**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO**

YARA OTHON TEIXEIRA ORDINE

**O cotidiano do enfermeiro-professor em um Curso Técnico em Enfermagem:
desafios da prática pedagógica**

RIBEIRÃO PRETO - SP

2014

YARA OTHON TEIXEIRA ORDINE

**O cotidiano do enfermeiro-professor em um Curso Técnico em Enfermagem:
desafios da prática pedagógica**

Dissertação apresentada à Escola de Enfermagem de
Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para
obtenção do título de Mestre de Ciências, Programa
Enfermagem Psiquiátrica.

Linha de Pesquisa: Educação em Saúde e Formação de
Recursos Humanos

Orientadora: Profa. Dra. Marlene F. C. Gonçalves

RIBEIRÃO PRETO - SP

2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Ordine, Yara Othon Teixeira

O cotidiano do enfermeiro professor em um curso técnico em enfermagem: desafios da prática pedagógica. Ribeirão Preto, 2014.

95p. : il. ; 30cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação em Saúde e Formação de Recursos Humanos.

Orientadora: Gonçalves, Marlene F. C.

1. Ensino. 2. Aprendizagem. 3. Enfermagem.
4. Curso Técnico de Enfermagem.

Nome: ORDINE, Yara Othon Teixeira

Título: O cotidiano do enfermeiro-professor em um Curso Técnico em Enfermagem: desafios da prática pedagógica

Dissertação apresentada à Escola de Enfermagem de
Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para
obtenção do título de Mestre de Ciências, Programa
Enfermagem Psiquiátrica.

Aprovador em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedico este trabalho

AO

MEU PAI (IN MEMORIAM)

***POR IMPREGNAR-ME A VONTADE
DE SEMPRE QUERER SABER MAIS.***

AGRADECIMENTOS

AGRADEÇO A DEUS ACIMA DE TODAS AS COISAS!

AGRADEÇO A MINHA MÃE E AOS MEUS IRMÃOS, PELO CARINHO E INCENTIVO QUE ME DERAM TODO ESSE TEMPO.

A MINHA ORIENTADORA MARLENE, PELA OPORTUNIDADE, PACIÊNCIA

AOS AMIGOS PESSOAIS E DA PÓS-GRADUAÇÃO PELO APOIO E AS TROCAS DE SABERES.

À AMIGA LUCIANA (IN MEMORIAM) QUE INICIOU CONOSCO ESSA CAMINHADA, MAS QUE FOI INTERROMPIDA DE MANEIRA TÃO INESPERADA.

À AMIGA RUNETE POR SEMPRE TER UMA PALAVRA AMIGA, ME TRANQUILIZANDO NOS MOMENTOS MAIS DIFÍCIES.

...E AO MEU ESPOSO ULISSES E AOS MEUS FILHOS QUE PERMITIRAM QUE ESTE SONHO SE TORNASSE REALIDADE.

Adoro esta: “O sonho de uma criança ao caminhar para a escola é encontrar um amigo, um guia, um animador, um líder. Alguém muito especial, consciente, envolvido em laços de afetividade, que se preocupa com ela e que seja capaz de fazê-la sorrir e aprender a construir sua própria aprendizagem.”

PAULO FREIRE

RESUMO

ORDINE, Y. O. T. **O cotidiano do enfermeiro professor em um curso técnico em enfermagem: desafios da prática pedagógica**. 2014. 95 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o cotidiano do enfermeiro professor em um curso técnico em enfermagem de uma escola técnica estadual paulista. Para tanto buscou-se identificar as dificuldades apontadas na prática pedagógica pelo professor enfermeiro no ensino técnico, analisar os recursos que utilizam diante das dificuldades e analisar as soluções apontadas diante dos desafios encontrados. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem dialética, com referencial teórico da Abordagem Histórico-Cultural de Vigotski. Foi desenvolvida por meio de grupos focais com onze professores de uma escola técnica pública do interior de São Paulo. Os professores foram divididos em dois grupos, sendo que cada grupo teve três encontros para discussões que foram gravados em áudio, e posteriormente transcritos. Os resultados constituíram cinco unidades temáticas: Formação Pedagógica; Planejamento; Relação Professor-aluno; Fazer x Saber: Construção histórica da Enfermagem e condições de trabalho; e Ressignificando a prática pedagógica. Os resultados apontam para a importância da formação docente de enfermagem no desempenho dos profissionais da enfermagem da área técnica. Foram identificadas situações que dificultam o processo de ensino aprendizagem, e no decorrer dos encontros, os participantes também trouxeram propostas de superação dos conflitos, por meio de interações em grupo, evidenciando a criação de um espaço importante de reflexão, discussão e análise do cotidiano dos professores. Os resultados podem contribuir para professores e coordenadores dos cursos técnicos em enfermagem em suas práticas, na medida em que apontam que as melhores possibilidades de transformações envolvem os próprios professores, suas experiências, suas reflexões, aliadas ao estudo e a novas perspectivas. Qualquer transformação almejada na área deve ser pensada envolvendo os profissionais docentes, deve ser feita a partir deles e com eles, agregando-se novos conhecimentos.

Palavras-chave: Ensino, Aprendizagem, Enfermagem, Curso Técnico de Enfermagem.

ABSTRACT

D ORDINE, Y. O. T. **The daily life of the nurse-teacher in a Technical Course in Nursing: Challenges of teaching practice**. 2014. 95 f. Master's degree (MSc) – Nursing School of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

This research has as main objective to analyze the daily life of the nurse teacher in a technical nursing course in a state public technical school. For this purpose, we sought to identify the difficulties in teaching practice pointed by the nurse teacher in technical education, analyze the resources they use in face of difficulties and analyze the solutions presented before the challenges encountered. This is a qualitative research, with dialectical approach, and the theoretical background of cultural-historical approach of Vygotsky. It was developed through focal groups with eleven teachers at a public technical school in the countryside of São Paulo state. Teachers were divided into two groups, each group had three meetings for discussions which were recorded on audio and later transcribed. The results constitute five thematic units: Teacher Training; Planning; Teacher-Student relationship; Do versus Know: Historical Construction of Nursing and working conditions; and Redefining the pedagogical practice. The results point to the importance of teacher education in nursing performance of nursing professionals from the technical area. Situations that hinder the process of teaching learning were identified, and during the meetings, participants also brought proposals to overcome the conflicts through group interaction, highlighting the creation of an important space for reflection, discussion and analysis of the teachers' everyday lives. The results can help teachers and coordinators of technical courses in nursing in their practices, as far as they show that the best possibilities for transformations involve teachers themselves, their experiences, their reflections, allied to the study and new perspectives. Any desired change in the area must be thought of involving professional teachers, must be taken from them and with them, adding it to new knowledge.

Keywords: Teaching, Learning, Nursing, Nursing Technical Course.

RESUMEN

ORDINE, Y. O. T. **La vida cotidiana del enfermero profesor en una técnica en enfermería: desafíos de la práctica docente.** 2014. 95 f. Disertación (Master) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

Esta investigación tuvo como objetivo general analizar el cotidiano del enfermero profesor en un curso técnico en enfermería de una escuela técnica estadual paulista. Para tanto se buscó identificar las dificultades en la práctica pedagógica apuntadas por el profesor enfermero en la enseñanza técnica, analizar los recursos que utilizaron delante de las dificultades y analizar las soluciones apuntadas delante de los desafíos encontrados. Se trata de una investigación cualitativa, con abordaje dialéctico, con referencial teórico del abordaje histórico-cultural de Vigotski. Fue desarrollada, por medio de grupos focales con once profesores de una escuela técnica estadual del interior de São Paulo. Los profesores fueron divididos en dos grupos, siendo que cada grupo tuvo tres encuentros para discusiones, que fueron grabados en audio, y posteriormente transcritos. Los resultados constituyeron cinco unidades temáticas: Formación pedagógica; Planificación; Relación Profesor-alumno; Hacer x Saber: Construcción histórica de la Enfermería y condiciones de trabajo; y Resignificando a la práctica pedagógica. Los resultados apuntan para la importancia de la formación docente de enfermería en el desempeño dos profesionales de la enfermería del área técnica. Fueron identificadas situaciones que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en el transcurso de los encuentros, los participantes también trajeron propuestas de superación de conflictos, por medio de interacciones en grupo, evidenciando la creación de un espacio importante de reflexión, discusión y análisis del cotidiano de los profesores. Los resultados pueden contribuir para profesores y coordinadores de los cursos técnicos en enfermería en sus prácticas, en la medida que apuntan que las mejores posibilidades de transformaciones envuelven los propios profesores, sus experiencias, sus reflexiones, aliadas al estudio y nuevas perspectivas. Cualquier transformación deseada en el área debe ser pensada involucrando los profesionales docentes, debe hacerse a partir de ellos y con ellos, para agregar nuevos conocimientos.

Descriptores: Enseñanza, Aprendizaje, Enfermería, Curso Técnico en Enfermería.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos docentes que participaram da pesquisa	43
Quadro 2 – Frequência dos participantes aos grupos	45

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	16
2.1 A docência no ensino técnico em enfermagem	16
2.2 Refletindo sobre a docência.....	29
3 PERCURSO METODOLÓGICO	38
3.1 Fundamentação teórico-metodológica.....	38
3.2 Aspectos éticos da pesquisa.....	41
3.3 Local	41
3.4 População	42
3.5 Período.....	44
3.6 Procedimentos de pesquisa.....	44
3.7 Processodeconstrução dos dados	45
3.8 Procedimentos de análise dos dados.....	47
4 RESULTADOS.....	48
4.1 Formação pedagógica	48
4.2 Planejamento	50
4.2.1 Conteúdos	52
4.2.2 Estratégias.....	57
4.2.3 Avaliação	59
4.2.4 Instrumentos de avaliação	64
4.3 Relação professor x aluno	66
4.4 Fazer x Saber: Construção histórica da enfermagem e das condições de trabalho	75
4.5 Ressignificando a prática pedagógica dos professores de enfermagem	81
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICES	90
Apêndice A - Modelo de questionário aplicado	90
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	91
ANEXOS	93
Anexo A - Perfil do Técnico em Enfermagem	93
Anexo B - Aprovação Comitê de Ética	95

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho buscou analisar o cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro-professor de Curso Técnico em Enfermagem e seus desafios. Uma situação vivenciada por mim, desde minha formação.

Após terminar a graduação, passei a trabalhar em um Pronto-Atendimento Municipal como enfermeira assistencial em uma cidade do interior paulista, período este em que também ministrava aulas no Curso Técnico em Enfermagem. Trabalhei por três anos no Pronto-Atendimento Municipal e depois na Santa Casa local, primeiro na assistência aos cuidados e, em seguida, como responsável técnica, mas nunca deixei de lecionar no Curso Técnico em Enfermagem. Em 2008, após o nascimento de meu segundo filho, decidi deixar o hospital e me dedicar exclusivamente à docência. Hoje continuo ministrando aulas e “estou” coordenadora de um Curso Técnico em Enfermagem.

Durante toda essa trajetória no ensino, pude observar que, assim como eu, vários colegas ficavam ansiosos e até mesmo apreensivos diante da prática educativa a ser desenvolvida. Desde as ultrapassadas transparências até o uso dos atuais recursos de multimídia, passando por discussão em grupo e diferentes dinâmicas, era evidente que as inquietações continuavam, o que me levou a estudar mais sobre o cotidiano dos professores em sua prática educativa no ensino técnico em enfermagem.

Com o intuito de responder a essas questões, inseri-me no grupo de pesquisa *Promoção da Saúde na Educação Básica*, da EERP/USP que desenvolvia o Projeto “Ensinando e Aprendendo Saúde na Educação Básica” e tratava de questões de ensino-aprendizagem. As reflexões decorrentes dos estudos e das vivências no ensino técnico em enfermagem resultaram no projeto que me levou a ingressar no mestrado.

Ao pensar no cotidiano dos docentes, em seus desafios diários, uma das minhas inquietações era saber se os professores dos Cursos Técnicos em Enfermagem tinham preparação para isso, se possuíam a formação em Licenciatura em Enfermagem, Docência ou alguma capacitação pedagógica.

Fazendo uma busca na literatura sobre o tema, observei que Maissiat e Carrero (2010) afirmam que os enfermeiros concluem sua formação e passam a ministrar aulas para os técnicos em enfermagem, sem conhecimento específico das práticas educativas.

Poucos enfermeiros possuem título de Licenciatura, Formação Pedagógica ou Docência para Educação Profissional de Nível Técnico na Área da Saúde, a maioria dos cursos de graduação em enfermagem não fornece em seu currículo conhecimentos suficientes da didática e pedagogia, necessários para o exercício da educação e os enfermeiros estão concluindo sua formação e atuando em escolas profissionalizantes, ministrando as aulas sem conhecimento específico e aprofundado das práticas educativas (MAISSIAT; CARRERO, 2010).

Os professores do ensino técnico geralmente trabalham, paralelamente à docência, em atividades profissionais da área técnica, incorporando saberes técnico-profissionais, fazendo com que questões da docência e do trabalho se aproximem e se tornem complexas em alguns momentos, pois alguns docentes que dominam a prática podem transmitir informações aos alunos, mas muitas vezes, sem perceber acabam por ignorar questões importantes relacionadas à docência, deixando de formar cidadãos capazes de fazer suas escolhas como pessoa crítica, reflexiva, opinando na sociedade e tentando mudá-la para melhor (ABREU, 2009).

Nesse sentido, é importante reconhecer as dificuldades pedagógicas que os professores-enfermeiros encontram na sua prática diária, buscando o melhor caminho que possibilite aos alunos construírem as competências necessárias para enfrentar o mundo do trabalho.

Essas dificuldades podem estar atreladas à motivação do professor, à questão socioeconômica, a problemas com o conteúdo, aos alunos, à instituição onde trabalha, à falta de preparação docente, ao trabalho com disciplinas ou componentes curriculares das quais não se tem vivência, à linguagem, ao ingresso na universidade cada vez mais cedo e à imaturidade, entre outras.

O início da docência do enfermeiro em cursos profissionalizantes deu-se em 1941 com a criação do Curso Auxiliar de Enfermagem (NOVAES, 2013).

Já o Curso de Licenciatura em Enfermagem foi criado pelo Parecer nº 837/68 da Câmara de Ensino Superior, concedendo o título de licenciado ao enfermeiro, para atender à exigência social de formação profissional de nível médio (auxiliares e técnicos de enfermagem). Inicialmente teve como docentes enfermeiras norte-americanas, sendo que as enfermeiras brasileiras, que em seguida assumiram esta função, não possuíam formação na área específica. O licenciado em enfermagem deve possuir o diploma de enfermeiro como pré-requisito da docência nesta área, configurando uma excepcionalidade dentre as licenciaturas. Esta graduação foi regulamentada em 1969, porém, segundo Bagnato (1994), ainda havia “permissão temporária” da delegacia de ensino para que os enfermeiros não

licenciados dessem aulas nos cursos profissionalizantes, e somente em 1974 foi incluída nas Recomendações dos Congressos promovidos pela ABEn.

Para Duarte (2001), a Licenciatura em Enfermagem tem por objetivo capacitar o enfermeiro para utilização de estratégias apropriadas ao processo ensino-aprendizagem e para que possa orientar vários aspectos da profissão. O autor afirma que os programas de capacitação pedagógica nem sempre encorajam o graduando ao desenvolvimento docente, gerando apenas uma ilusão de desenvolvimento pedagógico ao enfermeiro.

O curso de Licenciatura em Enfermagem é muito importante para a formação dos professores que irão qualificar auxiliares e técnicos em enfermagem, já que o desempenho destes profissionais e a qualidade da assistência prestada no mercado de trabalho irão depender do trabalho destes professores (BAGNATO, 1994).

Portanto, a formação dos professores é um dos principais fatores que podem melhorar a qualidade de ensino, mas muitos não reconhecem a relação entre ensino, aprendizagem e assistência dos que estão diretamente envolvidos neste processo, professor, aluno, pacientes, profissionais da saúde e comunidade. Sendo assim, de acordo com Rodrigues; Mendes Sobrinho (2008) é de suma importância a reflexão da prática profissional cotidiana.

A diferença desse curso para as demais Licenciaturas foi a exigência do título de bacharel em enfermagem como pré-requisito para acesso ao mesmo, sendo necessária uma adequação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores que, até então, não previam pré-requisitos dessa natureza nos cursos de licenciatura. No entanto, “apesar de existir já há algum tempo, apenas recentemente tem sido discutida em razão do grande número de escolas formadoras que estão sendo criadas nos últimos anos” (FERREIRA JUNIOR, 2008, p. 867).

O autor relata ainda que os professores-enfermeiros que atuam nos cursos técnicos, além de terem o domínio de saberes técnicos e pedagógicos, enfrentam outra dificuldade, pois há uma inadequação de sua formação tecnicista na maioria das vezes, não baseada na construção de competências, que difere da que ele deve trabalhar nos cursos técnico sem enfermagem. Os cursos de graduação em enfermagem começaram a adequar-se a esse modelo após a divulgação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), em 2001 (FERREIRA JUNIOR, 2008).

Tobase e Takahashi (2004) relatam que a formação pedagógica deve estar sustentada pelos seguintes pilares: “O quê ensinar”, (para este fim, o professor analisa o contexto escolar, a sociedade, seu papel na escola para desenvolver sua programação), “por que” (justifica os objetivos da ação pedagógica de acordo com a realidade), “como ensinar”, (utiliza métodos

eficazes), “a quem ensinar” (o professor conhece os alunos que irá trabalhar) e “como resultou” o processo, a etapa fundamental para se avaliar.

Dessa forma, o professor refletirá sobre o trabalho realizado, tomará decisões e poderá sugerir mudanças no processo. Estes pilares deverão guiar a definição de propósitos educativos válidos que irão orientar o trabalho de educador, por isso, é importante refletir sempre a postura em sala de aula e qual o resultado que se pretende alcançar.

Considerando que não se pode olhar para as questões do ensino em situações específicas, como o ensino técnico, como algo isolado e sim na sua totalidade e no seu contexto, é que buscamos o referencial teórico da Abordagem Histórico-Cultural de Vigotski (1998).¹

Para o autor, o homem é o resultado de um processo e se constitui a partir de determinadas condições históricas e sociais. Sua maneira de pensar é construída durante a vida, através da relação com o outro, sendo que cada pessoa dá um determinado significado às suas experiências ou a algo específico. Esses significados são compartilhados, e os sentidos estão ligados à experiência que cada um tem, podendo ser ressignificados a todo o momento.

Daí a importância da relação professor-aluno no processo de ensino, quesito este muito importante quando o foco é a área de atendimento em saúde. Assim como o cliente terá um entendimento das orientações recebidas pela equipe de saúde muito particular, o aluno também as terá, ou seja, cada aluno terá uma compreensão diferente da aula ministrada, por isso, passa ser importante o local onde esse aluno vive, as condições em que ele vive, seu meio social, o que ele pensa, o que ele traz de experiências, para perceber como ocorrerá o processo de aprendizado.

Observa-se a necessidade de pesquisar assuntos que envolvam o Curso Técnico em Enfermagem, pois não há como ignorar essa expressiva força de trabalho. De acordo com o Conselho Regional de Enfermagem (COREN-SP, 2013), em 27 de março de 2013, no Estado de São Paulo existiam 91.380 enfermeiros com inscrições ativas, 123.246 técnicos em enfermagem, 195.454 auxiliares de enfermagem e 97 obstetritzas. Percentualmente, a somatória de técnicos e auxiliares ultrapassa a 77% dos profissionais da saúde, o que mostra o grande contingente de profissionais nesse nível e a necessidade da atenção a ser dada para a formação destes profissionais.

Muito tem sido dito sobre as várias falhas e erros durante a execução dos procedimentos nos hospitais e casas de saúde, como erros de medicação, a falta de segurança

¹ Utilizaremos a grafia *Vigotski*, considerando as traduções realizadas no Brasil.

dos pacientes, a falta de humanização de alguns profissionais, procedimentos assombrosos que têm sido acompanhados na mídia. Portanto, faz-se importante o desenvolvimento de estudos para maior aproximação e compreensão do que ocorre.

Dentre os trabalhos que abordam o ensino médio em enfermagem, são mais escassos ainda os estudos que tratam essencialmente do enfermeiro em atividade docente no ensino profissionalizante.

Essas considerações levaram às seguintes questões: Como o ensino tem sido realizado nos cursos de formação técnica em enfermagem? Como os professores têm desempenhado sua prática educativa nesse contexto do ensino técnico? Que desafios eles têm nesta prática? Que recursos eles têm para lidar com tais desafios?

Assim, o objetivo geral deste trabalho é analisar o cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro-professor em um Curso Técnico em Enfermagem. Os objetivos específicos abrangem: identificar as dificuldades na prática pedagógica apontadas pelo professor-enfermeiro no ensino técnico; analisar os recursos que utilizam diante das dificuldades; analisar as soluções apontadas diante dos desafios encontrados.

O trabalho foi realizado a partir de três encontros com dois grupos focais, formados por docentes dessa área, de uma instituição pública de uma cidade do interior paulista.

Busca-se, assim, contribuir com o desenvolvimento do ensino técnico de enfermagem, ponto de apoio importante no processo da assistência à saúde da população, dentro dos princípios propostos pelo Sistema Único de Saúde de atendimento integral e formação de recursos humanos na área da saúde.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 A docência no ensino técnico em enfermagem

Para melhor compreensão da docência no ensino técnico em enfermagem, é importante resgatar um pouco da história desta profissão e olhar brevemente para a trajetória da educação profissional no Brasil.

No Brasil Colônia, os índios que ali viviam possuíam uma cultura totalmente diferente e utilizavam o jejum, repouso e calor para a cura das doenças. As figuras mais importantes entre eles eram o cacique e o pajé. Este último, o pajé, também chamado de curandeiro, era quem conhecia os chás, as ervas para curar as doenças, evocava os deuses da floresta e os ancestrais (GEOVANINI et al., 2010).

Com a chegada do colonizador europeu e do negro africano, as doenças infectocontagiosas e sexualmente transmissíveis passaram a fazer parte do cenário brasileiro. Nessa época havia uma forte ligação entre Portugal e a Igreja, mesmo tendo ocorrido alguns embates entre eles, pois enquanto os padres organizavam as aldeias e ensinavam o catolicismo aos índios, os colonos estavam interessados na exploração do trabalho indígena (GEOVANINI et al., 2010).

Os jesuítas passam, então, a catequizar os índios, e José de Anchieta é uma das figuras mais marcantes desse cenário, atendia às necessidades de saúde e educação dos indígenas, atuando, além de catequista, como professor, médico, enfermeiro. Deixou registros importantes do Brasil como as doenças mais comuns, os costumes, a terapêutica empregada, conhecimentos médicos e plantas medicinais (PAIXÃO, 1979).

Nessa época, a assistência aos doentes era a prestada pelos religiosos, em enfermarias de colégios, conventos e mais tarde por voluntários e escravos nas Santas Casas de Misericórdia, fundadas a partir de 1543. A prática de enfermagem atendia essencialmente a fins lucrativos, realizada de forma doméstica, sem técnica, na maioria das vezes por homens (GEOVANINI et al., 2010).

A história da educação profissional se inicia com a chegada da família real ao Brasil (1808). O príncipe Dom João realizou várias mudanças nas instituições educacionais, entre elas, a criação dos cursos superiores nas colônias e a criação dos colégios das fábricas, o início de um sistema educacional voltado ao trabalho (GOMES; MARINS, 2013).

Desde sua origem em 1809, a educação profissional sempre foi reservada às classes menos favorecidas, mostrando uma distinção entre aqueles que detinham o saber e aqueles que executavam as tarefas manuais. Os que prestavam os cuidados manuais agregavam ideias de sofrimento, e o conhecimento técnico e organizacional cabia quase sempre aos níveis gerenciais (KOBAYASHI; LEITE 2004).

Após a Proclamação da República, foi criada a primeira escola de enfermagem brasileira pelo governo, por meio do Decreto Federal 791, de 27 de setembro de 1890, e denomina-se hoje Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, pertencendo à Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO, cuja formação profissional estava em conformidade com os moldes das Escolas de Salpêtrière na França; o curso tinha a duração de dois anos, e o currículo abordava aspectos básicos da assistência hospitalar, predominantemente curativa. As aulas e a direção desses cursos estavam nas mãos dos médicos, passando para as enfermeiras em épocas mais recentes (GEOVANINI et al., 2010).

De acordo com Gomes e Marins (2013, p.33):

a educação profissional passou a fazer parte do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, consolidando uma política de incentivo ao desenvolvimento dos ensinos industrial, comercial e agrícola, voltada à preparação de operários para o exercício profissional.

Sabe-se que o Departamento Nacional de Saúde Pública, com o auxílio do Serviço Internacional de Saúde da Fundação Rockefeller, criou, em 1926, a Escola de Enfermagem Dona Ana Neri, conduzida por enfermeiras norte-americanas. As enfermeiras combatiam as endemias existentes no Brasil, cuidavam do isolamento dos enfermos e faziam o acompanhamento dos contatos, e para este trabalho precisavam treinar o pessoal auxiliar, surgindo assim, informalmente, a preparação do auxiliar de enfermagem (BARTMANN, 1997).

Com a intenção de estimular o desenvolvimento da profissão, foi exigido um nível de escolaridade maior da candidata para essa escola, moças das camadas mais elevadas da sociedade, passando a ser padrão de referência para outras escolas (GEOVANINI et al., 2010).

A divisão social do trabalho é aí delineada, pois as enfermeiras que ocupassem um nível maior na sociedade e um nível de escolaridade mais apurado ficavam com os procedimentos mais complexos para serem resolvidos (RIZZOTTO, 1999).

Como as enfermeiras eram formadas no modelo das enfermeiras norte-americanas, cujo modelo era nightingaleano, também passavam a reproduzir o mesmo modelo: a submissão, o espírito de serviço, a obediência e a disciplina, entre outros.

Em 1930, com a queda da Bolsa de Valores de Nova York e com a crise do café, iniciava-se o processo de industrialização no país. Era necessário substituir o que era importado e criar escolas que pudessem formar recursos humanos adequados para atender às novas exigências desse processo de produção. Vários debates foram realizados sobre a expansão do ensino profissional, propondo sua extensão a todos, e não apenas aos “desafortunados”. Em 1931, eram criados os Ministérios da Educação e Saúde Pública, e do Trabalho, Indústria e Comércio (GOMES; MARINS, 2013).

Nesse mesmo ano, 1931, a Escola Ana Neri, com o Decreto nº 20109/31 foi elevada à categoria de escola oficial padrão para todo o país, ou seja, qualquer escola que fosse criada deveria funcionar aos moldes a ela equiparada, para obter o registro dos diplomas do Departamento Nacional de Saúde. Outra característica era que embora tivessem disciplinas que fossem de caráter preventivo, as alunas faziam oito horas de estágio por dia no hospital, ou seja, a carga horária da prática de assistência era muito maior do que as práticas preventivas (BAGNATO, 1994).

Porém somente em 1937, a educação profissional foi contemplada pela Constituição, e o trabalho manual reconhecido como parte da educação (GOMES; MARINS, 2013). Nesse mesmo ano, a Escola Ana Neri foi incorporada à então Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Mesmo com a expansão da saúde pública na década de 1940, com a finalidade de ter profissionais para prestarem assistência aos trabalhadores que atuavam na extração de borracha para fins militares, os trabalhadores começaram a lutar por um atendimento curativo e hospitalar. A esse fato, juntou-se a necessidade de atender à expansão econômica. A indústria hospitalar começou, então, a se desenvolver, com uma tecnologia que exigia um preparo mais qualificado do pessoal ligado ao serviço de enfermagem, assim, o hospital passa a ser o foco da atenção, e a saúde pública passa a ocupar o segundo lugar (BAGNATO, 1994).

Diante desse novo cenário foi criado, em 1940, o Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, o primeiro do gênero no país, cujo objetivo básico era servir de campo prático para estudantes de medicina, mas também possibilitou a aprendizagem de outras categorias de profissionais da saúde. As enfermeiras da Escola Ana Neri passaram a organizar o serviço de enfermagem do hospital, e a Escola de Enfermagem foi anexada à Faculdade de Medicina (BARTMANN, 1997).

A Lei 775/49 (BRASIL, 1949) e o Decreto 27.426/49, que reformularam pela segunda vez o currículo da enfermagem, determinaram os requisitos mínimos para a organização e o funcionamento dos cursos de auxiliar de enfermagem. Nos hospitais, as enfermeiras passaram a exercer as tarefas administrativas do serviço, proporcionando treinamento e supervisão do pessoal auxiliar, os cuidados de enfermagem eram prestados principalmente pelos atendentes, e na saúde pública pelos visitantes sanitários (BAGNATO, 1994).

Em 1950, com a crise econômica e política gerada pelo capitalismo e a consolidação do processo de industrialização, a tecnologia hospitalar e a indústria farmacêutica foram favorecidas, o que privilegiou a medicina curativa. Observam-se enfermeiros concentrados em hospitais, e o aumento de outras categorias na enfermagem para suprir as demandas do mercado de trabalho (GEOVANINI et al., 2010).

Segundo Bartmann (1997, p. 4), entre os anos de 1940 e 1956,

foram criados 43 cursos de auxiliares de enfermagem. A ampliação do mercado de trabalho para a enfermagem, além de fazer crescer as escolas de enfermagem e de auxiliares, fez com que crescesse a população de enfermagem, de tal modo que o exercício da profissão precisou ser regulamentado novamente, o que ocorreu através da Lei nº 2.604/5521. Essa Lei reconhece oficialmente, pela primeira vez, o Auxiliar de Enfermagem como componente da equipe de enfermagem.

Em 1961, a partir da Lei 2.995/56, todas as escolas passaram a exigir curso secundário completo ou equivalente dos candidatos, mas só no ano seguinte a enfermagem iniciou seus passos em direção ao ensino de nível superior (GEOVANINI et al., 2010).

Em 1966, com a criação do Instituto Nacional da Previdência Social, os profissionais de nível superior da enfermagem passaram a ser absorvidos em maior quantidade no setor público, enquanto o setor privado como forma de reduzir os gastos com o pessoal passou a absorver auxiliares e operacionais em maior proporção, fazendo com que, na educação em enfermagem, os currículos que, antes, enfatizavam a saúde pública passassem a privilegiar o ensino especializado e a assistência curativa. Ocorre também o aumento dos cursos para atendentes, auxiliares e, mais tarde, para os técnicos em enfermagem (este criado em 1966), sendo a maioria mantida por entidades de direito privado. Essa divisão do trabalho da enfermagem passa a fortalecer as necessidades do mercado, determinando aos atendentes e auxiliares o cuidado direto ao cliente, limitando os enfermeiros às funções administrativas e burocráticas da instituição, passando a confundir por diversas vezes os usuários dos serviços de saúde por desconhecerem essa divisão (GEOVANINI et al., 2010).

Segundo o autor, embora os currículos de graduação fossem pautados em conhecimento da totalidade do trabalho de enfermagem, a prática profissional, saber e fazer, continuava fortalecendo o modelo capitalista, dessa forma, os enfermeiros encontravam-se afastados da possibilidade de reflexão e crítica sobre o *fazer*, porque na vida profissional ficaram quase que totalmente distanciados do cuidado direto ao paciente. O pessoal auxiliar e ocupacional ficam desvinculados do *saber* e voltados para o *fazer*, e os enfermeiros, detendo o *saber*, se afastavam do *fazer*, ambas as categorias permaneceram alienadas, expandindo inconscientemente o capital (GEOVANINI et al., 2010).

De acordo com Kobayashi e Leite (2004), no primeiro curso na Escola Ana Neri de técnico em enfermagem (TE) foi criado em 1966, mas a regulamentação para o exercício profissional somente se efetivou em 1986, com a Lei nº 7.498/86, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 94.406/87 (BRASIL, 1987). Segundo tal legislação:

Art. 10 - **O Técnico de Enfermagem** exerce as atividades auxiliares, de nível médio técnico, atribuídas à equipe de Enfermagem, cabendo-lhe:

I - assistir ao Enfermeiro:

- a) no planejamento, programação, orientação e supervisão das atividades de assistência de Enfermagem;
- b) na prestação de cuidados diretos de Enfermagem a pacientes em estado grave;
- c) na prevenção e controle das doenças transmissíveis em geral em programas de vigilância epidemiológica;
- d) na prevenção e controle sistemático da infecção hospitalar;
- e) na prevenção e controle sistemático de danos físicos que possam ser causados a pacientes durante a assistência de saúde;
- f) na execução dos programas referidos nas letras "i" e "o" do item II do Art. 8º.

II - executar atividades de assistência de Enfermagem, excetuadas as privativas do Enfermeiro e as referidas no Art. 9º deste Decreto:

III - integrar a equipe de saúde.

Essa lei reconhece as categorias de enfermeiro, técnico em enfermagem, auxiliar de enfermagem e parteira e determina a extinção em 10 anos do pessoal sem a formação específica, o que delimitou as atividades de cada categoria, além de causar polêmica e controvérsias com relação a esse aspecto (GEOVANINI et al., 2010).

Segundo o COFEN (2014):

Art. 8º - Ao enfermeiro incumbe:

I - privativamente:

- a) direção do órgão de Enfermagem integrante da estrutura básica da instituição de saúde, pública ou privada, e chefia de serviço e de unidade de Enfermagem;

- b) organização e direção dos serviços de Enfermagem e de suas atividades técnicas e auxiliares nas empresas prestadoras desses serviços;
- c) planejamento, organização, coordenação, execução e avaliação dos serviços da assistência de Enfermagem;
- d) consultoria, auditoria e emissão de parecer sobre matéria de Enfermagem;
- e) consulta de Enfermagem;
- f) prescrição da assistência de Enfermagem;
- g) cuidados diretos de Enfermagem a pacientes graves com risco de vida;
- h) cuidados de Enfermagem de maior complexidade técnica e que exijam conhecimentos científicos adequados e capacidade de tomar decisões imediatas;

II - como integrante da equipe de saúde:

- a) participação no planejamento, execução e avaliação da programação de saúde;
- b) participação na elaboração, execução e avaliação dos planos assistenciais de saúde;
- c) prescrição de medicamentos previamente estabelecidos em programas de saúde pública e em rotina aprovada pela instituição de saúde;
- d) participação em projetos de construção ou reforma de unidades de internação;
- e) prevenção e controle sistemático da infecção hospitalar, inclusive como membro das respectivas comissões;
- f) participação na elaboração de medidas de prevenção e controle sistemático de danos que possam ser causados aos pacientes durante a assistência de Enfermagem;
- g) participação na prevenção e controle das doenças transmissíveis em geral e nos programas de vigilância epidemiológica;
- h) prestação de assistência de enfermagem à gestante, parturiente, puérpera e ao recém-nascido;
- i) participação nos programas e nas atividades de assistência integral à saúde individual e de grupos específicos, particularmente daqueles prioritários e de alto risco;
- j) acompanhamento da evolução e do trabalho de parto;
- l) execução e assistência obstétrica em situação de emergência e execução do parto sem distócia;
- m) participação em programas e atividades de educação sanitária, visando à melhoria de saúde do indivíduo, da família e da população em geral;
- n) participação nos programas de treinamento e aprimoramento de pessoal de saúde, particularmente nos programas de educação continuada;
- o) participação nos programas de higiene e segurança do trabalho e de prevenção de acidentes e de doenças profissionais e do trabalho;
- p) participação na elaboração e na operacionalização do sistema de referência e contra-referência do paciente nos diferentes níveis de atenção à saúde;
- q) participação no desenvolvimento de tecnologia apropriada à assistência de saúde;
- r) participação em bancas examinadoras, em matérias específicas de Enfermagem, nos concursos para provimento de cargo ou contratação de Enfermeiro ou pessoal Técnico e Auxiliar de Enfermagem.

Art. 9º - Às profissionais titulares de diploma ou certificados de Obstetritz ou de Enfermeira Obstétrica, além das atividades de que trata o artigo precedente, incumbe:

- I - prestação de assistência à parturiente e ao parto normal;

II - identificação das distócias obstétricas e tomada de providências até a chegada do médico;

III - realização de episiotomia e episiorrafia com aplicação de anestesia local, quando necessária.

Art. 11 - O Auxiliar de Enfermagem executa as atividades auxiliares, de nível médio atribuídas à equipe de Enfermagem, cabendo-lhe:

I - preparar o paciente para consultas, exames e tratamentos;

II - observar, reconhecer e descrever sinais e sintomas, ao nível de sua qualificação;

III - executar tratamentos especificamente prescritos, ou de rotina, além de outras atividades de Enfermagem, tais como:

ministrar medicamentos por via oral e parenteral;

realizar controle hídrico;

fazer curativos;

d) aplicar oxigenoterapia, nebulização, enterocisma, enema e calor ou frio;

e) executar tarefas referentes à conservação e aplicação de vacinas;

f) efetuar o controle de pacientes e de comunicantes em doenças transmissíveis;

g) realizar testes e proceder à sua leitura, para subsídio de diagnóstico;

h) colher material para exames laboratoriais;

i) prestar cuidados de Enfermagem pré e pós-operatórios;

j) circular em sala de cirurgia e, se necessário, instrumentar;

l) executar atividades de desinfecção e esterilização;

IV - prestar cuidados de higiene e conforto ao paciente e zelar por sua segurança, inclusive:

a) alimentá-lo ou auxiliá-lo a alimentar-se;

b) zelar pela limpeza e ordem do material, de equipamentos e de dependência de unidades de saúde;

V - integrar a equipe de saúde;

VI - participar de atividades de educação em saúde, inclusive:

a) orientar os pacientes na pós-consulta, quanto ao cumprimento das prescrições de Enfermagem e médicas;

b) auxiliar o Enfermeiro e o Técnico de Enfermagem na execução dos programas de educação para a saúde;

VII - executar os trabalhos de rotina vinculados à alta de pacientes;

VIII - participar dos procedimentos pós-morte.

Art. 12 - Ao Parteiro incumbe:

I - prestar cuidados à gestante e à parturiente;

II - assistir ao parto normal, inclusive em domicílio; e

III - cuidar da puérpera e do recém-nascido.

Parágrafo único - As atividades de que trata este artigo são exercidas sob supervisão de Enfermeiro Obstetra, quando realizadas em instituições de saúde, e, sempre que possível, sob controle e supervisão de unidade de saúde, quando realizadas em domicílio ou onde se fizerem necessárias.

Art. 13 - As atividades relacionadas nos arts. 10 e 11 somente poderão ser exercidas sob supervisão, orientação e direção de Enfermeiro.

De acordo com Bassinello e Silva (2005), após a publicação da referida lei, houve a necessidade da qualificação desses profissionais, o que levou à abertura de muitas escolas e à necessidade de docentes para tal formação.

Ainda hoje, observa-se que o número de escolas técnicas no Brasil aumenta, exigindo enfermeiros capazes de ministrar aulas para esse contingente, porém nem todos estão preparados, muitos ainda não têm a formação em Licenciatura ou a capacitação pedagógica.

Para Bassinello e Silva (2005), as causas da pouca procura pela preparação pedagógica são o reduzido salário dos professores, mais o acúmulo de atividades de trabalho, fazendo com que o enfermeiro coloque a docência em ensino médio como função secundária.

Em 1969, quando o curso superior de Licenciatura em Enfermagem foi regulamentado, já funcionavam 72 escolas de auxiliar de enfermagem, entre particulares e governamentais (BAGNATO, 1994).

Os cursos de auxiliar e técnico em enfermagem, através da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, passaram a integrar o sistema educacional do país em nível de 2º grau (hoje ensino médio) e podiam ser oferecidos como cursos regulares: organizados como currículo integrado (educação geral mais educação profissional) ou como supletivo (composto somente de matérias profissionalizantes) (BAGNATO et al., 2007).

No ano de 1974, há uma mudança no setor da saúde, e é criado o Ministério da Previdência e Assistência Social e o Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social, porém após dois anos começou a ser solicitada a mudança da atual política de saúde e finalmente, em 1977, ocorre a Reforma Sanitária (BAGNATO et al., 2007).

Com a Reforma e a implantação do SUS em 1990, o desafio para a enfermagem foi a redefinição da prática nos serviços e o redirecionamento do pessoal de enfermagem em todos os níveis. Uma parte considerável da enfermagem especializava-se cada vez mais em atender às expectativas médicas, e um grupo mais reduzido tentava resgatar o atendimento à saúde pública do Brasil. Em 1996, a LDB, no capítulo dedicado à educação profissional, trouxe repercussões importantes para a estrutura dos cursos profissionalizantes de enfermagem, entre elas, a separação da educação profissional do ensino médio. No ano seguinte, o Decreto n.º 2.208/97 possibilitou que os cursos tivessem organização própria e independente do ensino médio, permitindo que os cursos pudessem ser oferecidos de maneira “flexível”, em módulos complementares e sequenciais, com caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional (BAGNATO et al., 2007).

Essa nova condição traz obstáculos para um projeto que vinha ocorrendo em todo o território nacional, Bagnato et al. (2007, p. 283 apud Brasil, 2005)

Promovendo a profissionalização dos atendentes de enfermagem: o PROFAE (Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem). A fim de viabilizar os cursos de auxiliar de enfermagem foi

necessário outro parecer da Câmara de Educação Nacional de Educação – Parecer CEB n.º 10/2000 que pudesse resolver a problemática, pois, o curso de auxiliar de enfermagem seria enquadrado como modalidade de educação não formal e não sujeito a regulamentação curricular porque estes cursos encontram-se na faixa de qualificação profissional de nível básico que não estavam sendo autorizados pelos referidos Conselhos. Este Parecer definiu com clareza a situação dos cursos de qualificação profissional que integram itinerários de profissionalização do nível técnico. O PROFABE foi considerado um projeto a ser desenvolvido em um período de transição por se tratar de um projeto emergencial, porém, os alunos deveriam ser estimulados a cursar o ensino médio e devidamente orientados para a continuidade dos estudos até a conclusão do técnico de enfermagem. Por sua vez, o Conselho Federal de Enfermagem - COFEN, a partir das legislações que regulamentam o ensino profissionalizante (o Decreto Federal n.º 2.208/97, a Resolução CEB n.º 04/99 e o Parecer CEB n.º 10/2000) instituiu a Resolução COFEN n.º 276/2003 que concede aos auxiliares de enfermagem ingressantes na categoria somente a inscrição profissional provisória e estipula o prazo de cinco anos para que estes profissionais se habilitem como técnico de enfermagem ou prossigam seus estudos cursando a graduação, pois os cursos de auxiliar de enfermagem podem ser itinerários para habilitação do técnico de enfermagem.

Para a autora, nem sempre as reformas oficiais na educação foram articuladas de forma a atender as necessidades da categoria de enfermagem. A possibilidade que o ensino médio de enfermagem tem de ter diferentes modelos de organização e de autonomia das escolas em seus projetos pedagógicos para criarem novos cursos e planos de ensino baseados nestas alternativas de articulação, preocupa a autora, que entende que essa situação pode pronunciar um acelerado crescimento do número de escolas profissionalizantes, principalmente no setor privado, além do risco de assumir uma perspectiva minimalista e aligeirada do processo de formação (BAGNATO et al., 2007).

Há necessidade de um acompanhamento e avaliação constantes das políticas educacionais, para que haja um projeto de formação voltado para as necessidades de saúde da população, no qual estejam articuladas a formação geral, a formação profissional e as experiências de trabalhos sociais, contemplando múltiplas dimensões do conhecimento e envolvendo questões técnico-científicas, éticas, políticas, sociais e culturais (BAGNATO et al., 2007).

Em 2004, o Decreto n.º 2.208/97 foi revogado, sendo substituído pelo Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Este novo decreto prevê apenas a inclusão de outra possibilidade do desenvolvimento da educação profissional, que pode ocorrer de forma integrada com o ensino médio, além das formas concomitante e sequencial, previstas no decreto anterior. Dessa forma, o curso de qualificação profissional de auxiliar de enfermagem

integraria itinerário de profissionalização do técnico em enfermagem, sendo oferecido como um módulo do curso técnico (BAGNATO et al., 2007).

Uma questão importante a ser observada é o Plano de Ensino das Instituições. Em trabalho exploratório documental com o objetivo de identificar as competências descritas nos Planos de Ensino da disciplina Noções de Administração em Enfermagem do Curso Técnico em Enfermagem, junto a 26 escolas da cidade de São Paulo, Kobayashi e Leite (2004) constataram que as competências gerais e específicas do TE são relacionadas, respectivamente, a saber fazer (59% e 54%), aprender a conhecer (34% e 45%) e a saber ser (7% e 1%), indicando a prevalência do saber fazer na educação profissional. Concluiu-se, então, que os enfermeiros-educadores devem passar a trabalhar o saber ser do cuidador da área de enfermagem (KOBAYASHI; LEITE, 2004).

Descrevem que um dos quatro pilares da educação que traduzem as aprendizagens essenciais é o **aprender a conhecer** que é adquirir competência para a compreensão, o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, ou seja, desenvolver habilidades para construir conhecimentos, exercitando os pensamentos, a atenção e a memória, selecionando as informações que efetivamente possam ser contextualizadas com a realidade que vive e ser capaz de se expressar através de diferentes linguagens. Dentre os saberes necessários para a determinação do perfil profissional, temos o **saber ser** que inclui traços de personalidade e caráter que ditam os comportamentos nas relações sociais de trabalho (produtividade, iniciativa, comunicação, disponibilidade para inovação e mudanças, assimilação de novos valores de qualidade, competitividade) e o **saber fazer** que é subjacente à exigência de intervenção ou decisão diante de situações (saber trabalhar em equipe, ser capaz de resolver problemas e realizar trabalhos novos diversificados) (KOBAYASHI; LEITE, 2004).

Observa-se que a idolatria pela técnica tornou a enfermagem bastante eficiente, porém menos humana, o cuidado técnico passou a prevalecer, o que distanciou enfermeiro e paciente. Cada vez mais a interação entre cuidadores e pacientes parece ser mais impessoal e breve, os procedimentos são realizados de forma mecanizada e rotinizada (RIBEIRO; PEDRÃO, 2005).

Segundo os autores, todo procedimento realizado será efetivo se for realizado de forma mais humana, e o enfermeiro exerce um papel importante durante a realização dos cuidados prestados pelos técnicos e auxiliares de enfermagem. Cuidado que deve ser realizado com segurança e sempre guiado pela ética. A educação é essencial para melhorar a qualidade da assistência de enfermagem.

Relatam ainda que “há um despreparo técnico e pedagógico de muitos enfermeiros, originado pelo não desenvolvimento da habilidade de docência na graduação e a inexistência da educação continuada, o que desmotiva sua participação na formação do pessoal de nível médio” (RIBEIRO; PEDRÃO, 2005, p.313 apud Anais do 1º SENADEN).

A formação do enfermeiro nos moldes de bacharelado, como é oferecida, visa ao preparo do profissional para atuação nas áreas específicas da saúde, seja em nível hospitalar ou de saúde coletiva. Não se nota uma preocupação em relação à atuação na área da docência que, nos últimos anos, se ampliou como campo de trabalho para o profissional egresso, o que é evidenciado pelo aumento do número de escolas de nível técnico em enfermagem no Brasil (FERREIRA JUNIOR, 2008, p.867).

Por outro lado, há uma grande preocupação do professor para que o aluno do técnico em enfermagem adquira as competências para atender às necessidades do indivíduo de forma integral, ainda mais, sabendo que a população do Brasil sofre constantemente várias mudanças como, por exemplo, o aumento do número de idosos potencialmente dependentes que está sendo previsto para os próximos anos (SÃO PAULO, 2011).

Mas muitos não se dão conta de como tudo isso está relacionado ao processo ensino-aprendizagem na área da saúde, e como todos estão envolvidos, seja professor, alunos, pacientes, profissionais de saúde ou comunidade (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007).

Para esses autores, uma das competências que o professor-enfermeiro deve ter é o domínio da área pedagógica, compreender o conceito de ensino-aprendizagem, o professor como aquele que concebe e é o gestor do currículo, compreender a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e prática básicas da tecnologia educacional.

Tradicionalmente, nas universidades brasileiras, observa-se a questão dos professores bacharéis que, mesmo sem ter qualquer formação pedagógica, exercem atividades próprias da docência. O critério de seleção dos professores continua sendo a comprovação da competência técnico-científica, em detrimento da comprovação formal da competência didático-pedagógica. Tal situação tem gerado dificuldades em torno do processo ensino-aprendizagem. (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007, p. 457 apud ROSEMBERG 2002).

Rodrigues e Mendes Sobrinho (2007) relatam que também na Enfermagem, os profissionais que fossem bem sucedidos é que saberiam ensinar, exigindo-se do candidato a professor universitário apenas o bacharelado e o exercício competente da profissão. Não era exigida a formação na área pedagógica.

De acordo com o autor, faz-se necessário que os professores reflitam sobre seus saberes e práticas, pois a formação do professor é apontada como um dos principais fatores que podem levar à melhoria da qualidade do ensino. É importante que os professores assumam um papel de mediador deste processo, fazendo com que os alunos tenham uma visão política, crítica e estética, não somente técnica da profissão. Observa-se um predomínio da participação dos docentes em cursos de capacitações na área da saúde, em detrimento da área da educação. A formação pedagógica acaba ficando a cargo dos cursos de pós-graduação, por meio de disciplinas específicas, para muitos a única oportunidade de uma reflexão sistemática sobre o exercício da docência. Por outro lado, a carga horária reduzida, geralmente limitada a 60h, nem sempre é ministrada por profissionais que dominam os saberes necessários à docência, não respondendo satisfatoriamente às necessidades da formação do professor (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007).

No ensino profissionalizante, ainda não se observa uma preocupação devida com a formação pedagógica pelas políticas públicas e por muitos professores do ensino técnico. O professor parece exercer apenas um papel de mero transmissor de conhecimento, não reconhecendo os saberes da docência, seu papel de extrema importância, que é de formar um aluno autônomo e reflexivo, capaz de lidar com questões complexas de nossa sociedade (ABREU 2009).

Para o autor,

o desafio é articular e fazer a transposição dos saberes da formação profissional e da experiência, em saberes pedagógicos. Contudo é importante destacar que não é simplesmente reduzir os saberes pedagógicos à simples transmissão de conteúdos, mas transformar os saberes docentes em uma prática reflexiva e transformadora (ABREU, 2009, p.6).

Segundo Carvalho e Viana (2009, p. 3)

o enfermeiro docente deve ter em vista que a sua formação atinja os objetivos da educação profissional, no sentido de atuar no desenvolvimento de um currículo integrado, flexível e, sobretudo interdisciplinar, que prepare o aluno para inserir-se no mercado de trabalho e poder exercer plenamente a sua cidadania.

Dentre outros aspectos, é de fundamental importância que a atuação dos trabalhadores da saúde seja comprometida com os princípios do SUS. Sendo assim, a formação dos professores também deve contemplar esse aspecto, não pode visar apenas ao aspecto procedimental, mas sim a um pensar coletivo e político de maior abrangência. Porém,

contrariando a legislação vigente, a maioria dos professores não tem formação específica para a docência.

O Ministério da Saúde criou projetos que além de formarem trabalhadores de enfermagem, contemplam a capacitação/formação para a docência em educação profissional, como, por exemplo, o Projeto Larga Escala (1980), na década de 1990 o projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (Profae) e o Programa de Formação de Profissionais de Nível Técnico para a Área da Saúde (Tec Saúde). Para Corrêa et al.(2011), a formação docente no e para o SUS demanda empreendimentos políticos e pedagógicos contínuos.

As autoras afirmam ainda que, na experiência que tiveram no Curso de Formação Docente em Educação Profissional Técnica na Área da Saúde, muitas situações concretas do cotidiano foram levantadas, tais como condições de trabalho e a jornada de trabalho, para serem discutidas. Destacam, também, que para que haja mudança faz-se necessário trabalharos aspectos gerais das políticas públicas de saúde e educação, aliados à realidade dos professores-alunos, para seu engajamento político, técnico e ético. Portanto, o docente deveria ser preparado considerando as necessidades da sociedade, os aspectos econômicos, culturais e sociais, auxiliando seus alunos a se tornarem cidadãos críticos e realizados, entendendo o SUS como um direito conquistado.

Os avanços tecnológicos, as novas características do processo produtivo, a alta informatização, a grande velocidade na transmissão de informações, as lógicas complexas, os problemas inusitados, além do trabalho em equipe, ocasionam uma profunda transformação na sociedade, particularmente em suas relações sociais e profissionais, promovendo questões que, além de afetar a escola, agitam e desestabilizam a vida pedagógica dos professores (ABREU, 2009)

Maissiat e Carrero (2010) concluíram que há muitos trabalhos que abordam o ensino médio em enfermagem, mas os estudos que tratam essencialmente do enfermeiro em atividade docente do ensino profissionalizante são escassos. Afirmam a necessidade do desenvolvimento de estudos com esse tema, que poderiam contribuir para a capacitação e educação continuada dos profissionais dessa área, além de novas possibilidades para a prática pedagógica.

É importante que os ingressantes do curso enfermagem ou técnico em enfermagem se sintam motivados, para que eles estejam preparados para superar as dificuldades que enfrentarão neste período (MEDINA; TAKAHASHI, 2003).

Em pesquisa realizada por Barbosa et al. (2011) percebe-se que o futuro técnico em enfermagem busca um emprego, e também o reconhecimento social. Motivo mais que especial para que os enfermeiros-professores estejam preparados para acolherem esta clientela.

2.2 Refletindo sobre a docência

Após descrever a trajetória do enfermeiro-professor e refletir sobre a docência do ensino técnico em enfermagem, reconhece-se a importância de ampliar o olhar para a docência como um todo, como uma especificidade daquele profissional que tem o ensino e a aprendizagem de seu aluno como metas. Vale um olhar sobre alguns autores dentro dessa temática.

De acordo com Gomes e Marins (2013, p. 119) “os profissionais do mercado que migram para a docência não só por opção, mas como complementação de realização pessoal, profissional ou como forma de extensão de sua função autônoma, não tem encontrado uma formação didática específica no seu curso regular de formação, necessitando de complementação no local de trabalho ou em programas destinados especificamente a esse fim, realizados pelas diversas instituições educacionais. Inúmeros profissionais de nível superior e de nível técnico profissionalizante carecem dessa formação”

Os professores da educação profissional, geralmente, são selecionados por seu desempenho técnico, pela especificidade e pela experiência no mercado de trabalho. A maioria desses professores não apresenta formação pedagógica, nem mesmo experiência docente, o que tem levado algumas instituições de ensino a adotarem programas de formação continuada, garantindo a formação específica para o magistério (GOMES; MARINS, 2013).

A nova LDB nº 9.394/96 propõe competências, habilidades e atitudes/valores na formação dos novos profissionais. No entanto, não se pode mais pensar na profissionalização como na sociedade industrial. Dessa forma, é necessário associar conhecimento à ideia de competência, não como um conjunto de habilidades específicas relacionadas à execução de trabalhos, mas no sentido em que o trabalhador deve ter um conhecimento mais genérico de sua tarefa, permitindo que ele se adapte a tarefas diferentes dentro de um campo de ação mais amplo. Mesmo com uma evolução no processo de profissionalização do professor, na prática,

nota-se grande distância entre o que se propõe para o profissional professor e o que se constata na realidade educacional dos sistemas de ensino. Durante o processo de formação de professores, por exemplo, a ênfase recai para a aquisição de conteúdos teóricos, sem aplicação prática que permita comprovar a sua validade. Entretanto, o ideal seria que eles fossem preparados para o enfrentamento de situações-problema, valendo-se do conhecimento adquirido tanto na teoria quanto na prática (GOMES; MARINS, 2013).

Segundo as autoras, com as mudanças ocorridas nas áreas técnicas e educacionais, há a necessidade de constante atualização do profissional, nos aspectos técnico, tecnológico e administrativo-gerencial, para sua sobrevivência no competitivo mercado de trabalho; assim como a instituição educacional, voltada à formação de profissionais, deve estar consciente dessa mudança de paradigmas, a fim de atender à demanda da clientela.

As autoras afirmam ainda que os “bons” professores ficam marcados positivamente na memória dos alunos, são aqueles que conseguem perceber as individualidades, as potencialidades e estimular as pessoas para um autodesenvolvimento. Falam, ainda, da necessidade de se adequar os planos de curso de forma flexibilizada, a fim de preparar o aluno para uma condição de autonomia profissional, consciente de que o mercado é extremamente competitivo, selecionar aqueles que observarem a expectativa das organizações e forem capazes de aliar o perfil profissional técnico ao humano (GOMES; MARINS, 2013).

Vale destacar que, diante da evolução tecnológica e das exigências do mundo do trabalho, torna-se necessária a educação contínua dos professores dos cursos profissionalizantes do nível técnico em enfermagem, pois segundo Passos (2009) os saberes adquiridos na formação inicial, com os avanços tecnológicos, tornam-se obsoletos.

O autor relata, após pesquisa realizada, que os professores do ensino profissionalizante de enfermagem consideram a educação contínua de suma importância pessoal, profissional e social. Porém, existem alguns fatores que dificultam a realização da educação contínua, como, por exemplo, a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo do educador, dessa forma faz-se necessário organizar na grade curricular um espaço para o professor realizar a educação contínua, por meio de grupos de estudos e/ou em reuniões pedagógicas.

Essas questões de se estar atento ao mercado profissional e das dificuldades da profissão docente se fazem presentes também no ensino superior. Segundo Chauí (2003), o aumento de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações resultam na docência entendida como mera transmissão de conhecimentos. O professor é contratado por ser um pesquisador especialista em algum tema e, se não tiver vocação para pesquisa, aceita contrato de trabalho temporário que funciona

mais como atividade que traz renda complementar do que como profissão. A docência é pensada como habilitação rápida para graduandos a fim de entrarem rapidamente no mercado de trabalho, desaparecendo o objetivo essencial da docência, a formação.

Há tempos acreditava-se que quem sabia fazer sabia ensinar, pois se preocupava apenas com o conteúdo a ser transmitido e não com o sujeito, o momento e o local em que ele vivia, e a prática pedagógica era deixada de lado (CUNHA, 2010).

No entanto, para a autora, ser professor exige múltiplos saberes, portanto, é importante que o professor reflita sobre a sua formação, sua profissionalização e sobre os saberes relacionados à instituição escolar, ao espaço físico, à política da instituição, à cultura onde ocorre a relação professor-aluno; à capacidade de trabalhar em grupo; aos conhecimentos e aprendizagem com múltiplas possibilidades, à condição cultural e social do aluno, dentre outros.

Deve, assim, assumir uma postura reflexiva, crítica e competente no âmbito de sua disciplina, colaborando com o processo formativo de seus alunos e contribuindo também para o projeto político-pedagógico dos cursos, planejamento, metodologias, estratégias didáticas e avaliação. Assim, considerando o contexto histórico, cultural e organizacional no qual realiza suas práticas, o professor passa a saber o que fazer, como fazer, por que e para que fazê-lo. Todas essas questões irão beneficiar e dar qualidade ao processo de ensino e aprendizagem. O professor terá capacidade de assumir sua autonomia e de agir racionalmente, impedindo que o coloquem em uma condição meramente operacional.

Para Leal (2005), o professor do ensino superior deve refletir e planejar suas ações de forma permanente (objetivos, conteúdos, os procedimentos metodológicos, a avaliação do aluno e do professor) antes, durante e depois de suas ações. Planejar é prever o que irá acontecer, o que se pretende desenvolver, o cidadão que se deseja formar e a sociedade que se pretende ajudar a construir.

Para Vasconcelos (2008), também o planejamento é um processo contínuo, no qual o professor prevê e toma decisões para garantir a eficácia de uma ação.

Leal (2005) relata ser importante fazer um diagnóstico, uma análise do que envolve o processo de ensino da instituição. Averiguar a quantidade de alunos, os desafios que estão sendo impostos pela sociedade, os recursos e a filosofia que a instituição possui, o nível intelectual e as condições socioeconômicas dos alunos. Diante do Projeto de Ensino Oficial, o professor deverá iniciar seu Planejamento observando: a) Ementa da disciplina; b) Objetivos de ensino: contemplando as habilidades cognitivas, sociais, atitudinais, etc. (Objetivo geral e específicos.) Conteúdos: saber sistematizado, hábitos, atitudes, valores e convicções, d)

Metodologia: caminho escolhido pelo professor para organizar as situações de ensino-aprendizagem. e) Recursos de ensino: datashow, hipertextos, bibliotecas virtuais, Internet e outros. f) Avaliação: função diagnóstica, na qual o professor deverá acolher as dificuldades do aluno no sentido de tentar ajudá-lo a superá-las e a vencê-las.

Na educação em saúde, ressalta-se a importância da formação do profissional quanto ao planejamento, bem como aos demais aspectos pedagógicos, pois o professor deverá levar o aluno a reconhecer sua realidade, a teorizar, procurar meios para transformá-la, provocando mudanças na sociedade e em si mesmo.

As formas de atuação do professor variam muito. Segundo Pereira (2003), nas abordagens de ensino mais tradicionais, os professores quase sempre ministram aulas expositivas, geralmente da mesma maneira, e o aluno tende a memorizar este conteúdo, transmitindo-o de forma vertical. Dessa forma, o professor passa a ser uma figura autoritária, e o aluno não participa ativamente da aula, não consegue na maioria das vezes expressar suas ideias e seus pensamentos.

Esse mesmo autor apresenta quatro tendências no processo de ensino: a *tradicional* em que o professor tem dificuldade de enxergar o todo, onde há o predomínio da exposição oral, exercícios de repetição para melhor memorização do aluno, o professor é autoridade máxima e não se preocupa com a realidade social do aluno. A pedagogia *renovada*, pela qual professor coordena a aula de acordo com as necessidades do aluno, a busca do conhecimento deve partir do aluno, e por desconsiderar a necessidade de um trabalho planejado, perde-se de vista o que deve ser ensinado e aprendido; a pedagogia por *condicionamento*, na qual o modelo em que se buscava era o de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, o “tecnicismo educacional”, interesse imediato em produzir indivíduos competentes, tecnicamente, para o mercado de trabalho; a pedagogia *crítica* que aparece no fim do regime militar e faz com que os educadores busquem uma educação mais crítica com a finalidade de superar as dificuldades sociais. É uma pedagogia libertadora e problematizadora. Dá-se importância ao contexto em que o aluno está inserido, há diálogo, trabalho em grupo, leva o aluno a ser crítico, reflexivo, e nada é imposto.

Existem diferenças e semelhanças entre essas tendências, e muito ainda a ser estudado. Mas já se privilegia hoje a ideia de que o conhecimento deve ser trabalhado de forma a proporcionar ao aluno uma vida com mais qualidade, mais perspectiva, mais interação, fazendo com seja capaz de se posicionar na sociedade, consciente de seus direitos e capaz de lutar por eles.

Libâneo et al. (2011) desenvolvem a pedagogia crítico-social dos conteúdos para investigar as questões relativas ao ensino. Tem grande impacto no campo do currículo, pois problematiza os processos de seleção de conteúdos usualmente desenvolvidos na escola. A cultura transmitida na escola deve garantir aos alunos ferramentas conceituais para entender e lidar com o mundo, tomar decisões e resolver problemas. E ao mesmo tempo garantir esquemas conceituais que permitam ampliar seu universo para além do cotidiano imediato e prover os alunos de capacidade crítica sobre esse mesmo cotidiano. Os seres humanos necessitam conhecer a realidade natural e social, de maneira a enfrentá-la na atividade prática. Os alunos devem ter a capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula em outros ambientes e em outras situações.

Os autores mostram, ainda, que o professor facilitador procura variar mais os métodos e procedimentos, procura saber sobre os conhecimentos prévios dos alunos, acreditando que darão conta de um melhor aprendizado. De fato, esse tipo de abordagem prende mais a atenção do aluno, no entanto, no momento da avaliação, esse mesmo professor volta-se para a memorização e não sabe como avaliar de forma coerente com sua abordagem de ensino.

Ainda segundo Libâneo et al. (2011), o professor mediador consegue, através do processo didático aqui entendido como um conjunto de atividades do professor e dos alunos sob a orientação do professor, fazer com que os alunos assimilem os conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes, desenvolvendo, dessa forma, suas capacidades e habilidades intelectuais.

Tais ideias aproximam-se da abordagem de Vigotski (1998) sobre aprendizagem. Para o autor, o processo ensino-aprendizado na escola é fundamental. Neste processo os alunos apropriam-se dos significados apontados na situação de ensino. Conteúdos, habilidades e atitudes vivenciadas são ressignificados.

Zabala (2008), apoiando-se na ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotski, afirma que a aprendizagem é uma construção pessoal realizada com a ajuda de outras pessoas, na qual se atribuem significados a um determinado objeto, de acordo com seus interesses, disponibilidade de seus conhecimentos prévios e de sua experiência.

O autor considera importante o papel daquele que será responsável por esse processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que o aluno enxergue o novo conteúdo como algo interessante que terá utilidade, gerando certa autonomia, faz com que aprenda a aprender. Nesse sentido, Zabala (2008) descreve as funções que o professor deve estabelecer no planejamento de sua relação com os alunos para facilitar a aprendizagem, como, adaptar o plano de atuação docente às necessidades do aluno, contar com as contribuições e

conhecimentos dos alunos no início e durante sua realização, ajudá-los a encontrar sentido no que estão fazendo, estabelecer metas ao alcance dos alunos para que possam ser superadas com o esforço e ajuda necessários, oferecer ajuda adequada para que possam enfrentar os obstáculos, promover atividade mental que permita estabelecer o máximo de relações com o novo conteúdo, estabelecer um ambiente e as relações de respeito mútuo, e pelo sentimento de confiança que promovam a autoestima e o autoconceito, promover canais de comunicação que promovam participação, negociação e construção, possibilitar a autonomia do aluno na definição de objetivos, avaliar os alunos conforme suas capacidades e seus esforços e incentivar a autoavaliação.

Observa-se que, para além dos conteúdos, o processo como se dá a aprendizagem precisa ser destacado, pois o conteúdo possui uma lógica interna que lhe é própria, e a tradicional forma de memorização não dá conta de atender a todos os alunos, diante das realidades vividas no mundo contemporâneo (ANASTASIOU, 2009).

Segundo a autora, o professor deverá utilizar estratégias diferenciadas para que os estudantes se apropriem do conhecimento, como a aula expositiva e dialogada ou trabalhos em grupo, por exemplo. Mas lembra que, para utilizá-las, o professor deve dominar as estratégias, ter vivência, criatividade, percepção aguçada e domínio do objetivo trabalhado.

Silva e Cunha apud Anastasiou (2011, p. 2254) afirmam que:

“o professor deve instigar o aprendiz desenvolvendo neste o desejo de aprender a aprender e apreender que é o processo de apropriar-se do conteúdo, ou seja, segurar, prender, assimilar mentalmente, ultrapassando a passividade tornando-se ativo no processo de aprendizagem”.

Outro processo muito discutido e que deve ser planejado e integrado ao processo ensino-aprendizagem é o da avaliação. Muitos professores ainda utilizam as provas como se fora instrumento de controle e punição, lançando notas aos alunos não tanto pelo conhecimento adquirido, mas pelos erros que tiveram nas mesmas (MASETTO, 2003).

Para o autor, a avaliação não deve ser utilizada como castigo. Deve ser contínua, e as falhas apontadas durante o processo é que irão orientar professores e alunos no que deverá ser feito para que de fato haja aprendizagem. Além disso, a avaliação deverá contemplar as áreas do conhecimento, habilidades e atitudes.

Segundo Frias e Takahashi (2002), também no contexto do aluno do ensino técnico em enfermagem, a avaliação da aprendizagem deve buscar a inclusão e não a exclusão dos educandos. Por este meio o professor levanta dados, analisa-os, sintetiza-os, possibilitando o diagnóstico dos fatores que interferem no resultado da aprendizagem, corrigindo esse

processo quando necessário, de forma sistemática e objetiva, sem esquecer do relacionamento professor-aluno na sala de aula.

Para que a realidade seja observada e avaliada, é necessário que os professores utilizem instrumentos para a coleta de dados. Estes são recursos para se detectar informações sobre o desempenho do aluno, podendo ser testes escritos, redações, observações sistemáticas e outros. O importante é que sejam adequados às finalidades e bem elaborados quanto ao conteúdo e a sua sistematicidade. Caso contrário, instrumentos inadequados ou mal elaborados prejudicam alunos, professores, escolas, enfim, todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Estes instrumentos podem mostrar qualidades positivas não existentes e negar quando elas existem. Isso tudo pode gerar uma distorção da realidade e também propiciar atitudes errôneas (LUCKESI, 2011).

O autor ainda relata que, muitas vezes, o difícil para o estudante não é o conteúdo ensinado e aprendido, mas sim a compreensão das questões formuladas pelo professor durante a avaliação, por exemplo, quando o professor ensina uma coisa e pergunta outra indevidamente. O instrumento deve avaliar o que foi ensinado. Se o professor quiser descobrir o que o aluno sabe além do conteúdo que foi dado, há de se elaborar um instrumento diferenciado, mas não como uma função avaliativa. Um instrumento construído com ausência de sistematicidade e com ausência de cuidados com os conteúdos escolares leva a distorções da descrição da realidade e da sua interpretação (LUCKESI, 2011).

Destaca-se, também, que alguns professores organizam provas mais para confundir o aluno do que para saber se aprenderam o que foi ensinado, como por exemplo, quando resolvem colocar “pegadinhas” nas avaliações. Também ensinam ou transmitem o conteúdo de forma simples e complicam as questões no momento da prova. O que não significa que o aluno não aprendeu e sim que foi exigido mais do que foi ensinado.

Essas distorções não revelam se houve aprendizagem satisfatória. Faz-se necessário tomar cuidado com questões de duplo sentido, o que pode confundir o aluno. Nesse caso, quando se percebe o erro, deve-se ter consciência de anular a questão e reformular uma nova pergunta. É necessário que os instrumentos de coleta de dados para a avaliação sejam construídos segundo regras metodológicas básicas: sistematicidade, coerência, consistência e comunicação.

Se os dados forem insatisfatórios, significa que o aluno ainda não aprendeu, então, deve-se investigar o que pode ser alterado, se os métodos de ensino são de fato eficientes, se os recursos audiovisuais foram adequados, se as atividades em sala de aula são atrativas e se as propostas educativas são coerentes com o projeto político-pedagógico.

Há de se destacar que os critérios de avaliação irão depender sempre da concepção de mundo que orienta o trabalho de cada instituição de ensino aos quais se aplicam (WACHOWICZ, 2000).

O objeto da análise da avaliação é a expressão global do aluno, ou seja, sua expressão de forma oral, escrita, corporal ou gestual, tanto na área cognitiva, afetiva-social, quanto na psicomotora (FRIAS; TAKAHASHI, 2002).

As práticas avaliativas possuem duas lógicas excludentes: a formativa e a somativa. A somativa é o modelo que mais traz sofrimento ao aluno, família e até mesmo para o docente, empobrecendo a aprendizagem, pois o objetivo final é uma nota que não reflete necessariamente o conhecimento construído. Por vezes tranquilizam o professor, pois alguns alunos interessados e esforçados aprenderam. Mas elas em geral classificam os alunos e não os avaliam de fato. Torna-se um processo injusto e nada transparente, pois a avaliação deve estar aliada à aprendizagem, por esse motivo, o professor deve dar um retorno dessa avaliação ao aluno (SORDI, 2009).

Considerando-se a avaliação formativa, o professor deverá planejar suas aulas, organizar o método de estudo, escolher seus conteúdos, tarefas e avaliações e, ainda, utilizar as experiências dos alunos, de maneira contínua. Deve, também, criar situações-problema, por exemplo, para que os alunos consigam pensar, refletir em soluções para os mesmos. Neste aspecto, a avaliação formativa favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual. Portanto, os educadores precisam se interrogar sobre os objetivos que desejam atingir com a avaliação e descrever alguns exercícios desencadeadores que podem ajudar a organizar o trabalho docente, como criar situações-problema que estimulem a mobilização dos saberes trabalhados, exigindo a interlocução dos alunos com os colegas, oferecer roteiros de estudos, estimular a prática do registro de situações do cotidiano para que haja reflexão na ação e sobre a ação, a realização de gráficos auxiliando o docente na gestão das aprendizagens e a desenvolver seu autoconhecimento, incentivar a produção de minipesquisas que tomem a realidade como fonte de reflexão (SORDI, 2009).

Para que isso ocorra, o professor deve assumir o papel de professor-mediador nesse processo. Tal olhar para o professor como mediador remete à Abordagem Histórico-Cultural, proposta por Vigotski, considerando-se a ênfase que o autor dá ao processo de constituição do sujeito em diferentes contextos e condições sociais, sendo ele constituído pelas suas relações sociais.

A maneira de pensar de cada um está sendo construída durante a vida, cada pessoa dá um determinado significado às suas experiências ou a algo específico. Esses significados são

compartilhados, e os sentidos estão ligados à experiência que cada um tem, podendo ser ressignificados o tempo todo.

Isso ocorre do ponto de vista do aluno em formação, mas também do ponto de vista do professor que está atuando e refletindo sobre sua própria prática.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Fundamentação teórico-metodológica

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem dialética (MINAYO, 2007), que permite apreender as contradições presentes e entender as singularidades, sem perder de vista o conjunto em que foram construídas, os significados apropriados e o contexto onde se situam. A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, como significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, com um nível de realidade que não pode ser avaliado. Dessa forma aprofunda-se nas relações humanas, no mundo dos significados das ações, não captável em equações (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2013).

Divide-se o processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa, em três fases: *fase exploratória* – consiste na produção do projeto de pesquisa, definição do objeto e seu desenvolvimento teórico e metodológico, a escolha dos instrumentos de trabalho, a organização do cronograma, a escolha do espaço e da amostra qualitativa; *trabalho de campo* – levar para a prática a construção teórica da primeira fase, com entrevistas, levantamento de material documental e outros e a terceira fase – *análise e tratamento documental* que são procedimentos utilizados para interpretar os dados empíricos, articulando-os com a teoria que fundamentou o projeto. Pode-se dividir em três procedimentos: ordenação, classificação e análise dos dados (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2013). Optou-se nesta pesquisa pela análise temática que organiza os dados obtidos por temas significativos.

Busca-se, através dessa abordagem qualitativa, compreender a realidade humana vivida socialmente, compreender e explicar a dinâmica das relações. Na pesquisa qualitativa, os dados são analisados e interpretados desde o início de sua construção. O foco é a exploração do conjunto de elementos trazidos pelo coletivo – significados, ideias e não de opiniões isoladas ou pessoas. Neste aspecto um grupo de pessoas com as mesmas características tem muitos pontos em comum, ao mesmo tempo em que também apresentam uma diversidade de opiniões e crenças dentro de um mesmo segmento social. Portanto é preciso ficar atento, ao que é homogêneo e ao que se diferencia dentro do mesmo meio social (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2013).

A mensagem dada pelos sujeitos, seja ela verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, necessariamente expressa um significado e é este que interessa numa pesquisa qualitativa (FRANCO, 2005).

Esse olhar aproxima-se da Abordagem Histórico-cultural, de Vigotski (1998), na qual o processo de constituição do sujeito ocorre em diferentes contextos, sendo ele constituído a partir das suas relações sociais. A maneira de pensar de cada um está sendo construída durante a vida, no decorrer da qual determinados significados são atribuídos às suas experiências ou a algo específico. Esses significados vão sendo compartilhados. Busca-se tratar as questões sociais não como algo isolado, mas sim na sua totalidade.

Para Vigotski (1998), estudar fenômenos historicamente é estudá-los em movimento, devem ser analisados os dados considerando não aquilo que é, mas o que está sendo, já que a história é algo vivo, em constante movimento. O objeto não é estável.

O autor destaca a importância de ir além do que parece, pois o homem é o resultado de um processo e se constitui a partir de determinadas condições históricas e sociais, ou seja, passa por mudanças significativas, ao longo de sua vida.

Outra questão importante de seu trabalho é compreender que inserir-se na pesquisa e comprometer-se com o trabalho é estar ciente de que este servirá para uma transformação pessoal, tanto do sujeito quanto do pesquisador, o que faz de seu trabalho também um instrumento de transformação social.

Essa abordagem é essencial quando o assunto é saúde, pois é muito importante considerar a história do indivíduo, suas relações com as pessoas e o contexto sociocultural em que está inserido, para que se possa garantir um cuidado integral e uma assistência de qualidade.

Pertinente à Abordagem Histórico-Cultural está a técnica do grupo focal, utilizada em pesquisas qualitativas. Esta consiste na formação de pequenos grupos de discussão, cuja temática é disparada pelo moderador do grupo, no caso, a própria pesquisadora, sendo que por meio das interações e das falas dos participantes, podem ser compreendidos os sentidos que atribuem ao tema proposto, no caso, curso técnico em enfermagem.

Segundo Gatti (2012, p.7), no grupo focal, “os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas”, o que vem ao encontro do objetivo deste trabalho que é de apreender o cotidiano dos professores do curso técnico em enfermagem.

Relata, ainda, que esta técnica permite compreender práticas cotidianas, seus comportamentos e atitudes, as ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e as maneiras como o indivíduo pode influenciar outros indivíduos. Exige um número pequeno de participantes, no mínimo quatro e no máximo oito pessoas; a seleção dos participantes precisa ser intencional ou teoricamente planejada. O objetivo do trabalho é que define quais pessoas serão convidadas a participar do grupo. Respeitando algumas variações, o grupo deverá conter características homogêneas.

A existência de um ou mais grupos permite ampliar o foco da análise da pesquisa, abrangendo condições que possam ser relevantes para o tema. No início do encontro, recomenda-se que o moderador dê informações superficiais sobre o tema aos participantes da discussão, para que não venham com ideias pré-formadas. Também é possível aplicar um questionário para que seja adicionado à coleta sobre aspectos da discussão (GATTI, 2012).

Buscou-se atender à orientação de Morgan (1997, apud por GONDIM, 2003, p.7), sobre o papel do moderador do grupo focal:

deve procurar cobrir a máxima variedade de tópicos relevantes sobre o assunto e promover uma discussão produtiva. Para conseguir tal intento ele precisa limitar suas intervenções e permitir que a discussão flua, só intervindo para introduzir novas questões e para facilitar o processo em curso. Igualmente é necessário estar atento para não deixar que o grupo comece a falar sobre um assunto importante muito tarde para ser explorado e evitar que as interpelações findem antes da hora. Para driblar estes dois últimos problemas, é tarefa do moderador colocar algumas perguntas ou tópicos para debate. Alerta-se que um roteiro é importante, mas sem ser confundido com um questionário. Um bom roteiro é aquele que não só permite um aprofundamento progressivo (técnica do funil), mas também a fluidez da discussão sem que o moderador precise intervir muitas vezes. A explicitação das regras do grupo focal nos momentos iniciais pode ajudar na sua autonomia para prosseguir conversando. São elas: a) só uma pessoa fala de cada vez; b) evitam-se discussões paralelas para que todos participem; c) ninguém pode dominar a discussão; d) todos têm o direito de dizer o que pensam.

Assim, o pesquisador deve atuar como facilitador do grupo. Deve-se fazer o convite de forma a motivar a participação de todos, pois a adesão dos participantes ao grupo deve ser voluntária. Gatti (2012) destaca ainda a importância de explicar o objetivo principal do estudo, favorecendo e estimulando as discussões: o problema de pesquisa deve estar claro para os participantes. Pode-se fazer um roteiro de trabalho com o grupo, ficando claro para ele o que está se buscando compreender. O roteiro de orientar e estimular discussão deve ser utilizado com certa flexibilidade, podendo sofrer ajustes durante o decorrer do trabalho.

Segundo Gatti (2012), o moderador deve ficar atento para não fazer intervenções afirmativas ou negativas, nem mesmo emitir opiniões particulares, ou dar conclusões. É importante lembrar aos membros do grupo focal que não está sendo realizada uma entrevista e sim criando condições para que eles coloquem seus pontos de vista e façam suas críticas. Deve-se dar ênfase à interação que ocorre entre o grupo e não entre as perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo. Ao moderador há o interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam. A interação criada no grupo focal permite a captação de significados que com outros

meios seria difícil de se manifestar. Após a apresentação de todos e a exposição dos objetivos do trabalho, o moderador deve explicar como será realizado o registro da interação e dar garantias sobre o sigilo dos registros e participantes no trabalho. Os grupos são imprevisíveis em seus comportamentos e cabe ao moderador conduzir o grupo com tranquilidade. O moderador pode ser o próprio pesquisador, desde que tenha clareza de expressão, flexibilidade, sabendo lidar de forma competente com as relações e interações.

O ambiente deve estar emocionalmente calmo, agradável e confortável para os participantes, não ultrapassando o período de uma a duas horas, pois, do contrário, podem ser gerados mais conflitos, não sendo esta técnica a mais apropriada para coletar os dados. Pode-se utilizar, para registrar o trabalho do grupo focal, a gravação em áudio. Esta pode ser auxiliada por um ou até dois reguladores que estarão anotando, também, algumas mensagens que podem passar despercebidas na gravação, como sensações, gestos, etc. (GATTI, 2012).

3.2 Aspectos éticos da pesquisa

O projeto foi submetido e aprovado, sob Parecer número 89.087, ao Comitê de Ética e Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – USP, atendendo aos preceitos éticos e ao rigor científico, conforme exigidos na Resolução CNS 466/12 (ANEXO B).

Os sujeitos assinaram o TCL (APÊNDICE B) após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, e antes do início da pesquisa.

3.3 Local

O projeto inicial que resultou neste trabalho previa que a pesquisa seria realizada com professores do curso técnico em enfermagem da escola em que a pesquisadora ministrava aulas, porém, pouco antes de iniciar a construção dos dados, a mesma passou a exercer o cargo de coordenadora de curso, e por orientação do Comitê de Ética, o trabalho foi direcionado a outra unidade escolar. Assim foi selecionada outra escola, com características semelhantes às da primeira escola, localizada em município vizinho. Trata-se de uma escola pública, com curso técnico em enfermagem, localizada em uma cidade no interior do Estado de São Paulo.

A escola localiza-se próxima ao hospital e de acordo com a escola, dados da PRODESP 2012 mostram que havia 1.522 alunos matriculados, com uma população flutuante. Os cursos oferecidos no segundo semestre de 2012 eram: técnico em enfermagem, automação industrial, eletrônica, especialização em urgência e emergência, informática, informática para Internet, mecânica, mecatrônica, e o ensino médio.

Na divulgação da escola, em página eletrônica, esta apresentava sua **Missão** como “Promover educação profissional pública de qualidade em consonância com as demandas do mercado de trabalho, buscando a excelência no exercício das atividades profissionais e no atendimento das questões éticas, culturais e socioambientais” e a **Visão** “Ser reconhecida como uma referência regional em educação profissional pública baseada na sua tradição de inovação, superação de desafios, colaboração interdisciplinar, qualidade dos cursos e sustentabilidade”.

Trazia também o Projeto Político-Pedagógico - Plano Plurianual de Gestão (2008-2012) e o Regimento Comum, a relação nominal das pessoas que formavam a equipe de trabalho, constando seus respectivos cargos e horário de trabalho. Apresentava tabelas que descreviam o Conselho de Escola, a APM e o Conselho Deliberativo com suas ações e seus componentes e telefones para contato da unidade escolar. Em seguida, o Plano de todos os cursos, álbuns de fotos, Reuniões Pedagógicas, Capacitações, e na última página o “fale conosco” com e-mail, telefone celular, ou telefone comum.

A escola existe há 20 anos e o Curso Técnico em Enfermagem há 15 anos, e até novembro de 2012 havia 18 professores-enfermeiros.

As reuniões dos grupos focais foram realizadas em sala reservada na escola, longe da passagem dos alunos, para que não houvesse interrupções.

3.4 População

Foram convidados 18 professores do Curso Técnico em Enfermagem a participar da pesquisa, e foi explicado que a técnica a ser utilizada seria o grupo focal.

Dos 18 participantes mencionados acima, apenas 11 aceitaram fazer parte da pesquisa, sete não aceitaram. Mesmo com um número reduzido, foi decidido manter os dois grupos focais e os três encontros estabelecidos no início.

Inusitado foi o fato de que a coordenadora do curso fez questão de participar e assim foi feito, muito embora, a princípio, supôs-se que tal atitude fosse inibir os demais integrantes da pesquisa, contudo, sua participação só veio a acrescentar. A coordenadora também ministra aulas nesta instituição, ou seja, seu tempo na unidade escolar não é exclusivo para a coordenação de curso. Pelas observações feitas pela moderadora (pesquisadora) e pelas observadoras, não foram observados episódios de constrangimento em função da participação da coordenadora nos grupos.

Os nomes dos professores foram substituídos neste estudo por nomes de flores, para não serem identificados. O Quadro 1 mostra a caracterização dos docentes.

Quadro 1. Caracterização dos docentes que participaram da pesquisa

Nome Fictício	Grupo Focal	Idade e sexo	Instituição que fez a graduação	Especialização	Formação pedagógica	Tempo na assistência	Tempo na docência	Tempo nesta escola	Segundo emprego
Rosa	1	41 F	Privada	Especialização em Saúde Pública	Licenciatura e capacitações	14 anos	13 anos	13 anos	Mestrado em andamento
Gardênia	1	38 F	Pública	Coordenação Pedagógica	Licenciatura	13 anos	12 anos	12 anos	Unidade Básica Saúde
Violeta	1	29 F	Privada	Especialista em Psiquiatria e Saúde Mental	Complementação pedagógica e cursando pedagogia	07 anos	04 anos	04 anos	Graduação Pedagogia a distância
Camélia	1	31 F	Privada	Enfermagem Psiquiátrica e Saúde Mental	Complementação pedagógica	07 anos	04 anos	04 anos	CAPS
Dália	1	55 F	Pública	Esp. em Saúde Pública, Saúde da Família, Gestão Sanitária e Mestrado	Licenciatura	32 anos	12 anos	12 anos	Unidade Básica Saúde
Iris	1	46 F	Privada	Não	Cursando Complementação pedagógica	05 anos	02 anos	02 anos	Somente na escola
João Cravo	1	35 M	Privada	Obstetrícia	Complementação pedagógica	08 anos	07 anos	05 anos	Hospital e Unidade Básica de Saúde
Lírio	2	29 F	Privada	UTI	Complementação pedagógica	06 anos	03 anos	03 anos	Unidade Básica Saúde
Hortênsia	2	48 F	Pública	Especialista em Saúde Pública e em Clínica de Rede Básica de Saúde	Licenciatura e capacitações	24 anos	15 anos	15 anos	Unidade Básica Saúde
Margarida	2	29 F	Privada	Enfermagem do Trabalho	Cursando Complementação pedagógica	08 anos	1 ano e meio	1 ano e meio	Hospital
Jasmim	2	28 F	Privada	Especialização em UTI	Complementação pedagógica	06 anos	04 anos	04 anos	Hospital

* Complementação pedagógica para portadores de diplomas de grau superior na habilitação pretendida (Portaria Ministerial BSB432, de 19/07/1971; ou Resolução n. 02, de 26/06/1997).

3.5 Período

A submissão ao Comitê de Ética e, em seguida, os contatos com escola e docentes foram feitos no primeiro semestre de 2012.

Em Reunião de Área da escola, no mês de agosto de 2012, foi feita a apresentação coletiva aos professores sobre a pesquisa, o convite para participação, os esclarecimentos sobre as questões de ética, bem como explicações sobre a técnica que seria utilizada, o grupo focal, a assinatura dos Termos de Consentimento e o agendamento das reuniões, para o segundo semestre de 2012, nos meses de setembro, outubro e novembro, conforme a disponibilidade dos professores.

3.6 Procedimentos de pesquisa

Foram utilizados dois procedimentos na construção dos dados: um questionário para caracterização dos enfermeiros (APÊNDICE A) e o grupo focal. Este último sob a mediação da autora. Foram organizados dois grupos focais, e realizaram-se três sessões com cada grupo, setembro, outubro, novembro de 2012.

Os professores foram divididos em dois grupos. Foram realizadas três reuniões para cada grupo, em sala reservada na própria escola, com espaçamento de 30 dias aproximadamente entre elas.

Sob autorização dos docentes participantes, as reuniões foram registradas por meio de gravador de voz portátil digital. Havia a presença do moderador (a própria pesquisadora) e de um observador no 1º e 2º encontros do primeiro grupo. Posteriormente, a gravação foi transcrita na íntegra pela pesquisadora.

As reuniões tiveram como fio condutor os seguintes temas:

1. Identificação das dificuldades (Que tipo de dificuldades vocês sentem na prática pedagógica?)
2. Ações concretas para lidar com as dificuldades (O que vocês fazem para resolver tais dificuldades?)
3. Soluções desejáveis. (O que poderia ser feito para resolver/amenizar tais dificuldades?)

3.7 Processodeconstrução dos dados

O primeiro contato com o diretor da escola se deu após a aprovação do Comitê de Ética no mês de agosto de 2012 e em seguida com a coordenadora do Curso Técnico em Enfermagem.

Após os contatos iniciais com direção e coordenação da escola, foi realizada, em uma reunião de curso já prevista no calendário escolar, a apresentação coletiva aos professores sobre a pesquisa, destacando-se o convite para participação, os esclarecimentos sobre as questões de ética, bem como as orientações para a aplicação do instrumento descrito. Nesta reunião foram feitos os convites, a assinatura dos Termos de Consentimento e o agendamento das reuniões, a serem realizadas no segundo semestre de 2012.

A princípio a proposta era de cerca de nove professores em cada grupo, no entanto, o primeiro grupo contou com a participação de sete docentes, e o segundo grupo contou com a participação de quatro docentes, como pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2. Frequência dos participantes aos grupos

Nomes fictícios	Setembro - 1ª encontro		Outubro - 2ª encontro		Novembro - 3ª encontro	
	Grupo 1	Grupo2	Grupo 1	Grupo2	Grupo 1	Grupo2
Rosa	x		x		x	
Gardênia	x		x		x	
Gerbera	x		x		x	
Gloriosa	x		x		x	
Girassol	x		x		x	
Iris	x		x			
Ixia	x		x		x	
Lírio		x				x
Margarida		x		x		x
Tulipa		x		x		
Protea		x		x	x	
Total	7	4	7	3	7	2

As três reuniões dos dois grupos foram realizadas em uma sala reservada da própria escola do Curso Técnico em Enfermagem, na qual os participantes são docentes.

No primeiro encontro, foi apresentado o Termo de Consentimento aos participantes, e depois foram utilizados dois instrumentos na coleta dos dados: um questionário para caracterização dos enfermeiros (APÊNDICE A) e o grupo focal.

Os encontros foram realizados na primeira segunda-feira dos meses de setembro, outubro e novembro, data em que estava agendada reunião dos professores com a coordenação. As atividades do primeiro grupo foram realizadas duas horas antes de iniciar a reunião, e o segundo se reuniu após o término da reunião.

Pensando em descontrair o ambiente, foi organizada uma pequena mesa com pães, frios e sucos, e, antes do início, os professores foram convidados para um lanche rápido.

No primeiro encontro do 1º e 2º grupos, foi feita a apresentação da pesquisadora aos participantes, explicando sobre o objetivo da pesquisa, inclusive que era também professora de um Curso Técnico em Enfermagem como eles e que estava ali não na mesma condição, mas, com o mesmo objetivo, ou seja, de entender o que acontecia no cotidiano e quem sabe no futuro a pesquisa pudesse ajudar a todos de alguma forma, o que parece ter deixado todos à vontade. Em seguida, os participantes se apresentaram, alguns falaram sobre sua atuação na escola, outros sobre sua vida particular.

Nesse momento, foram dadas mais informações sobre a pesquisa e esclarecimentos de dúvidas sobre o grupo focal, lembrando que se tratava de um trabalho sigiloso, portanto, suas identidades seriam preservadas, que poderiam falar sem medo e que colocassem o que realmente estivessem pensando, sentindo e vivendo.

Foi explicado que, em cada encontro, haveria uma questão disparadora, uma frase, sobre a qual estariam livres para falar e discutir da forma que achassem melhor, que não havia certo ou errado. Não estariam lá somente para responder às questões, qualquer reflexão seria relevante para a pesquisa.

Foi dito ainda que a falta de um dos participantes poderia comprometer o trabalho, então, que se esperava a participação de todos. Foi solicitado também que falassem cada um de cada vez e procurassem estar atentos aos focos de discussão, para que houvesse uma boa transcrição das gravações em áudio. Foi apresentada a observadora, que participaria da reunião, e era responsável pelos registros das observações feitas durante as atividades dos grupos. Mas só foi possível a presença de observador, no 1º e 2º encontros do Grupo 1.

Vale dizer que as impressões foram as melhores possíveis, na medida em que se observava que as dificuldades e experiências vivenciadas eram muito parecidas com as que a pesquisadora também vivenciava em sua escola, bem como as diversas maneiras pelas quais resolviam seus problemas, as atitudes tomadas e as reflexões realizadas. É certo também que, em alguns momentos, como pesquisadora, houve a necessidade de intervir para que não desviassem do foco. Muitas vezes foi preciso retornar ao assunto do último encontro, pois

havia pontos a serem esclarecidos e assim foi feito, para que houvesse uma melhor compreensão do que estava sendo trazido pelos professores.

Todas as falas foram gravadas pelo áudio e, quando presentes, os observadores registraram suas observações.

3.8 Procedimentos de análise dos dados

As gravações em áudio, realizadas nos grupos, foram transcritas na íntegra, e a análise foi realizada, com base na metodologia dialética proposta por Minayo (2007), em três fases: ordenação dos dados, classificação em categorias empíricas e compreensão e interpretação dos dados, dentro das temáticas propostas em cada reunião.

Buscou-se na análise organizar os dados obtidos por temas significativos, caminhando na análise do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. Assim, após a leitura de todo o material, selecionaram-se trechos, foram feitas a interpretação e análise das temáticas trazidas pelos dados da pesquisa. Identificados os temas, os mesmos foram problematizados, de acordo com a fundamentação teórica (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2013). Foi feita a análise dos dados e não somente a descrição, buscando-se estabelecer relações entre os depoimentos dados e a fundamentação teórica.

4 RESULTADOS

O objetivo desta pesquisa é analisar o cotidiano do professor-enfermeiro no Curso Técnico em Enfermagem. Na construção dos dados, a partir das questões disparadoras nas reuniões dos grupos focais, alguns temas destacaram-se e, aliados à fundamentação teórica deste trabalho, constituíram as seguintes unidades temáticas: 1. Formação pedagógica; 2. Planejamento; 3. Relação professor x aluno; 4. Fazer x Saber: Construção histórica da enfermagem e das condições de trabalho; 5. Ressignificando a prática pedagógica dos professores de enfermagem.

4.1 Formação pedagógica

Discutindo o cotidiano dos professores do ensino técnico em enfermagem, especialmente suas dificuldades no campo pedagógico, destacou-se a questão da formação pedagógica. Nas falas dos sujeitos, está presente a ideia de que a formação para a função docente é deficiente, como se observa no trecho destacado a seguir:

Violeta — *Já na minha formação, eu acho que a gente teve né, não um preparo como eu acho que deveria ter tido, mas, a gente teve lá na disciplina de Didática e na própria apresentação de seminários, a gente tinha essa preocupação, mas, é lógico que a graduação ela é... focada principalmente para a assistência né, então, quando eu comecei a dar aulas, sentia esse medo, essa dificuldade pelo não preparo, e hoje, a dificuldade que eu sinto pedagógica, didática, entre elas né, eu acho que tem várias dificuldades, mas, uma delas é a variedade de conhecimentos, como eu vou explicar...o nível de conhecimento dos alunos, então, a gente tem uma variação muito grande, então, você tem um que tem grande conhecimento do ensino médio, por exemplo, e você pega aluno que talvez, não sabe nem escrever corretamente.*

Gardênia — *O grupo é heterogêneo.*

Violeta — *Exatamente, pra grupos muito heterogêneos, então, você tem que ter uma habilidade muito grande pra conseguir trazer todos os alunos...*

(Grupo 1, primeiro encontro)

Destaca-se que todos os professores participantes da pesquisa cursaram ou estavam cursando Licenciatura ou Complementação Pedagógica. Ainda assim, permanece a ideia de que tal preparação não fora suficiente, como transparece também na fala de Rosa, apresentada a seguir:

Rosa – ...usando uma fala sua, assim que eu me formei eu também já entrei no hospital, na área assistencial e já prestei o concurso aqui pra escola ..., então já iniciei na área de docência e...é.... apesar de hoje ter 13, 14 anos de experiência, mas, eu sinto ainda dificuldades em relação a isso, até porque, eu acredito que a nossa...na faculdade, eles não preparam você pra isso, pra você ministrar aula né, pelo menos não na minha época eu não sei se hoje houve alguma mudança, mas, que isso, é...inicialmente deu muito medo em você enfrentar a classe, qual vai ser a sua posição, mesmo em se falando em curso técnico em enfermagem, entendo, lógico que se tem um conhecimento maior que...mas, você tem que ter uma preparação psicológica, uma preparação de docência, mesmo pra se posicionar diante deles ou até de perguntas que você não, como que você...como você vai falar “não sei” pro aluno? Então, é a grande pergunta inicial, que você não tem que saber tudo, mas, como falar isso pro aluno, sem comprometer você enquanto docente, você enquanto saber, então, eu acho que inicialmente tive bastante dificuldade de correlacionar essa... essa...essa questão pedagógica com a prática mesmo, que é o que eu me sentia essencialmente quando eu saí da faculdade. Tive um embasamento prático muito bom por sinal, mas não para dar aula. Então, eu tive grandes dificuldades...

(Grupo 1, primeiro encontro)

A professora Rosa, apesar de possuir o curso de Licenciatura e vários anos de formada, relata ainda sentir dificuldade em ministrar aula, mas em momento algum a professora faz referência à educação continuada ou de participação em grupos de estudos ou capacitações para suprir essas dificuldades, essencial, segundo Passos (2009), para o professor do ensino profissionalizante de enfermagem.

Jasmim – Às vezes o que falta na formação é focar um pouco mais essa outra parte do enfermeiro né, eles focam muito na assistência e esquecem um pouco da docência, a gente tem didática né mais... é muito superficial o que eles trazem pra gente e outra coisa que eu acho que implica muito assim e aí já pensando no aluno enquanto profissional, é que o enfermeiro que está lá na assistência, ele esquece ao mesmo tempo que ele é um educador né, eles acham que o aluno saiu da unidade e que ele já tá pronto pra trabalhar... ele precisa ser lapidado, eles esquecem que começa aqui a formação, a base, mas eles têm que lapidar lá no dia a dia, então, eu acho que isso também pesa, pensando no profissional, lá no final, tá...

(Grupo 2, primeiro encontro)

Essas falas ampliam a questão trazida por Maissiat e Carrero (2010) de que os enfermeiros estão terminando a graduação com pouco conhecimento das práticas educativas e que poucos possuem a Licenciatura. Os professores que aqui apontam suas dificuldades, todos têm alguma formação pedagógica e, ainda assim, sentem que não foi suficiente.

Outra questão interessante levantada por Jasmim é de que a enfermeira que trabalha na assistência também é uma educadora, “*começa aqui a formação, a base, mas eles têm que lapidar lá no dia a dia*” (hospital), ou seja, a unidade escolar inicia a formação do técnico em enfermagem, porém os enfermeiros que permanecem na assistência, no hospital, continuarão formando este profissional. Ensinar-aprender é um processo que nunca termina, não se esgota na escola, é um processo contínuo (Vigotski, 1998).

As falas, na sequência seguinte, mostram como os professores agem em relação a disciplinas assumidas, sem que tivessem experiência ou vivência na área:

Violeta – *Da mesma forma que vocês falaram assim...mais da teoria assim, quando eu assumo uma disciplina que eu nunca ministrei eu sempre busco um professor que já deu essa disciplina, pergunto, vou atrás até mesmo de Saúde Mental que é a disciplina que eu ministro, que eu tenho especialização eu vou sempre atrás da Camélia, porque a Camélia tem experiência prática né, eu sei a teoria, mas ela tem os exemplos práticos e também meu esposo que trabalha no CAPS, então eu tô sempre buscando, medicação nova, a Camélia me traz bula pra mim, me mostra, me fala, então, a gente sempre busca aquele professor ou alguém que tenha domínio pra nos trazer as novidades, né.*

Gardênia–*Essa equipe que tem retaguarda, né*

(Grupo 1, segundo encontro)

Os participantes relatam que procuram tirar dúvidas dos conteúdos a serem ministrados com os profissionais que conhecem e que têm experiências na área.

4.2 Planejamento

As questões sobre o planejamento didático no ensino constituíram a unidade temática Planejamento que foi subdividida em outras cinco subunidades. Nesta unidade, destacaram-se a importância de se preparar o plano de aula e as dificuldades decorrentes:

Pesquisadora—*É, a gente planeja o Plano de Trabalho Docente, mas a aula nem sempre....*

Violeta — *Só a aula, só a aula, então, eu vou preparar o slide....*

Dália —*Objetivo....eu só consegui fazer umas duas ou três, depois....*

[Várias pessoas falando ao mesmo tempo]

Violeta — *Quando a gente consegue fazer a gente vê o plano, não é.....infelizmente, pra mim assim é uma utopia, assim...*

Pesquisadora—*Por que você não consegue....*

Violeta - *Porque a gente tem que além de tudo isso, corrigir prova, trabalho, é.... a gente fica muito cansada do estágio, porque a gente tem o estágio de manhã, pra mim o estágio de técnico e auxiliar como a Gardênia falou, é exaustivo...*

Hortênsia — *Você chega exaurida...*

Violeta — *...então assim, quando a gente tem, tava falando pra...Rosa, quando a gente tem um feriado, alguma coisa assim, a gente consegue fazer, mas quando não, né e aí eu tava falando pra ela, no começo do ano agora eu me comprometi que eu já vou fazer todos os planos de aula, mas sempre eu faço isso...[risos]...e aí eu consigo chegar até um ponto, depois eu não consigo mais, porque aí a gente vai se acumulando de coisas e....a avaliação tem que ser constante, então, todo dia tem que ter algum tipo de avaliação...pra eu ter algum tipo de avaliação eu tenho que corrigir, eu tenho que verificar aquilo que o aluno escreveu, o que ele fez e isso leva tempo, demanda tempo.*

(Grupo 1, terceiro encontro)

O professor parece acreditar ser muito importante a elaboração deste, mas os encargos do dia a dia de um professor e a carga pesada de trabalho (estágio, avaliações) o impedem de realizar o planejamento que ele julga importante. Nesse sentido, como Leal (2005) traz que planejar e pensar andam juntos, portanto, professores que não conseguem pensar sobre suas ações, acabam robotizando suas ações, deixando de construir algo novo.

Observa-se, também, que em nenhum momento os professores citam que possuem um segundo emprego – como é o caso de Hortênsia e Dália – e que esse talvez seja o motivo pela falta de tempo em planejar suas aulas, a sobrecarga de trabalho.

A professora Violeta chega a dizer que é uma “*Utopia*”, parecendo não acreditar que seja possível a realização do planejamento.

São apresentadas, a seguir, as subunidades em que se dividiram os temas discutidos sobre planejamento: conteúdos, estratégias, avaliação e instrumentos de avaliação.

4.2.1 Conteúdos

Uma preocupação presente nas discussões foi como fazer com que o conteúdo a ser trabalhado se torne significativo para o aluno.

Hortênsia - *a gente tem que se ver, em vários momentos, tendo que puxar o aluno a toda hora pra aula, muitas vezes utilizando de coisas que acontecem no dia a dia, corriqueira, então, faleceu...hoje eu dei uma aula sobre indicador de saúde, então, você puxa lá um acidente de trânsito que aconteceu na cidade, pra trazer o que tá acontecendo e ligar com o assunto que você está falando, que é da área da saúde, então assim, Yara, eu acho que isso o professor tem que dinamizar essa aula, pra conseguir trabalhar com esse aluno de hoje.*

(Grupo 2, primeiro encontro)

A professora Hortênsia coloca que procura levar o "conteúdo" da aula bem próximo à realidade do aluno, o que se aproxima da ideia de Zabala (2008) que considera importante que os novos conteúdos tenham significância e que representem um desafio alcançável ao aluno, pois dessa forma estarão motivando o aluno, durante a aprendizagem.

Dália - *Uma das dificuldades que eu...vou contar a minha primeiro, é a questão do conteúdo, então às vezes assim, eu gosto muito da minha profissão, como minhas colegas também gostam e a gente estuda, a gente vai atrás, às vezes vai além daquilo que tá pedindo, só naquele momento, né, uma característica pessoal, e qual era o limite para eu transmitir para o aluno, né, quer dizer ele como auxiliar até onde ele deveria saber, qual era a questão principal, né, assim a gente tinha aí, a gente tinha bastante teoria perto daquele ...isso é uma coisa que até hoje eu ainda trago um pouco, né assim, qual...até onde que realmente ele tem que saber, como eu não me contento só com o circunscrito, eu às vezes penso que ele também não tem que se contentar, e acaba assim... é como é que vou te falar... às vezes se aprofundando um pouco mais, alguma coisa, e acaba depois ...tendo dificuldade de ver o restante do conteúdo... aí o outro conteúdo tem que ir um pouco mais rápido, né, eu não sei se isso é bom pouco se isso é ruim, mas é uma dificuldade da minha parte*

(Grupo 1, primeiro encontro)

Na fala de Dália, podem ser observadas duas questões. A primeira referente ao conteúdo a ser ministrado. Dália fala não saber ao certo até que ponto deve ir com o aluno de enfermagem, dando a impressão que desconhece o perfil do auxiliar de enfermagem que deseja formar, das competências de determinados componentes que deve ministrar, o que

causou certa estranheza, pois esses dados estão bem definidos no Plano de Curso, mostrado inclusive pela Internet, na página da escola.

A segunda questão é que novamente o planejamento parece não ter sido realizado no início do período letivo, prevendo as intercorrências que podem acontecer, ao longo do semestre.

Gardênia - *Eu acho, sinceramente, depois de tantas revisões que fizeram em cima de competências de disciplinas, né, de habilidades eu acho que ficou muito pior, muito pior, do que nós éramos antes, porque assim...Anatomia todo mundo pode dá dentro de sua disciplina, daí se traz esse aluno lá pro hospital e pergunta alguma coisa pra ele da região do corpo ou de vasos sanguíneos, ele não sabe nem o que você tá falando, todo mundo pode citar a questão da Anatomia nas disciplinas, mas, será que ninguém cita, será que deixa pro outro, será que cita muito superficialmente ou com receio de ele se aprofundar um pouco além daquilo que é, além da linha que pode seguir né*

(Grupo 1, primeiro encontro)

A fala de Gardênia mostra que os professores estão com dificuldade em assimilar o novo Plano de Curso que, segundo as participantes, foi reformulado.

Nesta instituição, a cada três anos, é realizado um laboratório de currículo, no qual o mesmo é revisado e reformulado, quando necessário, alguns professores são convidados a participar.

Conforme foi dito pelos professores da escola, o componente de Anatomia, por exemplo, deixou de existir isoladamente, agora está alocado junto ao componente de Fundamentos de Enfermagem, que traz também Fisiologia, História da Enfermagem, Lei do exercício profissional, Farmacologia, Cálculo de medicação e Nutrição. No entanto, nos componentes de Assistência da Saúde da Mulher e da Criança, estão inseridos o aparelho reprodutor masculino e o feminino, em Enfermagem em Clínica Médica e Cirúrgica todos os sistemas, fazendo com que vários professores expliquem sobre os órgãos. Esse pode ter sido o motivo da alegação feita pela professora Gardênia que teme que os professores acabem não falando sobre determinado tema, pensando que os colegas tratariam dele em sua disciplina.

Violeta - *E eu queria colocar outra dificuldade que eu sinto assim também né, dificuldade didática, e assim, é...eu não ia falar porque soa...parece que a gente é preguiçoso né, mas eu penso que as instituições de ensino técnico deveriam ter um material-base para os professores, porque é uma dificuldade, e até um trabalho que nós vamos desenvolver no nosso grupo, porque nós não temos um material básico pra gente eh...dar as aulas.*

Gardênia – *Inicialmente tínhamos né, no auxiliar.*

Violeta–*Então, o que a gente está fazendo teoricamente, o professor ele tem que reunir o máximo de referências que ele acha que é bom, fazer um apanhado deste conteúdo e preparar a sua aula, só que nós demandamos muito tempo pra fazer isso, eu sinto muita dificuldade nesse sentido porque eu perco muito tempo preparando aulas, né, e, no entanto, se eu tivesse o material, se eu tivesse o material-base e a partir daquele material eu pudesse acrescentar aquilo que eu acho importante, aquilo que eu acho interessante, que poderia somar ao aluno, eu perderia menos tempo e ofereceria mais qualidade, então eu acho que a gente perde muito tempo buscando referências e eu também não posso pegar por exemplo uma “Potter” que é o que a gente usava na graduação e trazer pro aluno do ensino técnico eu não posso pegar um “Caplan” da psiquiatria e trazer pro 3º.ano do ensino médio, eu tenho que fazer um apanhado...pra mim é uma dificuldade MUITO grande. Eu penso que, por exemplo, no nosso caso a instituição é... ter um material-base para o professor não quer dizer que o professor vai dar somente aquilo, mas, o esse é o conteúdo inicial.*

[...]

Dália– *Até porque a gente tem uma gama de informação muito grande, você tem que selecionar o que é bom e o que não é, e eu concordo com a Violeta também a gente acaba ficando muito tempo, entendeu e às vezes, assim você acaba até o assunto que é mais vamos supor que é mais gostoso que o aluno se interessa mais que acaba aprofundando muito em detrimento às vezes de um outro, então se você tem um básico mesmo no componente curricular, tem lá o conteúdo, o componente curricular é aquele, está escrito, o conteúdo programático, a base tecnológica é isso aqui, mas mesmo dentro desse, desse...dessa linha de base tecnológica, até onde eu vou, então eu acho que é assim, essa ideia da Violeta teve, sabe, da gente juntar, pegar os professores com o diário e montar um material básico acho fantástico, inclusive que a gente até garante o que o outro está dando, e aí eu sei, da onde partir, então o aluno também não pode dizer ah, mas o professor não deu isso, porque você sabe que consta naquele material básico, porque a gente também vive muito isso, a dificuldade didática também, às vezes até constrangedora, porque você pergunta uma coisa pra ele, ah mas o professor nunca falou disso, ele não deu, aí se fala assim, poxa e meu colega?*

[...]

João Cravo–*Eu também acho uma dificuldade na sala de aula é o que a Violeta falou é a questão de ter um material-base para todas as disciplinas, porque às vezes você tá terminando a aula, aí vem outro professor, é mesma coisa, só que com palavras diferentes, e pro aluno entende isso, né eu posso dizer a lavagem das mãos, posso pegar o site da Anvisa, só que aí ele compra outro livro, aquele livro está traduzido americano, mas pra ele entender aquilo... é correto, mas o que muda uma palavra pros alunos fica muito difícil, eu acho que assim é a principal dificuldade é não ter o material, outro ponto que eu vejo que eu sinto dificuldade é que eu, como a Violeta, a gente tem uma educação na graduação, que às vezes “cobrado”, tem que ser*

assim é assim, horário é esse, não pode ser de outro jeito, é assim, e às vezes, na aula teórica às vezes, eu chego meio assim do jeito que eu sou, então, eu coloco um pouco de medo, às vezes, eu vejo que eu vou cobrar demais e me sinto um pouco com medo, foge um pouco, então, assim tem que para vê o que eu tô fazendo e volta...essa dificuldade que eu sinto mesmo.

(Grupo 1, primeiro encontro)

Violeta, Dália e João afirmam que gostariam que a escola tivesse o curso apostilado, um material didático para que pudessem melhorar a comunicação entre eles e os alunos, para organizarem os conteúdos a serem ministrados e que pudessem ainda otimizar o tempo de preparar as aulas.

Observa-se que há um predomínio da ideia de que o fundamental é o conteúdo a ser trabalhado, e que esse material apostilado facilitaria muito o trabalho pedagógico. Essa visão reforça a fala de Cunha (2010) sobre a grande preocupação dos docentes com o conteúdo, em detrimento da reflexão do professor sobre sua profissionalização e sobre os saberes relacionados à sua prática, bem como as questões ligadas à relação professor-aluno, ao trabalho em grupo, às diferentes formas de aprendizagem, etc.

Outra forte questão sobre os conteúdos ou temas a serem trabalhados em aula é que parecem colocar em evidência a própria capacidade do professor, trazem insegurança e fazem os professores buscarem saídas para lidar com isso.

Rosa – *Eu tô sentindo isso esse semestre, está acontecendo, porque eu nunca dei CC, e dividiu a disciplina, antes era Clínica Médica e CC, Clínica Médica Cirúrgica, agora separou, CC de Clínica Médica Cirúrgica, então separou, ficou bem, bem...ah...CC mesmo, ficou bem focado em CC e eu não tenho tanta experiência em CC então, eu senti e ainda sinto uma dificuldade em dominar, eu tenho conhecimento de algumas coisas, mas eu não domino pra eu falar à vontade pra eu me colocar, assim hiper à disposição dos alunos, a nível de experiência, de citar exemplo, tudo isso, eu acho um pouco mais complicado, eu acho que assim, que eu não estou sendo uma boa professora, vamos dizer assim...*

Pesquisadora - *E o que você está fazendo?*

Rosa - *E o que, que eu tô fazendo, eu procuro, antes eu preparo a aula e procuro conversar com algumas pessoas que têm experiência, no caso a [...] que é chefe do CC, então, eu trago alguns exemplos após uma conversa com ela, eu trago alguns exemplos, e algumas colocações de ordem prática, para que eu possa melhorar um pouco a qualidade do meu ensino.*

Pesquisadora – *Alguém mais faz diferente, quer colocar alguma coisa?*

Camélia – *Eu acho que é isso mesmo, buscar conversar com uma pessoa que a gente confia, que tem um pouco mais experiência, como no caso da como a Rosa buscou alguém que é da área né, que é do CC pra pode se aperfeiçoar e se sentir mais segura, e das áreas diferentes a mesma coisa, acho que é bom mesmo.*

[...]

Íris - *Eu vou fazer uma ressalva, eu acho que quando a gente pega uma matéria que a gente nunca deu, eu peguei UTI, cheguei em campo, eu vi aqueles funcionários 20 anos de hospital falei “tô perdida” [risos] ... deu um gelo...mas sabe o que foi bom, o professor começa a se reciclar sozinho, você vai sozinho às vezes, embora, você pergunta, você vai montar sua aula sozinho, você vai buscar informação....*

(Grupo 1, segundo encontro)

Os participantes afirmam que é muito difícil trabalhar com tema cuja área eles não têm experiência ou que há tempos não lecionam. Isso ocorre, pois a atribuição de aula se dá através da pontuação que cada docente acumulou durante os anos, com isso os primeiros classificados escolhem os componentes curriculares (disciplinas) de sua preferência, mas os docentes que têm uma pontuação menor acabam ficando, muitas vezes, com componentes que não têm experiência alguma. Neste caso, o docente acaba pedindo ajuda aos colegas, tem de estudar mais. Embora alguns cheguem a dizer que não estão se sentindo bons professores, outros veem nesse fato uma oportunidade de o professor se aperfeiçoar.

De qualquer maneira, essa questão parece ultrapassar a questão dos conteúdos, mas passa a abranger também formas de organização e funcionamento dos cursos, fato que preocupa Bagnato (2007) que traz a questão da necessidade dos cursos técnicos se alinharem em termos de um projeto de formação voltado para as necessidades de saúde da população, envolvendo também questões técnico-científicas, como éticas, políticas, sociais e culturais.

Gardênia – *E a gente tem uma sorte, todos que estão lá [hospital] têm sido alunos nossos da “escola”, então, a gente não tem essa questão de..., a gente tem a humildade de falar, oh isso entrou agora, a essa técnica de verificação de.....PAI, instalação e PAI, verificação a gente sabia, instalação de PAI, o monitor novo lá de última geração, né, chega lá né, as baguazona, né... [risos]... professoras com as alunas, né, meu Deus, que monitor é esse, 3DLCD, meu Deus do céu, me ensina, tô precisando e são alunas nossas, eu me sinto muito orgulhosa de tá trocando isso com elas, né porque é uma troca né, a gente favoreceu o conhecimento delas, elas foram indicadas por nós pra trabalhar no hospital e hoje você vê tomando as rédeas e te ensinando, com a maior humildade, a gente se sente muito bem, né*

(Grupo 1, segundo encontro)

Mesmo com as dificuldades relatadas, observa-se que a professora aponta saídas e avanços, como no caso citado em que destaca o prazer de ver os ex-alunos trabalhando no hospital e que isso favorece a troca de conhecimentos. Pode-se dizer, então, que as relações sociais no ambiente estão mediando o processo ensino-aprendizagem, assim como a interação com os ex-alunos está favorecendo o próprio desenvolvimento da professora (VIGOTSKI, 1998).

4.2.2 Estratégias

Outra questão levantada pelos docentes foi referente às estratégias utilizadas em sala de aula, como se observa na fala de Gardênia, apresentada a seguir.

Gardênia -... o teu aluno vai te cobrar então vai estudar, vai correr atrás, não fica achando que nós estamos com alunos que eles vão ser estátuas ali, só esperando te ouvir, isso não é....nós não temos esse perfil, temos alunos que questionam, eles querem saber o porquê né, eles estão no estágio eles te metralham de perguntas, por que aquilo é muito novo pra eles, aquilo é algo interessante, eu quero saber professora e você tem que dar essa troca, porque se não pra ele fica frustrante também, eu acho que ainda que o professor também tem um papel importante nessa questão de.... o que eu estou formando, como estou lidando com essas dificuldades em relação ao meu conteúdo, aquilo que eu tô ministrando, tá... tô indo atrás, tem isso aqui para cumprir competência, tô só dando aula em data show, será que não seria interessante eu mudar um pouquinho o jeito de dar aula... os alunos estão dormindo em sala ... [pausa] eu acho assim, a professora esqueceu de fazer o diagnóstico da sala de aula, quem são os meus alunos sabe, que que eles estão ali, o aluno que não reclama, que não fala é o aluno que eu quero pra mim? Quero chegar na minha aula e sair ... né, isso também tem que ser questionado, ...também temos que falar que tipo de professor tá dando aula

(Grupo 1, primeiro encontro)

A professora Gardênia questiona as estratégias utilizadas na sala de aula, o que vem ao encontro da afirmação de Anastasiou (2009) sobre a necessidade de o professor utilizar estratégias diferenciadas para que os estudantes se apropriem do conhecimento.

Essas questões também levam ao enfrentamento de seu próprio papel como professor, se é de apenas “repassar o conteúdo” ou de formar profissionais, como se observa nas falas apresentadas a seguir.

Hortênsia –Yara, eu vejo o professor ele tem que seralém de professor ele tem que ser um pouco artista, artista em que sentido,artista no sentido de mudar a dinâmica da aula, às vezes você planeja a aula de uma forma, pela expressão você percebe quem está prestando atenção, quem está interessado ou não e na hora se tem que mudar essa dinâmica, quantas vezes você planeja uma aula, por exemplo, expositiva com slide e tudo mais...e de repente se faz uma roda, puxa um assunto recente pra tentar [inaudível] você trabalha e você tem que puxar todo o momento o interesse do aluno, eu não sei, se você acha que o aluno não tá prestando atenção você acha que a tua aula foi uma porcaria, eu...a gente se cobra muito, eu acho que esse momento o professor tem que ter esse feeling aí de tentar mudar muitas vezes ne, por isso a aula tem que tá bem preparada também, porque se não, não dá pra fazer..... você puxa coisas que aconteceram que a mídia comentou, exemplos, erros de enfermagem, ué tem acontecido pra trazer à tona pra despertar o aluno pra...pra aula.

[...]

Jasmim - Eu tento trazer uma aula diferente da outra, um dia é uma aula mais expositiva eu passo a matéria na lousa quando eu acho que é uma coisa mais dinâmica, eu dou aula de gestão, é bem teórico, né, então,quando eu vejo que é alguma coisa muito teórica, eles não vão prestar atenção, eu trago uma atividade, faço exposição em data show ou a gente traz coisas do dia a dia, às vezes eles trazem exemplos do que aconteceu no dia a dia do trabalho,há várias de experiência e aí ...falando em trabalho em equipe as relações humanas no trabalho aí eles trazem situações que eles vivenciam no dia a dia, e é isso que a Hortênsia falou, a gente vai discutindo, até conseguir formar o conceito deles e assim ...vai indo né, vai que cada dia dando uma aula diferente, pra vê se chama a atenção e ao mesmo tempo pra vocêconseguir abordar todos os alunos ...alguns alunos entendem mais quando você fala, outros quando você escreve, aí você consegue também...

[...]

Margarida–E tudo isso que Jasmim falou, é assim em particular, eu dou matérias que são bem teóricas e é cansativo assim como Urgência e Emergência, tem muitas coisas que eles confundem demais porque são parecidos e eles vivem reclamando disso né, eu tento também fazer todas as estratégias que a Jasmim falou, e o aluno que eu tô vendo que realmente não tá caminhando, seja por desinteresse, ou seja, porque não tá prestando atenção na aula eu converso com esse aluno também, pra vê se o que tá acontecendo....

(Grupo2,segundo encontro)

Para Pereira (2003), o professor deve exercer um papel de mediador do processo ensino-aprendizagem, destacando a importância do diagnóstico da sala de aula. Questões estas trazidas nas falas apresentadas acima: Gardênia, no primeiro encontro, começa a questionar a si mesma e ao grupo a maneira que ela e suas colegas estão trabalhando em suas aulas, se estão utilizando sempre o mesmo recurso didático, se estão fazendo o diagnóstico no início

das aulas; Hortênsia, Jasmim e Margarida, no segundo encontro, já trazem que planejam suas aulas e que é importante estarem preparadas sempre com algo mais, pois nem sempre o que planejaram ocorrerá em sala, neste caso, elas têm por hábito utilizar exemplos da atualidade para dar continuidade ao assunto que estão tratando. Isso tudo remete ao que o autor Abreu (2009) cita sobre a necessidade de o professor constantemente fazer uma reflexão do fazer pedagógico, a fim de que consiga desenvolver um ensino de qualidade.

4.2.3 Avaliação

As professoras mostraram preocupação também com a avaliação dos alunos, observada nas falas a seguir:

Pesquisadora – *Isso [aplicação de diferentes instrumentos de avaliação] você leva pro estágio também?*

Violeta – *Também, no estágio também, você pede uma técnica o aluno faz você acha melhor, daí a pouco você pede uma coisa simples básica e o aluno não sabe, e aí? Até então era meu melhor aluno, então, a gente fica aí nessa... nesse meio do caminho e aí, e agora?*

Dália – *É que nem aquele que na teoria vai super bem, mas na prática ele não dá em nada e ao contrário, e aquele que tem uma dificuldade pra escrever um português ruim, mas você chega lá e pega aquilo com uma gana, ele destrincha, ele se entrega ...*

[...]

Violeta – *Como eu vou avaliar isso? Ele sabe, ele faz corretamente, mas só o fazer a técnica não caracteriza que ele desenvolveu a habilidade, porque pra eu ser um bom técnico de enfermagem eu tenho que ter relacionamento interpessoal, saber lidar com o paciente, saber lidar com situações problemas que fogem só da técnica em si*

(Grupo 1, primeiro encontro)

Os professores-enfermeiros apresentam suas dificuldades a respeito da avaliação. Remetem a análise a Frias e Takahashi (2002), quando mostram a dificuldade dos professores em considerar a expressão global do aluno como objeto da análise da avaliação.

Gardênia – *Às vezes o professor vai além até do instrumento de avaliação, se o aluno tem uma dificuldade, por exemplo, da caligrafia, e anotação de enfermagem no seu conteúdo é um instrumento de avaliação de estágio, aí se diz assim, nossa ele é bom de anotação, mas a caligrafia dele é péssima, daí o que que nós temos*

que fazer [risos] dar caderno de caligrafia aí no outro módulo o professor vai falar assim, nossa mas a Gardênia deixou ele passar com essa letra horrorosa??? Não, mas ele tem conteúdo, não, mas essa letra no prontuário vai acabar com a gente, tem toda essa questão.

(Grupo 1, primeiro encontro)

A fala da professora Gardênia remete ao que disseram Frias e Takahashi (2002) sobre avaliação, a qual deve ser utilizada para inclusão e não para a exclusão do aluno do ensino técnico de enfermagem. Durante a avaliação, o aluno tem a oportunidade de expressar suas dificuldades, e o professor tem a possibilidade de fazer o diagnóstico do processo de ensino-aprendizado e propor medidas para que ele se torne ainda melhor. Observa-se, na fala de Gardênia, que a aluna tem capacidades intelectuais, porém uma caligrafia ruim, portanto, ela deve ter adquirido várias competências, e a avaliação além de outros aspectos detectou inclusive sua expressão. Portanto, as falhas durante o processo é que irão orientar professores e alunos no que deverá ser feito para que de fato haja aprendizagem, contemplando conhecimento, habilidades e atitudes (MASETTO, 2003).

Camélia –*Se ela estiver certa, mas a gente verifica erros básicos.*

João Cravo–*Eu pedi para uma aluna escrever 10 vezes uma palavra, mas, não melhorou então, eu combinei pra ela comprar um caderno de caligrafia e eu dou tarefa pra ela todo dia, ela comprou, peguei ela desde o 1º módulo, ela vai bem, só que aí?? Só que depois passa, como que o João Cravo passou com uma letra dessa não sabe escrever isso?*

Rosa - *Eu acho que encontro a maior dificuldade na questão de avaliação é você pensar diretamente no amanhã, no que vai acarretar você não conseguir avaliar o aluno de forma sábia, porque esse aluno amanhã ele está em campo...*

Íris – *E às vezes cuidando da gente...*

Rosa –*E atuando e cuidando de pessoas e colocando não só o seu nome, mas o nome da escola, o nome dos seus professores, então até que ponto a gente deve se render ah...a coisas...*

Gardênia –*A protocolos...*

Rosa -*A protocolos e utilizando a fala da [pausa] básicos até que ponto é básico, até que ponto lavagem das mãos é básico, se ela é essencial dentro de um hospital, então quando a gente fala em básico acho que a gente precisa prestar bem atenção, porque às vezes o básico é a essência de tudo, sem ele eu acho que...*

Gardênia –*E não esquecer que o [curso] Técnico de enfermagem forma pessoas né, tá trabalhando no hospital é uma responsabilidade muito grandeMuitas vezes até o nosso pré-julgamento, PR é avaliação a gente se subestima em relação, mas Rosa, você não sabe o que o aluno fez, não acredito... né eu assumi o estágio, a gente se questiona em relação a isso, será que os instrumentos de avaliação*

nos conduzem pra uma avaliação correta lá no final, com uma certeza que esse aluno ele vai cuidar da melhor maneira possível desse paciente ou futuramente de mim lá quando tiver uma internação no leito do hospital?

(Grupo 1, primeiro encontro)

Nesse momento, se retomarmos o próprio perfil de aluno que se deseja formar na instituição (ANEXO A) e a própria proposta do SUS, já se antevê que não se deseja um profissional que saiba somente desenvolver a técnica e sim que seja um profissional que participe de uma equipe multiprofissional com visão crítica e reflexiva, atuando de acordo com princípios éticos, que exerça ações de cidadania e de preservação ambiental.

Nesse trecho apresentado, observa-se que os professores apontam vários aspectos relacionados à avaliação, principalmente que, para ser considerado um técnico em enfermagem é necessário que a pessoa adquira mais do que habilidades técnicas. Tal afirmação vem ao encontro de Corrêa et al. (2011) que citam que os professores devem estar atentos aos aspectos biopsicossociais e ao trabalho em equipe dos alunos, pois estes devem estar preparados para atender a uma demanda importante da população. Se esses alunos não conseguirem exercer este papel, ficará difícil desenvolver seu trabalho diante das situações a que serão expostos.

Rosa –*É, às vezes você tem que fugir um pouco dos protocolos, você tem que formar um meio de avaliação diferenciado de tudo...*

João Cravo – *Além do que está ali.*

Rosa –*Além do que tá no papel, você fazer, avaliar ele como um indivíduo único e que na verdade ele tem que ser, tem que ter...tem que ser um pouco de tudo, a enfermagem ela é muito diferenciada ao meu ver, justamente por isso, porque ela tem que saber um pouco de tudo. Qual área que vocês conhecem que tem que saber um pouco de tudo, não o médico ele é cardiologista, ele é nefro ele é ortopedista, o nutricionista é nutricionista, o pedagogo é pedagogo, não sei o que não sei o que... a enfermagem tem que saber tudo, cardiovascular, sistema nervoso central, tem que saber tudo e isso além de ele saber um pouco de tudo, ele tem que ser um ser humano PERFEITO [com ênfase] então, quer dizer, ficou, ao meu ver, muita coisa pra enfermagem, ah...onde já se viu ela é enfermeira, como que ela agiu assim, eu sou enfermeira, mas eu sou um ser humano, antes de ser enfermeira eu sou um ser humano e eu sinto dores e choro tanto quanto você que não é, mas já é uma carga muito grande em cima da área da enfermagem, diferenciada de todas as outras.*

Dália –*É imperdoável que você perca a paciência, é imperdoável...*

Rosa –*E isso dificulta um pouco a avaliação, ao meu ver, sabe por que? a meu ver, sabe, porque são muitos pontos a serem avaliados sabe, e a gente às vezes....busca-se demais num técnico, num auxiliar*

de enfermagem, você exige muito dele por conta de toda essa pressão que é exercida sobre nós, pra que ele mais tarde não venha sofrer, esse é meu grande pensamento, agora eu vou comer...[risos]

(Grupo 1, primeiro encontro)

Observa-se que várias questões são levantadas sobre a avaliação, a primeira delas seria saber acolher, observar o que de fato está sendo uma dificuldade para aquele aluno (LUCKESI, 2011), e para esse acolhimento é necessária a utilização de instrumentos de coletas de dados para a avaliação. Esses instrumentos não podem ser utilizados em forma de ameaças contra os alunos, mas são recursos utilizados para a coleta de dados adequados para o diagnóstico da aprendizagem. É muito importante também que os alunos estejam cientes do processo, ou seja, que ele participe e saiba o porquê como será avaliado, e o que é importante ser avaliado.

Camélia – *Eu acho que no início do semestre mesmo, eu sei que a gente já faz, mas estabelecer os critérios de avaliação logo no início e aí se você que no meio está se perdendo, chamar e conversar, olha tá acontecendo isso, pra ele ter a chance de melhorar, sabe o que, o que nós vamos estar avaliando, então, é bom ter um acordo prévio lá no início de como fazer a sua avaliação com toda classe aí eles perguntam, a gente deixa claro né, porque às vezes chega no final, ah porque você me deu R ou I, você não disse nada no meio do semestre, então, é verdade, eu acho que se conversar, lá no início estabelecendo as regras, fazendo um acordo, fica mais fácil.*

Gardênia – *E no Conselho a gente faz isso né, na prática....sei lá a Rosa [coordenadora] busca, se é só de teoria, se esse aluno né, incomum a gente troca essa ideia também no Conselho né, como é que é essa aluna com você Rosa, o que que ele a faz[inaudível]isso é muito válido.*

(Grupo 1, segundo encontro)

Destaca-se, também, nas falas a importância da avaliação contínua, como foi dito pela professora Hortênsia, pois se pode acompanhar, fazer o registro destas avaliações e mostrar o desempenho do aluno para ele próprio. Ressalta-se, também, a ideia de respeito ao se falar da avaliação, faz-se uma ponte com a humanização, tanto do respeito que se deve ter entre professor-aluno quanto no cuidado e na profissão como um todo.

Camélia – *Eu tenho uma aluna no 2º módulo, que eu dei aula pra ela no 1º né, gente ela tinha muita dificuldade pra escrever, uma aluna R[regular] e I[insatisfatório], R e I, a gente resolveu, né Rosa, dar uma chance né, agora ela foi pro 2º, ela chegou no campo de estágio, ela fez uma arrumação da cama e deu banho no paciente que eu fiquei estatelada, eu nunca vi um banho tão bem dado, e uma cama tão bem*

arrumada, ela tinha dificuldade, mas na prática... eu não dei MB [muito bom] por causa da caligrafia dela, faz medicação....

Camélia– *Mas a caligrafia pode melhorar...[inaudível]*

Íris– *Ela se alfabetizou faz pouco tempo...*

Rosa– *Tudo isso a gente tem que levar em consideração na verdade, é eu acho que é uma somatória de coisas que às vezes se olha assim, fala não tem como não levar em consideração.*

Camélia– *[Inaudível]isso foi a última coisa que ela ia tentar fazer, porque ela ia desistir da vida... se não investir... é muito legal isso*
(Grupo 1, segundo encontro)

Os professores apontaram que a avaliação deve ser utilizada para se fazer um diagnóstico dos alunos e que isto pode ser bom, pois possibilita diferentes ações, necessárias ao processo de aprendizagem, como se viu no caso da aluna citada. Masetto (2003) ressalta que a avaliação é um processo contínuo, onde é feito um diagnóstico do processo ensino-aprendizagem que será útil para recuperar determinado conteúdo, se for o caso. Não deve ser utilizada apenas para classificar o aluno com uma nota, o que parece, às vezes, um castigo causando sofrimento ao aluno e a sua família. Esse tipo de avaliação não os avalia de fato, trata-se muitas vezes de um processo injusto e nada transparente. Ao contrário, quando serve de indicador de novas ações, pode possibilitar o avanço do aluno em sua aprendizagem.

Gardênia–*A avaliação é importante, mas eu acho que, ensinar vem bem na frente, quando eu tô ensinando eu penso na avaliação lá no final, pois eles vêm no técnico pra mim em alguns setores fechados muito criteriosos muitas vezes eles não têm conhecimento daquilo que ele tá ali pra absorver todo o conhecimento que a gente for pra passa pra ele, então se você chega e dá3 resposta de avaliação, deixa eu pensa em avaliação, eu acho que ele deixou lá trás o que ele tinha que saber....mas eu acho que o ensinar precede, vem na frente do avaliar né, a minha visão é essa, não deixo de avaliar, mas eu tenho que ensinar.*

Violeta – *Eu faço das minhas palavras da Gardêniaassim, às vezes, a preocupação em avaliar me atrapalha um pouco, porque a gente que ensina, a gente que dar tudo pro aluno né, porque a gente sabe que amanhã, se ele não tiver uma boa bagagem ele vai sofrer, pelo menos eu senti isso, sinto, então a gente se preocupa muito em ensinar, em trazer pra ele, só que a gente tem que avaliar, é nossa função também, está implícito no professor né, tem que avaliar, então, eu acho que isso me incomoda me atrapalha um pouco, não sei se eu sei avaliar ainda, mas também busco, escuto muito o que os professores falam os que têm mais experiência assim pra vê se eu consigo incorporar o que eles trazem de bom, assim porque, eu acho muito difícil avaliar aluno, porque você tem que avaliar ele como um todo né, conhecimento técnico, científico, a postura ética, pessoa, comprometimento, então, eu acho muito difícil, pra não ser tão difícil eu tento pegar o que os*

professores trazem de experiência, de bom, de ruim e tento incorporar na prática.

(Grupo 1, segundo encontro)

Pelas falas, os professores mostram também conflitos na ideia da avaliação, apontando que a avaliação é o final de um processo, e se referem à mesma de algo que é isolado, separado do processo ensino-aprendizagem: como mostram as falas seguintes: “*quando eu tô ensinando eu penso na avaliação lá no final*”.... “*a gente tem que avaliar, é nossa função também, está implícito no professor né, tem que avaliar, então, eu acho que isso me incomoda me atrapalha um pouco, não sei se eu sei avaliar ainda*”. Mas avaliação é apenas parte de um processo maior, de aprendizagem, e precisa ser encarado assim, para que faça sentido como um todo, na proposta do aluno que se quer formar (LUCKESI, 2011; DE SORDI, 2009). Destaca-se que muitos professores têm dificuldade com a avaliação, fatores agravados na área da enfermagem, quando trazem a questão de que falhas na avaliação podem resultar em que estarão se colocando no mercado de trabalho pessoas nem sempre tão bem preparadas para o serviço.

4.2.4 Instrumentos de avaliação

As questões de avaliação se afunilam quando o foco passa a ser a operacionalização do processo. Aí entram os instrumentos de avaliação, muito trazidos nas discussões com os professores, como se observa nas falas a seguir.

Violeta –*Eu sinto dificuldade como nós falamos aqui o grupo é heterogêneo, então, por exemplo, se você só dá prova dissertativa, a gente já sabe, a nossa instituição preza isso, nós não podemos ter apenas um só instrumento de avaliação, isso é real, só a prova não avalia o aluno, mas o professor tem que ser diversificado, então é uma dificuldade que eu tenho, então, eu tenho que fazer uma prova, quando eu vou avaliar através da prova, não só dissertativa não só de múltiplas escolhas, eu tenho que fazer uma prova variada, isso demanda tempo isso é uma dificuldade.*

Íris – *Uma prova show...*

Violeta –*Exatamente, porque se você se você dá só dissertativa, o aluno que tem dificuldade de se expressar, vamos dizer assim ele vai mal, mesmo que ele saiba, se você dá uma prova só, então você tem que variar seu instrumento e não só a prova você dá um Seminário o aluno que tem dificuldade de falar lá na frente é outra dificuldade,*

nós temos que ser flexíveis versáteis e criar várias formas de avaliação. Então, é uma dificuldade, mas por outro lado eu acho isso muito correto, né porque permite você ver o aluno de diversas formas, mas, ao meu ver, é uma dificuldade, a gente tem que pensar muito e perde tempo e ficar em cima disso pra você ter vários instrumentos aí de avaliação e às vezes você fala assim: “nossa fiz vários instrumentos e ainda não ficou claro se o aluno aprendeu se não aprendeu”, então, é uma dificuldade sim...

(Grupo 1, primeiro encontro)

Violeta afirma estar de acordo com a escola, quando diz que a instituição preza por mais de um instrumento de avaliação, porém relata as dificuldades em relação ao tempo despendido para preparar tais instrumentos. E por vezes, mesmo aplicando diversos instrumentos, isso não garante o acesso ao conhecimento do que o aluno de fato aprendeu.

De acordo com Luckesi (2011), existem vários instrumentos que podem ser utilizados para dar informações sobre o desempenho do aluno, porém há de se ter atenção no momento de escolha, pois este deve ser adequado à finalidade para qual está sendo utilizado, bem elaborado e com uma sequência lógica.

Margarida – *Na questão da avaliação, provamos mesmo, você fala?*

Pesquisadora – *Como você faz: todo dia, uma vez por mês...?*

Margarida – *Não, várias, geralmente no semestre todo, as minhas matérias dão quatro provas, na verdade, no semestre, porque é uma prova, uma recuperação... eu falo pra eles: “gente, vocês estão fazendo 4 provas, eu não estou sendo uma bruxa, que tem que dar uma prova e uma recuperação e acabou, são 4 né, então, tem todas as chances de você correr pro lado e pro outro, dá pra estudar, pra recuperar”... mas mesmo assim tem gente que não vai, fora os trabalhos né...*

Hortênsia – *Prova, além da prova, a gente tem que mesclar, Prova dissertativa, questões de múltipla escolha, além disso, tem a participação em sala, traz atividade material pra ler, discutir depois na roda pra trazer o assunto, seminário, né e a própria participação né, assiduidade, a gente dá... dá várias avaliações durante o semestre.*

Margarida – *Eu faço assim...*

Hortênsia – *Isso...*

Margarida – *... eu faço assim, em relação à prova, né, não sei se eu sou meio drástica, porque não tem outra forma de avaliar o aluno, tem tudo isso daí, tem participação em sala de aula, tem seminário, mas você precisa ter um retorno dele daquela matéria que você deu, pra ver se ele sabe. Então, é só a prova que vai te trazer esse retorno, né, então, eu... na minha posição eu também vejo tudo isso que a Hortênsia está falando de participação de trabalhos entregues, de trazer alguma coisa pra sala de aula, eu conto muito isso, só que eu não conto pro aluno que está com a prova. Eu conto a partir do R,*

porque senão, ele entrega muitos trabalhos bons e ele quer passar só com a nota do trabalho.

Hortênsia - *A prova tem um peso diferencial...*

Margarida - *Tem um peso, ele precisa ter uma nota, então, eu guardo tudo certinho, as notas dele, vamos supor, que a pessoa me entregou três trabalhos, nos três ela tirou B e na prova de recuperação ela tirou I, então, o peso maior é da prova da recuperação, está lá guardadinho comigo, então, eu vou conversar, ó você precisa recuperar pelo menos um R nessa prova pra eu te dar ponto de participação, porque eu sei que você é uma pessoa que participa, e somar com seus trabalhos, aí dá, agora mandar ele pra frente só com trabalho e participação em sala de aula...*

(Grupo 2, segundo encontro)

Observa-se na falada da professora ênfase no “peso” maior que a prova tem, ou seja, a avaliação dissertativa é a que parece ter maior valor para medir o aprendizado do aluno, ficando em segundo lugar a participação, a assiduidade, trabalhos entregues e outros. Parece que a questão da nota, que classifica o aluno, tem maior peso e acaba não se utilizando a avaliação como um meio de auxílio para observar, de fato, o desempenho real do aluno no processo de ensino e aprendizado. Luckesi (2011) aponta que avaliar significa analisar o desempenho do aluno no processo de ensino-aprendizagem e examinar é simplesmente classificá-lo com uma nota. E parece que essa é a visão que acaba predominando, mesmo quando se discute e se buscam novas alternativas.

4.3 Relação professor x aluno

Outro ponto de destaque nas reuniões dos grupos de professores foi a questão da relação professor-aluno, e dos desafios no cotidiano da prática educativa de enfermagem, resultantes das dificuldades dos próprios alunos. A professora Jasmim relata que os alunos apresentam problemas que parecem não estar relacionados com a escola ou a professora.

Jasmim – *Porque às vezes ele tá com muitos problemas né, não necessariamente o problema é com a aula, com a professora, às vezes existem outros problemas que....distancia né...*

Hortênsia – *Interfere... Interfere...*

Margarida – *Eu busco, sim, dar uma inspeçãozinha pra ver o que está acontecendo, você tem, sei lá, 30% da classe com nota e porque o resto não, 50% com nota e o resto não, aí vêm um monte de coisa né, porque a gente sabe que tem aluno que é desinteressado realmente,*

aquele aluno que você tá explicando e ele tá babando em cima da carteira, ou ele tá falando com o colega, tá fazendo tudo menos olhando pra você né, pra sua explicação

(Grupo 2, segundo encontro)

De acordo com as falas, problemas alheios à aula podem interferir de alguma forma na concentração do aluno e, conseqüentemente, no seu aprendizado. O que vem ao encontro da teoria de Vigotski (1998), quando afirma que o homem é um ser histórico, que ao estudá-lo devemos ir além do que parece, pois o homem é o resultado de um processo e se constitui a partir de determinadas condições históricas e sociais. O desafio é como lidar com tais situações.

João Cravo—*Né, a... as dificuldades são muitas, então, a... que nem vocês falaram a medicação, só que as dificuldades também, não só a medicação, mas a anotação, e olha que a gente ficou, a Rosa ainda ligou pra mim, João Cravo, tem que entrar em punção, mas eles não conseguiam sair da anotação, alguma coisa vai ficar, porque se você pegar muito pesado alguma coisa, eles têm dificuldade de alguma coisa, outra vai ficar, então, a gente ficou parado na anotação e mesmo assim, a gente passou filme de anotação, “n” coisas e a dificuldade continua em anotação de enfermagem, mas vem já essa defasagem já do ensino médio, a gente tem, eu não sei como, que... que eu tô fazendo, tenho 2 alunas, uma o marido é professor, ela saiu do estágio chorando, chegou em casa chorando e disse: “não vou mais”, ele virou e disse: “não, você vai porque ele tá certo”, assim ela não sabe escrever, então assim, se tem que parar, então que eu tô fazendo, perante o que vocês colocaram, a gente não tem a questão do uso do laboratório, então, hoje, você vai fazer a anotação sozinha, você não vai se comunicar com ninguém, ninguém vai te ensinar porque você tem exemplo aí no seu caderno. Cálculo, a gente tá em Pediatría, 2, 3 crianças, então, verificar os sinais, cálculo. No feriado agora eu vou deixar uma lista de 12 exercícios pra elas, eu não consigo transformar soro de 5% em 10%, não conseguiram fazer nada e foi dado isso eu dei isso pra elas, não sei, mas não que elas não sabem a fórmula, é a matemática, regra de 3, lá do ensino médio, então assim, é muito difícil, pra gente, sobrecarga nossa do 2º módulo, não que o estágio de 4º, eu dei estágio de 4º, também as mesmas dificuldades, não sabe aspirar uma medicação, não sabe fazer um cálculo, só que o 2º módulo a gente sai, tem dia que eu saio e aí dá vontade de sair correndo*

(Grupo1, terceiro encontro)

Gardênia—*Eu acho que até o professor tem que ser heterogêneo em relação a como chegar em cada aluno, porque na verdade quando a gente vai pro estágio a gente não conhece eles né, com o passar do tempo a gente acaba conhecendo a velocidade de cada um, vai absorvendo o que você tá ali oferecendo de conhecimento, e é bem isso*

que a gente faz mesmo de dosar, eu sei que o fulano é assim, tem esse tipo de velocidade de raciocínio, eu tenho que chegar lá no objetivo final, e eu tenho que traçar algumas coisas pra chegar lá, com relação a esse aluno, eles não caminham da mesma forma, mesmo por questão de idade tem a questão de experiência pessoal né, por questão de objetivo ali, porque que eles estão ali, cada um, se vai perguntar, cada um tem um objetivo de estar ali e a gente faz esse diagnóstico diferencial né, as pessoas, o nosso grupo é bem heterogêneo, no estágio a gente consegue dar uma misturada, eu acho que é até bom isso, aquele que é mais imaturo consegue trocar ideia com aquele que tem mais maturidade que é um pouco mais sério que leva o curso de forma mais séria, que sabe que talvez é uma última chance de tá conseguindo um emprego, ou a chance da vida dele de tá estudando, ou não teve a chance de estudar...né, eu acho bem bacana esse mescla

(Grupo 1, segundo encontro)

Hortênsia – *Sabe outra coisa, a gente acaba fazendo quando você percebe que o aluno não tá muito centrado na aula, você tá abordando um assunto e você vai dá um exemplo, e fala o nome daquele aluno, entendeu, pra chamar, não sei se vocês fazem isso, e assim eles se sentem na obrigação e provavelmente ele vai se sentir inserido no grupo, o fulana o que você acha de tal coisa né, é uma forma de tá chamando pra participar.*

(Grupo 2, segundo encontro)

Nos trechos apresentados, João Cravo faz uma crítica à formação que os alunos tiveram no ensino médio, pois apresentam dificuldades na anotação de enfermagem, imprescindível para a profissão, uma vez que devem registrar todo o procedimento realizado, e regra de três no momento que necessitam calcular a dose de medicamentos a serem administrados. Essas são algumas das dificuldades que eles apresentam, sendo difícil assimilar as competências necessárias para o técnico em enfermagem.

Gardênia revela, também, que cada aluno tem um tempo diferente de aprendizagem, alguns imaturos e outros com mais maturidade. Hortênsia achou uma forma de motivá-los à participação. Na direção dessas ideias, destacam-se as funções dos professores nas relações interativas, sobre a qual Zabala (2008) relata, dentre outras coisas, que o professor deve adaptar a aula às necessidades do aluno, valorizar toda e qualquer contribuição dos alunos, estabelecer metas reais, oferecer ajuda adequada e outras.

Liz – *...o meu maior problema, eu acho que é frustração que eu sinto, é ver hoje a falta de interesse dos alunos perante a nossa profissão, eu não posso generalizar, mas assim, a maioria, falta de interesse e cada vez chega mais e a gente tem que lidar com eles dentro da sala de aula...uma é a falta de interesse e a outra é uma sala de aula muito diversificada, a questão de idade, né, nós temos o aluno de pelos*

menos de 17 anos até aluno de 50, nós já tivemos alunos de 54, 55 anos, então pra mim é uma dificuldade né, porque você tem que ser assim um professor superdinâmico, porque se uma pessoa de 53 anos tem aquela dificuldade, a de 17 tem a dele também, mas e aí como fazer? então eu acho que isso pra mim é uma dificuldade, dificuldade assim, um desafio, dificuldade e desafio ao mesmo tempo. Essa questão de diversificado, a idade e a falta de interesse mesmo, dos alunos frente a nossa profissão assim, deu pra perceber que cada vez mais, é um cabide de emprego, né, falta de comprometimento, porque quando eu era aluna gente, eu não sei vocês, mas eu nunca fui assim, eu não posso falar assim do ensino médio meu. Quando eu era do ensino médio eu não estudei tanto que eu estudei pra fazer minha faculdade, eu amava pegar o livro, nossa eu amava estudar enfermagem, e eu, antes no ensino médio eu nunca gostei de estudar, mas pra fazer o curso, eu entrei nessa profissão mesmo, porque eu amava, porque eu quis ser enfermeira, sabe era uma coisa assim, nossa eu falo eu me emociono até hoje [choro]...porque é tudo o que eu sempre quis, e vê....experiência mesmo que eu tive hoje, que foi assim, eu estou decepcionada mesmo porque você acaba pensando que o problema é comigo e aí hoje frente a nossa reunião (de coordenação) pude perceber, graças a Deus que não é só comigo que tem problema, né, a falta de interesse dos alunos né, um exemplo, já faziam 20 dias que eu havia marcado uma avaliação prática de laboratório, e todos os alunos já sabem o que tem que trazer né, principalmente os materiais de bolso, e nessa prova ia cair verificação de sinais vitais, os alunos vieram sem relógio e sem termômetro e olham pra você e ri, dá risada, achando.... eu não trouxe sabe, e eu vou fazer, e você vai e fala como assim, você não trouxe? E aquilo vai te deixando, então, eu acho que é isso mesmo, pra mim assim os maiores desafios é essa forma, essa coisa mesmo de um aluno ter 17, uma sala bem variada de faixa etária e essa falta de comprometimento dessas pessoas que vêm chegando cada vez mais sem amor pela nossa profissão assim, e a gente insere no mercado de trabalho... falei demais, desculpa....[risos e emoção].

(Grupo 2, primeiro encontro)

Violeta - *Exatamente, pra grupos muito heterogêneos, então, você tem que ter uma habilidade muito grande pra conseguir trazer todos os alunos, você não só é...se fazer entender por aqueles que tem bom conhecimento, mas também pra que ele que tem um baixo nível aí de conhecimento e de tudo mais, então, eu sinto essa dificuldade, né, de você conseguir lidar com essa classe heterogênea dando o mesmo conteúdo, então, você tem que trazer todos ao mesmo tempo, pra mim é uma dificuldade*

(Grupo 1, primeiro encontro)

Observa-se a fala emocionada da professora Liz que disse, por várias vezes, que era difícil conseguir “levar” uma classe com alunos de 17 e 50 anos, mas que o principal problema era a falta de comprometimento dos alunos.

Faz-se importante a reflexão sobre a relação professor-aluno, pois há tempos imperava o modelo tradicional, no qual o conhecimento era “transmitido”, havia uma distância entre professor e aluno, e este apenas memorizava os conteúdos, pouco contribuindo para sua aprendizagem. Porém, segundo Zabala (2008), quando o professor assume uma postura diferente, estimulando a participação do aluno, propondo a ele atividades em grupo, trazendo exemplos da sua realidade, o conhecimento se torna mais significativo e, conseqüentemente, promove-se um ambiente mais seguro, para que o aluno se sinta à vontade para participar mais, fazer críticas, favorecendo esse processo. Dessa maneira aumentam as chances de o aluno sentir-se motivado, além de promover a sua autoestima e sua autonomia. Assim o conhecimento passa a ser construído, e os alunos aprendem não só com os professores, mas também com os colegas da sala de aula.

Para que isso ocorra, faz-se necessário quebrar aquele modelo de aula tradicional, as relações não podem mais ser tão rígidas e demarcadas. Os próprios professores apontam essas saídas em suas falas, mas precisam trazê-las para as ações. E não é fácil, mesmo.

Foi dito, também, que as pessoas que procuravam o curso eram pessoas que precisavam se profissionalizar e que hoje são pessoas que não têm experiência alguma na área e estão em busca de mais uma profissão apenas.

Gardênia – *O perfil também do nosso aluno também, né... há 13 anos atrás, eu trabalhava com aluno que a faixa média de idade era mais de 40 anos, era um curso noturno para dar oportunidade para as pessoas que saíam do emprego né. Hoje em dia não, hoje em dia o perfil são pessoas mais jovens, nós trabalhamos com pessoas muito imaturas pra fazer esse tipo de curso e o curso exige uma maturidade maior, se leva um aluno com 17 pra 18 anos pra enfermagem, às vezes ele amadurece na marra com a gente no estágio né, ih....eu também como a Rosa, agora com 13 anos de formação, saí da faculdade e vim dar aula no curso técnico. Já minha faculdade eu já vinha com um perfil pra dar aula, eu fui direcionada pra dar aula, na graduação na USP né, mas eu me cobrava muito em relação ao que eu ia oferecer pro aluno tá, como eu não era professora ainda, a gente olhava pra seguinte situação, eu tenho que responder às perguntas do meu aluno, tenho que buscar isso né, mas hoje eu vejo que o professor, aquele professor que não está aberto a aprender não pode ministrar aula, não pode dar aula né, e é uma troca muito [inaudível].*

[...]

Dália – *Era um pessoal assim oh, já trabalhava, tava buscando o teórico, entendeu, então ele vinha da prática pra saciar uma necessidade teórica dele, então o que acontecia, o aproveitamento dessas aulas teóricas, sabe, os conteúdos, a gente tinha uma possibilidade muito grande de... de ir além. E hoje, às vezes eles nem sabem porque eles vieram fazer enfermagem. “Por que você veio*

fazer enfermagem?”, “porque eu odeio informática”, bom espera aí mas, né, mas você não precisa necessariamente ir fazer alguma coisa na área da informática entendeu, ao contrário você pensa que na enfermagem não tem nada de informática, entendeu, eu acho que isso é uma das dificuldades. Outra eu acho que assim aquela questão do... da realização, eu lembro que , eu perguntava todo primeiro dia de aula porque que a pessoa tinha vindo fazer enfermagem, então, uma boa parte falava que eu vinha me aperfeiçoar, olha eu vim porque eu quero aprender mais ou porque, a porque o hospital tá exigindo porque se não vai mandar quem não tem graduação embora...e tinha aquela coisa da caridade também, sabe ainda muito, eu acho que hoje até tem menos, eles falavam a porque eu gosto de cuidar da pessoa, porque eu acho uma profissão linda, maravilhosa, né, por aquela coisa do divino, sabe do tipo assim eu faço e não preciso receber nada em troca... o só fazer já me satisfaz, eu acho que a gente ouvia mais isso, hoje a busca, ou é... eu não sabia o que ia fazer, ah, sabe, pra não ficar parado a minha mãe queria quer eu fosse estudar e como eu não sei ainda ou eu não gosto de nada eu vim fazer enfermagem e muitos assim, eu vim porque eu preciso de um trabalho, eu preciso ganhar e o caminho, aqui em [nome da cidade] a gente tem um grande índice de emprego, mais de 80%, saí empregado, então eles acabam vendo como um meio fácil para conseguir um trabalho remunerado, e nem sempre alguns adquirem o perfil, outros descobrem o perfil ao longo do curso, se tornam profissionais excelentes, outros até se formam, mas nunca exercem.

(Grupo 1, primeiro encontro)

Mudou muito o perfil do profissional, e o professor deve estar preparado para esta mudança, o que nos remete à história da categoria, pois, segundo Geovanini et al. (2010), de acordo com o processo de industrialização houve um crescimento do número destes profissionais para atender às exigências do mercado de trabalho, algo que não acontece nos dias de hoje, quando a procura ocorre naturalmente por qualquer jovem. Foi discutido o porquê de as pessoas procurarem a enfermagem hoje em dia, o que está relacionado com a história da profissão, pois tempos atrás os técnicos em enfermagem precisavam se profissionalizar, já trabalhavam na área, tinham muita experiência, mas não havia lei que os regulamentava. Com a Lei nº 7.498/86, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 94.406/87 (BRASIL, 1987), eles foram obrigados a estudar e a pegar o certificado. Hoje em dia o público mudou, pois com o aumento do número dos hospitais, UPAs e UBS o mercado de trabalho está absorvendo uma grande quantidade deste profissional, então muitos vêm buscando, neste curso, uma profissão.

Esse olhar coloca, no âmbito social e histórico, as questões dos profissionais de enfermagem, mas na sala de aula, a forma como relacionar-se com os alunos também tem seu

peso, assumindo um lugar importante nas discussões sobre os desafios na docência em enfermagem.

Camélia - *Eu percebo assim, que na teoria, a gente tem as dificuldades em relação à idade, então dependendo da forma que você aborda uns pegam rapidinho, outros têm um pouquinho mais de dificuldade, tem diferenças, às vezes a gente tem adolescentes já entrando no início da vida adulta e até idosos né, pessoas de maior idade, então a gente tem que ter assim jogo de cintura pra poder passar o entendimento para essa diferença de idade, eu sinto um pouco de dificuldade disso na teoria, sabe, é assim...a dificuldade de acompanhar um dos mais...dos mais...com mais idade, e outros são os problemas de fundo pessoal, às vezes a gente vê que o aluno dá uma “acoadinha”, não participa, ou ele estar mais isolado hoje, na maioria da vezes você tem que dá uma prestada de atenção no comportamento dele, tenta chamá-lo, está acontecendo alguma coisa, pra gente poder continuar a aula, muitas vezes eu cheguei parar a aula pra comentá de algum aluno que a gente percebeu a diferença, ou porque ele até chorava em aula, ou que eles se distanciavam, então assim, as dificuldades mesmo, é em casa, com problemas envolvidos em casa, doenças da alma que vêm repercutindo aqui no aprendizado, e eu vejo como uma dificuldade, a gente para onde tá, e vamos dá uma atenção pro aluno agora, pra ver de que maneira a gente pode ajudar no momento, pra que ele possa conseguir aprender, não sei você também enxerga...*

(Grupo 1, primeiro encontro)

Bastante interessante a fala da professora Camélia, quando diz que além das dificuldades comuns a todos, alguns alunos que apresentam doenças da “alma”, que não estão participando muito, ou porque choram ou porque simplesmente se distanciam dos demais e que isso tudo pode estar interferindo no processo de ensino-aprendizado. Ela acredita que é de suma importância chamar esse aluno e conversar, perguntar isoladamente a ele o que está acontecendo, saber ouvir e oferecer ajuda, na medida do possível. Novamente essa fala remete a Zabala (2008), na ênfase que ele dá à relação professor-aluno no aprendizado.

Mas os conflitos resultantes das relações professor-aluno reais, do cotidiano, dificultam colocar em ação muito daquilo que é trazido no âmbito do ideal. Situações trazidas pelos professores apontam para as dificuldades nesse sentido.

Liz – *Ah, e um detalhe, com esse facebook, tem uma determinada aluna que postou umas fotos no facebook assim, na aula de certos professores de uma professora ainda nossa.....bem conceituada daqui, a professora passando matéria na lousa, os alunos todos conversando e o comentário da aluna, “Eu gosto assim, todo mundo prestando*

atenção”.....sabe então tipo o aluno não se toca que o professor está passando um conteúdo que ele vai lida com vida humana, a gente fala isso desde o primeiro dia de aula, esses erros que estão acontecendo na nossa profissão colocando café com leite na veia, você passa isso pra eles é como se nada tivesse acontecendo, nada, entra por aqui sai por ali, se a gente vai repreender a gente aqui na escola não pode leva notebook pra dentro da sala de aula, o aluno não pode levar nenhum recurso, a gente pode tirar se agente quiser do aluno, então vai falar pra ele desligar a máquina, o notebook á aquela agressividade verbal, é aquela...sabe e por mais valores que a gente coloque, ensina, explica...

(Grupo 2, terceiro encontro)

E aparece nas falas também a explicitação do reconhecimento da necessidade de mudanças, mas o sentimento de impotência também se faz presente.

Liz – *Sinceramente eu tô dizendo que eu queria que mudasse, mas eu não sei, como fazer mudar, eu não sei mais como agir, pra interagir com esse aluno pra trazer ele, pra colocar esses valores na cabeça dele, pra pra falar...porque eu quando era aluna meu Deus quanto que eu estudava.*

(Grupo 2, Terceiro encontro).

Também há experiências em que seprocuram sanar ou diminuir os problemas da relação professor-aluno, buscando maior proximidade com os alunos e as dificuldades que tais tentativas resultam.Nas falas a seguir, a professorapontua a dificuldade do relacionamento interpessoal ede marcar os limites de um relacionamento.

Margarida - *porque eu tenho 29 anos eu vivo um certo desrespeito de algumas pessoas, mais jovens, deles comigo, porque, porque eu tento, assim, ser o máximo eu sou aquela professora amiga, só que eu tenho, eu tenho que me colocar como professora no momento de professora, no momento mais de descontração a gente fala de outra coisa, só que isso se mistura pra eles, então, chega um momento e que eu tenho que ser mais dura, em relação a isso principalmente quando eles se tornam meus alunos de estágio, que eu falo: “oh do portão pra dentro eu sou a Margarida professora de vocês”, e não temos outro tipo de conversa e eu já vivi alguns desrespeitos por conta disso, porque a pessoa acha que tem total liberdade com você, e não é assim, você tenta criar um vínculo amistoso com os alunos, mas com um limite, mas tem pessoas que não conseguem enxergar esse limite, principalmente os mais jovens, porque quando eles veem assim, ah.... “Margarida também é nova, gosta mais ou menos das mesmas coisas da gente” ou sei lá, não sei o que se passa na cabeça deles, então eu acredito que muitas vezes acontece esse desrespeito, no entanto, que isso é uma coisa que...só que eu também não gosto de ser aquela*

professora autoritária que chega e não conversa com ninguém, não sabe da vida de ninguém, é meu jeito ser assim, entendeu, só que eu estou estudando muito isso nesse quase 2 anos que eu tô dando aula, porque chega um momento que você tem que dar um breque nessas pessoas e às vezes elas não entendem isso e da melhor maneira você passa a ser a bruxa malvada, sabe, isso é uma coisa que eu tenho bastante dificuldade. Também por essa questão de idade muitas vezes acaba se tornando uma falta de respeito com a gente mesmo, e aí você tem que trazer aquele aluno pra realidade, “oh aqui eu sou seu professor, ali fora agente pode conversar de outras coisas, mas aqui eu sou seu professor, e vai funcionar desse jeito”, tem aluno que se sente na liberdade como, por exemplo....os alunos que não trouxeram material de bolso pra prova, tem aluno que se sente na liberdade no campo de estágio de ir à vontade assim, sem material, ou leva uma coisa esquece duas... por conta desse relacionamento, e a gente tem que chama pra realidade, gente aqui você é meu aluno, eu sempre falo isso pra eles quem dá a nota de estágio pra vocês são vocês mesmos, eu tô aqui pra tá observando, pra tá ensinando vocês, né, uns se destacam mais, outros menos, outros nem se destacam, então, são coisas tão bobas que eles se atropelam e isso me incomoda muito, porque soa pra mim como uma falta de respeito muito grande enquanto professora, mesmo sendo nova, as meninas também são, isso é uma falta muito grande eu tenho dificuldade de saber separar
(Grupo 2, primeiro encontro)

Contrariamente a essa posição apontada pela professora Margarida que relata não conseguir colocar um limite em sua relação próxima com os alunos, aparece o professor em outro extremo.

Camélia – *Os alunos esperam que a gente seja, que o dono do saber né, professor é dono do saber, né, então eu acho que aí a gente pode se posicionar, sendo humilde e falar eu não sei, eu vou ver e depois eu te trago na próxima aula. Você pesquisa e eu pesquiso depois a gente discute na avaliação, né....*

[Várias pessoas falando ao mesmo tempo.]

Camélia - *....assim, coloca mesmo que a gente não é o dono do saber, nós estamos aprendendo com eles, né, a gente tem um pouco mais de conhecimento, mas assim como eles, a vida é um constante aprendizado, né, e a gente vai aprendendo.....várias pessoas falando junto*

(Grupo 1, segundo encontro)

A professora Camélia relata a expectativa que percebe dos alunos em relação ao professor, e ao mesmo tempo aponta que o professor deve ser humilde o suficiente para entender que ele não é o dono do saber, que a vida é um constante aprendizado e que ele também pode aprender com o aluno.

Por fim, destaca-se que algumas tentativas se mostram exitosas, como se observa nas falas das professoras, apresentadas a seguir.

Camélia – *A forma que a gente chega neles com relação ao déficit de conhecimentos básicos eu percebo que faz diferença, tem aluno que aceita numa boa, mas tem aluno que se tem que chamar no canto, sabe....*

Rosa – *Até porque a gente observa depois a evolução do primeiro ano, do 1º módulo para o 4º módulo é assim impressionante e o quanto isso é satisfatório pra nós mesmo com todas as dificuldades que a gente foi encontrando ao longo dos 4º módulos, você vê uma evolução gradativa, isso é extremamente gratificante porque você vê que você também conseguiu chegar no objetivo mesmo que às vezes discreto, mas se pra aquele indivíduo, não só enquanto ser humano mas também enquanto técnico ele evolui ele desenvolveu e ele conseguiu chegar num objetivo mesmo que muitas vezes.....mas que valeu a pena, só por saber o quanto você mudou de lá pra cá, e a gente pode observar isso no TCC....*

(Grupo 1, segundo encontro)

Diante do relato da professora Camélia sobre as atitudes diferenciadas com os alunos, dependendo de suas dificuldades e necessidades, a fim de ajudá-los a adquirir as competências necessárias, a professora e coordenadora Rosa destaca o reflexo dessa ação, observado nos módulos seguintes, indicando a evolução dos alunos, o que a deixa muito satisfeita. Tais ações remetem ao papel mediador do professor, apontado por Libâneo (2011), no sentido de que o professor acaba por possibilitar a apropriação do conhecimento pelo aluno, graças ao processo didático que desenvolve. Remete, também, à importância que Vigotski (1998) atribui ao outro, no processo de aprendizado humano.

4.4 Fazer x Saber: Construção histórica da enfermagem e das condições de trabalho

As discussões nos grupos trouxeram ainda a questão sobre o fazer x saber, o que cabe à enfermagem, a importância atribuída à prática, de forma desvinculada de um saber. Também se discutiu sobre as condições concretas de trabalho desse professor do ensino técnico em enfermagem. Esses temas constituíram a unidade denominada aqui de “Fazer x Saber: Construção histórica da enfermagem”.

O recorte inicial destaca a relação teoria e prática no ensino de enfermagem, como se observa nas falas apresentadas na sequência.

Gardênia - *Até porque quando eles vêm pra gente, no auxiliar, eles não têm ideia de que também tem que ter conhecimento científico né, eu acho o nosso currículo muito fechado, só pra prática em si, muito pouco conhecimento científico, muito poucas.....disciplinas que levam ao conhecimento científico, e às vezes quando a gente tá na prática, sabe que falta mais, falta mais pra ele...aí a gente tem que resgatar ou através do estudo de caso, ou através, olha o que que você acha que tá acontecendo em relação à patologia dele, porque ele tem que saber que existe por de trás da evolução dele pra saber fazer, pra saber cuidar, até então, eles caem de paraquedas no primeiro ano, eu quero cuidar das pessoas, mas pra cuidar das pessoas você precisa estudar. O que vai te diferenciar de uma aluna do técnico em enfermagem com alguém lá fora que também quer cuidar de alguém. [Pausa] Esse eu acho que é o nosso grande desafio né, em colocar algumas coisas, alguns conhecimentos daquilo em cima daquilo que a gente quer que ele faça, em relação ao estágio, às vezes, ele vem com uma base melhor né.....essa questão de ser heterogêneo, de alguns renderem mais em relação ao estudo, outros ainda... que não ter aquela cegueira,não só quero tá aqui, não quero estudar, não quero ir além disso aí, e colocar que o mercado que é competitivo que ele precisa, o que vai diferenciar é o conhecimento*

(Grupo 1, primeiro encontro)

A professora Gardênia aponta que o currículo do técnico em enfermagem é focado mais na assistência do cuidado do que no conhecimento científico e que tenta mostrar aos alunos a importância em se obter tal conhecimento e prestar o cuidado de forma integral ao paciente. De acordo com Carvalho e Viana (2009), o aluno deve ser preparado para ser inserido no mercado de trabalho e exercer a sua cidadania, e isto implica uma formação integral, para além do saber fazer.

O foco na assistência do cuidado remete à construção histórico-social da profissão, pois, desde o início da formação do enfermeiro, o currículo enfatizava aspectos básicos da assistência hospitalar, predominantemente curativa. Segundo Geovanini et al. (2010), esse currículo esteve presente desde a primeira Escola de Enfermagem do Brasil, repetido por vários anos principalmente mais tarde durante o capitalismo. Isto se reflete também na divisão social do trabalho na enfermagem, que parece atribuir trabalho manual – *o fazer* – aos auxiliares e técnicos, e destinando *o saber* para aqueles que tinham formação superior e que acabavam ficando mais afastados do contato direto com os pacientes.

No trecho apresentado a seguir, os professores fazem uma reflexão sobre o perfil do aluno que estão formando, e sobre atuação dos alunos na prática profissional.

Gardênia - *Que tipo de aluno nós estamos formando a partir desse currículo que tem hoje? A gente vê coisas assim, hoje no ambiente hospitalar, não os nossos alunos que estão ali, mas, de alguns funcionários que estão ali fazendo a prática, que foram ex-alunos nossos, que por algum momento esqueceram o que é, o que estão fazendo ali, foram alunos indicados por nós, que se destacaram por algum momento, ou na teoria, estágio ou no seminário ou no TCC, tinha algum potencial...*

[...]

João Cravo- *Quando você fala....será que esse aluno, ele esqueceu, ele tá fazendo ali o que aprendeu ou o sistema impõe que ele faça daquela maneira?*

Gardênia – *Pode ser também*

João Cravo - *Porque às vezes o sistema impõe que ele faça daquela maneira, ele sabe que às vezes é errado, só que ele tem que fazer daquela maneira ou ele é excluído do grupo, ou ele é...*

Alguém– *Demitido.*

João Cravo -... *Demitido, porque ali enquanto estágio, a gente vê qualidade né, quando ele tá trabalhando, é produção...*

(Grupo 1, primeiro encontro)

Destaca-se, no trecho apresentado, a ideia de que na escola o aluno aprende a qualidade da assistência, porém quando está no mercado de trabalho, o que fala mais alto acaba sendo a necessidade de produção, o que acaba fazendo com que este seja mais um na engrenagem deste processo. Esta questão vem ao encontro do que dizem Ribeiro e Pedrão (2005) que cada vez mais a interação entre os cuidadores e pacientes parece ser mais impessoal e breve, os procedimentos são realizados de forma mecanizada e rotinizada, menos humana, o cuidado técnico passou a prevalecer, distanciando enfermeira e paciente.

Observa-se o embate entre a formação e o campo de estágio. Enquanto se busca neste a oportunidade de aprendizado dos alunos, o campo os recebe como mão de obra, e cabe ao professor fazer as pontes e garantir aprendizado, mas, ao mesmo tempo, atender às necessidades de pacientes e do próprio campo, como se observa nas falas a seguir.

João Cravo –*Se eu não dou um breque, não, agora não posso, tudo é estagiário, então é assim, porque é a visão dos funcionários que estão ali naquele momento, eles querem produção, e nós estamos ali pra tentar dar uma qualidade pro aluno.*

Dália – *Bom eu acho que o João Cravo tocou numa coisa que foge até um pouco da sua coisa aqui, mas do seu trabalho, mas eu acho que esse é um ponto sério o serviço de saúde ele não pode ser tratado*

como um ambiente, de fábrica, como chão de fábrica, onde o peão tem que produzir, entendeu, e isso pode ser muito [pausa]tem que dá produção, às vezes você vê um ou outro movimento tentando resgatar alguma coisa, então, é assim aquela história dos erros que a gente ouve falar, quer dizer em que condição, esses indivíduos estão trabalhando, né, pra que se esteja sujeito a esse erro, tá e aí assim, eu sei que foge, mas assim, que aluno que se tá formando, se você for pensá na qualidade que o João Cravo não vai dá pra ter produção de chão de fábrica, é...

[...]

Violeta –[...] se a gente assumiu um paciente, assumiu determinado procedimento nós temos que entregar aquele procedimento feito, não posso assumir e depois fala não vou fazer mais né, mais eu sinto que há uma dificuldade didática, a cobrança né, da produção então, eu não posso ensinar meu aluno a passar uma sonda em cinco minutos, é lógico no 4 módulo, uma exigência, eu exijo a rapidez a habilidade, mas a primeira vez que o aluno vai passar uma sonda eu vou demorar, porque eu vou relembrar com ele a teoria antes de passar a sonda, vou junto com ele abrir o material e às vezes tem aquela cobrança.

Gardênia - Você vai garantir o conhecimento, né.

Violeta - Isso pra mim no estágio é uma dificuldade pela exigência da produção, então, por exemplo, se gente assume dois pacientes ao invés de 10 a gente já fica malvisto e eu não posso assumir 10 pacientes porque eu não vou dar o banho rapidamente com os alunos, eu tenho que ir devagar pra relembrar com ele a sequência do banho de leito porque que ele tá fazendo aquela sequência e depois é lógico, com o tempo a gente também exige rapidez e agilidade, mas, eu sinto também uma dificuldade nesse sentido no estágio, né, essa dificuldade didática e pedagógica no sentido da exigência da instituição talvez não da instituição, mas do funcionário que está ali.

Dália - E quando a gente chega, eles ficam tão felizes né, "Oba chegou gente pra ajudar" entendeu e aí é bem isso que a Violeta falou mesmo, então se sente meio pressionado, se você pega pouco, ah... vocês não estão ajudando nada, entendeu, eles não falam, não verbalizam mais existem outras formas de comunicação né, que não verbal e a gente percebe tranquilamente assim quando... ou então assim, "ah vocês vão fazer tal coisa? mas fulano tá com pressa você precisa devolver o aparelho logo"...e aí assim você acaba perdendo um pouco, porque se você quiser aproveitar aquela oportunidade você vai acelerar um pouquinho, então, às vezes você perde um pouco de qualidade do aprendizado e se você for, demorar né, aí você atrapalha o andamento do resto do serviço, então, achar esse meio termo... difícil, né.

(Grupo 1, primeiro encontro)

Ribeiro e Pedrão (2005) destacam a "idolatria pela técnica" que pode contribuir para essa discussão. A escola fala de qualidade de atendimento – o que extrapolaria a simples

técnica – e o hospital, o mercado de trabalho, foca na produção, baseada na técnica, e o que se vê é um mal incalculável no atendimento do paciente em todos seus níveis, tanto na UBS quanto na área hospitalar, nas quais muitas vezes deixa-se de ver o paciente de forma integral, o atendimento fica frágil e, conseqüentemente, a sociedade como um todo sofre as conseqüências.

Essas questões acabam por trazer, também, as próprias condições de trabalho do professor-enfermeiro do ensino técnico, como se observa nas falas trazidas na sequência.

Rosa - *Gente, não adianta a gente se iludir, porque sempre, nós vamos ter que levar serviço pra casa, não tem um professor que fale eu não faço nada da escola em casa, mentira, ah se corrigir uma prova, se você, manda um email sobre a escola você tá trabalhando na sua casa, entendeu? E aquilo, já entrou.....exatamente, você embute isso no seu cérebro e você já começa a pensar que, mesmo sem material no sábado, domingo, entendeu, então, eu acho assim....não por questão de instituição, eu acho que é o próprio sistema em si, que não nos permite ser diferente, até porque a nossa cultura vem de muita responsabilidade no sentido de educar, de ser responsável, porque que a gente briga tanto, porque que se a gente tá se colocando tanto aqui em melhorar esse aluno, porque nós já fomos muito melhores, nós já fomos os bambambam da situação, sabe, então, nós sentimos que houve uma queda brusca, e que agora a gente tá conseguindo levantar de novo porque todos nós nos empenhamos pra isso, porque nós notamos que houve uma diferença no aprendizado do aluno, no próprio contexto da vida, a vida mudou...hoje é a geração computador, internet....telefone na nana....aquele negócio quadrado...*

Camélia – *Tablet.*

Rosa – *Tablet, taí os alunos estão mexendo, com isso e a gente não tem muita noção disso, então, a gente teve que [inaudível] junto e agora a gente tá aprendendo...*

Gardênia – *O próprio estímulo da Instituição também, né*

Rosa – *Nós estamos aprendendo alguns conceitos que a gente não tinha antes, mas eu acho que é assim, é.....na verdade eu não diria mais tempo, mas eu gostaria assim, de poder me doar mais para o aluno e não para as questões burocráticas, eu queria estar mais perto dele, junto dele porque as questões burocráticas levam muito da gente, um tempo que você poderia muito estar perto do seu aluno ...*

Violeta – *Não que elas não sejam necessárias, não que elas não sejam necessárias....*

Rosa – *Não que elas não sejam necessárias, porém, eu gostaria de ...*

João Cravo – *Eu acho que isso que a Violeta falou, eu comecei o ano falando que eu não ia levar nada pra casa, eu vou planejar todas as aulas, eu já tô com monte de coisa e eu não consigo, eu não consigo planejar as aulas...*

Violeta– *Parou a pós...*

João Cravo- *Parei a pós, não dá, é uma coisa assim, eu não consigo isso é uma coisa também que eu gostaria ...*

(Grupo1, terceiro encontro)

Observa-se que os professores acabam levando serviço para casa, pois dizem não ter tempo, devido à jornada de trabalho e à própria demanda dos alunos que se modifica a cada momento. A pressão que sentem também ocorre no sentido da insegurança e medo de perder o emprego, como está colocado na sequência a seguir.

Lírio – *O professor não tem que ser aquele ditador da época da palmatória, mas essa “não reprova” que essa LDB que colocou, tanto pro ensino técnico quanto pra médio foi...*

Margarida – *Foi ridículo.*

Lírio – *Foi indecente, né, outra coisa também o nosso não vínculo com a escola, eu acho que desmotivou ainda mais o professor a lutar por esses ideais de valores.....*

Pesquisadora – *Como assim vínculo?*

Lírio - *Se não formar classe, se não tiver aluno, a gente tá na rua!*

Pesquisadora – *Ah, sim...*

Lírio – *Agora, quem vai colocar a sua cabeça na bandeja 100%, tem professor... ainda nessa área de enfermagem, os professores trabalham em hospitais, tem sempre 2 empregos, né...*

Margarida – *Eu não, eu preciso das aulas[risos]*

Lírio – *A maioria, agora e quem não tem, você acha, que vai colocar a cabeça na bandeja, e como reprovar esse aluno né, hoje se vai falar com o aluno qualquer coisa.....eu vou na ouvidoria, você tá me bolinando né, é bullying, eu acho assim, essa questão de valores a gente tá tem toda essa parte assim, eu acho que pesa muito esse...essa questão de não vínculo que professor que vai dar reprova, bate-se na questão da evasão, bate-se na questão da evasão, mas como você pode passar uma aluna dessa que fica tirando foto, faz esse tipo de comentário, qual a ética desse aluno, qual....se fosse em outros tempos o próprio Vestibulinho, pra você entra numa [nome de escola] antes.....Nossa senhora.....na[nome de outra escola], então, hoje se busca aluno a laço em outros cursos pra vê se ele quer fazer o seu, então, ninguém quer nada com nada, eu acho que cada vez tá ficando pior, a gente não é só professor de enfermagem, a gente é professor de matemática.....seringa com c.....*

(Grupo 2, terceiro encontro)

Os professores com medo da evasão e de perder o emprego, acabam aprovando alguns alunos. Sobre esse aspecto as professoras refletem no sentido de que, no caso de diminuírem as aulas, os professores que tiverem um número menor de aula perdem o cargo. Os professores mostram-se, assim, insatisfeitos e desmotivados com o tipo de vínculo empregatício, pois se sentem inseguros ao pensarem que, a qualquer momento, ficarão sem

alunos e consequentemente sem aula, portanto, vários professores podem perder seu emprego. Uma das falas também mostra que o professor tem receio de chamar a atenção do aluno, pois este pode levar o caso para a ouvidoria e, ao que pareceu, a instituição na maioria das vezes acaba dando mais crédito ao que o aluno diz e não ao professor.

Conclui-se que falta um olhar mais político, em âmbito nacional, para a formação desses profissionais. Corrêa et al. (2011) já apontavam que a formação docente para o SUS demanda empreendimentos políticos e pedagógicos contínuos e comprometidos. Isso implica não só pensar nas condições de trabalho das escolas técnicas, mas para a própria formação de seus docentes.

4.5 Ressignificando a prática pedagógica dos professores de enfermagem

A experiência de conversar sobre suas práticas e discutir coletivamente situações de seu cotidiano, dificuldade e possíveis soluções mostrou a possibilidade de avanços nas formas de pensar. Os professores destacam que eles próprios podem e devem estudar, discutir, avançar em seus conhecimentos sobre sua prática. Partiu dos professores a ideia de organizarem reuniões, com trocas de experiência e apoio entre eles.

Gardênia – *O que eu acho que a gente poderia também fazer nas nossas reuniões é a troca de experiências, a gente já passou pelo Centro Cirúrgico, deu essas disciplinas aí né, Auxiliar, mais de 9 anos e a gente tem uma experiência de rotina de Centro Cirúrgico, de setor, se vocês quiserem que a gente vá um dia com vocês, né, de terça-feira a gente pode juntar estágio, eu me proponho estar indo com vocês no setor.*

Rosa – *Tem a [nome] lá também....Até porque a gente tem á....assim, fomos agraciados porque a chefe do setor do CC [centro cirúrgico] é professora aqui, que é a [nome], né...*

(Grupo 1, segundo encontro)

Além da troca de experiência, os professores propõem soluções para os problemas enfrentados nos estágios. Foi lembrada pela professora Dália a vontade que tinham de organizar um grupo para dar suporte às situações difíceis de serem solucionadas.

Dália – *No ano passado na reunião do Conselho, lembra que a gente até pensou, sabe, num grupo? Porque no semestre passado eu peguei um grupo que todo grupo tinha problema de ordem pessoal, mas que interferia diretamente no aprendizado dele.*

Gardênia – *Tinha que montar uma equipe né, de suporte...*

Dália – *Isso se lembra que a gente tinha até pensado...*

Gardênia – *Que nem na Faculdade nós tivemos isso...*

(Grupo 1, primeiro encontro)

Vale destacar que o ânimo e a alegria de desenvolver seus trabalhos, na docência, estiveram também presentes.

Lírio – *O tanto que eu gosto dessa profissão sabe... eu sofri tanto, gente, pra fazer, pra me formar.... vocês não tem ideia o quanto....eu passei minha faculdade inteira com um sapato e uma calça e tive que trabalhar pra fazer minha faculdade, mas assim oh, minhas irmãs colocando comida dentro de casa pra eu pode terminar minha faculdade, sabe... E EU AMO [muita ênfase] minha profissão assim, nossa eu amo demais [...]*

[...]

Hortênsia – *Eu tenho 15 [anos de docência] é diferente, mas não podemos deixar esmorecer por conta disso, porque é nisso que a gente tem que se pegar, eu vou ter que rebolar, eu tenho que dançar samba, mas é importante a gente tenta suscitar, essa sua garra, essa sua vontade, a gente tem que fazer deles isso, o que a gente pode tentar é valorizar o que eles apresentam de bom, entendeu...*

Lírio – *Com certeza*

Hortênsia – *É isso que a gente tenta, com o passar dos dias a gente vai conhecendo cada um e aí valoriza o que eles têm de bom, cada um dentro de si.*

(Grupo 2, primeiro encontro)

Esses encontros serviram para uma reflexão da própria prática e para a ressignificação de suas atitudes. Segundo Rodrigues e Mendes Sobrinho (2008), a reflexão dos professores sobre seus saberes e práticas leva à melhoria da qualidade do ensino.

Observa-se, em todas as unidades temáticas aqui apresentadas, que falar sobre os temas, discutindo-os, ouvindo novas opiniões e reapresentando as suas próprias, propicia ressignificação, atribuição de novos significados aos fatos vivenciados (VIGOTSKI, 1998). Isso pode não resolver de imediato os problemas encontrados, mas mostra caminhos possíveis na prática do professor do ensino técnico em enfermagem, e acima de tudo, mostra que é possível avançar e que as melhores possibilidades de transformações envolvem os próprios professores, suas experiências, suas reflexões, aliadas ao estudo e a novas perspectivas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o cotidiano do enfermeiro-professor em um Curso Técnico em Enfermagem de uma escola técnica pública paulista. Para isso buscou-se identificar as dificuldades na prática pedagógica apontadas pelo professor- enfermeiro no ensino técnico; analisar os recursos que utilizam diante das dificuldades; analisar as soluções apontadas diante dos desafios encontrados.

Nas análises dos dados obtidos por meio de discussões em grupo, destacaram-se questões relativas à Formação Pedagógica, ao Planejamento, à Relação professor x aluno, à questão do Fazer x Saber, à Construção histórica da enfermagem e condições de trabalho e à Ressignificação da prática pedagógica.

Os aspectos trazidos inicialmente destacaram a importância da formação pedagógica dos professores-enfermeiros, e que a qualidade da formação dos auxiliares e técnicos em enfermagem depende dela. Foi destacado que os docentes, mesmo com anos de experiência, possuem dificuldades relacionadas à didática, o que sugere a necessidade de uma educação continuada, embora nenhum dos professores tenha trazido este recurso para discussão.

Abrindo a segunda unidade temática, há as questões sobre o planejamento. Muitos professores disseram que apresentam tais dificuldades, não conseguem planejar suas aulas, selecionar conteúdos, trabalhar com o tempo. Vale destacar que dos 11 participantes, 10 possuem o segundo emprego ou outra atividade de ensino ocupando o seu tempo, e não colocam esse ponto como dificultador do processo. A avaliação foi tema recorrente, ao se discutir o planejamento, e embora tenha sido dito que é utilizada por muitos para diagnosticar, acompanhar e avaliar o processo ensino-aprendizagem, ainda existem dificuldades em se lidar com sua operacionalização.

Relatam, também, que para que o processo ensino-aprendizagem ocorra de forma efetiva, é necessária uma relação saudável entre o professor e aluno. Este tema constituiu a terceira unidade de análise. Alguns professores ainda não conseguem colocar limites nesta relação, tanto nas aulas teóricas como nos estágios e, por vezes, são surpreendidos com problemas relacionados à postura e à ética. O perfil do novo aluno também foi motivo de discussão, pois tempos atrás o alunado, na grande maioria, era composto pelos atendentes de enfermagem que possuíam algum entendimento da área da saúde, o que, segundo os professores, facilitava a troca de conhecimento entre eles, favorecendo o aprendizado. Apontam que atualmente os alunos vêm sem entendimento algum da área, acabam

dificultando as trocas de experiência em sala de aula, principalmente quando o professor não se sente preparado pedagogicamente.

Na unidade temática denominada “Fazer x Saber: Construção histórica da enfermagem e condições de trabalho” ficou claro que ainda prevalece o fazer sobre o saber na área do técnico em enfermagem. Exemplo disso está na fala dos professores de estágios quando dizem que os funcionários do hospital trabalham “pensando na produção” (impostos por um sistema), enquanto os alunos e professores preocupam-se com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A última unidade temática foi denominada “ressignificando a prática pedagógica dos professores de enfermagem”, uma vez que os professores participaram intensamente das discussões, fazendo colocações que constituíram verdadeiro aprendizado para todos. Alguns professores relataram maneiras de superar conflitos por meio das interações em grupo, com reuniões como as que estavam sendo proporcionadas com o grupo focal. Várias vezes fizeram elogios ao encontro, enfatizando que a atividade foi prazerosa e que gostariam de continuar se reunindo. Encontraram soluções para algumas aflições e problemas corriqueiros. Portanto, esse espaço foi importante para que professores e coordenadores pudessem refletir sobre sua própria prática docente.

A análise do cotidiano da prática do professor do ensino técnico em enfermagem, por meio de levantamento de dificuldades, dos recursos utilizados e de soluções possíveis, aponta que é possível avançar, e que qualquer transformação almejada na área deve ser pensada envolvendo os profissionais docentes, deve ser feita a partir deles e com eles, agregando-se novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ABREU, G. R. Por uma resignificação da prática pedagógica na construção da identidade do professor do ensino técnico-profissional. **Democratizar**, Rio de Janeiro, v. III , n. 1,p.1-9, jan./abr. 2009.

ANASTASIOU, L das GC, ALVES LP. **Processos de Ensino na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3ª edição, editora Univille, Joenville: Santa Catarina, 2004. Pg 12-100

ANASTASIOU, L das GC; ALVES LP. Estratégias de ensino. **In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES Leonir Pessate Processos de Ensino na Universidade;** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5 ed., Joenville- SC. Univille, 2009.cap.3 Pg 12-100

BAGNATO, Maria Helena S. et al. Ensino médio e educação profissionalizante em enfermagem: algumas reflexões. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 41, n.2, p. 279-286, 2007.

BAGNATO, Maria Helena S. **Licenciatura em enfermagem:** para quê? 1994. 242 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1994.

BARBOSA, Thiago Luis de Andrade et al . Expectativas e percepções dos estudantes do curso técnico em enfermagem com relação ao mercado de trabalho. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 20, n. spe, 2011 . Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072011000500005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 mar. 2013.

BARTMANN, Mercilda. **Evolução histórica dos cursos de auxiliar e técnico de enfermagem no contexto sociopolítico-econômico do Brasil.** Boletim Técnico do Senac, São Paulo, V.23 n.3, mar.-jun. 1997. Disponível em:<<http://www.senac.br/informativo/bts/233/boltec233c.htm>>. Acesso em:19 mai. 2013.

BASSINELLO, Greicelene A. H.; SILVA, Eliete Maria. Perfil dos professores de ensino médio profissionalizante em enfermagem. **Revista de Enfermagem da UERJ**, Rio de Janeiro, n.13, p. 76-82, 2005.

BRASIL, LEI Nº 775, DE 6 DE AGOSTO DE 1949. **Dispõe sobre o ensino de enfermagem no País e dá outras providências.** Disponível em:<<http://www.soleis.adv.br/enfermagemensino.htm>>. Acesso em : 20 mai. 2014.

BRASIL. Lei nº 7.498/86, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 94.406/87. **CEETEPS. Plano de curso do Técnico em Enfermagem.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CEB n.10/2000**. Providências do CNE/CEB para orientar os Conselhos Estaduais de Educação sobre procedimentos para implantar a Educação Profissional de Nível Técnico [legislação na Internet]. Brasília; 2000.[citado 2005 fev. 17]. Disponível em: [http:// www.portalmec.gov.br](http://www.portalmec.gov.br)

CARVALHO, R. S.; VIANA, L. O. La formación del enfermeiro docente de la enseñanzamedia profesional en relación con el principio de la interdisciplinarietà. **Enfermería Global**, n.15, feb. 2009. Disponível em: <http://scielo.isciii.es/pdf/eg/n15/pt_docencia2.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2013.

CHAUÍ, Marilena. **A Universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de Abertura da 26. Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, 2003. Disponível em:<<http://26reuniao.anped.org.br/marilenachauianped2003.doc>>. Acesso em: 27 set. 2012.

COFEN. **Decreto nº 94.406/87** que regulamenta a Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986, que dispõe sobre o exercício da Enfermagem. Disponível em: <http://novo.portalcofen.gov.br/decreto-n-9440687_4173.html>. Acesso em: 19 jun. 2014.

COREN. **Lei do exercício profissional de enfermagem**. São Paulo, Junho de 2009. Disponível em: <www.corensp.org.br> Acesso em: 20 set. 2011.

COREN-SP. Quantidade de inscrições ativas. Data referência 27/03/2013, Informação obtida por correspondência eletrônica. 2013

CORRÊA, A. K. et al. Formação docente em educação profissional técnica na área da saúde: experiência do NIAD USP/RP In: **FUNDAP**. Curso de Formação Docente. Trabalhos de Conclusão de Curso. TCCS Selecionados. São Paulo: FUNDAP, 2011.

CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa. In: **Maria Isabel Cunha (org). Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores; Brasília: CAPES: CNPq, 2010. p.19-34.

DE SORDI, Mara Regina Lemes. **Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não?** In: Temas e textos em metodologia do ensino superior. 6. ed. Campinas: Papirus, 2009. p.171-182.

DUARTE, Maria Jalma Rodrigues Santana. Formação pedagógica do enfermeiro **para** o ensino de nível médio. Rio de Janeiro: **R. Enfermagem**, 2001, jan./abr. v. 9, n. 1, p. 52-55.

FERREIRA JUNIOR, M. A. Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. **Revista Brasileira de Enfermagem**, 2008, nov-dez, 61(6): 866-71.

FRANCO, Maria Laura P. B.. **Análise do conteúdo. 2. ed. Brasília:** Liber Livro Editora, 2005. 79p.

FRIAS, M.A.da E.; TAKAHASHI, R.T. Avaliação do processo ensino aprendizagem: seu significado para o aluno de ensino médio de enfermagem. **Revista da Escola da Enfermagem da USP**, 2002, 36 (2). p.156-163.

GATTI, Bernadete Angelina Gatti. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2012. 80p.

GEOVANINI, Telma et al. **História da enfermagem:** versões e interpretações. 3. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2010. p. 29-66.

GOMES, Heloisa Maria; MARINS, Hiloko Ogihara. **A ação docente na educação profissional.** 2. ed. Editora: Senac, São Paulo, 2013.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. 2003. Disponível em: <sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/24/03.doc>

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=352930>>. Acesso em: 02 jan. 2014.

KOBAYASHI, Rika M.; LEITE, Maria Madalena Januário. Formação de competências administrativas do técnico de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 12, n. 2, p.221-227, mar./abr., 2004.

LEAL, R B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. *Revista Iberoamericana de Educación*. p.1-6 Disponível em: < <http://www.rieoei.org/1106.htm>> Acesso em: 12 fev. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos et al. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança.** Goiânia: Centro de estudos e Pesquisas em Didática (CEPED): PUC/Goiás, 2011. Cap.5. (p.85-98).

LUCKESI, Cipriano Carlos. Instrumentos **de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem na escola:** um olhar crítico. In: LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MAISSIAT, G. S.; CARRERO, I. Enfermeiros docentes do ensino técnico em enfermagem: uma revisão integrativa. **Rev. Destaques Acadêmicos**, Ano2, n.3, 2010- CCBS/UNIVATES.

MASETTO, M.T. O docente do ensino superior e o projeto político pedagógico. In: MASETTO, M.T. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003. (p.59-63)

MEDINA, Neuma Vital Julca; TAKAHASHI, Regina Toshie. A busca da graduação em enfermagem como opção dos técnicos e auxiliares de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem USP**. 2003, vol. 37, n.4,p.101-8. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v37n4/12.pdf>. Acesso em: 2014-07-23.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (orgs.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 108 p.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

NOVAES, C.B. **Promoção da saúde na educação básica: possibilidades e desafios para Licenciatura em Enfermagem**. 2013. 84p. [Dissertação] Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997. 111 p.

PAIXÃO, Waleska. **História da enfermagem**. 5. ed. Rio de Janeiro: Julho C. Reis Livraria, 1979.

PASSOS, Vanda Cristina dos Santos. **O significado da educação contínua para o professor do ensino profissionalizante de enfermagem**. 2009. 112p. [Dissertação] Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem, São Paulo, 2009.

PEREIRA, Adriana Lenho de Figueiredo. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, 19 (5): 1527-1534, set-out, 2003.

RIBEIRO, Maria Inês Lemos Coelho; PEDRÃO, Luiz Jorge. Relacionamento interpessoal no nível médio de enfermagem. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 58, n. 3, jun. 2005. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672005000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 mar. 2013.

RIZZOTTO, Maria Lúcia Frizon. **História da enfermagem e sua relação com a saúde pública**. Goiânia: AB, 1999. 112 p.

RODRIGUES, M.T.P; MENDES SOBRINHO, J. A. de C. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Rev. Bras. Enferm.** Brasília, 2007, maio-jun; 59(3):456-9.

RODRIGUES, M.T.P; MENDES SOBRINHO, J. A. de C. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. **Rev. Bras. Enferm.** Brasília, 2006, jul-ago; 2008, 61(4): 435-40.

RODRIGUES, Malvina Thaís Pacheco; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 60, n. 4, Aug. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672007000400019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 mar. 2013.

ROSEMBERG, D S. **O processo de formação continuada de professores: do instituído ao instituinte**. Niterói (RJ): Walk; 2002.

SÃO PAULO, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Plano de curso-habilitação profissional técnica de nível médio de técnico em enfermagem**. Governo do Estado de São Paulo. São Paulo. 2011

Seminário Nacional de Diretrizes para Educação em Enfermagem no BRASIL. In: Anais do 1º SENADEN. **A formação dos trabalhadores em nível médio de enfermagem**. 13-16 Jul; 1994. Rio de Janeiro (RJ). Rio de Janeiro (RJ): ABEn; 1994.

SILVA, T. P. L. R. S.; CUNHA, O. K. C. I. **As estratégias pedagógicas utilizadas pelo enfermeiro professor no ensino técnico em enfermagem**. In: SENPE: CIÊNCIA DA ENFERMAGEM EM TEMPOS DE INTERDISCIPLINARIDADE, 16., 2011, Campo Grande. Disponível em: <<http://www.abeneventos.com.br/16senpe/senpe-trabalhos/files/0535.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

TOBASE L.; TAKAHASHI, R. T. Ensino de enfermagem em nível médio: utilização de estratégia facilitadora com material reciclável. **Revista da Escola de Enfermagem da USP** 2004; 38(2), 175-80.

VASCONCELLOS, C.S. Processo de planejamento. In: _____. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2008. p. 78-96.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto et al. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, 191 p.

WACHOWICZ, Lilian Anna. A dialética da avaliação da aprendizagem na pedagogia diferenciada. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs). **O que há de novo na Educação superior: do projeto pedagógico à prática profissional**. Campinas: Papirus, 2000. (p.95-131)

ZABALA, A. As sequências didáticas e as sequências de conteúdo. In: ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2008. (p. 53-87)

APÊNDICES

APÊNDICE A - Modelo de questionário aplicado

- 1) Nome: _____
- 2) Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____ Sexo: () M () F
- 3) Tipo de instituição que fez a graduação em enfermagem: Pública () Privada ()
- 4) Título:
() Especialização. Quais? _____
() Residência
() Mestrado
() Doutorado
() Pós-Doutorado
- 5) Fez algum curso na área pedagógica?
- 6) É graduado em outra área, além da enfermagem? () sim () não
Qual? _____
- 7) Há quantos anos atua como enfermeiro na assistência?
- 8) Há quantos anos atua como enfermeiro na docência?
- 9) Há quantos anos leciona nesta ETEC?

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(a ser impresso em frente e verso)

Pesquisa: **Dificuldades didáticas no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor**

Pesquisadoras: Yara Othon Teixeira Ordine

Telefones para contato: (16) 3253-41-12/ (16)9714-03-79

E-mail: yaraothon@usp.br

Instituição: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto-USP

Endereço: Av. Bandeirantes, 3900, Bairro Monte Alegre, Ribeirão Preto, SP

Você está sendo convidado como voluntário para participar da pesquisa: *Dificuldades didáticas no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor*

OBJETIVOS, JUSTIFICATIVA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: O objetivo dessa pesquisa é apreender as dificuldades didáticas da prática pedagógica no cotidiano do enfermeiro professor em um curso técnico em enfermagem. Entendemos que esse estudo pode contribuir para professores e coordenadores dos cursos técnicos, em suas práticas. Trata-se de uma investigação com a técnica de grupo focal, na qual serão formados dois grupos. Com a sua anuência, você participará de um deles, composto por 6 professores. Este grupo se reunirá em 3 momentos, aproximadamente de 15 em 15 dias, em sala reservada na escola em que lecionam, conforme agendamento feito em conjunto. Os encontros, nos quais serão discutidas questões referentes ao tema, terão duração entre 50 minutos a 2 horas, serão gravados (somente áudio) e posteriormente transcritos. Tais dados serão utilizados para estudo, de forma a não lhe identificar. A referida pesquisa será apresentada em eventos científicos e será publicada, mas seu nome não será divulgado.

DESCONFORTOS E RISCOS: Não há previsão de desconfortos e riscos para esta modalidade de estudo.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou prejuízo. Esse instrumento assegura-lhe a inteira liberdade de participar ou não da pesquisa, sem quaisquer represálias. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. As pesquisadoras irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE: Eu, _____
_____ fui informado dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Declaro que tenho pleno conhecimento dos direitos e das condições que me foram asseguradas, relacionadas a seguir:

1. A garantia de receber esclarecimentos a qualquer etapa do trabalho;
2. A liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento;
3. A segurança de que eu não serei identificado e que será mantido o caráter confidencial de informação relacionada com a minha privacidade.

Em caso de dúvidas poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, sito à Av. Bandeirantes 3900, Ribeirão Preto, SP.

Recebi uma cópia assinada deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Declaro ainda que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que aceito, voluntariamente, participar deste projeto, não tendo sofrido nenhuma forma de pressão para isso.

Data: _____ / _____ / 2012

Participante:

Nome: _____ Assinatura: _____

Pesquisadoras:

Yara Othon Teixeira Ordine Assinatura: _____

Orientadora:

Profa. Dra. Marlene F. C. Gonçalves Assinatura: _____

ANEXOS

ANEXO A - Perfil do Técnico em Enfermagem

MÓDULO IV – Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de TÉCNICO EM ENFERMAGEM

O TÉCNICO EM ENFERMAGEM é o profissional que atua na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação dos processos saúde-doença. Colabora com o atendimento das necessidades de saúde do paciente/cliente, família e comunidade, em todas as faixas etárias. Desenvolve ações de educação para o autocuidado, bem como de segurança no trabalho e de biossegurança nas ações de enfermagem. Promove ações de orientação e preparo do paciente para exames. Realiza cuidados de enfermagem, tais como: curativos, administração de medicamentos e vacinas, nebulizações, procedimentos invasivos, mensuração antropométrica e verificação de sinais vitais, dentre outros. Presta assistência de enfermagem a pacientes clínicos e cirúrgicos em qualquer fase do ciclo vital. Participa de uma equipe multiprofissional com visão crítica e reflexiva, atuando de acordo com princípios éticos. Exerce ações de cidadania e de preservação ambiental.

COMPETÊNCIAS GERAIS

Ao concluir o curso de TÉCNICO EM ENFERMAGEM, o aluno deverá ter construído as seguintes competências gerais:

- planejar e organizar o trabalho na perspectiva do atendimento integral e de qualidade;
- aplicar princípios e normas de higiene e saúde pessoal e ambiental;
- interpretar e aplicar normas do exercício profissional e princípios éticos que regem a conduta do profissional de saúde;
- operar equipamentos próprios do campo de atuação, zelando pela sua manutenção;
- coletar e organizar dados relativos ao campo de atuação.

Além dessas competências deverá constituir, ainda, as seguintes competências básicas, de caráter interprofissional:

- dominar habilidades básicas de comunicação em contextos, situações e circunstâncias profissionais, nos formatos e linguagens convencionados;
- pautar-se na ética e solidariedade enquanto ser humano, cidadão e profissional;

- compreender as relações homem/ ambiente/ tecnologia/ sociedade e comprometer-se com a preservação da biodiversidade no ambiente natural e construído, com sustentabilidade e melhoria da qualidade de vida;
- participar de pesquisas, interpretar dados e indicadores de saúde;
- utilizar a informática como ferramenta de trabalho;
- aplicar os conceitos e princípios de gestão às atividades profissionais;
- valorizar a saúde como direito individual e dever para com o coletivo.

O TÉCNICO EM ENFERMAGEM será o profissional que:

- tendo o exercício regulamentado por lei, integra uma equipe e desenvolve, sob a supervisão do enfermeiro, ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação referenciadas nas necessidades de saúde individuais e coletivas, determinadas pelo processo gerador de saúde e doença, identificando e promovendo:
 - ações adequadas de apoio ao diagnóstico;
 - ações relativas à educação para o autocuidado;
 - ações de proteção e prevenção relativas à segurança do trabalho e à biossegurança na área de saúde e nas ações de enfermagem;
 - ações de assistência ao cliente/paciente incluindo aqueles em tratamento específico, em estado grave e a respectiva administração de medicação prescrita;
 - ações específicas de assistência a pacientes com distúrbios mentais e pacientes idosos.
- realiza procedimentos básicos de instrumentação cirúrgica;
- desempenha suas atividades em instituições de saúde públicas e privadas, em domicílios, sindicatos, empresas, associações, escolas, creches e outros, com responsabilidade, justiça e competência, considerando os princípios básicos de universalidade, equidade e integralidade da assistência à saúde;
- possui visão crítico-reflexiva, conhece a realidade social na qual está inserido e é comprometido com as necessidades de saúde da população;
- aplica as habilidades cognitivas, psicomotoras e afetivas, fundamentadas nos conhecimentos técnico-científicos, éticos, políticos e educativos que contribuem para o alcance da qualidade do cuidar em enfermagem.

As atribuições e atividades do **TÉCNICO EM ENFERMAGEM** e do **AUXILIAR DE ENFERMAGEM** são explicitadas na Lei 7.498/86 e Decreto nº 94.406/87.

ANEXO B - Aprovação Comitê de Ética

Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde
para o Desenvolvimento da Pesquisa em Enfermagem

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

Avenida Bandeirantes, 3900 - Ribeirão Preto - São Paulo - Brasil - CEP 14040-902
Fone: 55 16 3602.3382 - 55 16 3602.3381 - Fax: 55 16 3602.0518
www.eerp.usp.br - eerp@edu.usp.br

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA EERP/USP

Of.CEP-EERP/USP – 088/2012

Ribeirão Preto, 17 de maio de 2012

Prezada Senhora,

Comunicamos que o projeto de pesquisa, abaixo especificado, foi analisado e considerado **APROVADO AD REFERENDUM** pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, em 17 de maio de 2012.

Protocolo CAAE: 01914612.9.0000.5393

Projeto: Dificuldades didáticas no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor.

Pesquisadores: Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves
Yara Othon Teixeira Ordine

Em atendimento à Resolução 196/96, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório final da pesquisa e a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Lucila Castanheira Nascimento
Coordenadora do CEP-EERP/USP

Ilma. Sra.

Profa. Dra. Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves
Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP