

SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DE UM CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM

TEACHING KNOWLEDGE AND THE PEDAGOGICAL EDUCATION FOR TEACHERS IN A TECHNICAL NURSING COURSE

SILVANE MARCELA MAZUR¹, ANNECY TOJEIRO GIORDANI^{2*}

1. Pedagoga, Mestre em Ensino – PPGEN - UENP Cornélio Procópio; 2. Professora Permanente do Mestrado Profissional em Ensino PPGEN - UENP Cornélio Procópio;

* Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Luiz Meneghel, Centro de Ciências Biológicas, Setor de Enfermagem. Bandeirantes, Paraná, Brasil. Rodovia BR-369 Km 54, Vila Maria, Caixa Postal 261, Bandeirantes, Paraná, Brasil. CEP: 86360-000. annecy@uenp.edu.br

Recebido em 13/03/2020. Aceito para publicação em 06/04/2020

RESUMO

Com ênfase na formação de professores da área da Enfermagem, a pesquisa aborda aspectos gerais da formação de enfermeiros para o exercício da docência. Assim, foram entrevistados enfermeiros que também atuam como professores de um Curso Técnico em Enfermagem de uma escola profissionalizante da região norte do Estado do Paraná. Elencadas as principais demandas, foi ofertado um Curso de Formação Pedagógica aos entrevistados tendo como foco o referencial de ‘Saberes Docentes’. Foram analisadas algumas das atividades realizadas pelos cursistas, além de fichas de identificação e descrição de seu perfil formativo, bem como suas entrevistas (transcritas). Os resultados mostraram a insuficiência de conteúdos pedagógicos na Formação Inicial, embora indicado pelas Diretrizes Curriculares de Enfermagem. Como desdobramento, a pesquisa sugere a necessidade de repensar a formação em Enfermagem, uma vez que muitos profissionais dessa área ingressam na carreira docente sem formação para essa atividade. São prementes propostas de formação continuada que abordem conteúdos de caráter pedagógico, visando melhor instrumentalizar os enfermeiros para um ensino de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Curso de formação pedagógica, formação de professores em enfermagem, exercício da docência.

ABSTRACT

Emphasising the teacher education in the nursing area, the research approaches general aspects in nurses education for teaching practise. Thereby were interviewed nurses that also work as teachers in a Nursing technical course in a vocational school in the northern area of the State of Paraná. The main demands being listed a Pedagogical Training Course was offered to interviewed focusing on the ‘Teacher Knowledge’ benchmark. Were analysed some of the accomplished activities

by the course participants in addition to identification and description forms of their formative profile, as well as their interviews (transcribed). The results showed the insufficiency of pedagogical content in the Initial Formation, although indicated by the Nursing Curricular Guidelines. The research unfolding suggests the need to rethink nursing education since many professionals in this area enter the teaching career unskilful for this activity. There are pressing proposals for continuing education that address the content of pedagogical character aiming nurses better instrumentalization for teaching quality.

KEYWORDS: Pedagogical education course; teacher education in the nursing area; teaching practise.

1. INTRODUÇÃO

Com foco na formação de professores, especificamente de Enfermagem, este artigo integra parte dos resultados de uma pesquisa de Mestrado Profissional na área de Ensino. A principal motivação para sua realização partiu do conhecimento empírico sobre a necessidade de integrar os conhecimentos da área do Ensino com a Enfermagem. Apesar da predominância da atuação do enfermeiro ser na assistência ao paciente, frequentemente esse profissional exerce a docência sem formação alguma para essa atividade, inclusive, logo após a graduação, o que torna premente a necessidade de repensar essa prática, uma vez que, ensinar compreende uma tarefa distinta da atuação do enfermeiro na assistência.

Em nosso país, a Formação Inicial do enfermeiro está regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCN), as quais definem dois perfis de egressos: o enfermeiro assistencial (Bacharel) e o enfermeiro com Licenciatura

em Enfermagem¹, instrumentalizado para atuar na Educação Básica e Profissional².

Porem, independentemente da habilitação, os conteúdos pedagógicos estão entre aqueles definidos como essenciais para a formação do enfermeiro. Entretanto, nas próprias Diretrizes observou-se que a maior parte das competências definidas para o graduado em Enfermagem está direcionada ao trabalho assistencial e não ao exercício da docência, ou seja, a priori, entende-se que o foco da formação desse profissional está voltado para a assistência.

Destaca-se que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação Profissional (na qual se enquadra o Curso Técnico em Enfermagem, parceiro desta pesquisa) tem como finalidade proporcionar conhecimentos, saberes e competências necessários para o exercício da profissão e da cidadania, tendo por base a fundamentação na ciência, tecnologia, sociedade e cultura³.

Assim, há um consenso de que se trata de um grande desafio para o professor formar um profissional com essas características. Neste contexto, a compreensão da prática pedagógica do enfermeiro consiste na tradução do conhecimento que esse profissional possui para exercer sua prática enquanto professor⁴.

Frente a esta realidade, recorreu-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual se refere às especificidades dos profissionais da educação escolar básica, mais diretamente aos “[...] profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação”⁵, ou seja, há necessidade de formação pedagógica. Ainda, há diversas incumbências dos professores apresentadas nesta Lei, tais como: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para aqueles com menos rendimento, dentre outras⁵. Trata-se de atribuições que requerem preparação do profissional para a docência, como bem coloca a própria LDB sobre a exigência da complementação pedagógica para graduados em curso diferente da Licenciatura.

Pautando-se nessas reflexões, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em averiguar aspectos da formação do enfermeiro para a docência, enquanto os objetivos específicos se delinearam por investigar noções dos professores da área da Enfermagem quanto a saberes específicos da docência; propor e investigar as possíveis contribuições (e limitações) de um Curso de Formação Pedagógica para enfermeiros que atuam como professores em um Curso Técnico Profissionalizante em Enfermagem

(Educação Básica).

Saberes Docentes e a formação de professores

Ao considerar Mitre *et al.* (2008)⁶ historicamente os profissionais da Saúde têm sido formados a partir do uso de metodologias de ensino conservadoras/tradicionais. Como consequência, muitas vezes o ensino tem se limitado à reprodução de conhecimentos em que o professor assume a função de transmitir os conteúdos e ao aluno resta tão somente a retenção e repetição dos mesmos. Tal situação pode ser explicada, uma vez que muitos enfermeiros professores não têm formação pedagógica alguma⁴.

Todavia, pensando especificamente na atuação de enfermeiros no magistério, quais saberes poderiam ser pensados neste tipo de formação? O que é preciso saber para ser um enfermeiro professor?

Assim, visando responder a esses questionamentos e com ênfase na atuação docente de enfermeiros, mais especificamente no Ensino Técnico Profissionalizante (Educação Básica), investigamos na literatura de formação de professores os ‘saberes docentes’ necessários e que precisam ser mobilizados cotidianamente pelos professores, possibilitando uma reflexão sobre essa perspectiva (pedagógica) no processo de formação de novos profissionais da Enfermagem.

Neste contexto, nos referenciamos nos conhecimentos produzidos pelo pesquisador sobre a formação docente, Maurice Tardif (2014)⁷. Este, após argumentar que os professores possuem uma diversidade de saberes, destaca quatro tipos principais: os Saberes da Formação Profissional ou Pedagógica; os Saberes Disciplinares; os Saberes Curriculares e os Saberes Experienciais.

Nestes termos, os Saberes advindos da formação profissional envolvem um conjunto de conhecimentos que tem por base as ciências pedagógicas e estão relacionados ao saber ensinar. Estes devem fazer parte dos Cursos de Formação Inicial e/ou continuada/em serviço. Já os Saberes Disciplinares correspondem aos conhecimentos específicos das diversas áreas de conhecimento como, por exemplo, Biologia, Enfermagem, Matemática, adquiridos formalmente em Instituições de Ensino Superior (IES).

Os Saberes Curriculares relacionam-se com os conhecimentos que as IES gerenciam, traduzindo-se, por exemplo, nos programas escolares, no currículo. Já o quarto grupo de Saberes são aqueles advindos da própria experiência profissional, pois o professor aprende situações específicas da docência a partir da sua experiência profissional e de seus colegas de profissão⁷. Ao considerar esta diversidade de saberes, podemos questionar: de que forma os professores fundem esses saberes? Há preferências por um ou outro saber? A bem da verdade, esses saberes direcionam o professor a repensar sua formação para a docência, considerando também as peculiaridades

¹ De acordo com o Ministério da Educação (MEC, 2017)², seja poucos os cursos de Licenciatura em Enfermagem no Brasil.

de seu trabalho diário. Tais necessidades expressam a expectativa em promover uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos relacionados ao ensino produzidos nas universidades e os saberes produzidos pelos professores em suas práxis⁷.

Em síntese, a partir do entendimento de Tardif (2014)⁷ percebeu-se a questão da construção da identidade do professor, à qual envolve muitos aspectos e diferentes saberes. Esta ideia também é compartilhada por Reche (2014)⁸, ao afirmar que a identidade docente é fortalecida na formação pautada na troca de experiências e nos múltiplos papéis do professor.

Assim, baseando-nos nessa tipologia de saberes propostos por Tardif (2014)⁷, foi elaborado e implementado um Curso de Formação Pedagógica voltado a enfermeiros que também atuam como professores de um Curso Técnico em Enfermagem (Ensino Profissionalizante). As justificativas e os detalhes estruturais deste curso (Produto Técnico Educacional) estão apresentados a seguir.

Curso de Formação Pedagógica

No entendimento de alguns autores o professor exerce papel essencial na formação do aluno, pois “[...] pode influenciar, positiva ou negativamente o discente dependendo de competências e habilidades exercidas durante as oportunidades de ensino e aprendizagem”⁹. Para estes autores, a formação continuada dos professores advém da necessidade de acompanhar as rápidas mudanças sociais geradas principalmente pelo desenvolvimento de novas tecnologias. Defendem, por conta deste contexto, que os professores precisam se atualizar permanentemente a fim de que possam contribuir para formar alunos também atualizados e para atender as exigências do mercado de trabalho.

Garcia *et al.* (2016)⁹ reconhece a necessidade de preparação especificamente pedagógica dos profissionais que estão no contexto do processo de ensino e de aprendizagem. Também evidencia que, mesmo os professores possuindo conhecimento dos conteúdos disciplinares e experiência de mercado, as competências pedagógicas também são importantes para o exercício da docência (Saberes Pedagógicos, segundo Tardif). Neste sentido, os autores defendem que “[...] as competências pedagógicas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem precisam ser obtidas e, mais do que isso, serem exercidas” (p. 396)⁹.

Com relação à Formação Inicial (Graduação), os problemas visualizados são constantes e tratados como fatores de grande influência na configuração do perfil dos profissionais egressos. Dentre eles, como evidenciado por Carvalho & Gil-Pérez (2003)¹⁰ para o Ensino de Ciências, que se aplicam também ao Ensino em Saúde e diversas outras áreas, destacam-se a insuficiência de conhecimentos teóricos sobre aprendizagem, a falta de conhecimento para avaliar, coordenar o trabalho dos

alunos e preparar atividades capazes de gerar aprendizagem efetiva.

Ao considerarmos estes aspectos que envolvem a formação e o exercício da docência pelo enfermeiro, propomos o desenvolvimento de um Curso de Formação Pedagógica destinado a enfermeiros professores de uma Instituição parceira desta pesquisa. O Curso foi pensado em consonância com o Documento da Área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹¹.

Foi composto por três Módulos: I – Saberes docentes: foram apresentadas noções gerais sobre sala de aula e algumas reflexões acerca dos saberes docentes essenciais ao exercício da docência; II – Metodologias/abordagens de Ensino: foram desenvolvidas atividades teóricas e práticas sobre metodologias/abordagens de ensino, com apresentação de duas diferentes abordagens metodológicas de ensino (Três Momentos Pedagógicos e Resolução de Problemas) e; III – Avaliação: foram debatidas questões centrais e propostas atividades sobre avaliação, seus objetivos, tipos e instrumentos.

Este curso teve carga horária total de 40 horas e foi realizado em cinco encontros presenciais (entre os meses de abril a junho de 2017) na própria instituição parceira da pesquisa, complementados por atividades extraclasse.

2. MATERIAL E MÉTODOS

Esta pesquisa se configurou na perspectiva qualitativa que, segundo Minayo (2007)¹², objetiva buscar respostas a questões muito particulares e, deste modo, corresponde à realidade dos fenômenos sociais, aprofundando-se nos significados das ações e das relações humanas.

Assim, com ênfase na formação de professores de Enfermagem, foi selecionada uma Instituição Pública de Ensino da Rede Estadual de Educação do Paraná, localizada na região norte do Estado. À época da coleta de dados e da realização do curso (fevereiro a junho de 2017) a Instituição ofertava três cursos de Educação Profissionalizante, dentre eles, o de Técnico em Enfermagem.

Estabelecida a parceria com esta Instituição de Ensino para o desenvolvimento da pesquisa junto aos professores do Curso Técnico em Enfermagem, apresentamos ao seu corpo docente um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todos foram informados quanto ao sigilo dos dados que seriam coletados e utilizados em trabalhos acadêmicos, com garantia da preservação das suas identidades. Enfatizou-se, ainda, que toda a pesquisa foi aprovada seguindo os trâmites éticos delineados pela Plataforma Brasil, Parecer n.º 1.597.453.

Para a coleta de dados utilizou-se de uma ficha de identificação dos participantes da pesquisa e entrevista semiestruturada¹³. Ambos os instrumentos se constituíram de questões sobre a formação, a experiência profis-

sional dos participantes e sobre sua prática docente.

A entrevista semiestruturada conteve questões sobre o exercício da docência e foi realizada com cada um dos participantes em sala privativa da própria instituição parceira e com duração média de 10 minutos. Destaca-se que as entrevistas foram áudio-gravadas em aparelho de telefonia móvel e a seguir foram transcritas segundo as Normas para Transcrição da Língua Falada – Projeto NURC¹⁴.

À época da coleta de dados, o corpo docente do Curso Técnico em Enfermagem da Instituição parceira era composto por 14 enfermeiros professores dos quais 13 aceitaram participar da pesquisa. Todos foram entrevistados e codificados em D1 (docente um) até D13 (docente treze). Em seguida, todos foram convidados para participar do Curso de Formação Pedagógica por nós sistematizado. No entanto, somente 06 empreenderam a frequência mínima de 75% de presença (D2, D3, D4, D7, D8 e D9).

Cabe ressaltar que, com a finalidade de avaliar o Curso de Formação Pedagógica, selecionamos duas atividades realizadas pelos enfermeiros participantes, especificamente uma no início do Curso e a outra ao final, para comporem o *corpus* (de dados) desta pesquisa.

No que compete à análise dos dados, foi utilizada a técnica da Análise Textual Discursiva (ATD), a qual compreende “[...] um processo integrado de análise e de síntese que se propõe fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais”¹⁵. Esta metodologia implica no cumprimento das seguintes etapas: a desconstrução dos textos que compõe o *corpus* de análise; a unitarização, ou seja, processo em que o todo é dividido em partes menores, as unidades; a categorização, que corresponde ao agrupamento das unidades em subcategorias e/ou categorias, levando-se em consideração os aspectos semelhantes das unidades; a elaboração de um metatexto com uma síntese descritiva das categorias estabelecidas e sua interpretação¹⁵.

3. RESULTADOS

Considerando o *corpus* desta pesquisa e as etapas da ATD, *a priori* foram organizadas três categorias de análise: 1. Formação Inicial; 2. Formação para a docência e 3. Exercício e saberes da docência, apresentadas a seguir.

A categoria 1. ‘Formação Inicial’ foi elaborada a partir das respostas à questão nº.1 da entrevista semiestruturada: “Porque você escolheu fazer a Graduação em Enfermagem?” Portanto, apresenta aspectos sobre a escolha/opção dos participantes da pesquisa em cursar a Graduação em Enfermagem.

Quadro 1. Primeira categoria de análise.

Categoria 1. Formação Inicial	
Subcategoria: Opção/escolha	“[...] sempre gostei da área da saúde então [...] não me lembro de ter é vontade de fazer outra graduação a não ser Enfermagem” (D3).

pela Enfermagem	“[...] fiz técnico primeiro [...] peguei amor pela profissão e resolvi fazer e dá continuidade” (D8). “[...] através [...] da minha mãe onde ela trabalhava no Centro de Educação Profissional de Técnicos em Enfermagem né e eu comecei a minha vida na saúde fazendo Curso Técnico em Enfermagem” (D7).
-----------------	--

Fonte: as autoras.

A categoria 2. ‘Formação para a docência’ foi elaborada a partir das respostas dos participantes à entrevista semiestruturada, mais especificamente às questões: - “Durante sua graduação, você recebeu formação para o exercício da docência em Enfermagem? Comente” - “Você participa (já participou) de Encontros, Cursos, Congressos, Simpósios de Formação Docente? Justifique”; - “Se você fosse convidado a participar de um Curso de Formação de Professores, quais conteúdos/assuntos gostaria que fossem abordados?” e, por fim, a partir do preenchimento da ficha de identificação, especificamente ao item sobre “Pós-Graduação”. Portanto, esta categoria apresenta informações sobre existência ou não de formação específica para a docência.

Quadro 2. Segunda categoria de análise.

Categoria 2. Formação para a docência	
Subcategoria: Durante a Graduação	“Não na minha graduação foi toda focada na prática de Enfermagem” (D3).
Subcategoria: Após a Graduação	“Não na verdade assim a escola ofereceu pra nós duas formação [...] para os professores [...] chamado formação em ação” (D2).
Subcategoria: Expectativa atual	“O sistema de avaliação” (D3). “[...] um conteúdo direcionado é mais a sala de aula mesmo [...] quero me aprofundar em sala de aula” (D7).

Fonte: as autoras.

A categoria 3. ‘Exercício e saberes da docência’ foi constituída a partir das respostas dos participantes à entrevista semiestruturada, mais especificamente às questões: - “O que é ensinar para você?”; - “Em sala de aula, como você se relaciona com os conteúdos das disciplinas que ministra?”; - “Você encontra algum tipo de dificuldade durante sua prática docente? Explique”; - “Como você caracteriza um bom professor?”; - “Você reflete sobre sua prática docente (suas atitudes em sala, avaliações, etc.)? Essas reflexões geram mudanças em sua prática? Explique”; - “Fale sobre sua didática em sala de aula” e; - “Caracterize as atividades avaliativas que você utiliza em suas aulas”. Portanto, esta categoria busca identificar quais noções os enfermeiros possuem sobre a docência e sua relação direta com a prática docente.

Quadro 3. Terceira categoria de análise.

Categoria 3. Exercício e saberes da docência	
Subcategoria: Concepções	“[...] é compartilhar porque é um tempo de troca de experiências e é um tempo que eu faço

sobre o Ensino	<p>uma interação e eu recebo e eu compartilho conhecimentos” (D3).</p> <p>“[...] a vida é um aprendizado a gente vive eternamente aprendendo dia após dia ninguém sabe tudo” (D7).</p>
Subcategoria: Relação com os conteúdos ministrados	<p>“[...] o que eu mais trago pra sala de aula são [...] produto da vivência tanto desses alunos que eles também têm vivência... quanto a minha vivência” (D3).</p> <p>“[...] tem os conteúdos tem a ementa [...] o que mais de informação que eles puderem levar pra eles eu acho que é bom” (D4).</p>
Subcategoria: Dificuldades na docência	<p>“[...] um material mesmo de utilizar porque muitas vezes você encontra alguma coisa mais ele tá um pouco complexo para o técnico de Enfermagem e você tem que trazer pra realidade dele [...]” (D2).</p> <p>“[...] sim eu tenho dificuldade em se expor publicamente [...]” (D4).</p> <p>“[...] de repente você tá lá ministrando a aula e os alunos com barulho em sala de aula [...] são dispersos [...] eu sinto dificuldade de jogo de cintura assim de fazer com que eles tenha atenção em mim lá na frente [...]” (D9).</p>
Subcategoria: Concepções sobre ser um bom professor	<p>“[...] é você manter uma boa relação com o aluno, aproveitar todo aquele conhecimento que ele já traz da sua vida [...]” (D2).</p> <p>“[...] é aquele que consegue passar o conteúdo [...]” (D3).</p> <p>“[...] não é só passá a mão na cabeça né, tem que cobrá, pode ser rígido [...] daí a gente vai levá mais a sério [...] tem que ter aquele pulso firme [...]” (D4).</p> <p>“[...] é aquele que sempre tá buscando algo a mais sempre estudando” (D7).</p> <p>“[...] ter respeito com o aluno primeiramente [...]” (D9).</p>
Subcategoria: Reflexão e mudanças sobre a prática pedagógica	<p>“[...] fiz uma pesquisa com todos os alunos [...] do que eles viram no professor né se o material que eu utilizei foi positivo se foi negativo [...] busquei isso daí pra pode trabalhar esse ano” (D2).</p> <p>“[...] a gente tem os treinamentos que são oferecidos pelo próprio Estado [...] pra gente parar justamente pra isso [...]” (D3).</p> <p>“[...] eu fico pensando como que é [...] o que eu fiz hoje eu poderia melhorá outro dia é [...] pergunto né de experiência com algum outro professor eu vou perguntando” (D4).</p> <p>“[...] eu não consegui ainda porque assim comecemos agora pra fala né tive o quê... dois três dias de aula com eles foi poucos dias né [...]” (D4).</p> <p>“[...] Sim porque a cada vez que a gente para e que a gente enxerga [...] eu me vejo um pouco mais crítica do que eu era no primeiro semestre... erros que eu cometi com turmas do pri-</p>

	<p>meiro semestre que eu não cometo mais” (D3).</p> <p>“[...] recurso de vídeo [...] salas de multimídia [...] assim torna a aula muito mais dinâmica [...] trago textos pra gente ler e discutir em sala de aula [...] aquela aula que a gente apenas explica o conteúdo pra eles [...] aulas de laboratórios que são aulas práticas [...]” (D2).</p> <p>“[...] primeiramente agora eu to vendo o conhecimento deles né que eu to conhecendo os alunos [...] o conhecimento deles que eles tão pro campo de estágio se eles sabem já aferi uma pressão, sinais vitais, se sabe se eles tão confiante naquilo que [...]” (D8).</p> <p>“No campo de estágio [...] desde que eles aprende na parte teórica daí eu tento aplica na prática [...]” (D9).</p>
Subcategoria: Didática	<p>“A ética profissional né... o jeito que se comporta horário [...] a aparência da pessoa que importa muito o jeito de tratá os paciente como eles se apresentam” (D8).</p>
Subcategoria: Avaliação	<p>“[...] escrita mesmo [...] dividi [...] atividade pontuada [...] na participação [...] na frequência [...] como foi eles trabalharam em equipe [...] como foi o questionário com a comunidade [...] na feira técnica [...] como é que esse aluno participou [...] dividido em grupos [...] apresentação [...]” (D2).</p> <p>“Então agora tem os instrumentos avaliativos, então a gente sempre procura passá trabalho pra eles apresentarem através de datashow, de notebook mesmo né no próprio computador tá levando fazendo pesquisa pra fazê e apresentá” (D9).</p>

Fonte: as autoras.

Quadro 4. Quarta categoria de análise

Categoria 4. Curso de Formação Pedagógica	
Subcategoria: Expectativa inicial	“[...] poder adquirir conhecimento básico e de grande importância para a docência na área da educação profissional, atingir o objetivo, saber como usar de uma forma geral as metodologias/abordagens de ensino numa sala de aula” (D9).
Subcategoria: Contribuições	<p>“Com certeza aprendi, repensei, reorganizei, melhorei. Faço as aulas com mais cuidado. Elaboro avaliações mais significativas, mais estruturadas, mais pensadas” (D3).</p> <p>“Convívio, interação, conteúdo relevante e bem apresentado” (D3).</p>
Subcategoria: Limitações	“Acho que a falta de tempo, pouco tempo para um amplo conteúdo” (D4).
Subcategoria: Sugestões	“Formação pedagógica com maior carga horária” (D9).

Fonte: as autoras.

Para avaliar o curso ofertado aos participantes dessa pesquisa elaborou-se uma categoria emergente, que, de acordo com Moraes (2003)¹⁶, este tipo de categoria é construída com base nas informações presentes no *corpus*. Neste sentido, a categoria 4. Curso de Formação Pedagógica foi formada a partir de duas atividades realizadas, especificamente sobre a expectativa inicial em

relação ao Curso, bem como em relação à avaliação final deste.

4. DISCUSSÃO

Com relação à categoria 1. Formação Inicial, de acordo com Guichard & Huteau (2001)¹⁷ os motivos apontados pelos participantes para cursar a Graduação em Enfermagem, podem estar relacionados a muitas características individuais, crenças religiosas, situação socioeconômica e influência dos familiares. Tal afirmativa é compartilhada por Jordani *et al.* (2014)¹⁸, ao afirmarem que muitos motivos influenciam na escolha da profissão, como as características pessoais, princípios políticos, religiosos, crenças, porém, destacam a grande influência que a família exerce à decisão, ao afirmarem que “[...] a família tem história e características próprias e valores particulares dado às profissões” (p. 26)¹⁸.

Na ficha de identificação dos participantes, observou-se que os seis enfermeiros professores que participaram de todas as etapas desta pesquisa haviam se formado há, no máximo, 11 anos. Ao associar estes dados com sua experiência profissional, observa-se que todos iniciaram a carreira na assistência à Saúde para, posteriormente, ingressarem no magistério, sendo que não tinham mais que três anos de experiência na docência. Ressalta-se ainda, que todos os participantes não eram professores efetivos (concursados), mas, contratados temporariamente, atuando também como enfermeiros assistenciais em instituições de Saúde. Assim, a docência se configurava como uma segunda atividade profissional. Por estas características, compreendemos que a própria escolha profissional pela Enfermagem esteve relacionada mais ao trabalho assistencial do enfermeiro do que com a possibilidade da docência na Enfermagem.

Por conseguinte, a categoria 2. Formação para a docência, foi organizada com o objetivo de indicar se os enfermeiros receberam ou possuíam interesse em receber formação para o exercício da docência. Percebemos que todos disseram não ter recebido nenhuma formação pedagógica durante a Graduação em Enfermagem, evidenciando que a formação recebida teve seu foco nas competências do trabalho assistencial do enfermeiro.

Sobre este aspecto, os autores Rodrigues e Mendes Sobrinho (2008)¹⁹ destacam que o curso de Bacharelado em Enfermagem limita o exercício da docência, pois não fornece formação pedagógica e sim de conteúdo específico. Por isso, defendem a formação continuada dos enfermeiros que ingressam no exercício da docência, pois os saberes necessários para o desenvolvimento dessa profissão favorecem o processo de ensino²⁰.

Com relação à ausência da formação/preparação para o exercício da docência durante a Graduação em Enfermagem, ficou claro que os participantes da pesquisa não foram preparados de acordo com os indicativos das DCN, que preveem o ensino de conteúdos pedagógicos inde-

pendentemente de o curso ser Licenciatura ou Bacharelado¹.

Ao serem questionados se após a graduação participaram de formação pedagógica, dois enfermeiros professores informaram não terem participado de nenhuma atividade neste âmbito e quatro estavam em processo de formação, o que pode ser compreendido como “formação em serviço” ou “formação continuada”. Ainda, conforme a ficha de identificação dos participantes da pesquisa, três deles possuem Curso de Pós-Graduação, Nível Especialização, todos com ênfase na área assistencial direta ou indireta da Enfermagem: Urgência e Emergência; Saúde Coletiva e Auditoria em Saúde.

Com relação à expectativa dos enfermeiros participarem de curso nessa área do conhecimento, apenas dois apresentaram demanda em aprender sobre avaliação e um deles demonstrou necessidade de receber formação sobre sala de aula, enquanto que os demais não souberam se posicionar.

De um modo geral, esta categoria indica ausência de formação para a docência durante a Graduação em Enfermagem e a tímida busca por formação continuada. Tal situação, sugere premente necessidade de propostas formativas que ofereçam aos enfermeiros professores a oportunidade de subsídios próprios da profissão docente.

A demanda de formação pedagógica por nós observada a partir do contato com os participantes da pesquisa também é percebida pela Instituição de Ensino envolvida, a qual pondera em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) que a formação continuada de professores é um processo de busca pelo aprimoramento de suas práticas educativas, condição essencial para a melhoria da educação pública²¹.

O mesmo PPP evidencia justamente a formação continuada dos professores, valorizando os conteúdos relacionados ao ensino, bem como a troca de experiências com colegas de profissão e a interação com a Universidade. Neste ponto, relembremos os pressupostos de Tardif (2014)⁷ que defende o conjunto de saberes provenientes do compartilhamento de conhecimentos entre os colegas de profissão e de uma maior aproximação do Ensino Superior com a Educação Básica.

A categoria 3. Exercício e saberes da docência, foi organizada em sete subcategorias. Com relação à concepção sobre o ensino que os enfermeiros professores possuem, cinco evidenciaram entender o ensino como compartilhamento de conhecimentos; enquanto que um afirmou que ensinar se caracteriza por aprender sempre. Neste aspecto, compartilhamos os conhecimentos que Anastasiou & Alves (2003)²² têm sobre ensinar, enquanto ação que envolve duas dimensões: a utilização com intenção/objetivos (ensinar) e a outra de resultado (aprendizado).

Neste contexto, os participantes desta pesquisa indicaram que em suas concepções acerca do ensino está

presente a ideia de que a ação de ensinar é inerente uma via de mão-dupla, isto é, professor e aluno, ao afirmarem que ensinar é compartilhar o conhecimento.

A atualização de conteúdos e a valorização da vivência prática foram identificadas como práticas comuns dos enfermeiros professores em relação aos conteúdos ministrados em sua disciplina e/ou estágio. Foram destaques nesta subcategoria, as atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado, por relacionarem na prática em campo os conhecimentos ensinados durante as aulas teóricas. Neste sentido, a realização do Estágio Supervisionado para a formação profissional é essencial, pois facilita o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos resultantes da relação entre teoria e prática²³. Assim, podemos compreender que o Estágio também é um momento de ensino e de aprendizagem, ou seja, guardam aspectos importantes na formação do profissional.

Já a necessidade de atualização de conteúdos foi evidenciada por três enfermeiros professores e pode estar relacionada com o que Tardif (2014)⁷ chama de Saberes Disciplinares, os quais compõem os conhecimentos específicos de cada área do conhecimento. Também ficou evidente que a busca pela atualização dos conteúdos ocorre por iniciativa do professor, embora, de maneira informal.

Neste sentido, importante destacarmos os pressupostos de Tardif (2014)⁷ que considerou os saberes advindos da formação pedagógica como essenciais para o exercício da docência, os quais, quando ausentes, podem denotar dificuldades no processo de ensinar.

Considerando estes aspectos abordados pelos professores, recorremos a Mitre *et al.* (2008)⁶ os quais afirmam que ensinar exige respeitar a autonomia e a dignidade de cada aluno, principalmente quando se trata de uma abordagem progressiva, fundamento para uma educação que leva em consideração o indivíduo que constrói sua própria história.

Foi relatado pelos enfermeiros professores que a adequação de conteúdo; a timidez do próprio professor e a indisciplina dos alunos são alguns aspectos difíceis da docência. Assim, a adequação de conteúdo está relacionada à necessidade de aprimorar seus conhecimentos pedagógicos. Considerando esta demanda em adequar conteúdos, relembramos aqui, a importância dos quatro saberes apontados por Tardif (2014)⁷ como essenciais para a docência, neste caso, os Saberes da Formação Profissional (Saberes Pedagógicos).

Compreendemos, também, que a dificuldade com a disciplina dos alunos pode estar relacionada com dificuldades do professor quanto à gestão de classe, pois esta “[...] diz respeito aos acordos, regras de convivências e disposições necessárias a fim de que seja possível o estabelecimento de um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem”²⁴.

Sobre as características de um bom professor, obtivemos diversas opiniões, como: aquele que valoriza o conhecimento prévio dos alunos; transmite os conteúdos; exerce autoridade; busca atualizar seus conhecimentos e; aquele que tem uma relação de respeito com seus alunos.

Assim, a valorização dos conhecimentos prévios pode estar embasada nos pressupostos de Freire (2006)²⁵, pois, argumenta em favor do processo de ensino e de aprendizagem pautado no respeito à bagagem cultural do aluno. No entanto, a transmissão de conteúdos é criticada, chamada por Paulo Freire de “educação bancária”, ao considerar que a função do professor é depositar os conteúdos nos alunos, resultando apenas em memorização por parte destes²⁶.

Por sua vez, a menção ao professor que exerce autoridade pode ser entendida com base nos pressupostos de Tardif (2014)⁷ sobre a formação de professores ao afirmar que: “[...] ensinar é agir com outros seres humanos, é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor [...]” (p. 13)⁷. A partir dessa afirmação podemos compreender que o aluno ao ter consciência de que o professor é o mediador do processo de ensino, reconhece sua autoridade. Corroboramos com esta condição (autoridade) o entendimento de que um bom professor desenvolve uma relação de respeito com seus alunos.

Na subcategoria - Reflexão e mudanças sobre a prática pedagógica, os seis professores afirmaram refletirem sobre suas práxis. Assim, a partir do entendimento de Perrenoud (2002)²⁷, a prática reflexiva tem por objetivo orientar o professor tanto na competência, quanto na consciência profissional, com a finalidade de que o mesmo continue progredindo em sua profissão e melhorar as práticas que constituem a cultura escolar. Neste sentido, observamos que dos seis participantes da pesquisa, um ainda não havia percebido mudanças em sua prática pedagógica, justificando ter iniciado na docência há somente três dias.

No entanto, ao compartilharmos das ideias de Schön (2000)²⁸ sobre o professor reflexivo, a reflexão ocorre em três momentos diferentes: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Ou seja, a reflexão sobre a ação se caracteriza em pensarmos nas ações que já realizamos, com vistas a descobrir se obtivemos resultados. Já, a reflexão na ação, consiste em refletirmos durante a ação o que possibilita alterar/interferir na situação ainda em desenvolvimento, enquanto que o terceiro tipo ou momento de reflexão (reflexão sobre a reflexão na ação) consiste em pensar sobre a reflexão na ação vivenciada, concretizando a compreensão de determinada situação e, assim, possibilitar a realização de novas estratégias. Portanto, a reflexão é um ato contínuo e atemporal.

Neste ponto trazemos à reflexão os Saberes Experi-

enciais difundidos por Tardif (2014)⁷ ao afirmar a importância em se valorizar a interação de conhecimentos com os colegas de profissão.

Na subcategoria - Didática, depreendemos que de uma maneira geral os seis enfermeiros professores têm compreensão sobre a Didática como desenvolvimento de suas atividades docentes, ao citarem a utilização de recursos tecnológicos, a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, a organização dos alunos e a relação entre teoria e prática. Porém, a utilização de recursos faz parte da aplicação estratégica de ensino, ou seja, dos meios que o professor usa para alcançar os objetivos do ensino. Franco & Pimenta (2010)²⁹ preconizam que a Didática em sala de aula refere-se à intervenção entre o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender. As autoras afirmam que a didática faz parte dos conhecimentos pedagógicos, tendo em vista que fundamenta os processos de ensino e de aprendizagem.

Em relação aos conhecimentos sobre Avaliação, em termos gerais, os professores evidenciaram que têm como prática avaliar vários aspectos da aprendizagem, enfatizando questões relacionadas ao Estágio Supervisionado, quando então, citaram alguns instrumentos avaliativos, sendo que apenas um deles falou sobre atividades de recuperação da aprendizagem.

Tais observações, em alguns pontos, estão de acordo com a Instrução nº 01 da SEED/PR que dispõe sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Básica na Rede Pública do Estado do Paraná. Contudo, aspectos importantes da avaliação não foram comentados por nenhum dos professores como, por exemplo, os principais objetivos da avaliação: “[...] interpretar os dados da aprendizagem e de seu próprio trabalho, com as finalidades de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos (as) estudantes, bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor”³⁰. Ainda neste contexto, percebemos que houve uma limitação quanto ao entendimento dos enfermeiros professores no que se concerne à avaliação enquanto processo contínuo e permanente, pois falaram sobre situações avaliativas pontuais.

Destarte, a partir destas categorias, foi possível depreendermos que, quanto aos saberes específicos da docência, os seis participantes desta pesquisa possuem noções semelhantes. Reconhecem a importância da valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, o respeito aos mesmos; a troca de experiências entre colegas de trabalho, entre outros aspectos.

Porém, ao inferirmos que estes enfermeiros professores não receberam formação específica para a docência, nem durante a Formação Inicial nem em serviço e/ou continuada, o que evidencia a ausência dos Saberes da Formação Pedagógica, entendemos que os conhecimentos relacionados à docência que possuem, ainda que limitados, estão em construção a partir da experiência como professor e da interação com seus pares, o que

Tardif (2014)⁷ nomina de Saberes Experienciais.

Com relação à categoria 4. Curso de formação pedagógica, a expectativa inicial dos enfermeiros professores em relação a sua participação no referido curso pode ser entendida pela busca e aprimoramento dos conhecimentos relacionados à docência. Compreende-se que as expectativas relatadas pelos professores estão relacionadas aos Saberes da Formação Profissional ou Pedagógica indicados por Tardif (2014)⁷ como essenciais para a docência, pois são conhecimentos oriundos das ciências pedagógicas e devem estar presentes nos Cursos de Formação de professores. Contudo, como vimos anteriormente, os enfermeiros desta pesquisa que atuam na docência não receberam tal formação.

De modo geral, ao avaliarem as contribuições do Curso de Formação Pedagógica, os seis enfermeiros professores disseram repensar sua prática pedagógica e valorizam a troca de experiências e de conhecimentos. Enquanto limitação do Curso foi apontado por três professores o pouco tempo disponibilizado para sua realização, tendo sugerido aumento de sua carga horária.

Neste aspecto, Rodrigues *et al.* (2007)³¹ destacam que a formação de professores é um dos principais fatores que pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Com esta perspectiva, Backes *et al.* (2011)³² reforçam a necessidade de contemplar na Formação Inicial do enfermeiro, aspectos pedagógicos, bem como tornar a formação permanente como necessária perante a competência e complexidade do conteúdo e do Ensino.

5. CONCLUSÃO

Com foco na formação de professores de Enfermagem, esta pesquisa objetivou investigar aspectos da formação do enfermeiro para a docência. Verificou-se então, que embora as DCN definam a formação do enfermeiro em nível de Bacharelado e de Licenciatura, determinando que conteúdos pedagógicos sejam ensinados em ambas as modalidades, os resultados apontaram ausência de conteúdos de caráter pedagógico na Graduação de Enfermagem. Tal fato ficou evidente quando os seis participantes da pesquisa informaram não terem recebido na graduação nenhum tipo de formação/preparação para a docência, pois foi privilegiada a formação para a assistência. Ainda, sobre a formação continuada/em serviço, percebemos uma tímida participação ou firme intenção dos participantes em frequentar Cursos desta natureza.

A análise dos dados nos possibilitou considerar que os seis participantes possuem conhecimentos semelhantes sobre: Ensino; Avaliação; Práxis Pedagógica; Saberes Disciplinares e Saberes Curriculares. Também observou a defesa de noções como a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos; o respeito aos mesmos; a troca de experiências entre colegas de trabalho, entre outros aspectos. No entanto, houve evidências de que existem algumas limitações quanto aos conhecimentos pedagó-

gicos destes profissionais, a saber, quanto ao professor reflexivo e sua importância para aprimorar sua prática pedagógica; o entendimento da Didática como uso de recursos e estratégias de ensino e, a concepção da avaliação enquanto resultado e não como um processo contínuo.

Contudo, ao identificarmos que estes profissionais não receberam formação específica para a docência, nem durante a Formação Inicial nem em serviço e/ou continuada, depreendemos que estes saberes estão sendo construídos no dia a dia da profissão de professor carecendo de serem evidenciados, debatidos e compartilhados em Cursos de Pós-Graduação e/ou Formação Pedagógica. Reforçamos, então, a importância e necessidade dos Saberes oriundos da Formação Pedagógica, desde a Formação Inicial, como a própria diretriz do Curso de Graduação em Enfermagem assim orienta.

Embora tenham sido 13 os enfermeiros professores entrevistados no início da pesquisa, somente seis deles participaram de nosso Curso até o fim, com frequência igual ou maior que 75%. Possivelmente, esta baixa participação está relacionada às várias atividades profissionais que os enfermeiros exercem além da docência, a qual costuma, no universo da Enfermagem, ser considerada uma segunda atividade profissional com fins de complementação salarial.

Em síntese, avaliamos que a contribuição do Curso desenvolvido foi positiva no sentido de provocar reflexões nos participantes acerca da necessidade e importância da formação de caráter pedagógico, pois, o exercício da docência requer um conjunto de Saberes e sua Formação Inicial não os preparou para o magistério, como visto nas categorias analisadas. Apesar desta percepção, nos questionamos sobre quais as possibilidades de ampliar a carga horária de um Curso dessa natureza ou mesmo de uma Pós-Graduação. Seria esta uma limitação para a formação continuada?

Assim, diante do delineamento e resultados desta pesquisa ainda nos questionamos sobre quais dificuldades existem para que conteúdos de cunho pedagógico sejam efetivados na formação do enfermeiro? Portanto, como contribuição, sugerimos que seja repensada a formação desse profissional, de maneira a incluir conteúdos pedagógicos nos currículos dos Cursos de Graduação e de Pós-Graduação, assim como de formação continuada/em serviço e inventar.

REFERÊNCIAS

- [1] Brasil, Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 3 de 07 de novembro de 2001: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf> Acesso em: 28 ago.2016.
- [2] Brasil, Ministério da Educação <https://www.mec.gov.br/>
- [3] Brasil, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012: Conselho Nacional de Educação/ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10 ago.2017.
- [4] Araújo MML de. Análise do Ensino-Aprendizagem nos Estágios de Graduação em Enfermagem: percepção de docentes. 2014. 114f. Dissertação (Mestrado Profissional Ensino na Saúde – Universidade Estadual do Ceará): Fortaleza, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/cole-ta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=511972 Acesso em: 15 jul. 2016.
- [5] Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 28 abr. 2017.
- [6] Mitre SM, Batista RS, Mendonça JMG De, Morais Pinto NM De, Meirelles C De AB, Porto Pinto C, Moreira T, Hoffmann LMA. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais, Ciência & Saúde Coletiva. 2008; 13(Sup 2):2133-2144. <http://www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>
- [7] Tardif M. Saberes docentes e formação profissional. 17. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- [8] Reche BD. A formação stricto sensu e as práticas docentes de professores bacharéis no Ensino Superior. III Jornada de Didática: Desafios para a docência e II Seminário de Pesquisa do CEMAD. ISBN: 978-85-7846-276-5. UEL: Londrina, 2014. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivo_s/III%20Jornada%20de%20Didatica%20Desafios%20pa-ra%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/A%20FORMACAO%20OCTRICTO%20SENSU%20E%20AS%20PRATICAS%20DOCENTES%20DE.pdf. Acesso em: 30 jun. 2017.
- [9] Garcia R, Santos AV Dos, Vasconcellos DL, Evaristo DA, Machado V De AS. Competências requeridas dos docentes: Análise Crítica na Perspectiva Discente. Rev. Ens. Educ. Cienc. Human., Londrina, v.17, n.esp. Selitec. 2016; 17(15/16):389-397. <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/ensino/article/viewFile/4535/3483>
- [10] Carvalho AMP De, Gil-Pérez D. Formação de professores de Ciências: tendências e inovações. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- [11] Brasil, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diretoria de avaliação. Documento de área 2013. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Doc_de_area/Ensino_doc_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf Acesso em: 15 de nov. de 2015.
- [12] Minayo MCS. O desafio do conhecimento. Pesquisa

- qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.
- [13] Triviños, A.N.S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- [14] Preti D, Urbano H. (Orgs.). A língua falada culta na cidade de São Paulo: estudos. São Paulo: T. A. Queiroz, FAPESP, 1990; v. IV.
- [15] Moraes R, Galiazzi M Do C. Análise textual discursiva. 2ª Edição, UNIJUÍ. 2014.
- [16] Moraes R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva Ciência & Educação. 2003; 9(2):191-211.
- [17] Guichard J, Huteau M. Psicologia da orientação. Lisboa: Instituto Piaget. 2001.
- [18] Jordani OS, Barichello R, Artmann CR, Ecker JS. Fatores determinantes na escolha profissional: um estudo com alunos concluintes do ensino médio da região Oeste de Santa Catarina. Revista ADMpg Gestão Estratégica, Ponta Grossa. 2014; 7(2):25-32.
- [19] Rodrigues MTP, Mendes Sobrinho JA De C. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. Rev. bras. enferm. Brasília. 2008; 61(4):435-440. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003471672008000400006&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 26 jan. 2017.
- [20] Madeira MZ De A, Lima M Da GSB. O significado da prática docente na constituição do saber ensinar das professoras do Curso de Enfermagem da Universidade Federal do Piauí. Texto contexto - Enferm. Florianópolis, 2010; 19(1):70-77. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010407072010000100008&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 26 jan. 2017.
- [21] Instituição Pesquisada. Projeto Político Pedagógico, 2016.
- [22] Anastasiou LGC & Alves LP. Processos de Ensino Aprendizagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2003.
- [23] Evangelista DL, Ivo O. P. Contribuições do estágio supervisionado para a formação do profissional de enfermagem. Revista Enfermagem Contemporânea, Salvador, 2014; 3(2). Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/enfermagem/article/viewFile/391/340>. Acesso em: 18 de maio 2017.
- [24] Lucas LB Da didática geral aos procedimentos de ensino: uma visão sistematizada dos componentes da prática docente. In: ROCHA, Zenaide de Fátima Dante Correia et al. (Org.). Propostas didáticas inovadoras: produtos educacionais para o ensino de ciências e humanidades. Maringá, PR: Gráfica Editora Almeida, 2015; 1:7-26. ISBN: 978-85-7014-144-6.
- [25] Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 2006.
- [26] FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 59. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2015.
- [27] Perrenoud P. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre. Artmed. 2002.
- [28] Schön DA. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000; 256p.
- [29] Franco MAS, Pimenta SG. (Orgs). Didática: embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- [30] Paraná, Secretaria de Estado da Educação (SEED). Instrução nº 01/2017. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao012017sued_seed.pdf. Acesso em: 20 maio 2017.
- [31] Rodrigues MTP, Mendes Sobrinho JA de C. Enfermeiro Professor: um diálogo com a formação pedagógica. Rev. Bras. Enferm. Vol. 60; nº 4; jul/ago; Brasília; 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v60n4/a19.pdf>. Acesso em: 05 set. 2016.
- [32] Backes VMS, Moya JLM, Prado ML Do. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. Rev. Latino-Am. Enfermagem, Ribeirão Preto. 2011; 19(2):421-428. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692011000200026&lng=en&nrm=iso . Acesso em 26 Jan. 2017.