



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE
DO PARANÁ**

Campus Cornélio Procópio

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

SILVANE MARCELA MAZUR

PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DE UM CURSO
TÉCNICO EM ENFERMAGEM**

CORNÉLIO PROCÓPIO – PR
2017

SILVANE MARCELA MAZUR

PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DE UM CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM

Produção Técnica Educacional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Anncy Tojeiro Giordani.

Coorientador: Prof. Dr. Lucken Bueno Lucas.

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

Mf Mazur, Silvane Marcela
Formação Pedagógica para professores de um Curso
Técnico em Enfermagem / Silvane Marcela Mazur;
orientador Annecy Tojeiro Giordani; co-orientador
Lucken Bueno Lucas - Cornélio Procópio, 2017.
33 p.

Produção Técnica Educacional (Mestrado em Ensino)
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro
de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Ensino, 2017.

1. Ensino. 2. Enfermagem. 3. Formação de
professores. I. Tojeiro Giordani, Annecy, orient.
II. Bueno Lucas, Lucken, co-orient. III. Título.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (2001)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº. 9.394 (1996 e alterações)
MEC	Ministério da Educação
PPGEN	Programa de Pós-Graduação em Ensino
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	4
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	8
1.1	SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	10
1.2	CAMPO DE PESQUISA E DE APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	17
2	PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL	18
2.1	SEQUÊNCIA DIDÁTICA À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DE UM CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM	22
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
	REFERÊNCIAS	29

INTRODUÇÃO

Esta Produção Técnica Educacional emerge da premente necessidade de pensar no aprimoramento do ensino, pois, compreendemos que educar e ensinar com qualidade é um desafio enorme, principalmente, na sociedade complexa em que vivemos e na qual observamos constantes transformações sociais. É neste contexto que os principais atores dos processos de ensino e de aprendizagem estão inseridos, ou seja, professores e alunos/estudantes.

Em nosso país, a educação formal é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e está organizada em dois Níveis de Ensino: a Educação Básica, compreendendo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e o Ensino Superior, admitindo-se os Cursos Sequenciais¹; Graduação, Pós-Graduação e Extensão (BRASIL, 1996).

Destacamos que cada Nível de Ensino possui fins específicos. Neste sentido, uma das finalidades da Educação Superior é a formação em diferentes áreas do conhecimento. De uma maneira abrangente, espera-se que os graduados estejam aptos para inserção no mercado de trabalho contribuindo para o desenvolvimento da sociedade brasileira e para a formação educacional continuada. Com ênfase na formação de profissionais e no desenvolvimento de pesquisas educacionais, este Nível de Ensino também possui como objetivo que os graduados de diferentes áreas atuem em favor da universalização e do aprimoramento da Educação Básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais (BRASIL, 1996).

A LDB também define quem são os profissionais da Educação, por exemplo: profissionais habilitados em Nível Médio ou Superior aptos para a docência na Educação Infantil; pedagogos; portadores de diploma de Curso Técnico ou Superior em área pedagógica ou afim; profissionais com reconhecido notório saber e profissionais graduados que possuam complementação pedagógica. As

¹ De acordo com a LDB, os Cursos Sequenciais são organizados por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas Instituições de Ensino, desde que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente (BRASIL, 1996). No entanto, a Resolução nº. 1, de 22 de maio de 2017 em seu Art. 3º. afirma que “Os cursos sequenciais de formação específica regularmente oferecidos pelas Instituições de Educação Superior terão a oferta encerrada em definitivo, no prazo máximo de dois anos, contados a partir da data desta Resolução” (BRASIL, 2017).

competências do professor também são definidas nesta mesma lei, assim, além de outras, o ato de ensinar é de responsabilidade do mesmo (BRASIL, 1996).

No caso específico da Enfermagem, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCN), definem dois perfis do graduado: o enfermeiro para o exercício da assistência e o enfermeiro com Licenciatura em Enfermagem, capacitado para atuar na Educação Básica e Profissional nesta área. Apesar desta distinção, os conteúdos definidos como essenciais para a formação do enfermeiro, incluem os de cunho pedagógico, independentemente da Licenciatura em Enfermagem. No entanto, observamos que a maior parte das competências definidas para o graduado em Enfermagem está direcionada ao trabalho assistencial (BRASIL, 2001), e não para o exercício da docência.

Neste contexto, apesar das DCN preverem Cursos de Graduação em Enfermagem tanto em Bacharelados como em Licenciaturas, dados do Ministério da Educação (MEC, 2017) informam a existência de 1.071 Cursos em atividade, porém, 1.060 de Bacharelado e 11 de Licenciatura.

Interessante destacar que, em pesquisa que realizamos em 2016, ao utilizarmos os procedimentos da modalidade “Estado da Arte” em periódicos científicos da área de Enfermagem², concluímos que no período de 15 anos (2000 a 2015), dos 11.287 artigos pesquisados, apenas 17 versam sobre a formação do enfermeiro para a docência. Visando ampliar a coleta de dados, também pesquisamos os trabalhos disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). De 183 pesquisas, foram selecionadas apenas oito dissertações com a mesma temática.

Estes 25 trabalhos selecionados (artigos e dissertações) indicam haver poucas publicações sobre a formação de professores de Enfermagem, pois, a maioria dos artigos, teses e dissertações discute aspectos da assistência na Enfermagem.

Com foco na formação de professores de Enfermagem e seu exercício na docência, assim como, tendo-se em conta o pressuposto da LDB (1996)

² Revista Latino-Americana de Enfermagem; Acta Paulista de Enfermagem; Revista Brasileira de Enfermagem; Revista da Escola de Enfermagem da USP; Texto & Contexto Enfermagem; Escola Anna Nery; Revista Eletrônica de Enfermagem; Revista Enfermagem UERJ; Revista Gaúcha de Enfermagem.

de que o ato de ensinar é de responsabilidade/competência do professor, corroboramos com Oliveira e Vasconcelos (2011) que, o exercício da docência demanda participação no processo da formação humana do aluno. Portanto, requer do professor planejamentos coerentes com os objetivos de emancipação intelectual, científica e cultural a que se propõe a Educação.

As áreas de Enfermagem e de Ensino³, assim como os resultados dos levantamentos citados anteriormente, de forma geral, sugerem a necessidade de pensar e repensar a formação de professores na Saúde, enquanto prática que precisa ser melhor difundida no meio acadêmico e científico, dada sua importância.

Diante desta problemática e considerando as funções da docência, presumimos e questionamos se existem lacunas no processo de formação dos professores de Enfermagem.

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em investigar possíveis lacunas no processo de formação docente na área da Enfermagem. Como objetivos específicos, nos propusemos a investigar as noções dos professores da área da Enfermagem quanto a saberes específicos da docência; desenvolver um Curso de Formação Pedagógica para professores de um Curso Técnico em Enfermagem e avaliar suas contribuições e limitações.

Desta maneira, valorizamos o repensar sobre a formação de professores na área da Enfermagem, pois a tarefa de ensinar é diferente da tarefa de atuar na assistência da Enfermagem.

Assim, este documento referente à Produção Técnica Educacional está organizado em dois capítulos. No primeiro, apresentamos brevemente a fundamentação teórica e metodológica para a elaboração do nosso produto

³ A área de Ensino se insere na Grande Área Multidisciplinar. Foi constituída por decisão do Conselho Superior da CAPES pela Portaria CAPES nº 83, de 06 de junho de 2011 quando da criação de quatro novas áreas: Ensino, Ciências Ambientais, Biodiversidade e Nutrição. A área de Ensino foi nucleada na antiga área de Ensino de Ciências e Matemática, da qual guarda as principais referências e experiência de organização e avaliação de Programas de Pós-Graduação (PPGs), justificando-se a sua criação dos pontos de vista, epistemológico, educacional e social. Os programas focam a pesquisa (artigos e livros) e produções (processos, materiais, tecnologias educacionais e sociais, propostas educativas, políticas públicas) em 'Ensino de determinado conteúdo', buscando interlocução com as áreas geradoras dos conteúdos a serem ensinados. É característica específica – e das mais importantes – da área, o foco na integração entre conteúdo disciplinar e conhecimento pedagógico ou o que se denomina 'conhecimento pedagógico do conteúdo'. [...] A Área de Ensino é, portanto, uma área de pesquisa essencialmente translacional que busca construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados em educação e ensino para sua aplicação em produtos e processos educativos na sociedade. “[...] ‘Ensino’ envolve todos os níveis e modalidades de ensino formal do país, da creche ao doutorado, nos diversos campos de conhecimento, bem como as modalidades de ensino não formal, como a divulgação científica e artística em centros e museus de ciência e de arte” (CAPES, 2013, p. 1-2).

educacional. Já, no segundo capítulo, apresentamos a Produção Técnica Educacional, que corresponde ao produto do nosso trabalho no Mestrado Profissional em Ensino, isto é, um Curso de Formação Pedagógica para professores de um Curso Técnico em Enfermagem e, por fim, as considerações finais.

A principal motivação para a realização deste estudo partiu do conhecimento empírico sobre a necessidade de integrar os conhecimentos da área do Ensino com o exercício da Enfermagem, profissão cuja característica é predominantemente assistencial.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Atualmente é muito comum vários organismos⁴ nacionais e internacionais (por exemplo, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO) atribuírem ousadas funções à Educação, estimando como um dos seus objetivos sua contribuição para o desenvolvimento integral do ser humano e da sociedade. Diante deste contexto, muitas são as exigências e responsabilidades dos professores, pois, estes são alguns dos atores principais para o sucesso das melhorias educacionais (DELORS et al. , 2010).

No Brasil, as diversas incumbências dos professores estão estabelecidas na LDB, dentre as quais estão: participar da elaboração da proposta pedagógica da Escola; elaborar e cumprir seu plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; desenvolver estratégias de recuperação dos alunos com menor aproveitamento; participar dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com a articulação de atividades entre escola, famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Na especificidade da Educação Profissional (na qual se enquadra o Curso Técnico em Enfermagem), de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio para a formação dos profissionais, exige-se uma articulação entre a profissionalização do mundo do trabalho à estrutura socio-ocupacional e aos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos educativos de bens ou serviços. A Educação Profissional 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 cultura (BRASIL, 2012). Assim, entendemos que se trata de um grande desafio para o professor formar um profissional com tais características.

Ao vivermos em um mundo globalizado, com constantes avanços científicos e tecnológicos, a própria sociedade exige/demanda a formação de um profissional “[...] com pensamento autônomo, crítico, criativo, culto e informatizado,

⁴ Neste texto, utilizamos o conceito de organismo como Instituição de caráter social, político ou administrativo (organismos internacionais); Entidade; Órgão; Organização (AULETE DIGITAL, 2017).

que prioriza a educação permanente, a qualidade de vida e a preservação ambiental [...]” (ARAÚJO, 2014, p.13).

Este autor defende que a prática pedagógica do professor em Enfermagem não deve ter somente caráter acadêmico, limitando-se a competências técnicas, pois também está relacionada a processos humanos. A formação do professor em Enfermagem precisa ser consolidada em conhecimentos científicos e na pesquisa sobre o ato de ensinar e de aprender. Neste sentido, a compreensão da prática pedagógica do enfermeiro é a tradução do conhecimento que esse profissional tem para exercer sua prática enquanto professor (ARAÚJO, 2014).

Anteriormente, os autores Rodrigues e Mendes Sobrinho (2007) já destacavam a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas que proporcionem formação científica sólida capaz de melhor preparar os alunos para o exercício profissional que atenda coerentemente as demandas sociais de maneira produtiva, crítica, ética, criativa, responsável e empreendedora.

A pesquisa de Mitre et al. (2008), discute os melhores caminhos para a formação do ser humano, para o trabalho e para viver em sociedade. Neste estudo, os autores questionam sobre o porquê tem se tornado tão importante rediscutir os processos de ensino e de aprendizagem pertinentes à formação para o trabalho em Saúde.

Os mesmos autores procuram responder a tal questionamento argumentando em favor das rápidas e atuais transformações sociais, ao afirmarem a célere produção de conhecimento científico, a perspectiva de colocar em xeque os valores considerados até o momento como verdades intocáveis, o que exige uma profunda e necessária reflexão com relação à inserção do profissional de Saúde nesse novo contexto, e a evidente influência dos meios de comunicação na formação do ser humano. Neste sentido, os autores apontam que “[...] o grande desafio deste início de século está na perspectiva de se desenvolver a autonomia individual em íntima coalizção com o coletivo” (MITRE et al., 2008, p. 2134).

Destarte, acreditamos que a Educação possa ter capacidade de proporcionar uma visão do todo. Com ênfase nessa expectativa, admite-se a busca de métodos de ensino inovadores fundamentados em práticas pedagógicas com característica ética, crítica, reflexiva e transformadora e, que ultrapassem os limites do treinamento apenas técnico para, com efetividade, alcançar a formação do ser humano como um ser histórico.

Frente a esta realidade, empreendemos na busca do conhecimento acerca de quais são os saberes essenciais ao exercício da docência.

1.1 SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Portanto, ao refletirmos sobre esses aspectos amplos da Educação, por conseguinte, da docência e, prioritariamente as finalidades do Ensino Técnico⁵, o que poderíamos abordar sobre os saberes necessários/essenciais para o exercício da docência?

Para nos auxiliar a responder esta pergunta, optamos pelas pesquisas desenvolvidas por Tardif⁶ (2014), o qual traz à tona considerações/reflexões acerca de quais saberes são necessários ao ofício de professor. Nesta linha de raciocínio, o pesquisador indaga: seriam os saberes docentes conhecimentos eruditos, técnicos, cognitivos, racionais e/ou disciplinares? De onde tais conhecimentos são provenientes? Seriam adquiridos da experiência pessoal? Da formação recebida em instituições formais? Do contato com os professores mais experientes ou de outras fontes? Nessa sequência de indagações, o autor inquire:

[...] qual é o papel e o peso dos saberes dos professores em relação aos outros conhecimentos que marcam a atividade educativa e o mundo escolar, com os conhecimentos científicos e universitários que servem de base às matérias escolares, os conhecimentos culturais, os conhecimentos incorporados nos programas escolares, etc.? (TARDIF, 2014, p. 9).

Para esclarecer o assunto, Tardif (2014) primeiramente destaca que o saber dos professores é social e ao mesmo tempo individual, pois, resulta de uma articulação entre estes dois aspectos. Para o autor, o saber é individual porque requer atividades cognitivas de cada indivíduo. No entanto, este saber também é social porque é partilhado entre professores, os quais têm uma base de formação que lhes é comum e se constrói durante a carreira profissional, na qual o professor aprende de modo progressivo a dominar seu próprio ambiente de trabalho; é social, porque sua posse e utilização ocorrem em um sistema organizado (escolas,

⁵ No caso dessa pesquisa, os participantes são enfermeiros que exercem a docência em Curso Técnico em Enfermagem.

⁶ Pesquisador da área da formação de professores.

universidades, sindicatos, e outros); e por fim, porque seus próprios “objetos” são sociais, ou seja, seres humanos.

Assim, “[...] 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 [...]”. Nesse sentido, “[...] o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos” (TARDIF, 2014, p. 13).

Considerando estes aspectos, Reche (2014) argumenta em favor da valorização social da docência, pois afirma que o produto da docência nem é material e nem quantificável, mas se evidencia na concretização das condições de apropriação do conhecimento o qual é sistematizado socialmente.

Ainda, o saber dos professores precisa ser compreendido em estreita relação com o trabalho deles na escola e, evidentemente, na sala de aula. Argumenta afirmando que, embora os professores utilizem diferentes saberes, tal situação ocorre em face do seu trabalho, isto é, o saber está a serviço do trabalho. Em outras palavras “[...] o saber dos professores traz em si mesmo as marcas do seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho” (TARDIF, 2014, p. 17).

Outro ponto que merece atenção ao saber do professor é a sua diversidade. No entanto, esse pesquisador destaca quatro conjuntos de saberes que avaliou como essenciais para o exercício da docência: Saberes da formação profissional ou pedagógica; Disciplinares; Curriculares e Experienciais.

Nestes termos, os Saberes advindos da Formação profissional são um conjunto de conhecimento que têm por base as ciências pedagógicas e estão relacionados ao saber ensinar. Estes devem fazer parte dos Cursos de Formação Inicial e/ou continuada.

Já os Saberes Disciplinares correspondem aos conhecimentos reconhecidos cientificamente compondo as diferentes áreas do conhecimento, como por exemplo, Biologia, Enfermagem, Literatura, adquiridos formalmente em Instituições de Ensino.

Na ótica dos quatro saberes essenciais ao exercício da docência, os Curriculares relacionam-se com os conhecimentos que as Instituições de Ensino

gerenciam os Saberes Disciplinares, traduzindo-se, por exemplo, nos Programas Escolares.

Já, o quarto conjunto 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 profissão (TARDIF, 2014).

Neste aspecto, a temporalidade do saber diz respeito ao aprender a ensinar, isto é, aprender a dominar de maneira progressiva os saberes necessários para o trabalho docente. O autor ressalta a importância do período em que os atuais professores foram alunos, pois durante muito tempo passaram por essa experiência e, com isso também aprenderam. Da mesma forma, a temporalidade do saber pauta-se pela trajetória profissional, marcado pela construção do saber profissional (TARDIF, 2014, p. 20).

Ao considerar esta diversidade de saberes, podemos questionar: de que forma os professores fundem esses saberes? Há preferências por um ou outro saber? Segundo Tardif (2014), os professores tendem a priorizar alguns saberes em detrimento de outros, de forma a hierarquizá-los quanto a sua utilidade para o ensino. Destaca que, nesta hierarquização do saber, há uma valorização por parte de muitos professores, do saber advindo da sua própria experiência.

Este autor também enfatizou que os professores são seres humanos que exercem sua profissão para e com outros seres humanos. Assim, o trabalho educativo admite o ser humano diante de outro ser humano ao qual não pode estar alienado, pois “[...] as relações construídas dentro do campo educativo promovem valores, atitudes e ações que podem e devem resultar em uma sociedade melhor, por isso, é uma profissão social e deve ser permeada de aspectos que valorizem essa dimensão” (RECHE, 2014, p. 448).

Todo este conjunto de saberes direciona o professor a repensar sua formação para a docência, ao considerar também as peculiaridades 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 práxis. Pois,

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos

geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais (TARDIF, 2014, p. 23).

Em síntese, a partir do entendimento de Tardif (2014), podemos perceber a questão da construção da identidade do professor, à qual envolve muitos aspectos e diferentes saberes. Esta ideia também é compartilhada por Reche (2014), ao afirmar que a identidade docente é fortalecida na formação pautada na troca de experiências e nos múltiplos papéis do professor. Enfatiza-se também a questão do valor social da docência, importando que o trabalho do professor advém e culmina no social.

Dentre os quatro saberes elencados por Tardif (2014), abordaremos dois componentes situados nos Saberes da Formação Profissional ou Pedagógica por ele explicitados, ou seja, que são aprendidos nos centros de formação voltados à preparação de professores. Esses dois componentes compuseram a proposta formativa (Curso de Formação Pedagógica para enfermeiros que atuam como professores em um Curso Técnico em Enfermagem) que desenvolvemos por meio desta pesquisa de Mestrado:

a) Metodologias de Ensino:

De acordo com Lucas (2015), a elaboração de planos de aula/planos de ensino ou sequências didáticas é tarefa própria dos professores, bem como define a LDB. Estas ações compreendem aspectos como a seleção de conteúdos a serem trabalhados, o estabelecimento dos objetivos do ensino e da aprendizagem, a elaboração de atividades avaliativas, a escolha de recursos educativos, a previsão de tempo disponível para a realização das atividades, entre outras.

Para os pesquisadores Gauthier et al. (2006), Tardif (2012) e Arruda, Lima e Passos (2011), as ações que os professores realizam em sala de aula, são entendidas como condicionantes da ação docente. Estas tarefas caracterizam-se como funções essenciais dos professores em qualquer nível educativo. Os autores classificam essas ações em três principais eixos: a gestão de conteúdo; a gestão de classe e a gestão da aprendizagem da docência.

Neste sentido, a gestão de conteúdo relaciona-se com as ações pedagógicas destinadas para que os alunos possam aprender o conteúdo proposto. Abarca planejar as aulas, as atividades de avaliação, os recursos e opções metodológicas, entre outros. A gestão de classe se caracteriza pelos acordos e regras de convivência estabelecidos entre professor e alunos, com a finalidade de conviver em um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem. A gestão da aprendizagem da docência, como o próprio nome sugere, trata-se da própria aprendizagem da profissão a partir de sua experiência, no sentido do professor gerir a si mesmo.

Para Lucas (2015), mesmo considerando esses condicionantes da docência, muitas vezes os planos de aula elaborados são difíceis de serem cumpridos fielmente, pois variáveis ocorrem no âmbito escolar e, em diversos momentos, colocam os professores a refazerem seu planejamento inicial. O ensino não pode ser considerado apenas como uma via de mão única, a de quem ensina e sim, numa relação dual e contextual, alunos e professor. Então, pensar os processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula exige uma maneira articulada, que compreende mediação entre o ensinar e o aprender.

No entanto, muitos professores insistem em ensinar todos os conteúdos da mesma maneira, e acabam se limitando aos modelos pedagógicos clássicos e suas derivadas metodologias de ensino. Porém, autores defendem que diferentes teorias podem contribuir para a compreensão do complexo fenômeno educativo, tendo em vista que, em uma sala de aula não há atividade singular, um único método de ensino que dê resultado positivo com todos os estudantes, pois, a aprendizagem é complexa e depende de muitos fatores, inclusive psicológicos e sociais. Para superar essa situação, esses autores argumentam em favor da utilização de procedimentos educacionais variados (LABURÚ; ARRUDA; NARDI 2003).

Neste contexto, Nóvoa (2007) defende que o professor não pode preparar a mesma aula diariamente, baseando-se somente nas mesmas estratégias de ensino que seus professores utilizaram em outros momentos e realidades ou preparar aulas unicamente expositivas.

No entendimento de Castro (2012), algumas características são fundamentais na profissão de professor como: a apropriação de referenciais que

legitimem suas concepções e o caminho ou método a seguir para alcançar os objetivos da docência.

Contudo, mesmo reconhecendo que o uso de diversos procedimentos e abordagens metodológicas de ensino poderá alcançar mais alunos, segundo Lucas (2015), muitos professores foram formados num sistema em que a diversidade metodológica não era valorizada, ou seja, priorizava-se o conteúdo científico em detrimento de conteúdos pedagógicos (Abordagens metodológicas, Avaliações, por exemplo).

b) Avaliação:

Em termos legais, a LDB (1996) define que a avaliação seja contínua e cumulativa e que prevaleçam os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Assegura também que os resultados obtidos pelos alunos ao longo do ano escolar devam ser mais valorizados que a nota da prova final.

Por sua vez, no Estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) também define algumas prerrogativas para a avaliação no âmbito da Educação Básica da Rede Pública Estadual de Ensino. Assim, a Instrução nº 01/2017 define que a avaliação da aprendizagem deve ser entendida como:

[...] um dos aspectos do ensino pelo qual o(a) professor(a) estuda e interpreta 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 (PARANÁ, 2017, p. 2).

Este documento também determina que para a avaliação sejam utilizadas técnicas e instrumentos diversificados, sendo proibido empregar apenas um instrumento de avaliação e disponibilizar ao aluno somente uma oportunidade avaliativa.

Reafirmando o citado pela LDB, a SEED/PR define que a avaliação deve possuir caráter contínuo, de modo a valorizar mais os aspectos qualitativos que os quantitativos, para que o objetivo desta seja acompanhar o desenvolvimento educacional do aluno considerando suas características individuais em relação aos conteúdos estudados.

Apesar dessas orientações legais, Hoffman (2003) considera que a avaliação ainda é vista como símbolo de autoritarismo, como forma de julgar resultados e de controle do aluno considerando-o aprovado ou reprovado. Assevera ser comum que professores, escolas e sistemas reduzam a avaliação à prática apenas de registro de resultados acerca do desempenho do aluno em um determinado período escolar. Então, a avaliação é realizada a partir de uma visão reducionista, ou seja, com base apenas nos resultados.

Visando superar essas constatações e atender ao que determina a legislação em vigor, a autora supracitada entende ser pertinente uma tomada da consciência coletiva sobre seu significado. Portanto, sugerida a necessidade de compreender e reconduzir a avaliação em uma perspectiva construtivista e libertadora, as práticas avaliativas são indissociáveis da educação e devem encaminhar a um processo dialógico e cooperativo, por meio do qual, alunos e professores aprendem sobre si mesmos no próprio ato da avaliação.

Em síntese, neste capítulo abordamos algumas reflexões acerca da exigência da educação diante da sociedade, na formação de novos profissionais e do ser humano integralmente e, neste contexto, o professor assume grandes responsabilidades.

Com foco na formação de professores especificamente de Enfermagem, ao nos referenciarmos em Tardif (2014), propomos trazer ao debate algumas questões sobre quais saberes são essenciais para o exercício da docência.

Ao discorrermos sobre estes dois aspectos, nos embasamos em alguns autores que escreveram sobre os problemas em utilizar apenas uma metodologia de ensino, bem como as dificuldades decorrentes do tema avaliação. Assim, pelos motivos apresentados, consideramos a necessidade de valorizar/repensar na formação de professores, seja na Formação Inicial, Continuada e/ou em Serviço, incluindo em seus currículos, diferentes Metodologias de Ensino e Avaliação. Portanto, ao acreditarmos na importância destes conhecimentos para o exercício da docência, incluímos-os no Curso de Formação Pedagógica ofertados aos participantes desta pesquisa.

1.2 CAMPO DE PESQUISA E DE APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Com foco na formação de professores de Enfermagem para realização deste estudo, escolhemos uma Instituição Pública de Ensino, que atualmente oferta três cursos de Educação Profissionalizante, dentre os quais, o Curso Técnico em Enfermagem. Esta Instituição faz parte da Rede Estadual de Educação e está localizada na região norte pioneiro do Estado do Paraná, Brasil.

Depois de realizarmos contato com o diretor dessa Instituição e o coordenador do Curso Técnico em Enfermagem, agendamos uma reunião para apresentação do projeto, oportunidade na qual foi estabelecida uma parceria com a Instituição de Ensino para o desenvolvimento da pesquisa junto aos professores do Curso.

A seguir, fomos convidados para uma conversa com os professores do Curso sobre os aspectos principais da pesquisa, ocasião na qual apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a Ficha de Identificação.

Enfatizamos que esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), sob o Parecer nº 1.597.453.

Por fim, todos foram informados quanto ao sigilo dos dados que seriam coletados e utilizados em trabalhos acadêmicos com garantia da preservação das suas identidades pelo uso de códigos para a apresentação dos resultados de pesquisa.

2 PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL

Segundo Garcia et al. (2016), as competências do professor exercem influência diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem, tanto em ambiente acadêmico como em outros espaços em que ocorram estes processos. Inferem ainda que, 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” (GARCIA et al., 2016, p. 390).

Mesmo que o ensino e aprendizagem dependam de muitos fatores, o estudo de Waiselfisz (2000) apud Garcia et al. (2016), aponta que a centralidade das discussões a respeito da qualidade educacional está na docência.

Pesquisador da área da formação de professores, Tardif (2014) aborda a docência, tratando especificamente dos saberes essenciais para o seu exercício ao enfatizar que o professor possui uma pluralidade de saberes, contudo, destaca quatro conjuntos de saberes que considera essencial para o exercício da docência: Formação Profissional ou Pedagógica; Disciplinares; Curriculares e Experienciais.

Por sua vez, a função que um professor exerce na formação do aluno é de fundamental importância, tendo em vista que:

Ele deve romper barreiras, quebrar paradigmas e focar no desenvolvimento do mesmo, compreendendo a dinâmica do ato pedagógico, possibilitando o processo de aprendizagem, mas sempre realinhando as ações pedagógicas aos objetivos principais de cada situação de ensino (GARCIA et al. 2016, p. 391).

Para estes autores, a formação continuada, especificamente dos professores, advém da necessidade de acompanhar as rápidas mudanças sociais, às quais são geradas principalmente pelo desenvolvimento de novas tecnologias. Defende, por conta deste contexto, que os professores precisam atualizar-se permanentemente a fim de que possam contribuir para formar alunos também atualizados e para atender as exigências do mercado de trabalho.

No entendimento de Libâneo (2007), diante de novas realidades econômicas e sociais, especialmente os avanços tecnológicos na comunicação e

informação, os atuais sistemas produtivos e paradigmas do conhecimento têm imposto novas exigências no debate sobre a qualidade da educação e, por consequência, sobre a formação de professores. Não cabe mais uma visão empobrecida dos estudos pedagógicos, restringindo-os aos conteúdos de formação de licenciados. Não se trata de desvalorização da docência, mas de valorização da atividade pedagógica em sentido mais amplo, na qual o professor está incluído.

Na pesquisa de Garcia et al. (2016), reconhece-se a necessidade de preparação especificamente pedagógica dos profissionais que estão no contexto do processo de ensino e de aprendizagem. Também evidenciou-se que, mesmo os professores possuindo conhecimento do conteúdo disciplinar e a experiência de mercado, as competências pedagógicas também são importantes para o exercício da docência. Neste sentido, os autores defendem que:

[...] considera-se que não é somente a relevância profissional e o domínio de conteúdo do docente, que lhe garantem eficácia no ensino de uma determinada disciplina. Sejam estas suplementares ou complementares, as competências pedagógicas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem precisam ser obtidas e, mais do que isso, serem exercidas (GARCIA et al., 2016, p. 396).

No estudo de Mazur; Giordani; Coelho Neto (2016), os autores evidenciaram um reduzido número de estudos científicos sobre a formação de professores de Enfermagem, sugerindo a necessidade de repensar a formação de enfermeiros professores “[...] pois a tarefa de ensinar é diferente da tarefa de atuar enquanto enfermeiro assistencial” (p.2). Apesar das DCN definirem que o graduado poderá atuar como enfermeiro assistencial e na Educação Básica e Profissional em Enfermagem, muitos enfermeiros professores exercem a docência sem ter capacitação pedagógica para tal. Observamos também que, a maior parte das competências definidas para o graduado nesta área do conhecimento está direcionada para o trabalho como enfermeiro assistencial, ou seja, para o cuidado do paciente.

Tendo em conta esses aspectos e embora tenham poucos estudos nas áreas de Ensino e de Enfermagem com vistas à Educação em Saúde, observamos uma significativa demanda por formação continuada de enfermeiros professores.

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 e Gil-Pérez (2003), 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.

Além destes problemas, outros que com frequência são citados em pesquisas sobre formação de professores: falta de conhecimento e domínio de abordagens metodológicas de ensino (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007), uso inadequado da experimentação com finalidades didáticas (MARANDINO, SELLES; FERREIRA, 2009) e desconhecimento de estratégias didáticas específicas (ASTOLFI; DEVELAY, 1995).

Ao considerarmos estes aspectos que envolvem a formação e o exercício da docência, propomos o desenvolvimento de um Curso de Formação Pedagógica a enfermeiros professores da Instituição parceira desta pesquisa. O Curso foi pensado em consonância com o Documento da Área de Ensino da CAPES (2013), bem como com o que propõe o Mestrado Profissional em Ensino da UENP (PPGEN), ou seja, a elaboração de um Produto Educacional.⁷

Ainda, ao considerarmos a Resolução nº. 029/2011/UENP – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) que regulamenta as ações de Extensão desta Universidade, define-se a extensão universitária como um processo educativo, cultural e científico, a partir da articulação entre Ensino e Pesquisa de modo inseparável e proporciona a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade. Esta Resolução enfatiza a indissociabilidade das atividades de ensino-pesquisa e extensão, ao afirmar que toda ação de extensão deve ser vinculada ao processo de formação de pessoas e de produção de conhecimento.

⁷ Produtos educacionais podem ser: Mídias educacionais (vídeos, simulações, animações, vídeos-aula, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, aplicativos de modelagem, aplicativos de aquisição e análise de dados, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais etc.); Protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais); Propostas de ensino (sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, etc.); Material textual (manuais, guias, textos de apoio, livros didáticos e paradidáticos, história em quadrinhos e similares); materiais interativos (jogos, kits e similares); atividades de extensão (exposições científicas, cursos, oficinas, ciclos de palestras, exposições, atividades de divulgação científica e outras) (CAPES, 2013).

Assim, o Curso de Formação Pedagógica, produto desta pesquisa, está fundamentado pela Resolução nº. 029/2011 – CEPE/UENP e no documento de área da CAPES (2013).

O referido Curso foi organizado a partir de uma sequência didática que, de acordo com Zabala (1998), é composta por diversas atividades podendo fazer parte questionamentos, atitudes, procedimentos e ações que os alunos executam a partir da mediação do professor. As atividades que compõe a sequência são organizadas de modo a estudar o assunto proposto, utilizando-se de diferentes estratégias, como: leitura, aula dialogada, experimentos e outros.

Sequências didáticas compreendem

[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos [...] (ZABALA, 1998, p. 18).

Para este autor, as sequências didáticas contribuem para aprimorar conhecimentos que estão em processo de construção, permitindo também adquirir gradativamente novos conhecimentos. A partir dessa compreensão, elas sistematizam os elementos do exercício da docência.

O Curso de Formação Pedagógica⁸ proposto para os participantes da pesquisa com foco na formação de professores da área de Enfermagem, foi composto por três módulos com carga horária total de 40 horas, distribuídas em 20 horas de atividades presenciais e 20 horas de atividades complementares, conforme descrito a seguir:

Módulo I – Saberes docentes: noções gerais sobre sala de aula e algumas reflexões acerca dos saberes docentes essenciais ao exercício da docência, com carga horária de 08 horas/aula;

Módulo II – Metodologias/Abordagens de Ensino: atividades teóricas e práticas sobre metodologias/abordagens de ensino, com apresentação de duas diferentes abordagens metodológicas de ensino e cujas atividades foram programadas para 16 horas/aula;

⁸ A proposta do referido Curso foi submetida à análise intersubjetiva por uma professora com doutorado em Educação (UENP), uma professora com doutorado em Ensino (UENP), uma professora com doutorado em Enfermagem e pós-doutorado em Educação (USP) e uma professora com doutorado em Estudos da Linguagem (Faculdade do Norte Novo de Apucarana).

Módulo III – Avaliação: três questões centrais: objetivos, tipos e instrumentos de avaliação, sendo organizado em 16 horas/aula.

Assim, o Produto Educacional apresentado nesta dissertação (Quadro 1) encontra-se disponível em <<http://www.uenp.edu.br/mestrado-ensino>> Para mais informações, entrar em contato com as pesquisadoras pelos e-mails: silvane.mestrado@gmail.com ou annecy@uenp.edu.br

2.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DE UM CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM

A seguir, apresentamos a sequência didática adaptada de Zabala (1998), com a estrutura geral do referido Curso.

Quadro 1- Sequência didática do Curso de Formação Pedagógica para Enfermeiros

MÓDULO I	Saberes docentes
OBJETIVO GERAL	Oferecer aos cursistas a oportunidade de obter noções gerais sobre sala de aula e sobre conhecimentos básicos e essenciais para a docência na área da Enfermagem, no âmbito da Educação Profissional.
CONTEÚDOS	Noções gerais de sala de aula: Didática, Metodologia/Abordagem de ensino; Gestão da docência: Gestão de classe, Gestão de conteúdo e Gestão da aprendizagem da docência; Saberes docentes: Formação profissional; Disciplinares; Curriculares e Experienciais.
REFERENCIAIS	1. LUCAS, L. B. 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. Cap. 1, p. 7-26. ISBN: 978-85-7014-144-6. 2. TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 3. ARRUDA, Sérgio de Mello; LIMA, João Paulo; PASSOS,

	Marinez Meneghello. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências Vol. 11 Nº 2, 2011.
ATIVIDADES (Presencial)	Apresentação geral do Curso Formação Pedagógica; Avaliação diagnóstica inicial, realizada de maneira individual sobre “Saberes docentes”; Leitura dirigida do texto (Referência nº. 1, Módulo I); Exposição dialogada pela professora, sobre “Saberes Docentes” (Referência nº. 2, Módulo I).
ATIVIDADES (Extraclasse)	Texto complementar para leitura (Referência nº. 3, Módulo I); Seleção de conteúdos que fazem parte do currículo do Curso Técnico em Enfermagem para levar no próximo encontro.
CARGA HORÁRIA	04 horas/aula – atividades presenciais; 04 horas/aula – atividades complementares; Total: 08 horas/aula.
MÓDULO II	Metodologias/Abordagens de Ensino
OBJETIVO GERAL	Apresentar aos cursistas duas diferentes Metodologias/Abordagens de ensino.
CONTEÚDOS	Metodologia 1: Três Momentos Pedagógicos; Metodologia 2: Resolução de Problemas.
REFERENCIAIS	1.GEHLLEN, Simoni Tormöhlen; MALDANER, Otavio Aloisio; DELIZOICOV, Demétrio. Momentos pedagógicos e as etapas da situação de estudo: complementaridades e contribuições para a Educação em Ciências Ciência & Educação, v. 18, n. 1, p. 1-22, 2012. 2. SCHAURICH, Diego; CABRAL, Fernanda Beheregaray; ALMEIDA, Miriam de Abreu. Metodologia da problematização no ensino em enfermagem: uma reflexão do vivido no PROFAE/RS.Esc Anna Nery R. Enferm 2007, jun; 11 (2): 318-24.
ATIVIDADES (Presencial)	Leitura dirigida do texto (Referência nº 1, Módulo II); Elaboração de plano de aula: atividades em grupo (dois); cada grupo elaborará um Plano de Aula sobre um conteúdo ministrado no Curso Técnico em Enfermagem da Instituição de Ensino

	pesquisada, seguindo uma Metodologia/Abordagem de ensino e apresentação.
ATIVIDADE (Extraclasse)	Elaboração do Plano de Aula em grupo.
CARGA HORÁRIA	08 horas/aula – atividades presenciais; 08 horas/aula – atividades complementares; Total: 16 horas/aula.
MÓDULO III	Avaliação
OBJETIVO GERAL	Proporcionar momentos de debates e aporte teórico sobre as finalidades da avaliação, apresentando alguns de seus instrumentos.
REFERENCIAIS	1. LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22 ed. – São Paulo: Cortez, 2011. 2. SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que avaliar?: Como avaliar?
ATIVIDADES (Presencial)	Dinâmica em grupo sobre avaliação; Leitura dirigida de textos sobre os objetivos e tipos da avaliação, (Referências nº 1, 2 e 3, Módulo III); Exposição dialogada dos diferentes instrumentos de avaliação e apresentação dos instrumentos; Apresentação do trabalho em grupo.
ATIVIDADES (Extraclasse)	Proposição de trabalho em grupo: organização de três grupos; sendo que cada um escolherá um conteúdo do Curso Técnico em Enfermagem e elaborará uma avaliação diagnóstica, uma de caráter formativo e uma somativa.
CARGA HORÁRIA	08 horas/aula – atividades presenciais; 04 horas/aula – atividades complementares; Total: 16 horas/aula.

Fonte: os autores.

O agendamento prévio dos encontros para o desenvolvimento do Curso de Formação Pedagógica com datas e horários foi mediado pelo coordenador pedagógico do Curso Técnico em Enfermagem e, assim, definido com os pesquisadores tendo em conta a disponibilidade dos professores e o calendário de

atividades da instituição pesquisada. Os cinco encontros ocorreram aos sábados, das 07h30m às 11h30m, de 08 de abril a 10 de junho de 2017, em uma sala multimídia na Instituição parceira. Realizamos o convite aos enfermeiros professores para sua participação no referido Curso de forma verbal, bem como por meio da entrega de convite impresso individual.

No entanto, apesar dos 13 enfermeiros professores afirmarem não terem recebido formação pedagógica mas, ao exercerem a docência sentiram necessidade em adquiri-la, somente seis tiveram efetiva participação no Curso de Formação Pedagógica. Porém, diversos fatores tanto profissionais como pessoais podem ter dificultado a participação de todos os professores no referido Curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com foco na formação de professores, esta pesquisa objetivou investigar possíveis lacunas na formação docente na área da Enfermagem. Verificamos então, que embora as DCN definam a formação do enfermeiro em nível de Bacharelado e de Licenciatura, determinando que os conteúdos pedagógicos sejam ensinados independentemente da Licenciatura, os resultados apontaram haver lacunas relacionadas à Formação Inicial dos enfermeiros. Mais especificamente, na ausência de conteúdos de caráter pedagógico nos Cursos de Graduação de Enfermagem no Brasil. 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 privilegiou-se a formação do enfermeiro à assistência. Ainda, sobre a Formação continuada ou em serviço, percebemos uma tímida participação ou intenção de frequentar Cursos dessa natureza.

Por conseguinte, esta lacuna também pode estar relacionada ao número baixo de cursos de Licenciatura em Enfermagem em nosso país, ou seja, apenas 11 para 1.060 cursos de Bacharelado em atividade atualmente. Esse reduzido número de Licenciaturas em Enfermagem pode dificultar a formação específica para a docência nesta área do conhecimento, caracterizando um paradoxo ao exercício profissional.

Os resultados da pesquisa realizada na modalidade “Estado da arte”, possibilitou-nos depreender que a maioria dos estudos levantados (artigos e dissertações) debateu temáticas relacionadas à assistência a Saúde e, poucos apontaram para a formação de professores de Enfermagem, indicando assim, que nesta área, o foco das pesquisas está mais voltado ao âmbito assistencial que ao ensino/formação de professores.

Tendo em conta os objetivos específicos desta pesquisa, o primeiro foi investigar as noções dos professores de Enfermagem quanto a alguns saberes específicos da docência. Assim, a análise dos dados nos possibilitou considerar que os seis participantes possuem conhecimentos afins, sobre: Ensino; Didática; Avaliação; Práxis Pedagógica; Saberes Disciplinares; Saberes Curriculares. Também observamos o desenvolvimento de práticas docentes de relevância para o

ensino e para o aprendizado da docência, 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 pedagógicos destes profissionais, como, por exemplo, 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. Tais limitações podem ser também interpretadas como lacunas na formação de professores de Enfermagem.

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 e que precisam ou precisariam ser 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.

O segundo objetivo específico consistiu em desenvolver um Curso de Formação Pedagógica aos enfermeiros professores de um Curso Técnico em Enfermagem, o que de fato ocorreu, embora a adesão tenha sido baixa, ou seja, de 13 enfermeiros professores entrevistados, somente seis participaram desta atividade pedagógica. Possivelmente, esta baixa participação possa estar 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.

Esta situação se configura pela pluralidade de atividades que este profissional de Nível Superior exerce em diferentes campos de atuação no Brasil. Tal realidade foi apontada unanimemente pelos enfermeiros professores como uma das dificuldades para seu melhor preparo e atuação no Ensino.

Esta realidade contradiz o valor social da docência, defendida por alguns pesquisadores da área do Ensino, mais especificamente da formação de professores.

O fato de ser comum que muitos saberes necessários à docência na Enfermagem, sejam obtidos com a experiência em sala de aula, e que, quando

compartilhados com outros professores, possibilitam a construção de novos conhecimentos, foi reforçado durante o Curso de Formação Pedagógica, ocasião na qual os participantes valorizaram os momentos de troca de experiências entre si.

Por sua vez, avaliar as contribuições e limitações do Curso de Formação Pedagógica consistiu no terceiro objetivo específico desta pesquisa e foram analisadas a partir dos próprios participantes. Parece que a maior contribuição proporcionada diz respeito à troca de experiências e na prática pedagógica dos professores, enquanto que a limitação destacada está relacionada ao tempo disponibilizado ao Curso, considerado pouco.

Em síntese, avaliamos que a contribuição deste Curso foi relevante 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. 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?

Diante do delineamento e resultados desta pesquisa que apontaram lacunas na formação do enfermeiro para a docência, tanto na Formação Inicial, como na continuada, bem como a necessidade de preparação para a docência, questionamos: quais dificuldades existem para que conteúdos de cunho pedagógico sejam efetivados na formação do enfermeiro? Ainda, ao considerarmos que os Cursos de Licenciatura em Enfermagem no Brasil são poucos, interessamo-nos em saber se existem limitações e quais seriam, para que o governo transforme ou amplie os Bacharelados em Licenciatura. Também nos importa saber se haveria interesse e demanda de enfermeiros e acadêmicos em Enfermagem em cursarem a Licenciatura nesta área do conhecimento. Ainda, como incentivar a formação específica para a docência por enfermeiros?

Assim, como contribuição, sugerimos que seja repensada a formação desse profissional, de maneira a incluir conteúdos pedagógicos nos currículos destes Cursos, da Graduação até a Pós-Graduação e Formação em serviço.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. M. L. 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/coleta/trabalhoConclusao/vIEWTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=511972 Acesso em: 15 jul. 2016.

ARRUDA, S. M.; LIMA, J. P. C.; PASSOS, M. M. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de pesquisa em Educação em Ciências**. São Paulo, v. 11, n. 2, p.139-160, 2011.

ASTOLFI, J. P.; DEVELAY, M. **A didática das ciências**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

AULETE DIGITAL. **Organismo**. Disponível em <http://www.aulete.com.br/organismo> Acesso em 28 abril. 2017.

BRASIL, **Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**. Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acesso em: 30 jul. 2016.

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/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensinodocareaecomiss%C3%A3oblock.pdf Acesso em: 15 de nov. de 2015.

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.

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.

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.

BRASIL, **Ministério da Educação** <https://www.mec.gov.br/> Acesso em: 28 maio 2017.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CASTRO, R. M. A Pós-graduação em Educação no Brasil: alguns aspectos à luz de estudos realizados na área. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.4, p. 263-287. dez. 2012.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

DELORS, J. (pres.); **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Publicado pelo Setor de Educação da UNESCO no Brasil. Tradução: Guilherme João Freitas Teixeira. Brasília: 2010.

GARCIA, R.; SANTOS, A. V. dos; VASCONCELLOS, D. L.; EVARISTO, D. A.; MACHADO, V. de A. S. Competências requeridas dos docentes: Análise Crítica na Perspectiva Discente. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, Londrina, v.17, n.esp. Selitec 15/16, p.389-397, 2016. <http://www.pgskroton.com.br/seer/index.php/ensino/article/viewFile/4535/3483>

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 2006.

GEHLEN, S. T.; MALDANER, O. A.; DELIZOICOV, D. Momentos pedagógicos e as etapas da situação de estudo: complementaridades e contribuições para a Educação em Ciências. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 1, p. 1-22, 2012.

HOFFMAN, J. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré- escola á universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LABURÚ, C. E., ARRUDA, S. de M.; NARDI, R. Pluralismo metodológico no ensino de ciências. **Ciência&Educação**, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9 ed. São Paulo, Cortez, 2007.

LUCAS, L. B. 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. Cap. 1, p. 7-26. ISBN: 978-85-7014-144-6.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MARANDINO, M., SELLES, S. E., FERREIRA, M. S. As coleções escolares e o ensino de ciências e biologia. In: **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cortez, 2009.

MAZUR, S. M.; GIORDANI, A.T.; COELHO NETO, J. A questão da formação do enfermeiro para docência em teses e dissertações: revisão sistemática da literatura. Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN); Programa de Pós-graduação em Ensino de Matemática (PPGMAT) **Anais Eletrônicos III SEA – Simpósio Nacional de Ensino e Aprendizagem: Atualidades, Prospectivas e Desafios** 11 e 12 de novembro 2016 ISBN 978-85-7014165-1.

MITRE, S. M.; BATISTA, R. S.; MENDONÇA, J. M. G. de.; MORAIS PINTO, N. M. de.; MEIRELLES, C. de A. B.; PORTO PINTO, C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. M. A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais, **Ciência & Saúde Coletiva**, 13(Sup 2):2133-2144, 2008
<http://www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>

NÓVOA, A. O Regresso dos professores. In: **Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**. Lisboa: Ministério da Educação (Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação) – Comissão Europeia (Direcção-Geral de Educação e Cultura), 2007. p. 21-28.
OLIVEIRA, C. C.; VASCONCELLOS, M. M. M. A formação pedagógica institucional para a docência na Educação Superior. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.15, n.39, p.1011-24, out./dez. 2011.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação (SEED). **Instrução nº 01/2017**.

Disponível

em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao012017sue_d_seed.pdf. Acesso em: 20 maio 2017.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre. Artmed. 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RECHE, B. D. 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/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/A%20FORMACAO%20STRICTO%20SENSU%20E%20AS%20PRATICAS%20DOCENTES%20DE.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

RODRIGUES, M. T. P.; MENDES SOBRINHO, J. A. 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.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar?: como avaliar? critérios e instrumentos**. 17 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SCHAURICH, D.; CABRAL, F. B.; ALMEIDA, M. de A. Metodologia da problematização no Ensino em Enfermagem: uma reflexão do vivido no PROFAE/RS. **Esc Anna Nery R. Enferm** 2007, jun; 11 (2): 318-24.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. **Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado Profissional** [s.d.] Disponível em <http://www.uenp.edu.br/normas-e-regulamentos/6322-regulamento-do-programa-de-pos-graduacao-em-ensino/file> Acesso em 29 jun. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. **Resolução nº. 029/2011 – CEPE/UENP**: Regulamenta as ações de Extensão da Universidade Estadual do

Norte do Paraná – UENP. Disponível em: <http://www.uenp.edu.br/regulamento-extensao/file> Acesso em 29 jun. 2017.

ZABALA, A. (Org.). **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p.