aprendizagens;
- as competências, conteúdos e a organização da aprendizagem;
- os métodos e estratégias de ensino e avaliação;
- os modos de organização da escola e das aulas;
- e a avaliação do resultado das opções tomadas.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que o docente é produto de sua história, mas também é agente de sua própria prática e ele mesmo constrói o seu “modo de ser professor”, a partir das diversas influências que surgem ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Nesse sentido, o *habitus* professoral passa a atuar como um conjunto de valores, crenças e concepções que orienta essa prática docente e que reflete as características da realidade em que o professor foi socializado (FERREIRA, 2017).

4.2.2.2 A busca da resignificação da prática pedagógica de Enfermagem

Ressignificar é a capacidade das pessoas incorporarem novos significados aos acontecimentos da vida a partir de sua mudança na percepção de mundo (FERREIRA, 2010). Ao trazermos esse conceito ao mundo educacional, podemos inferir que resignificar na educação significa refletir sobre uma prática e perceber quais elementos podem ser modificados, a fim de alcançar melhorias para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Esse deve ser um ato contínuo e criativo, em que a habilidade de atribuir novas importâncias a um evento comum se torna útil e propicia prazer a todos os sujeitos.

Nesse contexto, compreendemos que a professora P2 apresenta uma preocupação em resignificar a sua prática pedagógica e desenvolver habilidades e competências dos estudantes, visto que, embora ela desempenhe uma prática de ensino predominantemente tradicional, busca ferramentas para utilizar métodos de ensino ativos que permitam a formação crítica e reflexiva de seus alunos, principalmente nos campos de estágios.

Hoje eu tento me abrir mais para as metodologias ativas, a deixar o aluno mais como o centro, o despertar dele. Ele que vai construir o conhecimento dele, e eu vou apenas nortear, vou apenas ajudar.

[...] Aí eu tento mesclar mais. Eu acredito que tenho conseguido avançar um pouquinho, mas não muito.

[...] uma atividade mais reflexiva, onde eles participem mais.

Eu tento colocar muitas atividades práticas... Seminários, eu gosto muito da prática de seminários. Eu acho que eu termino dando uma responsabilidade para eles. Tento colocar também exposições de vídeos, de aulas de outras pessoas, de ensinamentos de outras pessoas, que eu pego na internet.

Tento trazer os casos clínicos que foi até uma das premissas que eles me colocaram [...] foi uma necessidade deles.

Aí na parte de estágio eu me desapego mais dessa parte (avaliação tradicional) e vejo a desenvoltura dele, a segurança, a forma como ele lida com o paciente. E eu deixo bem claro, ao final do estágio eu faço uma avaliação de todos e eu falo cada coisinha de cada um, cada ponto que eu acho que eu deva falar.

A resignificação da prática pode ser visualizada a partir do momento em que a professora P2 toma consciência de que é preciso inovar sua prática pedagógica para que suas atividades escolares não sejam vistas como uma rotina de vida, que não contextualiza a teoria e a prática diante da realidade concreta do aluno.

Em busca dessa inovação, P2 planeja as suas aulas baseando-se no PPC do curso de Enfermagem, mas organiza suas atividades de acordo com a necessidade do discente e da

capacidade de compreensão do conteúdo de seus alunos. Além disso, P2 refere discutir situações observadas na realidade dos estudantes, a fim de prepará-los para o mercado de trabalho de forma reflexiva e autônoma.

Eu olho bem para a ementa por ser uma normativa. Para ementa do PPC. Eu analiso o que eu posso dá primeiro, o que eu posso dá segundo [...] porque às vezes o que táno PPC não está bom didaticamente para eles. O nível de complexidade para eles entenderem [...] Aí eu vou ensinando os assuntos que eu posso fazer mais uma prática, uma atividade mais reflexiva, onde eles participem mais.

Na sala de aula também foram observados alguns momentos que relacionam a prática da professora P2 ao PPC, como o incentivo dos alunos a realizarem educação em saúde nas comunidades e a orientação quanto ao respeito que eles, enquanto profissionais de saúde, devem ter perante os casais constituídos pelos diversos gêneros sexuais.

Assim, ao buscarmos apoio literário, encontramos o pensamento Freireano, o qual afirma que o docente deve ter caráter inovador e não ser um mero especialista da docência, que se limita a ensinar apenas conteúdos curriculares, mas deve ser um sujeito comprometido e engajado na luta e na superação das injustiças sociais (FREIRE, 1996); o que garantirá mudanças qualitativas no ensino e a superação da hegemonia da educação tradicional.

A melhoria da educação no ensino médio em Enfermagem depende dos esforços de cada um dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, principalmente para que haja a concretização da preparação pedagógica dos professores para o exercício da docência, estimulando-os a abandonar o paradigma da escola tradicional e a utilizar as pedagogias ativas e inovadoras, as quais requerem maior conhecimento e envolvimento por parte do docente (RODRIGUES *et. al*, 2013).

Tal afirmação é confirmada na fala da professora P2:

Acho que o professor tem uma capacidade muito grande de definir as coisas. Eu acho que a maior dificuldade de quem vem do bacharelado é o não conhecimento. Às vezes, a gente tem uma tendência, tem uma vocação para conseguir dar uma boa aula, mas falta o conhecimento. E esse conhecimento a gente só tem se houver um curso, se houver um aperfeiçoamento.

Assim, uma formação permanente, contextualizada, problematizadora, capaz de desenvolver habilidades e competências deve ser incentivada tanto pelo docente quanto pela instituição de ensino, a fim de formar profissionais com pensamento crítico e reflexivo, como já amplamente discutido neste estudo.

4.2.3 O caso da professora P3

A professora P3 é formada há 7 anos e possui os cursos de bacharelado e licenciatura em Enfermagem. Declarou que não fez outros cursos na área de ensino, mas almeja investir no doutorado em Educação devido à importância que a profissional atribui a essa área.

A análise das entrevistas e das observações de aulas da professora P3 nos possibilitou levantar as seguintes categorias de estudo, conforme Bardin (2009), a serem descritas a seguir:

- O “modo de ser professor” e as práticas docentes de P3.
- A importância da formação pedagógica do enfermeiro-professor.

4.2.3.1 O “modo de ser professor” e as práticas docentes de P3

A professora P3 caracteriza-se por ter escolhido a carreira docente após a conclusão do mestrado por considerar que apresenta aptidão com a área de Educação. Assim como as demais professoras estudadas, essa professora desenvolveu atividades de docência antes de atuar no IF em estudo, o que, associadas às suas funções atuais, conferiu-lhe experiências capazes de fazê-la construir o seu próprio “modo de ser professor”.

Em algumas falas da professora P3 identificamos a influência de seus professores no início de sua trajetória profissional e a sua capacidade de reorganizar suas atividades, instituindo o seu modo de ser e de agir que repercute diretamente no processo de ensino-aprendizagem, utilizado atualmente em sala de aula.

Quando eu terminei o mestrado aí culminou na sensibilização de eu ir para a carreira docente por que era algo que eu tinha aptidão, que eu tinha interesse, que eu tinha uma vinculação. Assim, com esse perfil docente, mas eu nunca tinha trabalhado.

Eu vejo isso claramente influenciar o meu início de carreira docente [...] um professor muito bom, que eu tive como referência na minha graduação, tentava seguir as mesmas práticas que esse professor se guiava quando eu era aluna.

Mas, eu acredito que ao longo do tempo eu consegui identificar que essa não era a minha prática. Então hoje eu já consigo identificar o que era falho na minha formação e que eu não quero reproduzir para os meus alunos.

Nessa perspectiva, podemos inferir que a professora P3 não se deteve a reproduzir as estruturas evidenciadas e incorporadas por ela ao longo de sua carreira acadêmica. Na

verdade, essa profissional foi influenciada pelo meio em que se encontrava inserida, mas individualizou suas escolhas, formando um sujeito que utilizou a sua autonomia do passado para repercutir nas suas ações do presente.

Tal informação pode ser explicada pelo conceito de *habitus*, de Bourdieu, o qual fornece, ao mesmo tempo, um princípio de sociação e de individuação, em que um é inseparável do outro. A sociação acontece porque nossas categorias de juízo e de ação, vindas da sociedade, são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais similares (neste caso, o *habitus* professoral), e a individuação existe porque cada pessoa, tendo uma trajetória e uma localização únicas no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas, culminando na geração de sua ação (WACQUANT, 2007).

Considerando que o *habitus* não é uma réplica de uma estrutura social, percebemos, mais uma vez, que o “modo de ser professor” repercute diretamente na prática escolar e no processo de ensino-aprendizagem. Para P3, um docente que mostra compromisso com a profissão formará estudantes que valorizam a Enfermagem e que terão a sua identidade fortalecida, enquanto técnicos na referida área.

Eu acho que quando a gente mostra compromisso com a nossa profissão, é o primeiro reflexo positivo que o aluno pode ter. Quando a gente mesmo não se mostra um profissional que valoriza a enfermagem, o aluno não vai ser reprodutor, mas ele vai absorver a imagem que a gente passa. Eu vejo muito professor não somente como estimulador mas como a primeira referência profissional que o aluno vai ter.

Na tentativa de formar profissionais críticos e reflexivos, capazes de desenvolverem sua própria identidade e autonomia, a professora P3 desenvolve a sua prática docente de maneira mais problematizadora, mas sem excluir os conteúdos preconizados pelo PPC do curso.

Segundo a docente, o planejamento das aulas é realizado nos momentos destinados para tal finalidade, já que a profissional trabalha em regime de dedicação exclusiva e tem carga horária específica para isso. Para Coloni *et.al* (2016, p. 06), “o plano de aula é responsável pela articulação do PPC, e o valoriza quando vislumbra a formação integral do aluno”. Apesar dessa afirmação, os estudos mostram que o perfil das instituições de ensino não é esse, e a falta de tempo é o motivo mais citado pelos pesquisados para a não realização do plano de aula em seu cotidiano escolar (COLONI *et. al*, 2016). Tal afirmativa pode ser justificada por Viana (2014), ao relatar que em diversas escolas profissionalizantes em

Enfermagem, a docência é considerada uma atividade secundária, mesmo nas situações em que o docente demonstra identificação com a profissão.

O conteúdo também é organizado segundo o PPC, mas utilizando como referências bibliográficas sites da internet e livros da biblioteca, a fim de facilitar o acesso dos alunos.

A gente já tem acesso ao PPC desde o início. Quando a gente chega no campus a gente já tem acesso. E pra planejar a disciplina semestralmente eu me guio [...] Pois em geral a gente divide as disciplinas [...] então a gente precisa ter esse documento norteador único.

Eu procuro planejar as aulas fazendo uma busca prévia sobre os assuntos, eu uso referências que os alunos também tenham acesso.

Associado à organização do conteúdo, o planejamento das estratégias de ensino a serem utilizadas visa a uma formação mais dinâmica e a uma participação mais ativa dos alunos em sala de aula.

E tento planejar a aula tentando incluir algo que dinamize, que eles possam de alguma forma estar ativos na construção do aprendizado.

Como são alunos de uma faixa etária de adolescente para jovens, então, eles têm em geral um perfil que se dispersa facilmente se aquilo não for atrativo na aula. Eu procuro incluir na aula a participação ativa do aluno. Que seja em formato de texto, de jogos, de brincadeiras, de dinâmicas, ou de realmente de uma atividade grupal.

Eu vejo que numa aula tradicional, onde eles são passivos, eles acabam não absorvendo e não aplicando tão bem quando chegar lá no estágio, aquele conteúdo da disciplina.

O modo de planejar e agir descritos por P3 demonstram uma tendência progressista da professora, que coloca o estudante no centro do processo de ensino-aprendizado, mas mantém a profissional na função de facilitadora desse processo, sendo responsável pelo planejamento de atividades que possibilitem a assimilação do conteúdo de forma crítica e reflexiva, inclusive utilizando metodologias ativas de ensino para alcançar seus objetivos.

O educador que segue essa tendência objetiva tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, a favor de uma educação transformadora que supere os *déficits* educacionais e sociais, evidenciados ao longo da história da educação no Brasil e no mundo. Para isso, é importante que o professor conheça a teoria pedagógica que sustenta a sua prática para tornar-se capaz de promover as mudanças necessárias tanto em seus alunos quanto em seus colegas de profissão (GASPARIN; PETENUCCI, 2014).

Após a pesquisadora realizar uma breve explanação sobre as concepções pedagógicas, a professora P3 informou que se identifica com a pedagogia crítico-social dos conteúdos e com a libertadora, pois percebe-se a necessidade de ensinar os conteúdos dispostos no PPC do curso e imprescindíveis para a formação profissional do estudante, assim como, estimular o pensamento criativo, crítico, autônomo e reflexivo do aluno.

Ao avaliarmos de acordo com a abordagem literária, consideramos que P3 segue a Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos, apesar de não apresentar conhecimentos a respeito das teorias e concepções pedagógicas. Ela utiliza os conteúdos previamente definidos por uma entidade importante para a sociedade, que é a escola, mas os reformula de acordo com a realidade do aluno e com o momento histórico em que os sujeitos se encontram inseridos.

Para essa concepção pedagógica, os conteúdos de ensino são culturais, universais e incorporados pela humanidade, mas permanentemente reformulados, conforme a realidade social dos indivíduos. Os conteúdos estudados são considerados objetivos, apesar dessa pedagogia sempre possibilitar a sua reavaliação reflexiva, interligando-os às experiências concretas dos alunos e proporcionando elementos que facilitem uma análise crítica que auxiliem esses discentes a ultrapassarem a experiência dominante (LIBÂNEO, 1992).

Além dessa característica, percebemos interfaces da Pedagogia Histórico-crítica ao identificarmos a responsabilidade da professora P3, ao buscar converter o saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e no tempo em que se encontram inseridos. Para atingir tal objetivo, o docente necessita prover os meios necessários para que os discentes não apenas assimilem o saber final, mas que aprendam todo o processo de construção desse saber e todas as transformações que aconteceram com ele ao longo da história (DUARTE *et. al*, 2012).

4.2.3.2 A importância da formação pedagógica do enfermeiro-docente

Ao longo da história da educação profissional brasileira, a formação inicial e continuada dos docentes apresentou desafios e dificuldades que precisaram ser resolvidos de forma emergencial, conforme a exigência do mercado de trabalho de cada época. Atualmente, esses desafios estão ainda mais evidentes devido às exigências que essa modalidade de ensino impõe ao professor, os quais, muitas vezes, nela se inserem, mesmo sem possuírem uma base pedagógica que oriente as suas práticas (SOUZA, RODRIGUES, 2017).

Almeida e Biajone (2007) afirmam que as universidades têm responsabilidade social com a educação e a formação de professores em nosso país. E mesmo em contextos adversos, a referida instituição deve construir práticas de formação que sejam comprometidas com um ensino de qualidade, considerando as questões éticas e políticas, e sempre levantando discussão e reflexão sobre temas relacionados à educação.

Assim, podemos considerar que o enfermeiro-professor, assim como os demais professores do ensino profissionalizante, necessitam de uma formação pedagógica, seja no início seja ao longo de sua carreira, capaz de melhorar a sua atuação e o processo de ensino-aprendizagem.

Essa visão é corroborada pela professora P3 ao longo de suas falas:

Acho que a formação faz diferença porque por mais que a gente aprenda muito na prática, quando você tem um norte prévio, com certeza fica mais fácil de você identificar onde você tá falhando pra corrigir. Então acho que a formação prévia contribui muito pra gente ter essa clareza de onde melhorar.

Eu via muitos colegas que não valorizavam a licenciatura. Mas um dos principais campos quando a gente se forma é a docência no nível médio, no nível técnico.

Eu acho que no próprio bacharelado é pra ter um direcionamento, na fase final da formação, porque é um mercado onde o profissional bacharel vai acabar atuando.

Eu acho que dentro do bacharel em Enfermagem deveria ser imprescindível pelo menos uma disciplina que tivesse esse direcionamento para a metodologia do ensino em enfermagem.

Tem uns cursos de capacitação de carga horária menor que a gente faz dentro do instituto, e fiz fora nas minhas outras experiências de docente são cursos de capacitação, cursos livres.

Eu penso em fazer doutorado, mas hoje eu penso em não fazer mais em Enfermagem, mas de fazer doutorado em Educação pois hoje eu sinto a necessidade de aprofundar mais o conhecimento na área pedagógica.

Apesar de compreendermos que o “modo de ser professor” não é construído apenas pelo processo de formação, mas também por todo contexto político, histórico, econômico, social e religioso em que o sujeito se encontra inserido, consideramos a real relevância que os profissionais e as instituições de ensino devem oferecer a esse tema, a fim de permitir que, em um breve momento histórico, a Educação Profissional e Tecnológica supere a aquisição de domínios de técnicas para o mercado de trabalho e associe a capacidade de reflexão crítica sobre as diversas dimensões da sociedade.

Desta maneira, é pertinente que as escolas desenvolvam atividades formativas de maneira mais regular, inclusive explorando os momentos de reunião dos professores onde podem ser desenvolvidas atividades de treinamento e programas de formação continuada.

Essa ação poderá estimular a valorização e a participação docente, permitindo que os professores compartilhem e aprendam a partir das necessidades observadas no cotidiano escolar.

5 O PRODUTO EDUCACIONAL: UMA CARTILHA EDUCATIVA SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO

A coleta de dados da presente pesquisa foi realizada através da análise documental do PPC do curso técnico em Enfermagem, de entrevistas semiestruturadas e da observação não participante das aulas de três enfermeiras-professoras do IFPE Abreu e Lima, com o objetivo primário de compreender o desenvolvimento das práticas pedagógicas dessas profissionais.

Ao longo da coleta foi possível visualizar como essas professoras compreendem o seu “modo de ser professor” e como desenvolvem tais práticas em sala de aula e nos ambientes extraclasse, como nos serviços de saúde onde realizam os estágios curriculares preconizados pelo PPC.

Conforme descrito na análise dos dados, todas as professoras afirmaram que desde a graduação elas têm interesse em ingressar na carreira docente pelas mais diversas influências, como a familiar, o interesse pessoal pela profissão professor, a aptidão em lecionar e a busca por melhores condições de vida e de trabalho. No entanto, todas consideraram importante que os enfermeiros tenham uma formação pedagógica para atuarem na área de educação, visto que geralmente concluem o bacharelado e ingressam no mercado de trabalho como docentes de escolas técnicas profissionalizantes de Enfermagem sem o devido preparo.

Essa falta de formação, contribui para que os enfermeiros-professores utilizem em suas aulas concepções e métodos de ensino tradicionais por influência dos professores que marcaram a sua trajetória estudantil, caracterizando o *habitus* professoral de cada um. Corroborando que esse *habitus* não é inerte e simplesmente replicativo, as professoras que participaram da pesquisa mostraram que foram organizando o seu modo de ensinar ao longo da sua vida acadêmica, aprendendo com seus erros e acertos, e tentando ressignificar a sua prática docente em sala de aula, a fim de buscar a reflexão de seus alunos e conferir responsabilidades a cada um deles no complexo processo de ensino-aprendizagem.

Para que essa ressignificação aconteça, as professoras relataram a necessidade de uma formação problematizadora, com exposição de métodos de ensino inovadores que possam ser

utilizados em sala de aula com o objetivo de formar profissionais com conhecimentos amplos e não mecanizados, capazes de atuar no contexto social e profissional em que se encontram inseridos.

Diante da relevância de tal necessidade, a pesquisadora elaborou, como produto educacional da presente Dissertação, uma cartilha intitulada “Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem” (APÊNDICE I), que contempla, de forma clara e objetiva, as principais ideias a respeito do tema, bem como descreve alguns métodos ativos exitosos utilizados pelos docentes na área de saúde.

Vale ressaltar que as metodologias ativas de ensino tiveram sua origem na Escola Nova, e por si só, fazem parte das teorias não-críticas da educação. No entanto, aqui consideramos que as mesmas podem ser utilizadas em caráter inovador, contribuindo para a contextualização político-social dos conteúdos abordados em sala de aula.

Após a elaboração da referida cartilha, esse material foi testado entre algumas enfermeiras-professoras do IF em estudo, no dia 24 de abril de 2019, no turno da tarde, conforme descrição a seguir:

- A data e horário foram definidos a partir do diálogo entre a pesquisadora, os orientadores da pesquisa e a coordenadora do Curso Profissionalizante em Enfermagem do referido IFPE.
- O objetivo inicial era que todos os enfermeiros-professores participassem da testagem do produto, no entanto, por incompatibilidade de horários, foi possível reunir 4 (quatro) professoras do curso; entre essas, duas foram participantes da pesquisa e duas não participaram no período de coleta de dados.
- A testagem foi realizada através de uma roda de conversa, que é definida por Moura e Lima (2014, p. 101) como:

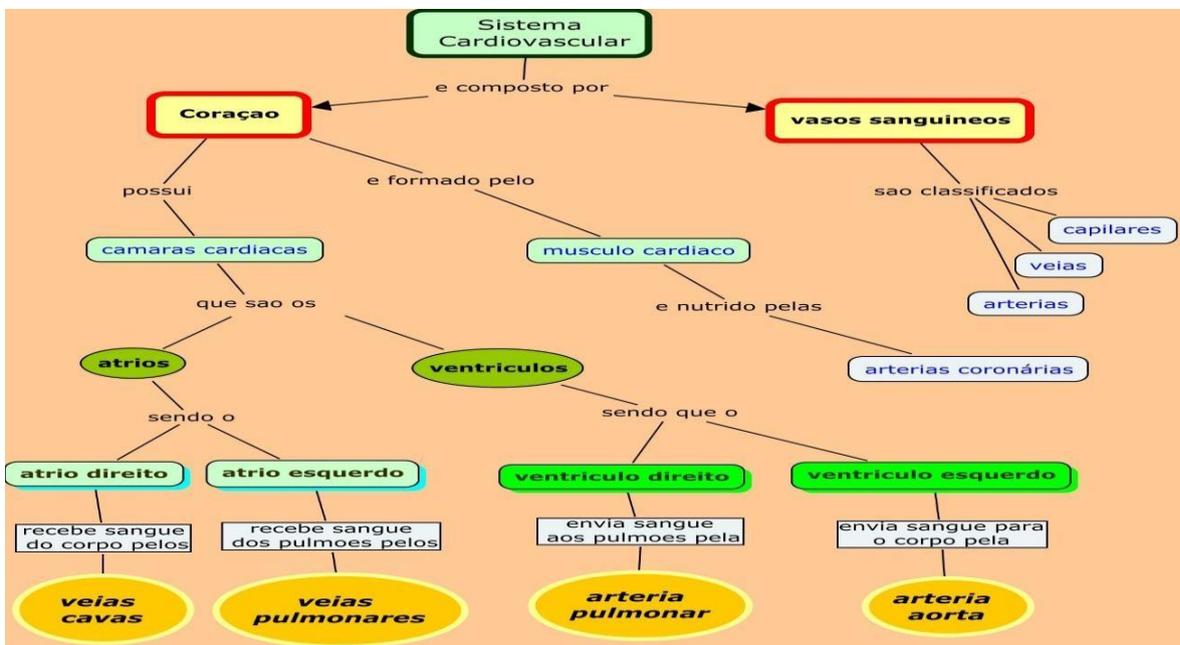
[...] um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta.

- A roda de conversa foi iniciada com a apresentação da pesquisadora, pois havia duas professoras que não a conheciam, e a descrição de qual era o produto elaborado, sua origem e seu objetivo, ou seja, foi informado a todos a elaboração de uma cartilha

como produto educacional do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, a partir dos dados coletados ao longo da pesquisa, com o intuito de contribuir para a implementação de metodologias ativas de ensino, no curso em que elas atuam como docentes.

- Duas cartilhas impressas foram distribuídas para que as professoras tivessem oportunidade de manuseá-la ao longo da conversa.
- A pesquisadora mostrou na tela de seu computador cada página da cartilha digital, explicando cada conceito e exemplificando as metodologias ativas de ensino que constavam no material, o que estimulou a participação ativa e facilitou a compreensão das docentes a respeito do tema. O objetivo dessa exposição foi dar às docentes a oportunidade de vivenciar situações de aprendizagem mediadas pelo método ativo.
- Ao falarmos sobre mapa conceitual, foram mostrados exemplos de mapas construídos, a partir de conteúdos considerados mais teóricos na área de saúde, como aqueles das disciplinas de Anatomia e Fisiologia Humanas, por exemplo.

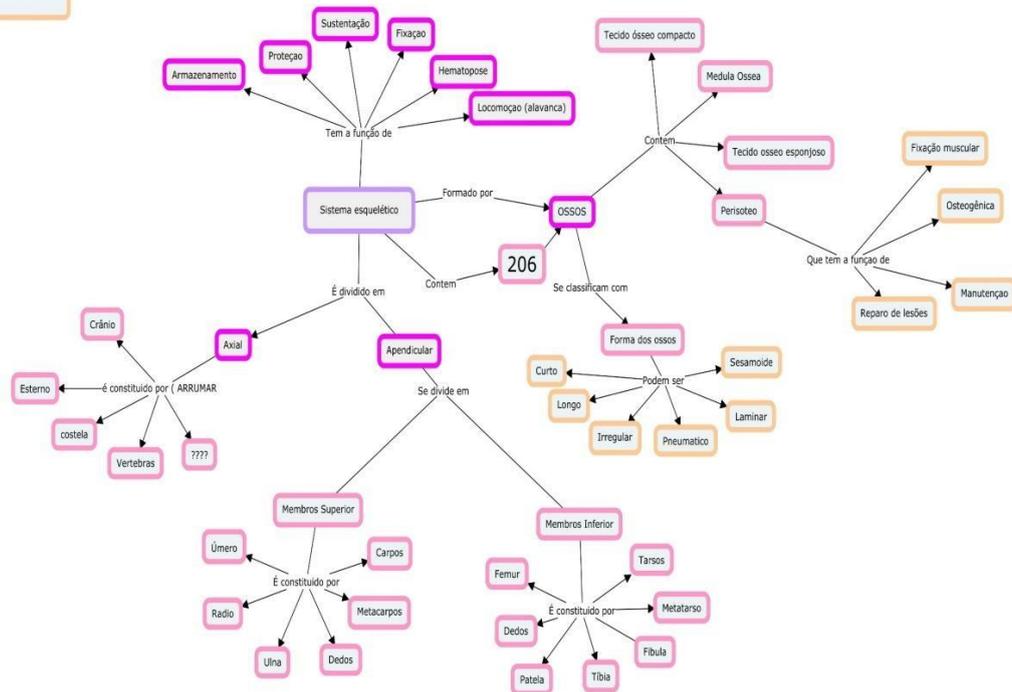
Figura 1: Imagem utilizada como suporte para o Mapa Conceitual – O Sistema Cardiovascular



FONTE: Google imagens

Figura 2 - Imagem utilizada como suporte para o Mapa Conceitual – O Sistema osteomuscular

Gabriela Alves Ferreira



Fonte: Google imagens

- Ao discutirmos sobre a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), foi realizada uma dinâmica com o grupo, onde foi previamente elaborada uma situação-problema com a qual comumente os docentes se deparam, e, a partir dessa situação, houve discussão entre todos os participantes do grupo em busca de uma solução para o problema proposto.

Quadro 1 - Situação-problema usada na ABP

SITUAÇÃO-PROBLEMA

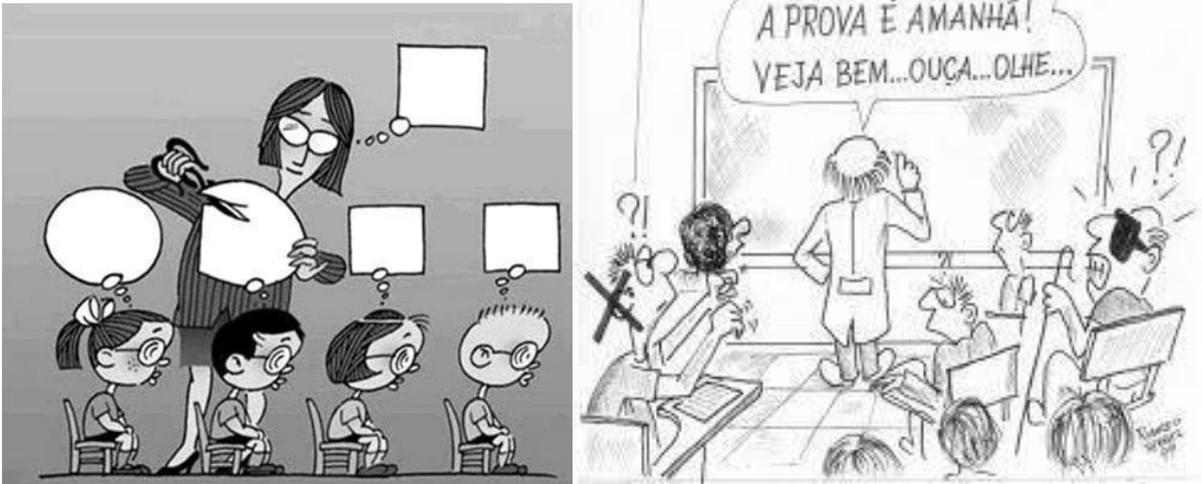
Maria Clara é uma professora recém-formada em Enfermagem, que começou a dar aulas em 2018, na instituição de ensino técnico. Ontem ela deparou-se com uma situação muito comum na rotina de um professor, independente do nível de ensino. Chegou à instituição preparada para dar aula apenas até o intervalo, com a turma do 2º semestre. Após o intervalo, o horário seria para planejamento da prova da segunda-feira, da turma do 3º semestre. Entretanto, ao chegar ao local, a coordenadora do curso a aguardava ansiosa, pois teria que assumir os dois últimos períodos na turma do 1º semestre, em razão da ausência da professora de Clínica Médica, que fora hospitalizada às pressas, pela manhã. A professora Maria Clara ministra a disciplina Saúde da Criança nessa turma, contudo, não trouxe seu material nesse dia. Ressalta-se que ela teve que ministrar essa disciplina (Clínica Médica) com a turma. Vocês, no lugar da professora Maria Clara, o que teriam feito?

Fonte: Adaptado de Diesel; Marchesan; Martins (2016)

- A dinâmica Phillips 66, foi adaptada de acordo com a quantidade de participantes. Como havia quatro pessoas, foram formadas duas duplas que discutiram sobre o tema proposto em busca de uma síntese final do assunto.

Figura 3 - Charges utilizadas como suporte para o Phillips 66





Fonte: Google imagens

- Outras estratégias de ensino foram citadas na cartilha e exemplos foram verbalizados, ao longo da roda de conversa, com exemplos práticos, expostos pelas docentes, o que demonstrou interesse e reflexão das mesmas sobre o tema.
- Ao final, foi entregue um questionário para cada profissional para que elas descrevessem sua opinião, a respeito da roda de conversa e da cartilha, visto que esta testagem também almejou confirmar a sua viabilidade diante do público-alvo, constituído pelos próprios enfermeiros-professores do curso técnico em Enfermagem.

Quadro 2- Perguntas do questionário aplicado aos sujeitos investigados

- 1- QUAIS OS PONTOS POSITIVOS DA RODA DE CONVERSA?
- 2- QUAIS OS PONTOS NEGATIVOS DA RODA DE CONVERSA?
- 3- NA SUA OPINIÃO, A CARTILHA CONSEGUE CONTER AS INFORMAÇÕES NECESSÁRIAS SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS? POR QUÊ?
- 4- VOCÊ ACHA QUE APÓS A LEITURA DA CARTILHA, VOCÊ CONSEGUIU REFLETIR SOBRE A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA?
- 5- O QUE VOCÊ RETIRARIA DA CARTILHA?
- 6- O QUE VOCÊ ACRESCENTARIA NA CARTILHA?
- 7- O QUE VOCÊ ACHOU DO DESIGN GRÁFICO DA CARTILHA?

5.1 O produto educacional sob a ótica das enfermeiras-professoras

Ao analisarmos os questionários, levantamos algumas categorias, conforme Bardin (2009), a serem apresentadas a seguir. Nesse momento, descrevemos as participantes da roda de conversa como EP (enfermeira-professora), para diferenciá-la da identificação P (professoras) utilizada na análise dos dados da pesquisa.

5.1.1 Pontos positivos e negativos da roda de conversa

Ao serem questionadas sobre os aspectos positivos, as docentes consideraram que a roda de conversa proporcionou o compartilhamento e a discussão de ideias a respeito de um tema capaz de ser aplicado na prática docente, conforme relatado nas falas a seguir:

A roda de conversa proporciona [...] a ampliação do conhecimento através da diversificação das ideias trocadas, discutidas e refletidas a respeito de um determinado tema [...] (EP1)

Foi extremamente positivo para o compartilhamento de ideias que possamos aplicar na prática. Esclarecimentos de dúvidas sobre aplicação de metodologias ativas. (EP2)

Discussão e vivência de diferentes tipos de metodologias ativas. (EP3)

Essas falas nos permitem inferir que as enfermeiras-professoras gostaram da maneira dinâmica que a roda de conversa foi conduzida pela pesquisadora, visto que ela foi elaborada e implementada na perspectiva da própria metodologia ativa de ensino, buscando a participação e a reflexão das participantes ao longo de toda a discussão; e sempre mantendo a associação entre a teoria e a prática docente, bem como, com a realidade em que se encontram inseridos.

Outro ponto positivo destacado foi a ampliação de conhecimentos quanto às estratégias de ensino que podem ser utilizadas em sala de aula. Ressaltamos que tais métodos podem ser desenvolvidos em todos os níveis de ensino, inclusive no contexto de ensino profissionalizante.

Escolha de metodologias para aprofundamento. (EP3)

Conhecimento de novas metodologias ativas [...] para instrumentalizar a prática docente. (EP4)

Quanto aos pontos negativos, duas participantes destacaram que houve poucos participantes na roda de conversa, dado justificado anteriormente pela dificuldade de conciliação de horários entre os professores do curso e a pesquisadora. Em contrapartida, tal dado também demonstra o interesse das professoras pela temática em discussão.

Não se possível a presença de todos os docentes do curso no momento. (EP2)

Poucos participantes. (EP3)

Vale ressaltar que as demais enfermeiras-professoras não encontraram aspectos negativos, inclusive considerando que a organização e o tempo foram bem-sucedidos, com boa colocação e contextualização da moderadora.

5.1.2 Reflexão da prática docente a partir das metodologias ativas de ensino

A cartilha intitulada *Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem*, associada à roda de conversa, foi capaz de despertar reflexão sobre a prática docente das enfermeiras-professoras que participaram da testagem do referido produto, pois elas conseguiram visualizar novas formas de trabalhar os conteúdos e maneiras de projetar tais métodos de ensino nas diversas disciplinas que lecionam.

[...] consegui projetar nas disciplinas que já ministro, ampliando minha visão e conhecimento pedagógico. (EP1)

[...] a cartilha demonstrou formas dinâmicas de trabalhar os conteúdos. (EP2)

A partir do conhecimento de tais métodos, os docentes são capazes de desenvolver estratégias de ensino capazes de formar sujeitos críticos, autônomos e reflexivos, conforme orientação da pedagogia crítico-reprodutivista, a qual coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem e considera o professor como mediador ou facilitador desse processo, sendo o principal responsável pela construção de conhecimentos individuais e coletivos. Além disso, eles se tornam capazes de identificar práticas tradicionais de ensino que devem ser substituídas por práticas docentes que considerem o estudante como um ser holístico e valorize seu desempenho em sala de aula.

A oportunidade do professor levantar reflexão sobre a sua própria prática demonstra que o mesmo tem um olhar mais atento aos seus alunos e, dessa forma, ele pode deixá-los

expressar-se e planejar sua aula baseado no conhecimento prévio de seu corpo discente, o que condiz com a proposta pautada no método ativo (DIESEL; MARCHESAN; MARTINS, 2016).

5.1.3 Características gerais da cartilha educativa

A cartilha foi elaborada com o objetivo de contribuir para a implementação de metodologias ativas, no curso técnico em Enfermagem, no IF em estudo. Consideramos que tal objetivo foi alcançado quando identificamos relatos de profissionais que compreenderam a importância de sua construção e o cuidado na sua elaboração.

Percebe-se que foi cuidadosamente elaborada, muito bem ilustrada e adequada. (EP1)

Além disso, ao serem questionadas se a cartilha contém informações necessárias sobre as metodologias ativas, todas responderam de forma positiva, pois, de forma clara e objetiva, foi possível sintetizar as principais estratégias de ensino que são bem-sucedidas na área de saúde.

*Porque consegue sintetizar de forma educativa, simples e completa os principais métodos utilizados nas metodologias ativas. (EP1)
[...] de forma breve e objetiva, contextualiza, apresenta e mostra as etapas de cada metodologia. (EP2)*

Consegue trazer, de forma sucinta, informações sobre as metodologias e técnicas escolhidas para aprofundamento. (EP3)

O formato resumido torna-se de fácil compreensão e manuseio. As informações contidas foram muito proveitosas. (EP4)

Nenhuma docente sugeriu retirar algo da cartilha, mas expressaram a necessidade de acrescentar exemplos de vivências de cada metodologia descrita, assim como foi realizado durante a roda de conversa.

Talvez alguns exemplos para que facilite a projeção na disciplina e aprimorar a metodologia escolhida. (EP1)

Acrescentar exemplos da aplicação de cada método. (EP2)

Outras sugestões foram mencionadas como a descrição sucinta de cada metodologia citada na cartilha, e o interesse de uma delas pelas técnicas de Grupo de verbalização e de observação (GV/GO) e o painel integrado.

Através das falas, percebemos o interesse das profissionais em ampliarem seus conhecimentos a respeito do tema e a identificação por algumas estratégias de ensino específicas. O estudo de cada uma permitirá que o professor seja capaz de escolher qual a mais adequada para mediar determinado conteúdo.

Segundo Anastaseou e Alves (2007), uma mesma estratégia de ensino pode ser utilizada nas mais diversas perspectivas e nos mais diversos momentos, de acordo com o objetivo do professor. Então, cabe a ele considerar qual delas irá utilizar para conduzir a sua aula, de forma que a hegemonia tradicional seja superada. No entanto, a efetivação dessas estratégias não é fácil já que o *habitus* professoral dos bacharéis, em geral, é direcionado a esse tipo de ensino, necessitando assim, da superação de cada um no campo de prática.

O design gráfico da cartilha foi aprovado por todas as docentes que apontaram o material como bem elaborado, atrativo, com cores suaves e figuras discretas que auxiliam a leitura.

5.2 Concluindo o produto educacional

A elaboração e a testagem da cartilha foram pertinentes aos objetivos do estudo, visto que almejávamos um produto útil e atrativo para os enfermeiros-professores que atuam no referido campus, conforme visualizado nas falas e análises citadas anteriormente.

Compreendemos que escolher a melhor estratégia de ensino não é uma tarefa fácil para o docente, mas a cartilha poderá ser vista como um material de apoio que incentivará os professores a adotarem essa prática de ensino técnico, a fim de formar um ser pensante e reflexivo, capaz de realizar suas habilidades inerentes à área de saúde, mas também, capaz de contextualizar as situações-problemas do meio em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar que os enfermeiros são os principais responsáveis pelo processo de formação dos profissionais de Enfermagem de nível médio e que essa formação deve superar as dificuldades e os desafios que surgem ao longo da história da educação profissionalizante em Enfermagem; nessa perspectiva, levantamos como objetivo geral desta pesquisa a necessidade de compreender a prática docente dos enfermeiros-professores que atuam no curso técnico em Enfermagem em uma instituição de ensino federal do estado de Pernambuco.

Durante o percurso do estudo, o embasamento teórico nos permitiu delinear as principais práticas docentes dos enfermeiros no Brasil e os fatores que a influenciam, assim como traçar uma breve explanação a respeito das principais concepções pedagógicas que podem influenciar a educação profissionalizante em Enfermagem, a fim de entendermos o contexto em que estamos inseridos e onde pretendemos chegar enquanto categoria que busca uma educação crítica e reflexiva.

Compreendendo que a prática docente do professor não é uma atividade estática, mas um produto das próprias experiências, utilizamos como fundamentação teórica da pesquisa o conceito de *habitus*, de Pierre Bourdieu, que garante ao indivíduo a liberdade de criar, agir e adaptar-se à realidade, apesar das limitações sociais e históricas advindas da sociedade.

Ao analisarmos a fase de investigação da pesquisa, podemos afirmar que o objetivo geral foi alcançado e que cada participante teceu suas próprias considerações a respeito de sua atuação em sala de aula. Nesse sentido, consideramos cada professora como caso único, singular e construtor de sua própria prática docente. No entanto, a partir de agora, faremos algumas considerações conjuntas, com o intuito de descrever as reflexões finais da pesquisa.

A análise do PPC do curso nos permitiu verificar um documento elaborado numa perspectiva de formação de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos, capazes de atuarem no mercado de trabalho de forma humanizada e visando à integralidade do ser humano. Apesar de possuir uma organização curricular disposta em disciplinas e com conteúdo pré-definido, verificamos uma maior influência das pedagogias progressistas, sobretudo a libertadora, por descrever, de forma clara e objetiva, algumas metodologias de ensino ativas e inovadoras, métodos avaliativos qualitativos e quantitativos, noções de respeito aos diversos grupos sociais, necessidade de compreensão da realidade, busca de superação da dicotomia entre a

teoria e a prática, além de estimular os docentes a considerarem a realidade em que eles e os estudantes se encontram inseridos.

Vale ressaltar, que o PPC do curso deve ser visto como algo dinâmico que deve ser diariamente pensado, rotineiramente avaliado e, se necessário, reelaborado. Por vezes, a organização das ideias demanda tempo mas é preciso que elas sejam colocadas em prática para que os objetivos sejam atingidos.

Ao fazermos uma tessitura do discurso docente e das observações realizadas em sala de aula, verificamos que os professores que participaram da pesquisa trabalham em regime de dedicação exclusiva e escolheram atuar na docência por se identificarem com o papel do professor e por sofrerem influências diversas ao longo de suas trajetórias acadêmicas, seja no ambiente familiar, seja no escolar, o que culminou na construção gradativa de cada *habitus* professoral, principal responsável pela formação e transformação de cada “modo de ser professor”.

Das três enfermeiras-professoras, duas possuem licenciatura em Enfermagem, mas todas afirmaram a importância da formação pedagógica para melhorar a atuação docente e consequentemente, todo o processo de ensino-aprendizagem. Essa formação deve ser buscada pelos profissionais, mas também deve ser desenvolvida pelas instituições de ensino de maneira continuada e efetiva, contando com a participação de todos os envolvidos nesse processo.

Apoiados em seus conhecimentos, cada professora desenvolve a sua própria prática docente. No entanto, todas consideram a importância de romperem o paradigma tradicional de ensino e investirem em uma prática inovadora, capaz de formar profissionais comprometidos com o desenvolvimento da Enfermagem e da sociedade, nos âmbitos da saúde pública e privada.

Dessa forma, as docentes se encontram em uma fase de transição entre a pedagogia tradicional e a pedagogia progressista, prevalecendo as ideias dessa última. As ideias tradicionais são influenciadas por alguns fatores como o *habitus* professoral de cada sujeito, pela matriz curricular do curso disposta em disciplinas, o que favorece a fragmentação dos conteúdos e pela deficiente ou ausente preparação pedagógica para o exercício da docência.

Contrapondo-se a isso, as professoras buscam ressignificar a sua prática, investindo na aplicação de metodologias ativas de ensino, as quais consideram o contexto social em que se encontram inseridos, e associam a teoria à realidade vivenciada por seus alunos, principalmente nos campos de estágio.

Essa pesquisa também aponta que as enfermeiras-professoras planejam suas aulas, conforme orientação do PPC, assim como utilizam livros e recursos tecnológicos que sejam acessíveis aos alunos, como forma de facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, as participantes mostram um envolvimento com a formação holística e integral do técnico em Enfermagem.

A fim de melhorar ainda mais a atuação docente, todas as profissionais frisaram a necessidade e o desejo de participar de uma formação pedagógica que oriente uma educação que possua características ativas e inovadoras, pois a sociedade moderna precisa de profissionais de Enfermagem autocríticos, reflexivos, autônomos e preparados para o trabalho coletivo, interdisciplinar e integrado.

Nessa perspectiva, a pesquisadora elaborou como produto do estudo, uma cartilha a respeito das metodologias ativas de ensino, com o intuito de oferecer material didático-pedagógico que direcione práticas inovadoras aos enfermeiros-professores que atuam na referida instituição de ensino. Tal instrumento visa à formação do sujeito, de forma autônoma e participativa, através da utilização de diversas estratégias de ensino que colocam o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem e podem ser utilizadas nas diversas disciplinas do curso assim como nos campos de prática.

Diante do exposto, compreendemos que as enfermeiras-professoras estudadas não refletem as práticas docentes descritas na maioria das pesquisas, provavelmente por possuírem um perfil diferenciado, pois todas atuam em serviço público, em caráter estatutário e ainda em regime de dedicação exclusiva. Tais características garante-lhes tempo para desenvolver as atividades docentes não apenas no âmbito de sala de aula, mas também fora dela, ao preparar aulas e ao manter uma interação afetiva entre o profissional e os estudantes.

Além disso, todas as professoras tiveram sua formação inicial em universidades públicas, locais que servem de incentivo para a progressão acadêmica, através do Mestrado e Doutorado. Embora tais programas nem sempre ofereçam uma formação pedagógica adequada, identificamos a disposição das profissionais em buscar conhecimentos que facilitem a atuação docente numa perspectiva progressista de ensino.

Por fim, compreendemos que este estudo contribuiu para levantar reflexão a respeito das práticas docentes desenvolvidas por enfermeiros que atuam na docência, a fim de estimular esses profissionais a atuarem de forma cada vez mais reflexiva e como um educador em saúde que apresente um agir pedagógico problematizador, em que todos os envolvidos no

processo se tornem capazes de ensinar e aprender, em especial, no nível profissionalizante de Enfermagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**. V. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf. Acesso em: 29 de maio de 2019.
- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Ed. Joinville, SC, 2007.
- ARAÚJO, Laura Filomena Santos de; DOLINA, Janderléia Valéria; PETEAN, Elen; MUSQUIN, Cleciene dos Anjos; BELLATO, Rosene; LUCIETTO, Grasielle Cristina. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Rev. Bras. Pesq. Saúde**, v. 15, n. 3, p. 53-61, jul/set. 2013. Disponível em: portaldepublicacoes.ufes.br. Acesso em: 08 de janeiro de 2019.
- BACKES, Vânia Marli Schubert; MENEGAZ, Jouhana do Carmo; FRANCISCO, Bruna de Souza; REIBNITZ, KenyaSchmidt; COSTA, Lauriana Medeiros. Características de formação e trabalho de professores de nível médio em enfermagem. **Rev Rene**, v. 15, n. 6, p. 957-963, nov./dez. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/rene/article/viewFile/3289/2528>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2018.
- BALDINO, José Maria; DONENCIO, Maria da Conceição Barbosa. O *habitus* professoral na constituição das práticas pedagógicas. **Revista Polyphonia**, v. 25, n. 1, p. 263-281, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/viewFile/38563/19509>. Acesso em: 15 de janeiro de 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Portugal, Lisboa: Edições 70, 2009.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez** [livro eletrônico] : uma reflexão teórico-epistemológica. Londrina:EDUEL. Edição do Kindle. 2016.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. Organizador da coletânea: Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- _____. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009
- BUGS, Bruna Maria; FEIBER, Débora Tatiane; PAIANO, Lara Adrienne Garcia; RODRIGUES, Rosa Maria. Formação de auxiliares e técnicos de enfermagem em Cascavel – Paraná: 1980 a 2010. **Hist enferm Rev eletrônica [Internet]**. V. 6, n. 2, p. 265-87, 2015. Disponível em: http://here.abennacional.org.br/here/Formacao_auxililiares_HERE_2015.pdf. Acesso em: 03 de agosto de 2018.
- COLONI, Caroline Silva Morelato; TEIXEIRA, Verônica Modolo; MOREIRA, Mirian Christine Olimpio; PIOTTO, Rafaela; GÓES, Fernanda dos Santos Nogueira de;

CAMARGO, Rosângela Andrade Aukar de. Prática pedagógica na educação profissional de nível médio em Enfermagem. **Cogitare Enferm.**, v. 21, n. 1, p. 01-09, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/42026/27505>. Acesso em: 12 de dezembro de 2017.

DANTAS, Rosana Aparecida Spadoti; AGUILLAR, Olga Maiomoni. O ensino médio e o exercício profissional no contexto da enfermagem brasileira. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 7, n. 2, p. 25-32, abril 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v7n2/13458>. Acesso em: 03 de agosto de 2018.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1999. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 11 de agosto de 2018.

DIESEL, Aline; MARCHESAN, Michele Roos; MARTINS, Silvana Neumann. Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes na educação profissional técnica de nível médio. **Signos**. Lajeado, ano 37, n.1, p.153-169, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307168286_METODOLOGIAS_ATIVAS_DE_ENSINO_NA_SALA_DE_AULA_UM_OLHAR_DE_DOCENTES_DA_EDUCACAO_PROFISSIONAL_TECNICA_DE_NIVEL_MEDIO/download. Acesso em: 22 de março de 2019.

DUARTE, Newton; ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; DERISSO, José Luis; FERREIRA, Nathalia Botura de Paula; SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. O marxismo e a questão dos conteúdos escolares. **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. Anais eletrônicos. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2012.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaleto. **Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica**. Currículo sem Fronteiras.V. 13, n. 1, p. 129-142, Jan./Abr., 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Editora Positivo: Curitiba, 2010.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum Education**. V. 39, n.1, p. 79-89, Jan.-Mar., 2017. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29143/0>. Acesso em: 20 de junho de 2019.

FLORÊNCIO, Patrícia Cavalcante de Sá. **Concepções dos docentes do curso de graduação em Enfermagem sobre o processo ensino aprendizagem nos cenários de prática**. Orientadora: Profª Drª Lenilda Austrilino Silva. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde). Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Medicina. Programa de Pós-graduação em Ensino na Saúde. 2015.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg. (on-line)**, Brasília, v. 97, n. 274, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217666812016000300534&script=sci_abstract&tlng=t. Acesso em 15 de fevereiro de 2019.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GASPARIN, João Luiz.; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia Histórico-Crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. Semana Pedagógica – NRE/2014, Paraná – PR. 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 02 de março de 2019.

GATTÁS, Maria Lúcia Borges; FUREGATO, Antonia Regina Ferreira. A interdisciplinaridade na educação. **Rev. RENE**, v. 8, n. 1, p. 85-91, Fortaleza, jan./abr.2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Virginia Crispina de Oliveira. **Perfil dos docentes da educação profissional técnica de nível médio em Enfermagem**. Orientador: Prof. Dr. Gilberto Tadeu Reis da Silva. 86f. Dissertação (Mestrado) –Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

GUARIENTE, Maria Helena Dantas de Menezes; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A pesquisa participante na formação didático-pedagógica de professores de enfermagem. **Rev. Latino-am. Enfermagem**, v.8, n.2, p. 53-59, abril, 2000. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rlae/v8n2/12418.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2018.

GUBERT, Edilmara.; PRADO, Marta Lenise do. Desafios na prática pedagógica na educação profissional em enfermagem. **Rev. Eletr. Enf. [Internet]**, v.13, n.2, p. 285-95, 2011. Disponível em: <http://www.fen.ufg.br/revista/v13/n2/v13n2a15.htm>. Acesso em: 03 de novembro de 2017.

IFPE. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI- 2014 a 2018**. Recife, PE, 2015. Disponível em: <http://pdi.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/PDI-COMPLETO.pdf>. Acesso em: 15 maio de 2017.

_____. **PPC - Projeto pedagógico do curso técnico em enfermagem (subsequente)**. Campus Abreu e Lima, PE, 2017. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/campus/abreu-e-lima/cursos/tecnicos/subsequente/enfermagem/projeto-pedagogico/ppc-curso-tecnico-em-enfermagem-cabl.pdf/view>. Acesso em: 20 de novembro de 2018.

LESSMANN, Juliana Cristina; LANZONI, Gabriela Marcelino de Melo; GUBERT, Edilmara; MENDES, Paula Xavier Gums; PRADO, Marta Lenise do; BACKES, Vânia Marli. Educação profissional em enfermagem: necessidades, desafios e rumos. **Rev. Min. Enferm.**, v.16, n.1, p. 106-110, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/507>. Acesso em: 03 de novembro de 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola. 1992.

LIMA, Elaine Cantarella; APPOLINÁRIO, Renata Silveira. A educação profissionalizante em enfermagem no Brasil: desafios e perspectivas. **Rev. Enferm. UERJ**. V. 19, n. 2, p. 311-6, abr/jun. 2011. Disponível em: www.facenf.uerj.br/v19n2/v19n2a23.pdf. Acesso em: 10 de abril de 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARIN, Maria José Sanches; LIMA, Edna Flor Guimarães; PAVIOTTI, Ana Beatriz; MATSUYAMA, Daniel Tsuji; SILVA, Larissa Karoline Dias da; GONZALEZ, Carina; DRUZIAN, Suelaine; ILIAS, Mércia. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, p. 13-20, Mar. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010055022010000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 de abril de 2019.

MELO, Maria Julia Carvalho de. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. Orientadora: Profª Drª Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida. 186f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, 2014.

MESQUITA, Simone Karine da Costa; MENESES, Rejane Millions Viana; RAMOS, Déborah, Karollyne Ribeiro. Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de Enfermagem. **Trab. Educ. Saúde**. Rio de Janeiro, v.14, n.2, p.473-486, maio/ago. 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462016000200473&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 de abril de 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**. v.23, n.1, p. 98 106, jan.-jun. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338/11399>. Acesso em: 15 de abril de 2019.

PEREIRA, Adriana Lenho de Figueiredo. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. **Cad. Saúde Pública**, v. 19, n. 5, p. 1527-1534, set./out. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v19n5/17825.pdf>. Acesso em 15 de agosto de 2018.

RIBEIRO, Robson Rodrigues. **Educação Musical no Ensino Médio Integrado: um estudo multicaso sobre concepções e práticas curriculares com professores de música de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Orientadora: Profª Drª Maura Lúcia Fernandes Penna. 279 f. Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Música. 2017.

RODRIGUES, Jéssica de Alcântara; ROCHA, Luanna dos Santos; ANJOS, Danielly Santos dos; CAVALCANTE, Leila Pacheco Ferreira; ROZENDO, Célia Alves. Tendências

pedagógicas: conflitos, desafios e perspectivas de docentes de enfermagem. **Rev. bras. educ. med.**, v. 37, n. 3, p. 333-342, Sept. 2013 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022013000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 de janeiro de 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu; ALMEIDA, Sílvia de. **Gestão curricular: para a autonomia da escola e professores. Autonomia e flexibilidade curricular.** 2018.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino.** 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”. Campinas, 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html. Acesso em: 21 de abril de 2018.

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE**, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008. Disponível em: [e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465](http://revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465)

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SGARBI, Aniandra Karol Gonçalves. **Enfermeiro docente no ensino técnico em enfermagem.** Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lourdes Missio. Dissertação (Mestrado) . 97f. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

SILVA, Maria Iracema Tabosa da; RUFFINO, Márcia Caron; DIAS, MardônioRique. Posicionamento de enfermeiras sobre ensino problematizador. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 2, p. 192-198, Abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692002000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 de agosto de 2018.

SILVA, André dos Santos. **Uma reflexão sobre o *habitus* docente e os dispositivos de dominação do poder escolar/acadêmico segundo Pierre de Bourdieu.** Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Simone Marinho Nogueira. 20 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Filosofia). Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande. 2017.

SILVA, Moisés Gregório da. **Habitus professoral do engenheiro: modo de ser e de ensinar.** Orientadora: Profa. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida. Tese (Programa de Pós-graduação STRICTO SENSU em Educação). Pontífca Universidade Católica de Goiás. Goiânia. 2017.

SILVA, Aracéli Girardi da. Tendências pedagógicas: perspectivas históricas e reflexões para a educação brasileira. **Unoesc & Ciência – ACHS**, v. 9, n. 1, p. 97-106, jan./jun. 2018.

Disponível em: <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/download/14257/pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2018.

SILVEIRA, Cristiane Aparecida; PAIVA, Sônia Maria Alves de. A evolução do ensino de enfermagem no Brasil: uma revisão histórica. **Cienc Cuid Saude**, v. 10, n. 1. p. 176-183, jan/mar. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/6967/pdf>. Acesso em: 24 de julho de 2019.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; RODRIGUES, Iaponira da Silva. Formação de professores para a educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Rev. HISTEDBR On-line**. V. 17, n. 72, p. 621-638, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682>. Acesso em: 29 de maio de 2019.

SPAGNOL, Carla Aparecida. (Re) pensando a gerência em enfermagem a partir de conceitos utilizados no campo da Saúde Coletiva. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 119-127, Mar. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232005000100019&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 de fevereiro de 2018.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Elizabeth; FERREIRA, Darlisom Sousa; MEDEIROS, Horacio Pires. Paulo Freire: a boniteza de ensinar e aprender saúde. **Rev Enferm UFSM**, v. 7, n. 2, p. 347-349, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/25213/pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2018.

VIANA, Jamille Forte. **Concepções pedagógicas para a formação do enfermeiro: práticas e saberes do cuidado clínico**. Orientadora: Prof^a Dr^a Lucilane Maria Sales da Silva. 90f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Ceará, 2014.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o Habitus. **Educação & Linguagem**. Ano 10, nº 16, p. 63-71, jul./dez, 2007

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZEFERINO, Angélica Maria Bicudo; PASSERI, Silvia Maria Riceto. Avaliação da aprendizagem do estudante. **Cadernos ABEM**. Vol. 3. Pág. 39-43. Outubro, 2007.



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – CAMPUS OLINDA**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

APÊNDICE A

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

O pesquisador deverá considerar os seguintes itens a serem observados em sala de aula:

- A visão do docente quanto aos conteúdos de ensino.
- Os métodos e estratégias de ensino utilizados em sala de aula.
- As avaliações de aprendizagem utilizadas pelo corpo docente.
- A relação entre o professor e seus alunos.
- A repercussões do “modo de ser professor” na prática escolar.



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – CAMPUS OLINDA**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Caracterização do entrevistado

- Nome do entrevistado
- Idade
- Qual o tempo de formação profissional?
- Tem curso de pós-graduação? Em qual área e quando concluiu?
- Quando começou a trabalhar no IF?
- Qual é a carga horária semanal de trabalho?
- Quais disciplinas leciona no IF em estudo?
- Leciona em mais alguma instituição? Por quê?
- Exerce outra atividade profissional? Qual? E há quanto tempo? E por quê?

2. Trajetória profissional do enfermeiro-docente

- Quando começou a atuar na docência e por que escolheu esta área de atuação profissional?
- Descreva a sua trajetória profissional como docente do curso técnico em Enfermagem, destacando as dificuldades encontradas no exercício da prática.
- Compare o ser-professor no início de carreira e o ser-professor atualmente. Destaque o que contribuiu para a transformação no seu modo de ser-professor.
- Acha importante e/ou necessária a formação pedagógica para o professor do curso de

Enfermagem? Quais investimentos na formação pedagógica você realizou para atuar na área docente?

3. Prática pedagógica do enfermeiro-docente

- Como se desenvolve a sua prática pedagógica?
- Em qual (is) concepção (ões) pedagógica (s) a sua prática se ancora? (Explicá-las, se necessário).
- De que forma essas concepções norteiam a sua prática pedagógica (planejamento de aulas, formas de avaliações utilizadas, articulações com outros espaços da formação, como serviços de saúde e de educação)?
- Como a prática docente no nível médio profissionalizante em Enfermagem está sendo ressignificada no Brasil? O que você faz para inovar/ressignificar a sua prática?
- Quais as sugestões, desejos e necessidades que você considera importantes para alcançarmos esta ressignificação da prática docente em Enfermagem?



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – CAMPUS OLINDA**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

APÊNDICE C

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO/CARTA DE ANUÊNCIA

41




**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – CAMPUS OLINDA**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

APÊNDICE C

Declaração da Instituição/Carta de Anuência

Ao Comitê de Ética e Pesquisa – CEP
Faculdade Integrada de Pernambuco (FACIPE)

Declaramos, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado “**PRÁTICAS DOCENTES DE ENFERMEIROS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Taciana da Silva Santos, junto com seus orientadores Prof. Dr. José Davison da Silva e Profª. Drª. Valquíria Farias Bezerra Barbosa, que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – campus Abreu e Lima, assume a responsabilidade de fazer cumprir os termos da Resolução nº 466/12, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005, 347/2005), além de zelar para que o pesquisador cumpra os objetivos do projeto, por meio de acompanhamento do curso de origem do pesquisador e relatório semestral enviado o CEP/FACIPE.

De acordo e ciente,

Olinda - PE, 13 de fevereiro de 2019.

Maria de Fátima Neves Cabral

Maria de Fátima Neves Cabral
(Diretora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Abreu e
Lima)

Maria de Fátima Neves Cabral
SIAPE 1256749
Diretor(a) Geral
IFPE - Campus Abreu e Lima



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – CAMPUS OLINDA**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLOGICA**

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____, abaixo assinado, autorizo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – campus Olinda, por intermédio da mestrandia Taciana da Silva Santos, devidamente assistida por seus orientadores, os professores doutores José Davison da Silva Júnior e Valquíria Farias Bezerra Barbosa, a desenvolver a pesquisa abaixo descrita:

1- Título da pesquisa: “PRÁTICAS DOCENTES DE ENFERMEIROS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA”.

2- Objetivo Primário: Compreender a prática pedagógica dos enfermeiros-docentes que atuam no curso técnico em enfermagem de um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE); e **objetivos secundários:** Analisar os documentos que definem a normatização curricular para o ensino técnico em enfermagem no campus em estudo; Identificar as práticas pedagógicas predominantemente desenvolvidas pelos enfermeiros-docentes que atuam curso técnico em enfermagem do referido campus; Conhecer como os enfermeiros-docentes desenvolvem a sua prática pedagógica no curso técnico em Enfermagem do campus estudado; Elaborar um curso de extensão de formação continuada para os enfermeiros-docentes do curso técnico em enfermagem do campus em estudo.

3- Descrição de procedimentos: Durante a coleta de dados será realizada a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Enfermagem no campus em

estudo, entrevistas aos participantes da pesquisa e observação de aulas ministradas pelos mesmos, com registro por meio de diário de campo.

4- Justificativa para a realização da pesquisa: A observação de que os enfermeiros atuam enquanto docentes, tanto no ensino técnico como na educação superior, sem ter um preparo sistemático para esta função, desencadeou indagações quanto à prática pedagógica destes profissionais, uma vez que nos cursos de graduação, geralmente a ênfase é dada aos aspectos biológicos do processo de cuidar e de assistir o paciente.

5- Desconfortos e riscos esperados: A pesquisa é descrita como apresentando risco mínimo, pois poderá ocasionar algum desconforto ao participante ao ser abordado durante a entrevista ou ao ser observado em seu campo de prática. Fui devidamente informado dos riscos acima descritos e de qualquer risco não descrito, não previsível, porém, que possa ocorrer em decorrência da pesquisa será de inteira responsabilidade dos pesquisadores.

6- Benefícios esperados: Vislumbra-se, com a realização desta pesquisa, que os conhecimentos produzidos possam revelar como os enfermeiros identificam suas próprias práticas pedagógicas, assim como elas são desenvolvidas em seu campo de atuação. Sua relevância está em colaborar com mais uma reflexão sobre o exercício da docência na educação profissional e tecnológica de nível médio, a fim de contribuir para mudanças na formação do enfermeiro que atua nesta área.

7- Informações: Os participantes têm a garantia que receberão respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa. Também os pesquisadores supracitados assumem o compromisso de proporcionar informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo.

8- Retirada do consentimento: O voluntário tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, não acarretando nenhum dano ao voluntário.

9- Aspecto Legal: Elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos atende à Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília – DF.

10- Confiabilidade: Os voluntários terão direito à privacidade. A identidade (nomes e sobrenomes) do participante não será divulgada. Porém os voluntários assinarão o termo de consentimento para que os resultados obtidos possam ser apresentados em congressos e publicações.

11- Quanto à indenização: Não há danos previsíveis decorrentes da pesquisa, mesmo assim fica prevista indenização, caso se faça necessário.

12- Vias do termo: Os participantes receberão uma via deste Termo assinada por todos os envolvidos (participantes e pesquisadores).

13- Dados do pesquisador responsável: Em caso de dúvida a respeito deste estudo você poderá entrar em contato com a pesquisadora Taciana da Silva Santos pelo telefone (81) 987388361 ou pelo e-mail taci_santos@yahoo.com.br, residente na Rua Dois, nº 57, Alto Dois Irmãos, Paudalho-PE, CEP 55825000.

ATENÇÃO: A participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Integrada de Pernambuco.

CEP/FACIPE

Rua Barão de São Borja, nº 427, Soledade, Recife-PE.

Telefone: (81) 3878-5100 – e-mail: cep@facipe.edu.br.

Olinda - PE, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

E-mail do voluntário para posterior envio dos resultados da pesquisa



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – CAMPUS OLINDA**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

APÊNDICE E

TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS (TCUD)

45




**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – CAMPUS OLINDA**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

APÊNDICE E

Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD)

Eu, Taciana da Silva Santos, enfermeira e mestranda do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT), no âmbito do projeto de pesquisa intitulado “Práticas docentes de enfermeiros que atuam na educação profissional e tecnológica”, comprometo-me com a utilização dos dados contidos no Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) técnico em Enfermagem com a finalidade de obtenção dos dados previstos no protocolo de pesquisa, e somente após receber aprovação do sistema CEP/CONEP.

Declaro entender que é minha a responsabilidade de cuidar da integridade das informações e que comprometo-me com a guarda, cuidado e utilização das mesmas apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa aqui referida.

Qualquer outra pesquisa em que eu precise coletar informações serão submetidas a apreciação do CEP/CONEP.

Olinda, 11 de fevereiro de 2019.

Taciana da Silva Santos

Taciana da Silva Santos
(Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica)






**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – CAMPUS OLINDA**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

APÊNDICE F

**DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ARQUIVOS, REGISTROS E
SIMILARES**

46




**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – CAMPUS OLINDA**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

APÊNDICE F

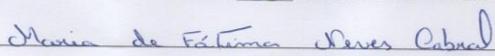
Declaração de Autorização para Uso de Arquivos, Registros e Similares

Ao Comitê de Ética e Pesquisa – CEP
Faculdade Integrada de Pernambuco (FACIPE)

Declaro, conforme resolução CNS n° 466/12, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado “**PRÁTICAS DOCENTES DE ENFERMEIROS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Taciana da Silva Santos, junto com seus orientadores Prof. Dr. José Davison da Silva Júnior e Prof. Dr^a. Valquíria Farias Bezerra Barbosa, que o uso dos registros do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Enfermagem (PPC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – campus Abreu e Lima, pelo pesquisador está autorizado para a realização dessa pesquisa.

De acordo e ciente,

Olinda, 13 de fevereiro de 2019.



Maria de Fátima Neves Cabral
(Diretora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus
Abreu e Lima)

Maria de Fátima Neves Cabral
SIAPE 1256749

Diretor(a) Geral
IFPE - Campus Abreu e Lima*



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – CAMPUS OLINDA**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

APÊNDICE G

DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES

47




**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – CAMPUS OLINDA**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

APÊNDICE G

Declaração dos Pesquisadores

Ao Comitê de Ética e Pesquisa – CEP
Faculdade Integrada de Pernambuco (FACIPE)

Nós, Taciana da Silva Santos, Prof. Dr. José Davison da Silva Júnior e Profª. Drª. Valquíria Farias Bezerra Barbosa, que realizaremos a pesquisa intitulada **“PRÁTICAS DOCENTES DE ENFERMEIROS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA”**, declaramos que:

- Estamos cientes e assumimos o compromisso de cumprir os termos da resolução nº466/12, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005, 347/2005).
- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa.
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir os objetivos previstos nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários.
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade do Mestrado Profissional de Educação Profissional e Tecnológica, da área de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – campus Olinda; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.

- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados.
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através da apresentação em encontros científicos ou publicação em periódicos científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa.
- O CEP/FACIPE será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa.
- O CEP/FACIPE será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos, resultantes dessa pesquisa, com o voluntário.
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Olinda, 08 de fevereiro de 2019.

Taciana da Silva Santos

Taciana da Silva Santos

CPF: 050.897.394.55

(Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – Pesquisadora responsável)

José Davison da Silva Júnior

Prof. Dr. José Davison da Silva Júnior

CPF: 026.864.744-59

(Coordenador e professor do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – IFPE)

Valquíria F. Bezerra Barbosa

Prof. Dr. Valquíria Farias Bezerra Barbosa

CPF: 81118147472

(Professora do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – IFPE)



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – CAMPUS OLINDA**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

APÊNDICE H

DECLARAÇÃO E AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE INFRA-ESTRUTURA

49




**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – CAMPUS OLINDA**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

APÊNDICE H

Declaração e Autorização para Utilização de Infra-estrutura

Ao Comitê de Ética e Pesquisa – CEP
Faculdade Integrada de Pernambuco (FACIPE)

Declaro, conforme a resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, a fim de viabilizar a execução da pesquisa intitulada “**PRÁTICAS DOCENTES DE ENFERMEIROS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Taciana da Silva Santos, Prof. Dr. José Davison da Silva Júnior e Profª. Drª. Valquíria Farias Bezerra Barbosa, que a instituição Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – campus Abreu e Lima, conta com toda a infra-estrutura necessária para a realização e que os pesquisadores acima citados estão autorizados a utilizá-la.

De acordo e ciente,

Olinda, 13 de fevereiro de 2019.

Maria de Fátima Neves Cabral

Maria de Fátima Neves Cabral
(Diretora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus
Abreu e Lima)

Maria de Fátima Neves Cabral
SIAPE 1256749

Diretor(a) Geral
IFPE – Campus Abreu e Lima



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – CAMPUS OLINDA**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

APÊNDICE I

PRODUTO EDUCACIONAL



**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO –
CAMPUS OLINDA**

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

**ROTEIRO: TACIANA DA SILVA SANTOS
ORGANIZAÇÃO: BRUNA PEREIRA VASCONCELOS**

**ORIENTAÇÃO: PROF. DR. JOSÉ DAVISON DA SILVA JÚNIOR
COORIENTAÇÃO: PROF^a DR^a VALQUÍRIA FARIAS BEZERRA BARBOSA**

**OLINDA – PE
2019**

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - BIBLIOTECA CAMPUS OLINDA**

SUMÁRIO

Apresentação	4
Mas, o que é metodologia ativa?	6
Porque utilizar metodologias ativas de ensino?	7
Quais as características das metodologias ativas de ensino?	8
Situações de aprendizagem mediadas pelo método ativo	10
Metodologia da problematização com o Arco de Maguerez	12
Aprendizagem baseada em problemas (PBL/ABP)	15
Philips 66	17
Peer Instruction ou Aprendizagem em pares	20
Júri simulado	21
Mapa conceitual	23
Grupo de Verbalização e de Observação (GV/GO)	25
Painel Integrado	27
Referências	29

APRESENTAÇÃO

Esta cartilha foi elaborada, a partir da necessidade de divulgar e socializar, junto aos enfermeiros-docentes, como as metodologias ativas favorecem o processo de aprendizagem, considerando que o grande desafio atual é a crescente busca por métodos de ensino inovadores que possibilitem uma práxis pedagógica capaz de ultrapassar os limites da pedagogia técnica e tradicional e alcançar a formação de um sujeito ético, histórico, reflexivo, crítico, transformador e humanizado.

Para isso, é relevante que o docente participe do processo de repensar a construção do conhecimento para que a mudança na prática pedagógica não ocorra de forma agressiva nem para o profissional nem para o aluno, evitando assim, que o professor perca a sua “alegria de ensinar” (BORGES; ALENCAR, 2014).

Nesse contexto, surge uma proposta de ensino que estimule a autonomia do aluno através de metodologias inovadoras que recorrem às pesquisas e aos trabalhos em grupos como meios de aprofundar e resignificar os conhecimentos, os quais serão mediados pelo professor, utilizando recursos didáticos que favoreça o aprendizado crítico-reflexivo do estudante, de forma ativa e motivadora (BORGES; ALENCAR, 2014).

Considerando a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inclusive nos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia (IF), pode-se constatar a presença de um número significativo de docentes especialistas em sua área técnica, como na Enfermagem, mas, muitas vezes, sem qualificação pedagógica, o que nos remete a necessidade de estimular a reflexão desses profissionais sobre os processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos para que seus alunos dominem a área técnica mas também sejam proativos, criativos, críticos e atentos ao contexto social em que se encontram inseridos.

Para Mesquita, Meneses e Ramos (2016), “as metodologias ativas são entendidas como um modelo de formação profissional mais condizente com



os princípios e necessidades da atual política de saúde”, levantando uma crítica ao ensino tradicional e propondo a utilização de situações-problema que estimulem a aquisição de conhecimentos e habilidades na referida área.

Nessa perspectiva, após coleta e análise dos dados da pesquisa intitulada Práticas Docentes de Enfermeiros que Atuam na Educação Profissional e Tecnológica, optou-se pela elaboração desta cartilha como produto educacional do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, a fim de contribuir para a implementação de metodologias ativas no curso profissionalizante de Técnico em Enfermagem ofertado por um IF da região metropolitana de Pernambuco.



MAS, O QUE É METODOLOGIA ATIVA?

É uma concepção educativa que estimula processos de construção de ação-reflexão-ação em que o estudante tem uma postura ativa em relação ao seu aprendizado numa situação prática de experiências, por meio de problemas que lhe sejam desafiantes e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções, aplicáveis à realidade (FREIRE, 2006).

Berbel (2016) corrobora com o autor ao definir metodologias ativas como formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando situações reais ou simuladas, visando solucionar os desafios advindos essencialmente da prática social, em seus diferentes contextos.

O objetivo desse método é que os alunos aprendam de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais. A proposta é que o estudante esteja no centro do processo de aprendizagem, sendo responsável direto pela construção de conhecimento.

“Ensinar exige a convicção de que a **mudança é possível**. Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de **intervenção do mundo**. Ensinar **não é** transferir conhecimento.”

(PAULO FREIRE)



PORQUE UTILIZAR METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO?

As mudanças ocorridas nos últimos tempos no meio social, político, econômico e religioso estão atingindo diretamente a educação, exigindo uma nova visão de formação de profissionais que atuem de forma coerente com o paradigma educacional dos novos tempos.

Diante dessa situação global, percebemos uma crescente busca por métodos inovadores de ensino-aprendizagem, a fim de contemplar as reais necessidades da sociedade moderna, “ultrapassando os limites do treinamento puramente técnico para, efetivamente, alcançar a formação do homem como um ser histórico, inscrito na dialética ação-reflexão-ação”. (MESQUITA; MENESES; RAMOS, 2014, p. 474).

Nesse contexto, precisamos formar professores que dominem conhecimentos, mas que também aprendam a pensar, a correlacionar teoria e prática, e que cooperem para solucionar os problemas que emergem no cotidiano da escola e dos sujeitos que a integram. Os docentes devem buscar transformar suas práticas pois o método tradicional de ensino tem se mostrado ineficaz e ineficiente para a formação do ser em sua totalidade, assim como devem acompanhar o avanço tecnológico e científico visto que a tecnologia hoje é capaz de integrar todos os espaços e tempos, facilitando o processo de ensino e aprendizagem.

“A ação docente é a **base** de uma boa formação e contribui para a construção de uma **sociedade pensante**.”

(PAULO FREIRE)



QUAIS AS CARACTERÍSTICAS DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO?



Aluno ativo e autônomo

Capaz de realizar leitura, pesquisa, comparação, observação, imaginação, obtenção e organização dos dados, elaboração e confirmação de hipóteses, classificação, interpretação, crítica, busca de suposições, construção de sínteses e aplicação de fatos e princípios a novas situações, planejamento de projetos e pesquisas, análise e tomadas de decisões (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014).



Fonte: Google imagens



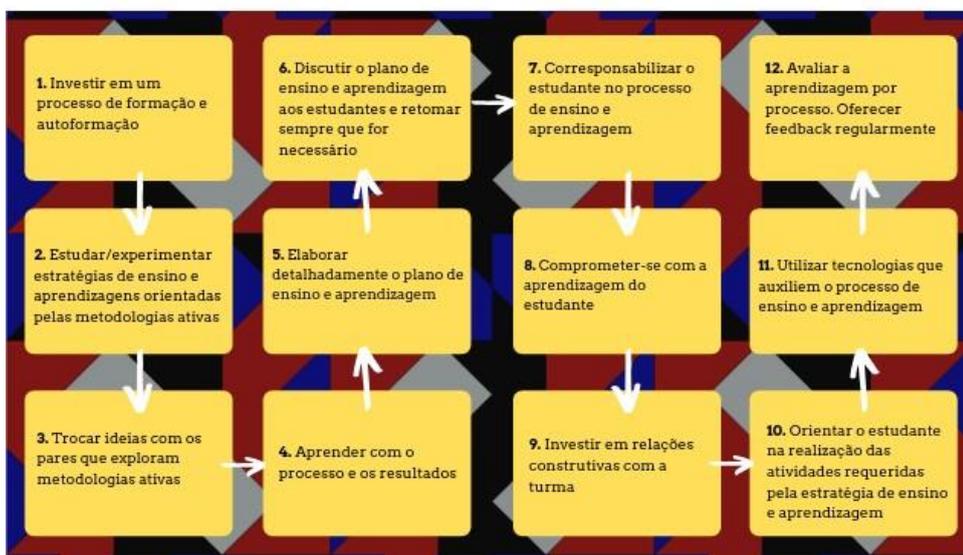
Professor cuidador e orientador

É responsável por reconhecer o momento certo de intervir, de estimular a reflexão do aluno e provocar um olhar sobre uma perspectiva mais ampla. Ele escolhe o que é relevante diante de tantas informações, valorizando, cuidando e orientando cada grupo ou cada aluno, de forma intelectual, afetiva e gerencial.



Fonte: Google imagens

O QUE ESPERAR DO PROFESSOR?





Reflexão e problematização da realidade

O conteúdo não é transmitido mas problematizado a partir de experiências que fazem parte da vida dos estudantes. As relações entre os conteúdos devem ser descobertas e construídas, reorganizadas e adaptadas à estrutura cognitiva prévia do aluno para que ocorra a assimilação ao final do processo de ensino-aprendizagem.



Trabalho em equipe

A aprendizagem acontece pela interação entre o aluno com seu professor, com os colegas de classe, com a família e a comunidade. A habilidade de conviver com o outro em sua totalidade resultará em aquisição progressiva de autonomia e maturidade.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM MEDIADAS PELO MÉTODO ATIVO

Os métodos de aprendizagem ativa ancoram-se na pedagogia crítica, a qual realiza uma crítica ao ensino tradicional e propõe-se a utilizar situações-problema como um estímulo à aquisição de conhecimentos e habilidades (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004), baseando-se, principalmente, nas concepções histórico-sociais da Educação descritas por Paulo Freire, José Carlos Libâneo e Demerval Saviani, os quais visam e buscam uma educação transformadora da sociedade.

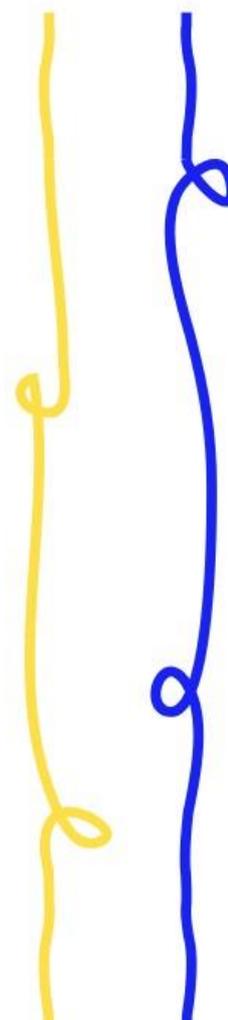
As metodologias ativas no campo de formação em saúde vêm sendo embasadas por duas propostas distintas que trabalham intencionalmente

com problemas, visando facilitar o os processos de ensinar e aprender: a pedagogia da problematização e a aprendizagem baseada em problemas (ABP).

Além dessas, diversas estratégias de ensino vêm sendo divulgadas na literatura a fim de estimular a criatividade docente e a sua capacidade renovadora de pôr em prática um trabalho em que o professor se vê frente a frente com a necessidade de organizar e operacionar as suas aulas conforme o contexto em que se encontram inseridos.

Anastasiou e Alves (2007) descrevem algumas estratégias que podem ser utilizadas pelos professores nos diversos níveis de ensino, almejando superar a pedagogia tradicional pelos métodos ativos de ensino-aprendizagem.

AULA EXPOSITIVA DIALOGADA
ESTUDO DE TEXTO
PORTFÓLIO
TEMPESTADE CEREBRAL
MAPA CONCEITUAL
ESTUDO DIRIGIDO
LISTA DE DISCUSSÃO POR MEIOS INFORMATIZADOS
PHILLIPS 66
GRUPO DE VERBALIZAÇÃO E DE OBSERVAÇÃO (GV/GO)
DRAMATIZAÇÃO
SEMINÁRIO
ESTUDO DE CASO
JÚRI SIMULADO
SIMPÓSIO
PAINEL
FÓRUM
OFICINA (LABORATÓRIO OU WORKSHOP)
ESTUDO DO MEIO
ENSINO COM PESQUISA



No entanto, nesta cartilha serão apresentadas as descrições das duas estratégias de ensino, norteadas pelo método ativo, mais utilizadas na área de saúde: A Metodologia da Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), bem como, outras quatro que podem ser utilizadas em sala de aula e que também visam estimular o raciocínio crítico e reflexivo do aluno e prepará-los para atuarem no contexto em que estejam inseridos, seja no meio pessoal, acadêmico ou profissional: Phillips 66, *peer instruction*, júri simulado e mapa conceitual.

Essas últimas estratégias foram escolhidas por encontrarmos na literatura relatos de experiência exitosos entre docentes dos diversos cursos da área de saúde, confirmando que os novos métodos de ensino podem ser inseridos na sala de aula e desenvolvidos de maneira dinâmica, assim como os estudos de caso, seminários e aulas expositivas dialogadas comumente já utilizadas no IF estudado.

METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUEREZ



A educação problematizadora procura desenvolver o ser humano numa perspectiva humanista, preocupando-se com o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo dos sujeitos. O professor-facilitador terá a função de conduzir os estudantes a observar a realidade, identificar, analisar e compreender os pontos-chaves do problema e buscar soluções para o mesmo.

Para Berbel (2016), a metodologia da problematização, inicialmente proposta e idealizada por Charles Maguerez, segue os pressupostos da Pedagogia Problematizadora abordada por Paulo Freire, em que o método de ensino utilizado seria responsável por não dissociar alfabetização e formação profissional, dado de interesse à educação profissionalizante no Brasil e no mundo.

As principais premissas para uma educação problematizadora são:

 Uma pessoa só conhece bem algo quando o transforma, transformando-se ela também no processo.

 A solução de problemas implica na participação ativa e no diálogo constante entre alunos e professores.

A aprendizagem torna-se uma pesquisa em que o aluno passa de uma visão “sincrética” ou global do problema a uma visão “analítica” do mesmo, através da sua teorização e compreensão, o que o leva à construção de hipóteses que serão sintetizadas para solucionar o problema e transformar a realidade. (BERBEL, 2016).

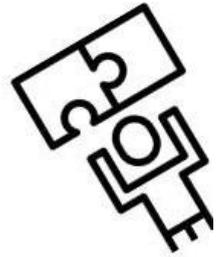
Para que tais características sejam atingidas, é necessário seguir as etapas identificadas na figura do Arco de Maguerez, descritas por Berbel (2016) e sintetizadas abaixo:

ETAPAS	ATIVIDADES
1. Observação da realidade	Ao observar a realidade os alunos expressam suas percepções pessoais, efetuando assim uma primeira leitura dessa realidade, identificando aquilo que está inconsistente, preocupante, problemático.
2. Pontos-chaves	Os alunos separam, do que foi observado, o que é verdadeiramente importante do que é puramente superficial ou contingente. É o

	<p>momento da identificação dos pontos-chave do problema ou assunto, ou seja, daquilo que realmente é importante investigar. São as variáveis mais determinantes da situação.</p>
3. Teorização	<p>Os alunos passam a teorizar o problema ao se perguntar o porquê das coisas observadas. A contribuição do professor é fundamental nesta etapa pela complexidade dessa tarefa. Deve-se recorrer a conhecimentos científicos e a outros tipos de conhecimento, de maneira simplificada e de fácil comprovação.</p>
4. Hipóteses de Solução	<p>Individualmente, os alunos deixam a sua imaginação livre para pensar, de maneira inovadora, as hipóteses de solução para o problema em estudo. A discussão em grupo ajuda a definir as hipóteses que são viáveis ou não de serem aplicadas na realidade.</p>
5. Aplicação à realidade	<p>Em grupo, os alunos trocam informações e organizam o conhecimento adquirido. Eles praticam e fixam as soluções que o grupo encontrou como as mais viáveis e aplicáveis, e socializam o resultado para os outros sujeitos.</p>

Elaborado com base em BERBEL (2016)

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (PBL/ABP)



É um método de ensino pelo qual os estudantes utilizam uma situação-problema, seja uma questão de assistência à saúde seja um tópico de pesquisa, como estímulo para o desenvolvimento de um pensamento crítico e habilidades de solução que culminarão no aprendizado e na aquisição de conhecimentos na área em questão (GEMIGNANI, 2012).

Na ABP, o professor também é chamado de tutor, e a sua principal função é orientar os grupos para que a interação entre os alunos seja produtiva, ajudando-os a identificarem o conhecimento necessário para solucionar o problema. Em contrapartida, os alunos são os principais responsáveis por sua aprendizagem, precisando desenvolvê-la de modo que atenda as suas necessidades pessoais e perspectivas profissionais.

A fim de melhorar a compreensão, esse processo de ensino pode ser resumido em um conjunto de atividades que será descrito a seguir:

OS PASSOS DO PROCESSO TUTORIAL

1

“Apresenta-se o problema aos alunos, que, em equipe, organizam suas ideias, tentam solucioná-lo com o conhecimento que já possuem, avaliando seu conhecimento e definindo a natureza do problema”. Nesse momento, pode-se utilizar a tempestade de ideias (*brainstorming*).

2

Através da discussão em grupo, os alunos levantam questões de aprendizagem, anotando os aspectos que compreendem e principalmente, os que não compreendem sobre o problema.

3

Os alunos respondem as questões levantadas pelo grupo através de pesquisa bibliográfica e planejam quando, como, onde e por quem as questões de aprendizagem serão compartilhadas com o grande grupo.

4

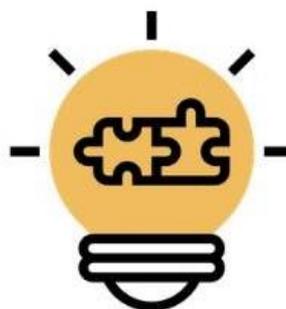
Quando os alunos retornam à sala de aula ou a outro ambiente, eles exploram as questões anteriores, integrando novos conhecimentos ao contexto do problema, podendo surgir novas questões de aprendizagem, enquanto o grupo progride para a solução do caso.

5

Após finalizar as atividades em torno do problema, os alunos irão avaliar seus pares e a si mesmos, a fim de desenvolver “a auto-avaliação e a avaliação construtiva dos colegas, imprescindíveis para uma aprendizagem autônoma e eficaz.”

Elaborado com base em BORGES; ALENCAR (2014), p. 132-3.

A busca pela **solução dos problemas**, através da obtenção de informações e da capacidade de analisá-las, permitirá **maior fixação da aprendizagem** tanto para o meio acadêmico quanto profissional, dentro dos padrões educacionais esperados para a **realidade social** em que os sujeitos se encontram inseridos.



PHILLIPS 66

Esta estratégia de ensino tem esse nome devido ao seu criador J. D. Phillips e o número 66 vem da característica de se usar o número seis para a divisão dos grupos e para a medição do tempo de discussão. Contudo esses números podem ser alterados, conforme a necessidade.

É uma atividade grupal em que são feitas análise e discussão sobre temas e problemas do contexto dos estudantes. Consiste em levar um grande grupo a fracionar-se em grupos com seis pessoas com a finalidade de discutirem um tema ou uma questão. Essas seis pessoas discutirão em seis minutos e concluirão o tema buscando solução para o problema. Vale ressaltar, que o número de pessoas e o tempo podem ser organizados conforme o número de participantes (por exemplo, três pessoas em três minutos, quatro pessoas em quatro minutos...).



Seu emprego, no âmbito escolar, favorece a fixação e a integração da aprendizagem, bem como a elaboração mais precisa de conceitos e tomada de decisões. Ela permite a participação ativa de todos os alunos da sala, favorece a troca de informações e pontos de vista, facilita a rápida tomada de decisão, ajuda a superar inibições e favorece o esclarecimento e o enriquecimento mútuo. É um bom instrumento para medir o nível de conhecimento de um grupo a respeito de determinado assunto, podendo ser utilizada para fazer o fechamento de algum assunto estudado (DIESEL; MARCHESAN; MARTINS, 2016).

ROTEIRO DA TÉCNICA PHILLIPS 66



O líder (professor) deverá:

- planejar a estratégia a ser utilizada, inclusive avaliando o espaço físico em que a mesma será desenvolvida;
- explicar o processo a todo o grupo, a duração permitida e o que se espera do método;
- auxiliar a formar os grupos;
- escolher, ou anotar, o secretário, o coordenador e o relator de cada grupo;
- controlar o tempo;
- movimentar-se entre os grupos para esclarecer qualquer dúvida;
- reunir todos os pequenos grupos para formar o grande grupo;
- procurar fazer com que todos os pontos de vista importantes sejam apresentados ao grupo maior.
- escrever no quadro branco as principais ideias levantadas na discussão do grande grupo a fim de facilitar a fixação.



O secretário do grupo deverá:

Anotar as opiniões do pequeno grupo.



O coordenador do grupo deverá:

Controlar o tempo, fazendo com que cada sujeito expresse suas ideias em um minuto.



O relator do grupo deverá:

Ao final da discussão, apresentar para o grande grupo, as ideias do seu subgrupo.

Elaborado com base em ZOBÓLI (2014) e ANASTASIOU; ALVES (2007)

PEER INSTRUCTION OU APRENDIZAGEM EM PARES

É um método de ensino-aprendizagem introduzido por Erik Mazur, em 1991, na Universidade de Harvard, Estados Unidos, com o objetivo dos alunos se envolverem no processo de aprendizagem e compreenderem de forma mais significativa os conceitos de conteúdos já lidos ou vivenciados.

A seguir, descrevemos as etapas necessárias a serem seguidas nesse método:

ROTEIRO DE ATIVIDADES DO PEER INSTRUCTION

1

O professor inicia a aula fazendo uma mini-exposição ou oferecendo uma leitura de base sobre o conteúdo a ser trabalhado.

2

O professor lança uma questão aos estudantes, geralmente de múltipla escolha, chamada de Teste Conceitual, para que os alunos reflitam e marquem a resposta correta.

3

A seguir, o professor vai avaliar a quantidade de acertos individuais na sala de aula.

- Se mais de 70% dos alunos acertarem a questão, significa que compreenderam o conteúdo. Então, o docente explica a questão mostrando os acertos e erros da mesma.
- Se menos de 30% dos alunos acertarem a questão, significa que os alunos não compreenderam o conteúdo e este precisa ser trabalhado novamente com uma nova abordagem de ensino.
- Se o percentual de acerto for entre 30 a 50%, sem falar a resposta, o professor divide a sala em pequenos grupos para que os alunos utilizem sua capacidade de argumentação para convencer os colegas que a sua resposta é a correta.



Após todos os componentes do grupo assinalarem sua resposta, o professor diz qual a alternativa correta e abre-se discussão acerca das alternativas e das demais, justificando cada uma delas, e criando um ambiente de discussão e debate sobre o tema proposto.

Elaborado com base em OLIVEIRA; VEIT; ARAÚJO (2015) e DIESEL; MARCHESAN; MARTINS (2016).

JÚRI SIMULADO

A estratégia do júri simulado, conforme Anastasiou e Alves (2007), consiste na simulação de um júri, em que a partir de um problema são apresentados argumentos de defesa e acusação. Tal atividade permite que os alunos analisem e avaliem um fato proposto com objetividade, fazendo uma crítica construtiva sobre o tema e trazendo dinamismo para que todos estudem profundamente um tema real.



A seguir, será apresentado como organizar um júri em sala de aula:

GRUPOS DE ALUNOS OU ALUNO	ATIVIDADES
Juiz	Responsável por manter a ordem dos trabalhos e formular os quesitos ao Conselho de Sentença.

Escrivão	Responsável por fazer os relatórios dos trabalhos.
Promotoria (até quatro estudantes)	O professor garantirá alguns dias de estudo sobre o tema e no dia do júri o promotor terá 15 min para expor sua fala.
Defesa (até quatro estudantes)	O professor garantirá alguns dias de estudo sobre o tema e no dia do júri a defesa terá 15 min para expor sua fala.
Conselho de sentença (até sete estudantes)	Apresentará a decisão final após escutar os argumentos da promotoria e da defesa.
Plenário (demais estudantes)	Ao final, fará uma análise crítica sobre a desenvoltura da promotoria e da defesa.

Elaborado com base em ANASTASIOU; ALVES (2007).

MAPA CONCEITUAL

Corresponde a uma estratégia de ensino que utiliza a construção de um diagrama, numa perspectiva bidimensional, o qual mostra as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes a um determinado conteúdo.



É extremamente útil nos programas de aprendizagem cujo conteúdo é predominantemente conceitual, visto que esses correspondem ao principal desafio do professor para otimização e implementação do método ativo de ensino. A construção do mapa pode ser feita ao longo de todo um semestre ou se referir apenas a uma unidade de estudo, um tema, um ou mais problemas, entre outros. O fundamental é a identificação dos conceitos básicos e das conexões entre esses conceitos e seus derivados, levando a elaboração de uma teia relacional (ANASTASIOU; ALVES, 2007)

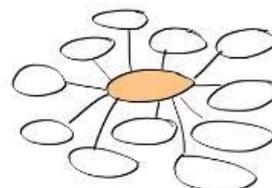
Ao confrontarem os mapas construídos individualmente e em grupos, os estudantes percebem que as conexões podem se diferenciar, o que será positivo pois isso ampliará a percepção dos estudantes sobre o conteúdo. Os mapas conceituais também possibilitam uma mobilização contínua, uma vez que o estudante tem que retomar e complementar o quadro durante toda a caminhada à medida que seus conhecimentos vão sendo ampliados, além de permitir a elaboração da síntese numa visão de totalidade. O movimento de ruptura-continuidade é intenso nessa estratégia. Por isso, "o mapa conceitual, serve ao professor como ferramenta para acompanhar as mudanças na estrutura cognitiva dos estudantes e para indicar formas diferentes de aprofundar os conteúdos." (ANASTASIOU; ALVES, 2007).

A seguir algumas características que devem estar presentes no mapa conceitual:



ATIVIDADES PARA DESENVOLVER UM MAPA CONCEITUAL

- 1** O professor deverá selecionar um conteúdo para que o aluno desenvolva o seu mapa, podendo ser um conjunto de textos, de dados, uma unidade de ensino, entre outros.

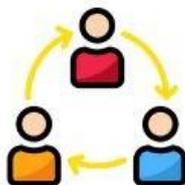


2

O professor deverá orientar seus alunos sobre algumas características e elementos que devem constar no mapa e como deve iniciar a sua construção.

- 2.1. Identificar os conceitos chaves do conteúdo estudado;
- 2.2. Selecionar os conceitos por ordem de importância;
- 2.3. Acrescentar conceitos e ideias mais específicas;
- 2.4. Fazer a relação entre os conceitos por meio de linhas que devem ser identificadas para informar sua relação;
- 2.5. Estabelecer relações horizontais e cruzadas ao longo do mapa e traçar cada uma delas.

- 3** Ao longo e ao final da construção do mapa, o professor orientará os alunos a fim de que eles possam:

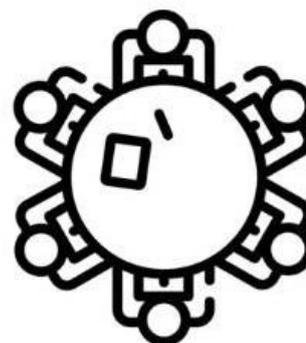


- 3.1. Perceber que há várias formas de traçar o mapa conceitual;
- 3.2. Compartilhar os mapas coletivamente, comparando-os e complementando-os;
- 3.3. Justificar a localização de certos conceitos, verbalizando seu entendimento.

Elaborado com base em ANASTASIOU; ALVES (2007).

GRUPO DE VERBALIZAÇÃO E DE OBSERVAÇÃO (GV/GO)

Nesta estratégia de ensino, o professor divide a turma em dois grupos, um de verbalização (GV) e um de observação (GO). É necessário que os alunos tenham um contato prévio com o tema, requerendo leitura e estudos preliminares, pois é necessário que os estudantes sejam capazes de realizar observação, organização, análise e interpretação de dados (ANASTESIOU; ALVES, 2007). Diante disso, pode ser utilizado no momento de síntese de algum conteúdo estudado.



Além de ser utilizado conforme o objetivo anterior, Masetto (2003) relata que o GV/GO é um tipo de atividade pedagógica que também serve para introduzir um assunto, explorando as experiências pessoais dos alunos. Dessa forma, essa estratégia de ensino funciona como um recurso de motivação para um estudo mais aprofundado a seguir, que poderá ser realizado com a utilização de outras técnicas.

Conforme Anastesiou e Alves (2007), esta estratégia de ensino pode ser organizada da seguinte forma:

1

Inicialmente, o professor divide a turma em dois grupos. Um para verbalizar o tema proposto e outro de observação.

2

A sala deve ser organizada em dois círculos, um interno e outro externo. O GV fica no interior e o GO no exterior. Se a turma for muito grande, o de observação deve ser maior do que o de verbalização.

3

No primeiro momento, o grupo interno verbaliza e expõe suas considerações sobre o tema. Enquanto isso, o externo observa e registra as tarefas que o professor atribuiu para o mesmo.

4

Em seguida, o GO irá expor suas contribuições de acordo com as funções atribuídas pelo professor, permanecendo o GV na escuta.

5

O professor deve organizar o tempo de fala de cada grupo para otimizar a discussão.

6

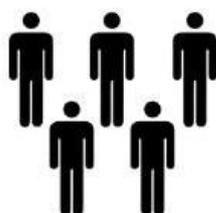
Ao final, o professor deve realizar o fechamento da discussão, evidenciando os objetivos alcançados e avaliando o produto obtido pelo método proposto (clareza e objetividade, domínio do conteúdo, relação entre teoria e realidade).

PAINEL INTEGRADO

Esta estratégia de ensino objetiva uma discussão entre estudantes que já tenham conhecimento prévio de um tema. O seu uso se torna interessante pois os alunos não irão apenas ouvir a exposição de uma pessoa, mas haverá a utilização de uma metodologia dialética, com discussão do tema proposto, possibilitando a elaboração, construção e mobilização de conhecimento (ANESTESIOU; ALVES, 2007).

Além dessas características, o painel integrado incentiva a participação dos alunos e desenvolve habilidades importantes, como trabalhar em equipe e enunciar atitudes de responsabilidade e crítica (MASETTO, 2003).

ORGANIZANDO UM PAINEL INTEGRADO DE ACORDO COM MASETTO (2003):



1. Divide-se a turma em grupos de 5 participantes (ou adapta de acordo com a quantidade de alunos) e para cada grupo dá-se um tema, uma pergunta, um artigo, um capítulo de livro diferentes que deverão ser lidos individualmente antes da aula e coletivamente trabalhados no primeiro tempo da aula.

2. Estes primeiros grupos recebem uma tarefa a realizar, a ser orientada pelo professor. Todos os participantes deverão ter mãos uma cópia do relatório final e distribuírem-se um número de 1 a 5 (ou de acordo com o número de participantes).

3. No segundo tempo, organizam-se novos grupos, agora agrupados pelos números que foram distribuídos anteriormente.

4. Para este novo grupo , nova atividade e discussão devem ser realizadas e elas devem conter características de intercâmbio de informações visto que cada participante é oriundo de um grupo inicial diferente.

5. Ao longo do segundo momento, o professor deve se manter em um dos grupos.

6. Por fim, o professor que esteve presente em um dos grupos do segundo momento, fará os comentários que julgar pertinentes a partir de tudo o que ouviu, finalizando a discussão sobre o tema proposto.



REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Ed. Joinville, SC, 2007.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez** [livro eletrônico] : uma reflexão teórico-epistemológica. Londrina : EDUEL. Edição do Kindle. 2016.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**. Ano 03, n.04, p. 119-143, jul/ago, 2014. Disponível em: https://www.cairu.br/revista/...2/08_METODOLOGIAS_ATIVAS_PROMOCAO.doc. Acesso em: 22 de março de 2019.

CYRINO, Eliana Goldfarb; TORALLES-PEREIRA, Maria Lúcia. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cad. Saúde**

Pública. Rio de Janeiro, V. 20, n. 3, p. 780-788, mai-jun, 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/csp/v20n3/15.pdf. Acesso em: 30 de março de 2019.

DIESEL, Aline; MARCHESAN, Michele Roos; MARTINS, Silvana Neumann. Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes na educação profissional técnica de nível médio. **Signos**. Lajeado, ano 37, n.1, p.153-169, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307168286_METODOLOGIAS_ATIVAS_DE_ENSINO_NA_SALA_DE_AULA_UM_OLHAR_DE_DOCENTES_DA_EDUCACAO_PROFISSIONAL_TECNICA_DE_NIVEL_MEDIO/download. Acesso em: 22 de março de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para compreensão. **Revista Fronteira da Educação [on line]**. Recife, v.1, n.2, 2012. Disponível em: <http://www.frenteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14>. Acesso em 25 de março de 2019.

MASETTO, Marcos T. **Docência universitária**: repensando a aula. In: TEODORO, Antônio. Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária. Ed. Cortez: Mackenzie, 2003.

MESQUITA, Simone Karine da Costa; MENESES, Rejane Millions Viana; RAMOS, Déborah, Karollyne Ribeiro. Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de Enfermagem. **Trab. Educ. Saúde**. Rio de Janeiro, v.14, n.2, p.473-486, maio/ago. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462016000200473&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 de abril de 2019.

OLIVEIRA, Vagner; VEIT, Eliane Angela; ARAUJO, Ives Solano. Relato de experiência com os métodos de ensino sob medida (just-in-time-teaching) e instrução pelos colegas (peer instruction) para o ensino de tópicos de eletromagnetismo no nível médio. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. V. 32, n. 1, p. 180-206, abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2015v32n1p180>. Acesso em: 30 de março de 2019.

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giraldes; PAZIN-FILHO, Antônio. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. **Medicina**. Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86617> Acesso em: 06 de abril de 2019.

ZOBÓLI, Graziella Bernardi. Dinâmica de grupo – Roteiro da técnica Phillips 66. **Portal da Educação**. 2014. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br>. Acesso em: 30 de março de 2019.

ANEXO A

PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

FACULDADE INTEGRADA DE
PERNAMBUCO - FACIPE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS DOCENTES DE ENFERMEIROS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Pesquisador: TACIANA DA SILVA SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 08297019.1.0000.8128

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.243.118

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com a finalidade de compreender a prática pedagógica dos enfermeiros-docentes que atuam no curso técnico em enfermagem de um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

Objetivo da Pesquisa:

Compreender a prática pedagógica dos enfermeiros-docentes que atuam no curso técnico em enfermagem de um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto de pesquisa apresenta as relações de riscos e benefícios de forma adequada, de acordo com a Resolução CNS nº466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa com relevância para área de enfermagem e educação em saúde, a metodologia é adequada aos objetivos esperados e os critérios de inclusão e exclusão foram suficientemente descritos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As documentações foram inseridas corretamente e encontram-se datadas e assinadas conforme as normas descritas na Resolução CNS nº 466/12.

Endereço: RUA BARÃO DE SÃO BORJA, 427

Bairro: Soledade

CEP: 50.610-120

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3878-5100

E-mail: cep@facipe.edu.br