

Pontifícia Universidade Católica De São Paulo
PUC-SP
Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde

Fernanda Arruda de Góis

Dificuldades e desafios do enfermeiro na prática pedagógica em um curso técnico de enfermagem

Mestrado Profissional em Educação nas Profissões da Saúde

SOROCABA

2019

Fernanda Arruda de Góis

Dificuldades e desafios do enfermeiro na prática pedagógica em um curso técnico de enfermagem

Trabalho final apresentado à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em **Educação nas Profissões da Saúde**, sob orientação da Prof^a. Dr^a. **Gisele Regina de Azevedo** e coorientação da Prof^a. Dr^a. **Cibele Isaac Saad Rodrigues**.

SOROCABA

2019

Góis, Fernanda Arruda de
G616 Dificuldades e desafios do enfermeiro na prática pedagógica em um curso técnico de enfermagem. / Fernanda Arruda de Góis. -- Sorocaba, SP, 2019.

Orientador: Gisele Regina de Azevedo
Trabalho Final (Mestrado Profissional) -- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde.

1. Docentes de Enfermagem. 2. Educação em Enfermagem. 3. Ensino. 4. Educação Continuada. I. Azevedo, Gisele Regina de. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde. III. Título.

Ficha Catalográfica elaborada por Antonio Pedro de Melo Maricato CRB8/6922

Banca examinadora

Dedico esta dissertação à Deus, que iluminou o meu caminho durante esta caminhada, pois sem ele eu não teria forças para essa longa jornada.

Ao meu esposo José Carlos, pessoa com quem amo partilhar a vida, pelo apoio incondicional durante toda a jornada percorrida, pelo estímulo nos momentos mais difíceis, pela paciência nos inúmeros momentos de ausência e por sua capacidade de me trazer paz na correria do dia a dia, muitas vezes abdicando de fazer coisas para si, para se dedicar a mim, mesmo sem eu pedir nada.

Aos meus amados pais Santana e Alceu, exemplos de vitória nessa vida e por ter me ensinado todos os valores éticos e morais que conheço, por me ensinar a batalhar pelos meus sonhos, pelo amor que sempre me impulsiona a vencer cada obstáculo e a conquistar o sucesso.

Aos meus irmãos Fabiana e Fabricio, que são exemplos de respeito, amizade, integridade e conduta, por me incentivar e ajudar sempre, mesmo à distância.

AGRADECIMENTOS

À todos que de alguma forma, colaboraram para a realização desta dissertação, sem os quais não se teria tornado uma realidade, expresso minha gratidão, especialmente:

À minha mestra orientadora Professora Doutora Gisele Regina de Azevedo, pela orientação e contribuição para a minha formação profissional, pela compreensão demonstrada frente às dificuldades que surgiram ao longo de toda essa trajetória, por participar dos meus momentos de loucuras e conduzir de forma leve e agradável tudo isso. Muito obrigada pela disposição que sempre demonstrou em viabilizar o desenvolvimento do trabalho, com suas valiosas sugestões e ações. Agradeço ainda a confiança, incentivo e apoio em cada etapa, que com certeza foram ingredientes muito importantes para o desenvolvimento deste projeto.

À minha coorientadora, Professora Doutora Cibele Isaac Saad Rodrigues, pelo incentivo, confiança, disponibilidade e generosidade.

Aos meus amigos Amanda Aparecida Camargo de Oliveira, Anderson Iwanezuk Thaczuk, Dimas dos Santos Rocha Junior, Lorena de Godoi Montes, Sueli Maria Lopes Galvão de Souza, por todo apoio durante esta jornada e pelas palavras de incentivo.

Às minhas companheiras de trabalho, as quais foram fonte de inspiração para essa minha dissertação e que se disponibilizaram em participar da pesquisa e da capacitação.

Às minhas gerentes Heloisa Gomes Ribeiro Vendramini e Fabiana Martins Vilela por acreditarem no meu objetivo e tornarem possível a realização deste sonho.

Ao Senac pelo investimento e incentivo na realização da pesquisa e na concretização do meu mestrado. Gratidão eterna.

RESUMO

Introdução: Em 1968, foi criada a licenciatura em enfermagem com o intuito de promover a formação pedagógica dos enfermeiros docentes. Porém, poucos cursos superiores em Enfermagem desenvolvem a licenciatura. Devido ao currículo essencialmente técnico, os enfermeiros geralmente iniciam a docência sem a devida qualificação para o ensino e desprovidos de bagagem suficiente que assegure uma formação didático pedagógica para atuação qualificada em sala de aula. **Objetivo:** identificar e analisar as dificuldades didáticas e pedagógicas vivenciadas pelos enfermeiros de um curso técnico de enfermagem, capacitá-los para a docência a partir de suas dificuldades e analisar o resultado do programa de capacitação propondo um modelo. **Método:** estudo com abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória. Foi realizado um grupo focal para captação dos dados com perguntas norteadas pelas dificuldades didáticas pedagógicas do grupo. Sendo categorizados em 3 temas: 1. Aprimoramento docente: desafios e estratégias para facilitar o aprendizado, 2. Descompromisso do aluno com o processo ensino-aprendizagem e 3. Deficiência educacional dos estudantes. Após a coleta e análise dos dados foi organizada uma intervenção sobre as dificuldades levantadas através da problematização. **Resultados:** a importância de novos métodos mudanças na prática docente, dificuldades na utilização de novos métodos e processo de formação continuada. Foi possibilitada a busca de soluções pelos próprios entrevistados, as quais foram relatadas nesse trabalho. Ao final, foi proposto um modelo de educação permanente para os docentes do curso técnico de enfermagem do SENAC-SP. No decorrer desse estudo concluiu-se que o professor, ao ser estimulado a repensar sua prática, é capaz de buscar soluções para a resolutividade de seus problemas cotidianos.

Palavras-chave: Formação Pedagogia do Enfermeiro, Ensino de Enfermagem; Educação em Enfermagem.

ABSTRACT

Introduction: In 1968, the nursing degree was created with the aim of to promote the pedagogical training of teaching nurses. However, few undergraduate courses in Nursing build up the degree. Owing to the essentially technical curriculum, the nurses usually begin the teaching without due qualification for education and out sufficient baggage that to ensure a pedagogical training for qualified performance in the classroom. **Objective:** to identify and analyze the didactic and pedagogical difficulties experienced for the nurses of a nursing technical course and to enable them to teach from their difficulties. **Method:** a qualitative study, of a descriptive and exploratory nature. A focus group was held to capture the data with questions guided for the pedagogical didactic difficulties of the group. They were categorized into 3 themes: 1. Teacher enhancement: challenges and strategies to facilitate learning; 2. Student's commitment to the teaching-learning process; and 3. Student's educational deficiency. After the collecting and analyzing the data, an intervention was organized on the difficulties raised through the problematization. **Results:** the importance of new methodologies, changes in teaching practice, difficulties in using new methods and continuous training process. It was possible to find solutions by the interviewees themselves, which were reported in this work. At the end, a permanent education model was proposed for the SENAC-SP nursing technical course teachers. In the course of this study I conclude that the teacher, being encouraged to rethink his practice, is able to seek solutions for the solving of his daily problems.

Key-words: Pedagogical Training of Nurses, Nursing Teaching; Education in Nursing.

LISTA DE SIGLAS

ABEn	Associação Brasileira de Enfermagem
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COFEN	Conselho Federal de Enfermagem
COREN	Conselho Regional de Enfermagem
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNC	Confederação Nacional do Comércio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
RT	Responsável Técnica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Formação de Profissionais em Enfermagem.....	11
1.2 A Criação da Escola de Enfermagem no Brasil.....	13
1.3 O Enfermeiro Docente.....	15
1.4 Dificuldades na Prática Pedagógica.....	18
1.5 Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).....	21
1.6 O Curso Técnico em Enfermagem no SENAC Itapetininga	22
1.7 O Profissional Técnico de Enfermagem Formado pelo SENAC.....	24
2 OBJETIVOS.....	26
2.1 Geral	26
2.2 Objetivos Específicos	26
3 MATERIAL E MÉTODO.....	27
3.1 Tipo de Estudo	27
3.2 Universo da Pesquisa	27
3.3 Critérios de Inclusão	27
3.4 Critérios de Exclusão.....	27
3.5 Coleta de Dados	27
3.6 Organização e Análise dos Dados.....	29
3.7 Plano de Capacitação	30
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	33
4.1 Análise e Discussão dos dados sociodemográficos	33
4.2 Análise e discussão dos diálogos dos participantes do grupo focal.....	34
4.3 Resultados da Capacitação.....	40
4.3.1 Importância de novos métodos	41
4.3.2 Mudanças na prática docente	42
4.3.3 Dificuldades na utilização de novos métodos.....	44
4.3.4 Processo de formação continuada	45
4.4 Proposta de Plano de Capacitação Docente.....	48
5 CONCLUSÃO	51
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS.....	55
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	63

APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	67
APÊNDICE C - AVALIAÇÃO DE CAPACITAÇÃO DE DOCÊNCIA EM ENFERMAGEM	68
ANEXO A - PLANO DE CURSO	70
ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA ...	71
ANEXO C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	72
ANEXO D - SITUAÇÃO PROBLEMA.....	75

MOTIVAÇÃO

Fiz minha graduação na Pontifícia Universidade Católica de Sorocaba em Ciências Biológicas em 2001 e em Enfermagem pelo Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio em 2007, iniciei na área da educação em 1999 na rede estadual de ensino. Sou docente no Senac Itapetininga desde 2009 e Responsável Técnica do curso técnico em Enfermagem desde 2011.

Pensar na educação para educadores é tarefa complexa e de profunda consciência, sabendo que a educação é um processo social e como tal se foca na formação do ser humano também como ser social, que devolve para a sociedade o que recebe. No entanto, refletir sobre a educação para profissionais de Enfermagem é ir além do processo social, é considerar as relações mais próximas estabelecidas a partir das necessidades próprias de cada enfermidade e das características únicas de cada paciente. Considerado esse ponto, observo que o ensino de Enfermagem para o profissional de saúde envolve, para além da técnica, uma consciência acerca da profundidade da atuação em saúde.

Durante minha atuação como professora e Responsável Técnica, estou em contato permanente com os docentes e percebo suas dificuldades em adequar o conteúdo a um padrão técnico de atuação e exigência em função das lacunas provenientes da formação específica em saúde e da falta de experiência pedagógica, tanto para as aulas teóricas e/ou práticas, quanto para o desejável exercício didático com o paciente/cliente.

A motivação deste estudo é identificar as dificuldades na prática pedagógica presentes e que geram desconforto na atuação dos docentes do curso Técnico em Enfermagem do SENAC Itapetininga, procurando possíveis formas de saná-las, ou pelo menos minimizar tais entraves, promovendo um processo mais voltado para a competência técnica, humanismo e excelência da atuação do profissional Técnico em Enfermagem.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Formação de Profissionais em Enfermagem

Historicamente, a educação em saúde no Brasil teve seu primeiro momento com a chegada dos profissionais de saúde estrangeiros, a partir de 1808, impulsionada pela vinda da corte portuguesa que se instalou no Brasil fugindo das tropas napoleônicas e trazendo consigo instituições metropolitanas de ensino¹.

Em virtude das necessidades de domínio sobre epidemias de varíola, peste, febre amarela, tuberculose, entre outras, nos grandes centros urbanos, visto que estas acarretavam transtornos para a economia agroexportadora, desenvolveram-se as primeiras práticas sistemáticas de educação em saúde que se voltavam principalmente para as classes subalternas e caracterizavam-se pelo autoritarismo, com imposição de normas e de medidas de saneamento e urbanização com o respaldo da cientificidade. Acontecimento ilustrativo desse momento foi a polícia sanitária liderada por Oswaldo Cruz que empregou recursos como a vacinação compulsória e vigilância sobre atitudes e moralidade dos pobres com a finalidade de controlar a disseminação de doenças².

As definições da educação, dadas por diversos autores, embora possam parecer diferentes, geralmente têm muitos pontos em comum, especialmente em colocam o indivíduo como sujeito no centro da atividade e caracterizam a educação como um processo de influência sobre as pessoas, que conduz a sua transformação e as capacita para interagir com o meio³. Está presente a todo o momento na vida do ser humano. Tal procedimento prevê interação entre as pessoas envolvidas dentro do contexto educativo e destas com o mundo que as cerca, visando a modificação de ambas. Porém, é processo complexo e não existe uma definição única⁴. Convém lembrar que, durante séculos o método de educação empregado era mera transmissão de conhecimentos, sem reflexão crítica conhecido como educação bancária, que é o tipo de educação dissociado da realidade do educando servindo apenas para manter a dominação sobre a massa⁵.

A educação é um conceito amplo de conhecimento e exige simultaneamente construção e participação, implica em anos de estudo, currículo adequado e depende visceralmente de bons professores, de gestão criativa e de ambiente construtivo/participativo⁶.

Os processos de ensinar e aprender são indissociáveis e foi aprendendo que se tornou possível a ideia de ensinar, numa relação de construção histórica e social. Assim, se entende que não há docência sem discentes, e que esta constitui a base de toda atividade educativa, pois se dá por meio de interações humanas, um elemento para a construção de uma teoria da docência como profissão⁷.

De acordo com Paulo Freire⁸:

[...] ensinar não é transferir conhecimentos e conteúdo, mas sim criar as possibilidades para sua produção ou construção, considerando a historicidade de cada indivíduo envolvido nesse processo, e ainda o educando precisa ser despertado no exercício de sua curiosidade e da capacidade crítica, capaz de movê-lo pelo mundo, intervir em espaços e tomar consciência de sua incompletude⁸.

No caso específico da educação em saúde pode-se dizer que seus conceitos e propósitos adaptaram-se conforme as mudanças de paradigma que ocorreram neste setor e foram também influenciadas pelas transformações ocorridas nos processos pedagógicos da educação escolar de maneira geral⁵. Entende-se por educação em saúde quaisquer combinações de experiências de aprendizagem delineadas com vistas a facilitar ações voluntárias conducentes à saúde⁶.

Levando em consideração que a formação de profissionais em enfermagem está relacionada à aprendizagem, é importante que esta seja voltada a atender a população de acordo com a sua realidade, sendo assim a educação em saúde deve provocar conflito nos indivíduos, criando oportunidade de o indivíduo pensar e repensar sua cultura, e ele próprio transformar sua realidade⁹.

Deve ainda, levar em conta o acúmulo de conhecimentos e exige do profissional o dinamismo na aprendizagem e diversas habilidades¹⁰, englobando todas as ações de saúde inseridas na prática diária do enfermeiro.

O educador é, portanto, o profissional qualificado que usa palavras, gestos e atitudes como instrumento de trabalho nesta luta coletiva¹¹.

A educação em saúde se insere no contexto da atuação da enfermagem como meio para o estabelecimento de uma relação dialógico-reflexiva entre enfermeiro e o cliente, em que este busque conscientizar-se sobre sua situação de saúde doença e perceba-se como sujeito de transformação de sua própria vida. Constitui instrumento para a promoção da qualidade de vida de indivíduos, famílias e comunidades por meio da articulação de saberes técnicos e populares, de recursos institucionais e

comunitários, de iniciativas públicas e privadas, superando a conceituação biomédica de assistência à saúde e abrangendo multideterminantes do processo saúde enfermidade-cuidado¹².

1.2 A Criação da Escola de Enfermagem no Brasil

A primeira escola de enfermagem criada no Brasil foi oficialmente criada no final do século 19, denominada Escola de Enfermeiros e Enfermeiras, posteriormente denominada Escola de Enfermagem Alfredo Pinto¹³.

Para atender as demandas das áreas de ensino e saúde, a formação em enfermagem foi reformulada tanto em relação ao número de cursos como em relação a sua organização curricular e pedagógica, desde sua implantação no início dos anos de 1920¹⁴.

Em 1923, foi criada a escola de Enfermagem brasileira, a escola Anna Nery, considerada por muitos, a primeira escola genuinamente criada e coordenada por enfermeiros para formar profissionais que cooperassem com atendimentos dos portos dando continuidade ao ensino sanitário já iniciado por médicos sanitaristas¹⁵. O currículo da escola era voltado na preparação de enfermeiros para a área hospitalar e visitas domiciliares aos doentes pobres, com duração de 32 meses e era permitido somente o ingresso de mulheres no curso¹⁶.

As mudanças na educação brasileira foram mais acentuadas a partir de 1930. Nessa mesma década, o Decreto nº 20109/31 regulamentou a prática da enfermagem no Brasil estabelecendo as condições semelhantes à Escola Anna Nery (escola oficial padrão Anna Nery)^{17,18}.

A partir de 1935, a prática sanitária entrou em declínio e juntamente o departamento nacional de saúde pública. Com o desenvolvimento do processo de industrialização, o setor de saúde voltou-se para o cuidado individual, com ênfase na atenção médica que veio a atender à nova política econômica. Porém, até o final desta década, os enfermeiros continuavam atuando nas áreas de ensino e saúde pública¹⁹.

Na década de 40, a população passou a exigir direitos sociais, principalmente relacionados ao acesso à saúde e por conta disso houve a necessidade de formar pessoas para o exercício da enfermagem. Nesse mesmo ano, surgiram os hospitais escolas para a prática dos alunos de medicina e de outras categorias da saúde.

Essas instituições passaram a necessitar de auxiliares para o cuidado direto do paciente, ocasião em que foram criados os cursos de auxiliar de enfermagem¹⁷.

No ano de 1949, o ensino em enfermagem passou por reformulação alterando o nível de escolaridade dos candidatos para o ingresso e permitiu a presença de alunos do sexo masculino nos cursos, embora houvesse predomínio de mulheres nas instituições. No final da década de 60, houve incentivos para a criação de cursos técnicos em várias áreas da economia nacional e isso foi ao encontro dos interesses difundidos pela política adotada durante os anos do “milagre econômico”. Foram criadas assim, quatro escolas técnicas de enfermagem, em caráter experimental²⁰.

Em 1962, instaurou-se o modelo hospitalocêntrico e curativo e o ensino se concentrou em clínicas e hospitais. Nessa mesma escola surgiu o ensino profissional de nível médio (auxiliar em enfermagem) e somente em 1966 foi criado o primeiro curso para a formação do profissional técnico em enfermagem²¹.

Diante das responsabilidades dos profissionais auxiliares e técnicos de enfermagem na assistência à saúde, foi necessário que os cursos fossem ministrados por enfermeiros-docentes. Esses profissionais deviam possuir competência técnica, ética, domínio dos conteúdos e conhecimento da prática didático-pedagógica²².

Em 1968, foi criada a licenciatura em enfermagem com o intuito de promover a formação pedagógica para os enfermeiros docentes do ensino Técnico em Enfermagem²³. No entanto, no decorrer dos anos tem-se observado poucos cursos na educação superior em Enfermagem que desenvolvem licenciatura em Enfermagem, sendo sua maioria no formato de Bacharelado¹⁴.

Em 1972, foi modificada a grade curricular com a proposta do currículo mínimo e elaborações de questões relacionadas ao ensino de enfermagem à fragmentação do eixo de formação, à ênfase dada ao modelo hospitalar e à especialização precoce decorrente das habilidades²⁴.

Tais questões foram resgatas nas discussões posteriores que subsidiaram a elaboração do currículo mínimo de 1994, através do Parecer n.314/94. A carga horária mínima passou a ser de 3.500 horas/aula, incluindo as 500 horas destinadas ao estágio curricular, com duração não inferior a dois semestres letivos e desenvolvido sob supervisão docente. Buscava assegurar a participação do enfermeiro dos serviços de saúde no ensino através de propostas de integração docente-assistencial, tal proposição não teve diferentes interpretações. Permitiu, inclusive, o entendimento de

que supervisão do estágio curricular poderia ser feita à distância, desde que ancorada em um projeto de integração docente-assistencial²⁴.

1.3 O Enfermeiro Docente

A reflexão acerca da formação pedagógica do enfermeiro docente é essencial, devido à complexidade da prática profissional inserida na tarefa da educação²⁵.

Devido ao currículo essencialmente técnico, os enfermeiros geralmente iniciam a docência sem a devida qualificação para o ensino²⁶ e desprovidos de bagagem suficiente que assegure uma formação didático pedagógica para atuação qualificada em sala de aula²⁵.

Entretanto, para muitos professores, a docência em saúde é, geralmente, considerada secundária deixando de reconhecer a existência de uma relação entre ensino, aprendizagem e assistência; bem como discutir as especificidades dos cenários do processo ensino-aprendizagem e seus atores: professor, aluno, pacientes, profissionais de saúde e comunidade²⁷.

Os enfermeiros docentes do ensino profissionalizante, embora sejam expostos a conteúdos didáticos pedagógicos durante o bacharelado, atuam nas escolas sem conhecimento específico e aprofundado das práticas educativas e os cursos possuem foco predominante para as práticas de caráter curativo e fragmentado, preparando o aluno predominantemente para o cuidado das tarefas assistenciais diretas ao paciente²⁸. E, ainda, há uma preocupação durante a graduação de estimular a base teórica e prática para seu desempenho profissional específico e para favorecer a sua educação permanente. A educação permanente visa à continuidade da educação após a graduação, mas com fins de manter a atualização em serviço, compreendendo a evolução científica e tecnológica que se dá a passos gigantescos, não abrangendo a docência ou quaisquer outros aspectos de ação pedagógica do enfermeiro e sim, a técnica²⁹.

Segundo Gubert e Lenise³⁰ existe uma grande dificuldade por parte dos docentes, pois sua formação é técnica assistencial e a maioria dos educadores que ministram aulas para o curso técnico em enfermagem não possui licenciatura ou cursos específicos de pós-graduação que os prepare para atuação no ensino.

Nos últimos anos, observa-se uma busca crescente dos profissionais enfermeiros pela área da educação atuando em escolas profissionalizantes, sendo

assim, há uma grande preocupação em como os conteúdos estão sendo abordados e trabalhados em salas de aula, principalmente no campo de estágio, pois a grande maioria não está apta para a prática pedagógica, mesmo concluindo a licenciatura.

Há uma necessidade de uma preparação docente durante o bacharelado. Essa preocupação é relatada por representantes dos órgãos de classe, em eventos e publicações³¹. Todas as diretrizes curriculares e políticas públicas em matéria de educação profissional perpassam as mesmas questões relativas ao perfil e à preparação do seu principal recurso estratégico, que é o professor²⁵.

Logo, é premente a necessidade de pensar sobre os objetivos da profissão que, como afirma-se no início deste trabalho, estabelecerá uma relação transformadora que promova, junto ao paciente, a capacidade de reflexão sobre a sua condição, a fim de contribuir de maneira consciente para o bom andamento do tratamento. Assim, a formação do enfermeiro docente deve possibilitar, além do conhecimento das técnicas, o desenvolvimento de um planejamento que oriente o discente técnico em enfermagem a uma atuação objetiva de conhecimentos, atitudes e habilidades, mas também de uma linguagem didático-pedagógica que utilizará junto aos pacientes, tendo como foco a relação humana que é desenvolvida através da construção da ética profissional.

As competências técnicas e pedagógicas são indispensáveis ao professor, mas, sozinhas, não asseguram ao formador de profissionais o alimento permanente para promover a reflexão crítica sobre si mesmo, sua prática, o mundo do trabalho com suas perversas armadilhas, a ação dos educandos que estão aprendendo a trabalhar sob sua condução. Esse perfil mais integral aponta na direção do professor caracterizado por Freire, para quem “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo, bem como caminha na direção do professor definido por Giroux como intelectual transformador [...]”³¹.

Nesse sentido, é importante avaliar as dificuldades apresentadas pelo enfermeiro docente em suas atividades diárias e assim capacitá-los para melhorar o desenvolvimento de suas atribuições, contribuindo assim, para uma formação técnica de qualidade.

Poucos enfermeiros possuem título de licenciatura ou formação pedagógica para ministrar aulas em cursos profissionalizantes³². O perfil da maior parte dos docentes se caracteriza por dupla jornada de trabalho que inclui hospitais e escolas. A docência nos cursos profissionalizantes em enfermagem é frequentemente atividade secundária e a área da educação é utilizada para aumentar os

rendimentos,³³ pois com os baixos salários existe a necessidade de acrescentar um ou mais empregos³⁴. Ebisui encontrou em sua pesquisa que, 83,6% dos entrevistados têm mais que um emprego, o que pode ser determinante de maior desgaste físico e emocional e, conseqüentemente, dificulte a procura por capacitação³⁵. A baixa remuneração, geralmente por hora/aula e a falta de um plano de carreira podem explicar a impossibilidade de dedicação e investimento, na medida em que o trabalho docente encontra-se precarizado³⁶.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Enfermagem e as exigências do mercado de trabalho têm levado os profissionais da saúde e da educação a investir em projetos que contribuam para a formação de docentes com competências para atuar de forma crítica, reflexiva e responsável na educação profissional de nível técnico em Enfermagem³⁷.

A obrigatoriedade de formação docente para a educação profissional de nível técnico em Enfermagem foi determinada pelo Parecer nº 837/68 da Câmara de Ensino Superior, que instituiu o Curso de Licenciatura em Enfermagem. Para adquirir as competências e as habilidades específicas, os licenciados de Enfermagem precisam realizar estágio em escolas de Enfermagem e instituições de saúde que, conforme a Resolução COFEN nº 371/2010 devem proporcionar participação em situações reais de vida e de trabalho em seu meio, sendo realizada na comunidade geral ou em pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação de instituição de ensino³⁸. Também devem adquirir habilidades de mediação entre teoria e prática junto aos alunos na intenção de minimizar os efeitos da fragmentação de conteúdos que, se não superada, pode comprometer uma atuação essencial ao paciente.

[...] com o novo perfil delineado para enfrentar o mundo do trabalho, a formação profissional centrada no ensino de técnicas, na transmissão de conhecimentos, na fragmentação disciplinar, na dicotomia teoria/prática, na pedagogia de trabalho taylorista/fordista, nas séries metódicas, não dá conta de formar o novo profissional demandado³¹.

Para Duarte³⁹, o objetivo dos cursos de Licenciatura em Enfermagem é capacitar o enfermeiro para a utilização de estratégias específicas ao processo de ensino e aprendizagem, além de proporcionar orientações aos vários aspectos da

profissão. Ainda para o autor, os programas de capacitação pedagógica nem sempre encorajam o graduando para a prática docente e sim criam uma ilusão para o desenvolvimento das práticas pedagógicas pertinentes ao enfermeiro.

Segundo Backes, Moyá e Prado⁴⁰ a ação docente é multifacetada, pois há o atrelamento de diferentes saberes, dentre os quais a prática social, as habilidades e as expectativas, que se entrecortam com a historicidade de vida dos professores. Os docentes são articuladores na construção contínua de saberes específicos, intercalados com diversos outros conhecimentos, ou seja, para ser um bom professor há necessidade em desenvolver competências e habilidades específicas que extrapolam aquelas requeridas para um bom enfermeiro.

Um fato premente é a diferença do processo de trabalho assistencial e docente. O trabalho assistencial está calçado na gestão dos serviços e na assistência aos usuários, enquanto o processo de trabalho docente está vinculado ao ensino, à pesquisa e à extensão. Assim, o processo de trabalho acaba direcionando o desenvolvimento profissional⁴¹.

1.4 Dificuldades na Prática Pedagógica

No campo da educação, é preciso considerar que o ato de ensinar implica na transformação permanente do conhecimento⁴². O desenvolvimento contínuo da sociedade em um mundo cada vez mais globalizado, concomitante a educação emerge como a possibilidade de também desenvolver continuamente as pessoas. Nessa esfera, o docente tenta compreender o educando do milênio, necessita estar atento ao processo de aprendizagem do estudante, na possibilidade de conexão entre informações prévias e atuais, permitindo a transformação e construção sólida de um arcabouço de conhecimentos⁴³.

Contudo, o campo da formação para a docência apresenta ineficiências e também ausência de políticas indutoras para formação do enfermeiro que, muitas vezes, vivencia uma transição brusca entre a prática assistencial e a atividade acadêmica⁴³.

De acordo com a Comissão Internacional de Estudos sobre Educação, a educação deve estar organizada em quatro aprendizagens fundamentais (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), e o papel do docente é compreender tais “aprendizagens fundamentais” que visam dar autonomia

ao aprendizado. O educando deverá nesse milênio, tornar-se capaz de discernir, buscar e se apropriar do conhecimento⁴⁴.

Pensar na prática pedagógica é impossível sem analisar uma sociedade que passa por profundas transformações e o contexto vigente do trabalho no Brasil. As relações de trabalho e sua divisão social têm sofrido alterações significativas conforme se modificam as demandas socioeconômicas, conseqüentemente a significação das profissões e suas atuações também sofrem mudanças. Compreender as exigências de um mercado que tem cada vez mais procurado excelência de formação e atuação em suas contratações, principalmente no âmbito privado, também acaba por estender essa atuação disciplinar aos espaços públicos, uma vez que, muitas vezes o profissional técnico em enfermagem atua em mais de um emprego e não raro atendendo os dois segmentos de gestão⁴⁴.

Para poder deslocar-se no mundo do trabalho é necessário entender a macro e a microesfera da sociedade, os avanços tecnológicos e as relações humanas, compreendendo que a informação se desloca do espaço global para o espaço local, em pequenas frações de tempo, exigindo do profissional a capacidade crítica de selecionar as informações pertinentes e transformá-las em conhecimento. É justamente o profissional que desenvolve capacidades de eficácia que farão diferença em sua atuação. Nesse sentido, o professor que não tem formação global adequada corre o risco de não conseguir alinhar com o discente, pensamentos reflexivos sobre sua atuação prática e que tenha impacto na sociedade de maneira positiva⁴⁴.

Para uma prática pedagógica reflexiva, o docente deve ter a capacidade de organizar e praticar conceitos referentes à pedagogia construtivista, criando situações de aprendizagem onde seja possível experimentar e corrigir a sua atuação docente. Isso se dá a partir do diálogo estabelecido com sua realidade de trabalho. A partir dessa perspectiva, estratégias formativas que apresentem a finalidade da aprendizagem, do conteúdo e das estratégias escolhidas, que objetivem levar o aluno a entender os objetivos propostos em sala, são importantes para se desenvolver o pensamento crítico e reflexivo da autonomia⁴⁵.

Portanto, o docente, através de sua prática pedagógica, deverá acompanhar, estar alinhado com o desenvolvimento e a evolução da sociedade. E a partir da docência, criar condições e espaços para a construção do conhecimento, privilegiando o protagonismo do estudante, assim promovendo uma educação transformadora⁴⁶.

Se considerarmos a formação do profissional em Enfermagem, em sua grande maioria direcionada para o Bacharelado, pode-se considerar que, quase toda experiência pedagógica adquirida está calcada numa formação escolar cartesiana, com modelos pré-determinados, que vigora ainda hoje, o que implica numa reprodução quase que espontânea desses modelos em suas atuações em salas de aula. Geralmente, os questionamentos didático-pedagógicos, que envolvem inclusive os valores pertinentes à prática docente, aparecem com o tempo e a partir das experiências vivenciadas junto aos alunos.

[...] a trajetória das práticas pedagógicas dominantes, ao longo do tempo em muitos cursos denunciam o estilo tradicional de ensino, que nem sempre possibilita a formação crítica, autônoma e reflexiva dos alunos. O exercício da docência em enfermagem requer ainda, compromisso social e moral com a educação, uma vez que as atividades são desenvolvidas em curso de formação profissional, ou seja, a formação do profissional que desenvolve suas ações cuidando de outros seres humanos⁴⁶.

O conceito que envolve a atuação de enfermagem é o do cuidado, que se figura, culturalmente, como sinônimo de atenção, cautela, algo aprimorado e bem feito. O cuidado revela a própria existência, ou o modo de ser da enfermagem. É por meio do cuidado que, a enfermagem se legitima como profissão, e, nesse sentido, apresentam-se em seu cotidiano diferentes funções e responsabilidades. Uma destas é ser educador, não só para educação em saúde, mas também para a formação de novos profissionais⁴⁷.

Nesse sentido, a capacitação didática pedagógica é a instrumentalização para que o docente consiga articular a construção dos conhecimentos com a realidade da prática no mundo do trabalho, demonstrando, motivando, refletindo e aperfeiçoando os conhecimentos, habilidades, atitudes e produzindo pesquisa⁴⁸.

“O educador não é o que apenas educa, é educando, em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa”. Nesta dialógica, o educador oportuniza problematizar o objeto do conhecimento levando o aluno a refletir e mudar⁴⁹.

Para que todas as funções docentes sejam desempenhadas com eficácia e eficiência é preciso, portanto, reeducar este ator de forma processual, crítica, reflexiva

e transformadora por meio de capacitações pedagógicas qualificadoras, sistematizadas e emancipadoras⁴⁸.

Qualquer que seja a estratégia de ensino-aprendizagem, seu sucesso dependerá da integração de fatores que estão relacionados tanto ao professor quanto ao estudante. Contudo, o desenvolvimento completo desse processo requer a atuação positiva do professor ao encorajar o sujeito em formação a mostrar suas habilidades, potencialidades e saberes, ajudando-o a crescer, a interagir e a conviver dentro de seu próprio ritmo⁵⁰.

1.5 Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)

O Senac surgiu como resultado dos decretos-lei nº 8.621⁵¹ e 8.622⁵², de 10 de janeiro de 1946, pelos quais o governo federal autorizava a Confederação Nacional do Comércio (CNC) a instalar e a administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem comercial para trabalhadores entre 14 e 18 anos, com cursos de continuação e de especialização para comerciários adultos, e determinava a aprendizagem dos comerciários, estabelecendo deveres para empregadores e trabalhadores⁵³.

A unidade de São Paulo começa a escrever sua história em 13 de julho de 1946. Em 1947 foram implementados os primeiros cursos técnicos profissionalizantes⁵³.

Após negociações políticas entre o Sindicato do Comércio Varejista de Itapetininga e o SENAC SP, nasce a unidade do SENAC Itapetininga, inaugurada em 19 de outubro 1995, na Rua Monsenhor Soares, prédio locado de propriedade do Sindicato do Comércio Varejista de Itapetininga⁵³.

Com a crescente demanda por cursos e a oferta limitada, devido a pouco infraestrutura do prédio da Monsenhor Soares, o SENAC SP em 23 de junho de 1999, decide e aprova a compra do imóvel na Rua Dom Joaquim, para construção das futuras instalações do Senac de Itapetininga em sede própria⁵³.

Em 2002 é inaugurada a unidade do SENAC Itapetininga. Construída em uma área de terreno de 475 m² e 1.633 m² de área construída, a unidade foi edificada com 09 salas de aula convencionais, 02 laboratórios de Informática, 01 laboratório de Hardware/Telecomunicações, 1 laboratório de Estética, Biblioteca, Auditoria e salas administrativas⁵³.

Ofertando cursos nas áreas de Informática, Administração, Beleza, Turismo e Hotelaria, Recursos Humanos e Saúde são compostos por 13 funcionários administrativos, docentes e serviços gerais⁵³.

Atualmente o Programa de Aprendizagem Profissional Comercial (Jovens Aprendizizes) oferece cursos gratuitos aos jovens de 14 a 24 anos, encaminhados pelas empresas do Setor do Comércio de Bens, Serviços e Turismo. A unidade já qualificou mais de 150 aprendizes para atuar nas empresas de Itapetininga e região⁵³.

No ano de 2012, os atendimentos corporativos por convênios com órgãos públicos e privados, nos âmbitos federal, estadual e municipal deram um salto quantitativo, aumentando consideravelmente o número de atendimentos e de atividades no SENAC Itapetininga. O de maior relevância na época foi o início do Pronatec, onde foram realizadas mais de 700 matrículas⁵³.

Essas e outras parcerias foram fundamentais para que o SENAC Itapetininga pudesse continuar oferecendo mais oportunidades de crescimento e qualidade de vida a pessoas de Itapetininga e região⁵³.

Desde 2009, quando a unidade ampliou as ações de inclusão social com recursos próprios, o SENAC Itapetininga iniciou o Programa SENAC Gratuidade, uma iniciativa institucional, favorecendo pessoas de baixa renda com vagas gratuitas em cursos. A unidade comprovou sua excelência ao subir ao palco para receber o prêmio *Top Of Mind* 2016, ficando entre os melhores de Itapetininga e região⁵³.

1.6 O Curso Técnico em Enfermagem no SENAC Itapetininga

A Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem – Eixo Tecnológico Ambiente e Saúde, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio instituído pela Resolução CNE/CEB 06/2012⁵⁴, nos Pareceres CNE/CEB 11/2012⁵⁵, atende ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Federal nº 9.394/1996, no Regimento das Unidades Escolares SENAC São Paulo e nas demais normas do sistema de ensino⁵⁶.

Na perspectiva de atualizar o perfil profissional de conclusão, para que os egressos possam acompanhar as transformações do setor produtivo e da sociedade, o Plano de Curso da Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem, aprovado pelo Conselho Regional do Senac São Paulo, conforme Resolução nº 23/2015, de 27/10/2015, passa, nesta oportunidade, por revisão, ajustando-se às

diretivas do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio e mantendo-se alinhado às exigências específicas da ocupação, incorporando as inovações decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos deste segmento, da experiência acumulada pela instituição e de novas tecnologias educacionais⁵³.

Conforme a Lei Federal nº 7.498/86, regulamentada pelo Decreto nº 94.406/87⁵⁷ que disciplina o exercício profissional da Enfermagem, as categorias de enfermeiros, técnicos de enfermagem e auxiliares de enfermagem estão, segundo o Conselho Federal de Enfermagem – COFEN, distribuídas nacionalmente em 2015 da seguinte maneira: enfermeiros 425.112, técnicos 948.974 e auxiliares 454.956⁵³.

O crescimento populacional, o aumento da expectativa de vida, a maior conscientização da população com relação à prevenção de doenças e a crescente preocupação com a saúde e bem-estar dos brasileiros nas últimas décadas ampliaram a demanda por serviços públicos e privados de saúde⁵³. Para atender às necessidades da população, as políticas públicas de saúde estão cada vez mais voltadas para a promoção, prevenção e assistência à saúde, o que contribui para a expansão da rede de atenção, para o aumento do número de leitos em hospitais e para a demanda de profissionais qualificados⁵³.

Amplia-se, portanto, o mercado de trabalho para profissionais do segmento saúde, com destaque para a área de Enfermagem. A formação técnica de nível médio é promissora em termos de possibilidades de ingresso no mercado de trabalho⁵³. O número de profissionais técnicos de enfermagem e auxiliares de enfermagem concentram em torno de 800 mil vínculos de trabalho formal. Apesar dos números apresentados, ainda há escassez de profissionais para o mercado, o que reforça a necessidade da oferta da habilitação profissional pelo Senac⁵³. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a área de saúde compõe-se de um contingente de 3,5 milhões de trabalhadores, dos quais cerca de 50% atuam na enfermagem. Já no que tange a concentração geográfica, mais da metade dos enfermeiros (53,9%), técnicos e auxiliares de enfermagem (56,1%) se concentra na Região Sudeste⁵⁸.

Segundo as estatísticas do Conselho Regional de Enfermagem – COREN São Paulo, no segundo semestre de 2014, observa-se nova dinâmica na distribuição dos profissionais da enfermagem por categoria no estado de São Paulo, sendo: Enfermeiros – 105.438, Técnicos de Enfermagem – 153.036 e Auxiliares de Enfermagem – 195.191⁵⁹. Embora os auxiliares de enfermagem representem maior

quantitativo de profissionais, o crescimento constante, nos últimos anos dos técnicos em enfermagem aponta para necessidade e valorização de profissionais com níveis mais altos de formação que possam atender de maneira eficiente e eficaz às exigências do mercado⁵³.

Além disso, o próprio mercado de saúde tem se mostrado cada vez mais exigente e preocupado com a formação do profissional contratado uma vez que a qualidade da constituição teórico-prática do profissional de enfermagem incide diretamente sobre os índices de sucesso não só nos tratamentos dos clientes como também das relações internas profissionais entre o profissional de enfermagem e os demais profissionais de saúde⁵³.

O curso na área de Enfermagem do SENAC Itapetininga iniciou em 1996, sendo um dos pioneiros e mais tradicionais da região. Segundo registros documentais da secretaria da instituição, até o presente momento, foram aproximadamente 60 turmas concluídas (auxiliares e técnicos), com mais de 1.200 alunos formados. A cada ano são disponibilizadas duas turmas com trinta vagas cada.

1.7 O Profissional Técnico de Enfermagem Formado pelo SENAC

Segundo o Conselho Federal de Enfermagem⁶⁰ o técnico de enfermagem exerce atividade de nível médio, envolvendo orientação e acompanhamento do trabalho de enfermagem em grau auxiliar, também participa no planejamento da assistência de enfermagem e o auxiliar de enfermagem exerce atividade de natureza repetitiva, sobre supervisão e a participação em nível de execução simples em processo de tratamento. Trabalha em equipe, interagindo com os demais profissionais de saúde e exerce suas atividades sob a supervisão do Enfermeiro.

De acordo com o plano pedagógico do curso, o profissional formado pelo SENAC tem como marcas formativas: domínio técnico-científico, visão crítica, atitude empreendedora, sustentável, colaborativa, atuando com foco em resultados. Estas marcas formativas reforçam o compromisso da instituição com a formação integral do ser humano, considerando aspectos relacionados ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania. Esta perspectiva propicia o comprometimento do aluno com a qualidade do trabalho, o desenvolvimento de uma visão ampla e consciente sobre sua atuação profissional e sobre sua capacidade de transformação da sociedade⁵³.

A ocupação está situada no Eixo Tecnológico Ambiente e Saúde, cuja natureza é “cuidar” e pertence ao segmento de Saúde. No Brasil, o exercício profissional é regulamentado pelo Decreto nº 94.406/87 – Regulamentação da Lei nº 7.498/86⁵⁷.

2 OBJETIVOS

2.1 Geral

Identificar e analisar as dificuldades didáticas e pedagógicas vivenciadas pelos enfermeiros de um curso técnico de enfermagem e capacitá-los para a docência, a partir de suas dificuldades.

2.2 Objetivos Específicos

- Analisar as dificuldades didáticas e pedagógicas relatadas pelo enfermeiro no ensino em curso de técnico em enfermagem;
- Capacitar e avaliar os resultados da capacitação dos enfermeiros docentes de um curso técnico de enfermagem;
- Propor um modelo de educação permanente para os docentes de curso técnico de enfermagem que possa ser aplicado no SENAC-SP.

3 MATERIAL E MÉTODO

3.1 Tipo de Estudo

Estudo exploratório-descritivo, prospectivo, com abordagem predominantemente qualitativa.

3.2 Universo da Pesquisa

Os sujeitos do estudo foram dez enfermeiros docentes que desenvolvem atividades de ensino na teoria e na prática (estágio supervisionado), no curso técnico em Enfermagem do SENAC de Itapetininga. Destes, seis enfermeiros possuem vínculo empregatício no regime CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas) e quatro enfermeiros com vínculo temporário (carta convite). Os docentes sob regime de carta convite são contratados em caráter excepcional e podem prestar serviços por sessenta dias consecutivos e, após, devem ficar seis meses afastados da empresa, não criando vínculo empregatício.

3.3 Critérios de Inclusão

Ser enfermeiro docente, atuante no curso Técnico de Enfermagem no SENAC de Itapetininga; participar voluntariamente do estudo; assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A); e ter experiência de no mínimo um ano na docência e na assistência e/ou administração em enfermagem.

3.4 Critérios de Exclusão

O enfermeiro docente que estava em período de férias ou licença médica durante a coleta de dados.

3.5 Coleta de Dados

As informações sociodemográficas foram obtidas por meio de formulário composto pelos dados relativos ao gênero, etnia, idade, tempo de graduação no curso

superior, tempo de atuação na área de educação e área de especialização (Apêndice B).

Os nomes dos docentes foram substituídos neste estudo por nomes de flores, para não possuir identificação.

Após a fase inicial de coleta de dados foi realizado o grupo focal com o objetivo de compreender se há dificuldades em desenvolver metodologias didáticas e pedagógicas no ensino de técnico em enfermagem; e, se positivo, quais seriam essas dificuldades, utilizando um ambiente propício à interação. Iniciou-se o grupo focal utilizando-se dos seguintes questionamentos norteadores: Você tem dificuldade em desenvolver atividade didática e pedagógica no curso técnico em enfermagem? Como você tenta minimizar suas dificuldades no ensino técnico de enfermagem?

A coleta de dados teve início somente após a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde (FCMS) da PUC-SP, CAAE 79785617.9.0000.5373 (Anexo C).

O grupo focal, por ser uma discussão estruturada, foi planejado com antecedência; realizado em ambiente agradável, confortável, propício ao debate e neutro; sendo disponibilizado transporte até o local e um lanche aos participantes no dia acordado. O grupo focal foi realizado no dia 06 de abril de 2018, em uma sala de aula ampla do Senac Itapetininga, isenta de barulho externo, com ar condicionado e cadeiras confortáveis. A atividade teve limite de tempo pré-estabelecido (entre 90 e 120 minutos) iniciando-se às 13:00 horas e perdurando até às 15:25 horas, sendo que a gravação da pesquisa ocorreu por 51 minutos. Estavam disponíveis um observador e um moderador, também chamado facilitador ou provocador. Foi utilizada apenas uma observadora sendo esta a própria pesquisadora, para que os participantes ficassem mais tranquilos e confortáveis, pois um outro elemento desconhecido no grupo poderia causar constrangimento e timidez dos participantes durante a gravação. O papel da observadora foi o de apoiar a moderadora e registrar as falas mais marcantes com vistas a destaque no processo de análise de dados; e o da facilitadora, a Prof^a Dr^a Gisele Regina de Azevedo, o de identificar pontos importantes de aprofundamento, estimulando os participantes problematizá-los.

Morgan⁶¹ define grupos focais como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais⁶², que coleta informações por meio das interações grupais ao se discutir um tópico específico sugerido por um pesquisador, coordenador,

facilitador ou moderador do grupo. Ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade.

Na área da saúde, essa técnica de pesquisa qualitativa foi mais utilizada a partir de meados de 1980, e praticamente inexistem estudos publicados até 1984. Desde 1990, entretanto, foi expressivo o aumento de pesquisas utilizando este método⁶³.

Para Gondim⁶⁴, um grupo focal funcional deve seguir uma lista básica de regras, a saber: 1) todos devem falar, mas um participante de cada vez; 2) evitar discussões paralelas para que todos possam se expressar livremente e à vontade; 3) evitar a polarização por parte de um dos integrantes; 4) manter o foco e o discurso na temática em questão, com respeito às divergências.

O grupo focal foi considerado encerrado quando não apareceu nenhuma ideia nova e os participantes deixaram de se inscrever para falar.

Para preservar o anonimato dos participantes foram utilizados nomes de flores (Lírio, Margarida, Cravo, Violeta, Jasmim, Orquídea, Lavanda, Tulipa, Bromélia, Rosa) como codinomes junto às falas.

O convite para participação do estudo foi realizado pela pesquisadora, por contato telefônico e por e-mail do banco de dados pertencente à secretaria do SENAC – Itapetininga, com posterior agendamento de data e horário da realização do grupo focal, no mês de abril de 2018.

O grupo focal foi gravado e posteriormente, toda a gravação foi transcrita na íntegra pela pesquisadora e textualizadas.

3.6 Organização e Análise dos Dados

Os dados sociodemográficos foram organizados, sendo analisados segundo o conteúdo, o contexto e a frequência das suas variáveis.

A gravação em áudio, realizada no grupo focal, foi transcrita na íntegra e avaliada conforme a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin⁶⁵, que define a análise do conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, mediante procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores, quantitativos ou não, que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou recepção (variáveis inferidas) destas mensagens⁶⁵.

A análise do conteúdo trabalha as palavras e suas significações, procurando conhecer o que estava por trás das palavras analisadas. A técnica é constituída por três fases: pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial. Na pré-análise o material é organizado; na descrição analítica o produto é submetido ao estudo aprofundado, sendo que, nessa etapa, utilizam-se procedimentos como codificação, classificação e categorização que buscam sínteses coincidentes e divergentes de idéias. Na fase de interpretação inferencial, a reflexão e a intuição possibilitam o estabelecimento de relações, desvelando o conteúdo latente dos discursos⁶⁵.

Para tratamento dos resultados foram utilizados o critério da categorização. A categorização é a simplificação dos dados brutos, é um processo de estruturação, dividido entre inventário (isolamento dos elementos) e classificação (repartição dos elementos, impondo uma organização das mensagens) que propiciam a passagem dos dados brutos para dados organizados.

Para Bardin⁶⁵:

[...] a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos⁶⁵.

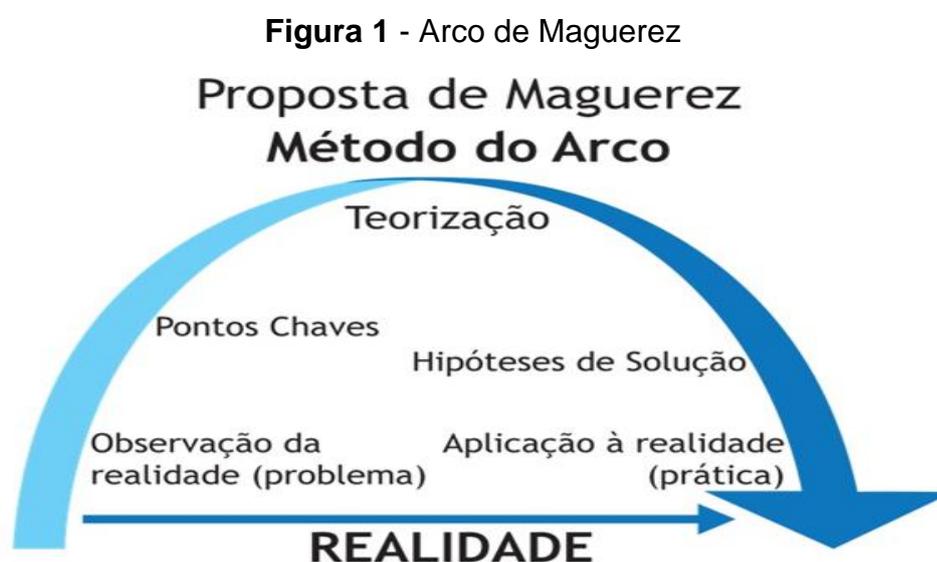
3.7 Plano de Capacitação

Após análise dos resultados obtidos, foi organizada uma intervenção com os participantes do grupo focal, utilizando uma metodologia ativa de ensino aprendizagem. Dos dez enfermeiros participantes do grupo focal, somente sete enfermeiros participaram da capacitação. O objetivo geral foi minimizar as dificuldades relatadas, sugerindo inovações e mudanças na prática pedagógica dos enfermeiros docentes.

Na capacitação foi empregado o Método da Problematização, pois valoriza e incentiva a participação ativa dos envolvidos, aprecia a sua vivência, a sua história, seus saberes e experiências, respeitando o ritmo de aprendizado de cada indivíduo⁶⁶.

Na utilização deste método foi apresentada aos participantes uma situação problema, escrita com base em suas próprias dificuldades relatadas no grupo focal. Com isso, foi trabalhada a reflexão sobre os acontecimentos e os motivos principais. Ocorreu um ensino compartilhado, problematizando o cotidiano e trazendo respostas por eles mesmos aso seus anseios, desenvolvendo o pensamento crítico.

O Método do Arco, construído por Charles Maguerez⁶⁶, possui 5 (cinco) etapas: observação da realidade e definição do problema, definição dos pontos-chave, teorização, hipóteses de solução, e aplicação à realidade (prática)^{67,68}.



Fonte: Rocha R. O método da problematização: prevenção às drogas na escola e o combate a violência. Londrina: Universidade Estadual de Londrina; 2008. p. 29.⁶⁶

A capacitação ocorreu em dois encontros presenciais de quatro horas cada, com um intervalo de sete dias. No primeiro encontro foram trabalhadas as etapas 1 e 2, no intervalo a etapa 3 e finalizando no segundo encontro com as etapas 4 e 5, conforme a explicação a seguir.

De acordo com princípios desenvolvidos por Berbel⁶⁸, na primeira etapa foi observada a realidade em sala. Uma situação problema (Anexo D), desenvolvida diante das dificuldades levantadas pelos docentes durante o grupo focal, foi colocada para observação da realidade e discussão em grupo.

Na segunda etapa ocorreu a construção de um “brainstorming” ou um “mapa mental” no qual os pontos chaves foram levantados em comum acordo e anotados pelo mediador, pré-definido anteriormente. Refletiram sobre os possíveis fatores

determinantes do problema e sugeriram referências para pesquisa em busca de soluções que foram compartilhadas com todos.

Na terceira etapa, os docentes realizaram a teorização, ou seja, a busca teórica com pesquisa técnica em sites idôneos, artigos e bibliografias relacionadas ao tema, algumas sugeridas no momento anterior e outras conforme a necessidade de cada docente. Este foi o momento da construção de soluções para o problema de maneira individual.

Durante a quarta etapa todos levantaram suas hipóteses de solução, bem como dúvidas e anseios sobre o tema, de maneira que o grupo viesse a refletir sobre cada ponto de vista, para posterior discussão. Após esse período de verbalização, foi possível debater sobre o tema, e os docentes foram direcionados a elaborar hipóteses de soluções para os problemas levantados e posteriormente estudá-los de maneira individual, perfazendo a responsabilidade em cada participante de programar ações futuras.

E por fim, na quinta e última etapa da capacitação, foi realizada uma discussão de como aplicar na realidade as hipóteses de solução levantadas pelo grupo, permitindo aos docentes traçar metas e planos concretos para a solução dos problemas pré-identificados.

Todos os dados armazenados pelo mediador foram discutidos com a intenção de propor um modelo de educação permanente para os docentes de curso técnico de enfermagem que possa ser aplicado no SENAC-SP. No final foi aplicado um instrumento de avaliação para analisar o resultado da capacitação (Apêndice C).

De acordo com Colombo e Berbel⁶⁹ é permitir com sucesso problematizar a realidade com o destino prático para a transformação, exercício intelectual e desenvolvimento da criticidade.

De acordo com Pereira e Tavares⁷⁰ o professor precisa se reinventar todos os dias para manter viva a sua prática docente. Nessas reinvenções e singularidades, está dada uma margem ampla de liberdade aos sujeitos, margens essas que podem ser ampliadas e produzir autonomia.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Análise e Discussão dos dados sociodemográficos

O primeiro passo para conhecer as especificidades deste grupo foi realizar a análise das características sociodemográficas dos sujeitos da pesquisa.

Os profissionais que participaram da pesquisa tinham, em média, 36.2 anos de idade (desvio padrão – DP = 10.06), variando de 23 a 49 anos, com mediana de 37 anos. Dos entrevistados 90% eram do gênero feminino e 10 % do gênero masculino. Quanto a etnia, 100% dos participantes se declararam como brancos. Portanto, dos entrevistados, nove eram do sexo feminino e um do sexo masculino.

Todos os entrevistados são graduados em Enfermagem, sendo que 10 (100%) realizaram a graduação em instituições privadas localizadas no estado de São Paulo. Cinco estudaram na Universidade Paulista de Sorocaba, uma na Faculdade Integração de Tietê, uma na Universidade Sagrado Coração em Bauru, uma na Faculdade Anhanguera, uma na Universidade Bandeirante de São Paulo e um na Faculdade Marechal Rondon. A média do tempo de formação foi de 10.2 anos (desvio padrão = 6.57) e a mediana de 8.5 anos (mínimo-máximo = 2-27).

De acordo com a análise realizada pelo IBGE⁷¹, a média de idade desses enfermeiros varia entre 23 a 48 anos. Em 2011, cerca de 63,9% das mulheres que estão ativas na profissão, possuíam entre 25 e 49 anos de idade.

Observando questões quanto ao gênero desses profissionais, é possível observar a predominância de mulheres na enfermagem, uma característica que acompanha a trajetória histórica da enfermagem no Brasil^{72,73}.

Todos os enfermeiros (100%) possuem pós-graduação na área da educação como Formação Pedagógica ou Docência para Educação Profissional de Nível Técnico na Área da Saúde; destes, 6 (60%) possuem adicionalmente pós-graduação na área da saúde, como Urgência e Emergência Saúde Pública, Enfermagem Obstétrica e Unidade de Terapia Intensiva.

O tempo que exercem a docência é, em média de 8.1 anos (desvio padrão = 6.92) e com mediana de 6.5 anos, variando de 1 a 26 anos de atuação na educação.

Todas exercem o cargo de professor no SENAC Itapetininga, sendo 6 (60%) docentes contratados e 4 (40%) docentes carta-convite.

Ao longo do século XIX, com a profissionalização e a institucionalização das práticas terapêuticas na Europa e posteriormente no Brasil, criou-se uma dicotomia entre o “trabalho de homem” e o “trabalho da mulher” no que se refere aos assuntos relacionados ao campo da enfermagem. Com isso, a noção de cuidado passou a ser concebida como “natural” às mulheres, ou seja, o sexo apropriado para o desenvolvimento e execução da enfermagem enquanto prática profissional⁷².

Portanto, se buscarmos as respostas para a predominância de mulheres nos mais variados níveis (qualificação universitária, médio e técnico), a bibliografia aponta para o arquétipo da mulher como “cuidadora”, um aspecto cultural e histórico que entende a assistência e a higienização dos doentes como uma extensão do trabalho da mulher. Sendo assim, a predominância da força de trabalho feminina nas atividades que envolvam o trato e o cuidado das pessoas passou a ser considerado um traço estrutural das atividades do setor da saúde ^{72,73}.

4.2 Análise e discussão dos diálogos dos participantes do grupo focal

Na construção dos dados, a partir das questões norteadoras do grupo focal alguns temas se destacaram e, aliados à fundamentação teórica deste trabalho, constituíram as seguintes unidades temáticas na categorização: 1. Aprimoramento docente: desafios e estratégias para facilitar o aprendizado, 2. Descompromisso do aluno com o processo ensino-aprendizagem, 3. Deficiência educacional dos estudantes.

A primeira categoria, intitulada **Aprimoramento docente: desafios e estratégias para facilitar o aprendizado**, expressa a falta de preparo pedagógico e leva o enfermeiro docente a ter consciência que um dos principais desafios na docência é buscar, constantemente, se aprimorar permanecendo em constante evolução e aprendizado nessa atuação:

“(…) Na minha opinião, acredito que nós como docentes, buscando mais, estudando e se aprimorando, adquirindo cada vez mais o conhecimento técnico, científico e prático, na nossa realidade profissional, acredito que isso ajude e nos aperfeiçoar (…)” (Tulipa)

“(…) Com relação à teoria, as formas que eu encontro para minimizar essas dificuldades, é me aperfeiçoando, buscando informações, trocando experiências com as colegas que a gente divide as turmas (…)” (Jasmim)

“(...) É difícil você tentar passar o que você sabe, às vezes a pessoa é uma excelente enfermeira, mas como docente...porque não tem essa experiência de prática pedagógica as vezes não consegue passar de uma maneira esclarecedora (...)” (Rosa)

“(...) Para amenizar as dificuldades que a gente enfrenta, não basta só ter uma docência. Por mais que a gente vá buscar conhecimentos, livros, temos que bater na tecla de atualidade e falar de acordo com o perfil de cada turma. Cada grupo tem uma dificuldade diferente, temos que ir nos adequando (...)” (Violeta)

“(...) A gente sempre está correndo atrás de atualidades, na teoria isso fica um pouco vago porque as vezes você trabalha o conteúdo e os alunos não absorvem, como a rotatividade dos professores é grande, as vezes eles não conseguiram aprender com você, mas conseguem entender com outro docente (...)” (Orquídea)

De acordo com as falas acima, foi possível identificar uma prioridade em buscar atualização, pois reconhecem a necessidade de adequação às constantes inovações que estão ocorrendo na educação. Todos possuem a consciência que, para ser bons educadores, devem sempre estudar e investir no conhecimento.

Existiu um período em que bastava ao docente apenas conhecer o conteúdo que ensinava e nada mais. Atualmente o próprio professor sente necessidade da expansão desses conhecimentos, para ter em mãos subsídios para agir, correlacionando teoria e prática como forma de alcançar o desenvolvimento de competências técnicas e científicas, não só para ele mesmo, mas também para o aluno⁷⁴.

Diante da compreensão que, na prática do ensino nos deparamos com situações que provocam reflexões, nos deparamos com a necessidade de uma formação contínua para diminuir a inexperience em termos de práticas pedagógicas, que são imprescindíveis para o ensino⁷⁵.

Segundo Backes et al.⁷⁶, o docente deve estar capacitado para considerar as particularidades e necessidades do educando e motivar a realizar, por sua capacidade didático-pedagógica, e não apenas acumular conhecimentos.

Também se observou que o professor deve procurar ir ao encontro dos interesses e da linguagem dos alunos, sendo flexível e influenciando os seus alunos para que estes se interessem pelas suas aulas, participem e consigam alcançar o conhecimento:

“(…) Eu uso de diversas estratégias, depende muito da turma, da característica da turma... na maioria das vezes eu busco trazer artigos científicos que eu sei que a informação é confiável para eles verem e terem mais acesso a esse tipo de documento (...)” (Jasmim)

“(…) Eu vejo a importância do diagnóstico na sala de aula, nós temos várias turmas que são muito diferentes e isso também acarreta muito na forma de como você deve conduzir a aula pois cada grupo responde de uma maneira (...)” (Bromélia)

“(…) Para minimizar as dificuldades trabalho com textos diversos. Sempre no primeiro momento, eu sinto um pouquinho a turma, no segundo momento eu trabalho o mesmo conteúdo mas de uma forma diferente (...)” (Margarida)

“(…) As dificuldades que nós passamos em sala de aula tanto na teoria como na prática, é que dependendo do conteúdo que vamos trabalhar, em uma sala é de uma forma e na outra é totalmente diferente... Tem sala que os alunos são mais receptivos, mais abertos. Na outra, eles encaram de uma outra forma o assunto, parece que estão mais dispersos, parece que o assunto fica meio vago, parece que eles não absorvem o assunto(...)” (Lírio)

“(…) Quando a gente pensa em questões alternativas, eu tenho um desafio, estou com uma dificuldade e tenho que montar essa estratégia... olhar esse aluno, olhar essa sala de aula, quando eu penso em alternativa, é olhar realmente para aquela sala de aula, como que a gente vai trabalhar (...)” (Lavanda)

Nestes depoimentos é possível notar uma grande preocupação em construir o conhecimento a partir da própria realidade do aluno com exemplos práticos do cotidiano, estimulando o pensamento crítico e reflexivo, tornando assim o ensino mais prazeroso e eficaz.

Esse resultado também é citado por Valente⁷⁵ ao afirmar que é necessária atualização docente para estabelecer uma relação de horizontalidade, onde discente e docente trazem suas vivências e conhecimentos prévios e efetuam uma troca, estabelecendo o aprimoramento de competências entre ambos. A autora também enfatiza a contribuição da aprendizagem na transformação de nossa realidade, desde que o professor esteja consciente de que não é apenas um veículo que fornece conhecimento, mas sim um orientador que valoriza a participação do aluno nesse processo.

As estratégias empregadas pelos docentes são primordiais para a efetivação do ensino e podem demonstrar que a pedagogia tradicional está superada da forma que abordamos os conteúdos, pois para colaborarmos com o desenvolvimento do

aluno, é preciso que o docente trabalhe com esses conteúdos de forma prazerosa, estimulando o pensamento crítico e reflexivo⁷⁵.

Para Delors⁷⁷ em situações observadas por ele, ficou evidente um movimento dos professores em enxergar o aluno como fração integrante do elo pedagógico, partindo da realidade, problematizando-a, e retornando num sentido de transformação, onde professor e aluno descobrem o “aprender a aprender” que aparece como um dos pilares da educação.

Gil⁷⁸ nos diz que “o professor deverá ter certeza se a estratégia escolhida é adequada à clientela, assim como aos objetivos a alcançar”.

Ainda dentro desta categoria percebeu-se que diante de tantos avanços tecnológicos, o docente precisa se adequar a uma nova postura, pois os alunos já vêm com uma grande bagagem de informações de casa, proporcionados pela TV, rádio, internet, celular. O desafio é organizar todas essas informações para que a construção do conhecimento aconteça:

“(…) Em relação ao preparo das aulas eu me sinto desafiada o tempo todo, porque se a gente não tem uma criatividade de elaborar uma aula para eles fica muito maçante, o aluno dispersa (…)” (Orquídea)

“(…) Eu encontro um pouco de dificuldade na hora de elaborar a atividade dependendo do tema que vai ser trabalhado, encontro uma dificuldade em relacionar o assunto com a realidade do aluno pra que possa fazer mais sentido para o aluno. Na verdade hoje em dia o aluno ele tem acesso a todas as informações possíveis por causa da internet, e ele já tem esse conhecimento meio que parcial em vários assuntos. (Jasmim)

“(…) Eu acho muito valioso quando o docente entra numa sala de aula e ele tem a sua experiência prática já de vida, da sua realidade profissional. Eu acredito que isso já é uma vantagem, um ponto positivo pra que ele se aprimore a partir das suas experiências profissionais, dos seus conhecimentos práticos e ele trazer pra dentro da sala de aula (…)” (Tulipa)

“(…) Hoje a internet está muito ampla, muito aberta ... então os alunos, conforme a gente solicita trabalhos, a gente tem que fazer esse novo confronto, eles nos trazem para ver se aquilo realmente bate com o que a gente pediu (…)” (Cravo)

Em sua teoria da aprendizagem, Ausubel⁷⁹, defende a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos para edificação de estruturas mentais mediante o uso de mapas conceituais, viabilizando um aprendizado que dê contentamento a quem ensina e a quem aprende e igualmente tenha eficiência.

Atualmente, existe uma infinidade de tecnologias que contribuem para a prática pedagógica, proporcionando novos métodos de transferência e articulação do conhecimento, de forma mais atraente e dinâmica, tornando o aprendizado do educando mais significativo e com o uso dessas tecnologias é possível elucidar as aulas, possibilitando aos educandos vivenciarem situações reais do assunto que está sendo abordado⁸⁰.

É importante que as escolas estejam equipadas e aptas ao emprego as tecnologias da informação e comunicação (TICs), pois somente portar os equipamentos na escola não garante seu uso. É de extrema relevância que o docente se coloque em estado de aprendizagem, aquele que continuamente espera de seus alunos: deve estar acessível para interagir junto a nova tecnologia, determinado a aprender simultaneamente⁸¹.

E, segundo Moran⁸², a concepção de ensino e aprendizagem revela-se na prática de sala de aula e na forma como professores e alunos utilizam os recursos tecnológicos disponíveis. A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores.

A segunda categoria **Descompromisso do Aluno com o Processo Ensino-Aprendizagem** mostra que o descompromisso do aluno no contexto do processo de ensino-aprendizagem é um agravante. O docente se percebe desrespeitado e desvalorizado em seu fazer, especialmente quando os estudantes não adotam atitudes e comportamentos concebidos como necessários à sua formação, o que demonstra não reconhecer que um curso profissionalizante com enfoque no cuidado ao outro requer responsabilidade e seriedade:

“(...) O professor se prepara, busca, para tentar trazer uma metodologia ativa bem legal para aquela sala e, os alunos apresentam uma certa resistência e falta de comprometimento (...)” (Lavanda)

“(...) A gente percebe com relação ao comprometimento, eles trazem os problemas particulares para o curso por exemplo: faltam para levar o filho no médico, porque perderam a van... e os conteúdos que eles não conseguem acompanhar é culpa do professor (...)” (Orquídea).

“(...) No campo de estágio ou dentro da sala de aula, você tem que identificar os problemas trazendo soluções, uma delas é você identificar o perfil que cada aluno tem, e isso é muito difícil porque os alunos são muito acostumados na coletividade, fugindo de responsabilidades (...)” (Cravo).

“(…) Temos graus de dificuldades, às vezes eu percebo que a aula começa bem, ai de repente, um, dois, três, acabam se dispersando e a gente tem que voltar eles pra realidade (…)” (Rosa)

A partir dos relatos, é possível verificar que um dos grandes desafios atuais é envolver o aluno no processo de ensino-aprendizagem, incentivando a participação voluntária e frequente, conferindo-lhe o papel de protagonista do seu conhecimento.

Um trabalho docente de qualidade requer um compromisso do profissional em educação no inteiro do seu fazer docente. Contudo, o compromisso compete igualmente ao aluno, visto que só aprende quem quer aprender, e só se “ensina” a quem quer ser ensinado⁸³.

De acordo com Tardif⁸⁴, “nada nem ninguém pode forçar um aluno a aprender se ele mesmo não se empenhar no processo de aprendizagem”.

O educando demonstra resultados de aprendizado em concordância simultânea a proporção de interesse e envoltura no processo de ensino e aprendizagem. Tal opinião remete ao acadêmico a responsabilidade principal de seu êxito ou fracasso escolar⁸³.

Para Felicetti e Morosini⁸³ todo educando é empenhado por contrair obrigação junto a instituição de ensino em que estuda, todavia existe diferença entre comprometimento e compromisso.

O compromisso do educando com o aprendizado é o envolvimento particular com atividades que são essenciais para sua aprendizagem. Contudo deve-se agregar a isso o entendimento do que somos, realizamos e como ou por que executamos⁸⁵.

Pereira e Tavares⁷⁰ ratificam o quesito da flexibilidade do professor, porque permite que o destino da aula seja modificado em razão do perfil ou das dificuldades apresentadas pelos discentes.

Para Kupfer⁸⁶, o método de aprendizagem depende da causa que motiva a busca de conhecimento, ressaltando o porquê da sua relevância. Para que o aluno sinta a necessidade de aprender, deve o professor provocá-lo e não apenas jogar sobre estes noções que pareçam não lhe dizer respeito. A forma de expor o assunto pode provocar a falta de interesse, pois se torna desnecessário a sua realidade de vida.

Segundo Gasparin⁸⁷ o aluno deve constatar a vinculação entre o conteúdo e seu cotidiano e necessidades. É essencial compor um meio de inclinação propício à aprendizagem.

Na terceira e última categoria **Deficiência educacional dos estudantes**, observa-se um desinteresse de vários estudantes, pelo fato de não possuírem embasamento teórico e também deficiências na educação básica, interferindo na compreensão e aprendizagem de conteúdos preliminares:

“(…) A gente observa as dificuldades de escrita, de fala na língua portuguesa, comportamento, isso acarreta muitas outras dificuldades no momento que eu realizo, que eu preparo a minha aula teórica ou até mesmo uma dinâmica em grupo (…)” (Tulipa)

“(…) Observo uma grande dificuldade quando trabalhamos cálculo de medicamentos, tem que ensinar regra de três, que é da matemática, coisas que eles aprendem no ensino fundamental e no ensino médio (…)” (Lírio)

“(…) A gente vê que alguns alunos estão totalmente dispersos, pois eles não estão conseguindo acompanhar, os nossos termos para a área da saúde, a dificuldade do aluno com o nosso ritmo da enfermagem, o nosso vocabulário, para eles a interpretação é muito difícil para eles conseguirem entender o que a gente está falando (…)” (Violeta)

Diante dos relatos obtidos podemos relatar a falta de base do ensino comum trazida pelos alunos ao chegar ao ensino técnico. Dificuldades como cálculos básicos de matemática (adição, subtração, divisão e multiplicação) e escrita ortográfica dificultam o bom andamento da disciplina.

Vale ressaltar que na visão de Felicetti e Morosini⁸³ o educando é o principal responsável pelo seu sucesso escolar, e isso está relacionado com seu grau de interesse e envolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

4.3 Resultados da Capacitação

A partir da leitura dos instrumentos de avaliação preenchidos pelos profissionais selecionados para o estudo após a capacitação, buscando uma compreensão maior do que foi aplicado, foi possível identificar algumas categorizações acerca da Teoria da Problematização e da importância de Metodologias Ativas na prática docente.

A análise desses instrumentos não buscou apenas o conteúdo, mas a lógica apresentada pelos participantes em suas avaliações, sendo perceptíveis os apontamentos para mudanças na prática docente a partir da realização da capacitação.

Em seguida, através da comparação dos instrumentos foram identificados sentidos estruturantes, em torno dos quais algumas características comuns se apresentaram.

Com isso, foi possível caracterizar as percepções dos docentes em quatro categorias:

4.3.1 Importância de novos métodos

Foi possível perceber a importância da necessidade de discussão e aplicação de novas metodologias de ensino em sala de aula. Essas novas metodologias, segundo a análise dos instrumentos, proporcionam uma relação de construção de conhecimento entre professor e aluno, mudanças na percepção acerca do papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem e o papel do docente na prática pedagógica.

“Para facilitar meu dia a dia em sala de aula, aprender novas formas, novas didáticas e assim conseguir alcançar melhor meus objetivos e um aprendizado mais significativo para os alunos.” (Lirio)

“A capacitação me trouxe muito conhecimento, me fez refletir nas minhas práticas diárias e acreditar que podemos fazer a diferença na construção da aprendizagem do aluno.” (Orquídea)

Felicetti e Morosini⁸³ colocam as novas tecnologias como uma das possíveis maneiras de recuperar, nas relações educacionais, as pessoas que somos. As mesmas autoras relatam que a utilização dessas metodologias auxilia no comprometimento maior com a sua aprendizagem.

Para Moran⁸⁸, a Internet provoca intrínsecas mudanças na educação, tanto como presencial quanto a distância. Retirou o conceito de aprendizado localizado, hoje compreendemos que se pode adquirir conhecimento em diversos lugares, ao mesmo tempo, on e off line.

Mais importante que elaborar uma nova proposta de ensino aprendizagem, é preciso denotar o saber e conhecer, com base em novas evidências educativas favoráveis à construção de sujeitos críticos. É necessário aprender a aprender sempre⁷⁶.

4.3.2 Mudanças na prática docente

Foi possível verificar que a capacitação proporcionou uma ressignificação a cerca da prática docente. Entre os elementos apontados pelos docentes, a percepção do professor como um mediador da aprendizagem e construção do conhecimento configurou-se como um elemento central nessa mudança, além da importância da resolução de situações problemas em sala de aula, do planejamento docente e da relação entre professor e aluno.

Outro olhar, “abriu os horizontes”, poder ter em mãos uma nova possibilidade de didática; fomentando assim tanto docentes quanto alunos estão integrados no processo de aprendizagem. (Margarida)

Mudei a forma de ver meu papel como docente, que antes era mais voltado para transmissor de conhecimento e hoje me vejo mais preparada e pronta para ser mediadora nesse processo de construção. (Bromélia)

Mudou “transmitir” conhecimento para “construção do conhecimento”. Abriu a mente para a visão ampla de agir e transformar aquele “aluno problema”, o meu maior desafio. (Violeta)

Saber do meu papel como mediador, aplicar novas técnicas e metodologias ativas, saber o que fazer em situações problemas, como saber utilizar as tecnologias a meu favor, a importância do conhecimento prévio e planejamento. (Lavanda)

O ser professor, no contexto atual, exige certa ousadia aliada aos diferentes saberes. Na era do conhecimento e numa época de mudanças, a questão da formação de professores vem assumindo posição de urgência nos espaços escolares. Nessa perspectiva, a formação continuada associa-se ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar. Além disso, a formação relaciona-se também à ideia de aprendizagem constante no sentido de provocar inovação na construção de novos conhecimentos que darão suporte teórico ao trabalho docente⁸⁹.

O professor é um profissional que domina a arte de reencantar, de despertar nas pessoas a capacidade de engajar-se e mudar. Neste aspecto, entende-se que a formação do professor é indispensável para a prática educativa, a qual se constitui o lócus de sua profissionalização cotidiana no cenário escolar. Desse modo, compreender a formação docente incide na reflexão fundamental de que ser professor é ser um profissional da educação que trabalha com pessoas. Essa percepção induz

este profissional de educação a um processo permanente de formação, na busca constante do conhecimento por meio dos processos que dão suporte à sua prática pedagógica e social. Neste sentido, a educação é um processo de humanização e, como afirma Pimenta⁹⁰, é um processo pela qual os seres humanos são inseridos na sociedade.

Aqui, cabe lembrar Freire⁸, ao expressar que o ensinar não se limita apenas em transferir conhecimentos, senão também no desenvolvimento da consciência de um ser humano inacabado em que o ensinar se torna um compreender a educação como uma forma de intervir na realidade da pessoa e do mundo. E ainda de acordo com Demo⁹¹, a pedra de toque da qualidade educativa é o professor visto como alguém que aprende a aprender, alguém que pensa, forma-se e informa-se, na perspectiva da transformação do contexto em que atua como profissional da educação.

Em relação à necessidade de formação adequada e atualização do docente enfermeiro para lecionar, Moraes e Cardoso⁹² pontuam que: as transformações sociais exigem um diálogo com as propostas pedagógicas, sendo necessário que o professor assuma um lugar de mediador no processo de formação do profissional de saúde, estruturando cenários de aprendizagem que sejam significativos e problematizadores da prática profissional. Os alunos, por sua vez, organizados em pequenos grupos de estudos autogeridos, tornam-se mais ativos, interativos e corresponsáveis por seu aprendizado.

Ainda segundo estes autores⁹² “a função de ensinar não está posta para o enfermeiro apenas nos preceitos éticos e legais da profissão, mas estão inseridas no seu fazer cotidiano”. Portanto, “entende-se que educar não é uma tarefa simples e exige de quem se propõe a realizá-la um preparo adequado no que diz respeito ao tema, sua relação com o mundo e a forma pedagógica de desenvolvê-lo”.

Segundo Rodrigues e Mendes-Sobrinho⁴⁸ em pesquisa realizada sobre os obstáculos no cotidiano da prática pedagógica dos enfermeiros professores, estes demonstraram, de forma muito clara, a complexidade do trabalho docente, evidenciando a necessidade de comprometimento com as questões pedagógicas a fim de que ocorra uma transformação no ensino de Enfermagem. Mostraram que têm consciência da necessidade da formação pedagógica bem como de que suas práticas docentes precisam de mudanças. Para isso, estão dispostos a redirecionar conceitos e superar um ensino focado na reprodução do conhecimento, a partir da adoção de

uma prática pedagógica que supere o paradigma do tradicionalismo e do tecnicismo, sendo pautada na construção do conhecimento e no contexto social. Segundo os entrevistados, evidentemente, é preciso estar envolvido nesse processo de superação todos os responsáveis diretos por tal mudança: professores, alunos e instituição.

4.3.3 Dificuldades na utilização de novos métodos

A inserção de novos métodos de ensino e aprendizagem em sala de aula e sua aplicação, a elaboração de situações problemas e a dificuldade em abandonar modelos tradicionais de ensino figuraram na avaliação da capacitação como as principais dificuldades apresentadas pelos docentes, deixando claro que as práticas pedagógicas tidas como tradicionais ainda persistem no cotidiano escolar.

A elaboração de situações problemas e talvez a aceitação inicial dos alunos, porém o “novo” processo devagar será ajustado na prática diária do aluno. (Jasmim)

A maior dificuldade pode ser na elaboração da situação problema e na resistência que possa ser encontrada por parte dos alunos nesse novo método. (Orquídea)

Ainda não consegui aplicar, mas acredito que a resistência com as metodologias inovadoras se confronta com o “método tradicional” de ensino. Mas tem que partir de nós como mediadores e construir essa forma de ensinar. (Margarida)

Resistência muitas vezes do aluno em reconhecer o seu papel de protagonista, sabendo que o professor é apenas um mediador e não transferidor de conhecimentos, dificuldade muitas vezes em realização das situações problemas no conteúdo aplicado de maneira eficaz. (Violeta)

Segundo Werlang e Bublitz⁹³ com o crescente desenvolvimento da sociedade a educação pede atualizações, inovações e métodos didáticos atrativos. A internet, tão acessível aos alunos e repleta de novidades e informações faz com que os professores “corram atrás” de inovações para suas aulas e aperfeiçoamento profissional.

A sociedade vive um nível muito avançado no que diz respeito à tecnologia. A ciência mostrou através do avanço da tecnologia uma extrema dependência dos bens e meios de produção da sociedade com meios tecnológicos. Isto é, vivemos numa era onde a tecnologia está presente em todos os setores sociais.

Diante do avanço das novas tecnologias, o professor tem como auxílio um novo recurso que torna suas aulas mais estimulantes e diferenciadas. Esta é uma forma de mostrar que o aluno pode sim obter um bom desempenho perante as máquinas, com softwares educacionais que enriquece sua melhor maneira de crescer. Pois, assim, como na economia, na política, na cultura, o avanço da tecnologia está presente no setor educacional, trazendo com isso a necessidade de utilização dessa ferramenta tecnologia na aprendizagem.

Segundo Tapscott⁹⁴ a tecnologia deve ser entendida como instrumento no processo de ensino e aprendizagem, o uso do aparelho celular bem orientado e estimulado pelo educador pode se tornar uma ferramenta favorável no processo educacional pelos diversos recursos que dispõe.

Moraes e Cardoso⁹² citam que a literatura mostra, de forma ampla, “que a inovação, tanto nas práticas de saúde como na formação daqueles que neste setor irão atuar, é altamente desejada” e, por esta razão, “tem sido motivo de elaboração e implementação de várias políticas públicas para que novos modelos de ensinar e de cuidar em saúde sejam viabilizados”.

4.3.4 Processo de formação continuada

A profissão professor exige do sujeito constante atualizações para isso existem diversos cursos de formação continuada.

“Às vezes não me sinto preparada para os questionamentos dos alunos, me sinto insegura, tenho que estudar constantemente... ((Jasmim)

“O professor para ter sucesso precisa saber ousar, ter criatividade e dinamismo ... a gente precisa se capacitar sempre para ficarmos atualizadas” (Lavanda)

“Eu busco sempre estar realizando capacitações, estudando e me atualizando.” (Bromélia)

“Estou sempre me aprimorando para tornar as minhas aulas mais criativas”. (Lírio)

Marcelo⁹⁵ diz que o desenvolvimento profissional do professor é um processo contínuo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências na direção da construção de uma identidade individual, “de si mesmo”, e coletiva, “de pertencimento a uma profissão”, que se transformam ao longo de suas carreiras,

influenciados pelas suas crenças, compreensões dos processos de aprender e de ensinar, pelo contexto da escola em que atua das políticas educacionais, bem como está situado em um contexto histórico-social.

Estudiosos defendem o ato de ensinar: para Freire⁸, formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas; para Schön⁹⁶, o processo de formação exige reflexão na ação; reflexão sobre a ação; na perspectiva de Zeichner⁹⁷ e de Nóvoa⁹⁸ não basta mudar o profissional, é preciso mudar também os contextos em que o educador intervém.

Com as modificações na educação devido às exigências sociais, a necessidade de professores reflexivos, críticos, atuantes se tornou de suma importância nos dias atuais.

Segundo Nóvoa⁹⁸ “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. O autor ainda ressalta que a formação continuada deve se dar de maneira coletiva e dependem de experiência, reflexões como instrumentos de análise.

Werneck⁹⁹ refere uma educação “na vida e para a vida”. O professor não está professor, ele é professor. No entanto, se em algum momento de seu constante processo de formação, deixar de pesquisar, refletir, criticar, indagar estará se desfragmentando.

“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanentemente, na prática e na reflexão da prática”¹⁰⁰. O professor é um profissional que tem por necessidade a busca de conhecimento contínuo, ou seja, um incessante trabalho de buscar conhecer novas práticas pedagógicas e novos métodos que enfatizem um ensino de qualidade, isto é o caráter de continuação da formação proposta por Freire.

Para reafirmar esse pensamento, Nóvoa⁹⁸ diz que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho leve e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Freire¹⁰¹ enfatiza: “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Lencastre¹⁰² diz que “estamos na era em que os docentes se devem colocar como mestres e aprendizes, na expectativa de que, por meio da interação

estabelecida na “comunicação didática” com os estudantes, a aprendizagem aconteça para ambos”.

4.4 Proposta de Plano de Capacitação Docente

Educação permanente: O método da problematização como um facilitador para o aprendizado docente.

No decorrer desse estudo conclui-se que o professor, ao ser estimulado a repensar sua prática, é capaz de buscar soluções para a resolutividade de seus problemas cotidianos.

O entendimento do potencial e aplicabilidade do método da problematização na capacitação docente faz com que o educador forme uma compreensão crítica e assuma o controle de um trabalho colaborativo e interdisciplinar com os diferentes personagens do ambiente educativo, realizando uma renovação do processo de ensino e aprendizagem.

O contexto do trabalho desses profissionais no que diz respeito às necessidades de enfrentamento de situações e circunstâncias novas, imprevistas e complexas, bem como a valorização de práticas de integração teoria e prática se faz perceptível sabendo que os mesmos são envolvidos nesse processo de resolutividade.

A reflexão crítica acerca da necessidade de mudança metodológica e capacitação permanente levam os profissionais a repensar sobre possíveis desdobramentos na função docente, incluindo a capacidade de auto avaliação, sempre visando o benefício do aprendiz.

A problematização de estratégias pedagógicas para o ensino da saúde leva os professores a repensarem de maneira intrínseca, não ao “eu”, mas coletivamente, visando apenas o benefício geral da melhora da qualidade de ensino.

Passo 1- Desenvolver uma situação problema.

Para o desenvolvimento da situação problema, o coordenador deverá fazer o levantamento *in loco* das dificuldades enfrentadas pelo seu curso. Poderá fazer uma observação por um determinado período de tempo, ou então um grupo focal com os professores e/ou alunos. A partir dessas informações deverá ser escrito uma situação problema baseada em fatos reais e colocando assim a pergunta de volta ao corpo docente.

Segue, abaixo, o exemplo da situação problema utilizada na capacitação desde trabalho de mestrado:

“Um professor que ministra aulas no curso Técnico de Enfermagem inicia a sua atividade didática ministrando uma aula de Cálculos de Medicamentos e apesar de ler todo o plano de curso e se preparar para a aula, no primeiro dia ele percebe muita dificuldade em focar a atenção do grupo no conteúdo a ser trabalhado. Os alunos fazem uso constante de celular, efetuam conversas paralelas e saem com frequência da sala durante a sua explicação. É importante ressaltar que os alunos apresentam extrema dificuldade no conhecimento prévio da matemática, como por exemplo, operações básicas. Recebe questionamentos frequentes durante a sua explicação, conflitando o seu conhecimento e deixando-o em apuros quando não sabe responder. Preocupado com o seu pouco domínio pedagógico e eventual prejuízo na aprendizagem da sala ele pede a ajuda ao coordenador do curso. Relacionado às dinâmicas pedagógicas que poderiam ser utilizadas para minimizar o problema, como podemos ajudar esse professor? ”

Passo 2 – Método da Problematização.

Após análise dos resultados obtidos, deverá ser organizada uma intervenção com os docentes através da metodologia ativa de ensino aprendizagem, nesse caso o Método da Problematização.

Esse método valoriza e incentiva a participação ativa dos envolvidos, aprecia a sua vivência, a sua história, seus saberes e experiências, respeitando o ritmo de aprendizado de cada indivíduo⁶⁶.

Deverá ser apresentada aos participantes a situação problema com o intuito de efetivar um ensino compartilhado, problematizando o cotidiano e trazendo respostas por eles mesmos aos seus anseios, desenvolvendo o pensamento crítico.

O Método do Arco, construído por Charles Maguerez⁶⁶, possui cinco etapas: observação da realidade e definição do problema, definição dos pontos chave, teorização, hipóteses de solução, e aplicação à realidade (prática)^{67,68}.

A capacitação deve ter dois momentos presenciais de aproximadamente quatro horas cada, com um intervalo de sete dias. No primeiro encontro será trabalhada a etapa 1 e 2, no intervalo (distância) a etapa 3 e finalizando no segundo encontro com as etapas 4 e 5, conforme a explicação a seguir.

Na primeira etapa deverá ser observada a realidade em sala. Acontecerá a leitura da situação problema desenvolvida anteriormente, que deverá ser colocada para observação e discussão em grupo.

Na segunda etapa ocorrerá a construção de um “mapa mental” no qual os pontos chaves serão levantados em comum acordo e anotados pelo mediador (qualquer participante escolhido pelo grupo). Deverá ser estimulada a reflexão sobre os possíveis fatores determinantes da situação e sugestões de referências para pesquisa em busca de soluções.

Na terceira etapa, os docentes precisarão teorizar, ou seja, buscar com pesquisa técnica em sites idôneos, artigos e bibliografias relacionadas ao tema. Pesquisar e trazer a tona teorias já estudadas sobre as colocações realizadas no momento anterior. Este momento é individual e deve ser realizado a distância.

Durante a quarta etapa deverá ser realizado, por todos os participantes, o levantamento de hipóteses de solução, bem como dúvidas e anseios sobre o tema, de forma que o grupo seja induzido a refletir sobre cada ponto de vista para posterior discussão. Após esse período de verbalização, os docentes devem ser direcionados a elaborar hipóteses de soluções para os problemas levantados e posteriormente estudados de maneira individual, perfazendo a responsabilidade em cada participante de programar ações futuras e aplicáveis em seu ambiente de trabalho.

E por fim, na quinta e última etapa da capacitação, deve ser direcionada uma ampla discussão de como aplicar na realidade as hipóteses de solução levantadas pelo grupo, permitindo aos próprios docentes traçar metas e planos concretos para a solução dos problemas pré-identificados.

É interessante que no término da capacitação seja aplicado um instrumento de avaliação para analisar o resultado da capacitação na perspectiva do professor participante.

O objetivo deste método, de acordo com Colombo, Berbel⁶⁹ é permitir com sucesso problematizar a realidade com o destino prático para a transformação, exercício intelectual e desenvolvimento da criticidade.

De acordo com Pereira, Tavares⁷⁰, o professor precisa se reinventar todos os dias para manter viva a sua prática docente. Nessas reinvenções e singularidades, está dada uma margem ampla de liberdade aos sujeitos, margens essas que podem ser ampliadas e produzir autonomia.

5 CONCLUSÃO

Os profissionais que participaram da pesquisa tinham, em média, 36.2 anos de idade (desvio padrão – DP - = 10.06), variando de 23 a 49 anos, com mediana de 37 anos. Dos entrevistados 90% eram do gênero feminino e 10% do gênero masculino. Quanto à etnia, 100% dos participantes se declararam como brancos. Portanto, dos entrevistados, nove eram do gênero feminino e um do gênero masculino.

Todos os entrevistados são graduados em Enfermagem, sendo que 10 (100%) realizaram a graduação em instituições privadas localizadas no estado de São Paulo. A média do tempo de formação foi de 10.2 anos (desvio padrão = 6.57) e a mediana de 8.5 anos (mínimo-máximo = 2-27).

Todos os enfermeiros (100%) possuem pós-graduação na área da educação como Formação Pedagógica ou Docência para Educação Profissional de Nível Técnico na Área da Saúde.

O tempo que exercem à docência foi, em média de 8.1 anos (desvio padrão = 6.92) e com mediana de 6.5 anos, variando de 1 a 26 anos de atuação na educação.

Na construção dos dados, a partir das questões norteadoras do grupo focal esses temas se destacaram: 1. Aprimoramento docente: desafios e estratégias para facilitar o aprendizado, 2. Descompromisso do aluno com o processo ensino-aprendizagem, 3. Deficiência educacional dos estudantes.

A primeira categoria “aprimoramento docente: desafios e estratégias para facilitar o aprendizado”, expressa a falta de preparo pedagógico e leva o enfermeiro docente a ter consciência da necessidade de buscar aprimoramento constante.

Também foi observado que o professor deve ir ao encontro dos interesses e da linguagem dos alunos, sendo flexível e influenciando os seus alunos para que estes se interessem pelas suas aulas, participem e consigam alcançar o conhecimento. É possível notar preocupação em construir o conhecimento a partir da própria realidade do aluno.

Ficou evidente que mesmo diante de tantos avanços tecnológicos, o educador precisa se adequar a uma nova postura, pois os alunos já vêm com uma grande bagagem de informações proporcionada internet.

A segunda categoria “descompromisso do aluno com o processo ensino-aprendizagem” mostra que esse item é um agravante. O docente se percebe desrespeitado e desvalorizado em seu fazer, especialmente quando os estudantes

não adotam atitudes e comportamentos concebidos como necessários à sua formação. A partir dos relatos, é possível verificar que um dos grandes desafios atuais é envolver o aluno no processo de ensino aprendizagem.

Na terceira categoria “deficiência educacional dos estudantes”, o fato de não possuir embasamento teórico e também deficiências na educação básica acaba interferindo na compreensão e aprendizagem de conteúdos preliminares. Diante dos relatos obtidos podemos citar a falta de base do ensino comum trazida pelos alunos ao chegar ao ensino técnico. Dificuldades como cálculos básicos de matemática (adição, subtração, divisão e multiplicação) e escrita ortográfica dificultam o bom andamento da disciplina.

A partir da leitura dos instrumentos de avaliação preenchidos pelos profissionais selecionados para o estudo após a capacitação foi possível identificar 04 itens: importância de novos métodos, mudanças na prática docente, dificuldade na utilização de novos métodos e processo de educação continuada.

Importância de novos métodos que proporcionam uma relação de construção de conhecimento entre professor e aluno.

As mudanças na prática docente na percepção do professor como um mediador da aprendizagem e construção do conhecimento, além da importância da resolução de situações problemas em sala de aula, do planejamento docente e da relação entre professor e aluno.

Dificuldades na utilização de novos métodos e sua inserção em sala de aula figuraram na avaliação da capacitação como as principais dificuldades apresentadas pelos docentes, deixando claro que as práticas pedagógicas tidas como tradicionais ainda persistem no cotidiano escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados levantados, observa-se que o enfermeiro para assumir o papel de professor precisa possuir conhecimento na área específica e também no processo educativo. Na capacitação os profissionais relatam a importância do aprimoramento constante, revelando que essa formação pedagógica é essencial no planejamento das aulas, na organização e na implementação do processo ensino-aprendizagem.

Existe uma necessidade intrínseca do professor de organizar as informações para a construção do conhecimento de acordo com a realidade do aluno e de cada turma. Portanto, fica evidente a necessidade de uma avaliação diagnóstica, tanto individual do aluno como da sala num contexto grupal. O docente precisa assumir o papel de mediador do processo ensino-aprendizagem de forma que os alunos consigam ampliar suas habilidades e interagir com o mundo através de uma nova maneira de educar, buscando desenvolvimento contínuo, construindo e reconstruindo com os alunos.

A experiência decorrente das atividades diárias deve ser valorizada e utilizada para aperfeiçoar as estratégias de ensino, com isso proporcionando ações transformadoras e não ações estagnantes que acabam ocorrendo com frequência. Deve-se levar em consideração que a postura do educador no seu fazer pedagógico requer sempre uma autoavaliação para se adequar aos fins educacionais. O professor deve criar condições que facilitem a aprendizagem do aluno e estimule as suas curiosidades despertando uma consciência crítica e transformadora.

Com relação ao descompromisso do aluno com o processo de ensino e aprendizagem, um dos grandes desafios é o professor enxergar o aluno em sua totalidade e concretude, buscando atividades que ajudem a despertar o interesse desse aluno, fazendo com que eles acompanhem o seu pensamento de forma que não se sintam forçados e sim atraídos, com vontade de assistir às aulas, criando um vínculo de confiança, respeito e empatia entre eles. O professor deve incentivar o aluno a ser o protagonista de seu próprio aprendizado, respeitando a velocidade e profundidade de estudo individuais.

A realidade da sala de aula nos mostra uma defasagem na aprendizagem dos alunos que pode ser em decorrência de diversos fatores. Um dos principais fatores perceptível aos docentes que participaram desse estudo é o atraso de conhecimento

básico, talvez relacionado à falta de qualidade de ensino que foi frequentado nos anos anteriores. De uma maneira geral, o professor não está preparado para trabalhar com essa situação. Esse desfalque na aprendizagem significa que os professores se deparam com um cenário bastante complexo, pois dificulta muito o processo de ensino-aprendizagem na mediação e na construção do conhecimento, visto, por exemplo, que ensinar cálculo de medicação tem uma diretriz e trabalhar cálculos básicos outra.

Para proporcionar uma aprendizagem significativa aos discentes, deve-se fomentar a possibilidade dos discentes aprender por múltiplos caminhos, permitindo o desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores.

Eu, como enfermeira e docente, compreendo que minha função tem extrema importância nas relações entre saúde, educação e sociedade. Temos a difícil missão de compartilhar o conhecimento técnico tanto no aspecto individual ou coletivo, sendo necessário estabelecer relação de confiança, aceitação. Precisamos reconhecer o nosso valor para que nos sintamos motivados e cada vez mais dispostos a buscar métodos para melhorar esse processo de ensino e aprendizagem. Nosso objetivo é sempre a transformação positiva e melhoria da sociedade em que vivemos.

Ao desenvolver esse trabalho pode-se perceber que por intermédio da educação temos um importante compromisso, de saber a importância do trabalho conjunto e que além de ensinar também somos eternos aprendizes. Precisamos, imprescindivelmente, respeitar a diversidade e a cultura de cada pessoa ou lugar, bem como seu conhecimento prévio, nos colocando dispostos a edificar uma ponte entre o local onde estamos para onde pretendemos chegar, assegurando assim uma docência de melhor qualidade.

A necessidade de aprendizado significativo permeia todas as áreas e cursos do Senac. Essa geração discente exige criatividade nas atividades realizadas em sala de aula, portanto, vou me empenhar e firmar o compromisso na aplicabilidade da proposta de capacitação também em outras áreas, cujo teor de dificuldade, ultrapassa os limites da área da saúde.

REFERÊNCIAS

1. Kletemberg DF, Siqueira MTAD. A criação do ensino de Enfermagem no Brasil. *Cogitare Enferm.* 2005;8(2):61–7.
2. Vasconcelos EM, Fajardo AP. A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede de educação popular e saúde. Rio de Janeiro: Hucitec; 2001.
3. Ruiz Calleja JM. Os professores deste século: algumas reflexões. *Rev Inst Univ Tecnol Chocó Invest Biodivers Desarrollo.* 2008;27(1):109-17.
4. Girondi JBR, Nothaft SCS, Mallmann FMB. A metodologia problematizadora utilizada pelo enfermeiro na educação sexual de adolescentes. *Cogitare Enferm.* 2006;11(2):161–5.
5. Maciel MED. Educação em saúde: conceitos e propósitos. *Cogitare Enferm.* 2009;14(4):773–6.
6. Demo P. Educação e qualidade. 6ª ed. São Paulo: Papirus; 2001. p. 21.
7. Silva IM. Avaliação, reflexão e pesquisa na formação inicial de professores/as. *Avaliação.* 2009;14(1):151–67.
8. Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 1996. p. 45.
9. Oliveira HM, Gonçalves MJF. Educação em saúde: uma experiência transformadora. *Rev Bras Enferm.* 2004;57(6):761-3.
10. Ricaldoni CAC, Sena RR. Educação permanente: uma ferramenta para pensar e agir no trabalho da enfermagem. *Rev Latino-am Enfermagem [Internet].* 2006 [acesso em 07 out. 2017];14(6):837-42. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v14n6/pt_v14n6a02.pdf
11. Vasconcelos EM. Educação popular como instrumento de reorientação das estratégias de controle das doenças infecciosas e parasitárias. *Cad Saúde Pública.* 1998;14(supl 2):39-57.
12. Buss PM. Promoção da saúde e qualidade de vida. *Ciênc Saúde Coletiva.* 2000;5(1):163-77.
13. Resende MA. Ensino de Enfermagem. *Rev Bras Enferm.* 1961;15(2):110-58.
14. Sgarbi AKG, Marques MPDS, Calças IRR, Missio L. Formação do enfermeiro para a docência no ensino técnico em enfermagem. *Interfaces Educ.* 2015;6(17):44–65.
15. Pava AM, Neves EB. A arte de ensinar enfermagem: uma história de sucesso. *Rev Bras Enferm.* 2011;64(1):145–51.

16. Missio L. O entrelaçar dos fios na construção da identidade docente dos professores do curso de enfermagem da UEMS [tese]. Campinas: UNICAMP; 2007.
17. Estatuto da Associação Brasileira de Enfermagem. Rev Bras Enferm. 1977;30(2):204–14.
18. Lacaz CS. Enfermagem e estrutura social. Rev Esc Enferm USP. 1979;13(3):203.
19. Bagnato MHS. Licenciatura em enfermagem: para quê? [tese]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação; 1994.
20. Dantas RAS, Aguillar OM. Ensino médio e o exercício profissional no contexto da enfermagem brasileira. Rev Latino-am Enfermagem. 1999;7(2):25–32.
21. Kobayashi RM, Leite MMJ. Formação de competências administrativas do técnico de enfermagem. Rev Latino-am Enfermagem. 2004;12(2):221-7.
22. Secaf V. A licenciatura em enfermagem e a prática de ensino: uma revisão crítica de sua evolução na Universidade de São Paulo. Rev Esc Enferm USP. 1988;22(2):247–8.
23. Bagnato MHS, Bassinello GAH, Lacaz CPC, Missio L. Ensino médio e educação profissionalizante em enfermagem: algumas reflexões. Rev Esc Enferm USP. 2007;41(2):279-86.
24. Galleguillos TGB, Oliveira MAC. A gênese e o desenvolvimento histórico do ensino de enfermagem no Brasil. Rev Esc Enferm USP. 2001;35(1):80-7.
25. Ferreira Júnior MA. Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. Rev Bras Enferm. 2008;61(6):866–71.
26. Zocche DAA. Educação profissional em saúde: reflexões sobre a avaliação. Trab Educ Saúde. 2007;5(2):311-26.
27. Batista NA. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. Trab Educ Saúde. 2005;3(2):283-94.
28. Silveira R, Corrêa AK. Análise integrativa da literatura (1999-2003): ensino em educação profissional em enfermagem. R Enferm UERJ. 2005;13:91–6.
29. Ribeiro MILC, Pedrão LJ. O ensino de Enfermagem no Brasil: enfoque na formação de nível médio. Nursing (São Paulo). 2005;82(8):124-8.
30. Gubert E, Lenise M. Desafios na prática pedagógica na educação profissional em enfermagem. Rev Eletr Enf [Internet]. 2011 [acesso em 10 set. 2017];13(2):285-96. Disponível em: <https://www.fen.ufg.br/revista/v13/n2/pdf/v13n2a15.pdf>

31. Rehem CM. Perfil e formação do professor de educação profissional técnica. São Paulo: Senac São Paulo; 2009. p. 168.
32. Cabreira LM, Missio L. O egresso do curso de enfermagem da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: um estudo dos formados no período de 1998 a 2006. In: Anais do 7º Encontro de Iniciação Científica ENIC [Internet]. Dourados: UMES; 2009 [acesso em 07 out. 2017]. p. 1-20. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/enic/article/view/1166>
33. Orosco SS, Scheide TDJF. O ensino de enfermagem em nível médio e as competências necessárias no contexto atual. *Colloq Humanarum*. 2008;5(1):53-68.
34. Santos LHP, Cassiani SHB. Vivendo em constante conflito: o significado da prática docente no ensino médio de enfermagem. *Rev Latino-am Enfermagem*. 2000;8(5):58-64.
35. Ebisui CTN. A identidade profissional do enfermeiro professor do ensino técnico de enfermagem [dissertação]. Ribeirão Preto: Universidade São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto; 2004.
36. Sgarbi AKG, Missio L, Renovato RD, Hortelan MPSM. Enfermeiro docente no ensino técnico em enfermagem. *Laplage Rev*. 2018;4(1):254-73.
37. Vaz DR, Prado C. Prática pedagógica reflexiva de licenciados de enfermagem: o portfólio como instrumento. *Rev Esc Enferm USP*. 2014;48(6):1103-10.
38. Conselho Federal de Enfermagem. Resolução COFEN-299/2005 – revogada pela resolução COFEN nº 371/2010 [Internet]. 2010 [acesso em 25 set. 2017]. Disponível em: http://novo.portalcofen.gov.br/resoluco-cofen-2992005-revogada-pela-resoluco-cofen-n-3712010_4334.html
39. Duarte MJRS. Formação pedagógica do enfermeiro para o ensino de nível médio. *Rev Enferm*. 2001;9(1):52-5.
40. Backes VMS, Moyá JLM, Prado ML. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. *Rev Latino-am Enfermagem*. 2011;19(2):421-8.
41. Silva-Júnior JDR, Ferreira LR, Kato FBG. Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB. *Rev Bras Educ*. 2013;18(53):435-56.
42. Jarauta BB, Moya JLM, Mentado LT. La transformación saber en la enseñanza universitaria: una aproximación desde el estudio del CDC. *Rev Bras Enferm*. 2016;34(2):471-85.
43. Lima MM, Reibnitz KS, Kloh D, Vendruscolo C, Corrêa AB. Diálogo: rede que entrelaça a relação pedagógica no ensino prático-reflexivo. *Rev Bras Enferm*. 2016;69(4):610-7.

44. UNESCO. Learning: the treasure within. Paris: United Nations Educational; 2010.
45. Alarcão I, organizadora. Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Lisboa: Porto Editora; 1996.
46. Barlem ELD, Lunardi VL, Lunardi GL, Dalmolin GL, Tomaschewski JG. Vivência do sofrimento moral na enfermagem: percepção da enfermeira. Rev Esc Enferm USP. 2012;46(3):681–8.
47. Sebold LF, Carraro TE. Modos de ser enfermeiro-professor-no-ensino-do-cuidado-de-enfermagem: um olhar heideggeriano. Rev Bras Enferm. 2013;66(4):550–6.
48. Rodrigues MTP, Mendes-Sobrinho JAC. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. Rev Bras Enferm. 2008;61(4):435-40.
49. Freire P. Pedagogia do oprimido. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2005.
50. Bettancourt L, Munoz LA, Merighi MAB, Santos MF. Nursing teachers in clinical training areas: a phenomenological focus. Rev Latino-am Enfermagem. 2011;19(5):1197-204.
51. Brasil. Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946 [Internet]. 1946 [acesso em 11 abr. 2018]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8621.htm
52. Brasil. Decreto-Lei nº 8.622, de 10 de janeiro de 1946 [Internet]. 1946 [acesso em 11 abr. 2018]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8622.htm
53. SENAC. Conheça o Senac [Internet]. [Acesso em 11 abr. 2018]. Disponível em: <http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a718.htm&testeira=457>
54. Brasil. Resolução nº 4, de 6 de junho de 2012. Dispõe sobre alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Diário Of União. 08 jun. 2012; Seção 1: 13.
55. Brasil. Parecer CNE/CNB nº 11/2012. Diretrizes curriculares nacionais para educação profissional técnica de nível médio. Diário Of União. 04 set. 2012; Seção 1:98.
56. Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [Internet]. 1996 [acesso em 11 abr. 2018]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm
57. Brasil. Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986 [Internet]. 1986 [acesso em 11 abr. 2018]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7498.htm

58. Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação em Saúde (SGTES). Sistema de Informações de Recursos Humanos para o SUS - SIRH (a partir dos registros administrativos dos conselhos profissionais) e base demográfica do IBGE:2010. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2010.
59. Conselho Regional de Enfermagem. Prestação de contas exercício 2014: relatório de gestão [Internet]. São Paulo: COREN-SP; 2015 [acesso em 10 out. 2017]. Disponível em: http://portal.coren-sp.gov.br/sites/default/files/relatorio_de_gestao_final_TCU.pdf
60. Conselho Federal de Enfermagem. Parecer nº 07/2014/COFEN/CTLN [Internet]. 2014 [acesso em 05 nov. 2018]. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/parecer-n-072014cofenctl_n_50330.html
61. Morgan DL. Focus groups as qualitative research. 2ª ed. London: Sage; 1997.
62. Merton RK, Fisk M, Kendal PL. The focused interview: a manual of problems and procedures. 2ª ed. New York: The Free Press; 1990.
63. Carlini-Cotrim B. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigação sobre o abuso de substâncias. Rev Saúde Pública. 1996;30(3):285-93.
64. Gondim SMG. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. Estud Psicol. 2002;7(2):299–309.
65. Bardin L. Análise de conteúdo. Lisboa: LDA Edições 70; 2015.
66. Rocha R. O método da problematização: prevenção às drogas na escola e o combate a violência. Londrina: Universidade Estadual de Londrina; 2008. p. 29.
67. Montes LG, Oliveira AAC. As contribuições de Paulo Freire para a educação na enfermagem através do método da problematização. In: PBL2016 International Conference [Internet]. São Paulo: USP; 2016 [acesso em 07 out. 2017]. Disponível em: <http://www.panpbl.org/site/evento/wp-content/uploads/2016/10/6144041.pdf>
68. Berbel NAN. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? Interface Comunic Saúde Educ. 1998;2(2):139-54
69. Colombo AA, Berbel NAN. A Metodologia da problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. Semin Ciênc Soc Hum. 2007;28(2):121–46.
70. Pereira WR, Tavares CMM. Práticas pedagógicas no ensino de enfermagem: um estudo na perspectiva da análise institucional. Rev Esc Enferm USP. 2010;44(4):1077-84.

71. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Mensal de Emprego - PME. Mulher no mercado de trabalho: perguntas e respostas [Internet]. 2012 [acesso em 05 set. 2016]. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp_2012.pdf
72. Martins C, Kobayashi RM, Ayoub AC, Leite MMJ. Perfil do enfermeiro e necessidades de desenvolvimento de competência profissional. *Texto Contexto Enferm*. 2006;15(3):472-8.
73. Lopes MJM, Leal SMC. A feminização persistente na qualificação profissional da enfermagem brasileira. *Cad Pagu*. 2005;(24):105-25.
74. Maissiat GS, Carreno I. Enfermeiros docentes do ensino técnico em enfermagem: uma revisão integrativa. *Rev Destaques Acad*. 2010 [acesso em 05 nov. 2018];2(3):69-80. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/79>
75. Valente GSC. A formação do enfermeiro para o ensino de nível médio em Enfermagem: uma questão de competências/Geilsa Soraia Cavalcanti Valente. Rio de Janeiro: UFRJ/EEAN; 2005.
76. Backes DS, Marinho M, Santini-Costenaro R, Nunes S, Rupolo I. Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo. *Rev Bras Enferm*. 2010;63(3):421-6.
77. Delors J. Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. São Paulo: Cortez; 1998.
78. Gil AC. Metodologia do ensino superior. 3ª ed. São Paulo: Atlas; 1997.
79. Ausubel DP. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes; 1982.
80. Garcia FW. A importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. *Educ Distância*. 2013;3(1):25-48.
81. Oliveira C, Moura SP, Sousa ER. TIC's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. *Pedag Ação*. 2015;7(1):75-95.
82. Moran JM. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. *Rev Tecnol Educ*. 1995;23(2):126.
83. Felicetti VL, Morosini MC. Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. *Educar Rev*. 2010;(esp. 2):23-44.
84. Tardif M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes; 2002.

85. Rocha LM, Geller M. Comprometimento dos alunos com a aprendizagem na disciplina de Matemática: considerações dos professores de uma escola federal do Rio Grande do Sul. *Educ Mat Rev.* 2015;2:91-100.
86. Kupfer MC. *Freud e a Educação: o mestre do impossível.* São Paulo: Scipione; 1995.
87. Gasparin JL. Aprender, desaprender, reaprender [texto digitalizado]. 2005 apud Gasparin JL, Petenucci MC. *Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar* [Internet]. 2005 [acesso em 11 abr. 2018]. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>
88. Moran J. A integração das tecnologias na educação. In: Moran J. *A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.* 5ª ed. Campinas: Papyrus; 2013. p. 89-90.
89. Perrenoud P. *Construir as competências desde a escola.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul; 1999.
90. Pimenta SG. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta SG, Ghedin E, organizadores. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez; 2002.
91. Demo P. *Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema.* São Paulo: Cortez; 2000.
92. Moraes GA, Cardoso AL. A necessidade de preparo pedagógico do enfermeiro para atuar na formação de profissionais da área da saúde com ênfase na enfermagem. *Rev Teor Prát Educ.* 2015;7(1):14-20.
93. Werlang JC, Bublitz KR. Desenvolver(se) com autonomia na profissão docente: o uso da internet como prática formativa do professor. *Rev Maiêutica.* 2017 [acesso em 01 dez. 2018];5(01):99-110. Disponível em: https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/PED_EaD/article/view/1704/818
94. Tapscott D. *A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos.* Rio de Janeiro: Agir Negócios; 2010.
95. Marcelo CG. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo Rev Ciênc Educ.* 2009(8):7-22.
96. Schön DA. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa A, coordenador. *Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote; 1992.
97. Zeichner KM. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.* Lisboa: Educa; 1993.
98. Nóvoa A. Os novos pensadores da educação. *Rev Nova Esc.* 2002;(154):23-39.

99. Werneck H. Professor: agente da transformação. Rio de Janeiro: Wak; 2008.
100. Freire P. A educação na cidade. São Paulo: Primavera; 1991. p. 32.
101. Freire P. Política e educação. São Paulo: Afiliada; 2001.
102. Lencastre JA. Educação online: um estudo sobre o blended learning na formação pós-graduada a partir da experiência de desenho, desenvolvimento e implementação de um protótipo Web sobre a Imagem [tese]. Braga: Universidade do Minho; 2009.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Este é um documento em duas vias, uma pertence a você e a outra deve ficar arquivada com o pesquisador)

1ª via = Do pesquisador

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa: “Dificuldades do enfermeiro na prática pedagógica em cursos técnicos”. O objetivo principal desta pesquisa é identificar e refletir sobre as dificuldades didáticas e pedagógicas vivenciadas pelos enfermeiros de um curso técnico de enfermagem e capacitá-los para a docência a partir de suas dificuldades. Os objetivos específicos são: analisar as dificuldades didáticas e pedagógicas relatadas pelo enfermeiro no ensino em curso de técnico em enfermagem, analisar os resultados da capacitação dos enfermeiros docentes em um curso técnico de enfermagem, propor um modelo de educação permanente para os docentes de curso técnico de enfermagem do SENAC-SP.

Os dados serão coletados somente após a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde da PUC-SP. Será utilizada a técnica de grupo focal, o qual será realizado com os enfermeiros docentes do Senac Itapetininga que concordarem em participar da pesquisa. O diálogo será gravado, após esclarecimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme a Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, que será assinado pelo participante que aceitar colaborar com o estudo. Após a realização do grupo focal, cuja duração será de no máximo 120 minutos, a gravação será transcrita na íntegra pela pesquisadora que fará a análise de seu conteúdo.

Após o grupo focal, haverá uma capacitação sobre as dificuldades, inovações e mudanças na prática pedagógica dos enfermeiros docentes em cursos técnicos, para os professores participantes da pesquisa. Posteriormente, os dados da capacitação serão avaliados para saber se ela foi produtiva, e finalmente, será proposto modelo de educação permanente aos gestores do SENAC para que a docência seja um processo de aperfeiçoamento contínuo.

Caso você participe da pesquisa, os riscos são mínimos, se por acaso sentir algum desconforto em expor em grupo possíveis dificuldades no exercício da docência. A sua participação neste estudo é voluntária. Você tem liberdade de recusar a participar do estudo, ou, se aceitar participar, poderá retirar seu consentimento e

desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que tenha qualquer prejuízo. Você não terá qualquer despesa pela sua participação no estudo e também nenhum benefício financeiro. O sigilo de sua identidade está garantido e nos resultados publicados, não aparecerá o seu nome, mas sim um código que preserve a qualidade sigilosa da pesquisa. Ao final do estudo a pesquisadora se compromete a lhe comunicar os resultados aos participantes e aos gestores do SENAC.

Sempre que houver dúvidas, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa para Fernanda Arruda de Góis, residente à na Rua Jorge Cardoso, número 535, Condomínio Spazio Verde, Itapetininga, São Paulo, celular para contato (15) 997220290, e-mail: ferarruda2005@hotmail.com, pesquisadora responsável pelo estudo e, se ainda desejar, pode entrar em contato diretamente com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas e de Saúde da PUC – SP, no endereço eletrônico: cepfcms@pucsp.br e telefone – (15) 3212 – 9896, Sorocaba - SP.

Eu, _____, li o texto acima e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Eu concordo voluntariamente em participar e não tenho dúvidas, estando completamente esclarecido.

Assinatura do Participante– RG:

Fernanda Arruda de Góis
Pesquisadora responsável

Itapetininga, _____ de _____ de 2018.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Este é um documento em duas vias, uma pertence a você e a outra deve ficar arquivada com o pesquisador)

2ª via = Do pesquisador

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa: “Dificuldades do enfermeiro na prática pedagógica em cursos técnicos”. O objetivo principal desta pesquisa é identificar e refletir sobre as dificuldades didáticas e pedagógicas vivenciadas pelos enfermeiros de um curso técnico de enfermagem e capacitá-los para a docência a partir de suas dificuldades. Os objetivos específicos são: analisar as dificuldades didáticas e pedagógicas relatadas pelo enfermeiro no ensino em curso de técnico em enfermagem, analisar os resultados da capacitação dos enfermeiros docentes em um curso técnico de enfermagem, propor um modelo de educação permanente para os docentes de curso técnico de enfermagem do SENAC-SP.

Os dados serão coletados somente após a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde da PUC-SP. Será utilizada a técnica de grupo focal, o qual será realizado com os enfermeiros docentes do SENAC Itapetininga que concordarem em participar da pesquisa. O diálogo será gravado, após esclarecimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme a Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, que será assinado pelo participante que aceitar colaborar com o estudo. Após a realização do grupo focal, cuja duração será de no máximo 120 minutos, a gravação será transcrita na íntegra pela pesquisadora que fará a análise de seu conteúdo.

Após o grupo focal haverá uma capacitação sobre as dificuldades, inovações e mudanças na prática pedagógica dos enfermeiros docentes em cursos técnicos, para os professores participantes da pesquisa. Posteriormente, os dados da capacitação serão avaliados para saber se ela foi produtiva, e finalmente, será proposto modelo de educação permanente aos gestores do SENAC para que a docência seja um processo de aperfeiçoamento contínuo.

Caso você participe da pesquisa, os riscos são mínimos, se por acaso sentir algum desconforto em expor em grupo possíveis dificuldades no exercício da docência. A sua participação neste estudo é voluntária. Você tem liberdade de recusar a participar do estudo, ou, se aceitar participar, poderá retirar seu consentimento e desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que tenha qualquer prejuízo. Você não

terá qualquer despesa pela sua participação no estudo e também nenhum benefício financeiro. O sigilo de sua identidade está garantido e nos resultados publicados, não aparecerá o seu nome, mas sim um código que preserve a qualidade sigilosa da pesquisa. Ao final do estudo a pesquisadora se compromete a lhe comunicar os resultados aos participantes e aos gestores do SENAC.

Sempre que houver dúvidas, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa para Fernanda Arruda de Góis, residente à na Rua Jorge Cardoso, número 535, Condomínio Spazio Verde, Itapetininga, São Paulo, celular para contato (15) 997220290, e-mail: ferarruda2005@hotmail.com, pesquisadora responsável pelo estudo e, se ainda desejar, pode entrar em contato diretamente com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas e de Saúde da PUC – SP, no endereço eletrônico: cepfcms@pucsp.br e telefone – (15) 3212 – 9896, Sorocaba - SP.

Eu, _____, li o texto acima e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Eu concordo voluntariamente em participar e não tenho dúvidas, estando completamente esclarecido.

Assinatura do Participante– RG:

Fernanda Arruda de Góis
Pesquisadora responsável

Itapetininga, _____ de _____ de 2018.

APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde

**Programa de Mestrado Profissional em Educação nas Profissões da
Saúde**

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

**TÍTULO: Dificuldades do enfermeiro na prática pedagógica em cursos
técnicos**

Autora: Fernanda Arruda de Góis

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gisele Regina de Azevedo

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Cibele Isaac Saad Rodrigues

Roteiro:

Dados de identificação

- Idade: _____
- Gênero: Masculino _____ Feminino _____
- Etnia: _____
- Local de graduação _____
- Tempo de graduação: _____
- Local de Pós-graduação (se aplicável): _____
- Tempo de Pós-graduação: _____
- Tempo que exerce a docência: _____
- Cargo: _____

APÊNDICE C - AVALIAÇÃO DE CAPACITAÇÃO DE DOCÊNCIA EM ENFERMAGEM

Avaliação de Capacitação de Docência em Enfermagem

Facilitadora: Fernanda Arruda de Gois

Data: ____ / ____ / ____

Caro docente, com o objetivo de aprimorar continuamente a qualidade das capacitações, por favor, responda às questões propostas.

Muito obrigada.

1- Qual a importância da capacitação realizada para sua prática pedagógica?

2- Você acredita que este modelo de capacitação pode melhorar seu desempenho como docente? Explique.

3. O que você mudou, na sua prática como docente, após essa capacitação?

4. Quais as dificuldades que você enfrentou para aplicar o que foi aprendido na capacitação?

5. Descreva a sua satisfação ou insatisfação com cada item descrito abaixo:

a) Adequação da capacitação com a proposta do trabalho

b) Nível de profundidade

c) Clareza e objetividade

d) Estratégias de ensino

e) Equilíbrio entre o processo de execução da capacitação e sua prática pedagógica

6- Quais as suas sugestões para as próximas capacitações a serem oferecidas neste contexto e instituição?

ANEXO A - PLANO DE CURSO

PLANO DE CURSO

HABILITAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM ENFERMAGEM

Eixo Tecnológico: Ambiente e Saúde

Autorizado pela Resolução nº 15/2016 de 26/07/2016 emitida

pelos Conselho Regional do SENAC São Paulo

Documento vigente a partir de: 01/01/2017

ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Eu, Heloisa Gomes Ribeiro Vendramini, Gerente da Unidade SENAC Itapetininga, AUTORIZO, Fernanda Arruda de Góis, RG:20.331.443-8, CPF: 203.354.048-04, Professora e Responsável Técnica do curso de Técnico em Enfermagem da Instituição, a realizar a pesquisa científica com os enfermeiros desta unidade, através de um estudo com abordagem qualitativa, de natureza exploratório-descritiva e realização de um grupo focal, para a elaboração do Projeto de Pesquisa "Dificuldades do enfermeiro na prática pedagógica em cursos técnicos", que tem por objetivo capacitar os enfermeiros docentes no curso técnico de enfermagem do Senac de Itapetininga com vistas a melhorar a qualidade do ensino oferecido.

A pesquisadora acima se compromete a:

- 1 – Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2 – A manter sigilo e obedecer às disposições éticas de proteger os colaboradores da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3 – Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS nº 466/2012.

Itapetininga, 26 de outubro de 2017.

Heloisa Gomes Ribeiro Vendramini
Gerente

Senac Itapetininga
Rua Dom Joaquim, 495 — Centro
CEP 18200-090 — Itapetininga / SP — Brasil
Tel.: 15 3511 1200 Fax: 15 3511 1211
itapetininga@sp.senac.br
www.sp.senac.br/itapetininga

ANEXO C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS E DA SAÚDE DA
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Dificuldades do enfermeiro na prática pedagógica em cursos técnicos

Pesquisador: FERNANDA ARRUDA DE GOIS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79785617.9.0000.5373

Instituição Proponente: Fundação São Paulo - Campus Sorocaba da PUC-SP Fac Ciências Med e da

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.504.356

Apresentação do Projeto:

Projeto de mestrado, da aluna Fernanda Gois, orientado pela Profa Gisele Azevedo, cujo trabalho, trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, de natureza exploratório-descritiva. Serão utilizados como ferramenta metodológica a aplicação de um grupo focal como instrumento para captação dos dados, onde as perguntas serão norteadas nas dificuldades didáticas pedagógicas do profissional enfermeiro, formação inicial acadêmica e prática profissional docente. Morgan³⁸ define grupos focais como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais ao se discutir um tópico específico sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo. Ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Relegados a um segundo plano durante várias décadas, a partir de 1980 os grupos focais se difundiram e passaram a ser utilizados para compreender as atitudes de doentes, o uso de contraceptivos e para avaliar as opiniões da audiência em relação às mensagens da mídia. O foco de análise são as opiniões surgidas a partir do jogo de influências mútuas que emergem e se desenvolvem no contexto dos grupos humanos. Para Gondim⁴¹, um grupo focal funcional deve seguir uma lista básica de regras, a saber: 1) todos devem falar, mas um participante de cada vez; 2) evitar discussões paralelas para que todos possam se expressar livremente e à vontade; 3) evitar a polarização por parte de um dos integrantes; 4) manter o foco e o discurso na temática em questão, com respeito às divergências. Participantes do cenário do estudo é o Curso Técnico em

Endereço: Rua Joubert Wey, 290

Bairro: Vergueiro

CEP: 18.030-070

UF: SP

Município: SOROCABA

Telefone: (15)3212-9896

Fax: (15)3212-9896

E-mail: cepfms@pucsp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS E DA SAÚDE DA
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.504.356

Enfermagem do Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) de Itapetininga, com um grupo de oito enfermeiros docentes que desenvolvem atividades de ensino na teoria e na prática (estágio supervisionado), sendo seis enfermeiros com vínculo empregatício no regime CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas) e dois enfermeiros com vínculo temporário (carta convite).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Capacitar os enfermeiros docentes no curso técnico de enfermagem do Senac de Itapetininga com vistas a melhorar a qualidade do ensino oferecido. Objetivo Secundário: • Analisar as dificuldades didáticas e pedagógicas relatadas pelo enfermeiro no ensino em curso de técnico em enfermagem. • Capacitar os enfermeiros para a docência no curso técnico em enfermagem. • Analisar os resultados da capacitação de enfermeiros para a docência em curso técnico de enfermagem. • Propor um modelo de educação continuada para os docentes de curso técnico de enfermagem do SENAC-SP

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Pesquisadora descreve como não oferece riscos aos seus participantes.

Benefícios: Os participantes da pesquisa terão como benefício melhorias nas suas práticas pedagógicas

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa atual, importante para o cenário de formação dos Cursos Técnicos de Enfermagem no Brasil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta todos os termos obrigatórios.

Esclarece e ajusta o TCLE, conforme orientado na pendência deste comitê.

Recomendações:

Ausência de recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ausência de pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Acatar

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Joubert Wey, 290
Bairro: Vergueiro CEP: 18.030-070
UF: SP Município: SOROCABA
Telefone: (15)3212-9896 Fax: (15)3212-9896 E-mail: cepfcms@pucsp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS E DA SAÚDE DA
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.504.356

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1023112.pdf	20/12/2017 16:24:42		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	NOVAVERSAO_PROJETO.pdf	20/12/2017 16:22:02	FERNANDA ARRUDA DE GOIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	NOVA_VERSAO_TCLE.pdf	20/12/2017 16:17:59	FERNANDA ARRUDA DE GOIS	Aceito
Outros	Curriculo.pdf	09/11/2017 17:41:17	FERNANDA ARRUDA DE GOIS	Aceito
Parecer Anterior	carta_apresentacao.pdf	09/11/2017 11:37:02	FERNANDA ARRUDA DE GOIS	Aceito
Outros	curriculo_orientadora.pdf	09/11/2017 08:45:21	FERNANDA ARRUDA DE GOIS	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	09/11/2017 08:43:44	FERNANDA ARRUDA DE GOIS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	31/10/2017 12:20:49	FERNANDA ARRUDA DE GOIS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_empresa.pdf	31/10/2017 12:20:32	FERNANDA ARRUDA DE GOIS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SOROCABA, 21 de Fevereiro de 2018

Assinado por:
José Augusto Costa
(Coordenador)

Endereço: Rua Joubert Wey, 290

Bairro: Vergueiro

CEP: 18.030-070

UF: SP

Município: SOROCABA

Telefone: (15)3212-9896

Fax: (15)3212-9896

E-mail: cepfcms@pucsp.br

ANEXO D - SITUAÇÃO PROBLEMA

SITUAÇÃO PROBLEMA

Um professor que ministra aulas no curso Técnico de Enfermagem inicia a sua atividade didática ministrando uma aula de Cálculos de Medicamentos e apesar de ler todo o plano de curso e se preparar para a aula, no primeiro dia ele percebe muita dificuldade em focar a atenção do grupo no conteúdo a ser trabalhado. Os alunos fazem uso constante de celular, efetuam conversas paralelas e saem com frequência da sala durante a sua explicação. É importante ressaltar que os alunos apresentam extrema dificuldade no conhecimento prévio da matemática, como por exemplo, operações básicas. Recebe questionamentos frequentes durante a sua explicação, conflitando o seu conhecimento e deixando-o em apuros quando não sabe responder. Preocupado com o seu pouco domínio pedagógico e eventual prejuízo na aprendizagem da sala ele pede a ajuda ao coordenador do curso. Relacionado às dinâmicas pedagógicas que poderiam ser utilizadas para minimizar o problema, como podemos ajudar esse professor?