

Revista de Teorias e Práticas Educacionais



Online ISSN 2318-4760

RTPE

8(1)

Julho/ Setembro
July/ September

2015



Título / Title: Revista de Teorias e Práticas Educacionais
Título abreviado/ Short title: Rev. Teor. Prát. Educ.
Sigla/ Acronym: RTPE
Editora / Publisher: Master Editora
Periodicidade / Periodicity: Trimestral / Quarterly
Indexação / Indexed: Latindex, Google Acadêmico
Início / Start: Outubro, 2013/ October, 2013

Editor-Chefe / Editor-in-Chief:

Prof. Dr. Mário dos Anjos Neto Filho [MS; Dr; PhD]

O periódico **Revista de Teorias e Práticas Educacionais – RTPE** é uma publicação da **Master Editora** para divulgação de artigos científicos apenas em mídia eletrônica, indexada à base de dados **Latindex** e **Google Escolar**.

Todos os artigos publicados foram formalmente autorizados por seus autores e são de sua exclusiva responsabilidade. As opiniões emitidas pelos autores dos artigos publicados não correspondem necessariamente, às opiniões da Master Editora, do periódico **RTPE** e/ou de seu conselho editorial.

*The “**Revista de Teorias e Práticas Educacionais – RTPE**” is an editorial product of **Master Publisher** aimed at disseminating scientific articles only in electronic media, indexed in **Latindex** and **Google Scholar** databases.*

*All articles published were formally authorized by the authors and are your sole responsibility. The opinions expressed by the authors of the published articles do not necessarily correspond to the opinions of Master Publisher, the **RTPE** and/or its editorial board.*



Prezado leitor,

*Temos a imensa satisfação de apresentara oitava edição, volume um, do periódico **Revista de Teorias e Práticas Educacionais - RTPE***

*A **Master Editora** e o periódico **RTPE** agradecem aos Autores dos artigos que abrilhantam esta edição pela confiança depositada neste projeto. O periódico **RTPE** é um dos primeiros “open access journal” do Brasil, representando a materialização dos elevados ideais da **Master Editora** acerca da divulgação ampla e irrestrita do conhecimento científico produzido pelas diversas ciências relacionadas à área da Educação.*

Aos autores de artigos científicos que se enquadram em nosso escopo, envie seus manuscritos para análise de nosso conselho editorial!

Nossa nona edição estará disponível a partir do mês de Outubro de 2015!

Boa leitura!

Mário dos Anjos Neto Filho
Editor-Chefe RTPE

Dear reader,

*We have the great pleasure to show the eighth edition, volume one, of the “**Revista de Teorias e Práticas Educacionais**” – **RTPE**.*

*The **Master Publisher** and the **RTPE** are very grateful to the authors of the articles that brighten this edition. The **RTPE** is one of the early open access journal in Brazil, representing the materialization of the lofty ideals of **Master Publisher** about the broad and unrestricted dissemination of scientific knowledge produced by the several areas of Education.*

*Authors of scientific articles that are interested in the scope of **RTPE**, send their manuscripts for consideration of our editorial board!*

Our ninth edition will be available in 2015, October

Happy reading!

Mário dos Anjos Neto Filho
Editor-in-Chief RTPE

CONSTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL, UMA ANÁLISE DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

LUIZ ENÉIAS ZANETTI **CARDOSO**, ADILSON LOPES **CARDOSO** 05

APRENDIZAGEM ESCOLAR: A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS

ALEXANDRE JOSÉ **FERREIRA**, JHAINIEIRY CORDEIRO FAMELLI **FERRET** 08

O ENFERMEIRO DOCENTE E O EXERCÍCIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE ENFERMAGEM

ANGELITA GARCIA DOS **SANTOS**, ADILSON LOPES **CARDOSO** 13

CONSTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL, UMA ANÁLISE DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

CONSISTENCY OF EDUCATIONAL DEVELOPMENT, AN ANALYSIS OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY

LUIZ ENÉIAS ZANETTI **CARDOSO**¹, ADILSON LOPES **CARDOSO**²

1. Tecnólogo em Logística; Especialista em Engenharia em Produção; Especialista em Docência para o Ensino Superior; 2. Professor; Orientador; Mestre em Obstetrícia, Ginecologia e Mastologia.

Rua Dr. José Barbosa de Barros, nº350. Jardim Paraíso, Botucatu, SP, Brasil, CEP: 18609-085. luizcardoso.bt@gmail.com

Recebido em 10/03/2015. Aceito para publicação em 03/06/2015

RESUMO

A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica, através de investimentos governamentais e integralização da sociedade com o ambiente escolar vêm acontecendo num contexto marcado pela modernização e fortalecimento dos direitos da cidadania com muitos aspectos também aos desenvolvimentos tecnológicos pedagógicos, que impactam as expectativas educacionais e a realidade do ambiente educacional. Porém se evidencia uma realidade bem mutável, onde a falta de capacitação pessoal torna-se uma barreira intransponível ao desenvolvimento, pois, inviabiliza o uso prático e assim desenvolvimento concreto das tecnologias num ambiente escolar. A realidade educacional passa por uma longa fase de transição onde os conflitos e turbulências são fatores importantes para o reconhecimento de uma nova ótica do ensinar.

PALAVRAS-CHAVE: Informatização, Tecnologia na Educação, Educação Contemporânea, Tecnologia Educacional.

ABSTRACT

The democratization of access and improving the quality of basic education through government investments and payment of society with the school environment have been taking place in a context marked by the modernization and strengthening of the rights of citizenship to many aspects of technological developments also teaching that impact expectations educational and reality of the educational environment. But if evidence of a changing reality as well, where the lack of personal empowerment becomes an insurmountable barrier to development, therefore, prevents the practical use and so practical development of technologies in a school environment. The educational reality goes through a long transition phase where conflicts and turbulence are important for the recognition of a new perspective of teaching.

KEYWORDS: Computerization, Technology in Education, Contemporary Education, Educational Technology.

1. INTRODUÇÃO

A Devido a sua importante significância na formação pessoal e profissional, a escola de educação básica torna-se um segundo lar aos alunos, assim, qual a real importância dada às instituições e quais parâmetros são usados para agregar e avaliar o conhecimento, são parâmetros que devem ser analisados e questionados frequentemente, a fim de obter-se sempre aprimoramentos e desenvolvimentos com o intuito de gerar futuros cidadãos para uma sociedade competitiva e desenvolvida.

A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica, através de investimentos governamentais e integralização da sociedade com o ambiente escolar vêm acontecendo num contexto marcado pela modernização e fortalecimento dos direitos da cidadania com muitos aspectos também aos desenvolvimentos tecnológicos pedagógicos, que impactam as expectativas educacionais e a realidade do ambiente educacional.

Quando se incita o assunto de educação básica e desenvolvimento tecnológico educacional, o pensamento remete-se diretamente as obrigações da federação, dos estados e municípios, os quais adotam as providências necessárias à organização de seus currículos de acordo com as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e nas normas nacionais, os quais obtiveram maior autonomia com mudanças nas estruturas governamentais ao decorrer dos anos, possibilitando maiores desenvolvimentos educacionais, essas iniciativas se beneficiam tanto dos parâmetros e referenciais preparados pelo Ministério da Educação.

Segundo o Ministério da Educação - MEC (2012) "O sistema educacional brasileiro até 1960 era centralizado e o modelo era seguido por todos os estados e municípios. Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, em 1961, os órgãos estaduais e municipais ganharam mais autonomia, diminuindo a

centralização do MEC. “

Com o avanço tecnológico global, cada vez mais a tecnologia deve ser vista como um instrumento de desenvolvimento e também de apoio pedagógico.

2. MATERIAL E MÉTODOS

O presente trabalho trata-se de um estudo qualitativo, com base em revisões de literaturas nas áreas de educação e tecnologias educacionais.

3. DESENVOLVIMENTO

As dificuldades da implantação

Segundo Valente (1993, p. 13) “para a implantação dos recursos tecnológicos de forma eficaz na educação são necessários quatro ingredientes básicos: o computador, o *software* educativo, o professor capacitado para usar o computador como meio educacional e o aluno”, ninguém sobrepõe ao outro.

Porém se evidencia uma realidade bem mutável, onde a falta de capacitação pessoal torna-se uma barreira intransponível ao desenvolvimento, pois, inviabiliza o uso prático e assim desenvolvimento concreto das tecnologias num ambiente escolar.

Segundo observações feitas na rede municipal e estadual de ensino, escolas tem-se mostradas flexíveis às mudanças, quanto a incorporação de meios inovadores e tecnologias de apoio.

Porém, em muitos casos, o desenvolvimento educacional tecnológico não está atrelado ao desenvolvimento profissional do professor, ora por indisponibilidade de cursos de capacitação e atualização, ora por baixo interesse dos profissionais de sala, sendo assim a “presença de equipamentos de vídeo ou informática obedece mais ao interesse dos pais ou aos interesses comerciais de alguma empresa do que propriamente aos educacionais e didáticos” (ALONSO, 1998 p. 78).

O objetivo de se ter uma sala de informática educacional é trazer as tecnologias mais próximas ao aluno, desenvolver conteúdos que habitualmente são em lousa e giz, para um momento de tecnologia, desenvolvimento e descontração; porém, criar salas de informática sem capacitação dos profissionais e gestores. Segundo Alonso (1998), gera um cenário tecnocrático, onde a contribuição fica apenas no campo tecnológico e não pedagógica, o desenvolvimento do ambiente educacional restringe às habilidades técnicas sem visão sistêmica da parte educacional, o que significa que ela não oferece subsídio para a elaboração de novas ideias acerca dos processos de aprendizagem ou ensino.

O trabalho escolar com as tecnologias de informação possibilita alterar o sistema educacional vigente, pois viabiliza ao aluno a participação mais efetiva no conteúdo de aprendizagem e também participação no conteúdo

de planejamento da aula.

Porém, deve-se sempre ter presente os limites das tecnologias, saber utiliza-la como um meio auxiliar do processo educacional, não sendo aplicado como inovação independente, deverá, como tal, submeter-se aos fins da educação e não determiná-los, desta forma ampara-se a questão de desenvolvimento tecnológico educacional como uma ferramenta de apoio educacional de grande valia, mas não como o meio independente do desenvolvimento educacional.

Perrenoud (2000) afirma que: “A palavra-chave deste tipo de ensino é interatividade”. Trata-se da mudança de um ensino onde é limitado o papel do aluno na busca de informação e em que ele tenta se adaptar à informação existente, para um ensino em que a informação se adapta ao aluno, onde quer que este se encontre.

A tarefa de capacitação dos professores e o sistema

A característica que difere os homens dos outros seres é sua capacidade cognitiva. Desde os seus primórdios, a humanidade desenvolve certo potencial para constantemente estar atualizado às tecnologias, através de cursos, aperfeiçoamentos práticos e quando necessário, reciclagem de seus conhecimentos.

A educação obedeceu a diferentes paradigmas na trajetória que percorreu, ou seja, ela foi se adaptando às exigências de cada época e as transformações de cada tempo.

De acordo com Carneiro (2002), “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (CARNEIRO, 2002, p.31); também considerando seu desenvolvimento tecnológico educacional.

A sociedade contemporânea, porém, vive um transito no setor educacional. Com os rápidos avanços e transformações do meio, o processo de adaptação do educador exige maiores cuidados com sua capacitação e formação.

Segundo Perrenoud (2002), “nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes” (PERRENOUD, 2002, p.15).

O processo de ensino tornou-se muito mais complexo, conforme as exigências da nova geração, onde o ensinar parte para uma contextualização, valorizando a relação do teórico às evidências da realidade, preparando pensadores e não simplesmente conhecedores, além disso, incluindo-o ao mundo tecnológico.

A realidade educacional passa por uma longa fase de transição onde os conflitos e turbulências são fatores

importantes para o reconhecimento de uma nova ótica do ensinar. Esse reconhecimento é necessário para atravessar-se esse período.

As escolas contemporâneas pertencem a um estágio importante e significativo da história da educação. É um momento de inovações, de profunda análise das necessidades desta nova geração que brada por compreensão. A proposta destas novas tendências refere à capacitação e adequação das aulas às tecnologias, segundo Moran (2004) o “[...] educador, que dita conteúdo, transforma-se em orientador de aprendizagem, em gerenciador de pesquisa e comunicação, dentro e fora da sala de aula [...]”

Concomitantemente o cenário educacional tecnológico segue em passos largos junto ao desenvolvimento, amparado na legalidade e perspicácia do grande horizonte em ascensão.

Além da busca por novos conhecimentos que atendam a demanda profissional, também há a necessidade de se inserir no mundo digital, a fim de utilizar-se dos conhecimentos adquiridos na experiência didática com o momento contemporâneo tecnológico educacional, utilizar de forma hábil e produtiva os recursos tecnológicos disponíveis.

A adequação das aulas

A tecnologia na educação permite readequações do método de ensino, mas para isso é necessário empenho por parte do educador, a fim de remodelar seu sistema pessoal de ensino, incluindo novas formas de exposição do conteúdo, “[...] a grande maioria dos professores terá de se empenhar nos próximos anos em desenvolver as competências e as perspectivas exigidas pelos reformadores e, em muitos casos, em desaprender práticas e crenças relacionadas aos alunos e às práticas de ensino-aprendizagem que dominaram grande parte de suas carreiras profissionais.” (PERRENOUD, 2002, p.98).

Instintivamente, à um educador, o método usual é o mais prático a ser aplicado, porém a capacitação do educador ao ambiente informatizado ampara novos campos de conhecimentos didáticos, quando o aluno usa o computador para construir o seu conhecimento, é proporcionado condições para o aluno descrever a resolução de problemas, conhecer novos horizontes e desenvolver da melhor forma seu conhecimento, ao educador é necessário uma readequação e redimensionamentos dos conceitos já conhecidos, a fim de possibilitar a busca e compreensão de novas ideias e valores, em poucas palavras, aprender enquanto se ensina.

4. CONCLUSÃO

O desenvolvimento tecnológico no atual período demonstra ser uma janela para o conhecimento, uma ferramenta de suporte educacional de grande valia, inter-relacionado com o desenvolvimento social do edu-

cando.

Há possibilidade de implantação e remodelagem dos sistemas atuais através da tecnologia, mas deve-se ser usada como um amparo didático e não como ferramenta individual, amparando e desenvolvendo o conhecimento do educando e preparando-o ao futuro.

Os processos de adaptação e atualização à tecnologia educacional dependem de motivações interpessoais e reciclagem profissional, a fim de obter uma real efetividade da implantação da informatização educacional.

Concomitantemente o cenário educacional tecnológico segue em passos largos junto ao desenvolvimento, amparado na legalidade e perspicácia do grande horizonte em ascensão.

REFERÊNCIAS

- [1] ALONSO, Ángel San Martín. O método e as decisões sobre os meios didáticos. In: SANCHO, J.M. (Org.). Para Uma Tecnologia Educacional. Porto Alegre: Artmed. 1998.
- [2] BRASIL. Ministério da Educação. Relatório Institucional. Brasil. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171> Acesso em: 15 outubro. 2012.
- [3] CARNEIRO, Moacir Alves. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes. 1998.
- [4] PERRENOUD, Philippe. 10 competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- [5] _____. A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- [6] _____. ; THURLER, Mônica Gather; MACEDO, Lino de; MACHADO, Néelson José de; ALESSANDRINI, Cristina Dias. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- [7] MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadora com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: Moran, José Manuel, Masetto, Marcos Tarciso,
- [8] BEHRENS, Marilda A. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. 8. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- [9] VALENTE, José A. Diferentes usos do computador na Educação. Brasília: Em Aberto. n.57, p.3-16, 1993.



APRENDIZAGEM ESCOLAR: A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS

SCHOOL LEARNING: PARENT'S ASSISTANCE

ALEXANDRE JOSÉ FERREIRA^{1*}, JHAINIEIRY CORDEIRO FAMELLI FERRET²

1. Discente do Curso de graduação em Psicologia da Faculdade Uningá; 2. Professora, Mestre pela UEM. Universidade Estadual de Maringá, Docente do curso de graduação em Psicologia da Faculdade Uningá.

* Rua Amazonas, 317, Vila Olívia, Astorga, Paraná, Brasil. CEP 86730-000 psyq.alexandre@gmail.com

Recebido em 10/05/2015. Aceito para publicação em 11/07/2015

RESUMO

Devido ao grande número de crianças com problemas relacionados ao fracasso escolar, cientistas e educadores têm se mostrado interessados em explorar o assunto educação e a participação da família no processo educacional. Pesquisas também apontam a importância da participação dos pais nas atividades escolares, uma vez que as transformações histórico-sociais exigem que a família não siga mais o padrão de família tradicional em relação a educação dos seus filhos. Diante disso, o presente trabalho teve como objetivo identificar como os pais, na contemporaneidade, tem realizado o acompanhamento escolar de seus filhos que cursam o ensino fundamental. Para atingir os objetivos deste trabalho, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, discorrendo sobre o papel dos pais no processo de escolarização dos filhos e descrevendo sobre o tipo de relação existente entre família e escola na contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem, participações dos pais, desenvolvimento humano.

ABSTRACT

Due to the large number of children with problems related to school failure, scientist and educators have been interested in exploring about education and family involvement in the educational process. Surveys also point out the importance of parent's assistance in school activities, since the historical and social transformations require that the family did not follow the traditional family pattern, in the upbringing of their children. Therefore, this study aimed to identify how parents, in contemporary times, have made the school attendance of their children who attend primary school. To achieve the objectives of this study, it was used bibliographic research, which discusses about role of parents in children's schooling

process and describing about the type of relationship between family and school nowadays.

KEYWORDS: Learning, parent's assistance, human development.

1. INTRODUÇÃO

A escola não pode ser a única responsável pela educação do aluno. A participação da família na vida escolar é fundamental no processo educacional, sendo assim, as duas instituições (familiar e escolar) completam uma a outra. Por isso, nas últimas décadas, estudiosos exploraram o assunto educação e apontam intensamente o quanto se faz necessária e importante a participação da família no processo educacional. Dentre eles, Maimoni & Bortone (2001)¹, destacam a importância da participação dos pais nas atividades escolares como: acompanhar as tarefas e trabalhos escolares de seus filhos e estabelecer horários para os estudos; acompanhar o desenvolvimento e o rendimento escolar de seus filhos na escola; participar das atividades programadas pela escola de seus filhos, como as esportivas e extracurriculares; estabelecer reforços positivos no que diz respeito aos avanços da aprendizagem dos filhos, entre outros.

Segundo Tiba (2002)², a sociedade contemporânea reflete problemas educacionais decorrentes de todas as transformações histórico-sociais, pois a família não segue mais o padrão tradicional, nem prepara mais seus filhos para a educação escolar. Os pais, por trabalharem fora, em sua grande maioria, não conciliam suas funções profissionais com as familiares.

Tiba (2002)² aponta a importância de a família proporcionar carinho e atenção à criança, assegurando-lhe no seio familiar um ambiente agradável para resolver seus deveres escolares de maneira satisfatória.

O presente trabalho teve como objetivo identificar como os pais, na contemporaneidade, tem realizado o acompanhamento escolar de seus filhos que cursam o

ensino fundamental. Para isso, buscou-se discorrer sobre o papel dos pais no processo de escolarização dos filhos, descrevendo sobre o tipo de relação existente entre família e escola na contemporaneidade. Para atingir os objetivos deste trabalho, utilizou-se a pesquisa bibliográfica.

2. MATERIAL E MÉTODOS

Este trabalho trata-se de uma revisão bibliográfica qualitativa. Com isso, foram reunidas várias informações científicas que possibilitaram demonstrar através dessa pesquisa o quanto se faz necessário o acompanhamento dos pais, integrado com a escola. Esta participação de ambos, é primordial para o desenvolvimento das competências física e intelectual da criança. Deste modo, a seleção de conteúdo deu-se a partir do material já publicado em livros, artigos, e teses de doutorados. Portanto, a seleção do material partiu de material referente à aprendizagem, a participação dos pais, e desenvolvimento humano.

3. DESENVOLVIMENTO

Ao termo educação associam-se significados diversos, entre eles, transmissão de cultura e valores determinados pela sociedade e pela época, que são repassados de geração a geração. Ariés (2006)³, se refere a educação como sendo o desenvolvimento das capacidades físicas e intelectuais. Assim, não se concebe mais o entendimento de que apenas a família ou somente a escola sejam responsáveis pela educação pessoal. De acordo com Ariés (2006)³, a família tem papel essencial no desenvolvimento da criança, uma vez que é onde ela terá o primeiro contato com hábitos e valores de uma sociedade.

Estamos longe, como vemos, dos manuais de civilidade tradicionais, pois não se trata mais de registrar os hábitos dos alunos para as crianças ou outros adultos ignorantes, e sim de instruir a própria família sobre seus deveres e suas responsabilidades, e de aconselhá-la em sua conduta com relação às crianças (Ariés, 2006, p. 28)³.

O autor também ressalta que desde o momento em que a criança faz parte de uma família, ela já está em contato com o aprendizado, pois, absorverá os hábitos e valores deste grupo. Deste modo, os pais devem ser instruídos para melhor promover o desenvolvimento dos filhos, que são capazes de reproduzir a cultura de seus familiares (principalmente dos pais), ou seja, a criança passa por um processo de repetição dos hábitos da família.

No decorrer da história, a figura da criança e seu papel na sociedade, passaram por diversas transformações de valores. Nos estudos sobre a história social da criança e da família, em Ariés (2006)³, fica evidente que as concepções sobre as fases da vida do ser humano – infância, adolescência e vida adulta – foram modificadas durante

toda a história da humanidade. No início, a criança era concebida como um adulto em miniatura, já hoje, ela é vista como um ser dotado de necessidades e limitações.

Ariés (2006)³, ressalta que em decorrência dessas transformações, a família também exerceu funções diferentes em cada época com relação ao desenvolvimento da criança. Na Idade Média, a família era a única responsável pela aprendizagem da criança, ensinando-a um ofício para tem como profissão quando adulta. Nesse período, a partir dos sete anos de idade, a criança era entregue a outra família a fim de exercer função doméstica. Tal atitude era vista como “educar para a vida”.

O serviço doméstico se confundia com a aprendizagem, como uma forma muito comum de educação. A criança aprendia pela prática, e essa prática não parava nos limites de uma profissão, ainda mais porque na época não havia (e por muito tempo não houve) limites entre a profissão e a vida particular; a participação na vida profissional - expressa bastante anacrônica, aliás, acarretava a participação na vida privada, com a qual se confundia aquela. Era através do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança, não ao seu filho, ao filho de outro homem, a bagagem de conhecimento, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir (Ariés, 2006, p. 218)³.

No início da Idade Moderna, surgiram as primeiras instituições educacionais. Porém a criança continuava a viver afastada da família, por morar nessas instituições. Os pais visitavam seus filhos e os recebiam em casa, durante as férias. Com o tempo, ficou mais acessível o encontro entre pais e filhos, devido ao aumento do número de escolas e sua proximidade, Ariés (2006)³.

Como afirma Ariés (2006)³ o atual sistema de educação é um reflexo dos modelos existentes na história da humanidade e das diversas concepções de educação dos filhos. Entretanto, essas mudanças trouxeram reflexões e ações que nem sempre ficaram completamente claras. Assim, a escola atual executa funções que cabiam aos educadores. Sabe-se, porém que a responsabilidade da família com a criança deve ser sempre prioridade em todos os sentidos.

Nas últimas décadas, estudiosos exploraram o assunto e apontam intensamente o quanto se faz necessário e importante a participação da família no processo educacional. Dentre eles, Maimoni & Bortone (2001)¹ destacam a importância da participação dos pais nas atividades escolares como:

- acompanhar as tarefas e trabalhos escolares de seus filhos e estabelecer horários para os estudos;
- acompanhar o desenvolvimento e o rendimento escolar de seus filhos na escola;
- participar das atividades programadas pela escola de seus filhos, como as esportivas e extracurriculares;
- estabelecer reforços positivos no que diz respeito aos avanços da aprendizagem dos filhos, entre outros.

Tiba (2002)², aponta a importância de a família proporcionar carinho e atenção à criança, assegurando

do-lhe no seio familiar um ambiente agradável para resolver seus deveres escolares de maneira satisfatória.

A sociedade contemporânea reflete problemas educacionais decorrentes de todas as transformações histórico-sociais, pois a família não segue mais o padrão tradicional, nem prepara mais seus filhos para a educação escolar. Os pais, por trabalharem fora, em sua grande maioria, não conciliam suas funções profissionais com as familiares. A primeira função da família, que sempre foi e sempre será a proteção, não é exercida com seriedade e compromisso, bem como a preparação para a vida fora do ambiente familiar. Isso acarreta transtorno aos filhos, uma vez que a sociedade é desafiadora, principalmente para quem não está preparado para enfrentá-la Tiba (2002)².

Tiba (2002)² ainda acentua que tantas modificações geram, entre escola e família, controvérsias quanto a quem cabe educar o indivíduo. A escola culpa a família pela ausência nas reuniões pedagógicas, por não acompanhar a vida escolar dos filhos, pela falta de limites e respeito das crianças, enquanto a família culpa a escola por não compreender a vida particular e as dificuldades de cada um. Tais divergências geram alta taxa de repetência e o fracasso escolar das crianças.

Assim, Ariés (2006, p.246)³ esclarece que “não se trata mais de registrar os hábitos dos adultos para as crianças [...] e sim de instruir a própria família sobre seus deveres e suas responsabilidades”. Destacando assim que se faz necessário a interação entre família e escola a fim de suprir toda e qualquer necessidade que a criança apresente.

Apenas no século XIX e início do século XX, essa preocupação com a criança tomou proporções maiores, principalmente no que tange à educação. Esta era feita de forma violenta, por meio de castigos “como palmatória, ajoelhar no milho, espancamentos violentos e quartos escuros” (Rappaport, 1982, p. 02)⁴.

No século XX, as crianças passaram a ter um lugar também na ciência, quando teóricos como Freud, Binet e Piaget passaram a estudar a criança, seus processos psíquicos e o seu desenvolvimento. Principalmente Freud, que analisou como o desenvolvimento infantil afeta a “estruturação da personalidade” e determina “o curso do seu desenvolvimento futuro no sentido da saúde mental e da adaptação social adequada ou da patologia” (Rappaport, 1982, p. 02)⁴.

Com base nisso, a psicologia do desenvolvimento, através de seus estudos, vem buscando explicar como se dá o comportamento infantil através da observação dos fenômenos e da explicação de como estes fenômenos acontecem e que fatores levam a estes acontecimentos, Rappaport (1982)⁴.

A Psicologia Infantil pretende descrever e explicar o processo de desenvolvimento da personalidade em termos de como e por que aparecem certos comportamentos. Busca, portanto, conhecer os processos internos que direcionam o com-

portamento infantil (Rappaport, 1982, p. 03)⁵.

Rappaport (1982)⁵, frisa que desde quando a criança nasce ela passa por vários períodos, como a fase oral, anal, etc. São períodos sexuais e afetivos. Sendo que o complexo de Édipo revela sua importância como fenômeno principal do período sexual na primeira infância. Nestas etapas do desenvolvimento, são vivenciados sentimentos ambivalentes de amor e ódio com os pais, sendo esta relação de suma importância para estrutura da personalidade.

Para a teoria psicanalítica, preocupada com o agressivo desenvolvimento das relações objetais, isto é, com o desenvolvimento emocional. Este é o período em que, reprimidos pela transposição do complexo de Édipo, os instintos sexuais permanecem dormentes, emprestando sua energia ao pensamento e à socialização genital (Rappaport, 1982, p. 01)⁵.

Para Rappaport (1982)⁵, a criança adentra o mundo escolar por volta 6-7 anos. Esta fase, para a psicanálise, é correspondente ao período de latência. Portanto há uma repressão do id, as pulsões que aparecem estar imóvel e as retribuições são encaminhadas para atividades inovadoras. Neste estágio, vê-se o interesse das crianças voltado para outros afazeres como esporte, escola e a socialização.

Durante as etapas anteriores de desenvolvimento, a fantasia infantil estava sempre centralizada a uma dimensão erótica ou libidinal específica, a qual servia de fonte energética, ou seja, de impulso para que as correspondentes conquistas cognitivas e afetivo-sociais se realizassem (Rappaport, 1982, p. 03)⁵.

Portanto, para Rappaport (1982)⁵, nesta etapa os professores assumem emprestados os papéis equivalentes aos pais. Assim, a criança, ao viver no contexto escolar, poderá vivenciar seus conflitos inconscientes que foram mal resolvidos e vivenciados com os pais. Ou seja, na primeira infância, tudo o que o aparelho psíquico reprimiu no complexo de Édipo podem vir a ser projetados e vivenciados com os professores.

Neste período, para que haja um aprendizado de excelência, deve haver vínculo afetivo entre professor-aluno, para que assim aconteça uma transferência de saberes. Deste modo, os pais possuem um papel preponderante em auxiliar os seus filhos a se adequarem a essa nova realidade social escolar. Com isso, “as definições ou o aprendizado da realidade, notadamente a social, eram derivados adaptativos do saber e do querer parentais” (Rappaport, 1982, p. 05)⁵.

Para Áriés (2006)³, o termo educação tem o caráter de desenvolvimento do intelecto e do físico. Com isso, o aspecto biológico, sendo de suma importância, ganha destaque nas questões motriz, principalmente quando se fala em dominância lateral, e esquema corporal sendo “O progressivo controle prático do corpo é um dado fundamental, ao nível da maturação biológica, para que a

criança se instrumente na progressiva saída de casa para a socialização e as conquistas externas” (Rappaport, 1982, p. 05)⁵.

O termo psicomotricidade segundo Levin (1995)⁶, surgiu no século XIX, quando os médicos, mais precisamente os neurologistas, foram estudar e descrever os lugares do córtex cerebral que fazem conexão com as extensões motora.

Levin (1995)⁶, acentua que foi com Dupré, que a psicomotricidade ganhou destaque. O termo significa a união entre movimento e pensamento. Ao estudar o desequilíbrio motor encontrou uma relação entre as anomalias psicológicas e anomalias motrizes, a sincinesia, paratonias e inabilidade. Isso rompe com o pensamento existente até então, de que as incapacidades eram de carácter de agravos neurológicos e extrapiramidal. Dupré argumentava que não é porque o indivíduo tem dificuldade de realizar movimentos que ele seja idiota, ou seja, não existe uma relação entre ambos, ou seja, entre capacidade de movimento e pensamento.

Desde então, os estudos sobre a psicomotricidade foram se aprofundando. Mastrascusa (2012)⁷, frisa que essa abordagem é de suma importância, pois a partir dela é possível estudar e promover a estimulação dos movimentos corporais para o desenvolvimento de habilidades motoras, como fala, escrita, etc. Caso uma criança apresente uma dificuldade ou qualquer problema no desenvolvimento motor, poderá ser realizada uma reeducação, e se for o caso emocional, uma psicoterapia. Assim, o estudo da psicomotricidade foi se ampliando no decorrer do tempo com diversos teóricos. Portanto

Na escola, então se começa a perceber que as dificuldades das crianças ao se materializarem no plano cognitivo, eram, em realidade, de origem mais profunda, ligadas a transtornos da subjetividade, a dificuldades psicoafetivas, a problemas de comunicação e a conflitos inconscientes relacionados frequentemente as imagens parentais, vivenciadas na primeira infância (Mastrascusa, 2012, p. 47)⁷.

Com isso, Mastrascusa (2012)⁷, ressalta que a psicomotricidade relacional se destaca porque foram acrescentados métodos psicanalíticos concentrado nas relações afetivas e conteúdos psíquicos. Nessas vão surgir os conteúdos simbólicos que às vezes não serão verbalizados oralmente, porquanto a criança tem muita dificuldade de expressar sentimentos, ela vai projetar nos objetos e nas relações com o outro seus sentimentos e emoções. Com a ajuda do psicomotricista, que observam a crianças e as deixam naturalmente livres para que elas vivenciem seus conflitos inconscientes, que foram reprimidos, pertinente às vivências originais de suas histórias da primeira infância.

O objetivo é que a criança projete para fora esses conflitos através dos jogos espontâneos. Mastrascusa (2012)⁷, marca que o professor entra efetivamente de forma despreendida nas participações das brincadeiras,

ajudando, trabalhando as dificuldades de aprendizagem e das relações. A relação é aberta, e despretensiosa, com toques corporais, onde o a criança vivencie o mundo manuseando objetos com o outro, descobrindo a si.

A psicomotricidade relacional tem como objetivo educacional o desenvolvimento absoluto do indivíduo de uma forma completa para desempenhar sua autonomia. “Destaca-se como atuação nas áreas psicoafetivas, psicomotoras, cognitiva e da Espiritualidade visão global do ser” (Mastrascusa, 2012, p. 48)⁷.

O princípio da base psicoafetiva está relacionado a um bom vínculo transferencial professor aluno, para que deste modo, possa nessa relação com a criança ser dado total apoio emocional para que este indivíduo atue por si mesmo de modo independente. No processo de análise, durante a sessão serão analisadas as vivenciadas reproduzidas de conteúdos inconscientes que se manifestarem na fala verbal e não verbal da criança Mastrascusa (2012)⁷.

A psicomotricidade relacional tem o conceito de um homem não dividido, mas integrado. Mastrascusa (2012)⁷ traz em consideração os aspectos psicomotores, do qual, através dos deslocamentos e ação para manter equilíbrio e tonicidade, noção corporal, lateralidade, e etc, passa assim, no meio externo, junto com os conteúdos simbólicos, imaginário, fantasiado no aparelho psíquico, possibilite a criatividade e principalmente a capacitação da aquisição de novos talentos.

No que se refere ao cognitivo, Mastrascusa (2012)⁷, ressalta os conteúdos da inteligência, para que o sujeito venha desenvolver autonomia, e com isso possa expressar as suas ideias de modo coerente com o real. Assim, será capaz de resistir e triunfar sobre as dificuldades que causam aflições, de maneira dinâmica por meio do brincar. Por fim, será possível que aconteça na transferência, a transmissão de toda informação necessária para que a criança chegue à autossuficiência.

No que tange à espiritualidade, o autor aborda a capacidade de desenvolvimento dos valores que regem a humanidade, principalmente em consideração a igualdade e afetividade a diversos indivíduos, no qual se fundamenta o respeito e empatia ao diferente, mantendo uma dinâmica de respeito e apoio por ambos.

Na atualidade, a psicologia tem enxergado o homem na sua totalidade, ou seja, o indivíduo biopsicossocial. Deste modo, esta visão vem sendo de suma importância para o desenvolvimento do QI do indivíduo.

Sob este prisma, devem ser levados em consideração os aspectos psicológicos, pois estes se desenvolvem à medida que o corpo vai ganhando postura e tonicidade em relação ao aperfeiçoamento dos movimentos. Nessa dinâmica do indivíduo com ambiente externo e social, é de suma importância para que o sujeito se aproprie do saber científico, e assim possa se tornar sujeito mediado pelo outro e, deste modo, dar continuidade à raça humana, repassando referencialmente o conhecimento científico adquirido.

4. DISCUSSÃO

Por meio desta análise pode-se verificar que a escola não pode ser a única responsável pela educação do aluno. Os pais são responsáveis legais e morais pela educação de seus filhos, e a educação escolar não os excluem desta responsabilidade. Atualmente, a criança, é vista como um sujeito portador de necessidades indispensáveis para seu desenvolvimento nos aspectos físico, cognitivo, psicomotor e afetivo-social.

Com isso, este trabalho teve como objetivo identificar como os pais, na contemporaneidade, tem realizado o acompanhamento escolar de seus filhos que cursam o ensino fundamental. Pois o aprendizado da leitura e escrita começa anteriormente, antes mesmo da criança adentrar no mundo da escola. Sendo assim, a participação da família na vida escolar é essencial no processo educacional dos seus filhos. Assim, as duas instituições (família-escola) complementam uma a outra.

No entanto, após anos de discussão e investigação, o governo em 1990 cria por preceito, a constituição do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA)⁸, que é constituído por leis que garantem os direitos e proteção da criança. Deste modo, funções que cabiam aos pais passaram ser de responsabilidade da família, estado e sociedade, a fim de garantir que os direitos fundamentais de desenvolvimento da criança e do adolescente sejam seguidos.

5. CONCLUSÃO

Nesta reflexão teórica ficou evidenciado que cientista e demais profissionais que atuam na área da instituição acadêmica, legitimam a relevância das familiaridades que constituem o convívio entre pais e escola, e as vantagens de uma boa formação dentro desses dois conjuntos para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social dos educandos.

Deste modo, para que os objetivos de desenvolvimento sejam atingidos, Tiba (2002), pontua que se a união entre família e escola for completa, desde o começo do desenvolvimento da infância, todos terão muito a se beneficiar. A criança que for satisfatoriamente bem atendida tende a ter um melhor desenvolvimento, no entanto, aquela que apresentar alguma carência, terá que receber maior auxílio tanto da instituição escolar como dos pais, para que assim, juntos, solucionem o problema.

Na atualidade, as funções que cabiam aos pais, que são responsáveis legais e morais pela educação de seus filhos passaram a ser também de responsabilidade do governo.

Pois, o governo pressionado pela ONU, Organizações das Nações Unidas, passa a criar novas leis civis para que as crianças possam ter seus direitos preservados e garantir seu amplo desenvolvimento. Com isso, em 13 de junho 1990, o governo sancionou o ECA (Estatuto da

Criança e do Adolescente), através da Lei número 8069, que é composto por diretrizes e regulamentado pelo judiciário brasileiro. Este documento tem por finalidade promover a proteção integral da criança e do adolescente, sendo de fundamental relevância o seu Artigo 4^a.

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, a alimentação, a educação, ao esporte, ao lazer à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990)⁸.

Deste modo, passa a ser de responsabilidade dos pais, da escola, do município, do estado e do governo federal a proteção e o desenvolvimento integral da criança e do adolescente, e assim, devem trabalhar em conjunto para o desenvolvimento pleno da criança.

REFERÊNCIAS

- [1] Maimoni EH, Bortone ME. Colaboração família-escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais. *Psicologia escolar e educacional*, Campinas. 2001; 5(1).
- [2] Tiba I. *Quem ama educa*. São Paulo: Gente. 2002.
- [3] Ariés P. *História Social da Criança e da Família*. 2 Ed. Rio de Janeiro. 2006.
- [4] Rappaport CR. *Psicologia do Desenvolvimento*. Vol. 1 São Paulo: Editora EPU. 1982.
- [5] Rappaport CR. *Psicologia do Desenvolvimento*. Vol. 4 São Paulo: Editora EPU. 1982.
- [6] Levin E. *A clínica psicomotora: o corpo na linguagem*. 3. Ed. Tradução de Julieta Jerusalinsky. Pretrópolis, RJ: Vozes. 1995.
- [7] Mastrascusa CL. *O Verbal e o não verbal na sala de aula: A linguagem do corpo e suas expressões- contribuições da psicomotricidade relacional e da psicanalise na educação*. Tese de (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul Educação, Porto Alegre, BR-RS. 2012.
- [8] Brasil. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente.



O ENFERMEIRO DOCENTE E O EXERCÍCIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE ENFERMAGEM

THE NURSE FACULTY AND EXERCISE OF PRACTICAL NURSING EDUCATION IN EDUCATIONAL

ANGELITA GARCIA DOS SANTOS^{1*}, ADILSON LOPES CARDOSO²

1. Enfermeira. Aluna do curso de Pós-Graduação em Formação Pedagógica para Docência, Faculdade Ingá; 2. Professor, Orientador, Mestre em Obstetrícia, Ginecologia e Mastologia – Unesp/Botucatu.

* Constantino Fraga Toledo Arruda, 76, Jd. Doutor Luciano, Jaú, São Paulo, Brasil. CEP: 17212-340. genfer-82@hotmail.com

Recebido em 03/09/2015. Aceito para publicação em 13/10/2015

RESUMO

Até o início do século XX, não se cogitava, na legislação, a formação pedagógica para o ensino das profissões e, por isto, há pouco tempo se via enfermeiros sem formação pedagógica assumindo a responsabilidade da formação de profissionais técnicos de enfermagem e cursos superiores. O COREN/SP, portanto, buscou respaldos legais para tornar obrigatória a formação do enfermeiro para lecionar em cursos técnicos de formação de profissionais de enfermagem. Assim, a formação pedagógica do enfermeiro em nível de pós-graduação *latu sensu* habilita o mesmo a lecionar apenas em cursos profissionalizantes. As práticas pedagógicas adotadas ao longo dos anos nas instituições e sistemas educacionais sofrem mudanças necessárias de acordo com o período histórico em que estão inseridas. A prática docente precisa ser crítica e implica que o professor pense certo, envolvendo o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e pensar, sobre o fazer ou, em outras palavras, o movimento contínuo da reflexão sobre o cotidiano do ensinar-aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Enfermeiro, docência, prática pedagógica, licenciatura.

ABSTRACT

Until the early twentieth century, was not considered, by law, the pedagogical training for teaching professions and, therefore, recently found himself without pedagogical training nurses assuming responsibility for the training of professional and technical nursing courses. The COREN / SP therefore sought legal backrests to make the training of nurses for teaching courses in technical training of nurses. Thus, the pedagogical training of nurses in graduate level broadest sense enables it to teach only in professional courses. The pedagogical practices adopted over the years in institutions and educational systems undergo necessary changes according to the historical period in which they are inserted. The teaching practice needs to be critical and requires the teacher to think right, involving the movement dynamic, dialectic between doing and thinking about doing or, in other words, the continuous movement of the reflection on the daily teaching-learning.

KEYWORDS: Nurse, teaching, pedagogical practice, degree.

1. INTRODUÇÃO

A área da enfermagem vem repensando seus modos de fazer, de pesquisar e de educar, refletindo avanços e mudanças no desenvolvimento curricular nos cursos de formação profissional, bem como no ensino de pós-graduação e graduação. As novas tendências e inovações pedagógicas produzidas na academia, atrelada ao desenvolvimento científico e tecnológico realizado nos grupos de pesquisa têm contribuído e também têm sido produto dos diferentes processos de produção científica e investigativa no setor de Educação em Enfermagem no Brasil¹.

As inovações desejadas atualmente, tanto nas práticas de saúde como na formação daqueles que irão atuar neste setor, são resultantes do impacto da reorganização do sistema de saúde, das pressões da reforma da universidade e do processo de reforma de descentralização político administrativa do Estado. Diversas ações no campo da formação e desenvolvimento dos profissionais de saúde hoje são objeto de debates e de intervenções governamentais. O Ministério da Saúde/Brasil, cumprindo sua missão do Sistema Único de Saúde (SUS) de ordenar a formação de recursos humanos para a área da saúde, nas últimas décadas vêm estimulando a inovação e a articulação entre as políticas sociais envolvendo os setores educacionais e de prestação de serviços na área da saúde².

Compreender a prática pedagógica no momento atual da sociedade brasileira requer a utilização da totalidade categoria, entendida como a expressão das características marcantes da sociedade que influenciam a realidade educacional. Ter como ponto de partida os aspectos da formação socioeconômica brasileira, as relações de produção, classes sociais, cultura como prática social e ideologia são fundamentais para analisar os múltiplos determinantes da prática pedagógica³.

A enfermagem é uma profissão reconhecida mundi-

almente e legitimada pelas pessoas como sendo uma prática de cuidado, na preservação da vida. É uma profissão que atua em várias dimensões, no cuidado, na pesquisa e na educação. E ao atuar na educação, o profissional enfermeiro volta-se para a carreira da docência através da prática pedagógica. A prática pedagógica reflete as ideologias do contexto exercendo, desta forma, o processo da existência humana⁴.

A formação docente em enfermagem, como ocorre em outras áreas profissionais, tem merecido muitas discussões e algumas pesquisas em função da constatação da necessidade de transformações filosóficas e pedagógicas que venham atender às expectativas da cultura no novo milênio, como está estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que, dentre as finalidades principais, destaca a necessidade de se estimular a formação de profissionais com espírito científico e pensamento reflexivo⁵.

A prática pedagógica é evidenciada num contexto de relações entre profissão docente, profissionalismo e formação do professor. Ou seja, a necessidade do professor em ampliar sua prática profissional passa, necessariamente, pelo exame dos diferentes esquemas que a regem, à luz de seus princípios e também pelo enfrentamento sistemático dos dilemas e das relações de poder que nele manifestam. Tal ampliação identifica-se como a releitura das experiências da prática, o que poderia levar a uma transformação do *habitus*, entendido como um sistema de percepção e ação que não está integralmente e sendo regido pela consciência⁶.

Este estudo tem por objetivo entender a importância da prática pedagógica para o enfermeiro docente sob a expectativa de seu papel como educador.

2. MATERIAL E MÉTODOS

Metodologicamente, trata-se de um estudo bibliográfico, cujas fontes principais selecionadas para a pesquisa foram as bases de dados dos sites LILACS e SciELO.

3. DESENVOLVIMENTO

A formação docente no Brasil

De acordo com Mello & Luz (2005)⁷, atualmente a formação docente no Brasil está alicerçada na LDB de 1996, que visa regularizar, fazer cumprir e atender as necessidades do ensino nas suas diferentes modalidades. Uma reflexão global a respeito da formação deste tipo de profissional vai dar conta de que a discussão além de secular é controversa e de difícil solução, pelo menos em curto prazo. Logo, a discussão sobre a formação docente confunde-se com a própria trajetória da educação brasileira, pois no contexto histórico em que está inserida, dois processos básicos de formação se apresentam: o autodidatismo, onde não há cursos e nem instituições formadoras de professores e a fase posterior, quando

surgem as instituições formadoras. As primeiras escolas normais vão se iniciar apenas no século XIX.

Considerando o aspecto histórico anterior ao surgimento da LDB, no mesmo estudo os autores acima mencionam, ainda, que, com a instalação da República surgiram as primeiras ideias de um plano que pensasse nacionalmente na educação. Assim, nas primeiras décadas do século XX, as reformas educacionais ajudariam no amadurecimento da percepção coletiva da educação como um problema nacional. Em 1932, um grupo de educadores, 25 homens e mulheres da elite intelectual brasileira, lançou um manifesto ao povo e ao governo que ficou conhecido como "Manifesto dos Pioneiros da Educação", traçando os caminhos a serem seguidos pela educação brasileira.

Apesar do Manifesto de 1932, Vito (2009)⁸ sustenta em seu estudo que foi somente após a primeira LDB – Lei nº 4.024, de 1961 –, que o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) surgiu, em 1962. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação (PCE), introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos.

Os autores Mello & Luz (2005)⁷ também abordam o assunto e mostram que, em 1988, a Constituição Federal contempla, em seu artigo 214, a obrigatoriedade de um Plano Nacional com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. A Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (DBEN), determina nos artigos 9º e 87º, que cabe à União a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e, assim, institui a Década da Educação.

Sobre PEN, Vito (2009)⁸ faz a seguinte abordagem:

O PEN, aprovado em 2001 pelo Congresso Nacional, teve como suporte na sua elaboração o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993. Assim, as políticas educacionais alteram a natureza das funções docentes. A flexibilização das instituições formadoras de professores, assim como do perfil destes profissionais, funcionam como mecanismos para atender as mudanças no processo produtivo e adaptá-los às necessidades do mercado de trabalho. No processo de reforma da formação dos professores, vários intelectuais apontam a construção de um novo perfil de professor. O novo profissional desejado deve adquirir uma base de conhecimentos gerais, importante para sua maior capacidade de treino e adaptação à flexibilidade e às mudanças nos processos produtivos.

Especificamente sobre a importância do papel do professor, Silva (2005)⁹ afirma que sua formação visa

atender aos interesses do projeto de sociedade e de educação de cada época. Dessa forma, as exigências para a formação de professores surgem das mudanças ocorridas nas relações sociais e no trabalho e são definidas em cada momento histórico, a partir da correlação de forças existentes entre as classes e frações de classes sociais.

Em coerência ao que postula o autor acima, Vito (2009)⁸ faz sua consideração e afirma que a formação de professores deverá observar princípios norteadores da preparação de professores para o exercício profissional específico que considerem a competência como capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal para responder as diferentes demandas das situações de trabalho.

A literatura aponta para a realidade que vive a formação pedagógica atual no Brasil. Estudo realizado por Vito (2009)⁸ mostra em quais movimentos se baseiam a formação pedagógica em caráter geral no Brasil:

O debate sobre políticas de formação de professores evoca dois movimentos que se entrelaçam de forma contraditória na realidade atual: o movimento dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação, em particular da formação de professores, que tem nos Referenciais Curriculares para Formação de Professores (1999), no Parecer nº 115/99 que criou os institutos superiores de educação e nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (2001), sua expressão material mais visível.

De acordo com Oliveira Júnior (2005)¹⁰, até no início do século XX, não se cogitava, na legislação, a formação pedagógica para o ensino das profissões. No decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices, de 1909, constavam os deveres do professor desse tipo de escola, incluindo cuidados com ferramentas e utensílios, passando pelos apontamentos e registros de frequência e chegando às normas de obediência ao diretor, mas nem um único artigo foi dedicado à formação desse docente. Iniciativas esparsas referentes à formação do docente técnico ganharam registro na história. Porém, Souza (2011)¹¹ afirma que, atualmente, a formação de professores deve observar princípios norteadores da preparação de professores para o exercício profissional específico que considerem a competência como capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal para responder as diferentes demandas das situações de trabalho.

O enfermeiro e a necessidade de licenciatura para o exercício da docência

As discussões sobre educação e formação vêm sendo

amplamente difundidas no cenário mundial, afirma Ferenc (2008)¹², “pois fatores como o impacto da sociedade da informação, do mundo tecnológico, da internacionalização da economia e da busca pela sustentabilidade impõe a todos a luta pelo domínio do saber”.

Partindo do princípio acima, Montenegro (2010)¹³ afirma que “a formação se coloca como veículo de democratização do acesso à cultura, à informação e ao trabalho, obrigando o sistema educacional a adequar-se ao processo de reestruturação produtiva”.

Até pouco tempo o que se via eram enfermeiros sem formação pedagógica assumindo a responsabilidade da formação de profissionais técnicos de enfermagem e até em cursos superiores. Por esta razão, atualmente, por imposição legal do COREN/SP, surge a obrigatoriedade de que todos os enfermeiros sejam habilitados para a prática docente pedagógica.

De acordo com o COREN/SP (2008)¹⁴, as causas da deficiência da formação dos profissionais de enfermagem estavam associadas a algumas situações constatadas em visitas fiscalizatórias a instituições de ensino, entre as quais se notavam a falta de preparo do enfermeiro com o processo ensino-aprendizagem; incompatibilidade entre o previsto no conteúdo programático e as competências a serem desenvolvidas e o que efetivamente o campo oferece; professores de estágios que atuavam sem qualquer conhecimento do Plano de Ensino, Projeto Pedagógico e Conteúdo Disciplinar.

Prosseguindo, o COREN/SP (2008)¹⁴ mostra outras deficiências que o obrigaram a exigir que enfermeiro se prepare para o exercício da docência, pois em suas ações fiscalizatórias, notou-se que havia enfermeiros atuando na formação profissional sem qualquer preparo técnico ou conhecimento de prática pedagógica, de gestão escolar e de construção de competências. Assim, os mesmos vivem desprovidos do conhecimento sobre estratégias de formação profissional e vivem, então, sem preparo e fora da Lei.

Reconhecidas as deficiências no processo de ensino dos profissionais de enfermagem por conta da não formação dos enfermeiros para o exercício da docência, o COREN/SP (2008)¹⁴ buscou respaldos legais para tornar obrigatória a formação do enfermeiro para lecionar em cursos técnicos de formação de profissionais de enfermagem. Assim, veem-se quais são os respaldos encontrados:

Em 1997, o Conselho Nacional de Educação (CNE) através da Câmara de Ensino Básico (CEB), determinou, através da Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997, a obrigatoriedade do preparo do docente em nível de pós-graduação – *lato sensu* – para a atuação na Educação Profissional de nível médio, através de um curso com no mínimo 540 horas, das quais 300 horas em estágios. O curso, para ser válido para fins de docência de nível técnico, deve ter direcionamento para áreas específicas da formação técnica, como Gestão Escolar, Organização Curricular,

Construção de Competências e demais aspectos relacionados com a estrutura organizacional de uma escola. Em fevereiro de 2007, o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEESP), através da INDICAÇÃO CEE nº 64/2007, determinou que, em todo o Estado de São Paulo, o Enfermeiro e demais profissionais da área de saúde para atuarem na Formação Profissional de Nível Médio, necessitariam ter a capacitação prevista pela Resolução CNE/CEB 02/97.

Vale ressaltar que, a formação pedagógica do enfermeiro em nível de pós-graduação *latu sensu* habilita o mesmo a lecionar apenas em cursos profissionalizantes, conforme mostram Maissiat & Carreno (2010)¹⁵:

Para os cursos de Licenciatura em Enfermagem, Formação Pedagógica ou Docência para Educação Profissional de Nível Técnico na Área da Saúde levarão o enfermeiro ao desenvolvimento de seu saber, somando o conhecimento adquirido na graduação ao conhecimento da didática e pedagogia aprendido nesses cursos. Nas competências do docente esses conhecimentos são fundamentais para que se formem profissionais de nível médio capacitados a atender as necessidades diárias decorrentes de suas funções.

Rodrigues *et al.* (2007)¹⁶ argumentam que “a reflexão acerca da formação pedagógica do docente enfermeiro é essencial devido à complexidade da prática profissional inserida na tarefa da educação”. Entretanto, “para muitos professores, a docência em saúde é, geralmente, considerada secundária, deixando de reconhecer a existência de uma relação entre ensino, aprendizagem e assistência”.

Em relação à necessidade de formação adequada para o enfermeiro lecionar, Batista (2005)¹⁷ afirma que as transformações sociais exigem um diálogo com as propostas pedagógicas, sendo necessário que o professor/enfermeiro assuma um lugar de mediador no processo de formação do profissional de saúde, estruturando cenários de aprendizagem que sejam significativos e problematizadores da prática profissional. Os alunos, por sua vez, organizados em pequenos grupos de estudos autodirigidos, tornam-se mais ativos, interativos e corresponsáveis por seu aprendizado.

Rodrigues *et al.* (2007)¹⁶ também abordam o assunto e afirmam que esta realidade está mudando e mostram alguns aspectos relacionados a isto:

Atualmente, a prática pedagógica do enfermeiro/professor vem sendo repensada em virtude da necessidade de mudança na formação do profissional de Enfermagem conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Enfermagem. Estão sendo bastante discutidas as mudanças curriculares e metodológicas. Neste contexto, o processo de redirecionamento na formação dos profissionais de Enfermagem deve estar voltado para as transformações sociais. Consequentemente, as propostas pedagógicas devem dialogar com estas transformações. É esperado que a formação esteja inte-

grada à realidade vivida pelos alunos e seja capaz de incorporar os aspectos inerentes a sociedade globalizada do século XXI.

Segundo Silva (2005)⁹, “a função de ensinar não está posta para o enfermeiro apenas nos preceitos éticos e legais da profissão, mas estão inseridas no seu fazer cotidiano”. Por isto, afirmam os mesmos autores, “entende-se que educar não é uma tarefa simples, e exige de quem se propõe a realizá-la um preparo adequado no que diz respeito ao tema, sua relação com o mundo e a forma pedagógica de desenvolvê-lo”.

O parecer de Scherer *et al.* (2006)¹⁸ sobre a evolução da evolução do processo pedagógico na formação de profissionais de enfermagem mostra que o ensino da enfermagem vem sendo caracterizado pela constante implantação de mudanças curriculares nos cursos de graduação e discussões de propostas pedagógicas. As novas diretrizes curriculares para o curso de enfermagem têm adotado perspectivas mais humanistas. É esperado que a instituição universitária e escolas técnicas estejam comprometidas com o destino dos homens, associando o máximo de qualificação acadêmica com o máximo de compromisso social, sinalizando na direção da superação da fragmentação do conhecimento até então presente. Essa, por sua vez, sob a égide do pensamento hegemônico faz com que sejam privilegiados o individualismo, o dogmatismo, o fanatismo, o consumismo e a ausência de solidariedade.

De acordo com o COREN/SP (2008)¹⁴, há três núcleos de formação para o enfermeiro docente de nível médio que o curso para sua formação deverá respeitar numa estruturação curricular articulada, que são:

✓ Núcleo contextual: visando à compreensão do processo de ensino-aprendizagem referido à prática da escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida;

✓ Núcleo estrutural: abordando conteúdos curriculares, sua organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino aprendizagem;

✓ Núcleo integrador: centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso.

O enfermeiro e as práticas pedagógicas

Em relação às dificuldades na execução da prática pedagógica do enfermeiro, Gubert & Prado (2011)⁵ afirmam que o enfermeiro encontra vários obstáculos em

virtude de sua formação, pois traz para sua prática docente uma formação técnica essencialmente ligada ao cuidado, que é o seu foco de atuação. Além disso, ele aprende a profissão no lugar similar àquele que vai atuar, mas em uma situação invertida, e isso pressupõe uma coerência entre o profissional que se deseja formar e como este profissional se constrói como educador.

Dada as dificuldades porque passa o enfermeiro em sua prática docente, Cordeiro (2011)¹⁹ salienta, em caráter conceitual, que “a prática pedagógica pode ser considerada como o trabalho de repassar, ou transmitir, saberes específicos”. Ou, ainda, “um processo que está intrinsecamente ligado à teoria e à prática da docência”.

Diante do que expõe a literatura, nota-se que a prática pedagógica deve ser aperfeiçoada ao longo do exercício da licenciatura, quando o docente deve lançar mão dos diferentes saberes para alcançar seus objetivos. Sobre isto, Kalinowski & Massoquetti (2011)²⁰ faz a seguinte argumentação:

O trabalho docente exige competência pedagógica na mobilização de diferentes saberes para motivar o estudante a assumir responsabilidades ou corresponsabilidades pela sua aprendizagem. Entende-se que a metodologia participativa propicia oportunidades para explorar os saberes dentro de um contexto particular, permitindo a articulação do trabalho docente com as necessidades de aprendizagem do estudante, além de valorizar conhecimentos e experiências anteriores, envolvendo-o na discussão, identificação e busca de soluções para situações do cotidiano problematizadas para o processo educativo. Possibilita a atuação efetiva do estudante no processo pedagógico.

No conceito de Zarpellon & Romanowski (2005)²¹, as práticas pedagógicas adotadas ao longo dos anos nas instituições e sistemas educacionais sofrem mudanças necessárias de acordo com o período histórico em que estão inseridas. Estas mudanças implicam em consequências que envolvem a sociedade, a cultura, o homem, a educação e o mundo, em geral.

“A reflexão acerca da formação pedagógica do enfermeiro docente é essencial devido à complexidade da prática profissional inserida na tarefa da educação. A formação pedagógica é essencial no planejar, organizar e implementar o processo ensino-aprendizagem”¹⁶.

Para Pereira & Tavares (2010)²², os docentes de enfermagem executam práticas pedagógicas que podem ser verbais ou não verbais, práticas, teóricas ou técnicas, científicas ou de senso comum, porém, todas sempre se entrelaçam em um vivo dinamismo que pode produzir enfermeiros/sujeitos autônomos e cidadãos, ou, ao contrário, sujeitos heterônomos e dependentes de outrem para decidir sobre a própria vida profissional.

Argumentando sobre as reais práticas pedagógicas disponíveis para o enfermeiro docente, Madeira (2006)⁶ em seu estudo sustenta que as práticas pedagógicas são atividades estruturadas pelo professor que, dentre os caminhos possíveis para explorar um tema, opta por al-

gum conjunto de abordagem o qual deve produzir os resultados ou efeitos esperados, seja em relação ao tema estudado, seja em relação ao que ele espera construir relacionado a outras temáticas ou a temáticas correlatas.

Abordando especificamente sobre a prática docente em enfermagem, Kalinowski & Massoquetti (2011)²⁰ afirmam que o trabalho didático do docente de enfermagem consiste em criar, a partir de situações reais do trabalho em saúde, práticas educativas que permitam a vivência e aprendizado do aluno em situações concretas problematizadas. As práticas educativas com metodologias participativas possibilitam aos envolvidos no processo de aprendizagem a articulação entre um conhecimento prévio e um novo. Essa articulação facilita o processo de elaboração e diferenciação do conhecimento, ou seja, aprender a partir do que se conhece.

No mesmo estudo, os autores acima mostram quais são as estratégias que atendem ou possibilitam este envolvimento por parte do enfermeiro no exercício de sua prática docente:

As estratégias que atendem ou possibilitam este envolvimento, como as de trabalho em grupo, jogos dramáticos, dramatizações, entre outras, pressupõem a importância da vivência do estudante em grupo e que a condução da aprendizagem ocorra pelas inter-relações vivenciadas no processo, ditadas pelo próprio tempo e ritmo dos seus componentes. O grupo motiva o indivíduo e o indivíduo motiva o grupo; o indivíduo aprende com o grupo e o grupo com ele, assim há destaque de que é importante a alternância entre trabalho individual e em grupo.

No intuito de compreender e melhor aprofundar as questões relativas às orientações didático-pedagógicas na prática do docente de enfermagem, principalmente as de caráter metodológico, Madeira (2006)⁶ argumenta que há dois grupos de teorias que conduzem a um processo de aprendizagem que começa e termina nelas próprias. No primeiro grupo, estão as teorias não críticas, as quais encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Correspondem às seguintes vertentes: pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista. O segundo grupo integra as teorias críticas, correspondente à seguinte vertente: pedagogia problematizadora, expressa através do “método do arco”, caracterizada principalmente pela participação ativa e pelo diálogo constante entre alunos e professores. As vertentes ou correntes pedagógicas adotadas num determinado contexto mostram as ideologias e os objetivos desse contexto, trazendo consequências discerníveis sobre a conduta individual e sobre o comportamento da sociedade em seu conjunto, como também, no caso específico, na formação dos profissionais da área.

Outra prática pedagógica amplamente utilizada nos cursos de formação de profissionais de enfermagem e que é apontada na literatura é a tecnologia educacional digital. De acordo com Cogo *et al.* (2011)²³, esta tecno-

logia está sendo utilizadas nos cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação em enfermagem, tanto no Brasil como no exterior. A integração de temas e de grupos de alunos, muitas vezes distantes geograficamente, são possibilidades que a educação mediada por computador vem a favorecer. Essa tecnologia pode ser utilizada em atividades na modalidade presencial ou a distância, distribuídas em ambiente virtual de aprendizagem ou como materiais isolados, em diferentes formatos, como vídeos, jogos e hipertextos.

Apesar de pouco discutida, a literatura fala de competência docente, que aparece como um agregado à prática pedagógica do enfermeiro. Sobre isto, Pinhel & Kurcgant (2007)²⁴ mostram que, competência docente é referida como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles, possibilitando que o professor ponha em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos.

Ainda, segundo o mesmo autor, é a competência docente que permite ao professor enfrentar um ou mais tipos de situações, realizando operações mentais complexas voltadas para a determinação e realização de uma ação relativamente adaptada para a situação vivenciada, não apenas aos saberes (conhecimentos) que o professor precisa ter, mas também intimamente ligada às capacidades e habilidades que, em situações complexas e, principalmente em tempo real, permitem eclodir esquemas de pensamento que possibilitem a mobilização, a orquestração e a sistematização de recursos pertinentes para a aplicação destes saberes.

Os estudos apontam com mais frequência a necessidade de apropriação das práticas pedagógicas e da competência docente por parte do enfermeiro porque, segundo releva o estudo realizado por Silva *et al.* (2009)²⁵ na educação em enfermagem o aluno, na atualidade, participa como sujeito na construção de conhecimentos e não mais como somente espectador. Isto porque, o aluno possui conhecimentos próprios, advindos de sua história de vida, originados a partir do contato humano, da leitura, da *Internet* e do senso comum. Este último guarda sua importância no despertar ao aluno a curiosidade sobre o conhecimento científico, além de suscitar discussões em grupo.

A síntese sobre a prática pedagógica para o docente em enfermagem segundo Sebold & Carraro (2011)⁴ é a seguinte:

A prática docente precisa ser crítica e implica que o professor pense certo, envolvendo o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e pensar sobre o fazer, ou em outras palavras o movimento contínuo da reflexão sobre o cotidiano do ensinar-aprender. Este movimento de aproximação representa uma forma de educar, e está atrelada ao desenvolvimento da capacidade de reflexão dos enfermeiros professores, na busca de uma prática docente que considere

tanto os aspectos de capacitação em conhecimentos e habilidades, mas também baseada na ética e no respeito à autonomia dos educandos. Neste contexto, o enfermeiro que opta em atuar na docência precisa repensar suas práticas de ensino do cuidado tendo em vista suas próprias formações e atuações para que possam sentir-se valorizados não apenas como enfermeiros, mas também como professores de enfermagem.

Madeira (2006)⁶ ressalta em seu estudo que, vale considerar também que as várias concepções pedagógicas sobre a natureza do conhecimento determinam diferentes concepções acerca dos modos de ensinar na escola. Assim, as práticas pedagógicas são atividades estruturadas pelo professor que, dentre os caminhos possíveis para explorar um tema, opta por algum conjunto de abordagem o qual deve produzir os resultados ou efeitos esperados, seja em relação ao tema estudado, seja em relação ao que ele espera construir relacionado a outras temáticas ou a temáticas correlatas.

4. CONCLUSÃO

O estudo sugere que a licenciatura, atualmente, é uma ferramenta indispensável ao enfermeiro para exercício legal da docência, haja vista que num passado recente a prática docente exercida pelos mesmos baseava-se nos critérios empíricos da licenciatura.

Por determinação do COREN/SP a situação foi legalizada, passando-se, então, a exigir que o enfermeiro se prepare para o exercício legal da docência, proporcionando, assim, melhor qualidade de ensino na formação dos profissionais de enfermagem e de outras áreas relacionadas à saúde.

Sugere-se também que, devido a tais exigências, o enfermeiro docente passou a apropriar-se de práticas pedagógicas mais eficazes, proporcionando-lhe melhor desempenho na forma de repassar ou transmitir saberes específicos ao aluno.

Sua formação para o exercício da licenciatura não encerra a busca pelo conhecimento, pois a prática pedagógica deve ser aperfeiçoada ao longo do exercício da licenciatura. A reflexão acerca da formação pedagógica do enfermeiro docente é, portanto, essencial para o êxito da prática docente.

REFERÊNCIAS

- [1] Lino MM, *et al.* Posturas pedagógicas adotadas no ensino de enfermagem e saúde na Região Sul do Brasil. *Rev Bras Enferm.* Brasília. 2011; 64(1):152-9.
- [2] Pereira WR, *et al.* Práticas pedagógicas, processos de subjetivação e desejo de aprender na perspectiva institucionalista. *Acta Paul Enferm.* 2012; 25(6):962-8.
- [3] Souza MA. Prática pedagógica: conceito, características e inquietações. 2005. IV Encontro Ibero-Americano de coletivos escolares e redes de professores que fazem investigação na sua escola. Disponível em:

- <<http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho024.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2013.
- [4] Sebold LF, Carraro T. E.A prática pedagógica para o docente em enfermagem: uma revisão integrativa da literatura. *Enfermería Global*. 2011; 22:1-11.
- [5] Gubert E, Prado ML. Desafios na prática pedagógica na educação profissional em enfermagem. *Rev Eletr Enf*. 2011; 13(2):285-95.
- [6] Madeira MZA. A Prática pedagógica das professoras do curso de enfermagem: revisitando a construção dos saberes docentes. 2006. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina/PI. Teresina/PI. 2006.
- [7] Melo PA, Luz RJP. A formação docente no Brasil. 2005. Disponível em: <www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_brasil_iesalc.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2013.
- [8] Vito FL. A ação docente na educação profissional. 2009. 58f. Monografia. (Pós-Graduação em formação de docentes em educação profissional) – Faculdade de Educação São Luís. Jaboicabal/SP. 2009.
- [9] Silva VR, Silva MG, Santos LBO. Proposta pedagógica do PROFAE na perspectiva dos enfermeiros instrutores. *Rev Bras Enferm*. 2005; 58(3):284-9.
- [10] Oliveira Júnior W. A formação do professor para a educação profissional de nível médio: tensões e (in)tenções. 2005. Disponível em: <<http://revistaelectronica.sp.senai.br/index.php/seer/article/viewFile/45/33>>. Acesso em: 15 mar. 2013.
- [11] Souza EC. A evolução do profissional técnico e sua melhoria na formação profissional: revisão sistemática de literatura. 2011. 38f. Monografia. (Pós-graduação em docência para educação profissional técnica na área da Saúde) – UNESP/ENSP/FIOCRUZ, Botucatu/SP. 2011.
- [12] Ferenc AVFO trabalho docente no ensino superior: condições, relações e embates na prática. In: VII Seminário de la Red Latino-americana de Estudios sobre Trabajo Docente. 2008. Buenos Aires, Argentina. 2008; 1:1-21.
- [13] Montenegro LC. A formação profissional do enfermeiro: avanços e desafios para a sua atuação na atenção primária à saúde. 2010. 98 f. Dissertação. (Mestrado em Enfermagem)– Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG, 2010.
- [14] COREN/SP. Formação profissional com responsabilidade. *Rev. COREN/SP*. 2008; 73.
- [15] Maissiat GS, Carreno I. Enfermeiros docentes do ensino técnico em enfermagem: uma revisão integrativa. *Revista Destaques Acadêmicos*. 2010; 2(3).
- [16] Rodrigues MTP, Mendes Sobrinho JAC. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. *Rev Bras Enferm*. 2007; 60(4):456-9.
- [17] Batista NA. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. *Trabalho, Educação e Saúde*. 2005; 3(2):283-94.
- [18] Scherer ZAP, Scherer EA, Carvalho AMP. Reflexões sobre o ensino da enfermagem e os primeiros contatos do aluno com a profissão. *Rev Latino-Am Enferm*. 2006; 2:285-91.
- [19] Cordeiro VJ. Prática pedagógica no processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso na escola profissionalizante SENAC/Concórdia, SCB Téc Senac: a R. Educ. Prof. Rio de Janeiro. 2010; 36(3).
- [20] Kalinowski CE, Massoquetti RMD. Metodologias participativas no ensino da enfermagem: relato de experiência. X Congresso Nacional de Educação. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba/PR. 7 a 10 de nov. 2011.
- [21] Zarpellon LD, Romanowski JP. A prática pedagógica do docente na formação do enfermeiro para atuar em saúde pública. 2005. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/716_422.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2011.
- [22] Pereira WR, Tavares CMM. Práticas pedagógicas no ensino de enfermagem: um estudo na perspectiva da análise institucional. *Rev Esc Enferm USP*. 2010; 44(4):1077-84.
- [23] Cogo ALP, *et al*. Tecnologias digitais no ensino de graduação em enfermagem: as possibilidades metodológicas por docentes. *Rev Eletr Enf*. 2011; 13(4):657-64.
- [24] Pinhel I, Kurcgant P. Reflexões sobre competência docente no ensino de enfermagem. *Rev Esc Enferm USP*. 2007; 41(4):711-6.
- [25] Silva RM, Silva ICM, Ravalía RA. Ensino de Enfermagem: Reflexões Sobre o Estágio Curricular Supervisionado. *Rev Práxis*. 2009; I(1):37-41.

