



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE ENFERMAGEM

JULIANA COSTA RIBEIRO BARBOSA

FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA EM ENFERMAGEM NAS ESCOLAS TÉCNICAS DO
SUS: POSSIBILIDADES EM COMUNIDADE DE PRÁTICA

SALVADOR

2021

JULIANA COSTA RIBEIRO BARBOSA

**FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA EM ENFERMAGEM NAS ESCOLAS TÉCNICAS DO
SUS: POSSIBILIDADES EM COMUNIDADE DE PRÁTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia como requisito de aprovação para obtenção do grau de doutora em Enfermagem e Saúde na Área de concentração “Enfermagem, Cuidado e Saúde”, na Linha de pesquisa Formação, gestão e trabalho em enfermagem e saúde.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Tadeu Reis da Silva

Coorientadora: Profa. Dra. Vânia Marli Schubert Backes

SALVADOR

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Barbosa, Juliana Costa Ribeiro
Formação para a docência em Enfermagem nas Escolas
Técnicas do SUS: possibilidades em comunidade de
prática / Juliana Costa Ribeiro Barbosa. -- Salvador,
2021.

206 f. : il

Orientador: Gilberto Tadeu Reis da Silva.
Coorientadora: Vânia Marli Schubert Backes.
Tese (Doutorado - Programa de Pós-graduação em
Enfermagem e Saúde) -- Universidade Federal da Bahia,
Escola de Enfermagem, 2021.

1. Formação (Professores). 2. Docentes
(Enfermagem). 3. Educação Técnica (Enfermagem). 4.
Escolas Técnicas (SUS). 5. Sistema Único de Saúde. I.
Silva, Gilberto Tadeu Reis da. II. Backes, Vânia Marli
Schubert. III. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

JULIANA COSTA RIBEIRO BARBOSA

FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA EM ENFERMAGEM NAS ESCOLAS TÉCNICAS DO
SUS: POSSIBILIDADES EM COMUNIDADE DE PRÁTICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia como requisito de aprovação para obtenção do grau de doutora em Enfermagem e Saúde na Área de concentração “Enfermagem, Cuidado e Saúde”, na Linha de pesquisa Formação, gestão e trabalho em enfermagem e saúde.

Aprovada em 30 de abril de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Gilberto Tadeu Reis da Silva



Doutor em Ciências da Saúde. Universidade Federal da Bahia.

Manuel Carlos Rodrigues Fernandes Chaves



Doutor em Ciências da Educação. Escola Superior de Enfermagem de Coimbra.

Francisco Antonio Loiola



Doutor em Psicopedagogia. Universidade de Montreal.

Maria Luiza Carvalho de Oliveira



Doutora em Enfermagem. Universidade do Estado do Amazonas.

Silvana Lima Vieira



Doutora em Enfermagem. Universidade do Estado da Bahia.

Daniela Maysa de Souza



Doutora em Enfermagem. Universidade Regional de Blumenau.

Adriana Katia Corrêa *Adriana Katia Corrêa*
Doutora em Enfermagem. Universidade de São Paulo.

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo, Paulo César, pelas orações e por estar sempre ao meu lado!
Aos meus pais, Pedro e Nilza, pelo zelo, companhia e por vibrarem a cada conquista!
Aos meus filhos, Thaís e Théó, e ao meu sobrinho, Bruno. Que minha trajetória seja
inspiração para vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai gracioso e cuidadoso. A bondade e fidelidade do Senhor me alcançam todos os dias, de modo que sem Ele não conseguiria ter chegado até aqui. “Não tenho palavras pra agradecer sua bondade. Dia após dia, me cerca com fidelidade. Nunca me deixe esquecer que tudo que tenho, tudo que sou e o que vier a ser, vem de Ti, Senhor”! Finalizando mais uma etapa pela infinita graça do Senhor.

A minha família, lugar onde encontro de segurança e conforto. Em especial, gratidão ao meu esposo, pela torcida, escuta, compreensão e cuidado; meus pais, por estarem sempre presentes; minhas irmãs, pelo gás injetado na minha caminhada a cada olhar de admiração; e à minha sogra, pelo apoio em todo o tempo! Não posso deixar de agradecer, também, a minha tia Raimunda, por toda disponibilidade e desprendimento durante minha estadia em Salvador.

Ao professor Gilberto Tadeu, orientador inestimável. Não tenho como agradecer ao professor Gilberto, sem lembrar de Deus! Vejo nosso encontro, 7 anos atrás, como providencialmente divino e sei que é mais uma prova da graça do Senhor sobre mim! Sua competência admirável, sensibilidade singular, generosidade sem tamanho, cuidado e compreensão que ultrapassam a mera formalidade acadêmica e torcida sincera me impulsionaram em cada momento até aqui. Obrigada por acreditar em meu potencial e me oportunizar crescimento, amadurecimento e qualificação!

A professora Vânia Backes, coorientadora querida. Mais um encontro providenciado por Deus! Nossa, como fui abençoada em tê-la como coorientadora. Competente, experiente, acolhedora, gentil, generosa... Tantas palavras recebidas que não somente apontaram o caminho em meu processo de doutoramento, como também me acarinharam. Gratidão por aceitar o desafio da coorientação e por compartilhar sua experiência e vida!

A professora Adriana Katia, supervisora estimada. Pode ficar repetitivo, mas também faz parte daqueles encontros arranjados por Deus! Experimentar o estágio doutoral na USP e tê-la neste tempo foi precioso e um privilégio, no sentido do aprofundamento teórico e parceria estabelecida. Foram dias intensos e proveitosos! Obrigada pela acolhida!

As professoras, Rosana Maria, Silvana Vieira, pela oportunidade do aprendizado e carinho; ao professor Marcílio Fernandes, meu orientador à época da graduação, por me apresentar a possibilidade de seguir carreira acadêmica e ver potencial em mim; e a todos os demais professores que estiveram em meu percurso e agregaram conhecimento e qualidade ao meu trabalho.

Às amigas desta jornada, Elaine Kelly, Juliana Paiva e, em especial, Elaine Leal. Gratidão pela escuta, conselhos, risadas, parceria e torcida! Também, às amigas preciosas Graciele e Laniele pelas orações em meu favor e amizade sincera!

Aos colegas e demais professores do GEPASE, pela troca e aprendizado.

Aos participantes da pesquisa e, especialmente, aos professores e coordenadora da escola do Ceará. Vocês foram fundamentais para o desenvolvimento da tese. Obrigada pela confiança e cooperação!

Muito obrigada a vocês e a todos que oraram e torceram por mim!

IMENSA GRATIDÃO!

Uma mente cheia de conhecimento deve ser guiada por um coração quebrantado e temente a Deus. (Jhon Havard, s/a, n.p.)

RESUMO

RIBEIRO-BARBOSA, Juliana Costa. **Formação para a docência em enfermagem nas Escolas Técnicas do SUS: possibilidades em Comunidade de Prática.** 2021. 206 f. Tese (Doutorado em Enfermagem e Saúde) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

Estudo qualitativo do tipo pesquisa-ação que teve como principal objetivo compreender como o enfermeiro desenvolve a sua formação para a docência na educação técnica em enfermagem nas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde a luz do referencial teórico de Lee S. Shulman. Teve como cenário cinco Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde de três regiões brasileiras que possuíam turmas do curso técnico em enfermagem em andamento, localizadas no Acre, Amazonas, Ceará, Paraná e Santa Catarina. O estudo desenvolveu-se em duas fases: diagnóstica, que se ocupou de estabelecer um panorama mais abrangente acerca do objeto, contemplando as cinco escolas mencionadas e participativa, com a pesquisa-ação, cujo cenário foi a escola do Ceará. Os participantes foram os docentes do curso em foco e coordenadores pedagógicos das escolas. Quanto aos instrumentos e técnicas para a coleta de dados, foi empregado, na fase diagnóstica, questionário on line com os enfermeiros docentes, cujas questões relacionavam-se com a caracterização do seu perfil formativo-profissional. Também, utilizou-se um roteiro para a realização de entrevista semiestruturada com o coordenador pedagógico para obter informações concernentes aos espaços pedagógicos constituídos pelas escolas para a formação docente. Na fase participativa, a técnica foi o Grupo Focal, norteado por roteiro com questões relacionadas ao conhecimento da realidade dos professores, suas dificuldades e necessidades relacionadas à formação docente, bem como a possibilidade de desenvolvimento de Comunidade de Prática docente na perspectiva da formação continuada para a docência. Para sistematização e análise dos dados coletados por meio de questionário, utilizou-se a estatística e análise descritivas. Para os dados coletados através das entrevistas e Grupo Focal, empregou-se a análise de conteúdo temática conforme Bardin, subsidiada pelo *Qualitative Data Analysis Software*. Os resultados evidenciam que a minoria dos enfermeiros docentes eram licenciados e a maior parte tinha especialização na enfermagem/saúde. Apesar de a maioria considerar necessária a formação para o ensino, quase metade não tinha qualificação para este trabalho. O tempo médio de atuação na assistência foi maior que na gestão, concentrando-se na rede hospitalar. Ainda, os espaços pedagógicos constituídos pelas escolas técnicas para a formação docente concentram-se em encontros pedagógicos que acontecem antecedentes à atuação do docente, no decorrer e ao final desta atuação. Evidenciou-se ainda que os caminhos para a formação docente do enfermeiro perpassam pela sua motivação para inserção e atuação na docência e pela formação propriamente. A necessidade de formação foi constatada e suprida mediante qualificações institucionais e busca pessoal por cursos de especialização. Por fim, possibilidades para o desenvolvimento de comunidade de prática docente foram identificadas mediante a percepção da necessidade de formação docente, dificuldade de conciliar trabalho e estudo e viabilidade de promover esta formação em grupo. Fica manifesto ser indispensável, a formação do enfermeiro para o exercício docente e o investimento nesta, pois está em pauta a formação de trabalhadores essenciais para o cuidado em enfermagem. Assim, torna-se imperativa a (re)formulação de políticas que considerem a complexidade e profissionalidade do ensino, com vista a uma formação e atuação docente experta e o fortalecimento do Sistema Único de Saúde.

Palavras-chaves: Formação de professores. Docentes de Enfermagem. Educação Técnica em Enfermagem. Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde. Sistema Único de Saúde.

ABSTRACT

RIBEIRO-BARBOSA, Juliana Costa. **Nursing teaching training at SUS Technical Schools: possibilities in a Community of Practice.** 2021. 206 p. Thesis (Doctorate in Nursing and Health) - School of Nursing, Federal University of Bahia, Salvador, 2021.

A qualitative study of action-research type aimed at understanding how nurses develop their training for teaching in technical education in nursing at Technical Schools of the Unified Health System in the light of Lee S. Shulman's theoretical framework. The five Technical Schools of the Unified Health System of three Brazilian regions were the scenario where the classes of the technical course in nursing took place, located in Acre, Amazonas, Ceará, Paraná and Santa Catarina. The study was developed in two phases: diagnosis, which aimed to establish a comprehensive overview about the object, contemplating the five schools mentioned, and participatory, with action-research, whose scenario was the school in Ceará. The participants were the teachers of the course in above mentioned and pedagogical coordinators of the schools. As for data collection instruments and techniques, an on-line questionnaire with the teaching nurses was employed in the diagnostic phase, in which questions were related to their training-professional profile. Also, a script was used to conduct a semi-structured interview with the pedagogical coordinator to obtain information concerning the pedagogical spaces constituted by schools for teacher training. In the participatory phase, the Focus Group technique was applied, guided by a script with questions on the knowledge of teachers' reality, their difficulties and needs related to teacher training, as well as the possibility of developing a Community of Practice in the perspective of continuing education for teachers. For systematization and analysis of the data collected through a questionnaire, we used descriptive statistics and analysis. For the data collected through the interviews and the Focus Group, thematic content analysis was used according to Bardin, supported by the Qualitative Data Analysis Software. Findings show that the minority of nurse professors was licensed and most had a specialization in nursing/health. Although most considered training necessary for teaching, almost half were not qualified for this job. The average experience providing care was longer than in management, focusing on the hospital institution. Still, the pedagogical spaces established by the technical schools for teacher training are focused on pedagogical meetings that take place before the teacher's performance, during and at the end of this performance. It was also proved that the paths for the teaching education of nurses run through their motivation for insertion and performance in teaching and through training itself. The need for training was found and granted through institutional qualifications and a personal search for specialization courses. Finally, possibilities for the development of a community of teaching practice were identified through the perception of the need for teacher training, difficulty in reconciling work and study and the feasibility of promoting this group training. The training of nurses for teaching and the investment in teaching is crucial, as the training of essential workers for nursing care is on the agenda. Thus, it is necessary (re)formulating policies that consider the complexity and professionalism of teaching, with a view to training and teaching as an expert and strengthening the Unified Health System.

Keywords: Teacher training. Faculty, Nursing. Education, Nursing, Associate. Technical Schools of the Unified Health System. Unified Health System.

RESUMEN

RIBEIRO-BARBOSA, Juliana Costa. **La formación docente de enfermería en las Escuelas Técnicas del SUS: posibilidades en una Comunidad de Práctica.** 2021. 206 f. Tesis (Doctorado en Enfermería y Salud) - Escuela de Enfermería, Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2021.

Estudio cualitativo de tipo investigación-acción cuyo objetivo principal fue comprender cómo las enfermeras desarrollan su formación para la docencia en educación técnica en enfermería en las Escuelas Técnicas del Sistema Único de Salud a la luz del marco teórico de Lee S. Shulman. Tuvo como escenario cinco Escuelas Técnicas del Sistema Único de Salud de tres regiones brasileñas que tenían clases del curso técnico en enfermería en proceso, ubicadas en Acre, Amazonas, Ceará, Paraná y Santa Catarina. El estudio se desarrolló en dos fases: diagnóstico, que se ocupó de establecer un panorama más amplio sobre el objeto, contemplando las cinco escuelas mencionadas y participativa, con investigación acción, cuyo escenario fue la escuela en Ceará. Los participantes fueron los profesores del curso en foco y los coordinadores pedagógicos de las escuelas. En cuanto a los instrumentos y técnicas de recolección de datos, se utilizó un cuestionario en línea en la fase de diagnóstico con los enfermeros docentes, cuyas preguntas se relacionaron con la caracterización de su perfil de formación-profesional. Además, se utilizó un guión para realizar una entrevista semiestructurada con el coordinador pedagógico para obtener información sobre los espacios pedagógicos que constituyen las escuelas para la formación docente. En la fase participativa, la técnica fue el Focus Group, guiado por un guión con preguntas relacionadas con el conocimiento de la realidad de los docentes, sus dificultades y necesidades relacionadas con la formación docente, así como la posibilidad de desarrollar una Comunidad de Práctica en la Perspectiva de la formación continua para profesores. Para la sistematización y análisis de los datos recolectados a través de un cuestionario se utilizó estadística descriptiva y análisis. Para los datos recolectados a través de las entrevistas y Focus Group, se utilizó el análisis de contenido temático según Bardin, subsidiado por Qualitative Data Analysis Software. Los resultados muestran que la minoría de profesores de enfermería tenía licencia y la mayoría tenía especialización en enfermería / salud. Aunque la mayoría consideraba necesaria la formación para la docencia, casi la mitad no estaba calificada para este puesto. El tiempo medio de trabajo en la asistencia fue mayor que en gestión, centrándose en la red hospitalaria. Aún así, los espacios pedagógicos que constituyen las escuelas técnicas para la formación docente se concentran en encuentros pedagógicos que se realizan previos a la actuación del docente, durante y al final de esta actuación. También se evidenció que los caminos para la formación docente del enfermero pasan por su motivación para la inserción y desempeño en la docencia y por la propia formación. La necesidad de formación se encontró y atendió a través de la titulación institucional y la búsqueda personal de cursos de especialización. Finalmente, se identificaron posibilidades para el desarrollo de una comunidad de práctica docente a través de la percepción de la necesidad de formación docente, la dificultad para conciliar trabajo y estudio y la viabilidad de promover esta formación grupal. Es evidente que la formación de enfermeras para la docencia y la inversión en educación es indispensable, ya que la formación de los trabajadores esenciales para el cuidado de enfermería está en la agenda. De ese modo, es imperativo (re) formular las políticas que consideren la complejidad y profesionalidad de la docencia, con miras a formar y actuar como docente experto y fortalecer el Sistema Único de Salud.

Palabras-clave: Formación docente. Profesores de enfermería. Educación técnica en enfermería. Escuelas Técnicas del Sistema Único de Salud. Sistema único de Salud.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	Dispositivos políticos-legais da formação de professores para a educação profissional conforme ordem cronológica	26
Figura 02	Principais características do manuscrito bibliográfico	35
Figura 03	Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógicos de Lee Shulman	58
Figura 04	Comunidades de Prática como um dos elementos constitutivos da Teoria Social da Aprendizagem	61
Figura 05	Aproximação do referencial da pesquisa-ação com a presente pesquisa ..	65
Figura 06	Estrutura organizativa do cenário, participantes e técnica coleta de dados do estudo conforme fases da pesquisa	68
Figura 07	Sala organizada para a realização dos encontros do Grupo Focal	78
Figura 08	Descrição organizativa do Encontro 1 do Grupo Focal	79
Figura 09	Produto documental do Encontro 1	81
Figura 10	Descrição organizativa do Encontro 2 do Grupo Focal	82
Figura 11	Produto documental do Encontro 2	83
Figura 12	Descrição organizativa do Encontro 3 do Grupo Focal	84
Figura 13	Produto documental do Encontro 3	85
Figura 14	Descrição organizativa do Encontro 4 do Grupo Focal	86
Figura 15	Descrição organizativa do Encontro 4.1 do Grupo Focal	86
Figura 16	Descrição organizativa do Encontro 5 do Grupo Focal	87
Figura 17	Produto documental do Encontro 5	88
Figura 18	Registro em mural das ações/caminhos, temas/conteúdos de interesse e compromissos para a mudança da prática docente	89
Figura 19	Principais características do manuscrito 1.....	96
Figura 20	Principais características do manuscrito 2	112
Figura 21	Principais características do manuscrito 3	127
Figura 22	Principais características do manuscrito 4	144
Quadro 01	Distribuição das Escolas Técnicas do SUS por regiões do Brasil	32
Quadro 02	Quantitativo e localização das Escolas Técnicas do SUS com turmas do curso técnico em enfermagem em andamento	69

Quadro 03	Distribuição dos docentes das turmas em andamento do curso técnico em enfermagem das Escolas Técnicas do SUS	71
Quadro 04	Distribuição dos docentes da turma em andamento do curso técnico em enfermagem da Escola Técnica do SUS do Ceará	72
Quadro 05	Artigos e seus respectivos título, objetivos, revista científica e status	95

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Acre
AL	Alagoas
AM	Amazonas
AP	Amapá
BA	Bahia
BDENF	Base de Dados em Enfermagem
CE	Ceará
CEB	Câmara de Educação Básica
CES	Câmara da Educação Superior
CINAHL	Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature
CNE	Conselho Nacional de Educação
COP	Comunidade de Prática
COREQ	Consolidated criteria for reporting qualitative research
CPC	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
DF	Distrito Federal
DECS	Descritores em Saúde
EDUBASE	Base de dados da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ERIC	Education Resources Information Center
ES	Espírito Santo
ETSUS	Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde
GF	Grupo Focal
GO	Goiás
LILACS	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MA	Maranhão
MARP	Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógicos
MEDLINE	Medical Literature Analysis and Retrieval System Online
MG	Minas Gerais
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Mato Grosso
PA	Pará

PB	Paraíba
PE	Pernambuco
PI	Piauí
PR	Paraná
RET-SUS	Rede de Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
RO	Rondônia
RR	Roraima
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SE	Sergipe
SUS	Sistema Único de Saúde
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TO	Tocantins
UC	Unidade de Contexto
UR	Unidade de Registro
webQDA	<i>Qualitative Data Analysis Software</i>

SUMÁRIO

1	APROXIMAÇÃO COM O TEMA E PERCURSO	19
2	INTRODUÇÃO	21
2.1	RELEVÂNCIA DA PESQUISA	22
3	PROBLEMA DE PESQUISA	23
4	PRESSUPOSTOS DA TESE	24
5	OBJETIVOS	25
5.1	OBJETIVO GERAL	25
5.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	25
6	REVISÃO DA LITERATURA	26
6.1	FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO TÉCNICA EM ENFERMAGEM: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO?	26
6.2	ENFERMEIRO DOCENTE NA EDUCAÇÃO TÉCNICA EM ENFERMAGEM	29
6.3	ESCOLAS TÉCNICAS DO SUS: O QUE ELAS REPRESENTAM PARA A FORMAÇÃO EM SAÚDE?	31
6.4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM ENFERMAGEM: O QUE TEM SIDO PRODUZIDO?	34
6.4.1	Manuscrito bibliográfico - Formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em enfermagem: uma análise dos conhecimentos produzidos	34
7	REFERENCIAL TEÓRICO	51
7.1	SOBRE LEE S. SHULMAN	51
7.2	CONHECIMENTO BASE PARA O ENSINO DE LEE SHULMAN	51
7.2.1	Fontes do Conhecimento Base para o Ensino	52
7.2.2	Categorias do Conhecimento Base para o Ensino	53
7.2.3	Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógicos	56
7.3	SOBRE ETIENNE WENGER	59
7.4	COMUNIDADES DE PRÁTICA DE ETIENNE WENGER	60
8	MÉTODO	63
8.1	ABORDAGEM E TIPOLOGIA DA PESQUISA	63

8.2	CENÁRIO DA PESQUISA	68
8.2.1	Cenário da pesquisa na Fase Diagnóstica	68
8.2.2	Cenário da pesquisa na Fase Participativa	70
8.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	70
8.3.1	Participantes da pesquisa na Fase Diagnóstica	70
8.3.2	Participantes da pesquisa na Fase Participativa	72
8.4	PROCEDIMENTOS, INSTRUMENTOS E TÉCNICAS PARA COLETA DE DADOS	72
8.4.1	Procedimentos, instrumentos e técnicas para a coleta de dados na Fase Diagnóstica	72
8.4.2	Procedimentos, instrumentos e técnicas para a coleta de dados na Fase Participativa	75
8.5	SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	90
8.5.1	Sistematização e análise dos dados da Fase Diagnóstica	90
8.5.2	Sistematização e análise dos dados da Fase Participativa	92
8.6	ASPECTOS ÉTICOS	93
9	RESULTADOS	95
9.1	MANUSCRITO 1 - PERFIL FORMATIVO-PROFISSIONAL DOS ENFERMEIROS DOCENTES DAS ESCOLAS TÉCNICAS DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE	96
9.2	MANUSCRITO 2 – FORMAÇÃO DO DOCENTE DE ENFERMAGEM: QUAIS ESPAÇOS SÃO CONTITUÍDOS NAS ESCOLAS TÉCNICAS DO SUS?	112
9.3	MANUSCRITO 3 - DE REPENTE, PROFESSOR! CAMINHOS DOS ENFERMEIROS EM BUSCA DA FORMAÇÃO DOCENTE	127
9.4	MANUSCRITO 4 - COMUNIDADE DE PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO TÉCNICA EM ENFERMAGEM: ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA	144
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
	REFERÊNCIAS	170
	APÊNDICE A - Documentos utilizados para o convite para participação na pesquisa	179
	APÊNDICE B – Instrumentos para a coleta de dados	183

APÊNDICE C – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido	187
APÊNDICE D – Instrumento “Planejando o processo de ensino-aprendizagem - como você se planeja e atua?”	196
APÊNDICE E – Instrumento de avaliação dos encontros do grupo focal	201
ANEXO A - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	203

1 APROXIMAÇÃO COM O TEMA E PERCURSO

Retrospectivamente, percebo que a docência sempre esteve presente em minha vida. A aproximação com este universo se deu ainda muito cedo, por conta de ter acompanhado essa vivência no contexto familiar. Filha de professora, brincava de ser professora também. Criava a cena de uma sala de aula na garagem de casa com o improvisado de alguns móveis: era espaçosa, possuía quadro negro, a mesa, com uma pilha de livros, e a cadeira da professora, gizes coloridos e apagador e, é claro, estava repleta de alunos (imaginários) interessados. Nesta cena, tinha uma professora muito dedicada, que sempre pedia silêncio: eu. Por diversas vezes, criei e recriei esta cena. Eu amava brincar de ser professora.

Por uma questão de logística familiar, minha mãe me levava, algumas vezes, para seu trabalho. Uma escola com uma sala de aula de verdade: era tudo o que eu queria! Havia sido promovida e agora eu era a auxiliar da professora. Eu entregava as atividades corrigidas, distribuía o dever de casa e fazia a chamada. Me sentia realizada e muito importante! Brincadeiras à parte, ser professora era a minha resposta para aquela pergunta clichê “o que você quer ser quando crescer?”.

O tempo passou, veio a graduação em enfermagem e as oportunidades de trabalho. Iniciei na docência, ainda enquanto graduanda, como instrutora de um programa de habilitação profissional para jovens. Aqui, ingressei na docência e vi reacender aquele desejo infanto-juvenil de ser professora.

Posterior à graduação, além da assistência e da preceptoria, ingressei no ensino de Enfermagem nos níveis médio e superior. O interessante é que durante este percurso de atuação na docência, apesar da minha afinidade e predileção pelo ensino, percebia que os conhecimentos específicos de enfermagem não eram suficientes para ensinar. Vivenciei algumas dificuldades, sobretudo, no campo didático-pedagógico na docência na educação técnica em enfermagem, por ter sido meu primeiro campo de trabalho após o término da graduação. Percebi que precisava, e também queria, buscar uma formação para a docência, com vistas a facilitar e qualificar minha prática docente.

Neste sentido, me especializei em Docência e Pesquisa do Ensino Superior, em Docência em Saúde e cursei mestrado em enfermagem, sendo que neste, também tive oportunidade de aproximação com as Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (ETSUS), campo de investigação à época da pesquisa do mestrado, com a formação docente em grupo de pesquisa e no Programa de Pós-graduação em Educação. Especificamente no grupo de pesquisa que integro, da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, há estudos sobre a

formação didático-pedagógica em Programas de Pós-graduação na área das Ciências da Saúde e a formação de professores. Em parceria com os professores e colegas do grupo ao longo dos últimos seis anos, tivemos produtivas discussões nesta direção e também da educação técnica em enfermagem, as quais originaram publicação de artigos e capítulo de livro, participação em congressos e produção de inúmeros trabalhos que foram apresentados em eventos científicos, nacionais e internacionais, voltados para pesquisa qualitativa e educação em saúde e enfermagem, inclusive sendo premiados.

Estas experiências formativas, citadas acima, me fizeram perceber o quanto a aquisição de conhecimentos para além da enfermagem/saúde são necessários para o exercício da docência, de modo que (trans)formaram a minha prática. Atualmente, atuo no ensino na pós-graduação *lato sensu* e tenho avançado no conhecimento das especificidades requeridas pelo e para o ensino por meio do aprofundamento sobre a temática em meu processo de doutoramento.

Neste processo, recentemente, experienciei estágio doutoral na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, o qual oportunizou aprimoramento científico e aprofundamento teórico, através do compartilhamento de conhecimentos e vivências, bem como crescimento pessoal. Pude cursar disciplina na Pós-graduação, acompanhar/colaborar nos componentes de educação profissional em enfermagem do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, visitar escolas de educação profissional e estabelecer parceria através da integração em grupo de pesquisa.

Posso dizer, precisamente, que a docência é um tema muito caro para mim e minhas trajetórias de vida, assim como acadêmico-profissional despertaram meu interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa. Minha maior sensibilização reside no fato de ser enfermeira e, como disse, experimentar inúmeras dificuldades no exercício da docência por não possuir formação específica para tal. Ademais, em se tratando da educação técnica em enfermagem, o desafio e responsabilidade frente à docência tornam-se ainda maiores por se tratar da formação de profissionais que representam a maior força de trabalho em sua área, pois a maioria dos trabalhadores da enfermagem é do nível técnico, e que estão diretamente na linha de frente do cuidado.

2 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre formação docente têm colocado os professores no centro das discussões educativas e problemáticas investigativas, tendo em vista que a sua formação e a melhoria da educação são indissociáveis. Concernente ao docente de enfermagem, tais debates permitem a reflexão sobre a responsabilidade social e ética demandadas a estes profissionais que participarão do processo formativo de profissionais que estarão inseridos nos cuidados de saúde da comunidade.

No que tange a educação técnica em enfermagem, designadamente quanto a relevância da formação destes trabalhadores para a saúde, a qualificação específica para a docência assume caráter indispensável e urgente (CORRÊA; SORDI, 2018). Tal caráter é justificado pela magnitude do trabalho do técnico por corresponder a maior força de trabalho do campo da enfermagem e por estar na linha de frente do cuidado. Deste modo, a formação técnica é um componente decisivo para a consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS) enquanto política nacional de saúde, capaz de potencializar a qualidade do retorno do setor às demandas da população (BACKES *et al.*, 2017).

Nesta perspectiva, a formação do técnico em enfermagem esbarra na formação docente, de modo que se faz necessário ponderar acerca da formação pedagógica do enfermeiro professor, quer seja através de formação inicial ou por meio de cursos e aperfeiçoamentos em formação continuada. É sabido que o percurso formativo do enfermeiro, em nível de graduação, possui uma natureza mais técnico-científica, de modo que não traz especificidades para a atuação no ensino, é menos voltado às práticas docentes (SGARBI *et al.*, 2018). Como sustentação, ainda cita-se a teoria do Conhecimento Base para o Ensino de Lee Shulman, a qual defende a existência de conhecimentos subjacentes à atuação do professor, sem os quais a prática docente se torna vaga, acrílica e superficial (SHULMAN, 2014).

No bojo da necessidade de formação para a docência na educação técnica em enfermagem, as ETSUS exercem papel estratégico, à medida que objetivam minimizar o distanciamento existente entre o ensino e as demandas deste sistema (SIQUEIRA; LEOPARDI, 2016). Ou seja, seu lugar decisivo repousa no seu comprometimento com uma formação de trabalhadores de enfermagem no e para o sistema de saúde brasileiro, através da incorporação das necessidades de saúde da população e princípios do SUS em seus documentos e processos educativos. Também está ao ser assumida pela Política Nacional de Educação Permanente como uma das instituições preferenciais para a execução dos processos de formação dos profissionais de nível técnico no âmbito do SUS e como sendo a responsável pelo

acompanhamento e avaliação desta formação por todas as instituições executoras (BRASIL, 2007).

Frente a este contexto, algumas estratégias para a formação docente se apresentam como possibilidades, considerando seus contributos e exequibilidade, tais como as Comunidades de Prática docente. Nestas, a aprendizagem se efetiva a partir da interação e compromisso dos membros, por meio do compartilhamento de vivências e aplicação do conhecimento construído nas situações concretas (SANTOS; ARROIO, 2015; WENGER 2001). Assim, os enfermeiros docentes, conforme seu compromisso e vontade, poderão qualificar sua atuação enquanto professores, com consequente melhoria do ensino e formação técnica em enfermagem.

2.1 RELEVÂNCIA DA PESQUISA

A presente pesquisa enfoca a educação em enfermagem, na especificidade da formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) no cenário das Escolas Técnicas do SUS, tornando-se relevante por diversos aspectos, sobretudo, por chamar a atenção dos enfermeiros, das instituições superiores e das escolas profissionalizantes, para a necessidade de investimentos na qualificação que tem em vista a prática docente. O enfermeiro precisa refletir sobre o compromisso com sua formação para o ensino, do mesmo modo que as instituições, nas quais o enfermeiro se forma e trabalha, necessitam ajuizar acerca da sua responsabilidade institucional com esta formação.

Ademais, por propor caminhos para formulação de políticas e investimentos na formação dos professores, apontando o perfil necessário para os docentes no que diz respeito aos requisitos para a sua formação e períodos de aprendizagem. Ainda, por suscitar o fortalecimento da concepção das ETSUS como determinantes centros formadores de profissionais comprometidos com o fazer saúde no e para o SUS.

Deste modo, espera-se colaborar com o reconhecimento e melhoria da profissionalização do ensino, da formação técnica em enfermagem e com a consequente elevação da qualidade do cuidado.

3 PROBLEMA DE PESQUISA

Considerando a complexidade da formação do enfermeiro docente da educação técnica em enfermagem e a reflexão da prática docente da pesquisadora, surgem as seguintes questões norteadoras: como ocorre a formação para a docência do enfermeiro professor da educação técnica em enfermagem? Quais espaços pedagógicos são constituídos nas Escolas Técnicas do SUS para a formação docente continuada? Quais as possibilidades de construção de Comunidade de Prática docente e as implicações para o desenvolvimento da mesma?

4 PRESSUPOSTOS DA TESE

- ⇒ A maioria dos enfermeiros docentes do curso técnico em enfermagem das Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde não possui formação específica tendo em vista o exercício da docência.
- ⇒ Uma Comunidade de Prática docente constitui-se espaço para a aprendizagem e desenvolvimento profissional para e na docência, a partir do compromisso e vontade dos seus membros. Os enfermeiros professores do curso técnico em enfermagem das Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde podem qualificar-se para o ensino por meio da construção e desenvolvimento de Comunidades de Prática docente aprofundando o conhecimento pelo compartilhamento e troca de experiências numa interação contínua.

5 OBJETIVOS

5.1 OBJETIVO GERAL

Compreender como o enfermeiro desenvolve a sua formação para a docência na educação técnica em enfermagem nas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde a luz do referencial teórico de Lee S. Shulman.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ⇒ Descrever o perfil formativo-profissional dos enfermeiros docentes do curso técnico em enfermagem das Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde.
- ⇒ Identificar os espaços pedagógicos constituídos nas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde para a formação docente continuada no curso técnico em enfermagem.
- ⇒ Conhecer os caminhos percorridos pelos enfermeiros docentes do curso técnico em enfermagem de uma Escola Técnica do Sistema Único de Saúde em busca da sua formação para a docência.
- ⇒ Identificar possibilidades para o desenvolvimento de Comunidade de Prática docente como estratégia de formação continuada para a docência na educação técnica em enfermagem em uma Escola Técnica do Sistema Único de Saúde.

6 REVISÃO DA LITERATURA

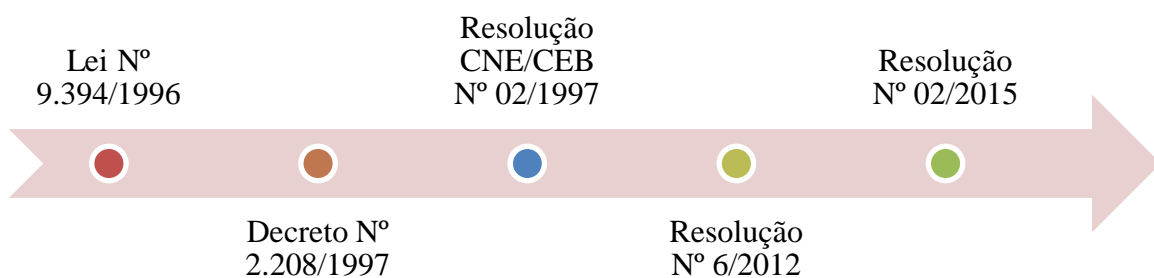
6.1 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM ENFERMAGEM: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO?

A educação técnica em enfermagem integra a educação profissional, que, por conseguinte, está no cenário da educação básica. Tal destaque é justificado, uma vez que, em alguns documentos legais, estará subentendida ao ser incluída em um destes contextos.

Ao longo da história, dispositivos político-legais apontaram caminhos para a formação de professores para atuação na educação profissional. Desde que foi inaugurada a primeira Escola Normal brasileira, em 1835, que tinha como um dos seus objetivos preparar professores de ensino profissional, esta formação percorreu distintos estágios quanto a nomenclatura, natureza dos cursos e grau de instrução (COSTA, 2016; SOUZA; RODRIGUES, 2017).

Alguns destes dispositivos, considerados importantes marcos normativos, são apresentados na figura abaixo em ordem cronológica (Figura 01):

Figura 01 – Dispositivos políticos-legais da formação de professores para a educação profissional conforme ordem cronológica.



FONTE: Elaborada pela autora.

A Lei Nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assinala, em seu Artigo 62º, que para atuação na educação básica é necessária formação em nível superior em curso de licenciatura em universidades e institutos superiores de educação. Assim, é exigida a licenciatura para que o professor possa atuar na educação técnica.

Concernente ao Decreto Nº 2.208/1997, que regulamenta a educação profissional, há um reforço quanto a recomendação dos professores se prepararem para o ensino na educação técnica por meio de cursos de licenciatura. Ainda, acrescenta-se que o mesmo pode se dá

previamente ou em serviço, inclusive em programas de formação pedagógica, conforme Artigo 9º:

As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de **cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica** (Decreto Nº 2.208, 1997, Art. 9º – grifo nosso).

Cabe ressaltar que o referido decreto suscitou muitas críticas pelo modo como abordou a formação de professores para as disciplinas técnicas, pois deixa evidente que, na seleção dos professores, será considerada a formação advinda da experiência prática com maior valor relacionada aquela construída em bases teórico-pedagógicas (SOUZA; RODRIGUES, 2017). Entretanto, apesar disto, traz a necessidade de uma formação específica para o ensino.

A Resolução CNE/CEB Nº 02/1997, por sua vez, regulamentou os Programas Especiais de Formação Pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional, objetivando formar aqueles que possuísem diploma de curso superior para o exercício da docência. Desta maneira, além de indicar os cursos de licenciatura como meio para a formação de professores para as disciplinas do currículo dos níveis acima mencionados, apresentou como possibilidade a segunda licenciatura e os programas especiais de formação, assumindo a falta de professores habilitados para o magistério:

A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em **cursos regulares de licenciatura**, em **cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior** e, bem assim, em **programas especiais de formação pedagógica** estabelecidos por esta Resolução. Parágrafo único - Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial (Resolução CNE/CEB Nº 02, 1997, Art. 1º – grifo nosso).

Seguindo a linha do tempo, é publicada a Resolução Nº 6/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Este dispositivo amplia a formação de professores permitindo-a em cursos de graduação, de maneira que a estes graduados, é indispensável participar ou ter seus saberes reconhecidos em processos destinados a formação pedagógica ou à certificação da experiência no ensino:

A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em **cursos de graduação e programas de licenciatura ou**

outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à **formação pedagógica ou à certificação da experiência docente** [...] (Resolução Nº 6, 2012 – Art. 40º – grifo nosso).

Por fim, a Resolução Nº 2/2015, outra baliza legal importante para a formação de professores para a educação profissional, delibera as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de profissionais do magistério para a educação básica. Na definição que traz sobre docência, assume que existem conhecimentos específicos interdisciplinares e pedagógicos necessários para o professor:

Compreende-se à docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo **conhecimentos específicos**, interdisciplinares e **pedagógicos**, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Resolução Nº 2, 2015, Art. 2º - grifo nosso).

Ademais, em seu Artigo 9º esclarece que:

Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura (Resolução Nº 2, 2015, Art. 9º)

Diante deste arcabouço normativo, é possível perceber que a legislação traz orientações norteadoras para a formação de professores para atuação na educação profissional, o que inclui a educação técnica em enfermagem, as quais indicam, de modo geral, que o docente necessita adquirir conhecimentos fundamentais para o exercício da docência, incluindo os pedagógicos. Daí a necessidade da implantação de cursos de formação inicial para docência, seja através de Licenciatura, conforme marcos legais supramencionados, ou através de cursos e aperfeiçoamentos, ademais do seu imperativo para a formação continuada.

Todavia, a trajetória da formação docente é marcada por incertezas, frente ao distanciamento entre o proposto e o concretizado, e pela ausência de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas (CORRÊA; SORDI, 2018; COSTA, 2016). O que se nota é, portanto, um percurso formativo atrelado a “programas especiais, emergenciais, aligeirados e despolitizados” (COSTA, 2016, p. 61). Tem-se, deste modo, uma formação descontextualizada e esvaziada de compromisso político e social.

Assim, é imperativo estabelecer políticas sólidas para a formação de professores para a educação técnica, considerando as especificidades e a complexidade da área e tendo em vista o favorecimento da formação de trabalhadores mais críticos, humanizados, politizados e autônomos (COSTA, 2016). Em se tratando do ensino em saúde/enfermagem, tal necessidade se torna ainda mais urgente e imprescindível por ter relação com a produção do cuidado e a consolidação do SUS.

Neste contexto, importa pontuar que a ausência desta política faz prevalecer a atuação de professores com formação em área específica, no caso enfermagem, e que possuem a experiência prática (CORRÊA; SORDI, 2018). Vislumbra-se, deste modo, o enfermeiro lecionando sem a formação necessária para este trabalho.

6.2 ENFERMEIRO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM ENFERMAGEM

A carreira docente se apresenta como uma possibilidade para o enfermeiro, cuja atuação, quer seja no princípio da sua vida profissional ou após alguns anos na assistência, ampliou-se, sobremaneira, como campo de trabalho nos últimos anos (SGARBI *et al.*, 2018; SOUZA *et al.*, 2018). Dentre os possíveis níveis de atuação, tem-se a educação técnica em enfermagem, a qual habilita para o exercício profissional, desenvolvendo aptidões para a vida produtiva.

Considerando este nível de ensino, o enfermeiro docente assume um papel estratégico e decisivo, pois contribui para a formação de trabalhadores cuja inserção no mundo do trabalho é fundamental para a consolidação da política nacional de saúde, tendo em vista seu expressivo contingente numérico e a importância das suas ações no cuidado à saúde (CORRÊA; SORDI, 2018). Deste modo, faz-se necessário discutir, avançar e melhorar a formação dos professores enfermeiros na perspectiva de formar profissionais comprometidos, críticos, humanizados para atuarem nos serviços de saúde.

Todavia, o percurso formativo do enfermeiro, em nível de graduação, embora tenha passado por várias reformulações, ainda atribui pouca visibilidade a possibilidade da docência como campo de trabalho (PINHO; NASCIMENTO, 2017; SGARBI *et al.*, 2018). Percebe-se, assim, uma valorização dos aspectos centrados na técnica e despreocupação com questões alusivas aos elementos pedagógicos.

Ademais, a oferta da licenciatura em enfermagem é escassa, limitando-se a poucas instituições de ensino superior no país, e a maior parte dos enfermeiros não são licenciados (SGARBI *et al.*, 2018). Em levantamento realizado em agosto de 2019, identificou-se que a

formação em licenciatura perfaz apenas 1% (12) do total (1168) de cursos de graduação em enfermagem no contexto do ensino superior brasileiro (RAMPELLOTTI; PASQUALLI, 2020).

Importa dizer que a licenciatura em enfermagem foi criada para atender ao requisito da formação pedagógica dos enfermeiros para o ensino profissionalizante de enfermagem, de modo que neste curso de graduação a formação se dá tanto para atuar nos cenários de saúde como na educação técnica (CORRÊA; SORDI, 2018; MAISSIAT; CARRENO, 2010). Assim, contribui para o preparo do professor, na medida em que permite o conhecimento acerca das especificidades do processo de ensino-aprendizagem, fundamental para a boa atuação docente.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Enfermagem, Resolução CNE/CES Nº 3, de 7 de novembro de 2001, legitimam e reiteram o enfoque privilegiado para o exercício das atividades de caráter assistencial ao apresentarem o perfil do egresso/profissional em seu Artigo 3º:

I - Enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões biopsicossociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano; e II - Enfermeiro com Licenciatura em Enfermagem capacitado para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Enfermagem (Resolução CNE/CES Nº 3, 2001, p. 1).

Ou seja, salvo na licenciatura, o currículo se apresenta essencialmente técnico, cujos componentes voltados para o ensino possuem menos créditos ou são inexistentes.

Frente a isso, nota-se que a formação pedagógica do enfermeiro é frágil, haja vista que não há uma formação específica para desenvolver a prática docente e nem as escolas tem suprido a estes profissionais, habilitação pedagógica para tal, suscitando preparo contínuo e qualificação para a docência na educação técnica em enfermagem (SOUZA *et al.*, 2018).

Como agravante, tem-se que o próprio enfermeiro considera o ensinar como uma atividade secundária, tendo-o como segundo emprego, ou o tem como única opção de trabalho ao término da graduação (MAISSIAT; CARRENO, 2010; PINHO; NASCIMENTO, 2017). Logo, o ensino não é visto como uma profissão que tem conhecimentos inerentes e requer preparo, mas como uma forma de complementação da renda.

Além disso, após a graduação, os enfermeiros optam por investir em cursos de especialização que os qualifiquem na sua área de formação, enfermagem, em detrimento do campo da educação. Desta maneira, poucos reconhecem a necessidade de qualificação

específica para a prática docente, de modo que o investimento e a participação deste profissional em projetos que o preparem para tal atuação são insuficientes.

Neste contexto, acaba prevalecendo a atuação de enfermeiros na educação técnica que atendem a exigência da formação específica, o bacharelado, que possuem alguma experiência prática na assistência, e que carecem de formação para a docência (CORRÊA; SORDI, 2018). A docência acaba sendo exercida, por conseguinte, a partir do autodidatismo e da reprodução de modelos de professores que fizeram parte da formação do enfermeiro.

Esta problemática é um dos assuntos mais críticos e determinantes para a formação do técnico em enfermagem, uma vez que o despreparo docente, em última instância, repercute na qualidade dos cuidados prestados à saúde da população (BACKES *et al.*, 2017; HOTT; REINALDO, 2018). Assim, pensar a qualidade do cuidado em saúde é também considerar a formação docente, uma vez que reflete significativamente na excelência da formação técnica em enfermagem.

Nesta perspectiva, é urgente ponderar estratégias formativas que contemplem a necessidade de preparo específico do enfermeiro para o ensino, quer sejam na graduação ou após, como formação inicial ou continuada. Além do domínio do conteúdo, é imprescindível possuir postura e habilidades pedagógicas.

Enfim, a qualificação para a docência é condição *sine qua non* para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive e se torne significativo. O preparo para o ensino de enfermeiros é condição basilar para proporcionar adequado conhecimento àqueles que ingressam no vasto e complexo campo da educação. E mais, não se resume exclusivamente a suprir as lacunas de conhecimento didático-pedagógico, mas também a oferecer subsídios ao enfermeiro professor, de maneira que possa responder, com tranquilidade e segurança, os novos desafios que sobrevierem.

6.3 ESCOLAS TÉCNICAS DO SUS: O QUE ELAS REPRESENTAM PARA A FORMAÇÃO EM SAÚDE?

Com o intuito de qualificar a força de trabalho empregada no setor saúde e articular a educação a este setor, foram criadas as Escolas Técnicas do SUS. Datadas da década de 1980, representam um relevante marco na formação dos trabalhadores de saúde, balizando seus processos educativos nos princípios e diretrizes do sistema de saúde brasileiro (RIBEIRO-BARBOSA *et al.*, 2020).

Atualmente, estas escolas do SUS exercem papel estratégico na formação em saúde, uma vez que reorientam e qualificam a prática profissional, munindo-a de novos saberes imprescindíveis à realidade laboral ao adotar um modelo de educação para o trabalho que guarda estreita relação com o serviço (SIQUEIRA; LEOPARDI, 2016). Desta forma, há um estímulo para a compreensão da realidade e para a identificação de possibilidades de transformá-la.

Percebe-se que o processo formativo concebido pelas ETSUS aponta para a integração que deve haver entre o ensino e as necessidades de saúde da população e demandas do SUS. Nesta perspectiva, é indiscutível a potencialidade que existe nestas escolas para a formação de profissionais para o cuidado em saúde. Especificamente em se tratando da formação em enfermagem, também assumem um lugar de expressividade e importância, na medida em que, ao contribuírem com a formação de trabalhadores representam a maior força de trabalho do seu campo e que responde às exigências do sistema de saúde, cooperam com a valorização e fortalecimento da enfermagem, bem como com a consolidação do próprio SUS enquanto política pública de saúde.

Atualmente, há 41 Escolas Técnicas do SUS presentes em todos os estados brasileiros. A região Norte conta com 07 escolas e o Centro-oeste, com 04 escolas, sendo que estas duas regiões possuem uma ETSUS em cada um dos seus estados. O Nordeste possui 13 instituições, cujos estados possuem pelo menos uma escola, sobressaindo-se o Ceará com 04. A região Sudeste conta 13 escolas, localizadas em sua maioria no estado de São Paulo, 07 unidades. O Sul, por fim, possui 04 ETSUS, sendo que 02 situam-se em Santa Catarina (Quadro 01)

Quadro 01 – Distribuição das Escolas Técnicas do SUS por regiões do Brasil.

Região Norte
<ol style="list-style-type: none"> 1. Centro de Educação Profissional Graziela Reis de Souza - AP 2. Centro de Educação Técnico-Profissional na Área de Saúde de Rondônia - RO 3. Escola de Formação Profissional Enfermeira Sanitarista Francisca Saavedra - AM 4. Escola Técnica de Saúde do SUS em Roraima - RR 5. Escola Técnica do SUS Dr. Manuel Ayres - PA 6. Escola Técnica em Saúde Maria Moreira da Rocha - AC 7. Escola Tocantinense do Sistema Único de Saúde - TO
Região Centro-Oeste
<ol style="list-style-type: none"> 1. Centro de Educação Prof. De Saúde da Escola de Saúde Pública de Goiás Cândido Santiago - GO 2. Escola de Saúde Pública do Estado do Mato Grosso - MT 3. Escola Técnica de Saúde de Brasília - DF 4. Escola Técnica do SUS Prof^a Ena de Araújo Galvão - MS
Região Nordeste
<ol style="list-style-type: none"> 1. Centro de Educação Permanente da Saúde - SE

<ol style="list-style-type: none"> 2. Centro de Formação de Pessoal para os Serviços de Saúde Dr. Manoel da Costa Souza - RN 3. Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Monsenhor José Luiz Barbosa Cortez - PI 4. Centro Formador de Recursos Humanos da Paraíba - PB 5. Escola de Formação em Saúde da Família Visconde em Sabóia - CE 6. Escola de Formação Técnica em Saúde Prof. Jorge Novis - BA 7. Escola de Governo em Saúde Pública de Pernambuco - PE 8. Escola de Saúde Pública de Iguatu - CE 9. Escola de Saúde Pública do Ceará – CE 10. Escola Técnica de Saúde do SUS do Cariri - Dr. Antônio Marchet Callou - ETSUS Barbalha – CE 11. Escola Técnica de Saúde do SUS em Sergipe – SE 12. Escola Técnica de Saúde Prof^a Valéria Hora - AL 13. Escola Técnica do SUS Dr^a Maria Nazareth Ramos de Neiva - MA
Região Sudeste
<ol style="list-style-type: none"> 1. Centro de Formação de Recursos Humanos para o SUS-SP de Araraquara - SP 2. Centro Formador de Pessoal para a Área da Saúde de Osasco - SP 3. Centro Formador de Pessoal para a Saúde - SP 4. Centro Formador de Pessoal para a Saúde de Assis - SP 5. Centro Formador de Pessoal para Saúde de São Paulo - SP 6. Centro Formador de RH de Pessoal de Nível Médio para a Saúde - SP 7. Escola de Formação Técnica em Saúde Enfermeira Izabel dos Santos - RJ 8. Escola de Saúde Pública do Estado de Minas Gerais - MG 9. Escola Municipal de Saúde - SP 10. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - RJ 11. Escola Técnica de Saúde da Universidade Estadual de Montes Claros - MG 12. Escola Técnica e Formação Profissional de Saúde Prof^a Ângela Maria Campos da Silva - ES 13. Núcleo de Educação e Formação em Saúde da SES/ES - ES
Região Sul
<ol style="list-style-type: none"> 1. Centro Formador de RH Caetano Munhoz da Rocha - PR 2. Escola de Formação em Saúde - SC 3. Escola Estadual de Educação Profissional em Saúde do Rio Grande do Sul - RS 4. Escola Técnica do Sistema Único de Saúde Blumenau - SC

FONTE: REDE DE ESCOLAS TÉCNICAS DO SUS, 2020.

As ETSUS estão constituídas em rede, a chamada Rede de Escolas Técnicas do SUS (RET-SUS), instituída pela Portaria nº 1.298 de 28/11/2000, atualizada pela Portaria nº 2.970 de 25/11/2009 (GALVÃO; SOUSA, 2012; LEITE; MOURÃO; ALMEIDA, 2020). A RET-SUS tem como objetivos:

“compartilhar informações e conhecimentos; buscar soluções para problemas de interesse comum; difundir metodologias e outros recursos tecnológicos [...], tendo em vista a implementação de políticas de educação profissional em saúde, prioritariamente para os trabalhadores do SUS; e [...] promover a articulação das instituições de educação profissional em saúde no país, para ampliar sua capacidade de atuação em sintonia com as necessidades ou demandas do SUS (BRASIL, 2009a, p.1).

Oportuno observar que cada uma das Escolas Técnicas do SUS, dentro das suas dimensões e território, tem insubstituível lugar no alcance destes objetivos e consequente fortalecimento da RET-SUS. Deste modo, a formação de trabalhadores no e para o SUS seguirá percursos mais convergentes, contextualizados com vistas a qualidade do cuidado em saúde.

6.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM ENFERMAGEM: O QUE TEM SIDO PRODUZIDO?

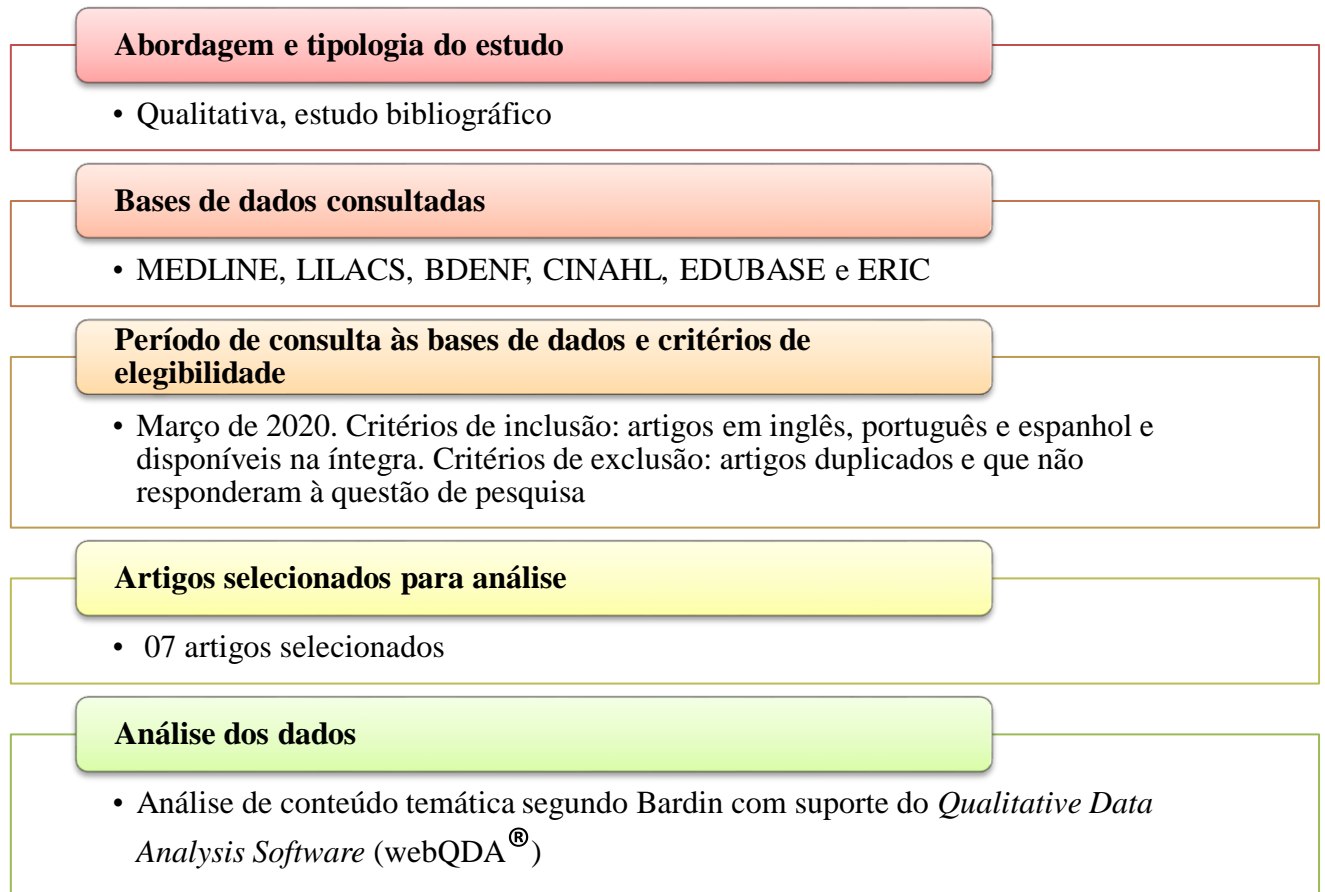
Esta seção teve como foco a identificação e análise dos conhecimentos que tem sido produzidos sobre a formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em enfermagem. Para tanto, foi elaborada a partir de estudo bibliográfico e está apresentada em forma de artigo, conforme exposto a seguir.

6.4.1 Manuscrito bibliográfico - Formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em enfermagem: uma análise dos conhecimentos produzidos

O manuscrito bibliográfico que teve como objetivo identificar e analisar os conhecimentos produzidos sobre a formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em enfermagem foi submetido para publicação em revista científica e está formatado em conformidade com as normas do periódico escolhido. Sua concepção guarda relação com a necessidade de realizar levantamento bibliográfico sobre o tema em pauta, a fim de conhecer o estado da arte sobre a temática/objeto desta tese, possibilitando a compreensão do que se tem produzido sobre o mesmo, assim como aditamentos ao estado de conhecimento atual.

O manuscrito apresenta como principais características (Figura 02):

Figura 02 – Principais características do manuscrito bibliográfico.



FONTE: Elaborada pela autora.

A seguir, apresenta-se o manuscrito conforme norma da revista científica selecionada para submissão.

Formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em enfermagem: uma análise dos conhecimentos produzidos

Teacher training for technical education in secondary education in nursing: an analysis of the knowledge produced

RESUMO

Objetivou-se identificar e analisar os conhecimentos produzidos sobre a formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio em enfermagem. Estudo bibliográfico constituído de sete artigos, identificados mediante buscas nas bases MEDLINE, LILACS, BDENF, CINAHL, EDUBASE e ERIC, em março de 2020. Constituíram critérios de elegibilidade: incluiu-se artigos em inglês, português e espanhol e disponíveis na íntegra e excluiu-se artigos duplicados e que não responderam à questão de pesquisa. Como resultados, emergiram três categorias temáticas que evidenciam a necessidade de formação docente para atuação como professor, seus limites desencadeantes e as implicações desta formação. Fica notório que a formação de professores precisa ser assumida como uma necessidade e política consistente, a fim de contribuir com a formação de profissionais qualificados e comprometidos com o Sistema Único de Saúde.

Palavras-chaves: Formação Docente; Professores; Educação Profissional; Educação Técnica em Enfermagem; Educação em Enfermagem.

ABSTRACT

The aim of this study was to identify and analyze the knowledge produced on teacher training for technical professional education at a secondary level in nursing. Bibliographic study consisting of seven articles, identified through searches in the MEDLINE, LILACS, BDENF, CINAHL, EDUBASE and ERIC databases, in March 2020. For eligibility, articles in English, Portuguese and Spanish were considered and were available in full and excluded. duplicate articles that did not answer the research question. As knowledge produced on the training of teachers for technical vocational education at a high level in nursing, three thematic categories emerged that demonstrate the need for teacher training to act as a teacher, its triggering limits and the implications resulting from this training. It is clear that teacher training needs to be assumed as a consistent need and policy in order to contribute to the training of qualified professionals committed to the Unified Health System.

Keywords: Teacher Training; Teachers; Professional Education; Technical Education in Nursing; Nursing Education.

INTRODUÇÃO

As relações entre a formação de professores e sua atuação na formação dos alunos, em todos os níveis e modalidades de ensino, são reconhecidas e fazem parte de um conjunto de condições que precisam ser garantidas para que a educação proporcione, de fato, impactos positivos para a sociedade. Especificamente, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) em enfermagem, o docente está envolvido com a formação de trabalhadores essenciais para o cuidado em saúde quantitativo e qualitativamente. Assim, uma de suas principais atribuições é contribuir para que os futuros técnicos em enfermagem exerçam a profissão com qualidade e comprometimento (BACKES *et al.*, 2017; RIBEIRO-BARBOSA *et al.*, 2020).

Diante disto, é preciso refletir e discutir a respeito do processo formativo para constituir-se professor, também por compreender o ensino como uma profissão que possui particularidades e conhecimentos intrínsecos, reivindicando formação específica para o seu exercício (NÓVOA, 2017; SHULMAN, 2014). Nóvoa (2017, p. 1111) afirma que “a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão”.

A realidade que se apresenta, entretanto, é a desprofissionalização da docência, o que é marcante na EPTNM. Nota-se predomínio de processos formativos emergenciais, marcados por políticas frágeis, além de menores investimentos na produção de pesquisas sobre a formação de professores nessa área, o que, de certo modo, reitera a tese de que os professores dessa modalidade não pertencem, de fato, à área da educação (GARIGLIO; BURNIER, 2012).

Em se tratando da educação profissional em enfermagem, a maioria dos enfermeiros que atuam como professores não possui formação tendo em vista o magistério (SGARBI *et al.*, 2018). Tal realidade é preocupante, insere a temática formação docente como proeminente e demanda a compreensão dos conhecimentos produzidos em referência a este tema, uma vez que estar ciente das lacunas existentes permite avançar no enfrentamento e mudança desta realidade.

Diante do exposto, questiona-se: Quais são os conhecimentos que vêm sendo veiculados na área da enfermagem sob forma de artigos acerca da formação de professores para a EPTNM? Tal questão fundamenta a proposta deste estudo bibliográfico, cujo objetivo foi identificar e analisar os conhecimentos produzidos sobre a formação de professores para a EPTNM em enfermagem.

MÉTODO

Trata-se de um estudo qualitativo e bibliográfico que envolveu as seguintes etapas: escolha do tema, formulação do problema, identificação e busca das fontes, leitura do material, fichamento e redação do texto (GIL, 2017). Cada uma destas etapas, possui particularidades e objetivos específicos.

A escolha do tema da pesquisa guarda relação com o interesse do pesquisador e sua aproximação com a temática, a qual possibilita a formulação de um problema a ser respondido, devendo este ser claro, objetivo e relevante. A etapa de identificação e busca das fontes para obtenção de respostas adequadas ao problema proposto, por conseguinte, diz respeito aos meios pelos quais as informações serão acessadas. Neste caso, destacam-se os periódicos científicos, por serem o veículo mais importante para a comunicação científica tendo em vista o desenvolvimento e acesso à internet. Ademais, em virtude da disseminação de materiais em formato eletrônico, as bases de dados e seus sistemas de busca assumem lugar relevante (GIL, 2017). Assim, por esses motivos e atendendo ao interesse e aproximação dos autores com o tema, foram consultadas, no estudo em questão, bases de dados da saúde e educação para o acesso a artigos publicados em periódicos científicos, a fim de obter respostas para o problema definido.

Na sequência das etapas, de posse do material, procede-se a leitura do mesmo, a fim de identificar informações e dados e estabelecer relações com o problema levantando. A leitura aprofunda-se conforme há avanço no processo da pesquisa bibliográfica: exploratória, seletiva, analítica e interpretativa. Convém sublinhar que nas leituras analítica e interpretativa dos textos selecionados, são obtidas respostas à questão proposta (GIL, 2017). Na presente pesquisa, tais leituras fundamentaram-se na análise de conteúdo temática segundo Bardin (BARDIN, 2016) e foram subsidiadas pelo *Qualitative Data Analysis Software* (webQDA).

O fichamento, no qual são listadas as ideias e conteúdos extraídos dos textos, foi feito na presente pesquisa mediante a construção de um quadro analítico contendo as unidades de registro e contexto, além das categorias preliminares. Em seguida, iniciou-se a redação do texto.

Cabe mencionar que a tipologia deste estudo dialoga com a perspectiva de pesquisas que se voltam para o estado da arte, uma vez que também permite realizar um levantamento daquilo que tem sido produzido sobre determinado objeto, analisar o conhecimento já construído e seus enfoques e apontar as lacunas existentes (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Além disso, nota-se crescente número de estudos na área da educação na direção da formação de professores e a produção deste conhecimento tem se alicerçado em estudos bibliográficos, os quais oportunizam a ampliação e a construção de novos conhecimentos sobre o objeto em questão (CARDOSO; SANTOS; COSTA, 2014; ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Diante do exposto, o problema principal de estudo foi: Quais são os conhecimentos produzidos sobre a formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio em enfermagem? Ademais, buscou-se também responder, mais especificamente, aos seguintes questionamentos: quantos são os estudos que têm como foco a formação de professores para a educação profissional de nível técnico em enfermagem e em qual período foram publicados? Tratam-se de pesquisas, estudos reflexivos, relatos de experiências? Qual a finalidade, expressa nos textos analisados, acerca da formação de professores na EPTNM em enfermagem? Quais são as contribuições destas publicações para a área da enfermagem?

O levantamento bibliográfico foi realizado em março de 2020. Para a seleção dos artigos, foram consultadas as seguintes bases de dados: Base de Dados em Enfermagem (BDENF), *Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature* (CINAHL), Base de dados da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (EDUBASE), *Educational Resources Information Center* (ERIC), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciência da Saúde (LILACS) e *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online* (MEDLINE). Os descritores e as palavras-chaves foram combinados, através dos booleanos AND e OR, para garantir uma busca ampla (Tabela 1).

Tabela 1 - Combinações de busca entre os descritores/palavras-chaves conforme as bases de dados selecionadas.

Base de dados	Combinações		
BDENF	("Formação de professores" OR "Formação Docente" OR "Capacitação de professores" OR "Teacher Training" OR "Formación del Profesorado" OR "Prática do Docente de Enfermagem" OR "Nursing Faculty Practice" OR "Práctica del Docente de Enfermería") AND ("Ensino de enfermagem" OR "Educação técnica em enfermagem" OR "Education, Nursing, Associate" OR "Graduación en Auxiliar de Enfermería" OR "Educação em enfermagem" OR "Education, Nursing" OR "Educación en Enfermería" OR ("Educação profissionalizante" OR "Education, Professional" OR "Educación Profesional" AND enfermagem))		
EDUBASE	-Capacitação de professores -Prática do Docente de Enfermagem -Formação de professores -Formação docente	AND	-Ensino de Enfermagem -Educação técnica em enfermagem -Educação Profissionalizante -Educação em enfermagem
	-Teacher Training -Nursing Faculty Practice	AND	-Professional education in nursing -Education, Nursing, Associate -Education, Nursing
	-Formación del Profesorado	AND	-Educación profesional en enfermería

	-Práctica del Docente de Enfermería		-Graduación en Auxiliar de Enfermería -Educación en Enfermería
ERIC	("Teacher Education Programs" OR "Teacher Education" OR "Vocational Education Teachers") AND ("Nursing education" OR "Professional Education")		

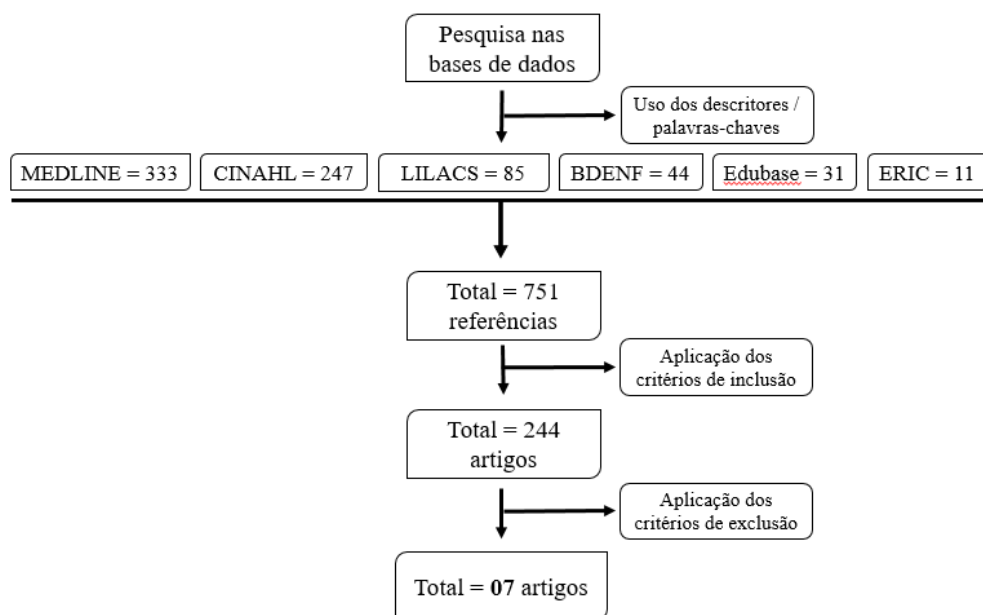
Fonte: Elaborada pelos autores.

Salienta-se que para o controle de vocabulário e identificação de palavras correspondentes, foram utilizados os Descritores em Ciências da Saúde (DECS), com palavras nos idiomas português, inglês e espanhol, o Medical Subject Heading Terms (Mesh Terms) e os tesouros da ERIC, por ser uma base da educação e possuir termos próprios. Ainda, somente foi possível realizar a combinação na EDUBASE com o boleano AND, de modo que os descritores/palavras-chaves foram cruzados entre si em cada idioma separadamente.

Constituíram critérios de inclusão dos estudos: artigos em inglês, português e espanhol, disponíveis na íntegra. Não houve o estabelecimento de limite quanto ao ano de publicação dos artigos e foram adotados os seguintes critérios de exclusão: artigos duplicados e que não respondessem à questão principal de pesquisa. Para tanto, realizou-se a leitura exploratória do artigo considerando título, resumo e método.

Assim, considerando os descritores/palavras-chaves e combinações descritas, foram encontradas 751 referências. Após aplicação dos critérios de inclusão, identificou-se um total de 244 artigos, dos quais sete foram selecionados por atenderem aos critérios de exclusão. O fluxograma, abaixo, ilustra este processo de busca, identificação e seleção dos artigos no estudo (Figura 1). Salienta-se que, na fase seletiva, após conferência de duplicidade, foram excluídos 26 artigos, e, após leitura exploratória para verificação de correspondência com a questão principal da pesquisa, outros 211 artigos, perfazendo, assim, o total de 07 artigos selecionados.

Figura 1 – Fluxograma de busca, identificação e seleção dos artigos no estudo bibliográfico.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Para a coleta das principais características e informações nos artigos selecionados, ordenada e sumariamente, utilizou-se um instrumento constituído dos seguintes tópicos de

interesse: título do artigo, título do periódico, autores, ano de publicação, idioma, objetivo, método, resultados e conclusões/recomendações. Em seguida, elaborou-se um quadro analítico a partir das leituras analítica e interpretativa dos estudos, fundamentando-se também na análise de conteúdo temática segundo Bardin (BARDIN, 2016) que segue três polos cronológicos – pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação. Deste processo, emergiram 57 unidades de registro, as quais foram organizadas em 04 subcategorias e 03 categorias, as quais possibilitaram atribuir um significado mais amplo às informações obtidas em busca de respostas ao objetivo da presente pesquisa. Conforme supramencionado, a análise de conteúdo foi apoiada pelo webQDA.

RESULTADOS

A organização dos sete estudos selecionados segundo ano de publicação, autores, objetivo e abordagem e tipologia da pesquisa está sintetizada na tabela a seguir (Tabela 2):

Tabela 2 – Organização dos estudos selecionados por ano de publicação, autores, objetivo e abordagem e tipologia da pesquisa.

Ano de publicação	Autores	Objetivo	Abordagem e tipologia da pesquisa
2019	SANTOS, LMC; BACKES, VMS	Compreender o <i>Mentoring</i> como fonte de conhecimento pedagógico do conteúdo para o professor novato na Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem.	Qualitativa e estudo de caso
2019	SOUZA, DM; BACKES, VMS; PRADO, ML; MOYA, JLM	Compreender como a autoscopia, apoiada no Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico, contribui para formação de docentes reflexivos.	Qualitativa, descritiva (pesquisa de campo)
2018	SOUZA, DM; BACKES, VMS; LAZZARI, DD; MARTINI, JG	Compreender como o professor enfermeiro se prepara pedagogicamente para a docência na educação profissional técnica de nível médio à luz do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Lee S. Shulman	Qualitativa, descritivo (pesquisa de campo)
2018	CORRÊA, AK; SORDI, MRL	Explicitar a necessidade de política de formação de professores para a educação profissional, incluindo a área da saúde, tendo em vista suas implicações com a sustentação do Sistema Único de Saúde como política pública.	Qualitativa e estudo reflexivo
2014	PIESZAK, GM; RODRIGUES, AP; NASCIMENTO, L; NEVES, TP; NEVES, ET; PAULA, CC	Relatar a experiência de enfermeiras discentes no Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG), promovido pela Universidade Federal de Santa Maria (RS), Brasil.	Qualitativa e relato de experiência

2013	MARIN, MJS; TONHOM, SFR; MICHELONE, APC; HIGA, EFR; BERNARDO, MCM; TAVARES, CMM	Analisar as projeções e expectativas dos ingressantes em um curso de formação docente, que visa superar a fragmentação disciplinar e criar maior aproximação com o mundo do trabalho.	Qualitativa e pesquisa de campo
2003	MOTTA, MGC; ALMEIDA, MA	Relatar a elaboração da proposta curricular para o Curso de Licenciatura em Enfermagem.	Qualitativa e relato de experiência

Fonte: Elaborada pelos autores.

No que se refere ao ano de publicação, identificou-se predominância dos anos 2018 e 2019, ambos perfazendo aproximadamente 57% (4) dos artigos analisados. Entretanto, chama atenção o fato de o primeiro artigo só ter sido publicado apenas em 2003 e de haver um intervalo de oitos anos, entre 2004 e 2012, sem nenhuma publicação sobre o objeto em foco, considerando as bases indexadoras consultadas com os descritores/palavras-chave e a combinação de operadores booleanos, bem como critérios de inclusão e exclusão.

Quanto à abordagem e tipologia, todos os estudos foram qualitativos, distribuindo-se entre pesquisa de campo, relato de experiência e reflexão.

Os objetivos dos estudos, por sua vez, realizados na modalidade de pesquisa envolveram: análise de projeções e expectativas dos ingressantes, incluindo enfermeiros, de um curso de formação docente, inserido em um programa público; compreensão do preparo pedagógico do docente para a docência; compreensão da estratégia “*mentoring*” junto ao professor iniciante e suas relações com o conhecimento pedagógico do conteúdo; compreensão da autoscopia para a formação de docentes reflexivos. Outros dois estudos envolveram o relato de experiências de formação docente, um deles por meio de programa especial e outro, com base na proposta de um curso de licenciatura. Outro estudo teve como objetivo explicitar a necessidade de política de formação de professores para a educação profissional, nas suas relações com a formação dos trabalhadores técnicos de nível médio, no Sistema Único de Saúde (SUS).

As categorias e subcategorias a seguir, emergiram da análise do material e apresentam conhecimentos produzidos sobre a formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em enfermagem.

Necessidade de formação docente para atuação como professor na EPTNM em enfermagem

O reconhecimento acerca da necessidade de formação docente para atuação como professor na EPTNM em enfermagem se apresenta a partir da ausência de formação específica tendo em vista o magistério, com destaque para a formação pedagógica. Os textos demonstram a complexidade inerente à docência, com ênfase na necessidade de saberes voltados à prática docente, conforme evidenciam os trechos a seguir.

[...] a docência exige competências específicas que vão além das competências do cuidado em saúde. (SANTOS; BACKES, 2019)

[...] para parte dos enfermeiros que exercem a docência [...] a formação pedagógica é vaga e superficial [...]. (SOUZA et al., 2019)

[...] a realidade já retratada mostra que o mais comum é a atuação do professor sem qualquer formação pedagógica [...]. (CORRÊA; SORDI, 2018)

[...] o exercício da docência apoia-se num saber complexo, que exige do profissional uma formação [...]. (PIESZAK et al., 2014)

Interessante notar que nem sempre a importância desta formação pedagógica é percebida pelos professores, fazendo com que, não raro, reproduzam o ensino que tiveram à época da graduação.

Atualmente, o que se percebe, ainda, são enfermeiros/docentes reproduzindo o ensino que tiveram na academia, sem refletir sobre a importância de uma qualificação pedagógica para buscar a renovação necessária no ensino. (PIESZAK et al., 2014)

Limites desencadeantes da necessidade de formação docente para atuação como professor na EPTNM em enfermagem

Nos textos analisados, foram evidenciados os limites que desencadeiam a necessidade de formação docente para atuação como professor na EPTNM em enfermagem. Observa-se relação com a formação insuficiente ou inexistente na Instituição de Ensino Superior e ausência de qualificação posterior à graduação.

Formação no ensino superior insuficiente ou inexistente

A formação universitária do enfermeiro para a sua atuação docente foi considerada insuficiente ou inexistente, posto que, durante este processo formativo, não há enfoque para a docência ou os enfermeiros não cursaram a licenciatura, conforme revelam os trechos a seguir.

A formação universitária pode ser considerada como insuficiente quando nos reportamos à formação de professores que atuam nas diferentes modalidades de educação, principalmente na profissionalizante. [...] na maioria das vezes, os enfermeiros docentes não possuem licenciatura em Enfermagem [...]. (PIESZAK et al., 2014)

[...] eles (professores de enfermagem) não tiveram, sua formação, o preparo adequado para o desenvolvimento satisfatório da docência. (MARIN et al., 2013)

Neste contexto, há um indicativo da Licenciatura em Enfermagem como uma via de formação para o exercício no magistério, cujo curso representa um espaço privilegiado para a formação docente. Assim, defende-se que este espaço seja mantido, considerando a importância desta formação.

[...] as licenciaturas vêm sendo apontadas como essenciais na medida em que representam o espaço privilegiado para a formação inicial de professores. (CORRÊA; SORDI, 2018)

[...] o Curso de Licenciatura em Enfermagem deve ser preservado, considerando a relevância da formação de licenciados para a enfermagem, bem como para a área da saúde. (MOTTA; ALMEIDA, 2003).

Inexistência de qualificação para a docência posterior à graduação

Os estudos evidenciaram inexistência de qualificação para a docência posterior à graduação como um dos limites que apontam para a necessidade de formação docente. Esta ausência ocorre pela falta de oferta de cursos pela instituição onde atuam como professores ou pelo investimento, por parte dos próprios enfermeiros, em cursos mais voltados à prática assistencial em detrimento da docente.

[...] na maioria das vezes, os enfermeiros docentes não possuem licenciatura em Enfermagem, e as escolas onde atuam não lhes proporcionam a capacitação [...]. (PIESZAK et al., 2014)
[...] destaca-se o investimento na formação técnica e acúmulo de experiências na atuação como enfermeira (o), em detrimento da formação docente [...]. (MARIN et al., 2013)

É possível apreender a descontinuidade da formação para a docência posterior à graduação. Além disso, quando ela ocorre, concentra-se em participação em cursos pontuais e isolados ao longo da vida profissional, conforme sustentado pelo fragmento abaixo.

Na prática, observa-se a ausência de formação para o exercício docente, concentrando-se tais atividades em capacitações isoladas ao longo da trajetória profissional [...]. (SOUZA et al., 2019)

Neste contexto, embora existam estratégias que, ao serem adotadas como iniciativa pessoal ou institucional, assumam um caráter pontual e até mesmo isolado, podem ser empreendidas como um programa de formação docente, tais como o mentoring, o qual é uma alternativa para a formação de professores, mencionada em um dos textos analisados, que se destaca por caracterizar-se como inovadora, apesar de não ser muito difundida.

Na formação docente, o Mentoring pode ser [...] um programa específico de formação docente, podendo [...] ter seus resultados potencializados caso o acompanhamento seja individualizado, institucionalmente reconhecido e que a relação interpessoal seja permeada por respeito, disponibilidade para o diálogo e disposição para a reflexão, a aprendizagem e a mudança. (SANTOS; BACKES, 2019)

Outros estudos analisados (PIESZAK et al., 2014; MARIN et al., 2013), enfocam experiências de cursos relacionados a programas especiais de formação de professores para a educação profissional na área da saúde, incluindo a enfermagem. Esses cursos não chegam a se caracterizar como uma política de formação, dado seu caráter pontual e emergencial, mas é inegável, na visão dos autores, que algumas contribuições são feitas.

Implicações da formação docente para atuação como professor na EPTNM em enfermagem

Ensino de qualidade e formação de profissionais de nível técnico qualificados foram assinalados como implicações resultantes da formação com vistas à atuação no magistério, de acordo com as subcategorias adiante.

Ensino de qualidade

O ensino de qualidade tem relação com a formação docente, de modo que quando ela acontece, há, inclusive, uma revitalização do ensino e também da aprendizagem, segundo alguns trechos dos textos.

[...] a formação docente favorece a revitalização constante do processo de ensino-aprendizagem [...]. (SOUZA et al., 2018)
Para que haja ensino de qualidade, é necessário oferecer aos professores uma formação adequada. (PIESZAK et al., 2014)

Nesta inter-relação entre formação docente e ensino de qualidade, um dos estudos chama atenção para a autoscopia, por ser um recurso que pode ser explorado no processo

formativo do professor, oportunizando autoavaliação, autocrítica, com consequente aprimoramento para a atuação na docência.

[...] os professores podem aprender por meio de reflexões críticas estruturadas sobre as próprias práticas [...], cuja reflexão é a chave para o desenvolvimento do professor, permite avanços nas práticas de outros professores, ao analisar e explorar os resultados destas observações. Na pesquisa educacional, para estimular a autorreflexão, a autoscopia é uma ferramenta utilizada, consistindo na utilização de videogravação da prática docente que, posteriormente, é projetada ao professor em estudo e visa a autoavaliação. (SOUZA et al., 2019)

Formação de profissionais de nível técnico qualificados

A formação do enfermeiro para a docência contribui com a formação de profissionais de nível técnico qualificados que se comprometem com o serviço de saúde e, em última instância, com a sustentação do próprio sistema público de saúde vigente. Neste cenário, também é possível suscitar fortalecimento e reconhecimento da Enfermagem como profissão, conforme observado a seguir

Para que a formação de profissionais de nível médio comprometa-se com a lógica da organização dos serviços, é preciso avançar e melhorar a formação pedagógica dos professores Enfermeiros [...]. [...] ao exercer boas práticas de ensino, o professor contribui para a qualificação e o fortalecimento da Enfermagem, possibilitando o reconhecimento e a valorização profissionais. (SOUZA et al., 2018)

A missão do enfermeiro docente na formação do técnico de enfermagem vai além do ensino de técnicas inerentes à profissão, é responsável pela formação de profissionais competentes [...]. Frente a isso, ser docente não é uma simples missão, exige preparo [...]. O desafio de lançar novos olhares para o preparo do docente de enfermagem contribui para o fortalecimento da profissão. (PIESZAK et al., 2014)

[...] a necessidade de política de formação de professores para a educação profissional, incluindo a área da saúde, tendo em vista suas implicações com a sustentação do SUS como política pública. (CORRÊA; SORDI, 2018)

Frente a estes resultados, fica evidente que a formação docente para a EPTNM em enfermagem precisa ser priorizada e concebida como uma política consistente, uma vez que os dispositivos legais que tratam desta problemática se apresentam, comumente, frágeis. O fragmento a seguir deixa clara esta compreensão.

Importância da problemática da formação de professores para a educação profissional, especificamente em enfermagem, ser colocada em foco [...]. Ao longo da história, no que se refere especificamente à formação de professores para atuação na educação profissional, dispositivos político-legais indicaram alguma normativa norteadora, todavia, quase sempre permeada de incertezas, não cumprimento [...]. (CORRÊA; SORDI, 2018)

DISCUSSÃO

A formação docente para atuação como professor na EPTNM enfermagem foi evidenciada, nos textos analisados, como uma necessidade, uma vez que existem conhecimentos inerentes ao ensino que devem ser acessados mediante formação pedagógica específica. Reconhecer a formação docente como necessária tem relação com a habitual situação de enfermeiros bacharéis que ingressam no magistério sem a qualificação para tal

(AGNELLI; NAKAYAMA, 2018; SGARBI *et al.*, 2018). Especificamente na EPTNM em enfermagem, este ingresso tem ocorrido de forma precoce, normalmente nos primeiros anos após o término da graduação (SANTOS *et al.*, 2019). Neste contexto, o reconhecimento da necessidade da formação para o trabalho docente realça a visibilidade deste cenário, muito comum atualmente, e o quanto é desafiador reconhecê-lo e superá-lo.

Algumas razões podem ser pontuadas para a inserção na docência sem a formação pedagógica por parte do enfermeiro, tais como a dificuldade de emprego na assistência ou gestão em enfermagem/saúde e necessidade de complementação salarial (MACHADO *et al.*, 2016; SANTOS *et al.*, 2019). Em ambos os casos, ou por tantos outros motivos relacionados às condições de trabalho na enfermagem, não se pode perder de vista que ensino é profissão que reivindica para si a aquisição de conhecimentos que superam a especificidade de determinada área, de maneira que os saberes da enfermagem/saúde não são suficientes para a prática docente do enfermeiro. Portanto, a busca por formação para a atuação na formação dos trabalhadores técnicos precisa ser vista como indispensável e premente.

Interessante registrar que o professor da EPTNM em enfermagem e de outras áreas profissionais tem diante de si uma responsabilidade expressiva que se remete à formação e ao desenvolvimento de outros profissionais, contribuindo ativamente para que se tornem trabalhadores reflexivos, críticos e transformadores (MALDANER, 2017). Na enfermagem, tal responsabilidade torna-se ainda mais significativa, em razão do grande contingente numérico de profissionais de nível técnico, os quais representam 57% do total de trabalhadores da área, e da relevância das suas atribuições no cuidado em saúde (HOTT; REINALDO, 2018). Desta forma, a formação e a atuação docente assumem um espaço de protagonismo neste contexto formativo.

Diante desse cenário, para o ensino, e na educação profissional em destaque, deve-se compreender que os saberes docentes não devem se reduzir aos conteúdos da matéria ou área específica de formação. O ofício docente possui saberes próprios, de forma que se constitui como profissão (GARIGLIO; BURNIER, 2012; NÓVOA, 2017). Isso corrobora o construto teórico do Conhecimento Base para o Ensino de Shulman (2014), o qual apresenta o ensino como uma atividade profissional complexa que requisita formação para o seu exercício, o que significa a aquisição de conhecimentos basilares que ultrapassam a disciplinaridade do saber. Além do conhecimento do conteúdo, Shulman (2014) apresenta outras seis categorias de conhecimento que compõem a estrutura dos saberes fundamentais à prática docente. Assim, fica claro o quanto é preciso avançar no enfrentamento do processo de desprofissionalização do ensino e no investimento da formação de professores.

Importa notar que os textos analisados abordam que nem sempre os professores reconhecem a importância desta formação pedagógica, o que faz com que a atuação do enfermeiro docente seja baseada quase que exclusivamente em seu conhecimento teórico-prático e também proveniente da sua vivência profissional na enfermagem (SOUZA *et al.*, 2020). Esta situação habitual aponta para a relevância atribuída ao conhecimento próprio da matéria ou área profissional, oriundo da formação acadêmica e experiência prática, em desfavor dos outros saberes também indispensáveis à atuação docente. Ter conhecimento sobre pedagogia, currículo, os alunos e suas características, os contextos educacionais e acerca dos fins, propósitos e valores da educação e da sua base histórica e filosófica constituem os saberes do Conhecimento Base para o Ensino, os quais são subjacentes à compreensão do professor, necessária para promover a compreensão dos estudantes (SHULMAN, 2014).

Neste ponto, convém destacar que as fontes destes conhecimentos alicerçadores e imprescindíveis à docência, compreendem a formação acadêmica, conforme supramencionado, os materiais e entornos do processo educacional, as pesquisas sobre educação e seus resultados e contribuições e a sabedoria advinda da própria prática docente (SHULMAN, 2014). Percebe-

se, portanto, a presença de pelo menos quatro grandes fontes das quais o professor pode extrair o conhecimento necessário para o magistério.

A discussão sobre a docência necessita, sim, focar a formação específica requerida, para que o professor possa lidar de forma mais experta com o processo ensino-aprendizagem e as demandas que emergem nos processos formativos e no exercício do trabalho docente. Contudo, esta discussão precisa ser ampliada para contemplar problemáticas mais profundas que dizem respeito, por exemplo, à fragilidade das políticas de formação de professores e o urgente investimento nesta pauta.

Alguns limites que desencadeiam a necessidade de formação docente para atuação como professor na EPTNM em enfermagem foram evidenciados nos textos analisados, os quais dizem respeito à formação insuficiente ou inexistente na Instituição de Ensino Superior e à ausência de qualificação posterior à graduação. A insuficiência ou inexistência de formação para a docência na EPTNM, durante o curso de graduação, envolve considerar o bacharelado e a licenciatura em enfermagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em enfermagem, ao trazerem as competências e habilidades gerais e específicas, bem como os conteúdos curriculares essenciais para este curso, apontam para um perfil do egresso/profissional com formação para atuar diante das necessidades de saúde, tendo em vista o cuidado integral (BRASIL, 2001). Tal documento ainda prevê, para a formação do graduando, independente da licenciatura em enfermagem, conteúdos relativos ao ensino. Cabe, todavia, esclarecer que são conteúdos que proporcionarão fundamentação para o desenvolvimento das práticas de educação em saúde, de educação continuada e permanente. Sendo assim, a formação no bacharelado em enfermagem se apresenta, de fato, como insuficiente para a docência na EPTNM, mas é preciso sublinhar que o seu foco não é a formação do enfermeiro para a atuação como professor e sim para a enfermagem.

As licenciaturas em enfermagem são cursos que existem desde o final da década de 1960 e, apesar de não se constituírem em número suficiente para suprir as demandas das escolas técnicas, vêm constituindo-se, historicamente, como cursos que articulam a formação do enfermeiro com a formação docente. Nas últimas duas décadas, tendo em vista as políticas e legislações para a formação de professores, esta articulação vêm se processando, nos projetos pedagógicos, desde o início dos cursos, representando importante diferencial. Apesar da necessidade de serem concebidas outras vias de formação para a docência na EPTNM, as licenciaturas têm suas contribuições, inclusive porque mantém o entendimento da universidade como locus privilegiado da formação de professores no Brasil (CORRÊA; SORDI, 2016). Ademais, há um indicativo da licenciatura em enfermagem como uma via de formação para o exercício no magistério, até mesmo nos próprios textos analisados, dado que assume um lugar estratégico e privilegiado para a formação docente por ser concebida com este propósito (HOTT; REINALDO, 2018).

Constatou-se, ainda com base na análise dos textos selecionados, ausência de qualificação posterior à graduação como outro limite desencadeante da necessidade de formação docente. Ou seja, não há uma busca expressiva por saberes voltados à prática docente em processos de formação continuada. Os textos analisados assinalaram que isso decorre da falta de oferta de cursos pelas instituições que contratam os enfermeiros para atuarem como professores ou do investimento, por parte destes, em cursos mais voltados à assistência em detrimento da docência.

Está dado que os enfermeiros, em seus percursos formativos na pós-graduação, mesmo para os que exercem o magistério, comumente optam por cursos destinados ao aprimoramento profissional na enfermagem ou saúde (SORDI, 2019). Logo, tanto os enfermeiros quanto as escolas que os admitem como docentes precisam compreender e conceber o ensino como profissão que demanda formação, de maneira que haja, por parte deles e das suas instituições

contratantes, investimento contínuo em qualificação com vistas à docência. Isso implica não concentrar a oferta e participação em cursos pontuais e isolados e faz referência à discussão sobre a formação permanente do enfermeiro professor da EPTNM.

Aqui, incluem-se as estratégias de formação docente, como o *mentoring* e autoscopia, as quais se configuram como recursos que podem viabilizar ou potencializar a qualificação do professor para o magistério, bem como os cursos especiais de formação que também foram necessários dado o predomínio de atuação de enfermeiros sem formação pedagógica nas escolas técnicas.

Por fim, como conhecimentos produzidos sobre a formação docente para atuação como professor na EPTNM em enfermagem, nos textos analisados, foram constatadas algumas implicações resultantes desta formação, como o ensino de qualidade e a formação de profissionais de nível técnico qualificados.

Falar de ensino de qualidade é ter um professor consciente do que deve ser aprendido e de como deve ser ensinado, é ter um professor que concebe o ensino como uma atividade complexa que extrapola os demarques do comunicar-se bem e dominar um conteúdo, é ter um professor que reflete em profundidade sobre o seu próprio ensino (NÓVOA, 2017; SHULMAN, 2014). Nota-se que tudo isto faz alusão e apela para a profissionalização da docência, isto é, sustenta a relação existente entre formação docente e ensino de qualidade. A formação docente não é elemento exclusivo para o ensino de qualidade, entretanto é constituinte *sine qua non*, extremamente relevante.

Além do olhar mais específico da qualidade com foco no ensino como atividade complexa, há de se considerar, na especificidade da EPTNM, a necessidade de docentes que promovam inter-relações técnicas e pedagógicas promotoras de uma formação fundamentada em qualidade social. Urge que os professores tenham oportunidades de compreensão em relação à destinação social e cultural dos técnicos em formação (BARBOSA; MACHADO; AFONSO, 2020). Na enfermagem, por conseguinte, isto demanda ter um professor que não simplifica nem negligencia as demandas do processo formativo com qualidade social, compreendendo a responsabilidade que reside no exercício do seu trabalho como professor para a formação de profissionais. Trata-se de uma condição fundamental, principalmente no caso destes profissionais, que exercem papel essencial no cuidado em enfermagem e saúde no cenário do SUS.

Nesta discussão, apresenta-se a formação de futuros profissionais de nível técnico qualificados, colocada também como uma das implicações resultantes da formação docente para atuação como professor na EPTNM em enfermagem, aqui compreendida como a finalidade dessa formação.

O enfermeiro que atua como professor dispõe de melhores condições para tomada de decisões que integrem os conhecimentos da enfermagem e os conhecimentos pedagógicos, contribuindo para a abordagem ampla sobre o processo saúde-doença, o SUS, a enfermagem e o cuidado em conjunto com os alunos em formação. Logo, tais profissionais estarão, conseqüentemente, mais sensíveis das suas atribuições no cuidado em saúde e, última instância, do seu compromisso com a sustentação do próprio sistema público de saúde vigente. Ademais, há repercussões para a própria enfermagem, de modo que seu fortalecimento e reconhecimento enquanto profissão podem ser potencializados.

Diante do exposto, fica evidente que a formação docente para a educação profissional precisa ser colocada em realce e reconhecida como uma política consistente. No entanto, os dispositivos legais que tratam desta problemática se apresentam, comumente, frágeis, conforme evidenciado nesta pesquisa, e as ações voltadas para a formação de professores qualificam-se como pontuais, reduzidas e descontinuadas (COSTA, 2016). Conclama-se, portanto, para um olhar para a formação docente no âmbito das políticas públicas, as quais necessitam de clareza

e consolidação, direcionando com firmeza e concretude a formação docente tão necessária para a qualidade social da formação na EPTNM.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conhecimentos produzidos sobre a formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em enfermagem evidenciam a necessidade de formação docente para atuação como professor, apontam como limites desencadeantes desta necessidade, a formação insuficiente ou inexistente no ensino superior e a ausência de qualificação posterior à graduação, e como implicações resultantes desta formação, o ensino de qualidade e a formação de profissionais de nível técnico qualificados. Esses resultados sustentam a concepção do ensino como profissão que possui uma base de conhecimentos próprios, exigindo, portanto, uma formação específica para o seu exercício.

Diante disso, é indispensável rever e fortalecer as políticas direcionadas à formação de professores para a EPTNM, as quais encontram-se frágeis e descontinuidas. Não se pode perder de vista que a formação docente repercute na formação dos profissionais e, especificamente na enfermagem, tal repercussão tem relação com a formação de trabalhadores que lidam diretamente com os processos de cuidado em saúde.

É preciso criar mais espaços de discussão referentes à formação de professores para a educação profissional, no âmbito da enfermagem, bem como desenvolver mais estudos que a tenham como objeto de investigação, a fim de potencializar ações de enfrentamento da realidade desafiadora da ausência de formação para a docência que ora se apresenta. Espera-se que a identificação e análise dos conhecimentos produzidos neste estudo possam motivar e fortalecer o desenvolvimento de pesquisas sobre esta temática que ganha relevância quando se leva em consideração o contexto da formação de futuros trabalhadores para o SUS.

Ressalta-se que a limitação deste estudo pode ter relação com o número de bases de dados consultadas e mesmo com as palavras-chaves/descriptores utilizados. Houve acesso a algumas produções, mas outras podem ser futuramente investigadas para a ampliação do processo de busca bibliográfica. De qualquer modo, tendo em vista o rigor adotado, a partir das decisões quanto às bases de dados e palavras-chaves/descriptores utilizados neste estudo, apreende-se uma tímida, todavia relevante, produção científica sobre o presente tema, o que sustenta o investimento em pesquisas nesta direção.

Por fim, registra-se que o principal impacto deste estudo se relaciona com a defesa da profissionalização da docência na EPTNM, incluindo a especificidade da enfermagem.

REFERÊNCIAS

- AGNELLI, J. C. M.; NAKAYAMA, B. C. M. S. Constituição docente do enfermeiro: possibilidades e desafios. *Revista @mbienteeducação*, v. 11, n. 3, p. 328-344, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae19828632v11n32018p328a344>. Disponível em: Acessado em: 26 jul. 2020.
- BACKES, V. M. S. *et al.* Lee Shulman: contributions to research on teacher training. *Texto e Contexto Enfermagem*, v. 26, n. 4:e1080017, p. 1–9, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072017001080017>. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/tce/v26n4/en_0104-0707-tce-26-04-e1080017.pdf. Acessado em: 18 out. 2019.
- BARBOSA, H. B.; MACHADO, L. R. DE S.; AFONSO, M. L. M. Reflexões sobre a docência na educação profissional e tecnológica. *Revista Labor*, v. 1, n. 24, p. 62-81, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29148/revista%20labor.v1i23.44085>. Disponível em:

- <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/44352>. Acessado em: 21 mar. 2021.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. *RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 3, DE 7 DE NOVEMBRO DE 2001*, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2019.
- CARDOSO, L. A. M.; SANTOS, P. P. O.; COSTA, N. M. R. A pedagogia em foco: Estudo bibliográfico sobre formação inicial, desenvolvimento profissional e professores iniciantes. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 3, p. 52–67, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/19827199838>. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/838>. Acessado em: 8 jul. 2020.
- CORRÊA, A. K.; SORDI, M. R. L. De onde vêm e para onde vão as licenciaturas em enfermagem: implicações com a formação do trabalhador técnico de nível médio no contexto do SUS. In: CORRÊA, A. K.; SOUZA, M. C. B. M. E (Eds.). *Formação de professores em debate: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem*. Curitiba: CRV, 2016. p. 133–156.
- COSTA, M. A. *Políticas de Formação Docente para a Educação Profissional: Realidade ou Utopia?* 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.
- GARIGLIO, J. Â.; BURNIER, S. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. *Educação em Revista*, v. 28, n. 1, p. 211–236, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a10v28n1.pdf>. Acessado em: 19 mar. 2021.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- HOTT, M. C. M.; REINALDO, A. M. DOS S. QUALIFICAÇÃO PEDAGÓGICA DE ENFERMEIROS DOCENTES EM CURSOS PROFISSIONALIZANTES. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 2, p. 1-14, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2018.6455>. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6455>. Acessado em: 24 ago. 2020.
- MACHADO, M. H. *et al.* Mercado de trabalho da enfermagem: aspectos gerais. *Enfermagem em Foco*, v. 7, n. ESP, p. 35–62, 2016. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/691/301>. Acessado em: 24 ago. 2020.
- MALDANER, J. J. a Formação Docente Para a Educação Profissional E Tecnológica: Breve Caracterização Do Debate. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 2, n. 13, p. 182-195, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2017.5811>. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5811>. Acessado em: 19 mar. 2021.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&tlng=pt. Acessado em: 27 jul. 2020.
- RIBEIRO-BARBOSA, J. C. *et al.* Technical schools of the Unified Health System: an analysis of nursing education. *Rev Esc Enferm USP*, v. 54, n. e03580, p. 1–8, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2018052503580>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342020000100441&tlng=en. Acessado em: 17 ago. 2020.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As Pesquisas Denominadas Do Tipo “Estado Da Arte” Em Educação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acessado em: 08 jul. 2020.
- SANTOS, L. M. C. *et al.* Educação profissional técnica de nível médio. In: BACKES, V. M. S.; MENRGAZ, J. DO C.; MOYA, J. L. M. (Eds.). *Formação Docente na Saúde e Enfermagem*. Porto Alegre: Moriá, 2019. p. 295.

- SGARBI, A. K. G. *et al.* Enfermeiro docente no ensino técnico em enfermagem. *Laplage em Revista*, v. 4, n. 1, p. 254-273, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201841423p.254-273>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322835115_Enfermeiro_docente_no_ensino_tecnico_em_enfermagem. Acessado em: 24 ago. 2020.
- SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *cadernoscenpec*, v. 4, n. 2, p. 196–229, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acessado em: 12 ago. 2019.
- SORDI, M. R. L. DE. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. *Educar em Revista*, v. 35, n. 75, p. 135–154, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67031>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000300135&tlng=pt. Acessado em: 19 fev. 2020.
- SOUZA, D. M. DE *et al.* Pedagogical Content Knowledge of nursing freshman professors in medium-level technical education. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 73, n. 5, p. 1–8, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0976>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672020000500170&tlng=en. Acessado em: 26 jul. 2020.

7 REFERENCIAL TEÓRICO

A sustentação teórica desta pesquisa, tendo em vista os objetivos estabelecidos, repousa no Conhecimento Base para o Ensino de Lee S. Shulman, bem como na Comunidade de Prática de Etienne Wenger. A seguir, apresento Shulman e Wenger e seus respectivos construtos teóricos.

7.1 SOBRE LEE S. SHULMAN

Nascido em 1938 em Chicago (Illinois - Estados Unidos da América), filho único de imigrantes judeus, Lee S. Shulman frequentou a Universidade de Chicago como estudante de graduação em filosofia (1959). Após graduar-se, estudou psicologia educacional entre 1959 e 1963, obtendo os títulos de mestrado e doutorado em Psicologia da Educação (GAIA; CESÁRIO; TANCREDI, 2007).

Na instituição pública de ensino superior *Michigan State University*, atuou, de 1963 a 1981, no departamento de educação onde fundou o Instituto de Pesquisa do Ensino. Em 1982, ingressou na *Leland Stanford Junior University*, universidade privada de ensino superior em Stanford, Califórnia, onde aposentou-se, em 1998, com status de professor emérito (GAIA; CESÁRIO; TANCREDI, 2007).

Shulman é um dos grandes estudiosos no campo da formação de professores e um dos pioneiros nas pesquisas relacionadas aos saberes docentes. A partir de suas investigações na universidade em Stanford, desenvolveu a teoria do Conhecimento Base para o Ensino, com destaque para o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, no interior do movimento pela profissionalização da docência. Contribuiu, ainda, com os construtos sobre Fontes do Conhecimento Base para o Ensino e o Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógicos para o Ensino (BACKES *et al.*, 2018; GAIA; CESÁRIO; TANCREDI, 2007).

Por sua notória contribuição para o campo do ensino e formação de professores, recebeu inúmeros prêmios e é reconhecido por seus pares como um dos mais célebres pesquisadores desta área.

7.2 CONHECIMENTO BASE PARA O ENSINO DE LEE SHULMAN

Ao longo dos últimos trinta anos, Lee Shulman e seus colaboradores tem se dedicado a investigar professores iniciantes no intento de compreender como eles aprendem a ensinar. Na

observação, acompanhamento e comparação das suas jornadas com a de professores experimentados, os estudos evidenciam que o conhecimento, compreensão e habilidades que os principiantes expõem com desconfiança, aparecem com facilidade e nitidez nos experimentados (SHULMAN, 2014). Assim, no processo de tornar-se professor, há a percepção de que existe um corpo de conhecimento indispensável ao ensino.

Importa dizer que além de ter os próprios professores como referenciais em suas pesquisas, Shulman ancorou-se em análises anteriores feitas por outros pesquisadores que discutiam acerca das qualidades, entendimentos, habilidades, capacidades, traços e sensibilidades que faz de alguém um professor competente.

Os estudos de Shulman foram balizados em alguns questionamentos: quais as fontes do conhecimento base para o ensino e como podem ser conceituadas? Quais suas implicações para as políticas de formação de professores e para a reforma na educação? (BACKES *et al.*, 2017; SHULMAN, 2014). A abordar estas indagações, defende que há uma base de conhecimento para o ensino, inclusive que deveria ser a base da formação de professores, que se traduz em um conjunto de conhecimento, habilidades, compreensão e tecnologias. Logo, tal defesa contrapõe-se a compreensão de que o ensino é comunicar-se bem, dominar um conteúdo e aplicar resultados de estudos sobre sua eficácia.

Ademais, contesta a trivialidade e amadorismo no ensino, percebido no modo como suas complexidades são desconsideradas e demandas reduzidas. Deste modo, base de conhecimento faz referência a profissionalização do ensino, na medida em que esclarece o que os professores deveriam saber, fazer, entender e dizer, denotando que algo substancial deveria ser aprendido, ou seja, uma necessidade de formação.

Neste contexto, o argumento de Shulman guarda relações com o conteúdo, caráter e fontes para uma base de conhecimento, apontando respostas para as questões referentes a base intelectual, prática e normativa da profissionalização do ensino (SHULMAN, 2014). Destarte, ele identifica as fontes, as categorias da base de conhecimento requeridas para o ensino e os processos de ação e raciocínio pedagógicos nos quais tal conhecimento é colocado em prática.

7.2.1 Fontes do Conhecimento Base para o Ensino

As fontes do conhecimento base para o ensino são os percursos formativos do professor, por meio dos quais o conhecimento necessário para o fazer docente é construído (BACKES *et al.*, 2017). Há pelo menos quatro grandes fontes: formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas, estruturas e materiais do entorno do processo educacional

institucionalizado, bibliografia especializada produzida pelas pesquisas do campo da educação e a sabedoria oriunda da própria prática docente.

A formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas está voltada para a especificidade do campo de estudo adquirida, por exemplo, nos cursos de graduação e pós-graduação. A utilização e reconhecimento desta fonte, pelos professores, destaca-se em relação às demais, uma vez que sustenta o conhecimento do conteúdo, ou seja, a compreensão das matérias específicas que ensina (SHULMAN, 2014).

Contudo, não se pode pensar no professor e na sua prática educativa conectada somente com a formação específica na qual se submeteu, é preciso ir mais longe, é imprescindível ajuizar no professor que tem o domínio de outras dimensões, basilares para o exercício da docência. Freire (2011), diz que não se pode ensinar o que não sabe, entretanto, o conhecimento para o ensino excede, consideravelmente, os demarques do conhecimento aprofundado de um determinado saber, da especialidade.

Alusivo as estruturas e materiais educacionais, esta fonte relaciona-se com o território do ensino no que diz respeito aquilo que caracteriza as instituições e o trabalho do professor, ou seja, o que é criado para atingir os objetivos do ensino e da aprendizagem. Cita-se currículos, avaliações, regras, mecanismos de gestão e finanças, dentre outros (SHULMAN, 2014).

A terceira fonte refere-se a bibliografia especializada, tendo em vista que reúne os resultados de investigações sobre ensino, aprendizado e desenvolvimento humano (SHULMAN, 2014). Assume importância, portanto, frente a necessidade de atualização permanente do professor quanto ao seu campo de atuação, bem como oferece subsídio para o desenvolvimento de todas as categorias da base de conhecimento.

Por fim, tem-se a sabedoria da prática que se revela no conhecimento adquirido pelo exercício da docência, através da reflexão sobre o mesmo. Esta fonte permite o desenvolvimento de codificações que representam práticas de professores competentes que são os aforismos que orientam o fazer docente (SHULMAN, 2014).

7.2.2 Categorias do Conhecimento Base para o Ensino

Anteriormente, apresentou-se as fontes em que os professores buscam e podem extrair o conhecimento base para ensinar. A partir destas, são delineadas categorias de conhecimento subjacentes à compreensão do professor, as quais apresentam elementos fundamentais para a prática docente de modo a possibilitar a compreensão dos alunos.

Na defesa deste corpo de conhecimento, tem-se a valorização da docência enquanto profissão, na medida em que se argumenta que o professor deve possuir também conhecimentos próprios ao ato de ensinar. Nota-se, então, que a base de conhecimento para o ensino extrapola os limites da disciplina por si só.

Nesta perspectiva, Shulman desenha as sete categorias de conhecimento requeridas para o ensino que se constituem nos elementos que devem conformar o fazer do professor. Tais categorias transpõem o conhecimento específico da matéria, pois, perpassam pela profundidade de compreensão do conteúdo e por outros saberes basilares e necessários para a docência.

As categorias do conhecimento base para o ensino propostas por Lee Shulman são divididas em sete grupos de conhecimento, nomeadamente: (1) do conteúdo; (2) pedagógico geral; (3) currículo; (4) pedagógico do conteúdo; (5) dos alunos e das suas características; (6) de contextos educacionais; (7) dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

O conhecimento do conteúdo diz respeito ao domínio do professor sobre a matéria que leciona (SHULMAN, 2014). Está associado fortemente com o período de formação acadêmica, pois é neste processo formativo que há uma aproximação e apropriação do conhecimento de uma área específica, bem como daquele relativo à construção dessa área. É inegável, assim, que o professor deve então ter uma compreensão consistente do conteúdo com o qual trabalha, tendo em vista que ninguém pode ensinar algo que não tenha pleno domínio.

Ademais, é a fonte principal de entendimento da matéria por parte dos estudantes e é determinante para o conhecimento pedagógico do conteúdo, uma vez que este mescla conteúdo e pedagogia (SHULMAN, 2014; SOUZA *et al.*, 2018).

É importante ressaltar que esta é uma das categorias da base de conhecimento, de modo que há um contraponto ao ideário disseminado de que quem sabe, sem dúvida, sabe ensinar, que basta dominar um dado conteúdo para reunir condições suficientes e necessárias para o exercício docente. Logo, o ensino estrutura-se sobre uma base que extrapola os limites da especificidade e racionalidade técnica.

Por sua vez, o conhecimento pedagógico geral refere-se às teorias da pedagogia, as quais orientam os princípios de ensino e aprendizagem e de como comporta-se e gerir a sala de aula (BACKES *et al.*, 2018; SHULMAN, 2014). Consequentemente, demanda uma formação didática e pedagógica, a fim de preparar o professor para mediar a construção do conhecimento e oportunizar aos discentes a compreensão do conteúdo e sua aplicação à realidade (BACKES *et al.*, 2017). Logo, configura-se como uma categoria indispensável, à medida que equipa o professor de saberes que vão além da disciplina.

O conhecimento do currículo guarda relação com os materiais e programas que servem como instrumentos para o ofício dos professores (SHULMAN, 2014). Ou seja, está associado as Diretrizes e Base Nacional da Educação, Projeto Pedagógico do Curso, Currículo, Planos de curso, etc., permitindo uma compreensão ampla da sua disciplina e da contribuição desta na formação, de maneira a tornar o ensino consciente e intencional.

Por conseguinte, o conhecimento dos alunos e das suas características é aquilo que o professor sabe sobre seus alunos, que vai desde o que os estudantes já conhecem sobre o conteúdo até suas histórias de vida (BACKES *et al.*, 2017). Esta categoria é extremamente importante para a prática docente, uma vez que influenciará os objetivos de aprendizagem e as metodologias de ensino, bem como os avanços, estagnações e recuos no processo de formação.

Quanto ao conhecimento dos contextos educacionais, relaciona-se a compreensão da conjuntura escolar em seus aspectos ideológicos, sociais, políticos, culturais, geográficos, os quais repercutirão no dia-a-dia da escola e nas dinâmicas da sala de aula (BACKES *et al.*, 2018; SHULMAN, 2014). Assim, é um conhecimento que transcende o ambiente da sala, ampliando a visão do professor quanto a conjuntura que envolve o ensino.

O conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica é a compreensão dos objetivos educacionais ante ao contexto histórico e filosófico, de modo que o professor tenha ciência das intencionalidades da formação (BACKES *et al.*, 2018; SHULMAN, 2014). Logo, este conhecimento amplia o entendimento do docente acerca do processo e resultados da proposta educacional vigente, os quais são orientadores e determinantes para o percurso formativo.

Por fim, referente ao conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC), este é, segundo Shulman (2014, p. 206), “terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional”. Mobiliza as demais categorias, expressando-as de forma prática, e diferencia o professor de um especialista, contrapondo-se ao seu papel tradicional de mero reprodutor do conhecimento produzido por peritos na matéria (SHULMAN, 2014; VIEIRA; ARAÚJO, 2016). Portanto, o CPC ressalta a especificidade e complexidade do saber e trabalho docente.

Lee Shulman foi o primeiro a considerar a existência deste conhecimento (VIEIRA; ARAÚJO, 2016). Ele define como:

[...] a capacidade de um professor para transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas pedagogicamente poderosas e adaptadas às variações dos estudantes levando em consideração as experiências e bagagens dos mesmos (SHULMAN, 1987, p. 15).

Nesta perspectiva, o CPC permite diferenciar um excelente biólogo, historiador, enfermeiro de um ótimo professor de biologia, história e enfermagem, respectivamente, uma vez que para além do domínio dos conceitos e das suas aplicações técnicas, importa ao professor compreender os modos possíveis de ensiná-los (SHULMAN, 2005). Assim, assume lugar de destaque na base do conhecimento para o ensino ao tornar os conhecimentos do conteúdo compreensíveis e ensináveis e ser específico do professor.

Shulman traz que o CPC inclui:

[...] as formas mais úteis de representação dessas ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos e demonstrações – numa palavra, os modos de representar e formular o tópico que o faz compreensível aos demais. Uma vez que não há simples formas poderosas de representação, o professor precisa ter às mãos um verdadeiro arsenal de formas alternativas de representação, algumas das quais derivam da pesquisa enquanto outras têm sua origem no saber da prática (SHULMAN, 1986, p. 9).

Manifesta-se, assim, de maneira concreta nos exemplos elucidativos, nas relações de semelhanças, nas explicações e nas demonstrações utilizadas pelo professor com a finalidade de tornar o conteúdo de ensino sedutor, compreensível e útil aos alunos, suscitando sentido à aprendizagem. Nota-se que há um reforço da defesa de que este conhecimento é característico dos professores que os marca e distingue, no modo de raciocinar e refletir, dos especialistas da matéria propriamente ditos.

Neste sentido, o CPC é a categoria que se sobressai, tendo em vista que consagra a presença de todas as outras por convocar, reunir e, ao mesmo tempo, ser interseção dos conhecimentos (BACKES *et al.*, 2017; SOUZA *et al.*, 2018). Tornou-se, desta maneira, aspecto central nas teorias desenvolvidas por Shulman, ao apresentar uma nova baliza teórica para a investigação dos saberes docentes em seus processos de formação inicial e continuada.

Salienta-se que uma base de conhecimento para o ensino não é estanque e acabada, ou seja, está continuamente em processo de evolução (SHULMAN, 2014). Deste modo, quanto maior o avanço e aprofundamento neste campo de investigação, maiores são as descobertas e o reconhecimento que as categorias podem ser redefinidas e novas podem ser incorporadas.

7.2.3 Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógicos

O Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógicos (MARP) foi desenvolvido por Shulman para representar o movimento reflexivo realizado pelo professor ao ensinar (BACKES *et al.*, 2017). Trata-se da prática pedagógica docente que mobiliza todas as categorias do

conhecimento base para o ensino, articulando-as as suas respectivas fontes (MENEGAZ; BACKES; MOYA, 2018). Configura-se, portanto, como o desenvolvimento do exercício profissional de um professor ao envolver sua ação e reflexão.

O MARP abarca um ciclo de atividades (compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão) que se inicia ao compreender um dado texto/conteúdo, finalidades educacionais e/ou conjunto de ideias e se reinicia com novas compreensões (SHULMAN, 2014). Desta maneira, estrutura-se dinâmica e ciclicamente, oportunizando, ao docente, construir novos entendimentos advindos da sua experiência anterior.

A compreensão, como já visto, é o ponto de partida do MARP, por meio da qual o professor traduz o conteúdo para o seu entendimento, uma vez que ensinar é, antes de tudo, entender. Ademais, a compreensão é também dos propósitos educacionais, de modo que se torna crítica ao situar o ensino no contexto do alcance dos objetivos relacionais com o letramento dos alunos (SHULMAN, 2014). Assim, ao compreender, o professor tem a dimensão do contexto, ou seja, do conteúdo e do por que ensiná-lo.

Quanto a transformação, é uma importante fase para mediar o caminho entre o conteúdo e a compreensão dos estudantes, cujo percurso envolve preparação/interpretação dos materiais de instrução, representação das ideias, seleção de métodos e modelos de ensino e adaptação aos estudantes (SHULMAN, 2014). Logo, guarda relação com as escolhas didáticas e pedagógicas feitas pelo professor para a turma, tendo em vista os objetivos de aprendizagem.

A instrução, por sua vez, diz respeito ao ensino propriamente dito, que se expressão a partir das deliberações realizadas nas etapas antecessoras. Abrange a organização e gestão da sala de aula, explicação de forma clara, compartilhamento de vivências, atribuição de atividades/trabalhos e interação com os alunos (MENEGAZ; BACKES; MOYA, 2018; SHULMAN, 2014). O ensino é, portanto, um encontro pedagógico que oportuniza a compreensão por parte da turma, por meio da representação da compreensão do professor.

Referente a avaliação, possibilita perceber o que foi alcançado e o que necessita ser revisto, na medida em que verifica o entendimento dos alunos, bem como permite que o professor pondere acerca do seu próprio ensino, uma vez que suas escolhas didáticas repercutem diretamente no aprendizado (MENEGAZ; BACKES; MOYA, 2018; SHULMAN, 2014). O docente, ao avaliar, se dá conta tanto do que foi compreendido pelos estudantes quanto ao quê e de que modo ensinou.

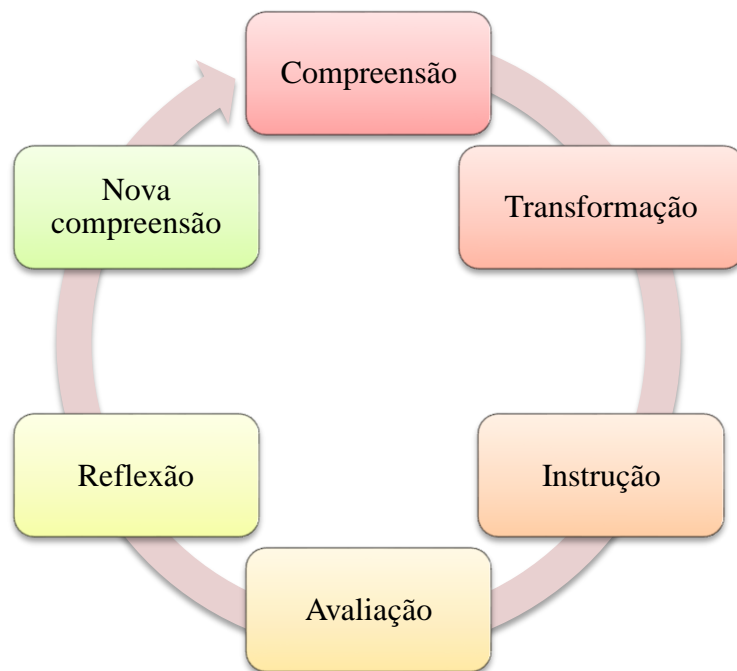
A reflexão, por fim, é o processo por meio do qual o professor, ao olhar o ensino e o aprendizado, aprende com a experiência ao reconstruir, reencenar e resgatar emoções e realizações (SHULMAN, 2014). A partir desta análise crítica, da revisão do ensino

considerando os objetivos almejados, há possibilidade de ressignificação, transformação e mudança de atitude.

Cabe destacar que esta reflexão distingue um professor do outro, uma vez que cada um desenvolve, de forma distinta, os conhecimentos base para o ensino (MENEGAZ; BACKES; MOYA, 2018). Deste modo, ao refletir sobre si e sua prática, o docente reformula sua ação, alcançando característica que o diferencia.

Enfim, finda-se e, ao mesmo tempo, inicia-se o ciclo novamente, marcado por novas formas de compreender o conteúdo, os propósitos educativos, os processos didáticos e os alunos, sendo contemplada, no MARP, pela nova compreensão (SHULMAN, 2014) (Figura 03).

Figura 03 – Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógicos de Lee Shulman.



FONTE: SHULMAN, 2014.

Importa dizer que apesar do MARP estar representado sequencialmente, não deve ser pensado de forma linear, cujos passos são fixos (SHULMAN, 2014). As fases podem ocorrer numa ordem diferente ou cruzar-se. Contudo, é inegável que a ação e raciocínio pedagógicos estão envolvidos, de forma manifesta ou implicitamente, na prática dos professores (MENEGAZ *et al.*, 2018).

Ademais, revela a complexidade do ensino, na medida em que é uma atividade tecida e entrelaçada por outras, constituindo-se como um construto teórico relevante para o avanço na percepção consciente da ação pedagógica do ensino.

Destarte, o referencial teórico do Conhecimento Base para o Ensino, ao sustentar a necessidade da aquisição de conhecimentos fundamentais para ensinar e evidenciar a complexidade que reside neste trabalho, se constitui como um dos alicerces teóricos desta pesquisa, na medida em que aponta ser imprescindível a formação docente para o exercício desta profissão.

Convém sublinhar que a sustentação neste aporte teórico fortalece a profissionalização do ensino e, como consequência, a necessidade de formação docente. Assim, sua utilização ancora-se neste entendimento e na perspectiva de apontar caminhos para tal, não se configurando como algo normativo e supressivo. Há outras teorias e autores, de modo que diferentes opções de análise estão à disposição e seriam possíveis.

É oportuno dizer também que, embora o construto teórico do Conhecimento Base para o Ensino se apoie em três fundamentos – categorias do conhecimento, fontes do conhecimento e Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógicos –, utilizou-se, predominantemente, os dois primeiros alicerces, uma vez que o último requisita um estudo de observação não participante. Contudo, o MARP está de modo tácito presente no estudo, demonstrando o quão complexa é a atividade de ensinar e reforça a formação para a docência como sendo condição qualificativa e essencial para o magistério.

7.3 SOBRE ETIENNE WENGER

Nascido em 1952, na Suíça, é graduado em Ciência da Computação pela Universidade de Genebra, Suíça, e possui mestrado e doutorado em Informação e Ciência da Computação pela Universidade da Califórnia, Estados Unidos.

É um teórico educacional e, recentemente, tornou-se mais conhecido por seu trabalho no campo das Comunidades de Prática, com Jean Lave, antropóloga social, professora da Universidade da Califórnia. Ao ser convidado para se vincular ao *Institute for Research of Learning*, e trabalhar com Lave, observou que a maior parte do aprendizado dos alfaiates tradicionais na África ocorria entre eles mesmos, os aprendizes, e não com o mestre.

Wenger publicou vários livros, dentre os quais dois abordam, especificamente, as Comunidades de Prática: *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity* – 1998; *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge* – 2002.

7.4 COMUNIDADES DE PRÁTICA DE ETIENNE WENGER

Wenger afirma que “*Las comunidades de práctica son una parte integral de nuestra vida diária*” (WENGER, 2001, p. 24). Ele assume que:

Comunidades de prática estão em toda parte. Todos pertencemos a várias delas - no trabalho, na escola, em casa, em nossos *hobbies*. Algumas têm um nome, algumas não. Algumas reconhecemos, algumas permanecem em grande parte invisíveis. Somos membros centrais de algumas e participantes ocasionais em outras. Seja qual for a forma que a nossa participação assuma, a maioria de nós está familiarizada com a experiência de pertencer a uma comunidade de prática (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 5 – tradução nossa)

Portanto, apesar da terminologia ser nova, a experiência da Comunidade de Prática (COP) é familiar. Pertencemos a estas, desde sempre, de uma forma mais engajada ou periférica, mesmo que passe despercebido.

Enquanto conceito, tem-se que Comunidade de Prática é “um grupo de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão sobre um assunto, e que aprofundam seu conhecimento e domínio nesta área interagindo em uma base contínua” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 4 – tradução nossa). Portanto, são constituídas por grupos de indivíduos que apresentam ideias e planos em comum, engajando-se na busca de ações práticas em prol destes, suscitando aprendizagem e formação de uma identidade enquanto comunidade.

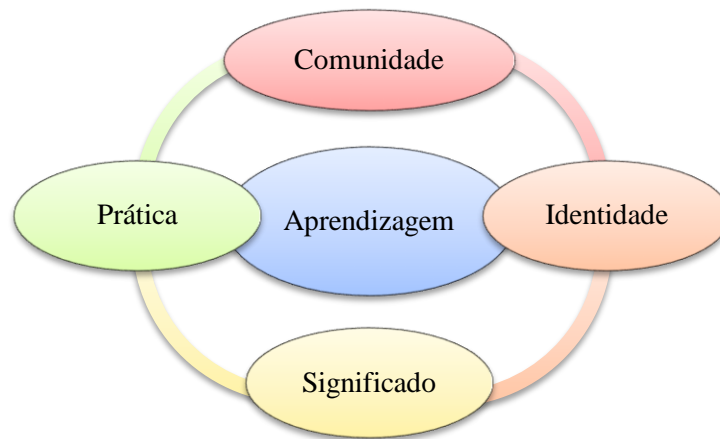
Ademais, Wenger traz que:

Essas pessoas não necessariamente trabalham juntas todos os dias, mas se encontram porque encontram valor em suas interações. Enquanto eles passam o tempo juntos, eles normalmente compartilham informações, *insights* e conselhos. Eles ajudam uns aos outros a resolverem problemas. Eles discutem suas situações, suas aspirações e suas necessidades. Eles refletem sobre problemas comuns, exploram ideias [...] eles acumulam conhecimento, eles se tornam informalmente ligados pelo valor que encontram na aprendizagem em conjunto. [...] Com o tempo, eles desenvolvem uma perspectiva única sobre seu tópico, bem como um corpo de conhecimento, práticas e abordagens comuns. Eles também desenvolvem relacionamentos pessoais e formas estabelecidas de interação. Eles podem até desenvolver um senso comum de identidade. Eles se tornam uma comunidade de prática (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 4 – tradução nossa).

Neste sentido, o contato entre os membros da comunidade, a partir de interações regulares, oportuniza a troca de informações, ajuda mútua, busca de soluções e melhores práticas, promovendo o aprendizado do grupo. Assim, as Comunidades de Prática se estabelecem como uma perspectiva para a formação do sujeito, nas quais a aprendizagem ocorre pelo compartilhamento de conhecimentos e sua aplicação em situações reais.

Interessante pontuar que as Comunidades de Prática são utilizadas por Wenger para marcar a entrada em um referencial teórico mais amplo, a Teoria Social da Aprendizagem, da qual é elemento constituinte. O cerne de interesse desta teoria repousa na aprendizagem como participação social, a qual possui elementos que a caracterizam como um processo de aprender e conhecer (WENGER, 2001, p. 22). A Figura 04 apresenta tais elementos, tendo como um destes, as Comunidades de Prática:

Figura 04 – Comunidades de Prática como um dos elementos constitutivos da Teoria Social da Aprendizagem.



FONTE: WENGER, 2001, p. 23.

O significado se relaciona a aprendizagem como experiência, é “uma maneira de falar sobre nossa (mudança) capacidade – no nível individual e coletivo – de experimentar nossa vida e o mundo como algo significativo” (WENGER, 2001, p. 22).

A prática, por sua vez, se relaciona a aprendizagem de como fazer e extrapola a aplicação prática de uma teoria. É “uma maneira de falar sobre os recursos históricos e sociais, referenciais e perspectivas compartilhadas que possam sustentar o compromisso mútuo na ação” (WENGER, 2001, p. 22). É, portanto, a participação em atividades de uma comunidade que resulte no aprendizado e na produção de significados.

Quanto a identidade, refere-se a aprendizagem como “tornar-se”, é “uma forma de falar sobre a mudança que a aprendizagem produz em quem somos e como ela cria histórias pessoais de transformação no contexto de nossas comunidades” (WENGER, 2001, p. 22).

Por fim, a comunidade, guarda relação com a aprendizagem como afiliação, ou seja, é o conhecer e aprender por meio das configurações sociais que pertencemos, nas quais “nossa participação é reconhecida como competência” (WENGER, 2001, p. 22).

Há que se pontuar a existência de três elementos constitutivos de um grupo de pessoas que o configure como uma Comunidade de Prática, a saber, domínio, comunidade e prática: “o domínio de conhecimento que define um conjunto de questões; uma comunidade de pessoas que se interessa por esse domínio; e a prática compartilhada que estão desenvolvendo para serem eficazes em seu domínio” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

Ou seja, o domínio define a identidade da Comunidade, conecta as pessoas, orienta suas aprendizagens e dá sentido as suas ações. O segundo elemento é a comunidade propriamente dita enquanto estrutura social da aprendizagem, na qual as interações e relações se efetivam. Finalmente, a prática diz respeito as abordagens e padrões que fundamentam a ação e a resolução do problema.

Cabe salientar, ainda, que o aprendizado, a partir da Comunidade de Prática, envolve: engajamento mútuo – competência de cada membro frente ao seu conhecimento e em complementariedade aos demais membros; empreendimento conjunto – resposta negociada conjuntamente ante a uma situação; e repertório compartilhado – inclui palavras, ações, maneiras, conceitos produzidos e incorporados pela comunidade (WENGER, 1998).

Ademais, as Comunidades de Prática se conformam de inúmeras maneiras, de modo que podem ser pequenas ou grandes, locais ou até internacionais, presenciais ou *on line*, reconhecidas ou mesmo invisíveis (WENGER, 2001). Independente do seu amoldamento, as pessoas ligam-se pelo envolvimento concreto em atividades e ações comuns frente a um propósito partilhado.

Sendo assim, na perspectiva da Teoria Social da Aprendizagem, as Comunidades de Prática caracterizam e concebem a aprendizagem como fenômeno social, resultante de um processo coletivo de negociação, deslocando seu foco da cognição individual para a prática em sociedade.

Diante do exposto, as características e contributos inerentes as COP apoiam e favorecem sua utilização como um dos alicerces teóricos nesta pesquisa, na medida em que se apresenta como uma possibilidade de espaço para a aprendizagem docente e desenvolvimento profissional.

Além disso, em sustentação, Shulman e Shulman (2016) assinalam que os professores, ao participarem como membros de comunidade de aprendizagem, tem a possibilidade de aprender e se desenvolver profissionalmente para o ensino. Tais autores ainda trazem que as comunidades de prática podem servir para melhorar o desenvolvimento da prática docente.

8 MÉTODO

8.1 ABORDAGEM E TIPOLOGIA DA PESQUISA

Pesquisa de abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, tendo em vista a especificidade do problema de estudo delineado, bem como a natureza do objetivo a ser alcançado.

A abordagem qualitativa é um método de investigação cuja natureza dos dados possibilita o aprofundamento de informações acerca das ações e relações humanas de um grupo social, de uma organização (GIL, 2017; MINAYO, 2014). Trabalha, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, enfocando a compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, não se preocupando com a representatividade numérica. Enfim, esta abordagem, faz jus a realidade em sua complexidade, submetendo-se a ela e aprofundando-se nela.

A pesquisa-ação, por conseguinte, emerge como um caminho intervencionista de desenvolvimento e transformação no âmbito de grupos, organizações e comunidades (GIL, 2017). Esta transformação é tanto da consciência dos envolvidos como da realidade, mediante a produção coletiva de conhecimentos dos participantes para a concretização de mudanças (COLETTE; THIOLENT, 2018). Define-se como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 2011, p. 20).

Nesta perspectiva, é situacional e conduz a uma ação de caráter social, educativo, técnico ou outro, na medida em que busca diagnosticar um problema específico numa situação específica, a fim de obter algum resultado prático, utilitário (GIL, 2017; PICHETH; CASSANDRE; THIOLENT, 2016). Assim, possibilita o aumento do conhecimento do problema pelos envolvidos na situação, bem como a solução do mesmo sob a forma de atos concretos.

No contexto das ações educativas, em específico, tem sido atrelada a práticas pedagógicas na formação de grupos e, inclusive, na capacitação docente, oportunizando troca de saberes, aprendizado e desenvolvimento de competências. (THIOLENT; COLETTE, 2014). Neste sentido, pela integração entre a pesquisa e a ação, é possível uma intervenção que leve a transformação e melhoria do ensino.

A pesquisa-ação, portanto, se propõe a agir sobre a realidade observada, tendo-a como norteadora do pensamento, de modo a produzir conhecimento que lhe seja relevante (COLETTE; THIOLENT, 2018). Dessa maneira, tem um significativo potencial de resposta por ocorrer em um contexto real, prático com a participação ativa das pessoas e grupos estudados.

Consequentemente, toda pesquisa-ação é do tipo participativa, uma vez que a participação das pessoas envolvidas na problemática constatada é absolutamente indispensável (PICHETH; CASSANDRE; THIOLENT, 2016; THIOLENT, 2011). Assim, os participantes da pesquisa assumem um lugar decisivo, pois auxiliam na identificação, análise e resolução dos problemas levantados.

Aos pesquisadores é demandada uma postura ativa na realidade dos fatos observados, com o objetivo de equacionar as dificuldades identificadas, bem como acompanhar e avaliar as ações desencadeadas em virtude das mesmas (THIOLENT, 2011). Portanto, a participação dos pesquisadores ocorre na medida em que imergem na situação de investigação, cujo intuito não se limita a sua aceitação no meio estudado, e a orienta considerando os meios disponíveis.

A pesquisa-ação se estrutura a partir da definição de um ponto de partida e de um ponto de chegada, entre os quais há uma multiplicidade de percursos a serem escolhidos em função da especificidade de cada situação. Thiollent (2011) propõe a seguinte organização: fase exploratória; tema da pesquisa; colocação dos problemas; lugar da teoria; hipóteses; seminário; campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa; coleta de dados; aprendizagem; saber formal/saber informal; plano de ação; e divulgação externa.

Diante deste delineamento metodológico, a presente pesquisa foi dividida em duas fases: Diagnóstica e Participativa. A Fase Diagnóstica se ocupou de estabelecer um panorama mais abrangente acerca do tema em foco e a Fase Participativa, foi a pesquisa-ação, cujo cenário foi a ETSUS situada no Ceará. Os elementos que justificam a seleção desta escola como cenário da segunda fase da pesquisa estão descritos posteriormente.

Cada um dos momentos da pesquisa-ação, supramencionados, possui especificidades, as quais encontram-se detalhadas abaixo. Ressalta-se que a organização apresentada, não está determinada seguindo uma rigidez serial e temporal, com exceção dos pontos de partida e chegada, de modo que são permitidos vaivéns deliberados pelas circunstâncias da situação estudada (PICHETH; CASSANDRE; THIOLENT, 2016). Portanto, a concepção e planejamento são flexíveis, conforme dinâmica e interação do grupo, apesar de estarem ordenadas, de forma parcial, temporalmente.

A fim de aproximar e situar os momentos da pesquisa-ação com a pesquisa em tela, ou seja, de que forma cada um destes foi desenvolvido, apresenta-se a Figura 05 e os trechos negritados na sequência.

Figura 05 – Aproximação do referencial da pesquisa-ação com a presente pesquisa.

Fase exploratória	• Desenvolvimento da fase diagnóstica da pesquisa + dados públicos + observação <i>in loco</i> .
Tema da pesquisa + problemática	• Formação do enfermeiro para a docência na educação técnica em enfermagem
Lugar da teoria	• Conhecimento Base para o Ensino de Lee Shulman
Hipóteses	• Comunidade de Prática de Ètienne Wenger
Seminário	• Grupo de condução constituído pela pesquisadora e enfermeiros docentes
Campo de observação	• ETSUS do Ceará
Coleta de dados	• Grupo Focal
Aprendizagem + saber formal/informal	• Partilhamento de informações, discussão de ações/encaminhamentos e construção do conhecimento.
Plano de ação	• Plano de ação educativo
Divulgação externa	• Compartilhamento e publicização dos resultados da pesquisa

FONTE: Elaborada pela autora.

O ponto de partida da pesquisa-ação é a fase exploratória que consiste na descoberta do campo de estudo e em seu diagnóstico situacional considerando problemas e possíveis ações. Neste momento, é possível detectar apoios e resistências, assim como posicionamentos convergentes e divergentes, os quais permitirão ao pesquisador avaliar a viabilidade e desafios da pesquisa (PICHETH; CASSANDRE; THIOLENT, 2016; THIOLENT, 2011).

Nesta pesquisa, a aproximação do campo e seu diagnóstico ocorreu mediante desenvolvimento da primeira fase do estudo, por meio de dados publicizados no portal do Ministério da Saúde referentes às ETSUS e a partir de observação in loco.

Quanto ao tema da pesquisa, é a definição do problema prático e de sua área de conhecimento. Em alguns casos, o tema é determinado de antemão pela natureza e pela urgência do problema, em outros, emergem progressivamente entre pesquisadores e pessoas ativas na situação. A colocação dos problemas, por sua vez, diz respeito a principal problemática, a partir da qual será desencadeada a pesquisa, levando em conta um marco teórico e a relevância científica e prática do que está sendo investigado (PICHETH; CASSANDRE; THIOLENT, 2016; THIOLENT, 2011).

Referente ao lugar da teoria, configura-se como uma referência teórica por meio da qual hipóteses e diretrizes são geradas para orientar a pesquisa e as interpretações (PICHETH; CASSANDRE; THIOLENT, 2016; THIOLENT, 2011). Desse modo, a pesquisa-ação demanda um quadro de referência teórico ao qual sua problemática se articula.

Por conseguinte, as hipóteses são suposições elaboradas pelo pesquisador quanto às possíveis soluções do problema de investigação (THIOLENT, 2011). Percebe-se, portanto, que as hipóteses, nesta tipologia de pesquisa, não se restringem a serem meramente confirmadas ou refutadas a partir da coleta e análise dos dados, mas sim, caminham na direção de serem potenciais respostas para a resolução do problema identificado.

Diante disto, apresentou-se como tema e principal problemática desta pesquisa a formação do enfermeiro para a docência na educação técnica em enfermagem, cujo referencial teórico repousou no Conhecimento Base para o Ensino proposto por Lee Shulman e a hipótese de solução, na Comunidade de Prática apresentada por Etienne Wenger.

O seminário é a constituição dos grupos de condução da investigação, formados por pesquisadores e participantes, ou seja, reúne as pessoas implicadas no problema sob observação. Oportuniza o exame, discussão e tomada de decisão quanto aos caminhos da pesquisa (PICHETH; CASSANDRE; THIOLENT, 2016; THIOLENT, 2011).

No que se refere ao campo de observação, é o lugar onde se aplica o tema da pesquisa. Por conseguinte, a adoção da amostragem e representatividade qualitativa só é requerida quando o campo de observação é muito grande (THIOLENT, 2011).

Neste estudo, o grupo de condução foi constituído pela pesquisadora e docentes do curso em tela da Escola Técnica do SUS localizada no Ceará, a qual foi o campo de

observação. A justificativa para a seleção desta escola como campo de observação, encontra-se a seguir no subtítulo 8.2.2 Cenário da pesquisa na Fase Participativa.

Em se tratando da coleta de dados, a principal técnica é a entrevista, que pode ser coletiva, realizada no próprio campo de observação, e individual. Adicionada a esta técnica, pode-se utilizar questionários convencionais aplicados em larga escala, diários de campo, observação participante, entre outras (PICHETH; CASSANDRE; THIOLENT, 2016; THIOLENT, 2011).

Foi utilizada, nesta investigação, a técnica do Grupo Focal que ocorreu no próprio campo da pesquisa, a qual oportunizou a produção dos dados por meio de espaços e ação coletivos. O detalhamento desta técnica encontra-se a seguir.

O momento da aprendizagem, por sua vez, está associado ao processo de investigação da pesquisa-ação, assumindo maior relevância nas pesquisas educacionais. Os participantes aprendem ao produzir e circular informações, bem como elucidar e tomar decisões. Os pesquisadores, por sua vez, ao investigar e discutir possíveis ações (THIOLENT, 2011).

Alusivo ao saber formal e saber informal, este se relaciona com a experiência concreta dos participantes e aquele, com a expertise dos pesquisadores e especialistas. A articulação entre ambos os saberes estabelece uma comunicação e intercompreensão dos universos culturais (THIOLENT, 2011).

A aprendizagem e a articulação entre os saberes formal e informal ocorreram em todo o tempo no desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que em todo o processo a pesquisadora e participantes estavam partilhando informações, discutindo potenciais ações e encaminhamentos e construindo conhecimento.

Seguindo o sequenciamento da pesquisa-ação, tem-se o plano de ação que se configura como o planejamento do que precisa ser feito para corresponder aos objetivos almejados. A depender do campo de observação e da problemática, há inúmeras tipologias de ação, cujo cerne pode ser educativo, técnico, político, etc (THIOLENT, 2011).

Considerando os objetivos deste estudo, o planejamento da ação foi desde a aproximação com o campo de observação, a ETSUS, até a proposição/desenvolvimento da Comunidade de Prática docente. Neste sentido, percebe-se que a essência da ação projetada foi educativa, tendo em vista que a Comunidade tem a finalidade de qualificar a ação docente e a educação técnica em enfermagem.

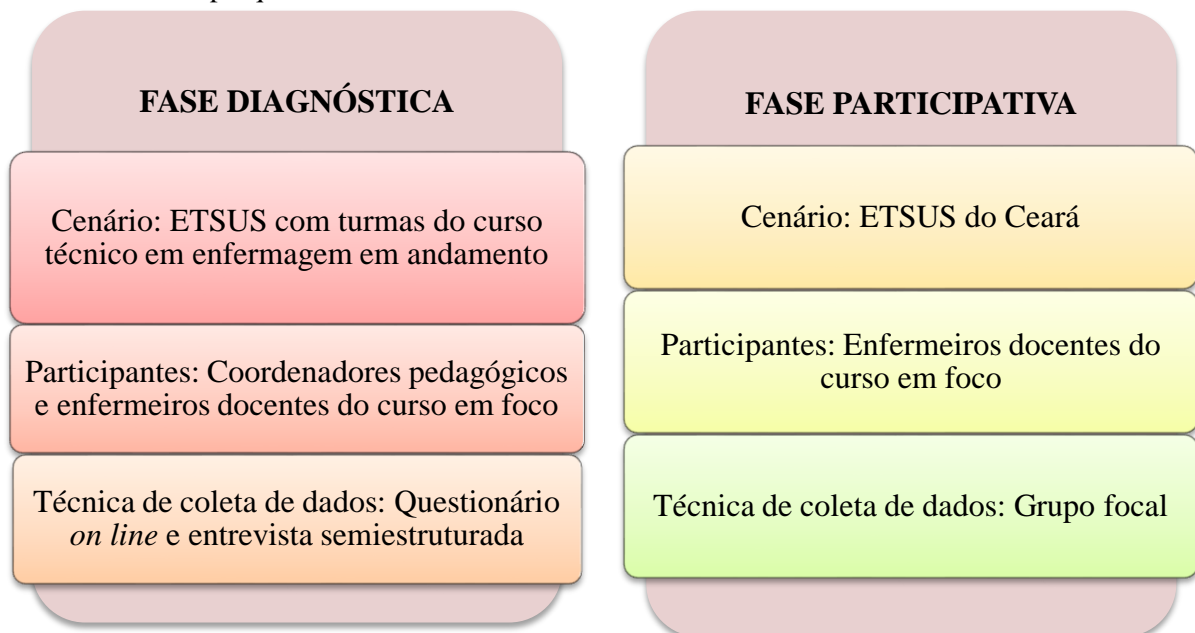
Por fim, a divulgação externa se dá tanto no retorno das informações aos grupos implicados na pesquisa quanto à diferentes setores interessados e a comunidade científica, mediante acordo prévio com os participantes (PICHETH; CASSANDRE; THIOLENT, 2016;

THIOLLENT, 2011). Ou seja, é o compartilhamento dos resultados com as pessoas, grupos, entidades, sociedade de modo a proporcionar uma síntese das informações, bem como uma visão do todo.

Os resultados desta pesquisa estão sendo compartilhados e publicizados com os participantes, Rede de Escolas Técnicas do SUS e comunidade científica, resguardando o anonimato da escola e envolvidos, tendo em vista o fortalecimento do reconhecimento da profissionalização do ensino, com conseqüente melhoria da formação técnica em enfermagem e da qualidade do cuidado.

Os subtítulos, a seguir, discorrem sobre o cenário, participantes e a coleta de dados deste estudo, os quais apresentam particularidades em cada fase da pesquisa. Assim, com vistas a clarificar as escolhas e o percurso metodológicos, segue figura abaixo (Figura 06):

Figura 06 – Estrutura organizativa do cenário, participantes e técnica coleta de dados do estudo conforme fases da pesquisa.



FONTE: Elaborada pela autora.

8.2 CENÁRIO DA PESQUISA

8.2.1 Cenário da pesquisa na Fase Diagnóstica

Esta fase da pesquisa foi desenvolvida nas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde que possuíam turmas do curso técnico em enfermagem em andamento, as quais estão

localizadas no Acre, Amazonas, Ceará, Paraná e Santa Catarina, 01 em cada estado, totalizando 05 ETSUS (Quadro 02). Esta característica, portanto, foi considerada como critério de inclusão da escola no estudo.

Importa mencionar que o Brasil conta com 41 ETSUS presentes em todo o território nacional, na medida em que há pelo menos uma escola em cada estado. Estas escolas estão constituídas em uma rede que contribui para o desenvolvimento da formação, sobretudo, dos trabalhadores de nível médio que já atuam no SUS, cujos alicerces são os princípios e diretrizes do sistema de saúde vigente.

Quadro 02 – Quantitativo e localização das Escolas Técnicas do SUS com turmas do curso técnico em enfermagem em andamento.

Região	Quantitativo de ETSUS	Quantitativo de ETSUS com turma do curso técnico em enfermagem em andamento	Estado
Norte	07	02	Acre e Amazonas
Nordeste	13	01	Ceará
Centro-Oeste	04	00	---
Sudeste	13	00	---
Sul	04	02	Paraná e Santa Catarina
TOTAL	41	05	---

FONTE: *Corpus* da pesquisa.

A região Norte possui 07 ETSUS, sendo que 02 com turma do curso técnico em enfermagem em andamento, as quais estão localizadas no Acre e Amazonas. A escola situada no Acre é uma unidade descentralizada do Instituto Estadual de Desenvolvimento da Educação Profissional e tem como missão fomentar a educação profissional de qualidade, em consonância com as características regionais, formando cidadãos para atuarem nas perspectivas da integralidade e da equidade. Possui cursos nos eixos Ambiente e Saúde, Hospitalidade e Desenvolvimento Educacional e Social. A ETSUS do Amazonas, criada em 2004, está vinculada à Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia e oferece cursos de forma descentralizada em 19 municípios (REDE DE ESCOLAS TÉCNICAS DO SUS, 2020).

O Nordeste conta com 01 escola com turma em andamento do citado curso, situada no estado do Ceará. Criada em 2005, representou um significativo avanço da Política de Educação Permanente no município e região circunscrita em que está situada. Tem como missão, desenvolver estratégias de intervenção no campo da formação técnica e capacitação dos

trabalhadores da saúde com foco na promoção e produção de saúde e fortalecimento de uma educação de qualidade (REDE DE ESCOLAS TÉCNICAS DO SUS, 2020).

As regiões Centro-Oeste e Sudeste contam com 04 e 13 escolas, respectivamente, contudo, nenhuma delas possui turma do curso técnico em enfermagem em andamento atualmente.

Por fim, a região Sul possui 02 ETSUS com turmas em andamento do curso em tela, situadas no Paraná e Santa Catarina. A escola paranaense, inaugurada em 1954, oferta cursos de maneira descentralizada em todos os municípios do estado e está vinculada à Secretaria Estadual de Saúde. A unidade catarinense, criada em 1993, é mantida e subordinada à Secretaria de Estado da Saúde de Santa Catarina e seus cursos estão voltados para a qualificação dos profissionais do SUS (REDE DE ESCOLAS TÉCNICAS DO SUS, 2020).

8.2.2 Cenário da pesquisa na Fase Participativa

Esta fase da pesquisa teve como campo de investigação uma ETSUS situada no estado do Ceará, já incluída na Fase Diagnóstica.

A seleção desta ETSUS, para esta fase, é justificada por ser o Ceará o estado que ocupa o segundo lugar em maior número de ETSUS, 4 escolas, precedido apenas por São Paulo, possui 7, sendo que este não possuía nenhuma escola com turma em andamento do curso em foco. Além disso, é uma unidade federativa do Nordeste brasileiro, cujo destaque nacional se dá por empatar com o Sudeste em possuir o maior quantitativo de escolas do SUS, 13 cada um, e único estado desta região a ofertar, na atualidade, formação técnica em enfermagem no espaço das ETSUS.

Ademais, cita-se o elemento proximidade, uma vez que a pesquisadora desenvolve seus estudos de doutoramento na Bahia, e o pronto aceite da referida Escola em ser cenário de desenvolvimento da pesquisa-ação. Em contato com a coordenadora de Educação Permanente da escola, foi manifestado o interesse imediato em sediar o estudo.

8.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

8.3.1 Participantes da pesquisa na Fase Diagnóstica

Os participantes deste estudo, nesta fase, foram os enfermeiros docentes do curso técnico em enfermagem e coordenadores pedagógicos das 05 Escolas Técnicas do SUS que possuíam turmas em andamento do referido curso, já descritas acima.

Enquanto critérios de inclusão para os docentes, foram considerados: ser graduado em enfermagem e ter sido docente, estar lecionando ou estar programado para atuar como docente na turma em andamento do curso técnico em enfermagem. Como critérios de exclusão, estar de licença, férias ou afastado do trabalho no momento da coleta de dados.

Considerando os critérios de inclusão e exclusão supramencionados, os participantes totalizaram 61 enfermeiros docentes, conforme distribuição detalhada abaixo (Quadro 03).

Quadro 03 – Distribuição dos docentes das turmas em andamento do curso técnico em enfermagem das Escolas Técnicas do SUS.

ETSUS	Quantitativo de docentes	Quantitativo de enfermeiros docentes	Quantitativo de enfermeiros docentes que aceitaram participar da pesquisa
Acre	05	05	05
Amazonas	13	12	12
Ceará	24	21	20
Paraná	11	11	10
Santa Catarina	20	17	14
Total	73	66	61

FONTE: *Corpus* da pesquisa.

De acordo com quadro acima, obteve-se uma aceitação de 92,4% (61), cabendo destacar que as escolas do Acre e Paraná tem, exclusivamente, professores com formação em enfermagem e a aceitação em participar da pesquisa alcançou 100% nas ETSUS do Acre e Amazonas. Compete dizer que a discrepância quanto ao número de docentes por escola é justificada pelo tipo de seleção que cada unidade escolar adota para seus professores, de modo que algumas selecionam por módulo ofertado e outras, para o curso inteiro, mesmo que o módulo do professor selecionado esteja previsto para o final do curso.

Concernente aos coordenadores pedagógicos, foram incluídos aqueles que respondiam diretamente pelo curso em questão e excluídos, os que atenderam aos mesmos critérios de exclusão estabelecidos para os docentes.

Obteve-se 100% de aceitação, porém, após o aceite, o coordenador da ETSUS do Acre foi desligado de sua função e, por recusa da nova coordenação, o diretor e antigo coordenador da área técnica de enfermagem aceitaram participar da pesquisa. A indicação para realização

do convite ao antigo coordenador da área técnica foi recomendada e intermediada pelo próprio diretor, por entender que ele poderia fornecer informações complementares às suas.

8.3.2 Participantes da pesquisa na Fase Participativa

Os participantes, nesta fase, foram os professores do curso técnico em Enfermagem de uma ETSUS do Ceará. Levando-se em consideração os mesmos critérios de inclusão e exclusão adotados para os docentes da Fase Diagnóstica, os participantes perfizeram 13 professores, sendo que destes, 1 não tinha formação em enfermagem (Quadro 04). Esta exceção foi admitida, em virtude de o mesmo manifestar interesse em participar, bem como por atuar em funções administrativas na escola, sobretudo, alusivas ao curso técnico em enfermagem, oportunizando coleta de informações estratégicas para a pesquisa.

Quadro 04 – Distribuição dos docentes da turma em andamento do curso técnico em enfermagem da Escola Técnica do SUS do Ceará.

Docentes	Quantitativo	Quantitativo de docentes que aceitaram participar da pesquisa
Enfermeiros	21	12
Com outras formações	03	01
Total	24	13

FONTE: *Corpus* da pesquisa.

De acordo com o quadro acima, obteve-se uma aceitação de 57,1% dos enfermeiros docentes.

Os detalhes quanto ao convite e seleção dos participantes estão explicitados no subtítulo seguinte.

8.4 PROCEDIMENTOS, INSTRUMENTOS E TÉCNICAS PARA COLETA DE DADOS

8.4.1 Procedimentos, instrumentos e técnicas para a coleta de dados na Fase Diagnóstica

A princípio, realizou-se uma aproximação de todas as ETSUS mediante contato telefônico, informado no portal no Ministério da Saúde, com o intuito de identificar quais estavam com turmas do curso técnico em enfermagem em andamento. Foram identificadas 08 escolas, das quais foram solicitadas informações quanto aos nomes do(a) diretor(a) e

coordenador(a) pedagógico(a), bem como contato de e-mail. Esta aproximação se deu nos meses de janeiro e fevereiro de 2019.

Posteriormente, em julho de 2019, novos contatos por telefone foram feitos com as escolas, a fim de verificar se as turmas ainda estavam em andamento. Constatou-se que das 08 escolas, 03 ETSUS concluíram suas turmas, de modo que o número de escolas com turmas do curso técnico em enfermagem em andamento perfaz 05 instituições.

No intuito de convidá-las a participarem desta pesquisa, foram enviadas, via e-mail, ainda no mês de julho, Carta de Apresentação, Declaração de Autorização da Instituição Coparticipante e cópia do projeto na íntegra (APÊNDICE A). Na Carta de Apresentação constava informações referentes à natureza, objetivos e possíveis repercussões do processo investigatório. Por sua vez, a Declaração de Autorização da Instituição Coparticipante tratava da declaração de ciência das corresponsabilidades como instituição coparticipante, além do compromisso de garantir a segurança e o bem-estar dos participantes.

De posse das Declarações devidamente assinadas, enviadas pelas 05 escolas entre julho e agosto de 2019, e após aprovação em Comitê de Ética em Pesquisa, iniciou-se o recrutamento dos participantes.

A priori, foi feito contato com as secretarias de cada unidade escolar, mediante intermediação dos seus respectivos diretores, para obtenção de informações relativas aos docentes. Cada secretário enviou lista com nome, formação e contato de e-mail e/ou telefônico dos docentes da turma em andamento do curso em tela. O contato e o envio das informações ocorreram em setembro de 2019.

De posse das listas, foi contabilizado um total de 73 professores, dos quais 90,4% (66) eram enfermeiros. Estabeleceu-se contato com estes docentes por meio de um aplicativo de troca de mensagens ou e-mail, a fim de convidá-los a participarem da pesquisa e na oportunidade, foi enviado resumo do projeto, uma vez que a proposta da pesquisa na íntegra havia sido enviada para a escola à época do convite institucional. Após convite, obteve-se o aceite de 92,4% (61) dos enfermeiros professores. Pontua-se que a ausência de participação dos demais se deu por falta de resposta, mesmo após inúmeras tentativas.

Referente aos coordenadores pedagógicos, o contato também aconteceu em setembro de 2019, seguindo os mesmos caminhos do convite realizado aos docentes: contato com as secretarias das escolas com intermediação dos seus respectivos diretores para obtenção de informações relativas aos coordenadores; cada secretário enviou lista com nome, e-mail e/ou número telefônico do coordenador. Foi feito o convite por e-mail, com envio do resumo do projeto em anexo, e todos aceitaram participar da pesquisa. Recordar-se que, como esclarecido

anteriormente, o diretor e antigo coordenador da área técnica de enfermagem da ETSUS do Acre participaram da pesquisa.

É oportuno dizer que este primeiro contato realizado com os professores e coordenadores teve, exclusivamente, o intuito de convidá-los a participarem da pesquisa. A coleta de dados, propriamente dita, foi agendada para o mês seguinte, outubro de 2019.

Quanto aos instrumentos e técnicas para a coleta de dados, foi empregado, nesta fase, um questionário on-line cujas questões estavam relacionadas a caracterização dos perfis formativo e profissional do enfermeiro docente (APÊNDICE B).

O questionário foi criado no Google Forms e seu link, enviado para os docentes via aplicativo de troca de mensagens ou e-mail, conforme preferência do participante, em outubro. Na oportunidade, encaminhou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e algumas orientações sobre o objetivo do questionário, tempo estimado para resposta, atenção à leitura das questões, envio correto e prazo para devolutiva. Todos os questionários foram respondidos e enviados no mesmo mês.

Oportuno citar que, antecedente ao envio do link do questionário para os participantes, foram realizados testes com pesquisadoras, a fim de verificar a clareza das questões e tempo estimado de resposta.

Além deste, foi utilizado um roteiro (APÊNDICE B) para a realização de uma entrevista, ambos semiestruturados, com o(a) coordenador(a) pedagógico(a), para obter informações concernentes aos espaços pedagógicos constituídos pelas ETSUS para a formação para a docência. Esta técnica consiste em um diálogo formal com intencionalidade, cujo propósito guarda relação com os objetivos da pesquisa. As perguntas são determinadas previamente, com possibilidade de aprofundamento sem perder de vista o foco estabelecido (BONILHA; OLIVEIRA, 2016).

Anterior a realização das entrevistas, foi enviado e-mail, também em outubro de 2019, aos coordenadores contendo o TCLE e alguns esclarecimentos sobre o objetivo da entrevista, tempo estimado, meio de realização por chamada de voz, necessidade de gravação da chamada, validação da transcrição e agendamento conforme disponibilidade de data e horário do participante.

Do mesmo modo que foi feito com o questionário, antecedente à entrevista, realizou-se testes com pesquisadoras, tendo em vista a verificação da clareza das questões e do tempo previsto de resposta.

Todas as entrevistas foram agendadas para outubro e confirmadas na véspera da data estabelecida. Há uma exceção relativa a entrevista que foi feita com o antigo coordenador da

área técnica de enfermagem da ETSUS do Acre, a qual aconteceu em novembro. Foram realizadas por chamada de voz gravada e o tempo total e médio de duração foram de 2 horas e 18 minutos e 23 minutos, respectivamente.

As transcrições, a conferência de fidedignidade e a validação ocorreram entre outubro e novembro do referido ano. A maioria foi validada por data.

É sabido que a transcrição assume relevante importância enquanto tarefa de investigação e, portanto, não deve ser vista apenas como uma etapa intermediária entre a recolha e a análise dos dados (AZEVEDO *et al.*, 2017). Sendo assim, reservou-se tempo e atenção à esta tarefa, de maneira que se buscou orientações práticas na literatura para a escrita, validação, edição, revisão e finalização de cada transcrição de entrevista.

As entrevistas foram transcritas de forma predominantemente linear, sendo que para a identificação do entrevistador foi utilizado o termo “Pesq”, alusivo a pesquisador, e para os coordenadores, empregou-se “Coord” seguido de um algarismo arábico posto de maneira aleatória, por exemplo, Coord1. Ademais, cada transcrição de entrevista possuía uma folha de rosto na qual constavam informações de identificação – entrevistador, transcritor e participante; do contexto – data, horário de início e tempo de duração; e adicionais – esquema de transcrição, número de páginas e notas explicativas.

Destaca-se que todos os procedimentos necessários precedentes à coleta de dados, bem como aplicação do questionário, realização das entrevistas e transcrições foram realizados pela presente pesquisadora.

8.4.2 Procedimentos, instrumentos e técnicas para a coleta de dados na Fase Participativa

O recrutamento dos participantes, para esta fase, também ocorreu no mês setembro de 2019. Com a relação dos docentes em mão, os quais já haviam sido convidados para participarem da Fase Diagnóstica, realizou-se um novo contato e convite para participarem da segunda fase da pesquisa. Esta aproximação ocorreu a partir da criação de um grupo em um aplicativo de troca de mensagens, mediado pela secretaria da escola, coordenações pedagógica e do curso técnico em enfermagem. O grupo possibilitou reapresentar brevemente a pesquisa com foco nesta fase, expor seus objetivos e especificidades, bem como possíveis resultados esperados e repercussões.

Após o convite, 57,1% (12) dos 21 enfermeiros docentes aceitaram participar, 38% (8) recusaram por alegarem indisponibilidade em suas agendas e 1 não respondeu ao convite, ainda que repetidas tentativas tivessem sido feitas. Relembra-se que, conforme esclarecido no

subtítulo antecedente, o total de docentes participantes foi 13, haja vista que se admitiu a inclusão de 1 professor que não tinha a formação em enfermagem.

Nesta fase, a técnica para obtenção dos dados foi o Grupo Focal (GF), norteado por um roteiro com questões relacionadas aos caminhos percorridos pelos enfermeiros docentes para a sua formação inicial e continuada para a docência e as possibilidades para o desenvolvimento de Comunidade de Prática como estratégia para esta formação (APÊNDICE B).

O GF é uma técnica de produção de dados em espaço coletivo que contribui para uma ampla problematização temática, construção do conhecimento e aproximação da pesquisa com a realidade vivenciada pelos participantes (BACKES *et al.*, 2011; KINALSKI *et al.*, 2017). Dessa forma, os encontros grupais oportunizam a exploração e reflexão de pontos de vista sobre um dado fenômeno, em vocabulário inerente dos participantes, gerando suas próprias questões e buscando respostas relacionadas ao problema da investigação.

Ademais, tem como vantagens a facilidade de integração entre os participantes e pesquisador, confiança entre os integrantes do grupo, possibilidade de coletar dados em um curto espaço de tempo em quantidade em suficiência, custo acessível em relação a outras técnicas de coleta, dentre outras (LUIZ; CAREGNATO; COSTA, 2016). Logo, sua aplicabilidade permite ampla discussão por meio do diálogo, a abjeto custo.

Enquanto especificidades das sessões do GF, é fundamental considerar ambiente acolhedor, de fácil acesso e que assegure privacidade, interação e participação, com mesmo campo de visão, cuja recomendação relativa a duração é entre uma hora e meia a duas horas cada (BACKES *et al.*, 2011; KINALSKI *et al.*, 2017). Há que se levar em conta, ainda, que os integrantes possuam características comuns entre si, em termos de contexto de vida, e sejam selecionados com base no objetivo do estudo, ou seja, de maneira intencional. Sugere-se um número de participantes situado em um intervalo ideal entre 6 a 8, não excedendo os limites mínimo e máximo, 3 e 15 respectivamente, a fim de garantir a participação efetiva dos mesmos e a discussão adequada dos temas (LUIZ; CAREGNATO; COSTA, 2016).

À moderadora, cabe conduzir a discussão grupal, deixando claro que não há respostas certas e erradas; observar os participantes, encorajando a palavra de cada um; atentar para as comunicações não-verbais e ritmo próprio dos participantes, dentro do tempo previsto para o debate; e manter a dinamicidade e circularidade do grupo (LUIZ; CAREGNATO; COSTA, 2016). Diante disto, percebe-se que seu papel é significativo para o bom funcionamento do encontro.

Em se tratando de registro das sessões do GF, é importante gravar os áudios para melhor armazenamento e análise dos dados, cujos aparelhos devem estar dispostos no ambiente

estrategicamente para a captação (LUIZ; CAREGNATO; COSTA, 2016). Importa dizer que a necessidade do uso destes dispositivos deve ser descrita no TCLE que expressará a permissão de utilizá-los no manuseio do GF.

Diante do exposto, a escolha do GF como umas das técnicas de coleta de dados desta pesquisa configurou-se como coerente, tendo em vista o intento de coletar informações sobre um tema em específico e intervir na realidade estudada, a partir da discussão aprofundada e problematizada com os participantes envolvidos na temática durante um certo período de tempo.

O Grupo Focal desta pesquisa foi constituído por 14 participantes, sendo 13 docentes da turma em andamento do curso técnico em enfermagem da ETSUS do Ceará e seu coordenador pedagógico. Salienta-se que o coordenador, que já havia participado da fase anterior da pesquisa, foi convidado a participar também da Fase Participativa por ser figura estratégica na efetivação e continuidade das ações a serem deliberadas pelo grupo.

Conforme mencionado previamente, foi criado um grupo em um aplicativo de troca de mensagens à época do convite aos participantes. Para além disto, tornou-se um canal efetivo de comunicação entre a pesquisadora e os participantes, possibilitando organizar a dinâmica de realização dos encontros do GF, sobretudo quanto a definição dos dias e horários, os quais foram agendados em conformidade com a disponibilidade dos participantes, bem como disparar lembretes e trocar informações no decorrer da realização dos encontros.

Foram definidos, a princípio, 5 encontros. Diz-se a princípio, uma vez que durante a realização do encontro 3 emergiu a necessidade de realização de mais um, cujos motivos estão detalhados posteriormente.

Os 6 encontros foram realizados em outubro de 2019 e tiveram uma duração média de 1 hora e 55 minutos, totalizando 11 horas e 28 minutos de coleta de dados. Todos tiveram os áudios gravados em aplicativo de gravador de voz em dois smartphones posicionados estrategicamente na sala, de modo a melhor captura das falas dos participantes. Além disso, ainda foi empregado um diário de campo que consistiu em um instrumento pessoal para registro, por parte da moderadora, das atividades desenvolvidas, de algumas falas dos participantes para retomada posterior e das percepções, reflexões, sentimentos e impressões das sessões do GF.

Os encontros ocorreram em um mesmo local, na própria ETSUS, cuja solicitação foi feita pela moderadora com ampla antecedência. A sala disponibilizada foi organizada de modo a proporcionar ao grupo conforto, privacidade e mesmo campo de visão, bem como potencializar o diálogo, interação e a troca de conhecimento. Neste sentido, o ambiente foi

aclimatado a uma temperatura agradável, colocou-se uma identificação de reserva e restrição de entrada na porta da sala, disponibilizou-se água, café e petiscos, as cadeiras foram dispostas em forma de círculo e foram colocadas duas destas no centro da roda para o posicionamento dos smartphones destinados a gravação dos áudios (Figura 07).

Figura 07 – Sala organizada para a realização dos encontros do Grupo Focal.



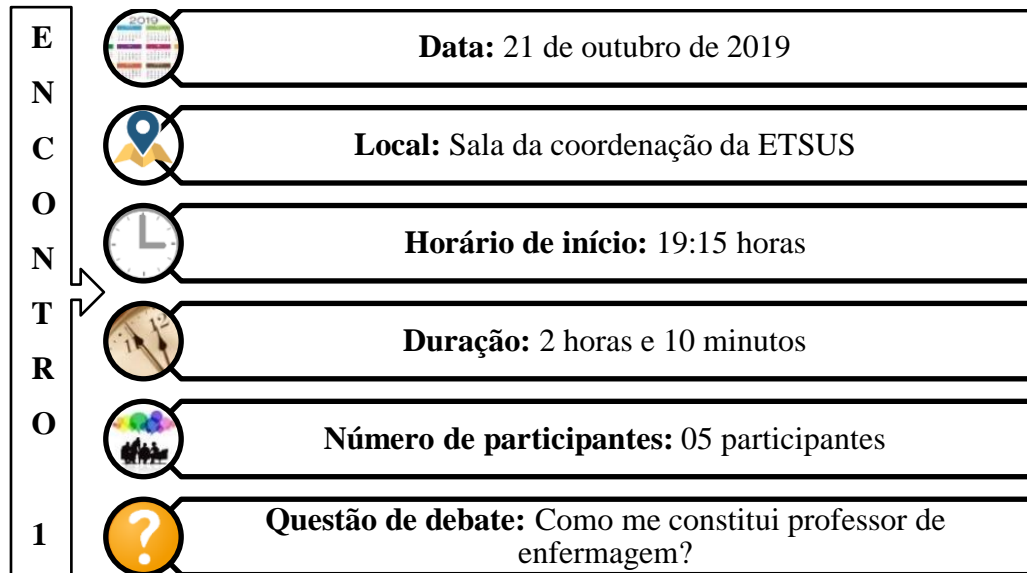
FONTE: Acervo pessoal.

Todos os encontros foram transcritos, realizou-se a conferência de fidedignidade e, a posteriori, foram enviadas aos participantes por e-mail para validação, o que aconteceu entre os meses de novembro de 2019 e janeiro de 2020. A maioria foi validada pelo consentimento de não manifestação contrária até a data limite para emissão de opinião. Salienta-se que, para esta etapa, lançou-se mão dos mesmos critérios e rigor utilizados para a transcrição das entrevistas.

Ainda, a transcrição se deu de forma sequencial, sendo que para a identificação do moderador foi empregado o termo “Pesq”, alusivo a pesquisador, e para os professores e o coordenador, inclusive, utilizou-se “Prof” seguido de um algarismo arábico sequenciado aleatoriamente, por exemplo, Prof1, Prof2, Prof3. Além disso, cada transcrição de sessão do GF possuía uma folha de rosto contendo dados de identificação – mediador, transcritor e participantes; do contexto – data, horários de início e término, tempo de duração, número e nome de cada participante e questão de debate; e adicionais – esquema de transcrição, número de páginas, código de identificação de cada participante (Nome - Prof1; Nome - Prof2) e notas explicativas. Acrescenta-se, em destaque, que a presente pesquisadora, assim como na Fase Diagnóstica, realizou todos os procedimentos necessários prévios à coleta de dados, bem como a moderação de todos os encontros do GF e transcrições.

Em cada encontro designou-se uma das questões de debate previamente estabelecidas no roteiro. A seguir, em forma de figura e sequência textual, apresenta-se cada encontro, pormenorizadamente, com seus respectivos detalhes organizativos, documentos produzidos pelos participantes, bem como impressões da pesquisadora. A Figura 08 expõe a descrição organizativa do Encontro 1.

Figura 08 – Descrição organizativa do Encontro 1 do Grupo Focal.



FONTE: Elaborada pela autora.

O Encontro 1 teve como objetivo conhecer quais os caminhos percorridos pelo enfermeiro em sua constituição como professor de enfermagem, para tanto, a questão de debate foi “Como me constitui professor de enfermagem?”. Assim, foi dedicado ao compartilhamento, por cada participante, de suas trajetórias de formação e profissional.

O encontro foi iniciado com boas-vindas e agradecimentos aos participantes, com posterior entrega de crachá para identificação. Em seguida, foi realizada uma dinâmica de apresentação intitulada “Qualidade com a letra do nome”, na qual a moderadora solicitou que todos do grupo se apresentassem dizendo o nome e uma qualidade pessoal iniciada com a primeira letra do seu nome. Esta dinâmica teve como finalidades apresentar-se, divertir e descontrair o grupo e fazer com que todos buscassem atributos positivos em si. Em sua realização, houve descontração, aproximação e demonstração de afinidade e carinho, uma vez que alguns participantes sugeriram qualidades para o outro.

Posteriormente, foi feita uma breve reapresentação da pesquisa, destacando seus objetivos, relevância e dinâmica da coleta de dados pelo grupo focal. Na sequência, foi entregue

o Termo de Consentimento Livre Esclarecido em duas vias, para o consentimento de cada um mediante assinatura, e material de apoio constituído de bloco de anotações e caneta. O TCLE foi recolhido, após um tempo cedido para a leitura e firma, e salientou-se a importância de guardar a via destinada ao participante. Cabe ressaltar que o TCLE foi compartilhado, previamente à realização do GF, por meio do grupo no aplicativo de troca de mensagens, a fim de que os participantes pudessem tomar conhecimento, de forma antecipada e detalhada, das especificidades e questões éticas que envolviam a realização dos encontros.

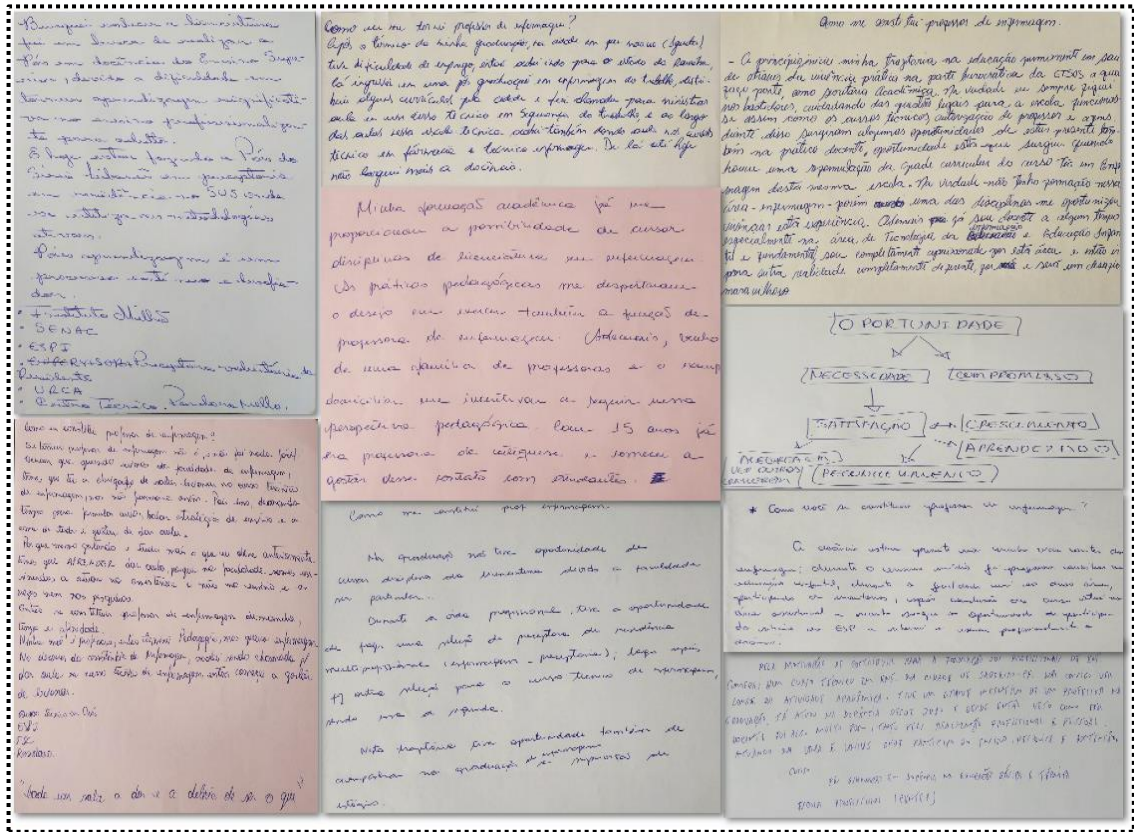
Para o bom andamento dos encontros, realizou-se um acordo coletivo no qual foram discutidos pontos referentes à logística e dinâmica dos mesmos quanto a pontualidade, horário de início e término, conversas paralelas, uso de equipamentos eletrônicos, lanche, uso de codinome caso desejassem e necessidade de dizer o nome antes de introduzir a primeira fala. Além disso, destacou-se a garantia da confidencialidade da pesquisa, sigilo das informações, liberdade em desistir da pesquisa e necessidade de validação das transcrições que seriam enviadas por e-mail a cada participante.

Logo após, o objetivo estabelecido para o encontro foi exposto e foi realizada a leitura da questão de debate. Para responder, cada participante recebeu duas folhas de papel A4 colorido e foi concedido um tempo de 20 minutos. Ao término, houve o compartilhamento oral das respostas em tempo livre.

Este momento foi carregado de memórias, nostalgia e descobertas, à medida que ao tempo em que cada participante compartilhava suas trajetórias, havia a identificação de aspectos da vida que eram desconhecidos pelo outro. Houve também o reconhecimento de si na história do colega a partir da percepção de características comuns, o que gerou um sentimento de empatia e mutualidade. O produto documental elaborado por cada participante, resumo textual em sua maioria, foi recolhido pela pesquisadora.

Importa destacar que foi oportunizado aos novos participantes que compareceram aos Encontros 2 e 3, quatro professores no total, o compartilhamento das suas trajetórias, tendo como apoio seus registros documentais. Portanto, a figura abaixo (Figura 09) apresenta o produto documental do Encontro 1, acrescido destes.

Figura 09 – Produto documental do Encontro 1.

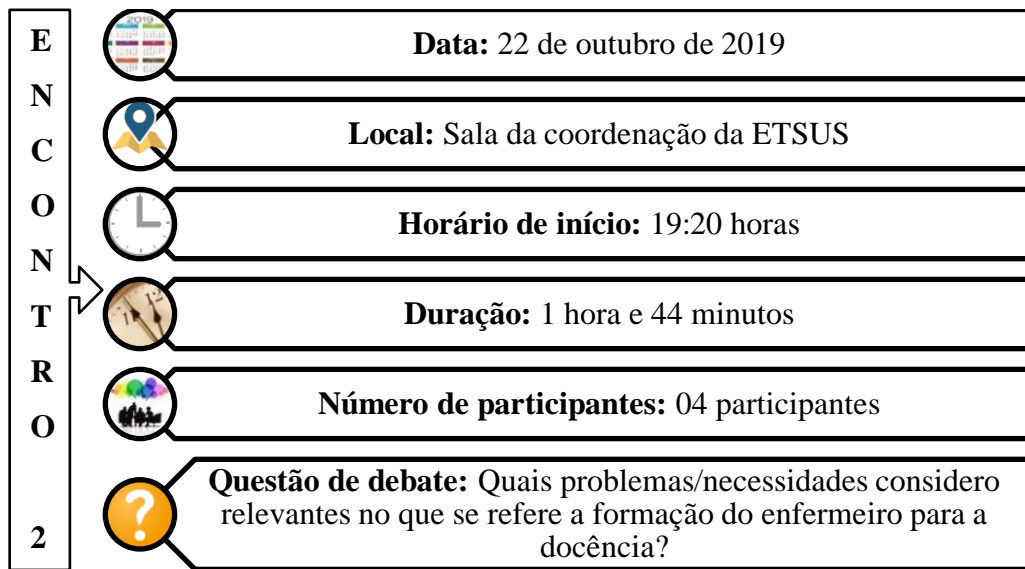


FONTE: Acervo pessoal.

Este produto se configurou como uma importante fonte de informações sobre as trajetórias de formação e profissional dos participantes, pois ao pontuarem os caminhos percorridos na sua constituição como professor de enfermagem, obteve-se o registro por escrito daquilo que eles consideravam mais relevantes.

Ao final desta coletivização, a pesquisadora realizou uma reflexão sobre a realidade apresentada, sinalizando os elementos mais recorrentes revelados nas trajetórias dos professores e destacando as semelhanças e especificidades. E como último momento, foi feita uma avaliação do encontro e os acordos para o Encontro 2, cuja organização está descrita a seguir (Figura 10).

Figura 10 - Descrição organizativa do Encontro 2 do Grupo Focal.



FONTE: Elaborada pela autora.

O Encontro 2 foi iniciado com boas-vindas e agradecimentos e foi realizado, com os 3 novos participantes, a dinâmica de apresentação utilizada na sessão anterior. Para estes, destinou-se ainda um momento para leitura/assinatura do TCLE, a moderadora, de maneira resumida, fez uma síntese do encontro antecedente e foi oportunizado também que respondessem à questão de debate da primeira sessão e fizessem um compartilhamento sucinto das suas trajetórias relacionadas a sua constituição como docente de enfermagem, conforme supracitado.

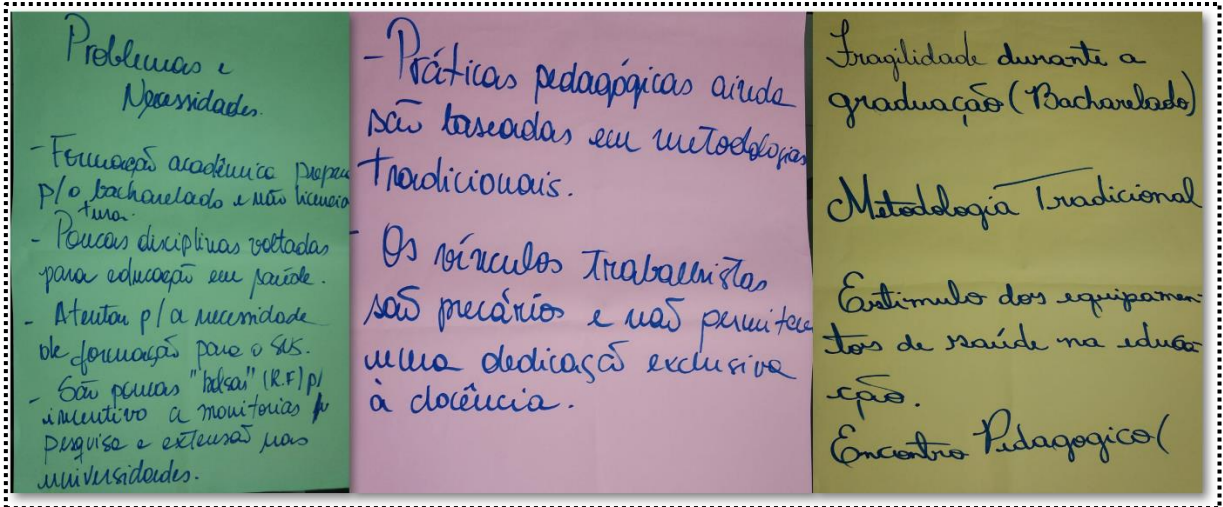
Percebeu-se que este momento gerou acolhimento, satisfação e um sentimento de respeito pelo fato de proporcionar aos novos integrantes a chance de discorrer também sobre os seus percursos formativo e profissional. Ao final deste período, o produto documental foi entregue a moderadora.

Em seguida, expôs-se que o objetivo do Encontro 2, propriamente dito, era discutir sobre os problemas/necessidades relevantes no que se refere a formação do enfermeiro para a docência. Para tanto, a questão de debate “Quais problemas/necessidades considero relevantes no que se refere a formação do enfermeiro para a docência?” foi lida e solicitado que a discutissem e respondessem, em dupla, em cartolina em um tempo de 20 minutos. Este período foi marcado por muito diálogo e discussão entre eles.

A posteriori, cada dupla socializou com os demais, oralmente e em tempo livre, o fruto das suas discussões utilizando o registro feito na cartolina. Foi interessante notar que o compartilhamento feito por cada dupla gerou um debate coletivo, oportunizando ampliação e

aprofundamento de ideias, constatação de convergências de opiniões e validação mútua dos pontos divergentes. A Figura 11 apresenta os cartazes produzidos no Encontro 2.

Figura 11 – Produto documental do Encontro 2.

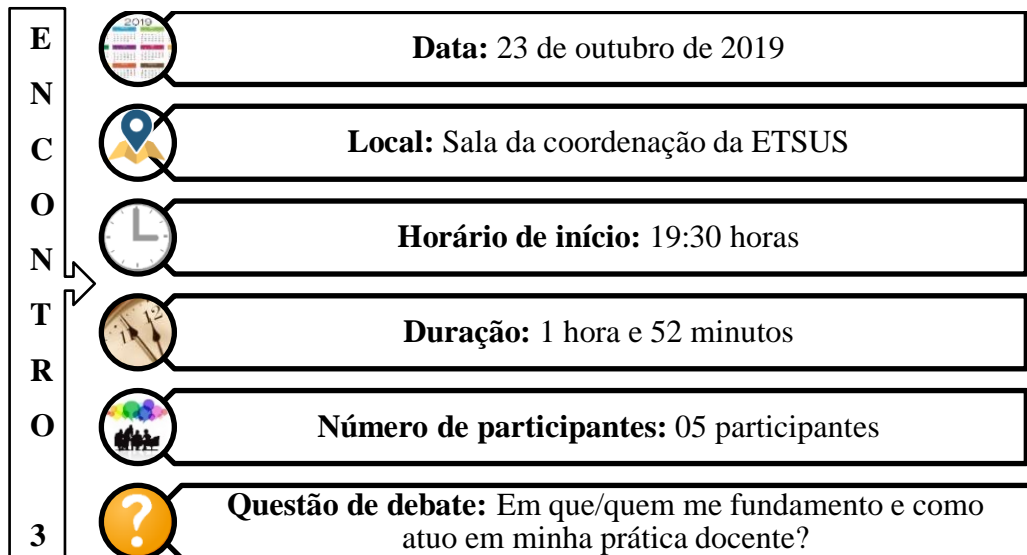


FONTE: Acervo pessoal.

Cabe destacar que ao levantarem os problemas/necessidades para a formação do enfermeiro para a docência, pôde-se explorar os encontros pedagógicos realizados pela escola em foco, visto que a qualificação pedagógica foi uma das lacunas apontadas pelos professores. Estes encontros já haviam sido assinalados pela coordenadora pedagógica em entrevista realizada, anteriormente, na primeira fase da coleta de dados desta pesquisa. Desta forma, foi possível conhecer mais sobre esta proposta a partir da perspectiva dos professores no sentido de quando e como acontecem, quais temas discutem e materiais utilizados, os encaminhamentos e produtos gerados e o aproveitamento dos encontros para a sua prática docente.

O momento final foi conduzido pela moderadora com uma reflexão grupal sobre a realidade apresentada, reunindo os aspectos convergentes e os diferentes pontos sinalizados. Ainda, realizou-se uma avaliação do encontro, à medida que os participantes puderam compartilhar suas impressões sobre o encontro, e firmou-se acordos para o Encontro 3, cuja organização está apresentada a seguir (Figura 12).

Figura 12 - Descrição organizativa do Encontro 3 do Grupo Focal.



FONTE: Elaborada pela autora.

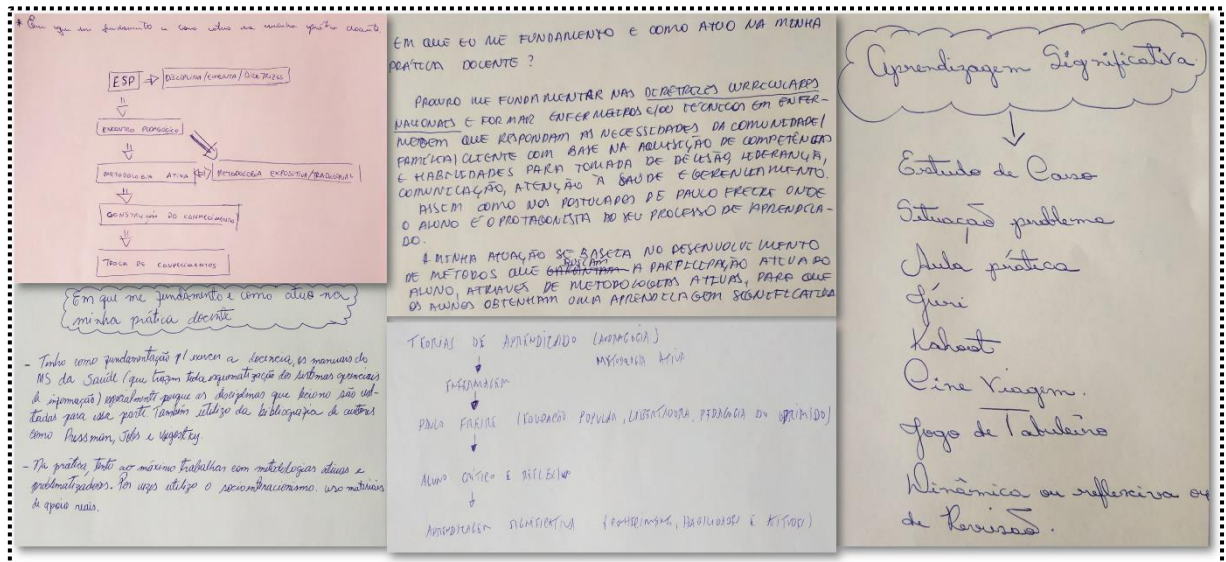
O Encontro 3 foi conduzido, inicialmente, com boas-vindas e agradecimentos e, assim como no anterior, foi dada oportunidade ao novo integrante para apresentar-se, conforme dinâmica já mencionada, e de compartilhar sua trajetória do mesmo modo como ocorreu nos encontros prévios. Ainda, foi entregue o TCLE para leitura/assinatura e recolhido logo em seguida.

Em sequência, a realidade levantada acerca dos problemas/necessidades para a formação docente foi retomada, com a apresentação de um cartaz-síntese confeccionado pela moderadora a partir dos cartazes elaborados pelos participantes. Salientou-se que seria possível o acréscimo de pontos relevantes deste contexto, caso considerassem necessário.

Esclareceu-se, em continuação, que o objetivo do Encontro 3 era conhecer em que/quem se fundamenta a prática docente e como ela se desenvolve. Diante disto, a questão de debate “Em que/quem me fundamento e como atuo em minha prática docente?” foi exposta aos participantes e entregue duas folhas de papel A4 colorido para que, individualmente, a respondessem em um tempo de 20 minutos. Depois deste tempo, cada professor compartilhou suas respostas de forma oral e em tempo livre. Na condução desse momento, a moderadora notou que houve uma preocupação e relevância atribuída ao uso das metodologias ativas, bem como a menção a muitas destas.

Este produto documental, confeccionado pelos participantes, foi recolhido e encontra-se na figura abaixo (Figura 13).

Figura 13 – Produto documental do Encontro 3.



FONTE: Acervo pessoal.

Em um segundo momento do Encontro 3, foi solicitado que os participantes se reunissem em duplas ou trios para que preenchessem um instrumento intitulado “Planejando o processo de ensino-aprendizagem - Como você se planeja e atua?”, em um tempo de até 40 minutos. Ao término, o instrumento (APÊNDICE D) foi recolhido sem abertura para discussão coletiva.

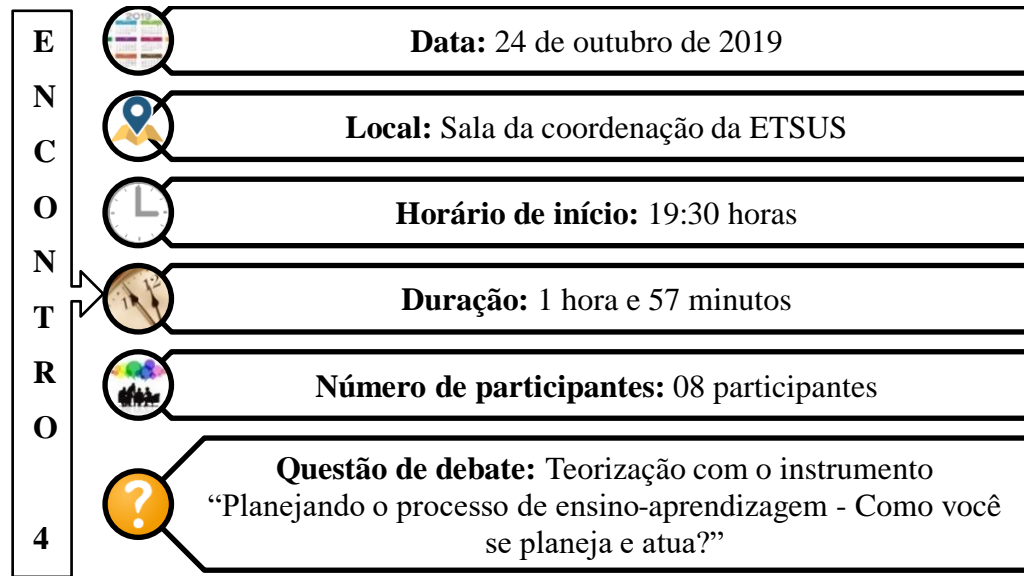
Posteriormente, foi entregue, a cada participante, um envelope identificado nominalmente, contendo 3 textos que versavam sobre os referenciais do Conhecimento Base para o Ensino de Lee S. Shulman e Comunidade de Prática de Etienne Wenger. Ressaltou-se a importância da leitura e apropriação deste material de apoio para o próximo encontro, uma vez que se configura como alicerce teórico da presente pesquisa.

Destaca-se que os dois momentos constitutivos deste encontro, individual e coletivo com seus respectivos produtos, foram pensados de modo a subsidiar o Encontro 4, destinado a teorização dos referenciais em foco. Os produtos foram utilizados como base para a discussão dos pressupostos de Shulman e Wenger.

Ao final, realizou-se uma avaliação do encontro e acordos para o seguinte. Nesta finalização, foi sinalizado pelo grupo que o dia do próximo encontro era feriado municipal, motivo pelo qual poderia gerar um esvaziamento significativo, apesar do compromisso firmado anteriormente mediante agendamento. Assim, em coletivo, foi acordada a antecipação do encontro, contudo duas participantes apresentaram indisponibilidade em estar presente, de maneira que também se manteve o encontro na data original para que fossem contempladas.

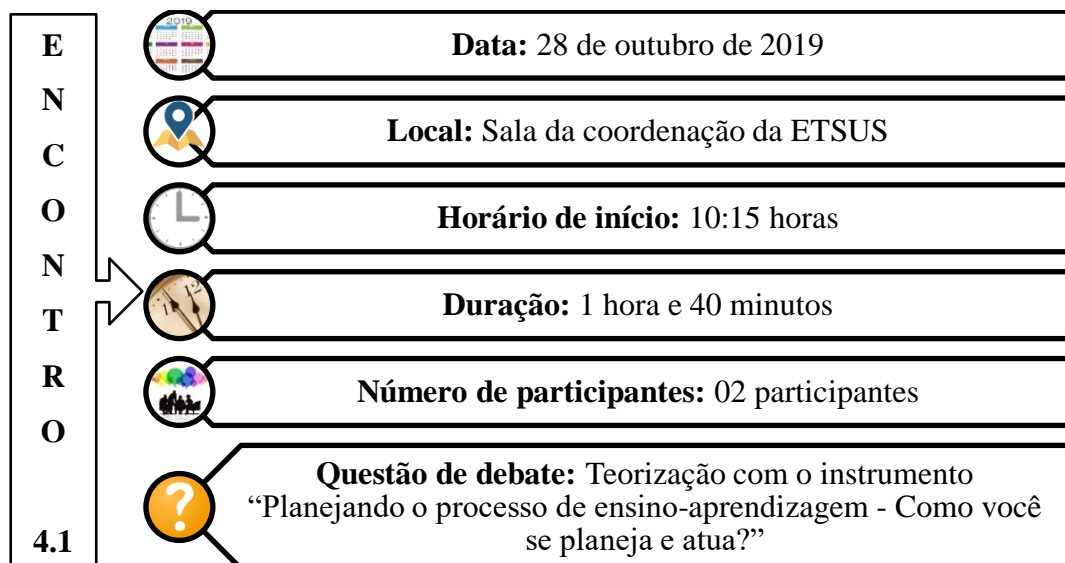
Em função deste contexto, houve duplicidade do encontro destinado a teorização, de modo que, considerando o mesmo objetivo e seguindo as mesmas dinâmicas, ocorreu em dois dias com participantes diferentes. Portanto, a teorização foi realizada nos Encontros 4 e 4.1, apresentadas nas figuras abaixo.

Figura 14 – Descrição organizativa do Encontro 4 do Grupo Focal.



FONTE: Elaborada pela autora.

Figura 15 – Descrição organizativa do Encontro 4.1 do Grupo Focal.



FONTE: Elaborada pela autora.

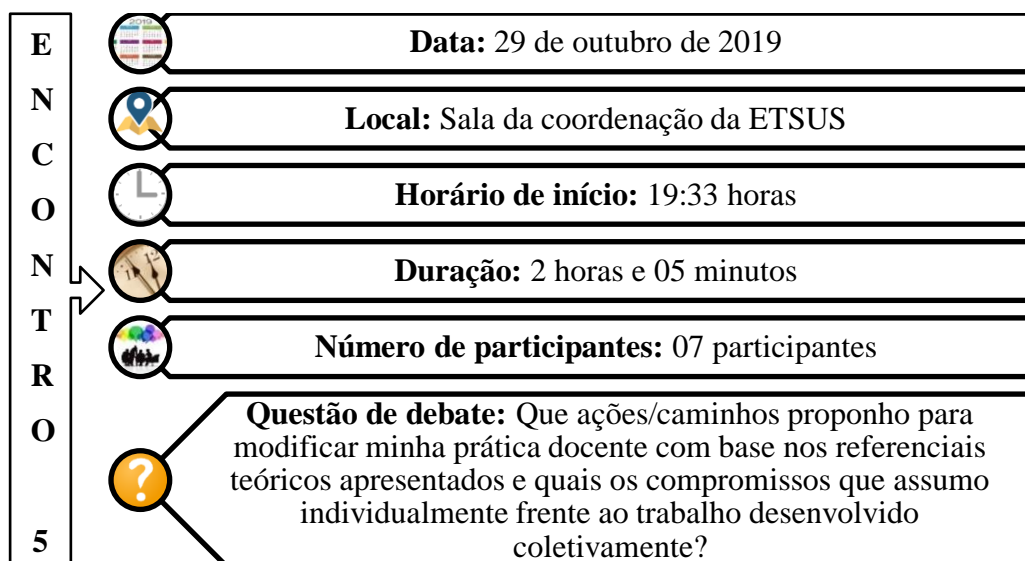
O objetivo destes encontros foi teorizar os referenciais Conhecimento Base para o Ensino de Lee Shulman e Comunidade de Prática de Etienne Wenger, os quais foram apresentados aos participantes após momento inicial de boas-vidas e agradecimentos e resgate breve do que ocorreu no Encontro 3.

Enquanto apoio para a teorização, foi elaborada uma apresentação em Power Point com os principais pontos de cada referencial, cuja condução se deu de forma expositiva e dialogada, permitindo que os professores fizessem questionamentos e socializassem suas impressões/entendimento. Conforme dito anteriormente, os produtos documentais do encontro precedente subsidiaram este momento, na medida em que exemplificaram os referenciais em debate.

Notou-se, claramente, que os professores se reconheciam e, ao mesmo tempo, percebiam suas fragilidades quanto à sua formação para o ensino. Puderam correlacionar sua realidade com o aporte teórico e compreenderam a necessidade de um preparo mais amplo e aprofundado para a docência. Este momento gerou bastante satisfação e crescimento, percebidos pela interação entre os participantes.

Os Encontros foram finalizados com avaliação e acordos para o Encontro 5, cuja organização expõem-se a seguir (Figura 16).

Figura 16 – Descrição organizativa do Encontro 5 do Grupo Focal.



FONTE: Elaborada pela autora.

O Encontro 5 teve como objetivo discutir as ações/caminhos para a mudança da prática docente e conhecer os compromissos individuais e coletivos para a construção de Comunidade

de Prática docente da educação profissional. Para tanto, iniciou-se com boas-vindas e agradecimentos, realizou-se uma retomada da realidade exposta no encontro anterior e foi lida a questão de debate “Que ações/caminhos proponho para modificar minha prática docente com base nos referenciais teóricos apresentados e quais os compromissos que assumo individualmente frente ao trabalho desenvolvido coletivamente?”. Após leitura, foi solicitado que o grupo se reunisse em dupla ou trio e respondesse à questão, em um tempo de 30 minutos, em folhas de papel A4 colorido disponibilizado. Salientou-se que temas e conteúdos de interesse, bem como suas formas e possibilidades de abordagens poderiam ser propostos. O produto documental deste momento encontra-se exposto na figura abaixo (Figura 17).

Figura 17 – Produto documental do Encontro 5.

I - Ações / Caminhos:

- Opções para o docente / trabalhando o conhecimento Pedagógico Geral.
- + Prática Laboratorial /
- + Mini-cursos / oficinas,
- + Intelectologia própria,

II - Compromissos:

- Compartilhar o conhecimento
- + Incentivar a participação do grupo,
- + Rotatividade / Grupo

III - TEMAS / CONTEÚDOS Práticos:

- METODOLOGIAS DE ENSINO (ATIVAS),
- CONSTRUÇÃO DE PLANO DE AULA,
- EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE,

DATA:

+ Segunda-feira
de novembro/2010

- melhorar a educação continuamente, em grupo, avaliação institucional, ...

- atualizar as práticas pedagógicas, compromisso, responsabilização, compartilhamento de experiências

- melhoria da educação (contínuo pedagógico, curricular)

- enciclos pedagógico, curricular, compartilhamento experiências

COP DOCENTE - EBPI.

sala de aula
- prática
- avaliação docente

→ Ações / caminhos: conhecimentos base para o ensino

- conhecimento do conteúdo
- C. pedagógico em contexto
- C. dos valores e de suas características
- C. dos fins, propostas e valores da educação e de sua base teórica e filosófica

C. pedagógico geral

C. do currículo

C. em contexto educacional

- Conteúdos pedagógicos curriculares
- Condições de prática docente real (Questões metodológicas para ensinar as disciplinas) - Ex: Dificuldades presentes no nosso território.

⇒ Engajamento nos eixos de Cop / conteúdos pedagógicos; focando o caminho pessoal / profissional

⇒ Qualificação: especialização; mestrado, doutorado

TEMAS:

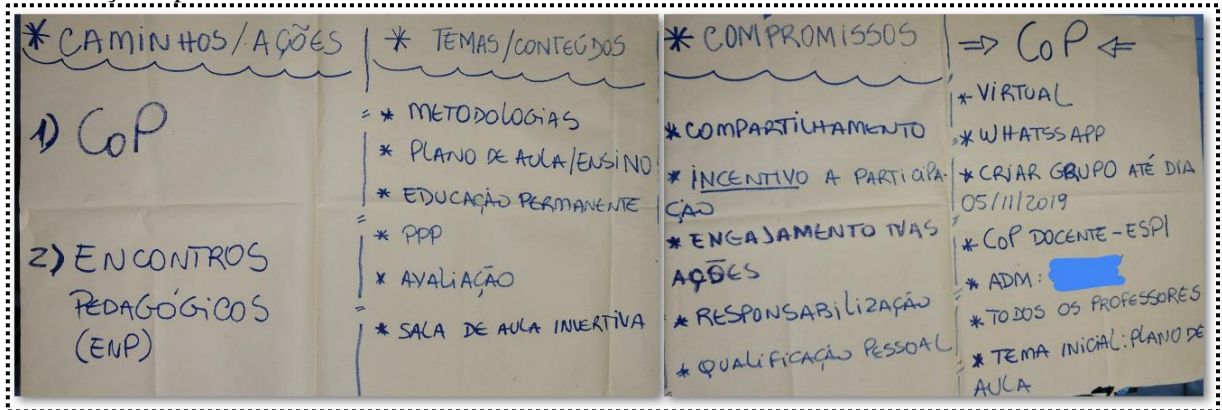
- Plano de aula
- Plano de ensino
- Projeto pedagógico pedagógico
- metodologias
- métodos de avaliação

FONTE: Acervo pessoal.

Ao término deste tempo, o grupo socializou o que havia respondido e, conforme cada dupla/trio compartilhava, a moderadora foi esquematizando, em um mural fixado na parede à vista de todos, os pontos relacionados as ações/caminhos sugeridos, temas/conteúdos de interesse e compromissos. Observou-se que os professores estavam bastante atentos,

interessados e engajados nesta atividade, na medida em que opinavam, traziam ideias e compartilhavam estratégias e temáticas. Ao final da coletivização, o grupo optou, como uma das propostas para a mudança da prática docente, pela criação da Comunidade de Prática Docente, cujas características e orientações também foram inseridas no mural (Figura 18).

Figura 18 – Registro em mural das ações/caminhos, temas/conteúdos de interesse e compromissos para a mudança da prática docente.



FONTE: Acervo pessoal.

Segundo figura acima, percebe-se que além da COP, os participantes propuseram a manutenção dos encontros pedagógicos enquanto ações/caminhos para modificar a sua prática docente e apontaram como temas/conteúdos, assuntos que abordassem as metodologias, planos de aula e ensino, educação permanente, Projeto Político Pedagógico, avaliação e a estratégia da sala de aula invertida. No que se refere aos compromissos, se responsabilizaram a compartilharem conhecimento, realizarem incentivo mútuo, estarem engajados nas ações, serem responsáveis e buscarem qualificação pessoal.

Ademais, trouxeram elementos específicos concernentes a criação da COP, definindo que a mesma seria virtual e o aplicativo de troca de mensagens, já em uso pelos participantes e pesquisadora, seria utilizado como meio para o contato remoto entre os participantes. Ainda, deliberaram quanto a data da criação do grupo no aplicativo, o nome de identificação da Comunidade, o professor responsável por criá-la e inserir os demais participantes e, por fim, o tema inicial de interesse.

Em seguida, a moderadora conduziu para o momento de avaliação, no qual foi utilizado um instrumento escrito em que cada participante poderia descrever o que aprendeu, opinar sobre o que modificaria e sinalizar o que mais gostou nos encontros (APÊNDICE E). Foi reservado um tempo para que fizessem o registro e, ao final, o instrumento foi recolhido.

O encerramento ficou por conta de um lanche coletivo, proposto pela moderadora no encontro anterior e acolhido pelo grupo. O lanche foi regado a sabores e pratos típicos do Ceará, muitos dos quais foram preparados pelos próprios participantes. Este momento foi bastante descontraído, prazeroso e saudosista. E como forma de agradecer ao tempo de compartilhamento e aprendizado oportunizados pela realização dos encontros do GF, a moderadora presenteou o grupo com um singelo Lírio da paz e com o livro intitulado “Formação Docente na Saúde e Enfermagem”, organizado pelos professores Vania Marli Schubert Backes, Jose Luis Medina Moya e Jouhanna do Carmo Menegaz, da Editora Moriá, 2019.

8.5 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

8.5.1 Sistematização e análise dos dados da Fase Diagnóstica

Todos os dados do questionário *on line* foram reunidos, automaticamente a cada resposta, em planilha de Excel, a qual permitiu uma visualização ampla e detalhada. Para o tratamento e análise, utilizou-se a estatística e análise descritivas que possibilitam resumir, sumarizar, comparar e explorar o comportamento dos dados, representando-os através de gráficos, tabelas, porcentagens, índices e médias (MANCUSO *et al.*, 2018).

Por conseguinte, para a sistematização e análise dos dados coletados a partir da entrevista semiestruturada foi utilizada a modalidade de análise de conteúdo temática conforme referencial proposto por Bardin. A análise de conteúdo intenciona descrever de forma “sistemática e qualitativa o conteúdo manifesto da comunicação” (GIL, 2016, p.67). Seu objeto é a fala, isto é, a prática da língua realizada por emissores identificáveis, levando em consideração suas significações (BARDIN, 2016). Desta forma, busca conhecer o que está por detrás das palavras, uma outra realidade para além daquela manifesta na mensagem.

A análise de conteúdo, segue três polos cronológicos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação (BARDIN, 2016). Cada uma das fases possui objetivos e critérios de organização específicos.

Como atividade pré-analítica, destinada a organização inicial do corpus da pesquisa, foi realizada a leitura flutuante do material. Esta leitura permite estabelecer contato com os documentos a analisar, “deixando-se invadir por impressões e direções” (BARDIN, 2016, p. 126). Assim, pôde-se sistematizar as ideias e organizar preliminarmente o corpus da pesquisa.

Ademais, a leitura, aos poucos, ao tornar-se mais precisa, oportunizou o levantamento de algumas hipóteses acerca do problema estudado. Nesta perspectiva, as hipóteses emergem como afirmações provisórias, suposições em suspenso sobre o objeto investigado (BARDIN, 2016).

Quanto à exploração do material, esta etapa consistiu fundamentalmente em operações de codificação de recorte, enumeração e agregação do texto, possibilitando uma representação do conteúdo. O recorte é a escolha das unidades de análise (unitarização) - Unidade de Contexto (UC) e Unidade de Registro (UR); a enumeração é a escolha das regras de contagem; e a classificação e a agregação é a escolha das categorias (BARDIN, 2016).

A unitarização possibilitou escolher os elementos do texto a ter em conta, cuja escolha ocorreu de maneira coerente com as características do material e ante aos objetivos da análise. A UC funciona como unidade de compreensão, “pano de fundo”, para codificar a UR, ou seja, corresponde ao segmento da mensagem que traz sua significação exata. Por exemplo, uma UC pode ser uma frase ou um parágrafo, nos quais estão inseridos uma palavra ou um tema respectivamente (BARDIN, 2016). É válido salientar que numa mesma UC pode haver coocorrência, ou seja, uma UC ser unidade de compreensão para mais de uma UR, situação que se torna mais provável quanto mais extensa for aquela.

A UR, por sua vez, “é o segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”, sendo que este segmento, mais frequentemente, pode ser a palavra ou o tema (BARDIN, 2016, p. 134). Seu recorte guarda relação com a semântica, isto é, o significado ou sentido. Nota-se, portanto, que sua ocorrência se relaciona diretamente com as categorias levantadas.

Relativo ao tema enquanto UR, em específico, este é amplamente utilizado na modalidade temática da análise de conteúdo, que é o caso da análise desta pesquisa, conforme supramencionado. Berelson apud Bardin (2016) define o tema como:

Uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afetado um vasto conjunto de formulações singulares (BERELSON apud BARDIN, 2016, p. 135).

Ainda, “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 2016, p. 135). Nesta perspectiva, a análise temática busca identificar itens portadores de significações isoláveis, ou seja, que se descolam do texto. Estes são os “núcleos de sentido” da comunicação, cuja ocorrência pode permitir inferências sobre o objeto em análise.

A enumeração, por conseguinte, é a contagem da UR que se relaciona, sobretudo, com frequência e ordem de aparição (BARDIN, 2016). Cabe mencionar que a ausência de determinados elementos, percebidos com base em um aporte teórico, pode sugerir significados relevantes para o objeto estudado.

Diante do exposto, mediante leitura aprofundada e criteriosa das entrevistas, as UR foram obtidas. Após obtenção destas, iniciou-se a identificação das UC.

Como passo final da exploração do material, após a obtenção das unidades de análise, as UR foram agrupadas conforme o critério de similitude temática, com vistas a originar as categorias, definidas, assim, a posteriori. A categorização, deste modo, é definida como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, posterior, reagrupamento (BARDIN, 2016).

Por fim, seguiu-se para o tratamento dos resultados e interpretação, considerados como última etapa da análise de conteúdo. Este momento visa captar os conteúdos manifestos e latentes presentes no material coletado que oportunizará inferências e a compreensão final (BARDIN, 2016).

As categorias e subcategorias que emergiram desta análise estão detalhadas no subtítulo “9.2 MANUSCRITO 2 - FORMAÇÃO DO DOCENTE DE ENFERMAGEM: QUAIS ESPAÇOS SÃO CONTITUÍDOS NAS ESCOLAS TÉCNICAS DO SUS?”.

Importa destacar que esta análise de conteúdo foi subsidiada por um software de análise de dados qualitativos baseado na web, *Qualitative Data Analysis Software* (webQDA®). A sua utilização considerou o aumento da agilidade na análise, do rigor na organização do corpus e da liberdade para a criatividade e reflexão ante a desnecessidade de tarefas que o computador pode executar, proporcionados pelo uso da informática na análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Assim, percebe-se que lançando mão do computador, o pesquisador poderá sistematizar as informações de modo mais preciso para sua melhor interpretação.

8.5.2 Sistematização e análise dos dados da Fase Participativa

Para a sistematização e análise dos dados coletados a partir do Grupo Focal, foi utilizada também a modalidade de análise de conteúdo temática conforme referencial proposto por Bardin (2016). Reforça-se, assim, que se considerou, rigorosamente, as mesmas normativas e especificações demandadas para esta análise, já detalhadas no subtítulo “8.5.1 Sistematização e análise dos dados da Fase Diagnóstica”. Ademais, utilizou-se também o webQDA® como software de apoio à análise.

As categorias e subcategorias que emergiram desta análise estão detalhadas no subtítulo “9.3 MANUSCRITO 3 - DE REPENTE, PROFESSOR! CAMINHOS DOS ENFERMEIROS EM BUSCA DA FORMAÇÃO DOCENTE” e “9.4 MANUSCRITO 4 - COMUNIDADE DE PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO TÉCNICA EM ENFERMAGEM: ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA”.

8.6 ASPECTOS ÉTICOS

Esta pesquisa foi aprovada em Comitê de Ética em Pesquisa em 05 de setembro de 2019, sob parecer nº. 3.556.307, mediante submissão da proposta na Plataforma Brasil (ANEXO A). O seu desenvolvimento, portanto, atende aos princípios éticos e científicos para pesquisa com seres humanos especificados nas Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, as quais incorporam os referências da bioética, tais como autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade (BRASIL, 2012b).

Nesta perspectiva, a sua eticidade guarda relação com o respeito ao participante/instituição coparticipante em sua dignidade, autonomia e sigilo; comprometimento com o máximo de benefícios, mínimo de danos e redução dos riscos; e garantia da destinação social dos resultados e implicações do estudo.

Para tanto, todas as escolas receberam a Carta de Apresentação, o projeto na íntegra e a Declaração de Autorização da Instituição Coparticipante. Esta declaração foi reencaminhada devidamente assinada pelo respectivo responsável institucional de cada ETSUS, a qual conferiu autorização para a participação da escola na pesquisa.

Ainda, todos os participantes que aceitaram participar do estudo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O TCLE continha informações quanto à pesquisadora e seus orientadores, inclusive meios de contatá-los; objetivos, breve percurso metodológico, resultados esperados da pesquisa; bem como seus riscos e desconfortos e as ações para minimizá-los. Além disso, esclarecia quanto a liberdade em participar do estudo e em retirar o seu consentimento a qualquer momento, e a garantia de que todas as informações seriam utilizadas somente para fins de divulgação científica, resguardando o anonimato e a confidencialidade.

Cada participante teve seu nome mantido em sigilo e as informações apareceram em conjunto com as respostas dos outros participantes da investigação. Foram utilizados, assim, códigos de identificação.

Em específico, concernente aos riscos potenciais e possíveis desconfortos decorrentes da participação na pesquisa, os mesmos foram informados às instituições e aos participantes, conforme já mencionado. Dentre os principais riscos, cita-se o incômodo pela divulgação de informações no coletivo, interferência na rotina laboral e embaraço de interagir com estranhos. Com intuito e empenho de minimizá-los, algumas providências foram adotadas, a saber: garantia de local adequado e reservado para coleta dos dados, atenção aos sinais de desconforto, a confidencialidade e privacidade dos participantes e garantia de suspensão da pesquisa em caso de danos não previstos no TCLE. Salienta-se que não houve custos e nenhuma compensação financeira para as ETSUS e participantes.

Referente aos dados coletados, houve compromisso acerca da guarda e sigilo dos mesmos junto às instituições e participantes, afirmando que seriam utilizados somente para fins de pesquisa e/ou publicação científica, sem quaisquer interesses comerciais, em periódicos do campo da educação e saúde, bem como em eventos científicos, resguardando o anonimato das instituições de ensino e dos participantes da pesquisa. Ademais, o material coletado está arquivado em local seguro e de acesso restrito e assim permanecerá por um período de 5 anos, quando serão inutilizados.

9 RESULTADOS

Os resultados apresentados nesta seção estão estruturados em forma de 04 artigos, cujos objetivos respondem diretamente a cada objetivo específico da presente tese. Cada artigo está formatado de acordo com as normas da revista científica selecionada para submissão (Quadro 05).

Quadro 05 – Artigos e seus respectivos título, objetivos, revista científica e status.

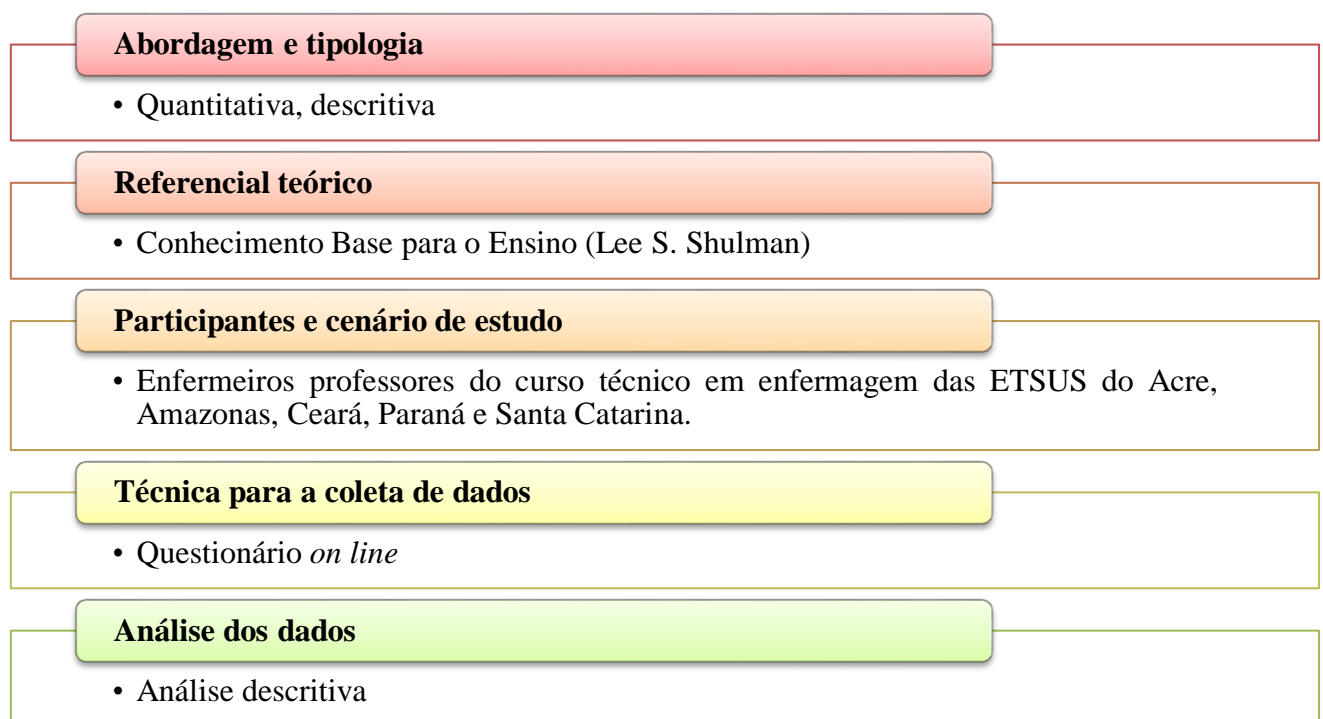
Manuscrito	Título	Objetivo	Revista científica	Status do artigo
1	Perfil formativo-profissional dos enfermeiros docentes das Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde	Analisar o perfil formativo-profissional dos enfermeiros docentes do curso técnico em enfermagem das Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde.	Revista Brasileira de Enfermagem	Submetido
2	Formação do docente de enfermagem: quais espaços pedagógicos são constituídos nas Escolas Técnicas do SUS?	Identificar os espaços pedagógicos constituídos nas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde para a formação docente continuada no curso técnico em enfermagem.	Revista da Escola de Enfermagem da USP	Em via de submissão
3	De repente, professor! Caminhos dos enfermeiros em busca da formação docente	Conhecer os caminhos percorridos pelos enfermeiros docentes do curso técnico em enfermagem em busca da sua formação para a docência.	Texto & Contexto Enfermagem	Submetido
4	Comunidade de Prática docente na educação técnica em enfermagem: estratégia de formação para a docência	Identificar possibilidades para o desenvolvimento de comunidade de prática docente como estratégia de formação continuada para a docência na educação técnica em enfermagem.	Revista Latino-Americana de Enfermagem	Submetido

FONTE: Elaborado pela autora.

9.1 MANUSCRITO 1 - PERFIL FORMATIVO-PROFISSIONAL DOS ENFERMEIROS DOCENTES DAS ESCOLAS TÉCNICAS DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE

O manuscrito 1 teve como foco a análise do perfil formativo-profissional dos enfermeiros docentes do curso técnico em enfermagem das Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde e, portanto, se constituiu como um dos produtos da Fase Diagnóstica da presente pesquisa. Apresenta como principais características (Figura 19):

Figura 19 – Principais características do manuscrito 1.



FONTE: Elaborada pela autora.

A seguir, apresenta-se o manuscrito 1 conforme norma da revista científica selecionada para submissão.



ARTIGO ORIGINAL

Perfil formativo-profissional dos enfermeiros docentes das Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde

RESUMO

Objetivo: descrever o perfil formativo-profissional dos enfermeiros docentes do curso técnico em enfermagem das Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde. **Métodos:** pesquisa quantitativa, do tipo descritiva, realizada com 61 enfermeiros professores de cursos técnicos em enfermagem de cinco escolas técnicas de três regiões brasileiras. Os dados foram coletados por questionário *on line* e submetidos à análise descritiva. **Resultados:** destaca-se que apenas 36% dos enfermeiros docentes eram licenciados e 80% tinha especialização na área de enfermagem ou saúde. Apesar de 95,1% dos participantes considerar necessária a formação para o ensino, 44,2% não tinha qualificação para este trabalho. O tempo médio de atuação na assistência foi de 8 anos, concentrando-se na rede hospitalar. **Considerações finais:** evidencia-se a necessidade de formação docente e o investimento nesta, pois está em pauta a formação de trabalhadores essenciais para o cuidado em enfermagem e consolidação do Sistema Único de Saúde.

Descritores: Docentes de Enfermagem; Docentes; Educação Técnica em Enfermagem; Enfermagem; Sistema Único de Saúde.

Descriptors: Faculty, Nursing; Faculty; Education, Nursing, Associate; Nursing; Unified Health System.

Descriptores: Docentes de Enfermería; Docentes; Graduación en Auxiliar de Enfermería; Enfermería; Sistema Único de Salud.

INTRODUÇÃO

Estudos que tem como objeto de investigação o perfil formativo e profissional de trabalhadores viabilizam uma análise geral dos seus processos e aspectos, de maneira que é possível compreender em que medida e como ocorrem e, conseqüentemente, permitem apontar possíveis

potencialidades e fragilidades existentes⁽¹⁻²⁾. Reconhecer esse perfil extrapola a caracterização, tendo em vista que pode contribuir para o planejamento e desenvolvimento de estratégias como respostas mais direcionadas e resolutivas com foco nos desafios que ora se apresentem.

Em se tratando dos enfermeiros docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) em enfermagem, conhecer esse perfil é fundamental, já que estão envolvidos com a formação de profissionais que representam um contingente expressivo de trabalhadores e que possuem atribuições fundamentais no cuidado em enfermagem e saúde. Em números, dentre os profissionais que compõem a equipe de enfermagem, a força de trabalho do técnico de nível médio corresponde a, aproximadamente, 57%, ou seja, equivale a cerca de um milhão e trezentos mil trabalhadores⁽³⁾.

No contexto das Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (ETSUS), instituições que assumem lugar significativo na formação para o Sistema Único de Saúde (SUS) por pautarem seus processos educativos nas diretrizes deste sistema, a formação e atuação profissional do enfermeiro docente ocupa espaço de maior relevância ainda, frente ao compromisso destas escolas com uma formação crítica, cidadã e que responda às necessidades de saúde da população⁽⁴⁻⁵⁾. Então, analisar o seu perfil formativo-profissional se faz imprescindível, porquanto além de levantar informações sobre quem são e acerca dos caminhos percorridos até tornarem-se professores na educação profissional em enfermagem, tais informações subsidiam a (re)formulação de políticas e práticas voltadas à formação docente concatenadas com a complexidade e particularidades inerentes ao próprio ensino.

Ademais, verifica-se lacuna de estudos que abordam este objeto, aspecto comprovado por meio de busca na Biblioteca Virtual em Saúde, em abril de 2021, utilizando os descritores “docentes de enfermagem” *and* “educação técnica em enfermagem”, a qual identificou 43 publicações, sendo que nenhuma tratava do objeto em foco.

Por fim, é sabido que muitos enfermeiros adentram o magistério sem a formação necessária para este trabalho⁽⁶⁻⁷⁾. Convém ressaltar que ensino é profissão e, portanto, apresenta especificidades que demandam a aquisição de saberes diversos, logo, formação direcionada para o seu exercício⁽⁸⁻⁹⁾. Em sustentação, Shulman⁽⁸⁾, em seu referencial teórico do Conhecimento Base para o Ensino, descreve pelo menos sete categorias de conhecimentos necessários ao professor para o exercício da docência: pedagógico geral, do conteúdo, dos alunos, do currículo, pedagógico do conteúdo, dos contextos educacionais e dos fins, propósitos e valores da educação.

OBJETIVO

Descrever o perfil formativo-profissional dos enfermeiros docentes do curso técnico em enfermagem das Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde.

MÉTODOS

Aspectos éticos

O estudo observou os princípios éticos e científicos para pesquisa com seres humanos especificados nas Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e foi aprovado em Comitê de Ética em Pesquisa. Salienta-se que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Desenho e período do estudo

Estudo quantitativo, do tipo descritivo, desenvolvido em cinco Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde, de três regiões brasileiras, entre janeiro e outubro de 2019.

Local do estudo

As ETSUS participantes do estudo localizam-se no Acre, Amazonas, Ceará, Paraná e Santa Catarina, sendo uma em cada estado. O Brasil conta com 41 ETSUS presentes em todos os estados, das quais 05 possuíam turmas em andamento do curso em foco, característica considerada como critério de inclusão da escola na pesquisa. Ressalta-se que o contato com cada uma das 41 escolas foi feito previamente à coleta dos dados, o qual iniciou-se em janeiro de 2019 mediante contato telefônico. Posteriormente, foi enviado por e-mail, para as ETSUS que atenderam ao critério de inclusão estabelecido, Carta de Apresentação, Declaração de Autorização da Instituição Coparticipante e cópia do projeto de investigação na íntegra.

População do estudo e critérios de inclusão e exclusão

Participaram do estudo 61 enfermeiros docentes de cursos técnicos em enfermagem de cinco ETSUS, de três regiões geográficas do Brasil, que possuíam turmas em andamento no período da coleta dos dados. Constituíram critérios de inclusão: ser graduado em enfermagem e ter sido professor, estar lecionando ou programado para atuar como docente na turma em andamento do curso técnico em enfermagem. Enquanto critérios de exclusão: estar de licença, férias ou afastado do trabalho no momento da coleta de dados.

O contato e convite aos participantes aconteceram em setembro de 2019, através de *e-mail* ou aplicativo de troca de mensagens, com apoio das secretarias escolares que forneceram lista contendo nome, formação e contato de *e-mail* e/ou telefônico de todos os docentes. A partir do levantamento censitário, do total de 73 professores, 66 eram enfermeiros, para os quais foi feito convite para

participação no estudo. Assim, considerando os critérios de inclusão e exclusão acima mencionados, o estudo estruturou-se com um n=61, obtendo aceite de 92,4% do total de enfermeiros docentes.

Coleta e organização dos dados

A coleta dos dados ocorreu em outubro de 2019, a partir de questionário *on line* composto por 21 questões abertas e fechadas, organizadas em 4 seções: seção 1, caracterização dos participantes - idade, sexo e tipo de vínculo institucional; seção 2, perfil formativo - tipo e ano de conclusão da graduação em enfermagem e outras formações em nível técnico, superior ou pós-graduação; seção 3, perfil profissional de atuação no ensino - ano, motivação de ingresso e tempo de atuação na docência, experiências no ensino de enfermagem e participação em curso de formação docente; e seção 4, perfil profissional de atuação na assistência - ano de ingresso, tempo e local de atuação na assistência.

O link do questionário, criado no Google® Forms, foi disponibilizado por *e-mail* ou aplicativo de troca de mensagens, conforme escolha do participante. Os dados foram reunidos automaticamente a cada resposta, em planilha no Microsoft® Excel, permitindo sua visualização ampla e detalhada.

Análise dos resultados

Para o tratamento e análise, utilizou-se a análise descritiva que possibilitaram resumir, sumarizar, comparar e explorar o comportamento dos dados, representando-os através de gráficos, tabela apresentada em números absolutos e índices percentuais, porcentagens, mediana e média⁽¹⁰⁾.

RESULTADOS

Os resultados, descritos abaixo, apresentam a caracterização dos participantes e os demais, estão dispostos em duas seções nomeadas “Perfil formativo dos enfermeiros docentes do nível técnico” e “Perfil profissional dos enfermeiros docentes do nível técnico”, esta última subdividida em duas dimensões intituladas “Atuação na docência” e “Atuação na assistência”.

Os enfermeiros docentes (n=61) possuíam idade média de 38 anos, 81,9% (50) eram do sexo feminino e 93,4% (57) tinham vínculo institucional temporário (Tabela 1).

Tabela 1 – Caracterização dos enfermeiros docentes quanto a idade, sexo e vínculo institucional (n=61). Salvador, Bahia, Brasil, 2019

Variável	n	%
Sexo		
Feminino	50	81,9
Masculino	11	19,1

Idade		
20 a 29	9	14,8
30 a 39	31	50,8
40 a 49	14	23,0
50 anos ou mais	7	11,4
Tipo de vínculo institucional		
Temporário	57	93,4
Permanente	4	6,6

Perfil formativo dos enfermeiros docentes do nível técnico

O perfil formativo dos enfermeiros docentes considerou as seguintes características: tipologia do curso e tempo de conclusão da graduação em enfermagem, formação em outra graduação e/ou curso profissionalizante e em pós-graduação.

Com relação à tipologia da graduação em enfermagem, 64% (39) dos participantes haviam cursado, exclusivamente, bacharelado em enfermagem e 36% (22) concluiu também licenciatura em enfermagem. Ao considerar o tempo de conclusão da graduação, por sua vez, houve variação entre 2 e 37 anos, com mediana igual a 10 anos.

Concernente às outras formações em curso profissionalizante ou em nível de graduação, 44,3% (27) dos participantes afirmaram possuir. Destes, 66,6% (18) tinha concluído algum curso técnico, com destaque para o técnico em enfermagem que fez 77,8% (14), e um que havia terminado o curso de auxiliar em enfermagem. Relativo à outra graduação, além da enfermagem, 29,6% (8) referiram ter se formado em outro curso de nível superior: Ciências Biológicas (n=2, 25%), Direito (n=1, 12,5%), Gestão Pública (n=1, 12,5%), História (n=1, 12,5%), Medicina Veterinária (n=1, 12,5%) e Pedagogia (n=2, 25%). Chama atenção o fato de que apenas um era na área da saúde. Ademais, 11,1% (3) tinha, ao mesmo tempo, formação tanto em curso profissionalizante quanto em nível superior, além da própria graduação em enfermagem.

Por conseguinte, atinente à pós-graduação, 91,8% (56) dos enfermeiros docentes eram pós-graduados, conforme expresso na Figura 1.

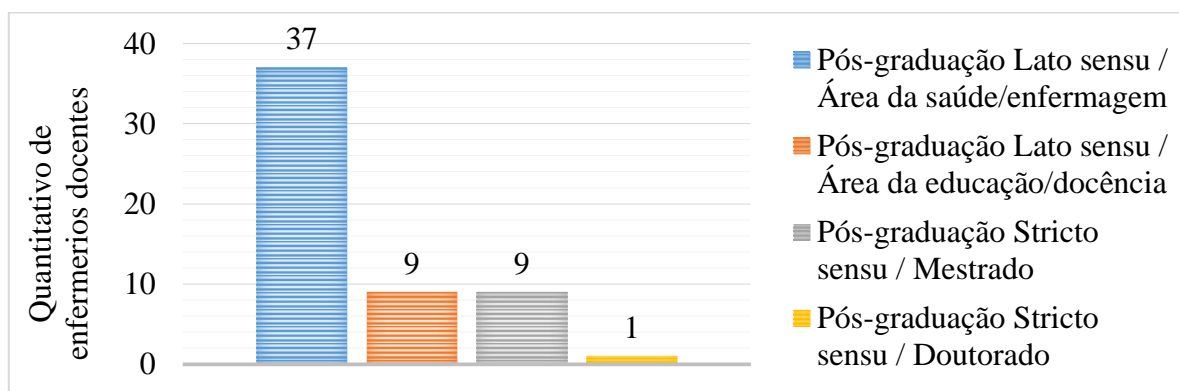


Figura 1 – Quantitativo de enfermeiros docentes com pós-graduação conforme tipologia. Salvador, Bahia, Brasil, 2019

Ainda relacionado aos dados concernentes aos enfermeiros pós-graduados, segundo Figura 1, 82,1% (46) era especialista, 16,1% (9) tinha mestrado e 1,8% (1) havia concluído o doutorado. No tocante a área da especialização, 80% (37) dos cursos eram na área da saúde ou enfermagem e 20% (9), em educação e/ou docência.

Perfil profissional dos enfermeiros docentes do nível técnico

O perfil profissional dos enfermeiros docentes subdividiu-se em duas dimensões: Atuação na docência; Atuação na assistência.

Atuação na docência

A caracterização do perfil profissional dos enfermeiros docentes, tendo em vista a atuação na docência, considerou o tempo de início na docência após a conclusão da graduação em enfermagem, motivação para o ingresso na docência, tempo de atuação na docência, experiências no ensino de enfermagem e formação para a docência, os quais encontram-se detalhados a seguir.

O tempo médio de início na docência após a conclusão da graduação em enfermagem foi de 3 anos, conforme linha de tendência do gráfico abaixo, sendo que 63,9% (39) dos enfermeiros ingressaram no ensino em até 2 anos de graduados (Figura 2).

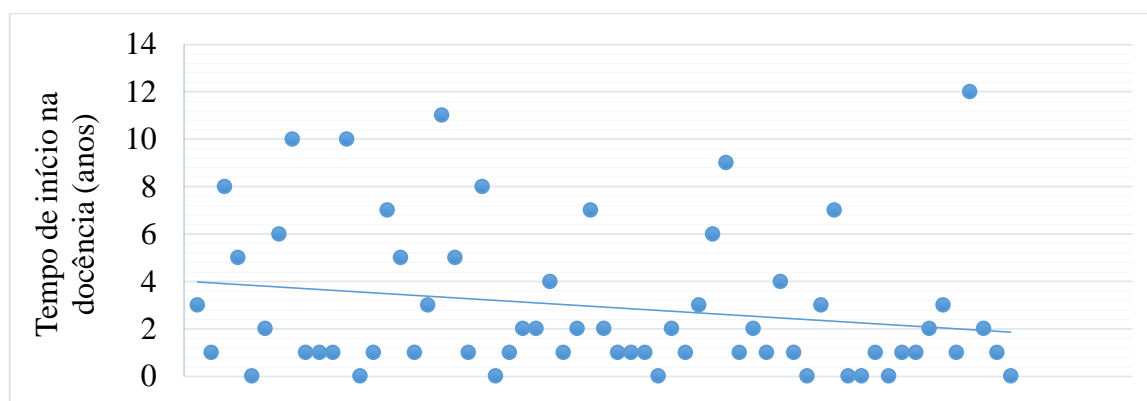


Figura 2 – Distribuição dos enfermeiros docentes segundo tempo de início na docência após a conclusão da graduação em enfermagem. Salvador, Bahia, Brasil, 2019

Quando questionados sobre as motivações que os levaram a ingressar na docência, as respostas dos enfermeiros docentes foram variadas, com ênfase para afinidade com o magistério (n=22, 36,1%), possibilidade de contribuir com a formação de futuros profissionais (n=16, 26,2%) e

de manter seu conhecimento em saúde e enfermagem sempre atualizado (n=13, 21,3%). Cabe destacar que, embora pouco referida, a motivação financeira também foi mencionada (n=5, 8,2%).

Entre os participantes, 55,7% (34) era professor novato, cujo tempo de atuação na docência foi inferior a 5 anos, 34,4% (21) era docente intermediário, uma vez que tinham entre 6 e 14 anos no ensino, e 9,8% (6) era professor experimentado, pois já atuavam em sala de aula a mais de 15 anos. Sobre as suas experiências no ensino de enfermagem, 57,3% (35) já ensinou em outros cursos, além do técnico, dos quais 82,8% (29) já teve vivência docente na graduação, 45,7% (16) na pós-graduação e dois em cursos de aperfeiçoamento. Em virtude do quantitativo descrito, chama-se atenção que estas experiências não foram excludentes, de modo que um mesmo participante pode ter ensinado na graduação, pós-graduação e em outros cursos.

Relativo à formação para a docência, 95,1% (58) dos participantes a consideraram necessária para a atuação como professor. Quando indagados se possuíam algum tipo de qualificação docente, 44,2% (27) respondeu que não (Figura 3).

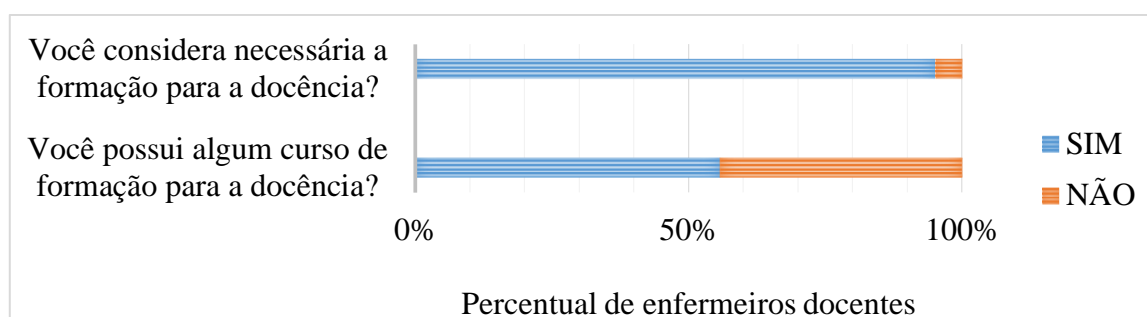


Figura 3 – Respostas dos enfermeiros docentes às questões sobre a formação para a docência. Salvador, Bahia, Brasil, 2019

Atuação na assistência

A caracterização do perfil profissional dos enfermeiros docentes tendo em consideração a atuação na assistência, baseou-se nas seguintes características: ano de ingresso, tempo e local de atuação na assistência.

Entre os participantes, 91,8% (56) já atuou na assistência, cujo tempo médio de ingresso na prática assistencial após a conclusão da graduação foi de 1 ano e de atuação, 8 anos.

Quanto ao local de atuação na assistência, 78,8% (44) já atuou na rede hospitalar, 44,6% (25) já trabalhou na rede básica, 32,1% (18) já foi preceptor, 28,5% (16) já assistiu em serviço especializado, um já prestou cuidado em domicílio, um já atuou em serviço pré-hospitalar e um não informou onde trabalhou. Pelo cenário apresentado, salienta-se que 49,2% (30) dos enfermeiros trabalharam em mais de um local.

DISCUSSÃO

Considerando o perfil formativo dos participantes, os resultados evidenciaram que a minoria dos enfermeiros docentes eram licenciados (n=22, 36%). É conhecido que a oferta do bacharelado em enfermagem é expressivamente predominante quando comparada a da licenciatura. Em levantamento realizado em agosto de 2019, identificou-se que a formação em licenciatura perfaz apenas 1% (12) do total (1168) de cursos de graduação em enfermagem no contexto do ensino superior brasileiro⁽¹¹⁾.

A observação acerca desta realidade permite deduzir que há (ou sempre haverá) uma certa continuidade da atuação de bacharéis como docentes, o que aponta para a fragilidade do reconhecimento da docência como profissão que requisita formação específica por possuir particularidades e demandas próprias. A teoria de Conhecimentos Base para o Ensino de Lee Shulman repousa no entendimento de que ensino é profissão e, por isto, supera a ideia disseminada de que basta ter boa comunicação, conhecimento do conteúdo e aplicar em sala de aula os resultados de estudos sobre eficácia docente para ensinar^(8,12).

Ademais, ao considerar que a licenciatura em enfermagem foi estabelecida como requisito para a atuação do enfermeiro na docência na educação profissional técnica de nível médio, por associar a formação de enfermeiro generalista com a formação docente⁽¹³⁻¹⁴⁾, este cenário ganha ainda mais relevância já que a maior parte dos participantes do presente estudo (n=39, 64%) não possui a formação inicial, idealmente concebida, para o magistério.

Não se pode perder de vista também que a situação em foco envolve a formação do trabalhador de nível médio em enfermagem, o qual ocupa lugar significativo na atenção à saúde⁽⁵⁾. Este profissional totaliza, aproximadamente, 57% da força de trabalho da enfermagem e suas atribuições são essenciais para o cuidado⁽³⁾. Tal evidência agrega ainda mais significação ao percurso formativo e atuação do enfermeiro docente por estar implicado com a formação deste trabalhador.

Ainda, na caracterização do perfil formativo dos enfermeiros docentes, o tempo de conclusão da graduação variou entre 2 e 37 anos, com mediana igual a 10 anos, tempo de atuação profissional relativamente considerável. Interessante pontuar que, muitas vezes, a experiência e o conhecimento provenientes desta atuação podem gerar a ideia equivocada de que um experiente enfermeiro necessariamente é/será um bom professor de enfermagem. Retoma-se aqui Shulman⁽⁸⁾ ao afirmar que além do conhecimento do conteúdo, específico de cada área de atuação e no caso da enfermagem, aprimorado com a prática e experiência assistencial, há pelo menos outras seis categorias de conhecimentos subjacentes à atuação do professor, conforme citado anteriormente. Logo, a expertise na enfermagem é basilar, contudo insuficiente para a prática educativa do enfermeiro.

A ideia de que basta experiência profissional para ser um bom docente pode dificultar a busca por formação para a docência por parte do próprio enfermeiro, por ancorar seu saber/fazer docente apenas nos conhecimentos teórico-práticos da sua área. No estudo em foco, por exemplo, constata-se que a maioria é especialista (n=46, 82,1%), contudo, destaca-se a inexpressividade de enfermeiros docentes especialistas na área de educação e/ou docência (n=9; 20%), em detrimento ao grande número de especialistas em áreas gerais da assistência em enfermagem e saúde (n=37; 80%). De fato, a trajetória formativa do enfermeiro, sobretudo do bacharel, em nível de pós-graduação sempre esteve atrelada ao aprimoramento de saberes inerentes à sua área de atuação profissional⁽¹⁵⁾. Desta forma, mesmo que estejam inseridos na docência, percebe-se uma tímida procura dos enfermeiros por cursos de formação que os qualifiquem para o trabalho docente.

Neste contexto, Shulman⁽⁸⁾ também traz que a pós-graduação em determinada área ou disciplina, e nesse caso em enfermagem, se apresenta como uma das fontes da base de conhecimento para ensinar, reconhecendo, assim, seu valor por corresponder a uma possibilidade de formação acadêmica que amplia e aprofunda o conhecimento, importantes para a prática do professor. Entretanto, por si só não fornece em suficiência os saberes que alicerçam e são indispensáveis para a docência, de maneira que se evidencia a necessidade de extrapolar os limites da disciplinaridade e buscar outros conhecimentos também fundamentais no itinerário formativo e para a atuação docente.

Os dados expressam um elevado número de enfermeiros (n=27; 44,3%) que possuem outras formações, seja em nível de graduação ou curso profissional. Destes, a maioria (n=18; 66,6%) havia concluído algum curso profissionalizante e, entre esses, o curso técnico em enfermagem teve destaque (n=14; 77,8%). A profissionalização técnica em enfermagem prévia à graduação pode apontar para a necessidade mais imediata de inserção no mundo do trabalho, dado que o setor saúde é um importante empregador e o técnico em enfermagem, em particular, representa o maior contingente de trabalhadores deste campo. Além disso, a procura pela graduação, pode sinalizar a busca pela ampliação de conhecimento e qualificação profissional, bem como por certa ascensão social⁽¹⁶⁾. De qualquer modo, ter feito o curso técnico em enfermagem e ter dado continuidade aos estudos, formando-se enfermeiro, pode remeter à educação como elemento determinante para melhor inserção e crescimento profissional e revelar manutenção de interesse pela área da enfermagem, oportunizando importante conhecimento da prática.

É oportuno frisar que embora a menção à outra formação em nível superior (n=8, 29,6%) não tenha sido tão significativa quanto em curso profissionalizante, o resultado é interessante na medida em que apenas um dos participantes graduou-se também na área da saúde. A característica de o enfermeiro possuir outra graduação, e ainda externa à área da saúde, não é novidade, apesar de não ser tão comum. Em estudo realizado com o objetivo de traçar o perfil da enfermagem no Brasil, desenvolvida em 2013 em parceria entre a Fundação Oswaldo Cruz e o Conselho Federal de

Enfermagem, foi evidenciado que uma parte dos enfermeiros pesquisados, ainda que pequena, informou ter concluído ou estar cursando outra graduação, sendo que o curso de Direito ocupou o primeiro lugar na preferência dos participantes⁽¹⁾, o qual aparece, neste estudo, sem predomínio (n=1, 12,5%).

Algumas razões podem ser cogitadas como, por exemplo, no caso de a graduação em enfermagem ter sido a primeira formação, a procura por uma segunda graduação pode ser por efeito da insatisfação do enfermeiro pelo seu trabalho e na situação em que a graduação em enfermagem foi a segunda formação, a busca por esta pode estar relacionada a ideia de maiores chances de empregabilidade neste campo por sua hegemonia numérica na equipe de saúde^(1,16). Seja por uma ou outra razão, em boa medida, os enfermeiros têm apresentado dupla formação superior.

Concernente ao perfil profissional dos participantes e, em específico, a atuação na docência, foi constatado que a inserção dos enfermeiros no magistério ocorreu, em média, 3 anos após a conclusão da graduação e mais, a maioria (n=39, 63,9%) ingressou no ensino em até 2 anos de formado. Por certo, a carreira docente se coloca como uma possibilidade de atuação profissional do enfermeiro, o qual tem se aproximado deste universo de modo cada vez mais frequente e um tanto precoce⁽¹⁷⁻¹⁸⁾. Tal aproximação acontece, em muitos casos, sem a formação necessária para a docência, de forma que para ensinar o enfermeiro acaba lançando mão, exclusivamente, do seu conhecimento teórico-prático adquirido à época da graduação e a partir de vivência profissional⁽⁶⁻⁷⁾.

Diante disso, é oportuno refletir sobre o quanto a atuação docente do enfermeiro professor pode estar comprometida e fragilizada, em razão da ausência de formação específica para a docência e do reduzido tempo de experiência assistencial. Retoma-se a defesa do ensino enquanto profissão que requisita a aquisição de conhecimentos que excedem os limites da especificidade, demandando uma formação específica que dê conta da complexidade que reside no exercício docente⁽⁸⁻⁹⁾. Ademais, a vivência profissional na enfermagem incorpora sentido e conhecimento prático e experiencial ao saber do enfermeiro, importante para o ensino, acrescentando valor real e experimentado ao seu trabalho docente. O atuar na formação de futuros profissionais de saúde, portanto, requer competências para que o processo ensino-aprendizagem seja efetivo.

No que se refere as motivações para inserção na docência, as respostas dos participantes concentraram-se na afinidade com o magistério (n=22, 36,1%), possibilidade de colaborar com a formação de futuros profissionais (n=16, 26,2%) e na oportunidade de manter seu conhecimento em enfermagem sempre atualizado (n=13, 21,3%). Em primeira análise, a identificação com a docência, normalmente, não é o motivo que leva os enfermeiros a tornarem-se professores, uma vez que a docência vem como uma opção secundária desatrelada da escolha por predileção ao ensino⁽¹⁹⁾. Logo, o resultado apresentado neste estudo é bastante positivo por colocar o ensino em enfermagem em lugar central de preferência e não em um lugar periférico.

Em segundo lugar, os fatores motivadores mencionados que fazem referência a contribuição com a formação do outro e de si apontam para o entendimento da responsabilidade do magistério e do próprio processo de ensino-aprendizagem. Partindo desta compreensão, o enfermeiro professor necessita pautar sua prática educativa no compromisso social, ético e com o SUS, desenvolvendo seu trabalho com qualidade⁽¹⁷⁾. Ganha destaque, mais uma vez, as exigências inerentes ao ato de ensinar e, por consequência, a necessidade de formação para este trabalho.

Ainda neste assunto, o aspecto financeiro, apesar de timidamente referido (n=5, 8,2%), também foi citado como fator motivador para a entrada no magistério. Não é novidade que o rendimento salarial do enfermeiro, muitas vezes, é incompatível com a quantidade e importância das suas atribuições, de tal maneira que enxerga no ensino uma possibilidade de complementação da renda⁽²⁰⁻²¹⁾. Por esse motivo, a entrada na docência se dá muito mais por uma questão de necessidade e sem a formação necessária, o que acaba por comprometer o próprio desenvolvimento das atividades docentes.

Quanto ao tempo de atuação na docência, a maior parte dos enfermeiros (n=34, 55,7%) eram professores novatos, ou seja, tinham 5 anos ou menos de experiência no ensino. Fazendo um paralelo com o resultado exposto acima que evidenciou que a maioria ingressou no magistério em até 2 anos de formado, tem-se um cenário que sinaliza para enfermeiros recém-formados atuando como professores há pouco tempo. De fato, a docência na EPTNM em enfermagem tem sido, comumente, exercida por recém-enfermeiros que também são recém-professores⁽⁷⁾, cujo vínculo institucional é comumente temporário, conforme constatado neste estudo (n=57, 93,4%). Tal realidade, onde tudo é muito recente, frágil, cheio de descobertas e desafios, acena para a relevância da discussão sobre a indispensabilidade da formação docente do enfermeiro professor, e ainda mais, da educação técnica em enfermagem, haja vista que sua atuação no magistério é quase sempre desprovida de preparo prévio, como também sua responsabilidade em formar o trabalhador técnico.

Assim, faz-se necessário e premente investir na formação de professores, a partir da (re)elaboração de políticas governamentais e institucionais consistentes e contínuas. O cenário é de desnaturalização e desconstrução da ideia de que basta ser enfermeiro para ser professor, o que demanda enfrentamento e fomento através da criação e fortalecimento de espaços de discussão sobre este tema, do investimento em pesquisas acerca deste objeto e da implantação e desenvolvimento de cursos de formação inicial e continuada para a docência. Também, é preciso que haja compromisso do próprio enfermeiro com sua qualificação tendo em vista o magistério, a fim de profissionalizar e qualificar sua prática docente.

Sobre outras experiências no ensino de enfermagem, a maioria (n=29, 82,8%) foi docente na graduação além do contexto da educação profissional técnica. É recomendado, para lecionar no ensino superior, a formação em pós-graduação stricto sensu em cursos de mestrado ou doutorado⁽²²⁻

²³⁾, tendo em vista que esta é a exigência legal, sem focar aqui na discussão de que há uma certa priorização nestes cursos para a pesquisa em detrimento da docência. Ao olhar para os resultados em foco, os quais evidenciaram que uma pequena parcela dos enfermeiros era mestre ou doutor (n=10, 17,9%), constata-se que também no nível superior, assim como na modalidade técnica, o ingresso e atuação do enfermeiro enquanto professor tem se dado sem a formação direcionada para o exercício desta profissão.

A necessidade desta formação foi percebida pelos próprios participantes, dado que quando questionados se a consideravam necessária, a maioria (n=58, 95,1%) respondeu sim. Em contrapartida, quase metade (n=27, 44,2%) não tinha nenhum tipo de qualificação tendo em vista a prática educativa. Atentar para esta constatação é, no mínimo, intrigante, uma vez que o reconhecimento da necessidade de formação para a docência não caminhou junto com a busca pela mesma. Procurar explicações para isto seria desafiador, porém é inevitável pensar que o ensino pode estar sendo trivializado, suas complexidades desconsideradas e demandas minimizadas.

Ainda relacionado ao perfil profissional, a maior parte dos enfermeiros docentes (n=56, 91,8%) já tinha trabalhado na assistência, cujo tempo médio de ingresso na prática assistencial se deu em até 1 ano de formado e o de atuação na assistência, foi de 8 anos. A enfermagem é uma profissão orientada para a prática do cuidado, cujo cerne reside no cuidado com vistas à saúde e bem-estar⁽²⁴⁾. Assim, a vivência experiencial assume lugar significativo no cuidado em enfermagem por agregar valor prático e sustentação ao conhecimento teórico, conforme discutido acima.

Ademais, tal experiência assistencial, ao oportunizar aproximação e apropriação da realidade do trabalho na enfermagem, adiciona à prática educativa do enfermeiro professor um senso de realidade, de forma que o compartilhamento e a construção do conhecimento para e na formação profissional torna-se mais concreto e tangível.

Quanto ao local de atuação na assistência, as redes hospitalar e básica foram os principais lugares citados pelos participantes, (n=44, 78,8%) e (n=25, 44,6%) respectivamente. É sabido que o enfermeiro desenvolve suas atividades predominantemente em hospitais e a rede básica, concentra o segundo maior quantitativo destes profissionais⁽²⁵⁾. Aqui, portanto, há uma manutenção deste perfil de empregabilidade na enfermagem, o que direciona a atenção para a relevância do trabalho do enfermeiro, dado que os atendimentos à saúde da população acontecem, principalmente, nestes tipos de atendimentos. Ainda, não somente do enfermeiro, como do próprio técnico em enfermagem, pois estes serviços concentram também o maior contingente deste trabalhador.

Limitações do estudo

A limitação do estudo se apresenta pelo fato de ser descritivo, de modo que não foi possível fazer uma associação de variáveis com análises mais robustas ou correlação entre os dados apresentados, por exemplo, entre a região em que a escola se situa e o perfil dos docentes.

Contribuições para a área da Enfermagem

O perfil formativo-profissional do enfermeiro professor sinaliza para a importância da discussão acerca da qualificação que vise o exercício do magistério. A responsabilidade, complexidade e os desafios de ensinar, sobretudo na enfermagem no âmbito da educação profissional, colocam a formação para a docência como uma necessidade urgente tendo em vista a qualidade da formação técnica e do cuidado em enfermagem e saúde.

CONCLUSÕES

O perfil formativo do enfermeiro professor do nível técnico evidenciou que a minoria era licenciado e a maior parte das pós-graduações do tipo *lato sensu* com área de concentração em enfermagem ou saúde. O perfil profissional, por sua vez, focado na atuação na docência demonstrou, principalmente, que a maioria dos participantes ingressou no ensino em até dois anos de graduado, muitos por afinidade com o magistério, e apesar da maior parte considerar necessária a formação para a docência, quase metade não tinha nenhum tipo de qualificação para este trabalho. Quanto ao perfil profissional com foco na assistência, percebeu-se que o tempo médio de atuação na assistência foi de 8 anos, cujo trabalho concentrou-se na rede hospitalar.

Estes perfis sinalizam para uma atuação do enfermeiro na docência em enfermagem na educação profissional sem a formação específica para o exercício docente. Nesta perspectiva, fica manifesto a relevância desta temática, porquanto está em pauta a formação de trabalhadores em nível técnico que possuem atribuições vitais no cuidado em saúde e para a consolidação do SUS enquanto política pública.

Deste modo, sublinha-se a responsabilidade e necessidade dos enfermeiros e das instituições formadoras, ao contratarem professores, realizarem permanente investimento na formação docente continuada. O ensino é uma atividade que possui particularidades, para a qual necessita-se empreender conhecimento e habilidades próprios, logo, deve ser encarado como uma profissão que requisita uma qualificação prévia.

Tal investimento oportunizará ao enfermeiro professor um exercício docente alicerçado no profissionalismo que este trabalho requer e, conseqüentemente, possibilitará uma atuação qualificada que contribuirá com a consolidação e reconhecimento da enfermagem e ascensão da qualidade do cuidado. Neste sentido, se faz urgente (re)pensar e (re)construir políticas, precisas e sem omissões,

no tocante a formação de professores dado a importância do processo formativo, tanto em nível técnico quanto superior em enfermagem e saúde.

REFERÊNCIAS

1. Machado MH, Wermelinger M, Vieira M, Oliveira E, Lemos W, Filho WA, et al. Aspectos gerais da formação da enfermagem: o perfil da formação dos enfermeiros técnicos e auxiliares. *Enferm em Foco*. 2016;7(ESP):15-34. DOI: 0.21675/2357-707X.2016.v7.nESP.687.
2. Medeiros ESM, Prestes DRM, Pignata EKAA, Furtado RMS. Perfil do enfermeiro docente e sua percepção sobre a formação pedagógica. *Rev Recien*. 2018;8(24):42-53. DOI: 10.24276/rrecien2358-3088.2018.8.24.42-53.
3. COFEn. Enfermagem em Números [Internet]. 2020 [cited 2020 Aug 10]. Available from: <http://www.cofen.gov.br/enfermagem-em-numeros>
4. Tafner DPOV, Reibnitz KS, Lazzari DD. Implementation of the integrality principle in technical nursing courses at schools in the SUS network. *Texto Context Enferm*. 2016;25(4:e3470015):1-7. DOI: 10.1590/0104-07072016003470015.
5. Ribeiro-Barbosa JC, Silva GT, Amestoy SC, Silva CCR, Silva RMO, Backes VMS. Technical schools of the Unified Health System: an analysis of nursing education. *Rev Esc Enferm USP*. 2020;54(e03580):1-8. DOI: 10.1590/S1980-220X2018052503580.
6. Corrêa AK, Sordi MRL. The secondary technical-professional education in the unified health system and the teacher training policy. *Texto e Context Enferm*. 2018;27(1:e2100016):1-8. DOI: 10.1590/0104-07072018002100016.
7. Souza DM, Backes VMS, Lazzari DD, Santos LMC, Martini JG. Conhecimento Pedagógico de Conteúdo de docentes de enfermagem novatos na educação técnica de nível médio. *Rev Bras Enferm*. 2020;73(5:e20180976):1-8. DOI: 10.1590/0034-7167-2018-0976.
8. Shulman LS. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *cadernoscenpec*. 2014;4(2):196-229. DOI: 10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293.
9. Nóvoa A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cad Pesqui*. 2017;47(166):1106-33. DOI: 10.1590/198053144843.
10. Mancuso ACB, Castro SMJ, Guimarães LSP, Leotti VB, Hirakata VN, Camey SA. Estatística descritiva: perguntas que você sempre quis fazer, mas nunca teve coragem. *Clin Biomed Res*. 2018;38(4):414-8. DOI: 10.4322/2357-9730.89242.
11. Rampellotti LF, Pasqualli R. O bom professor enfermeiro: o olhar dos estudantes de cursos técnicos acerca da prática docente. *Rev Exitus*. 2020;10(e020027):01-28. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n0id1251.
12. Backes VMS, Menegaz JC, Miranda FAC, Santos LMC, Cunha AP, Patrício SS. Lee Shulman: contributions to research on teacher training. *Texto e Context Enferm*. 2017;26(4:e1080017):1-9. DOI:

10.1590/0104-07072017001080017.

13. Corrêa AK, Prebill GM, Ruiz JC, Souza MCBM, Santos RA. First-year student profile in the “bachelor’s degree with a teaching credential in nursing” program at a Brazilian public university. *Educ em Rev.* 2018;(34:e185913):1-28. DOI: 10.1590/0102-4698185913.

14. Hott MCM, Reinaldo AMS. Qualificação pedagógica de enfermeiros docentes em cursos profissionalizantes. *Rev Bras da Educ Prof e Tecnológica.* 2018;2(2018):1-14. DOI: 10.15628/rbept.2018.6455.

15. Sordi MRL. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. *Educ em Rev.* 2019;35(75):135-54. DOI: 10.1590/0104-4060.67031.

16. Frota MA, Wermelinger MCMW, Vieira LJES, Ximenes Neto FRG, Queiroz RSM, Amorim RF. Mapping nursing training in Brazil: Challenges for actions in complex and globalized scenarios. *Cienc e Saude Coletiva.* 2020;25(1):25-35. DOI: 10.1590/1413-81232020251.27672019.

17. Agnelli JCM, Nakayama BCMS. Constituição docente do enfermeiro: possibilidades e desafios. *Rev @mbienteeducação.* 2018;11(3):334-44. DOI: 10.26843/ae19828632v11n32018p328a344.

18. Santos LMC, Souza DM, Backes VMS, Reibnitz KS. Educação profissional técnica de nível médio. In: Backes VMS, Menegaz JC, Moya JLM, organizadores. *Formação Docente na Saúde e Enfermagem.* Porto Alegre: Moriá; 2019. p. 173-89.

19. Sgarbi AKG, Missio L, Renovato RD, Hortelan MPSM. Enfermeiro docente no ensino técnico em enfermagem. *Laplace em Rev.* 2018;4(1):254-73. DOI: 10.24115/s2446-6220201841423p.254-273.

20. Machado MH, Oliveira E, Lemos W, Lacerda WF, Filho WA, Wermelinger M, et al. Mercado de trabalho da enfermagem: aspectos gerais. *Enferm em Foco [Internet].* 2016 [cited 2020 Jul 29];7(ESP):35-62. Available from: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/691/301>

21. Souza DM, Backes VMS, Lazzari DD, Martini JG. Pedagogical preparation of nursing professors for professional secondary technical education. *Rev Bras Enferm.* 2018;71(5):2432-9. DOI: 10.1590/0034-7167-2017-0289.

22. Menegaz JC, Zamprogna KM, Backes VMS. Formação docente de ensino superior em diferentes contextos educacionais: reconhecimento para a construção de comunidades de prática. In: Backes VMS, Menegaz JC, Moya JLM, organizadores. *Formação Docente na Saúde e Enfermagem.* Porto Alegre: Moriá; 2019. p. 119-36.

23. Brasil. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20021119647. 1996.

24. Queirós PJP. The knowledge in nursing and the source of this knowledge. *Esc Anna Nery - Rev Enferm.* 2016;20(3):1-2. DOI: 10.5935/1414-8145.20160079.

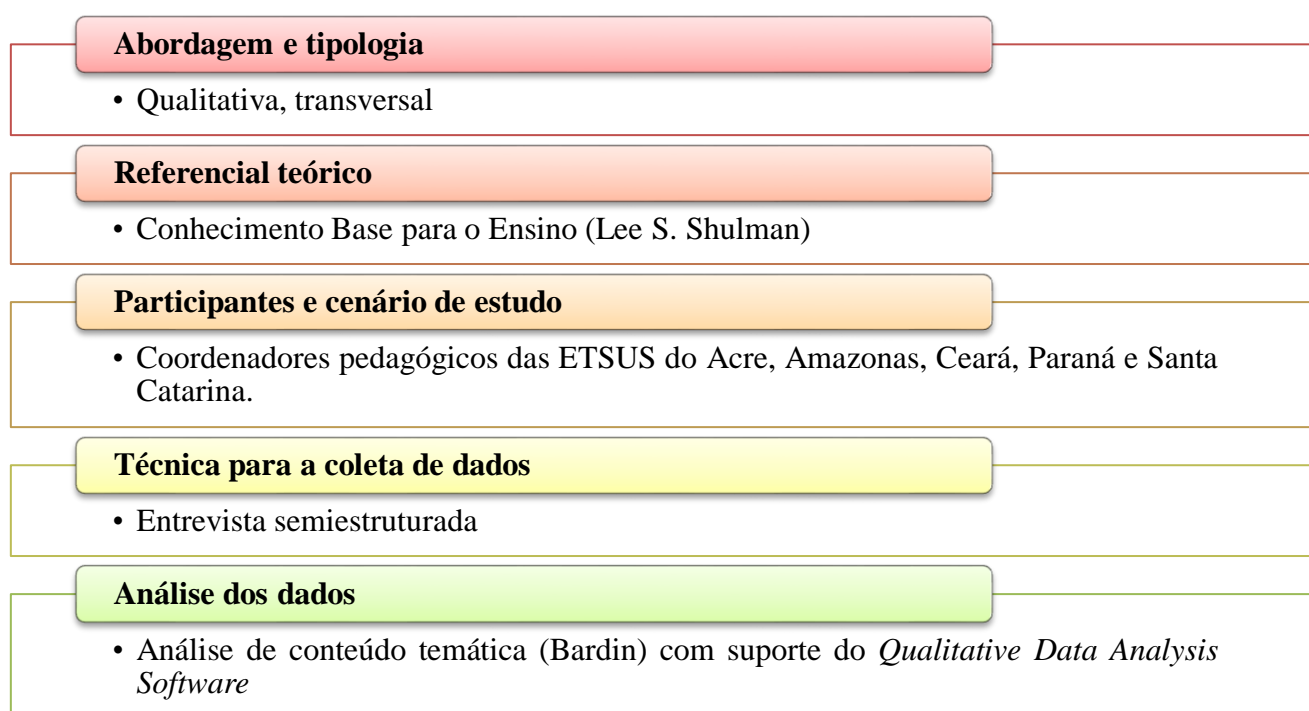
25. Machado MH, Oliveira ES, Lemos WR, Lacerda WF, Justino E. Mercado de trabalho em enfermagem no âmbito do SUS: uma abordagem a partir da pesquisa Perfil da Enfermagem no Brasil. *Divulg em saúde para debate [Internet].* 2016 [cited 2020 Jul 31];(6):52-69. Available from:

http://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/04/884409/mercado-de-trabalho-em-enfermagem-no-ambito-do-sus-uma-abordage_Uir6lGY.pdf

9.2 MANUSCRITO 2 - FORMAÇÃO DO DOCENTE DE ENFERMAGEM: QUAIS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS SÃO CONSTITUÍDOS NAS ESCOLAS TÉCNICAS DO SUS?

O manuscrito 2 teve como foco a identificação dos espaços pedagógicos constituídos nas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde para a formação docente continuada no curso técnico em enfermagem e, portanto, se constituiu como um dos produtos da Fase Diagnóstica da presente pesquisa. Apresenta como principais características (Figura 20):

Figura 20 – Principais características do manuscrito 2.



FONTE: Elaborada pela autora.

A seguir, apresenta-se o manuscrito 2 conforme norma da revista científica selecionada para submissão.

Artigo Original

Formação do docente de enfermagem: quais espaços pedagógicos são constituídos nas Escolas Técnicas do SUS?

RESUMO

Objetivo: identificar os espaços pedagógicos constituídos nas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde para a formação docente continuada no curso técnico em enfermagem. **Método:** estudo qualitativo, transversal, realizado com coordenadores pedagógicos de cinco Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde de três regiões brasileiras. Os dados foram coletados por entrevista semiestruturada e submetidos à análise de conteúdo temática de Bardin, com suporte do *Qualitative Data Analysis Software*. **Resultados:** Os espaços pedagógicos constituídos nas escolas concentram-se em encontros pedagógicos que acontecem antecedentes à atuação do docente, no decorrer e ao final desta atuação. O quadro provisório de professores e a ausência de uma ideia de rede fortalecida apresentaram-se como fatores dificultadores para a implementação destes encontros. **Conclusão:** As escolas assumem a necessidade e importância de promover estratégias que viabilizem, aos professores, o exercício do seu trabalho de modo mais profissional e experto. Superar os desafios que se apresentam é decisivo para contribuir para uma atuação docente em enfermagem qualificada. **Descritores:** Docentes de Enfermagem; Docentes; Capacitação de professores; Educação Técnica em Enfermagem; Enfermagem; Sistema Único de Saúde.

INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas, permitem ao professor, dentre outras possibilidades, a reflexão crítica da sua própria atuação, do seu próprio ensino, na medida em que criam espaços de discussão e troca entre pares, oportunizando o olhar sobre si e sobre o outro⁽¹⁾. Sendo assim, podem incluir múltiplas ações e atividades que vão desde o planejamento, operacionalização e avaliação dos processos de aprendizagem até dinâmicas que se situam para além destes.

Estes espaços pedagógicos constituem-se, portanto, como lugares de diálogo, de crítica e autorreflexão das práticas educativas, pedagógicas e docentes, possibilitando transformação coletiva e redirecionamento dos sentidos e significados do ensino e da aprendizagem⁽¹⁾. Configuram-se, por conseguinte, como subsídio à formação e atuação do professor, uma vez que viabilizam uma reflexão sobre como agem e como podem aprimorar-se, mobilizando saberes e transformação coletiva para um exercício docente qualificado.

A profissão de professor reivindica a busca e aquisição de um agregado de conhecimentos que são estruturantes e indispensáveis, ou seja, requisita uma formação específica^(2,3). Em sua teoria do Conhecimento Base para o Ensino, Shulman⁽⁴⁾ apresenta pelo menos sete categorias de conhecimentos necessários ao professor para o exercício do seu trabalho, são eles: pedagógico geral, do conteúdo, dos alunos, do currículo, pedagógico do conteúdo, dos contextos educacionais e dos fins, propósitos e valores da educação. Assim, na concepção de espaços pedagógicos no dia-a-dia da escola tendo em vista a formação docente, tais conhecimentos podem ser construídos para um ensino com padrões mais elevados e expert.

A necessidade da formação para a docência e sua continuidade torna-se ainda mais acentuada no contexto da formação técnica em enfermagem, ao dar-se conta de que a maioria dos professores, que lecionam na educação profissional, não possui qualificação para o magistério e do expressivo espaço preenchido pelo trabalhador de nível médio em enfermagem no cuidado em saúde⁽⁵⁻⁷⁾. A formação do professor reverbera na formação dos profissionais e no cenário das Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (ETSUS) esta relação alcança maior magnitude, porquanto a formação e atuação docente irá repercutir na formação de trabalhadores mais sensíveis do seu papel para uma assistência em enfermagem mais humanizada, responsável e comprometida com o SUS, o fortalecendo e consolidando como política pública de saúde.

Neste contexto, chama-se atenção para a atuação da coordenação pedagógica no planejamento e desenvolvimento de espaços para a promoção da formação docente continuada. A responsabilidade primordial do coordenador pedagógico perpassa pelo processo formativo do professor no cotidiano da escola⁽⁸⁾. Portanto, este profissional, na compreensão da significância do atributo formativo de sua função e atuação, contribui com o exercício reflexivo do professor sobre sua prática docente no sentido de aprimorar seu trabalho.

Deste modo, o presente estudo objetiva identificar os espaços pedagógicos constituídos nas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde para a formação docente continuada no curso técnico em enfermagem.

MÉTODO

Desenho do estudo

Estudo qualitativo, transversal, extraído de uma tese de doutorado intitulada “Formação para a docência em enfermagem nas Escolas Técnicas do SUS: possibilidades em Comunidade de Prática”. O estudo foi desenvolvido segundo os preceitos do COREQ.

Cenário do estudo

O estudo foi realizado em cinco ETSUS de três regiões brasileiras localizadas nos estados do Acre, Amazonas, Ceará, Paraná e Santa Catarina, no ano de 2019, as quais possuíam turmas em andamento do curso técnico em enfermagem, característica considerada como critério de inclusão da escola na pesquisa. O Brasil, hoje, tem 41 ETSUS e destas, apenas as cinco escolas citadas possuíam turmas em andamento do curso em foco.

Salienta-se que a aproximação das 41 ETSUS iniciou-se em janeiro de 2019, por meio de contato telefônico e em julho do referido ano, foram enviados por e-mail, para àquelas que possuíam turma em andamento do curso técnico em enfermagem, Carta de Apresentação, Declaração de Autorização da Instituição Coparticipante e cópia do projeto na íntegra.

Participantes do estudo e critérios de seleção

Participaram do estudo os coordenadores pedagógicos de cinco ETSUS de três regiões brasileiras, de modo que se constituiu como critério de inclusão, responder diretamente pelo curso técnico em enfermagem e de exclusão, estar de licença, férias ou afastado do trabalho no momento da coleta de dados.

O contato com os participantes aconteceu com o apoio da secretaria e intermediação da diretoria da escola e em setembro de 2019, foi enviado e-mail a cada coordenador, a fim de convidá-lo a participar da pesquisa. Obteve-se 100% de aceitação, contudo, após o aceite, o coordenador da escola do Acre foi desligado de sua função e, por recusa da nova coordenação, o diretor e antigo coordenador da área técnica de enfermagem aceitaram participar da pesquisa, perfazendo, assim, um total de 06 participantes. É válido mencionar que a indicação para realização do convite ao antigo coordenador da área técnica foi recomendada pelo próprio diretor, por entender que ele poderia fornecer informações complementares às suas.

Coleta de dados

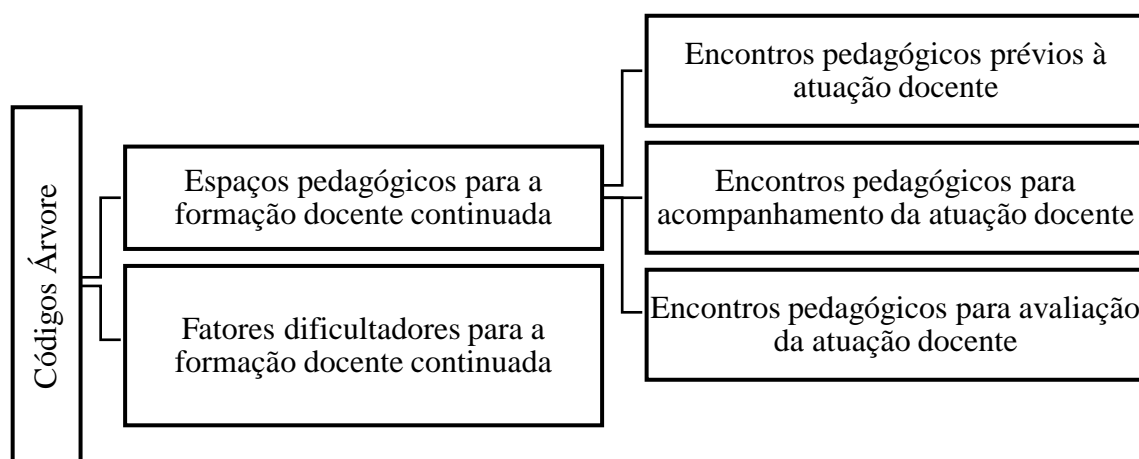
A coleta de dados aconteceu em outubro e novembro de 2019, por meio de entrevista semiestruturada, cujo agendamento foi definido conforme disponibilidade de data e horário do participante. Para nortear o diálogo, utilizou-se um roteiro com perguntas relacionadas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas pela ETSUS para a formação para a docência. Todas as entrevistas foram realizadas por chamada de voz gravada, com tempo médio de duração de 23 minutos, perfazendo 2 horas e 18 minutos de coleta de dados. As transcrições, assim como a conferência de fidedignidade e validação também ocorreram nos meses citados acima.

Análise e tratamento dos dados

Para a sistematização e análise dos dados adotou-se a análise de conteúdo na modalidade temática de acordo com o referencial de Bardin⁽⁹⁾. Tal análise segue três pólos cronológicos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação. Como atividade pré-analítica, foi realizada a leitura flutuante do corpus da pesquisa. Referente a exploração do material, fez-se a codificação e categorização e, por fim, seguiu-se para o tratamento dos resultados e interpretação, tendo em vista a obtenção dos conteúdos manifestos e latentes presentes nos discursos para as inferências e compreensão final. É oportuno mencionar que o software de análise de dados qualitativos webQDA[®] foi utilizado como suporte para esta análise.

Deste processo, emergiram 53 unidades de registro, as quais foram organizadas em duas categorias, sendo que uma destas, desdobrou-se em três subcategorias, conforme figura abaixo (Figura 1).

Figura 1 - Categorias e subcategorias resultantes da codificação do corpus da pesquisa. Salvador, BA, Brasil, 2019.



Aspectos éticos

Este estudo foi aprovado em Comitê de Ética em Pesquisa em 05 de setembro de 2019, sob parecer nº. 3.556.307, considerando os princípios éticos e científicos para pesquisa com seres humanos especificados nas Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Ademais, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e para afiançar o anonimato, foram identificados pelo código nominal Coord referente a Coordenador(a), acrescido de um algarismo arábico disposto aleatoriamente.

RESULTADOS

Os cinco coordenadores tinham idade entre 32 e 61 anos, sem predominância entre os sexos. A formação em nível de graduação, cujo tempo médio de conclusão foi de 24 anos, variou entre Enfermagem, Administração de empresas, Serviço Social e Pedagogia, esta última, apenas duas. Referente a pós-graduação, somente um participante não possuía e os demais tinham pelo menos uma especialização na área da educação.

Quanto a ocupação do cargo de coordenação, apenas um foi através de concurso público e os outros, por indicação política ou convite.

As categorias e subcategorias apresentadas a seguir emergiram das falas dos coordenadores participantes e apresentam os espaços pedagógicos constituídos nas ETSUS para a formação docente continuada no curso técnico em enfermagem e seus fatores dificultadores.

Espaços pedagógicos para formação docente continuada

Os espaços pedagógicos constituídos nas ETSUS para a formação docente continuada concentram-se em encontros pedagógicos que acontecem de forma prévia à atuação docente, assim como de acompanhamento e avaliação do seu trabalho enquanto professor, conforme as três subcategorias descritas a seguir:

Encontros pedagógicos prévios à atuação docente

Os coordenadores referiram acontecer encontros pedagógicos previamente à atuação do professor no módulo ou disciplina. Tais encontros destinam-se a um alinhamento sobre o próprio curso e a respeito das metodologias que são adotadas na escola, de modo a proporcionar-lhes um treinamento para ministrar as aulas.

Quando os professores ingressam na escola, nós temos um momento com eles para alinhamento, um encontro pedagógico. Nós temos um momento de treinamento, um momento de alinhamento [...]
(Coord1)

Antecedendo a eles irem para a sala de aula, com todos, nós realizamos um encontro pedagógico. Neste encontro pedagógico, o primeiro encontro é de alinhamento, o alinhamento do que é o curso, de como vai ser o curso, o processo do curso, para que ele possa ter entendimento de todo o plano de curso e junto a isso, das metodologias que nós adotamos dentro da escola. (Coord5)

[...] nós vamos organizando os encontros pedagógicos e cada encontro específico para cada módulo ou disciplina. [...]O próximo encontro pedagógico vai ser em novembro para os docentes que irão ministrar aulas em enfermagem [...]. (Coord6)

Encontros pedagógicos para acompanhamento da atuação docente

Encontros pedagógicos para acompanhamento do trabalho docente são realizados nas escolas, tendo em vista que muitos professores são bacharéis e não tem uma formação pedagógica. Assim, faz-se necessário acompanhar o andamento metodológico das aulas e, a partir de alguma necessidade manifesta, orientar o docente em como melhor trabalhar determinado conteúdo.

Na realidade, faz parte do rol das minhas funções aqui [...] acompanhamento do plano de aula e das metodologias [...]. (Coord2)

[...] muitos professores são bacharéis, eles têm só bacharelado, eles não têm a complementação pedagógica e a gente tem que fazer todo esse acompanhamento. E durante as aulas, alguma necessidade, a gente vai orientando o professor, acompanhando a atividade dele. (Coord3)

[...] a gente tinha que dar um acompanhamento pedagógico para os professores em relação as metodologias e dando ideias de como aplicar determinada base científica [...]. (Coord4)

Encontros pedagógicos para avaliação da atuação docente

O estudo apontou que encontros pedagógicos ocorrem ao final dos módulos do curso ou do ano letivo. Estes encontros objetivam avaliar como foi a atuação do professor, a qual guarda relação com o feedback da turma, o processo de ensino-aprendizagem, as metodologias que foram exitosas e as que não deram resultado positivo. Ademais, oportunizam o compartilhamento de demandas e necessidades dos docentes quanto ao desenvolvimento do seu trabalho, cuja temática central gira em torno das questões metodológicas e de avaliação da aprendizagem.

Nós fazemos uma avaliação ao final de cada módulo e eles apontam algumas necessidades. [...] normalmente, o que a gente tem percebido de necessidade volta-se para as questões das metodologias, do processo de avaliação [...]. (Coord3)

[...] tínhamos os encontros pedagógicos também no final do ano. (Coord4)

[...] a cada final de módulo, nós realizamos um encontro pedagógico. [...] O primeiro intuito é o avaliativo: desde o andamento dos professores que estiveram naquele módulo, como está a turma, como foi o processo de ensino-aprendizagem, o que eles viram que funcionou, o que eles viram que

não funcionou, as metodologias que foram utilizadas que mais deu certo e que não deu certo, o que nós podemos aprimorar. [...] E junto a isso, a gente também verifica a demanda dos nossos professores [...]. (Coord5)

Fatores dificultadores para a formação docente continuada

Para a implementação da formação docente continuada, os coordenadores assinalaram a existência de fatores dificultadores, dentre os quais foi apontado o quadro provisório de docentes. As escolas não dispõem de professores permanentes, porquanto a contratação é por tempo determinado, acarretando enorme rotatividade e descontinuidade da formação pedagógica.

[...] grande dificuldade de implementar a formação pedagógica pela forma de contratação de nossos docentes. Nossos cursos se dão por preção, não contratamos diretamente docente, contratamos uma empresa e essa empresa é que vai contratar o quadro docente [...] é bem complicado na forma atual de contratação. Esse é um grande dificultador. (Coord2)

[...] não temos um quadro de professores. Nossos professores são todos temporários. Nós contratamos conforme o módulo que é oferecido, então não há vínculo empregatício. Então, esse é um dos nossos entraves, por conta da dificuldade em dar uma formação pedagógica pra esse professor. [...] Acontece, muitas vezes, do professor desistir um dia antes de iniciar o componente, então isso nos obriga a chamar um professor que, muitas vezes, não tem ainda essa formação pedagógica. (Coord3)

[...] muitos dos nossos professores eram novatos. Um exemplo, a cada ano que iniciava, o professor que começou com a gente encontrava um trabalho melhor, então ele saía [...]. A maioria das escolas tem um quadro deficitário e eles são também provisórios e há uma rotatividade muito grande nas escolas, não há uma continuidade [...]. (Coord4)

Além do quadro provisório de docentes, um dos coordenadores também citou a ausência de uma ideia de rede fortalecida como fator dificultador para a formação docente continuada, no sentido de não haver uma identidade pedagógica entre as escolas. A adoção de um direcionamento mais uniforme pelas escolas, cujos caminhos percorridos estejam próximos, faz-se necessário para que possam construir esta identidade em seus processos pedagógicos e tenham segurança de trabalho.

Na realidade, está faltando fortalecer a ideia de rede. [...] A ideia é que as escolas tenham um direcionamento, apesar de seu espaço de autonomia, mas que trilhem muito próximo o mesmo caminho. [...] para que possamos construir uma identidade pedagógica comum a todas as escolas e que dê segurança de trabalho a todas as escolas. (Coord2)

DISCUSSÃO

O estudo evidenciou que os espaços pedagógicos constituídos nas ETSUS para a formação docente continuada concentram-se em encontros, organizados e dinamizados pelos coordenadores pedagógicos, que ocorrem em três momentos distintos, acontecendo previamente a atuação do docente, no decorrer e ao final desta atuação.

Vale ressaltar que, na compreensão de que os espaços pedagógicos oportunizam reflexão, interlocução e troca sobre a prática do professor, de tal forma que viabilizam a produção de conhecimento⁽¹⁾, extrapolam a ideia de que oferecem meramente pacotes instrucionais acabados ou são simplesmente um meio pelo qual instrumentaliza-se o professor, configurando-se como espaços onde os professores aprendem e melhoram sua prática enquanto interagem entre si. Desta maneira, superam o foco trazido nas falas dos coordenadores, concentrando-os em encontros para treinamento e alinhamento, por exemplo. A compreensão sublinhada acima, traz a ideia não de treinar e alinhar o professor nas metodologias e regras institucionais, e sim, de viabilizar um lugar de partilha para e na reflexão da prática, gerar transformação/aprendizado e constituição do saber pedagógico para a docência.

Cabe também trazer nesta discussão, a necessidade de investimento e fomento institucional na formação contínua do professor para a sua atuação docente, constituindo mais espaços formativos, ao considerar que ensino é profissão que requer formação específica^(3,10). Shulman⁽⁴⁾, ao apresentar o referencial teórico do Conhecimento Base para o Ensino, milita nesta defesa da profissionalização do ensino e aponta as categorias de conhecimento necessários para ensinar, conforme supramencionado. Portanto, o professor, para a sua atividade profissional, precisa ter esse entendimento e caminhar no sentido da aquisição destes conhecimentos que superam a disciplinaridade do saber.

A indispensabilidade deste investimento e fomento também se manifesta ao resgatar que a maioria dos docentes que atuam na educação profissional técnica, inclusive no contexto das ETSUS, não possui formação que vise o magistério^(5,10,11). Assim, fica em evidência a essencialidade dos próprios professores buscarem formação para o exercício do seu trabalho que ultrapasse os conhecimentos específicos da sua área, matéria e das escolas que os contratam desenvolverem continuamente processos formativos neste intuito.

Ademais, notabiliza-se a relevância do trabalho do coordenador pedagógico nestes processos de formação dos professores. Este profissional, na prática da sua atividade laboral, planeja, cria e desenvolve ações e estratégias que subsidiam e potencializam a aprendizagem docente, e em consequência, a formação continuada indispensável para a profissão professor⁽⁸⁾. Desta maneira, o coordenador pedagógico, ciente da responsabilidade que reside em seu trabalho, contribui para um saber/fazer docente mais experimentado.

No presente estudo, antes de os professores iniciarem suas atividades de ensino, constatou-se a sua participação em encontros pedagógicos reservados a promoverem um alinhamento sobre o curso no qual estão alocados e no tocante às metodologias de ensino-aprendizagem que são adotadas na escola, de maneira a proporcionar-lhes um treinamento para dar as aulas. As ETSUS centram seu processo de ensino-aprendizagem nas metodologias ativas, priorizando as estratégias problematizadoras e interdisciplinares, voltando-as para o contexto loco-regional no qual estão inseridas^(7,12,13). Desta forma, é essencial o desenvolvimento destes encontros prévios à entrada do professor em sala de aula, não somente para lhes situarem e ambientarem em relação à escola e curso, como também, e sobretudo, para viabilizarem aproximação e apropriação de métodos ativos para ensinar-aprender, com os quais, muitas vezes, não estão familiarizados.

Não se pode perder de vista também o fato de que os professores, nestes encontros, podem ter a oportunidade de conhecerem um pouco sobre as escolas do SUS e em quais fundamentos alicerçam seus processos educativos. É sabido que as ETSUS ocupam lugar expressivo na formação em saúde para o SUS por comprometer-se em baseá-la nos princípios organizativos e doutrinários deste sistema^(7,13). Portanto, os docentes tomarão ciência e serão sensibilizados acerca deste norteammento, de modo que poderão somar esforços para que os processos formativos sejam planejados e desenvolvidos a fim de que os futuros profissionais desempenhem seu trabalho como resposta às necessidades de saúde da população e em consonância com o que precocina o SUS, bem como com criticidade, ética e humanização.

Ainda sobre os encontros pedagógicos prévios, muitos professores que atuam nas escolas de educação profissional não foram formados para este trabalho, conforme já mencionado. A inserção na docência se dá de maneira um tanto precoce e sem a formação específica e necessária^(11,14). Assim, o preparo pedagógico anterior ao exercício docente oportuniza ao professor ampliar seu conhecimento tendo em vista o desenvolvimento de uma prática docente mais qualificada e experta, o que reverbera diretamente no processo de ensino e contribui para uma aprendizagem significativa.

Para a formação docente continuada, as escolas do SUS também desenvolvem encontros pedagógicos para acompanhamento da atuação do professor com a finalidade de verificar o progresso das aulas e orientar o docente em como melhor trabalhar determinado conteúdo, conforme manifestação e necessidade. O acompanhamento pedagógico permite ao professor a reflexão sobre a sua própria prática, o que promove aprendizado e amadurecimento, configurando-se, assim, como uma estratégia para o fortalecimento e a qualificação da atuação docente⁽¹⁴⁾. Nesta perspectiva, é possível ao professor, por meio do acompanhamento do seu trabalho, buscar novos conhecimentos e estratégias de ensino-aprendizagem, aprimorando-os com criatividade e criticidade e reorientando suas práticas educativas.

É oportuno ressaltar, mais uma vez, o quanto é indispensável e premente, para o exercício do magistério, a busca de conhecimentos que excedem os limites da profundidade de entendimento de uma matéria em particular. Ao apontar as sete categorias do Conhecimento Base para o Ensino, Shulman⁽⁴⁾ assinala para saberes que são basilares, alicerçadores para a própria compreensão do professor, ou seja, para que ele entenda o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. Esta compreensão do docente é elemento-chave para a compreensão e aprendizado do estudante, em outras palavras, a formação e atuação do professor repercutem na formação do alunado.

Especificamente quando se trata da formação do técnico em enfermagem, a busca de saberes que transpõem a enfermagem/saúde é basilar para que os docentes tenham uma atuação mais qualificada e que contribua para a melhoria da formação profissional e fortalecimento da enfermagem⁽¹⁵⁾. Ainda, é também impreterível dado o quantitativo expressivo e a relevância das atribuições dos trabalhadores técnicos de nível médio em enfermagem no cuidado à saúde^(7,16). Logo, o ensino, sobretudo em enfermagem, precisa ser encarado com a responsabilidade e complexidade que reivindica enquanto profissão, a qual, por possuir especificidades, demanda formação para o seu exercício.

Por fim e ainda neste cenário da formação docente continuada, as escolas do SUS desenvolvem encontros pedagógicos para avaliação da atuação do professor, ao final dos módulos do curso ou do ano letivo. A possibilidade de refletir sobre as suas ações, oportuniza ao docente uma avaliação de si e do seu trabalho na perspectiva da transformação⁽⁸⁾. O processo formativo contínuo do docente, portanto, guarda relação com feedbacks da sua atuação enquanto professor, os quais se configuram como instrumentos potentes para autorreflexão e, ao mesmo tempo, provocam busca de conhecimento e qualificação na direção de uma prática docente mais experimentada.

Nestes encontros, os docentes também têm a oportunidade de compartilhar demandas da sua prática, as quais são direcionadas, na maioria das vezes, para metodologias de ensino e avaliação. Aqui fica patente que para a docência faz-se necessário saberes para além do conteúdo. Em sustentação, Shulman⁽⁴⁾ traz que o conhecimento pedagógico geral é um dos saberes constitutivos da base de conhecimentos para ensinar. Este conhecimento permite ao professor, acessar mais facilmente e eleger de forma mais adequada, as metodologias de ensino, bem como selecionar apropriadamente os instrumentos para a avaliação da aprendizagem⁽²⁾. Portanto, ao professor é requerida formação contínua e permanente para a docência que lhe permita alcançar a qualificação necessária para o ensino.

No tocante ao desenvolvimento dos encontros pedagógicos, sejam eles prévios à atuação docente, de acompanhamento ou para avaliação, foi mencionada, pelos coordenadores, a existência de alguns fatores dificultadores, como o quadro provisório de docentes e a ausência de uma ideia de rede fortalecida.

Referente ao quadro provisório de docentes, a dificuldade reside na descontinuidade da formação pedagógica dos professores. A vinculação docente às escolas de educação profissional, comumente, se dá por tempo determinado, razão que origina grande rotatividade de professores⁽¹⁰⁾. Por certo, tal rodízio no quadro docente traz prejuízos à própria continuidade do ensino, bem como ao processo formativo tendo em vista o aprimoramento deste.

Os coordenadores, ao apontarem este fator de dificuldade, chamam atenção para a necessidade de revisão dos tipos de vínculos estabelecidos com os docentes pelas escolas de educação profissional. Ainda, ganha realce a precariedade das relações contratuais associada, na maioria das vezes, a baixos salários e a inexistência de plano de carreira para o docente.

Em referência a ausência de uma ideia de rede fortalecida, este fator dificultador, na visão do coordenador, acarreta falta de uma identidade pedagógica comum às ETSUS, bem como insegurança em seus processos de trabalho. Portanto, sinaliza-se para a necessidade das escolas trilharem caminhos próximos, a partir de um direcionamento mais uniforme na condução dos seus processos pedagógicos.

Sabe-se que as escolas do SUS estão organizadas em rede, chamada Rede de Escolas Técnicas do SUS (RET-SUS), instituída nos anos 2000, cujo dispositivo legal foi atualizado em 2009 sob a Portaria Nº 2.970, e constituída, atualmente, por 41 escolas presentes em todos os estados brasileiros. Dentre outros objetivos, visa integrar as ETSUS por meio do compartilhamento de conhecimentos e informações de interesse comum às escolas⁽¹⁷⁾. Nesta perspectiva, percebe-se que a RET-SUS dá e ao mesmo tempo fomenta um sentido de unidade e integração entre as escolas, de maneira que, por mais que estejam geograficamente distantes, estejam alinhadas.

Contudo, conforme dificuldade supramencionada, este sentido e posicionamento de unidade e integração proporcionado pela Rede precisa ser fortalecido, a fim de que as escolas possam refletir uma certa convergência em seus processos educativos, com destaque para àqueles relacionados a formação docente continuada, pedagógica. Assim, terão um perfil pedagógico símil e convergente, o qual dará segurança aos gestores e coordenadores na condução do seu trabalho.

Limitações do estudo

A limitação do estudo relaciona-se à coleta de dados ter sido realizada somente com os coordenadores, o que restringiu a análise dos outros atores envolvidos. Recomenda-se, ainda, que futuras pesquisas sejam geradas como observação da atuação dos docentes dos cursos técnicos.

Avanços para a área da enfermagem/saúde

A identificação de espaços pedagógicos para a formação docente continuada indica a existência de movimentos no sentido de qualificar a atuação do professor, fortalecendo a

profissionalização do ensino, a qual reverbera na formação de futuros profissionais. No âmbito da educação em enfermagem nas Escolas Técnicas do SUS, tal identificação sustenta a necessidade da formação que vise o magistério, chamando atenção para a responsabilização das escolas em promover espaços formativos para o professor e, ao mesmo tempo, sinalizando para o quanto faz-se imprescindível investir e fomentar a promoção destes espaços, tendo em vista a qualificação do docente, da formação do técnico em enfermagem e do cuidado prestado por este essencial profissional da saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os espaços pedagógicos constituídos nas ETSUS para a formação docente continuada concentraram-se em encontros pedagógicos que acontecem em três momentos distintos, ocorrendo antecedente à atuação docente, no decorrer e ao final desta atuação. Para o desenvolvimento da formação docente continuada, foram apontados alguns fatores dificultadores, como o quadro provisório de docentes e a ausência de uma ideia de rede fortalecida.

A qualificação para a docência é uma necessidade real no entendimento de que ensino é profissão que requer conhecimento e formação específicos. No cenário da formação técnica em enfermagem, tal necessidade ganha mais evidência, pois o professor está diretamente envolvido no percurso formativo deste trabalhador que é essencial para o cuidado em enfermagem e saúde no contexto do SUS.

As ETSUS, por meio dos coordenadores pedagógicos, ao planejarem e implementarem encontros pedagógicos com a finalidade de promover a qualificação docente, assumem o quanto é necessário e importante desenvolver estratégias no cotidiano escolar que viabilizem a troca de conhecimento entre os professores, de maneira que possam exercer seu trabalho de modo mais profissional e experto. Vale destacar o quanto faz-se imprescindível o envolvimento e compromisso dos docentes com sua própria formação, seja na participação de qualificações institucionais ou na busca pessoal por aperfeiçoamento.

Obviamente, os desafios existem e sua superação é elemento decisivo na direção de formar professores qualificados que contribuam com a formação de futuros profissionais comprometidos com o fazer saúde no e para o SUS. Portanto, fica a referência de pensar e implantar ações mais convergentes, que se articulem entre si, em rede visando possibilidades formativas e o enfretamento dos desafios que ora se apresentam.

REFERÊNCIAS

1. Franco MARS. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Rev Bras Estud Pedagógicos*. 2016;97(247):534–51. doi: 10.1590/S2176-6681/288236353
2. Backes VMS, Menegaz JC, Miranda FAC, Santos LMC, Cunha AP, Patrício SS. Lee Shulman: contributions to research on teacher training. *Texto e Context Enferm*. 2017;26(4:e1080017):1–9. doi: 10.1590/0104-07072017001080017.
3. Nóvoa A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cad Pesqui*. 2017;47(166):1106–33. doi: 10.1590/198053144843.
4. Shulman LS. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *cadernoscenpec*. 2014;4(2):196–229. doi: 10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293.
5. Souza DM, Backes VMS, Lazzari DD, Santos LMC, Martini JG. Conhecimento Pedagógico de Conteúdo de docentes de enfermagem novatos na educação técnica de nível médio. *Rev Bras Enferm*. 2020;73(5:e20180976):1–8. doi: 10.1590/0034-7167-2018-0976.
6. Corrêa AK, Sordi MRL. The secondary technical-professional education in the unified health system and the teacher training policy. *Texto e Context Enferm*. 2018;27(1:e2100016):1–8. doi: 10.1590/0104-07072018002100016.
7. Ribeiro-Barbosa JC, Silva GTR, Amestoy SC, Silva CCR, Silva RMO, Backes VMS, *et al*. Escolas técnicas do Sistema Único de Saúde: uma análise da formação em enfermagem. *Rev da Esc Enferm da USP*. 2020;54(e03580):1–8. doi: 10.1590/S1980-220X2018052503580
8. Campos PRI, Aragão AMF. A coordenadora pedagógica e a formação docente: possíveis estratégias de atuação. *Rev Educ PUC-Campinas [Internet]*. 2016 [cited 2020 Oct 20];21(2):179–91. Available from: <http://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2968>
9. Bardin L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70; 2016. 279 p.
10. Sgarbi AKG, Missio L, Renovato RD, Hortelan MPSM. Enfermeiro docente no ensino técnico em enfermagem. *Laplace em Rev*. 2018;4(1):254–73. doi: 10.24115/s2446-6220201841423p.254-273.
11. Siqueira MCG, Leopardi MT. O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE TRABALHADORES DO SUS: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA ETSUS. *Trab Educ e Saúde*. 2016;14(1):119–36. doi: 10.1590/1981-7746-sip00094
12. Galvão E de A, Sousa MF de. As escolas técnicas do SUS: Que projetos político-pedagógicos as sustentam? *Physis Rev Saúde Coletiva*. 2012;22(3):1159–89. doi: 10.1590/S0103-73312012000300017.
13. Tafner DPOV, Reibnitz KS, Lazzari DD. Implementation of the integrality principle in technical nursing courses at schools in the SUS network. *Texto Context Enferm*. 2016;25(4:e3470015):1–7. doi: 10.1590/0104-07072016003470015.
14. Souza DM, Backes VMS, Prado ML. FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: uma revisão integrativa da literatura. *Interfaces da Educ [Internet]*. 2016 [cited 2020 Oct 15];7(20):211–35. Available from: <http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/772>
15. Souza DM, Backes VMS, Lazzari DD, Martini JG. Pedagogical preparation of nursing professors for professional secondary technical education. *Rev Bras Enferm*. 2018;71(5):2432–9. doi: 10.1590/0034-7167-2017-0289.

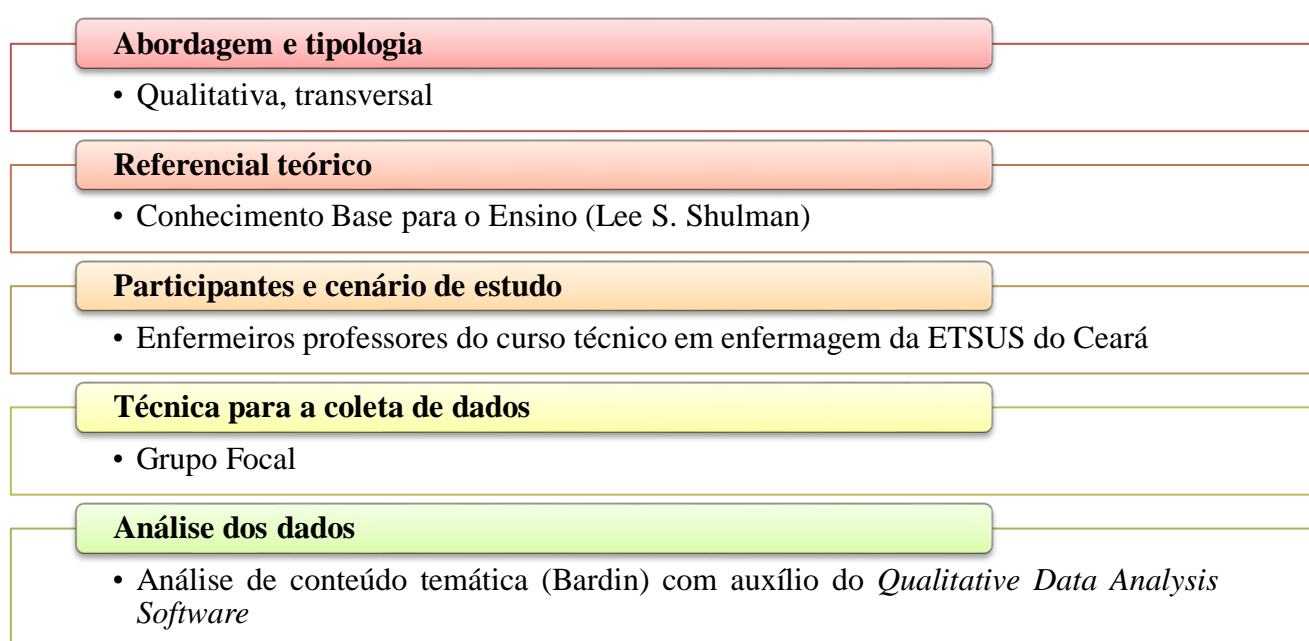
16. COFEn. Enfermagem em Números [Internet]. 2020 [cited 2020 Oct 05]. Available from: <http://www.cofen.gov.br/enfermagem-em-numeros>

17. Leite ICM, Mourão LC, Almeida ACV. Teaching implications in the pedagogical training of a technical school. *Rev Bras Enferm.* 2020;73(3). doi: 10.1590/0034-7167-2018-0679

9.3 MANUSCRITO 3 - DE REPENTE, PROFESSOR! CAMINHOS DOS ENFERMEIROS EM BUSCA DA FORMAÇÃO DOCENTE

O manuscrito 3 teve como foco o conhecimento dos caminhos percorridos pelos enfermeiros docentes do curso técnico em enfermagem em busca da sua formação para a docência e, portanto, se constituiu como um dos produtos da Fase Participativa da presente pesquisa. Apresenta como principais características (Figura 21):

Figura 21 – Principais características do manuscrito 3.



FONTE: Elaborada pela autora.

A seguir, apresenta-se o manuscrito 3 conforme norma da revista científica selecionada para submissão.

DE REPENTE, PROFESSOR! CAMINHOS DOS ENFERMEIROS EM BUSCA DA FORMAÇÃO DOCENTE

RESUMO

Objetivo: conhecer os caminhos percorridos pelos enfermeiros docentes do curso técnico em enfermagem em busca da sua formação para a docência.

Método: pesquisa qualitativa, transversal, realizada com enfermeiros professores do curso técnico em enfermagem de uma Escola Técnica do Sistema Único de Saúde do Ceará. Os dados foram coletados através de Grupo Focal, em outubro de 2019, e analisados segundo análise de conteúdo temática de Bardin, com apoio do *Qualitative Data Analysis Software*.

Resultados: os caminhos para a formação docente do enfermeiro perpassam pela sua motivação para inserção e atuação na docência e pela formação propriamente. A necessidade de formação foi constatada e suprida, na visão dos participantes, mediante a participação em qualificações institucionais e busca pessoal por cursos de especialização.

Conclusão: a qualificação prévia do enfermeiro para o exercício docente aponta, em última análise, para a excelência e valorização profissional e compromisso com o Sistema Único de Saúde. Assim, torna-se imperativa a (re)formulação de políticas que considerem a complexidade e profissionalidade do ensino, com vista a uma formação e atuação docente experta.

Descritores: Docentes de Enfermagem; Docentes; Prática do Docente de Enfermagem; Educação Técnica em Enfermagem; Enfermagem; Sistema Único de Saúde.

INTRODUÇÃO

Preocupações e debates sobre a formação do professor têm sido constantes, posto que é um dos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e, portanto, seu percurso formativo e atuação profissional repercutem expressivamente na qualidade educacional.¹⁻² Especificamente no cenário da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) em

enfermagem, tais inquietações e discussões tornam-se ainda mais necessárias e urgentes, por se tratar da formação de um trabalhador fundamental à assistência em saúde.

As atribuições e ações do técnico em enfermagem assumem lugar de destaque em todos os níveis de atenção à saúde, pois ele representa, quantitativamente, a maior força de trabalho na enfermagem, correspondendo a 57% do total de trabalhadores, e está na linha de frente do cuidado.³⁻⁴ Assim, sua formação e atuação profissional têm significativa importância para a qualidade do cuidado em enfermagem/saúde e, conseqüentemente, para o Sistema Único de Saúde (SUS). Cabe pontuar que as Escolas Técnicas do SUS (ETSUS) ocupam um espaço relevante neste contexto formativo, em virtude do compromisso assumido de embasar seus processos de formação nas diretrizes deste sistema.⁵⁻⁶

Nesta conjuntura, encontra-se o enfermeiro professor, cuja prática docente perpassa pela responsabilidade de formar o técnico em enfermagem para atuar no mundo do trabalho com criticidade, humanização e ética, atendendo às demandas de saúde da população e respeitando os princípios do SUS. Portanto, a qualidade formativa do enfermeiro docente guarda relação com a qualidade da educação, logo, com a qualidade da formação do técnico em enfermagem e, em último caso, com a qualidade do cuidado e da efetividade na prática da própria política de saúde vigente.

Nesse sentido, a formação do enfermeiro professor merece atenção, sobretudo porque a maioria não possui formação específica para o exercício do magistério e costuma ingressar nessa carreira abrupta e inesperadamente.⁷⁻⁸ Observa-se, com frequência, uma atuação docente alicerçada apenas em conhecimentos específicos técnico-assistenciais da área de enfermagem e uma busca por qualificação centrada, majoritariamente, em cursos de pós-graduação cujos conteúdos permitem o aprofundamento teórico para o desenvolvimento da prática profissional.⁹⁻¹⁰

No entanto, a formação necessária para o exercício docente perpassa por conhecimentos que excedem os limites da especificidade de uma determinada área, de maneira que se conformam em pelo menos sete categorias de conhecimentos base para o ensino, conforme referencial teórico de Shulman, são eles: pedagógico geral, do conteúdo, dos alunos, do currículo, pedagógico do conteúdo, dos contextos educacionais e dos fins, propósitos e valores da educação.¹¹ Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de formação para a docência, a fim de que o enfermeiro acesse e agregue saberes que sustentem e qualifiquem a sua atuação como professor comprometido em formar técnicos em enfermagem.

Diante do exposto, o presente estudo objetiva conhecer os caminhos percorridos pelos enfermeiros docentes do curso técnico em enfermagem em busca da sua formação para a docência.

MÉTODO

Estudo qualitativo, transversal, extraído de uma tese de doutorado intitulada “Formação para a docência em enfermagem nas Escolas Técnicas do SUS: possibilidades em Comunidade de Prática”. Saliencia-se que o estudo foi desenvolvido segundo os preceitos do COREQ.

A pesquisa foi realizada em uma Escola Técnica do Sistema Único de Saúde localizada no Ceará, Brasil, no ano de 2019, que possuía turma em andamento do curso técnico em enfermagem, característica considerada como critério de inclusão da escola na pesquisa. O Brasil, hoje, conta com 41 ETSUS e destas, apenas 5 possuem turmas em andamento do curso supramencionado, as quais localizam-se no Acre, Amazonas, Ceará, Paraná e Santa Catarina.

A seleção desta escola como cenário é justificada pelo Ceará ocupar o segundo lugar em maior número de ETSUS (4), precedido apenas por São Paulo (7), sendo que este, atualmente, não possui nenhuma escola com turma em andamento do curso mencionado. Ademais, cita-se o elemento proximidade, pelo desenvolvimento do doutoramento na Bahia, e o pronto aceite da escola em ser cenário desta pesquisa.

Cabe citar que a criação desta escola cearense, em 2005, significou um avanço da Política de Educação Permanente na cidade e região em que está localizada. Desenvolve seus processos educativos fundamentados na missão de implementar estratégias interventivas no campo da formação técnica e capacitação dos trabalhadores da saúde com vistas a promoção e produção de saúde e fortalecimento de uma educação de qualidade.¹²

Participaram do estudo 12 enfermeiros docentes da turma em andamento do curso em tela. Os critérios de inclusão foram: ser graduado em enfermagem e já ter atuado na docência, estar lecionando ou programado para atuar como docente na turma em andamento do mencionado curso. Constituíram critérios de exclusão: estar de licença, férias ou afastado do trabalho no momento da coleta de dados.

A etapa de aproximação e convite dos participantes ocorreu em setembro de 2019, por meio da criação de um grupo em um aplicativo de troca de mensagens, com apoio da secretaria escolar e coordenações pedagógica e técnica do curso técnico em enfermagem. Após o convite, 57,1% (12) dos enfermeiros docentes aceitaram participar da pesquisa,

visto que 38% (8) alegou indisponibilidade em suas agendas e um não respondeu ao convite. Salienta-se que o contato com a ETSUS foi feito previamente, em janeiro de 2019, mediante envio de Carta de Apresentação, Declaração de Autorização da Instituição Coparticipante e cópia do projeto na íntegra.

Os dados foram coletados no mês de outubro de 2019, por meio da técnica de Grupo Focal (GF), cuja dinâmica dos encontros, especialmente quanto aos dias e horários, foi definida de acordo com a disponibilidade dos participantes. O GF permite a produção de dados em espaço coletivo, contribuindo para uma ampla problematização temática, construção do conhecimento e aproximação da pesquisa com a realidade vivenciada pelos participantes.¹³

Ocorreram seis encontros, no período da noite, em uma sala da própria ETSUS cedida pela direção escolar, com duração média de 1 hora e 55 minutos cada, totalizando 11 horas e 28 minutos de coleta de dados. Os encontros foram norteados por roteiros que possuíam questões disparadoras que traziam como tema e problemática principais, a formação para a docência e foram audiogravados em aplicativo de gravador de voz de dois smartphones posicionados estrategicamente na sala, com posterior transcrição e validação pelos participantes. Além disso, foi empregado um diário de campo para registro das atividades desenvolvidas, de algumas falas dos participantes para retomada posterior e das percepções, reflexões, sentimentos e impressões do GF.

Para a sistematização e análise dos dados, pautou-se no referencial teórico do Conhecimento Base para o Ensino proposto por Lee Shulman¹¹ e empregou-se a análise de conteúdo temática segundo Bardin que segue três polos cronológicos: pré-análise, em que há leitura flutuante e organização inicial do corpus da pesquisa; exploração do material, para codificação e categorização; e tratamento dos resultados obtidos e interpretação, subsidiado pelo método de reflexão.¹⁴ Importante destacar a utilização do software de análise de dados qualitativos baseado na web, *Qualitative Data Analysis Software* (webQDA[®]), para auxiliar nesta etapa.

Deste processo, emergiu um quantitativo de 91 unidades de registro organizadas em nove subcategorias e, conseqüentemente, três categorias referentes aos caminhos percorridos pelos enfermeiros em busca da sua formação para a docência, conforme Figura 1 abaixo. Evidenciou-se que tais caminhos perpassam pela motivação para inserção e atuação inicial na docência, bem como pela formação docente especificamente, a qual contempla a constatação dessa necessidade e as estratégias de formação.

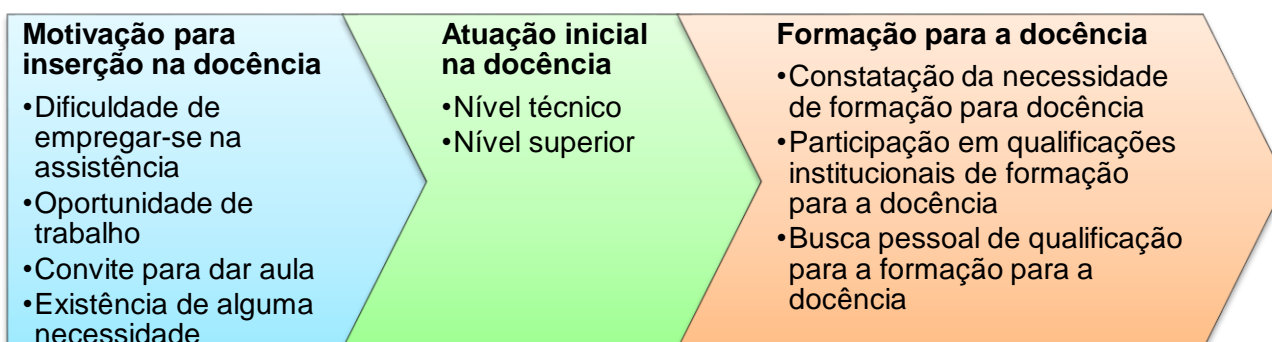


Figura 1 – Categorias e subcategorias provenientes da análise do corpus da pesquisa. Salvador, BA, Brasil, 2019.

O estudo foi aprovado em Comitê de Ética em Pesquisa em setembro de 2019, uma vez que foram consideradas as diretrizes e normas estabelecidas pelas Resoluções 466/2012 e 510/2016 que regulamentam os estudos envolvendo seres humanos. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, para garantir o sigilo de informações, foram identificados pelo código nominal EP referente a enfermeiro(a) professor(a), sucedido de um algarismo arábico correspondente à ordem de fala nos encontros.

RESULTADOS

Os enfermeiros professores (12) possuíam idade entre 29 e 49 anos, sendo a maioria do sexo feminino e 91,6% (11) tinham vínculo contratual com a escola por tempo determinado. O tempo médio de conclusão da graduação foi de 10 anos e 16,5% (2) eram licenciados em enfermagem.

Todos os participantes são pós-graduados, sendo que 33,3% (4) tinha especialização na área da docência e/ou ensino. 66,6% (8) referiram possuir mais de 6 anos de atuação docente e, para metade deles, o ingresso na docência ocorreu em até um ano após o término da graduação.

As categorias e subcategorias, apresentadas abaixo, emergiram dos discursos dos enfermeiros participantes e apresentam os caminhos por eles percorridos em busca da sua formação para a docência.

MOTIVAÇÃO PARA INSERÇÃO NA DOCÊNCIA

A motivação dos enfermeiros para inserção na docência desdobrou-se em quatro subcategorias, descritas a seguir:

Dificuldade de empregar-se na assistência de enfermagem

Segundo os enfermeiros, a dificuldade de conseguir emprego na assistência, após o término da graduação, foi um dos motivos que os levaram a tornarem-se professores. Em virtude desta dificuldade, alguns, inclusive, mudaram-se para outros estados e passaram a exercer a docência no ensino superior ou na educação profissional, inclusive, em área distinta à área da enfermagem.

[...] assim que eu terminei, também não consegui nada na assistência, meu primeiro emprego foi no instituto de ensino superior (EP2).

Após o término da minha graduação, na cidade que eu moro, tive dificuldade de emprego, então acabei indo para o outro estado [...]. Distribuí alguns currículos pela cidade e fui chamada para ministrar aula em um curso técnico em segurança do trabalho (EP5).

Oportunidade de trabalho

O ingresso na docência, pelos enfermeiros, foi motivado por ser mais uma oportunidade de trabalho, apesar de alguns nunca terem se imaginado nesse trabalho.

[...] surgiu a oportunidade de fazer um concurso, uma seleção para professora na área de enfermagem. Foi oportunidade (EP9).

[...] eu nunca imaginei entrar na docência. Foi meio, não é nem questão de oportunidade, foi como se fosse uma coisa, como é que eu posso te dizer, acaba sendo oportunidade, foi abrindo o caminho (EP13).

Convite para dar aula

O convite para ministrar aula no curso técnico ou na graduação em enfermagem foi apontado como motivação para a inserção dos enfermeiros no ensino. Tal convite pautou-se no desempenho das suas atribuições mediante exercício profissional enquanto enfermeiro.

[...] comecei a dar aula no curso técnico em enfermagem [...]. Porque eu trabalhava lá na cidade, era enfermeira, e me convidaram pra dar aula lá (EP4).

Nessa atividade pontual enquanto enfermeira, a então coordenadora do curso me convidou para dar aula na universidade, no curso de enfermagem, e, assim, desde o início, eu estou (EP6).

Existência de alguma necessidade

A existência de alguma necessidade, de ordem pessoal ou não, foi assinalada pelos enfermeiros como razão pela qual ingressaram na docência. Tal necessidade, em certos casos, foi considerada fator prioritário em detrimento da própria escolha pelo magistério.

Mas, agora que eu estou começando a me identificar, mas a docência não me atraía muito. Não foi escolha, foi não, foi necessidade também (EP3).

[...] foi uma necessidade pessoal, surgiu de uma necessidade pessoal de retornar lá de outro Município que eu fiz a minha formação, minha pós-graduação, pra meu Município de origem. Então, foi uma necessidade [...] (EP9).

ATUAÇÃO INICIAL NA DOCÊNCIA

A atuação inicial dos enfermeiros na docência concentrou-se nos níveis técnico e superior, conforme subcategorias descritas abaixo:

Nível técnico

O estudo assinalou que a atuação dos enfermeiros como docentes pode iniciar-se na modalidade técnica, sendo que, nem sempre, o curso pertence à sua área de conhecimento.

Então, durante a vida profissional [...] eu fiz a seleção do curso técnico, outro curso que teve aqui na escola, dei uma disciplina (EP3).

Fui chamada pra ministrar no curso técnico em segurança do trabalho, porque eu estava fazendo a especialização na área de enfermagem do trabalho e lá tinha uma escola técnica (EP5).

Nível superior

A atuação inicial dos enfermeiros na docência ocorreu também no nível superior, no curso de enfermagem exclusivamente. Para esses, o ingresso na docência na modalidade técnica, comumente entendido como primeira porta de entrada no magistério, foi posterior a essa atuação inicial.

Então, eu comecei a dar aula na enfermagem na graduação e, em seguida, eu entrei no ensino técnico na escola profissional [...] (EP6).

Em 2011, fiz uma seleção na universidade [...] que foi até um amigo meu que me falou: “vai ter uma disciplina de enfermagem em saúde do trabalhador”. Posteriormente, eu também fui dar aula no curso técnico [...] (EP7).

FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

A formação para a docência foi reconhecida pelos participantes como necessária para esta atuação. E essa necessidade, na concepção dos participantes, foi por eles suprida por meio da participação em qualificações institucionais e busca pessoal para a formação docente, em cursos de pós-graduação *lato sensu* majoritariamente, conforme subcategorias abaixo:

Constatação da necessidade de formação para a docência

O bacharelado em enfermagem, segundo os participantes, fornece os conhecimentos específicos da sua área, os quais, em exclusivo, não os capacitam para a docência. Assim, há uma necessidade evidente de formação docente, atrelada, sobretudo, à aquisição de conhecimentos didático-pedagógicos.

Porque eu fiz bacharelado de enfermagem, então quando a gente faz a graduação, nós somos, ensinadas pra ir pra assistência. [...] você não é ensinado a fazer um plano de aula, pra dar uma aula no curso técnico (EP4).

[...] não é porque simplesmente uma pessoa terminou uma graduação em enfermagem - eu digo isso direto - que ela tá capacitada pra estar no curso técnico não (EP11).

[...] a nossa formação é enfermagem, então a gente tem o domínio do conteúdo da nossa área. Mas, em se tratando de métodos pedagógicos, a gente não tem (EP12).

Participação em qualificações institucionais de formação para a docência

Os enfermeiros afirmaram participar de encontros de formação ofertados pelas suas instituições de ensino, as quais oferecem capacitação pedagógica para a atuação docente. Ainda, referiram que esses encontros acontecem com regularidade, definidos, muitas vezes, em edital de seleção para professor, e reconheceram a sua importância para o desenvolvimento da docência.

[...] uma vez aprovado, o professor precisa passar por uma capacitação pedagógica de quarenta horas antes de ingressar nas atividades docentes do curso em pauta. [...] todos eles são obrigados, por Edital, a participarem desses encontros de formação (EP6).

E também na universidade, a gente tem formação, temos encontro pedagógico. Todo semestre tem capacitação pra, realmente, a gente desenvolver esse papel de fato de ser professor (EP7).

[...] o nosso encontro pedagógico aqui na escola foi feito de forma a nos sensibilizar [...] acaba nos fortalecendo [...] nos ajudam na troca de experiência, essas conversas, enfim a gente vê a importância que eles têm (EP8).

Busca pessoal de qualificação para formação para a docência

A pós-graduação *lato sensu* com foco em docência e/ou ensino foi a escolha dos enfermeiros como busca pessoal de qualificação para a formação docente. Ao longo deste processo formativo, despertaram suas atenções para as especificidades dessa atividade e também, em sua perspectiva, adquiriram mais conhecimento sobre o universo da docência. Oportuno mencionar que a pós-graduação *stricto sensu*, embora pouco referida pelos participantes, também foi assinalada como possibilidade de qualificação docente.

Eu cursei Docência do Ensino Superior, então, nessa especialização, eu conheci mais o mundo da docência, os estudiosos Piaget, Vygotsky. Fui me aprofundando e pensando em melhorar nesse sentido (EP2).

E estou fazendo uma pós agora em Qualificação em Ensino Superior e Metodologias ativas (EP5).

[...] eu fiz uma pós-graduação em Docência na Educação Básica e Técnica e, realmente, foi onde eu tive um despertar maior com relação à questão pedagógica, à andragogia, aos métodos de trabalho da parte de docência, que é uma coisa que a gente não teve muito na graduação. [...] procurar essa questão, de fazer mestrado, de me qualificar (EP7).

DISCUSSÃO

O estudo evidenciou que a inserção dos enfermeiros na docência ocorreu, de modo expressivo, em até um ano após a conclusão da graduação. Tal inserção foi motivada por diversos fatores: dificuldade de empregar-se na assistência de enfermagem, convite para lecionar, oportunidade de trabalho ou existência de alguma necessidade.

É sabido que a aproximação do enfermeiro com o universo da sala de aula tem sido cada vez mais frequente e, comumente, ocorrido nos primeiros anos da sua atividade profissional.^{10,15} Todavia, é interessante observar que os motivos para o ingresso na carreira docente têm muito mais a ver com as dinâmicas de trabalho/vida do que com a escolha ou preferência por uma identificação pessoal com a própria docência.¹⁶

A dificuldade de empregar-se na área guarda relação com esta aproximação, problema enfrentado pelos enfermeiros há algum tempo, sobretudo, no primeiro ano após o término da graduação.¹⁷ Como consequência, verifica-se uma entrada precoce na docência, uma vez que se tem um profissional recém-formado, sem experiência em sua área de atuação e, normalmente, sem formação específica para a docência.

Constatou-se também que o início no magistério ocorreu mediante convite para ministrar aula, justificado, em certos casos, pelo acentuado domínio de conhecimento e

exitoso desempenho profissional. Tal justificativa apoia a ideia equivocada de que quem tem expertise em determinado conteúdo ou ampla experiência profissional, sabe, necessariamente, ensinar e de que se aprende a ensinar ao passo que se ensina.^{15,18} É inegável que o professor deve ter profundidade de conhecimento da sua matéria, porém não apenas desta. A teoria do Conhecimento Base para o Ensino sustenta que o conhecimento do conteúdo, da matéria, é um dos constituintes desta base.¹¹

Quanto à inserção na docência ser motivada pela oportunidade de trabalho ou existência de alguma necessidade, vislumbra-se a abertura de novas oportunidades profissionais ou, até mesmo, de complementação da renda salarial.¹⁰ De todo modo, quaisquer que sejam os motivos, o magistério tem se revelado, progressiva e indiscutivelmente, como um expressivo campo de trabalho para o enfermeiro.

Referente à atuação inicial na docência, verificou-se que os participantes começaram no nível técnico ou superior, com destaque para o primeiro, uma vez que mesmo aqueles que iniciaram na graduação, invariavelmente, acabaram por lecionar também na EPTNM. Tal destaque chama ainda mais atenção ao se considerar que apenas 16,5% (2) dos enfermeiros são licenciados.

É fato que a EPTNM tem assumido lugar de realce na docência em enfermagem, não somente por ser um vasto campo de atuação para o enfermeiro, mas, sobretudo, pela responsabilidade de formar trabalhadores que, além de representarem a maior força de trabalho da enfermagem, são um dos principais prestadores do cuidado direto à saúde.^{15,19} Associado a isto, alerta-se para o fato de muitos adentrarem a sala de aula sem formação prévia para o ensino.⁷

Neste cenário, a licenciatura em enfermagem, cuja oferta é diminuta em comparação ao bacharelado, ganha foco, na medida em que intenciona formar professores para atuarem na EPTNM ao congregar conteúdos que dão conta dos conhecimentos necessários para a formação do enfermeiro generalista e também do enfermeiro professor.^{3,19} Porém, há a manutenção da atuação de bacharéis como professores, o que veio se construindo historicamente, tendo em vista que os cursos de licenciatura em enfermagem sempre foram em número insuficiente, o que se relaciona, inclusive, à fragilidade de reconhecimento da docência como profissão.

De qualquer modo, a partir da fala dos participantes e da literatura sobre formação de professores, é necessário que sejam buscados conhecimentos que forneçam sustentação à prática educativa. Resgata-se aqui o aporte teórico do Conhecimento Base para o Ensino, por apontar que, para ensinar, é indispensável ter conhecimentos inerentes ao próprio ato de ensinar.^{8,11}

Nesta perspectiva de formação para a docência, os participantes apresentaram uma percepção bastante evidente de tal necessidade e um importante nível de autoconsciência. Por serem em sua maioria bacharéis e terem em média 10 anos de graduados, constataram, ao longo de sua atividade docente, que o bacharelado e a experiência assistencial, de fato, não os habilitam para o magistério.

Fica notório que o bacharelado em enfermagem prepara os futuros profissionais para o desenvolvimento de competências e habilidades, cuja especificidade volta-se para a assistência/gestão e, sendo assim, a formação para a docência se apresenta como uma necessidade para aqueles que anseiam seguir a carreira docente.²⁰ Aqui retoma-se a licenciatura e os cursos de formação continuada cuja intencionalidade é a qualificação para a prática docente.

Ainda no bojo da constatação da necessidade de formação docente, os enfermeiros valorizaram a aquisição dos conhecimentos didático-pedagógicos enquanto subsidiários para a instrumentalidade do professor. Quando estão em jogo os saberes que alicerçam o trabalho docente, a aquisição exclusiva de conhecimento técnico da área da enfermagem, ou de quaisquer outras áreas, é insuficiente.^{18,21} É fundamental, portanto, aproximar-se e aprofundar-se em saberes que vão além da profissão e disciplina para sustentar e fortalecer o fazer docente.

Quando Shulman¹¹ apresenta as categorias de conhecimentos base para ensinar, ele sinaliza a necessidade de trilhar um caminho para tornar-se professor, cujo percurso envolve a aquisição de conhecimentos não somente do conteúdo e pedagógico, geralmente manifestos como mais necessários, como também de pelos menos outros cinco. Enfatiza-se aqui o conhecimento pedagógico do conteúdo, específico do professor, uma vez que ao unir e mobilizar todos os outros conhecimentos de base, torna o conteúdo acessível e compreensível ao aluno.

Diante disso, é visível que a teoria de Shulman milita em defesa da profissionalização do ensino, superando o autodidatismo e amadorismo na docência ao considerar a prática docente em suas complexidades e demandas. A formação docente, inicial ou continuada, é indispensável para a efetivação do compromisso de contribuir para uma formação profissional crítica e transformadora.

Reconhecendo a necessidade e em busca desta formação, os enfermeiros professores referiram participar de qualificações promovidas por suas instituições no formato de encontros pedagógicos regulares. Ações no âmbito institucional têm sido desenvolvidas para a provisão de conhecimentos necessários ao exercício profissional da docência, contudo, é imprescindível que tais ações ganhem força e se tornem projetos

concretos, políticas institucionais potencializadoras de processos formativos que suscitem reflexão crítica e responsabilização sobre a realidade da atuação docente.⁹ Logo, precisam ser muito mais do que momentos de iniciação à docência focados em encontros e espaços de qualificação pedagógica. É preciso haver uma política institucional de qualificação docente que assuma a formação para a docência como uma ação inseparável em seus processos.

Há que se pontuar, neste contexto, a fragilidade da própria política para a formação de professores para a EPTNM, o que coloca os seus dispositivos legais sob a possibilidade de não cumprimento.^{3,7} Inexistem concepções teóricas robustas e políticas públicas consistentes e contínuas, de maneira que estas se apresentam por meio de ações e programas aligeirados, de caráter emergencial, logo, despolitizados.²²

Outra questão que merece ênfase, ainda neste aspecto institucional, é a forma como as próprias escolas de educação profissional definem e conduzem os seus processos de seleção e contratação de professores. No presente estudo, é minoria o quantitativo de enfermeiros licenciados, conforme já discutido, e os que possuem especialização na área da docência e/ou ensino perfazem apenas 33,3% (4). Ainda, a vinculação contratual, majoritariamente, é por tempo determinado.

Este cenário traz à tona, em primeiro lugar, que a contratação é quase sempre de enfermeiros sem formação docente.³ Segundo, a fragilidade do vínculo instituído pode descontinuar a construção de processos formativos para a docência.²³ Ainda, pode desmotivar o enfermeiro a investir em sua própria formação, bem como gerar uma dedicação ao ensino deficitária em virtude da necessidade do multiemprego. Destarte, torna-se urgente que as instituições ponderem e estabeleçam outros/novos critérios para a seleção e contratação dos seus professores, tendo em vista o entendimento da complexidade que permeia o saber/fazer docente. Além disso, necessitam inserir em seu planejamento e práticas pedagógicas ações regulares e contínuas de formação docente.

Ainda no enfrentamento da falta de formação docente, os participantes relataram buscar cursos de pós-graduação, em sua maioria *lato sensu*, em docência e/ou ensino. Mesmo assim, conforme discutido acima, percebe-se uma busca bastante tímida por esses espaços formais de qualificação, os quais são acessados muito mais a partir de um movimento pessoal do que institucional.¹

É preciso que os próprios enfermeiros, uma vez na profissão docente, se reconheçam como pertencentes também à área da educação, a qual exige profissionalismo e, por conseguinte, demanda uma profissionalidade particular, que ocupa espaço central no desenvolvimento da prática educativa.^{1,15,24} Este reconhecimento é traduzido em uma

identidade profissional, cuja percepção de si e do grupo ao qual faz parte, bem como do seu campo de trabalho e das suas atribuições, é bem compreendida.²⁵⁻²⁶ Assim, este sentimento de pertencimento e a compreensão identitária poderão provocar ações e movimentos mais significativos, pessoais e institucionais, de busca tanto pelos saberes inerentes à docência quanto para o desenvolvimento das competências necessárias ao seu exercício.

É relevante ainda considerar a menção, embora sutil, feita ao mestrado também como via de qualificação para o exercício docente. A pós-graduação *stricto sensu* é assumida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como lugar prioritário para o preparo para a docência no ensino superior.²⁰ Ainda que o lócus em foco seja a EPTNM e apesar de o mestrado e doutorado priorizarem a formação de pesquisadores, não se pode deixar de ponderar que esses cursos também poderiam apoiar a construção de conhecimento para o exercício do trabalho docente, sendo a formação acadêmica, vista por Shulman¹¹, como uma das fontes de conhecimento para o ensino. Logo, os cursos de mestrado e doutorado em enfermagem/saúde oportunizam ao enfermeiro professor compreensão consistente e aprofundada acerca da sua profissão/área fundamental também ao magistério.

Compreende-se, então, que para ser professor é imprescindível ir ao encontro das particularidades demandadas por esta profissão tão complexa. É preciso lançar mão de outros domínios, exigidos pelo próprio processo de ensino, e desenvolvê-los, a fim de que o enfermeiro professor exerça uma boa prática docente com vistas a uma aprendizagem significativa e transformadora. Nesse sentido, a questão da formação para a docência se apresenta como um grande desafio tanto para os próprios enfermeiros, por normalmente ingressarem no magistério sem formação para tal e não se reconhecerem como professores, quanto para as políticas governamentais e institucionais, cujas ações estão aquém do esperado/desejado se analisadas as exigências da profissionalidade docente.

Neste sentido, espera-se contribuir para o debate sobre a formação do enfermeiro para o exercício docente, bem como para o fortalecimento de estratégias e políticas de formação de professores para a EPTNM. Desta maneira, vislumbra-se uma formação diferenciada de trabalhadores de nível médio cientes do seu compromisso com a qualidade do cuidado em enfermagem/saúde e com a defesa e consolidação do SUS enquanto política pública de saúde.

Limitações do estudo

A limitação do estudo se apresenta pelo quantitativo de uma escola como cenário da pesquisa.

CONCLUSÃO

Conhecer os caminhos percorridos pelos enfermeiros em busca da sua formação docente requisita considerar a motivação para a inserção e atuação inicial na docência, uma vez que a busca pela formação para o magistério, comumente, ocorre após o ingresso e atuação em sala de aula. Os motivos são diversos e, em geral, não relacionados a uma escolha/preferência, podendo ser a dificuldade de empregar-se na assistência, convite para lecionar, oportunidade de trabalho ou existência de alguma necessidade. Por conseguinte, a atuação inicial atribui ênfase para a EPTNM, uma vez que o enfermeiro acaba atuando como professor no nível técnico na condição de docente novato ou após outras experiências no ensino.

No que se refere à formação para a docência propriamente dita, os participantes constataram a sua necessidade, tendo em vista a importância da aquisição de conhecimentos para além da enfermagem/saúde. Nesta perspectiva, indicaram algumas vias acessadas para a sua qualificação docente, as quais se concentraram em participações em encontros pedagógicos, promovidos institucionalmente, e especializações em docência/ensino.

Fica manifesto que ensinar é uma ação complexa e ao mesmo tempo desafiadora, ainda mais quando se trata da formação do técnico em enfermagem, trabalhador essencial na assistência à saúde e para o SUS. Nesta perspectiva, compete aos enfermeiros que se inserem no magistério a formação para o seu exercício, a fim de atuarem com profissionalismo e rigor, bem como possibilitarem a mediação do conhecimento e sua aplicabilidade de maneira eficaz para a melhoria da qualidade do cuidado em enfermagem.

Dessa maneira, cresce a necessidade de formulação/revisão de políticas, públicas e institucionais, bem delineadas para a adequada formação de professores que estejam implicados com um perfil de trabalhadores críticos e seres humanos solidários. Logo, assinala-se a essencialidade do desenvolvimento de estudos que tragam à tona e provoquem ainda mais reflexão sobre a problemática da ausência de formação específica, frequentemente evidenciada, para o exercício da profissão docente, no intuito de suscitar visibilidade e potencializar as ações de enfrentamento deste problema.

Chama-se a atenção aqui dos enfermeiros, das instituições que os formam e das escolas técnicas que os contratam, para o urgente investimento na formação com vistas à

docência. Anseia-se, portanto, contribuir com a profissionalização do ensino, fortalecimento e valorização da enfermagem e consequente elevação da qualidade do cuidado em saúde.

REFERÊNCIAS

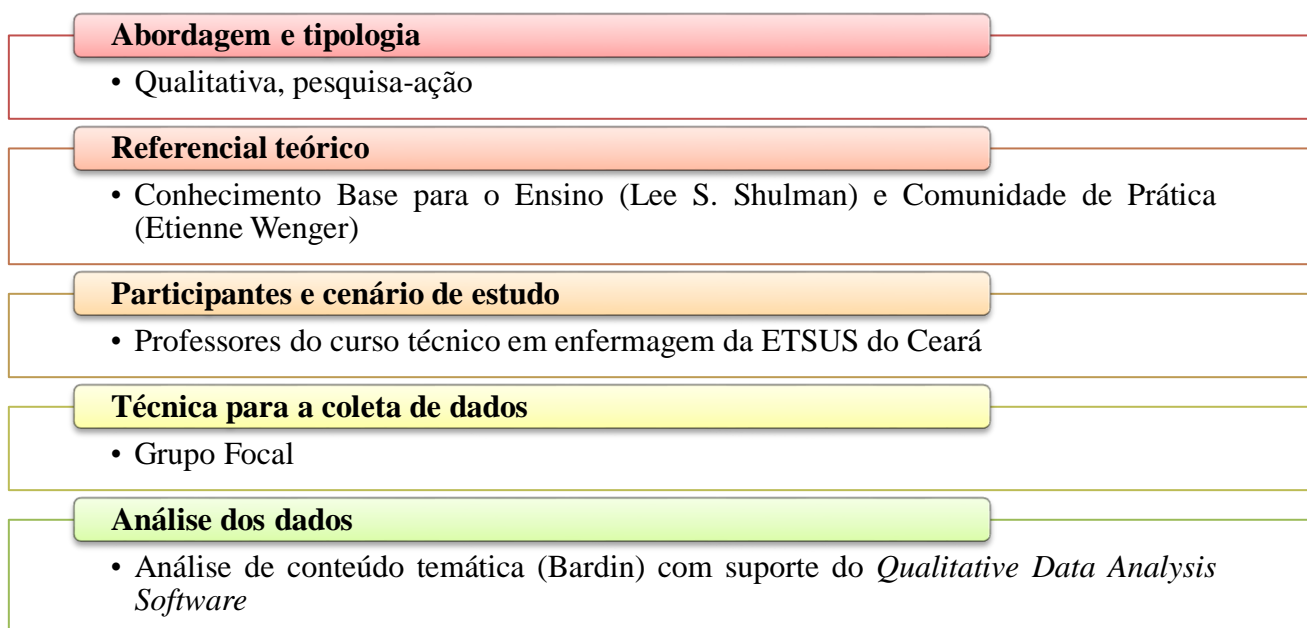
1. Gatti BA. Formação de professores: condições e problemas atuais. Rev Int Formação Profr [Internet]. 2016 [cited 2020 Jun 03];1(2):161-71. Available from: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>
2. Menegaz JC, Becerril LC, Backes VMS. Formação docente em enfermagem: trajetória e experiência na constituição do saber e do fazer. In: Backes VMS, Menegaz JC, Moya JLM, organizadores. Formação Docente na Saúde e Enfermagem. Porto Alegre: Moriá; 2019. p. 191-206
3. Hott MCM, Reinaldo AMS. Qualificação pedagógica de enfermeiros docentes em cursos profissionalizantes. Rev Bras da Educ Prof e Tecnológica. 2018;2(2018):1-14. doi: 10.15628/rbept.2018.6455.
4. COFEn. Enfermagem em Números [Internet]. 2020 [cited 2020 Aug 10]. Available from: <http://www.cofen.gov.br/enfermagem-em-numeros>
5. Tafner DPOV, Reibnitz KS, Lazzari DD. Implementation of the integrality principle in technical nursing courses at schools in the SUS network. Texto Context Enferm. 2016;25(4:e3470015):1-7. doi: 10.1590/0104-07072016003470015.
6. Ribeiro-Barbosa JC, Silva GT, Amestoy SC, Silva CCR, Silva RMO, Backes VMS. Technical schools of the Unified Health System: an analysis of nursing education. Rev Esc Enferm USP. 2020;54(e03580):1-8. doi: 10.1590/S1980-220X2018052503580.
7. Corrêa AK, Sordi MRL. The secondary technical-professional education in the unified health system and the teacher training policy. Texto e Context Enferm. 2018;27(1:e2100016):1-8. doi: 10.1590/0104-07072018002100016.
8. Backes VMS, Menegaz JC, Miranda FAC, Santos LMC, Cunha AP, Patrício SS. Lee Shulman: contributions to research on teacher training. Texto e Context Enferm. 2017;26(4:e1080017):1-9. doi: 10.1590/0104-07072017001080017.
9. Sordi MRL. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. Educ em Rev. 2019;35(75):135-54. doi: 10.1590/0104-4060.67031.
10. Santos LMC, Souza DM, Backes VMS, Reibnitz KS. Educação profissional técnica de nível médio. In: Backes VMS, Menegaz JC, Moya JLM, organizadores. Formação Docente na Saúde e Enfermagem. Porto Alegre: Moriá; 2019. p. 173-89.
11. Shulman LS. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. cadernoscenpec. 2014;4(2):196-229. doi: 10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293.
12. Ministério da Saúde: RET-SUS [Internet]. 2020. [cited 2020 Aug 19]. Available from: <https://www.saude.gov.br/trabalho-educacao-e-qualificacao/gestao-da-educacao/formacao-tecnica/rede-de-escolas-tecnicas-do-sus-ret-sus/escolas-tecnicas-e-centros-formadores>
13. Kinalski DDF, Paula CC, Padoin SMM, Neves ET, Kleinubing RE, Cortes LF. Focus group on qualitative research: experience report. Rev Bras Enferm. 2017;70(2):443-8. doi: 10.1590/0034-7167-2016-0091.
14. Bardin L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70; 2016. 279 p.
15. Souza DM, Backes VMS, Lazzari DD, Martini JG. Pedagogical preparation of nursing professors for professional secondary technical education. Rev Bras Enferm. 2018;71(5):2432-9. doi: 10.1590/0034-7167-2017-0289.
16. Pinho MJS, Nascimento ATP. Identidade profissional de enfermeiros/as: perspectivas de formação docente. Rev Profissão Docente [Internet]. 2017 [cited 2020 Jun 06];17(37):78–87. Available from: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1119/1371>
17. Machado MH, Oliveira E, Lemos W, Lacerda WF, Filho WA, Wermelinger M, et al. Mercado de trabalho da enfermagem: aspectos gerais. Enferm em Foco [Internet]. 2016 [cited 2020 Jul 18];7(ESP):35–62. Available from: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/691/301>
18. Scarton J, Claro LC, Paula SF, Perim LF, Ventura J, Medeiros SP. Formação permanente:

- contribuições para a prática pedagógica do enfermeiro. *Res Soc Dev.* 2020;9(3:e02932260):1-11. doi: 10.33448/rsd-v9i3.2260.
19. Corrêa AK, Prebill GM, Ruiz JC, Souza MCBM, Santos RA. First-year student profile in the “bachelor’s degree with a teaching credential in nursing” program at a brazilian public university. *Educ em Rev.* 2018;(34:e185913):1-28. doi: 10.1590/0102-4698185913.
20. Figueredo WN, Laitano ADC, Dias VPFA, Dias ACS, Silva GTR, Teixeira GAS. Didactic-pedagogical training in stricto sensu graduate programs in Health Sciences of Federal Universities in the Northeastern region of Brazil. *Acta Paul Enferm.* 2017;30(5):497-503. doi: 10.1590/1982-0194201700072.
21. Moya JLM, Borrasc BJ, Menegaz J. A formalização do conhecimento profissional no currículo. *Rev Ibero-Americana Estud em Educ.* 2018;13(2):588-603. doi: 10.21723/riaee.v13.n2.2018.11323.
22. Costa MA. Políticas de Formação Docente para a Educação Profissional: Realidade ou Utopia? 1st ed. Curitiba: Appris; 2016. 287 p.
23. Granvile NC, Corrêa AK. Saberes dos professores da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem. *Rev COCAR [Internet].* 2018 [cited 2020 Jul 18];12(23):408-38. Available from: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1734>
24. Nóvoa A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cad Pesqui.* 2017;47(166):1106-33. doi: 10.1590/198053144843.
25. Lazzari DD, Martini JG, Prado ML, Backes MVS, Rodrigues J, Testoni AK. Between those who think and those who do: Practice and theory in nurse teaching. *Texto e Context Enferm.* 2019;28:1-13. doi: 10.1590/1980-265X-TCE-2017-0459.
26. Santos SC, Almeida DB, Silva GTR, Santana GC, Silva HS, et al. Identidade Profissional Da Enfermeira: Uma Revisão Integrativa. *Rev Baiana Enfermagem.* 2019;33(e29003):1-12. doi: 10.18471/rbe.v33.29003.

9.4 MANUSCRITO 4 - COMUNIDADE DE PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO TÉCNICA EM ENFERMAGEM: ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

O manuscrito 4 teve como foco a identificação das possibilidades para o desenvolvimento de comunidade de prática docente como estratégia de formação continuada para a docência na educação técnica em enfermagem e, portanto, se constituiu como um dos produtos da Fase Participativa da presente pesquisa. Apresenta como principais características (Figura 22):

Figura 22 – Principais características do manuscrito 4.



FONTE: Elaborada pela autora.

A seguir, apresenta-se o manuscrito 4 conforme norma da revista científica selecionada para submissão.



Comunidade de Prática docente na educação técnica em enfermagem: estratégia de formação para a docência

RESUMO

Objetivo: identificar possibilidades para o desenvolvimento de comunidade de prática docente como estratégia de formação continuada para a docência na educação técnica em enfermagem.

Método: pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, realizada com professores do curso técnico em enfermagem e coordenação pedagógica de uma Escola Técnica do Sistema Único de Saúde do Ceará. Os dados foram coletados por grupos focais e submetidos à análise de conteúdo de Bardin, com suporte do *Qualitative Data Analysis Software*. **Resultados:** possibilidades para o desenvolvimento de comunidade de prática docente foram identificadas mediante a percepção da necessidade de formação docente, dificuldade de conciliar trabalho e estudo e viabilidade de promover esta formação em grupo. **Conclusão:** a comunidade de prática docente, além de ser uma estratégia viável para a formação docente em enfermagem, é premente, pois a formação de trabalhadores de nível médio é determinante para a qualidade do cuidado e consolidação do Sistema Único de Saúde.

Descritores: Docentes de Enfermagem; Capacitação de Professores; Docentes; Educação Técnica em Enfermagem; Enfermagem; Sistema Único de Saúde.

Descriptors: Faculty, Nursing; Teacher Training; Faculty; Education, Nursing, Associate; Nursing; Unified Health System.

Descriptoros: Docentes de Enfermería; Formación del Profesorado; Docentes; Graduación en Auxiliar de Enfermería; Enfermería; Sistema Único de Salud.

Introdução

O trabalho do professor demanda preparo e saberes que ultrapassam as especificidades de uma determinada área de conhecimento, de modo que sua formação precisa ser condizente com as demandas e complexidades do ser/fazer docente^(1,2). Ademais, tal formação interfere expressivamente na formação do próprio alunado, o que torna o professor, seu percurso formativo e atuação altamente relevantes para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Especificamente na conjuntura da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) em enfermagem, refletir sobre a formação do professor é também pensar na formação do técnico em enfermagem, trabalhador que ocupa espaço central no cuidado em enfermagem/saúde no Sistema Único de Saúde (SUS), pelo elevado contingente numérico e magnitude de suas atribuições⁽³⁻⁵⁾. É apropriado sublinhar, neste contexto, a relevância do espaço ocupado pelas Escolas Técnicas do SUS (ETSUS), em razão do compromisso firmado de alicerçar seus processos formativos nos princípios e diretrizes do sistema de saúde brasileiro^(5,6). Entende-se, portanto, que a formação para a docência representa tema de extremo valor, considerando a urgente necessidade de formar trabalhadores comprometidos com o fazer saúde no e para o SUS.

Ainda, a maioria dos professores que atuam na EPTNM em enfermagem são enfermeiros, os quais, predominantemente, não possuem habilitação específica para o magistério^(7,8). Por esses motivos, torna-se ainda mais significativa e pertinente a temática da

formação para a docência, com vistas a uma atuação docente qualificada e potencializadora de processos formativos críticos, reflexivos e transformadores.

Neste cenário, emergem as Comunidades de Prática (COP), na condição de lugar privilegiado para a aprendizagem, por oferecerem aos seus membros a possibilidade de interagir, trocar experiências, negociar significados e explorar novos saberes em prol da aquisição e construção de conhecimento. Configuram-se, de um modo geral, como um grupo de pessoas que possuem uma preocupação, problemas ou entusiasmo a respeito de um tema e que aprofundam seu conhecimento e domínio ao se inter-relacionarem⁽⁹⁾. Especificamente como via de formação continuada para a docência, a COP apresenta-se como um terreno fértil para qualificação do professor, na medida em que, por meio do compartilhamento de vivências do ensino, oportuniza a revisão da própria prática educativa pela reflexão e análise críticas, em busca da profissionalidade docente⁽¹⁰⁾.

Além disso, pela flexibilidade espaço-temporal que admite inúmeras formatações, o desenvolvimento de uma COP, enquanto estratégia formativa, é uma proposta bastante factível⁽⁹⁾. Em comunidade, tanto presencial como virtualmente, os professores poderão aprender e desenvolver-se profissionalmente, contínua e reciprocamente, para e na docência, a fim de qualificar o seu ensino mediante o aprofundamento de saberes.

Considerando o exposto, o objetivo da presente pesquisa é identificar possibilidades para o desenvolvimento de comunidade de prática docente como estratégia de formação continuada para a docência na educação técnica em enfermagem.

Método

Delineamento do estudo

Estudo qualitativo, do tipo pesquisa-ação, cujo referencial teórico foi o Conhecimento Base para o Ensino de Lee Shulman⁽²⁾ e metodológico, a Pesquisa-ação de Michel Thiollent⁽¹¹⁾. Salienta-se que o estudo foi desenvolvido segundo os preceitos do COREQ.

Cenário do estudo

O estudo foi realizado em uma ETSUS do Ceará, Brasil, em 2019, que possuía turma em andamento do curso técnico em enfermagem, característica considerada como critério de inclusão da escola no estudo. O Brasil, hoje, tem 41 ETSUS e destas, apenas 5 possuem turmas em andamento do curso mencionado, as quais localizam-se no Acre, Amazonas, Ceará, Paraná e Santa Catarina. A criação desta escola, em 2005, representou um significativo avanço da Política de Educação Permanente no município e região circunscrita em que está situada. Tem como missão, desenvolver estratégias de intervenção no campo da formação técnica e capacitação dos trabalhadores da saúde com foco na promoção e produção de saúde e fortalecimento de uma educação de qualidade⁽¹²⁾.

É oportuno dizer que esta ETSUS já havia sido incluída na primeira etapa do projeto de pesquisa da referida tese e sua seleção como cenário de estudo para a pesquisa-ação é justificada porque o Ceará é o segundo estado com maior número de ETSUS (4), precedido apenas por São Paulo (7), sendo que este, atualmente, não possui nenhuma escola com turma em andamento do curso em foco. Ademais, cita-se o elemento proximidade, pelo desenvolvimento dos estudos de doutoramento na Bahia, e o pronto aceite da referida escola em ser cenário da pesquisa-ação. Em contato com a coordenadora de Educação Permanente, foi manifestado o interesse imediato em sediar o estudo.

Participantes do estudo

Participaram do estudo 13 professores do curso técnico em enfermagem e a coordenadora pedagógica de uma Escola Técnica do SUS do Ceará. Constituíram critérios de inclusão: responder diretamente pelo curso, no caso da coordenadora; ter sido docente, estar lecionando ou estar programado para atuar como docente na turma em andamento do referido curso, para professores. Estar de licença, férias ou afastado do trabalho no momento da coleta de dados foram definidos como critérios de exclusão. Salienta-se que a aproximação e convite aos participantes aconteceu por meio da criação de um grupo em um aplicativo de troca de mensagens, com auxílio da secretaria escolar e coordenações pedagógica e técnica do curso em questão.

Coleta de dados

Considerando as fases da Pesquisa-ação propostas por Thiollent⁽¹¹⁾, a fase exploratória ocorreu a partir do desenvolvimento da primeira etapa do projeto de pesquisa da tese supramencionada, quando foi possível aproximar-se do cenário de estudo e dos participantes, conhecendo algumas características da escola e perfil formativo-profissional dos docentes, realizando, assim, um diagnóstico situacional. Por conseguinte, a formação para a docência se estabeleceu como tema e principal problemática e o Conhecimento Base para o Ensino proposto por Lee Shulman e a Comunidade de Prática apresentada por Etienne Wenger como referencial teórico e hipótese de solução, respectivamente.

O grupo de condução foi constituído pela pesquisadora, professores e coordenadora; o campo de observação foi uma ETSUS do Ceará; e a coleta de dados teve como técnica o Grupo Focal (GF). Na sequência, a fase da aprendizagem e articulação entre os saberes ocorreu pelo compartilhamento de informações, discussão de potenciais ações e construção do conhecimento. O plano de ação foi educativo tendo em vista a Comunidade de Prática, e por

fim, a divulgação externa tem acontecido pela publicização dos resultados com as pessoas e entidades de interesse.

Especificamente, a coleta de dados teve como técnica o Grupo Focal, cuja aplicabilidade permite vasta discussão por meio do diálogo, de maneira que a produção de dados em espaço coletivo oportuniza ampla problematização temática, construção de saberes e aproximação da pesquisa com a realidade dos participantes⁽¹³⁾.

Foram realizados seis encontros na própria escola, em outubro de 2019, todos previamente agendados conforme a disponibilidade dos participantes, que preferiram concentrá-los em um único mês e no período da noite. Tais encontros foram norteados por roteiros com questões de debate, sendo que os três primeiros se voltaram mais para o conhecimento da realidade do grupo, suas dificuldades e necessidades relacionadas à formação docente. Os três últimos, para a possibilidade de desenvolvimento da Comunidade de Prática docente na perspectiva da formação continuada para a docência. Cada encontro teve duração média de 1 hora e 55 minutos, perfazendo 11 horas e 28 minutos de coleta de dados, e os áudios foram gravados, transcritos posteriormente e validados pelos participantes. Ainda, foram feitas notas de campo durante os encontros do GF, a fim de registrar as atividades desenvolvidas, algumas falas para retomada posterior e as percepções, reflexões, sentimentos e impressões da pesquisadora.

Tratamento e análise dos dados

Os dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo temática proposta por Bardin, a qual apresenta três etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento do resultados e interpretação⁽¹⁴⁾. Na primeira, houve a leitura e organização iniciais do corpus; na segunda, a exploração dos dados para codificação e categorização; e na última; captação dos

conteúdos manifestos e latentes presentes no material coletado. Salienta-se que esta análise foi subsidiada pelo *Qualitative Data Analysis Software* (webQDA®).

Deste processo, emergiu um quantitativo de 70 Unidades de Registro (UR), organizadas em seis subcategorias e, conseqüentemente, em duas categorias, conforme Figura 1.

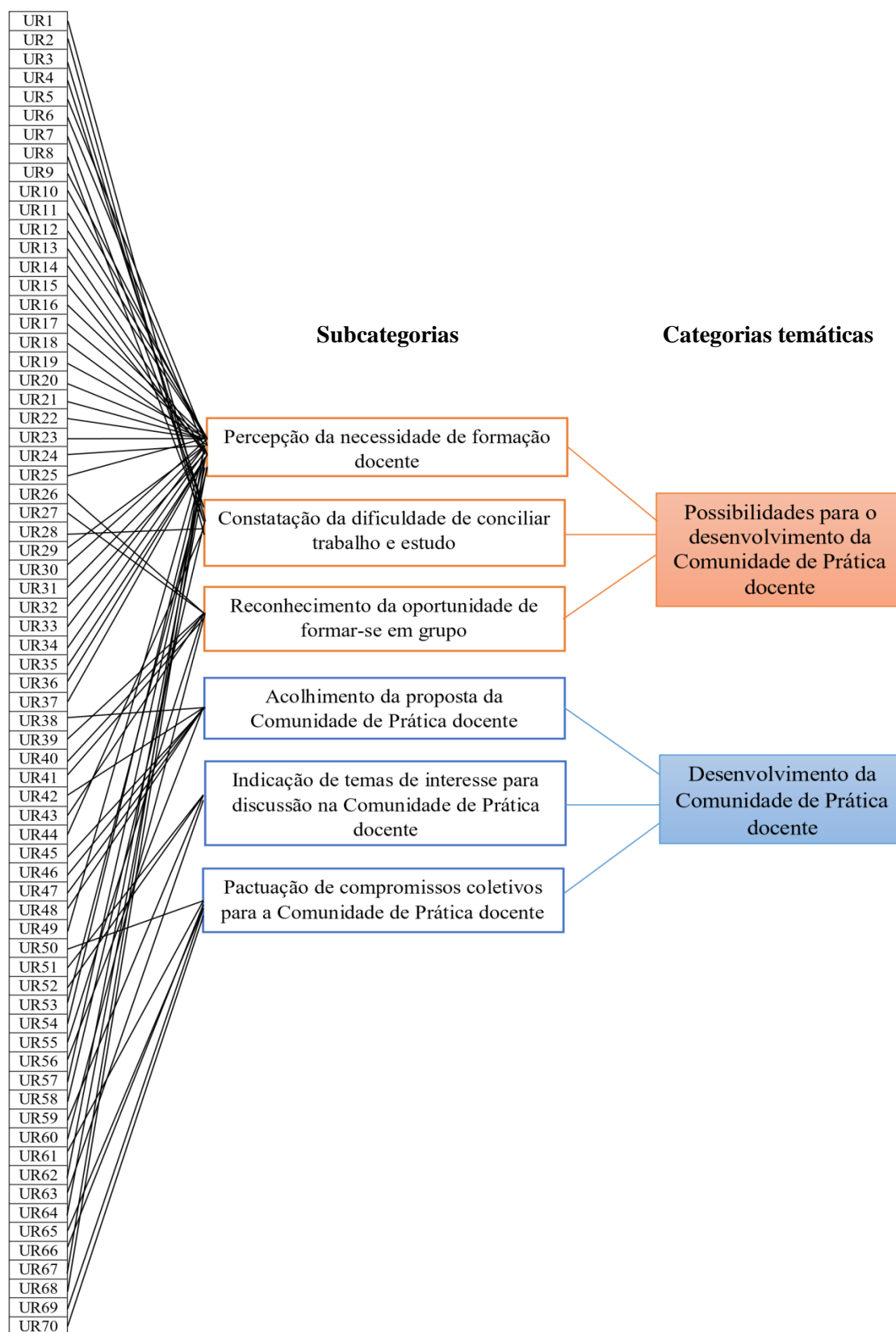


Figura 1 – Figura sinóptica correspondente à codificação e categorização do corpus da pesquisa.

Salvador-BA, Brasil, 2019

Aspectos éticos

O estudo observou os princípios éticos e científicos para pesquisa com seres humanos especificados nas Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, tendo sido aprovado em Comitê de Ética em Pesquisa sob parecer nº. 3.556.307. Ademais, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, para resguardar o anonimato, foram identificados com a letra P, alusiva a participante, seguida de um algarismo arábico.

Resultados

A idade média dos 14 participantes foi de 36 anos, com intervalo entre 29 e 49 anos, sendo a maioria do sexo feminino. 85,7% (12) possuía graduação enfermagem e os demais, em Serviço Social e Análise de Sistemas. 14% (2) dos participantes eram licenciados e menos da metade, 42,9% (6), tinha formação em nível de pós-graduação voltada para docência ou ensino, apesar da maioria atuar em sala de aula há mais de 6 anos.

As categorias e subcategorias, apresentadas abaixo, emergiram das falas dos participantes e identificaram as possibilidades para o desenvolvimento da Comunidade de Prática docente.

Possibilidades para o desenvolvimento da Comunidade de Prática docente

As possibilidades para o desenvolvimento de Comunidade de Prática docente foram identificadas mediante percepção da necessidade de formação docente, da dificuldade de conciliar trabalho e estudo e da viabilidade de promover esta formação em grupo.

Percepção da necessidade de formação docente

Os participantes reconheceram a formação docente como necessária para o exercício do magistério, uma vez que o bacharelado não os habilita para este trabalho. A licenciatura foi identificada como uma via de aproximação ao universo da educação e preparo para a atuação em sala de aula, por permitir a aquisição de conhecimentos didático-pedagógicos.

[...] talvez o enfermeiro não tem o conhecimento de licenciatura, os estudiosos, as metodologias de aprendizagem.

[...] se volta muito para a questão do bacharelado. (P2)

Pensei em fazer licenciatura só pra questão de sala de aula. (P5)

[...] a formação acadêmica, ela prepara para o bacharelado e não para licenciatura. (P6)

Constatação da dificuldade de conciliar trabalho e estudo

Os participantes constataram a dificuldade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, em virtude da falta de tempo. Assim, buscar cursos para a qualificação docente e ausentar-se do trabalho para estar nestes espaços mais formais de formação continuada era bastante difícil. Nessas situações, precisavam escolher entre um ou outro e, geralmente, o trabalho assumia condição prioritária.

Eu acho que preciso fazer especialização quanto a isso e, por falta de tempo, não estou podendo agora. [...] correria da vida, não está dando. (P3)

[...] é muito difícil a gente conseguir estudar e trabalhar. Às vezes, a gente tem que abrir mão do emprego pra estudar. E, às vezes, não dá, porque a gente precisa trabalhar. (P5)

E quando a gente pensa na vida corrida que nós temos que, muitas vezes, a gente se ausenta pra ir pra um outro lugar pra isso. (P10)

Reconhecimento da oportunidade de formar-se em grupo

Identificou-se que a troca de experiências, a reflexão e o compartilhamento de vivências em grupo oportunizam e contribuem para a qualificação de todos os envolvidos, tendo em vista a atuação docente. A participação em grupos torna viável, portanto, formar-se e cooperar com a formação do outro por meio da construção coletiva do conhecimento.

Essa troca é muito importante [...], existem pessoas que já têm uma certa experiência em docência e outras que não têm tanta experiência. (P2)

[...] o grupo fazer uma reflexão sobre essas práticas, trazer vivências, algum material, disponibilizar, porque você vai construindo o seu conhecimento no tocante ao pedagógico. (P7)

[...] eu acho que é muito importante ter pessoas comprometidas em fazer, em se qualificar, em contribuir com o outro pra essa qualificação. (P10)

Desenvolvimento da Comunidade de Prática docente

O desenvolvimento da Comunidade de Prática docente, no formato virtual, delineou-se a partir do acolhimento da proposta pelos participantes, da indicação de temas de interesse para discussão e da pactuação de compromissos coletivos.

Acolhimento da proposta da Comunidade de Prática docente

A proposta da Comunidade de Prática docente foi acolhida pelos participantes, que a qualificaram como boa e importante por oportunizar o aprimoramento do conhecimento necessário para a docência.

[...] a comunidade é uma oportunidade pra aprimorar esse novo conhecimento que se faz necessário. (P7)

Eu achei uma ideia muito boa, eu acho que é possível sim. Eu espero que nós entremos em um consenso e que a gente consiga fazer, construir essa comunidade de prática. Eu gostei muito da ideia, estou supersensível e eu quero participar sim. (P9)

Eu acho que é uma proposta bem importante, principalmente, pegando o que a professora falou: “será que eu já fiz algum curso voltado para a questão pedagógica?”. (P10)

Indicação de temas de interesse para discussão na Comunidade de Prática docente

Metodologias de ensino, construção de planos de aula e ensino, métodos de avaliação e Projeto Político Pedagógico foram indicados pelos participantes como temas de interesse para

serem discutidos na COP, cujo formato virtual foi apontado como preferencial. Interessante notar que os temas possuem, exclusivamente, um núcleo didático-pedagógico.

E nessa comunidade virtual, você pode trazer [...] sobre a questão pedagógica ou sobre método de ensino. (P7)

A gente trouxe como temas o plano de aula, plano de ensino, projeto político pedagógico, metodologias e métodos de avaliação. (P8)

Os temas que colocamos: metodologias de ensino, primordialmente, as ativas, construção do plano de aula [...], nem sempre a gente tem noção de um plano de aula. (P12)

Pactuação de compromissos coletivos para a Comunidade de Prática docente

Os participantes pactuaram alguns compromissos coletivos por eles considerados indispensáveis para o enriquecimento de conhecimento e responsabilização de todos os envolvidos na COP docente. Citaram a necessidade de engajamento nas ações, a busca por qualificação pessoal, o compromisso em compartilhar informações e incentivar as participações, o rigor para cumprir os horários estabelecidos para os encontros e a ajuda mútua. Nos compromissos, a gente colocou o engajamento nas ações [...]. Como também a qualificação pessoal, uma especialização, mestrado, doutorado. Isso me enriquece e acaba enriquecendo o grupo quando acontece a troca desse conhecimento. (P8)

Os compromissos [...], o compartilhamento do conhecimento através do grupo, incentivar a participação do grupo e horários de encontro do grupo. (P12)

Ter o compromisso, responsabilização [...] o compartilhamento de informações. [...] ajuda mútua. Ter a responsabilização, compromisso também em relação ao grupo virtual. (P13)

Discussão

A formação docente foi percebida pelos participantes como uma necessidade, no entendimento de que o bacharelado prepara para atuar em áreas específicas de conhecimento e a licenciatura para a atuação em sala de aula. Associada a esta percepção, é relevante destacar

o diminuto número de licenciados, apenas 14% (2) do total de participantes, bem como o fato de apenas uma minoria, 42,8% (6), ter pós-graduação voltada para docência e/ou ensino.

De fato, a formação do bacharel, com destaque aqui para a enfermagem, tem um percurso formativo com enfoque nas atividades assistenciais e gerenciais, de modo que pouco (ou nada) se fala na possibilidade da docência como campo de trabalho para o enfermeiro⁽¹⁵⁾. Ademais, sabe-se que a oferta da licenciatura em enfermagem é bastante tímida no cenário da educação superior nacional e que a busca por cursos de pós-graduação guarda estreita relação com a aquisição de conhecimentos específicos da área de atuação profissional^(16,17). Assim, tem-se um professorado cada mais vez especializado e afastado dos outros saberes basilares ao trabalho docente.

O construto teórico Conhecimento Base para o Ensino assinala que ensino é profissão e, portanto, requer formação, cuja estrutura de base compreende pelos menos sete categorias de conhecimento, a saber: pedagógico geral, do conteúdo, dos alunos, do currículo, pedagógico do conteúdo, dos contextos educacionais e dos fins, propósitos e valores da educação^(2,18). Fica evidente, assim, que o pleno domínio da especificidade de uma determinada área não habilita o professor suficientemente para ensinar.

O docente, ao entender o que permeia e o que demanda o processo de ensino-aprendizagem, pode buscar meios de promover a sua qualificação, a fim de contribuir, de modo mais eficaz, para o aprendizado. No contexto da educação em enfermagem em tela, tal entendimento tona-se vital, posto que a atuação docente almeja a formação do profissional de nível técnico, fundamental para a qualidade do cuidado em saúde.

No entanto, apesar de perceberem a necessidade de formação para a docência, os participantes constataram a dificuldade de trabalhar e estudar concomitantemente, por falta de tempo e corre-corre da vida. Assim, quando está em jogo a permanência no emprego, a busca por qualificação fica em segundo plano. Tal constatação é reforçada pelo fato de mais da metade

dos professores atuar há mais de 6 anos em sala de aula, sendo que uma pequena parte tem pós-graduação na área de educação.

Por certo, uma rotina sobrecarregada e atribulada dificulta conciliar trabalho e estudo. Para a maioria dos enfermeiros, em específico, este arranjo é ainda mais penoso devido a uma jornada de trabalho semanal intensa, caracterizada, em geral, pelo multiemprego^(19,20). Como resultado, tem-se uma realidade cotidiana vertiginosa e concorrida, o que torna difícil conciliar outra atividade com o trabalho, ainda que esta seja tão precíua como é a formação para a docência.

Ademais, é comum que o enfermeiro não se reconheça como profissional da educação, aspecto que dificulta ainda mais seu acesso a vias para qualificação docente⁽²¹⁾. Logo, observa-se na prática uma atuação de professores, até mesmo experimentados pelo longo tempo de magistério, pautada exclusivamente na expertise teórico-prática da sua área de conhecimento.

Retoma-se a profissionalização do ensino defendida por Shulman, uma vez que ensinar é uma atividade complexa que exige não apenas a profundidade de compreensão da matéria ensinada como também ampliação dos horizontes do conhecimento⁽²⁾. Para o exercício docente, é fundamental transpor a disciplinaridade e buscar outros saberes inerentes ao próprio ato de ensinar.

Diante da percepção da necessidade de formação docente em embate com a constatação da dificuldade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, o reconhecimento pelos participantes da viabilidade de formar-se em grupo ganha destaque, tendo em vista a oportunidade de aprendizado em prol da qualificação para a docência. A possibilidade de estar em coletividade, entendido aqui como um espaço mais informal de formação continuada, oportuniza aos pares o compartilhamento de experiências e a aprendizagem conjunta, tornando possível a formação de si e do outro.

A interação entre professores, particularmente, pode provocar um olhar e reflexão sobre a própria trajetória de formação e atuação docente, e para a trajetória e atuação do outro, bem como reflexão coletiva com discussão e conexão das vivências⁽¹⁾. Este (auto)conhecimento e (auto)reflexão da experiência de tornar-se e atuar como professor favorecem uma consciência crítica da realidade a ponto de suscitar mudanças em busca de um saber/fazer docente experto⁽²²⁾. Dessa forma, a relação estabelecida em coletivo entre estes profissionais é positiva e benéfica, além de se configurar como uma potente via de formação e aprimoramento para a docência.

Ainda, a aproximação e troca de experiências e práticas do processo de ensino-aprendizagem entre os professores viabilizam o planejamento de ações conjuntas e inter-relação de disciplinas e conteúdos que, provavelmente, seriam conduzidos isoladamente⁽²³⁾. Isso, além de gerar desenvolvimento da prática e do conhecimento dos próprios docentes, reverbera positivamente na aprendizagem e formação discente.

Nesta perspectiva, surge a possibilidade do desenvolvimento de Comunidade de Prática (COP) docente, cuja proposta foi acolhida pelos participantes, na medida em que vislumbraram a potencialidade da formação continuada para o aprimoramento do conhecimento necessário para o ensino. Enquanto protagonistas de sua aprendizagem e considerando a flexibilidade espaço-temporal por preferirem um formato virtual, perceberam a possibilidade de ampliar os saberes e as habilidades com vistas à profissionalidade docente, a exemplo de Oliveira⁽²⁴⁾.

O aprendizado em Comunidade de Prática se dá pela interação contínua entre as pessoas, as quais aprofundam seus conhecimentos e domínios em determinada área ao compartilharem preocupações, problemas e assuntos⁽⁹⁾. Portanto, a COP concebe o aprendizado como um fenômeno fundamentalmente social, logo, conhecer, aprender, é uma questão de participar, de interagir.

É propício frisar que a formação continuada, formal ou informal, apresenta-se como uma necessidade para o professor por possibilitar atualização e aprendizado constantes, aspectos requisitados pela complexidade do seu trabalho, sobretudo em um mundo em permanentes mudanças^(1,10). Também, faz-se necessária ao considerar a instrumentalidade requerida para a atuação docente posto as exigências e especificidades do ato de ensinar. O docente, portanto, precisa estar permanentemente em processo formativo para corresponder às demandas e responsabilidades provenientes da docência.

Na medida em que tal processo contínuo de formação acontece em ambiente de colaboração e intercâmbio social, tendo como exemplo uma Comunidade de Prática docente, é possível haver movimentos reflexivos individuais e coletivos, visando à elaboração de projetos conjuntos para a resolução de problemáticas até mesmo da própria prática do magistério^(24,25). Desse modo, o aprendizado e o desenvolvimento profissionais contínuos dos professores, tão vitais para ensinar, podem ser viabilizados e fomentados em contexto de COP.

Logo, uma COP docente “funciona como um grupo de professores que trocam, refletem e aprendem uns com os outros tomando como matéria-prima relatos sobre suas práticas”⁽¹⁰⁾. Dessa maneira, a formação para a docência pode ocorrer nestes espaços de permuta e interação, onde os professores, ao compartilharem suas dificuldades e acertos, angústias e esperanças, aprendem entre si na direção do enfrentamento dos desafios vivenciados no magistério e com foco na profissionalização do ensino. Além disso, saberes referenciais para a prática docente e novos significados sobre a docência podem ser construídos nas experiências significativas e nas trocas delas entre os professores⁽²³⁾.

Partindo-se do entendimento de que na COP há um conjunto de problemas ou temáticas centrais que são de interesse de todos os membros, os participantes deste estudo, baseados na sua realidade e atuação na sala de aula, sugeriram alguns temas para discussão na comunidade, cujo caráter didático-pedagógico foi marcante. O conhecimento pedagógico daqueles que

possuem formação em nível de bacharelado é raso e deficitário⁽²¹⁾, de tal modo que a necessidade de ampliar estes saberes, manifestada de forma categórica neste estudo, assume lugar estratégico e insubstituível no exercício do magistério.

Para que a discussão dos temas, a troca de experiências e o aprendizado por meio da COP efetivamente aconteçam, Wenger⁽⁹⁾ alerta para a necessidade do compromisso mútuo entre os membros. Este compromisso é o que faz com que uma COP seja uma comunidade, é sua fonte de coerência e repousa na responsabilização individual diante do coletivo^(9,26).

Enquanto compromissos, foram pactuados: engajamento nas ações, busca por qualificação pessoal, compartilhamento de informações, incentivo à participação uns dos outros, atenção para os horários estabelecidos para os encontros e ajuda mútua. A pactuação de compromissos auxilia na relação entre os integrantes e os mantém conectados⁽⁹⁾, o que tornará a COP docente mais sólida e bem-sucedida. É interesse pontuar que outros compromissos podem ser adicionados posteriormente, ao longo da prática da comunidade, e podem existir membros mais comprometidos em relação a outros⁽⁹⁾. De uma forma ou de outra, esses (re)arranjos acontecem (e são necessários), a fim de contextualizar e manter a COP produtiva.

Ainda com base no aporte teórico da Comunidade de Prática, Wenger⁽⁹⁾ menciona também duas propriedades inerentes e indispensáveis, além do compromisso mútuo: o empreendimento conjunto e o repertório compartilhado. Este inclui palavras, instrumentos, maneiras de fazer, símbolos, etc., que a comunidade produz e adota no percurso da sua existência. Aquele, por sua vez, relaciona-se com a capacidade de negociação coletiva que reflete o compromisso mútuo. Assim, todos esses elementos possibilitam o compartilhamento dos significados e dos conhecimentos.

A COP docente, como possibilidade de formação continuada de professores, oportuniza a socialização das dificuldades cotidianas do magistério e expõem as lacunas de conhecimento no tocante ao saber/fazer docente, como também possibilita o compartilhamento de vivências

exitosas e a troca de experiências no sentido da internalização e recriação dos saberes cogentes à docência.

O desenvolvimento da COP docente em foco tem uma potencialidade expressiva, tendo em vista que uma das participantes foi a coordenadora pedagógica da unidade escolar. Assim, percebe-se uma abertura e interesse reais por parte da escola em qualificar seu corpo de professores, na compreensão de que é preciso se comprometer, institucionalmente, com uma formação crítica, ética, humanizada de trabalhadores para o cuidado em enfermagem/saúde no SUS.

Ademais, a participação também de uma professora externa à área da enfermagem permite vislumbrar a possibilidade de envolver professores de outras áreas e de outros cursos da própria ETSUS. Esta perspectiva de composição da COP docente traz à tona a riqueza de experiências que podem ser compartilhadas e o potente conhecimento passível de ser construído coletivamente para uma atuação docente qualificada e transformadora.

Limitações do estudo

As limitações do estudo se apresentam pelo quantitativo de uma escola como cenário da pesquisa, pela heterogeneidade dos participantes do Grupo Focal referente ao número e assiduidade por encontro, bem como pelo pouco tempo de acompanhamento do desenvolvimento da COP docente.

Implicações para o avanço do conhecimento científico para a área de saúde e enfermagem

O estudo aponta para a indispensabilidade da formação para a docência na educação técnica em enfermagem para uma prática docente experta, com conseqüente melhoria da qualidade da formação de trabalhadores de nível médio para o cuidado em enfermagem/saúde,

potencializando o movimento por políticas de formação de professores para a EPTNM. Apresenta, ainda, a Comunidade de Prática como espaço favorável à aprendizagem e aprimoramento contínuos do professor.

Conclusão

A percepção da necessidade de formação docente, assim como a constatação da dificuldade de conciliar trabalho e estudo e o reconhecimento da oportunidade de formar-se em grupo pelos participantes desta pesquisa, apontam para a possibilidade de desenvolvimento de Comunidade de Prática docente na perspectiva da formação continuada para a docência na educação técnica em enfermagem. Para desenvolvê-la, foram indicados alguns temas de interesse para discussão e pactuados compromissos coletivos para manter a Comunidade de Prática ativa e produtiva.

A formação continuada dos professores é pauta importante no atual cenário do processo de ensino-aprendizagem, porquanto sua formação e atuação guardam relação com a qualidade da educação. Esta pauta ganha ainda mais realce quando considerada a educação técnica em enfermagem, tendo em vista que a maioria dos enfermeiros começa a exercer a docência sem preparo específico para tanto e o trabalho do técnico ocupa relevante lugar no cuidado em saúde.

Faz-se, portanto, urgente discutir e conceber vias de formação docente para os professores da educação técnica em enfermagem, a fim de que sejam um estímulo crítico para suas práticas no magistério e oportunizem um trilhar formativo contínuo. Dessa forma, será possível fortalecer a formação diferenciada de profissionais de saúde conscientes do seu compromisso social, com a qualidade do cuidado e do SUS.

Neste contexto, a Comunidade de Prática docente apresenta-se como um modo coletivo de aprendizagem para os professores, por permitir o desenvolvimento dos saberes fundamentais

à sua prática educativa mediante a socialização entre pares de experiências práticas e conhecimentos. Cada membro da Comunidade de Prática pode colaborar com elementos preciosos na busca pela qualificação para o ensino, cooperando para o aprimoramento pessoal e profissional de todos os envolvidos.

Ao funcionar como um grupo de professores da educação técnica em enfermagem que aprendem uns com os outros por meio de interação e compromisso mútuo, a Comunidade de Prática docente pode se caracterizar como uma potente via de formação continuada para a docência. Configura-se, assim, como um investimento viável e uma realidade possível para a qualificação docente tão essencial para a qualidade da educação e excelência da formação em saúde/enfermagem.

Referências

1. Souza APG, Anunciato RMM. Aprendizagens da docência em uma comunidade de aprendizagem online: contribuições da ReAD. *Rev Bras Pesqui (Auto)biográfica*. 2019;4(12):1090-109. doi: 10.31892/rbpab2525-426x.2019.v4.n12.p1090-1109.
2. Shulman LS. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *cadernoscenpec*. 2014;4(2):196-229. doi: 10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293.
3. Granvile NC, Corrêa AK. Saberes dos professores da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem. *Rev COCAR*. 2018 [cited 2020 Jul 18];12(23):408-38. Available from: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1734>
4. Hott MCM, Reinaldo AMS. Qualificação pedagógica de enfermeiros docentes em cursos profissionalizantes. *Rev Bras da Educ Prof e Tecnológica*. 2018;2(2018):1-14. doi: 10.15628/rbept.2018.6455.
5. Ribeiro-Barbosa JC, Silva GT, Amestoy SC, Silva CCR, Silva RMO, Backes VMS. Technical schools of the Unified Health System: an analysis of nursing education. *Rev Esc Enferm USP*. 2020;54(e03580):1-8. doi: 10.1590/S1980-220X2018052503580.

6. Tafner DPOV, Reibnitz KS, Lazzari DD. Implementation of the integrality principle in technical nursing courses at schools in the SUS network. *Texto Context Enferm*. 2016;25(4:e3470015):1-7. doi: 10.1590/0104-07072016003470015.
7. Backes VMS, Menegaz JC, Miranda FAC, Santos LMC, Cunha AP, Patrício SS. Lee Shulman: contributions to research on teacher training. *Texto e Context Enferm*. 2017;26(4:e1080017):1-9. doi: 10.1590/0104-07072017001080017.
8. Corrêa AK, Sordi MRL. The secondary technical-professional education in the unified health system and the teacher training policy. *Texto e Context Enferm*. 2018;27(1:e2100016):1-8. doi: 10.1590/0104-07072018002100016.
9. Wenger E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Buenos Aires: Paidós; 2011.
10. Imbernón F, Shigunov Neto A, Silva AC. Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em comunidade de prática. *Rev Iberoam Educ*. 2020;82(1):161-72. doi: 10.35362/rie8213663.
11. Thiollent M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18ª. São Paulo: Cortez; 2011. 136 p.
12. Ministério da Saúde: RET-SUS [Internet]. 2020. [cited 2020 Aug 19]. Available from: <https://www.saude.gov.br/trabalho-educacao-e-qualificacao/gestao-da-educacao/formacao-tecnica/rede-de-escolas-tecnicas-do-sus-ret-sus/escolas-tecnicas-e-centros-formadores>
13. Kinalski DDF, Paula CC, Padoin SMM, Neves ET, Kleinubing RE, Cortes LF. Focus group on qualitative research: experience report. *Rev Bras Enferm*. 2017;70(2):443-8. doi: 10.1590/0034-7167-2016-0091.
14. Bardin L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70; 2016. 279 p.
15. Sgarbi AKG, Missio L, Renovato RD, Hortelan MPSM. Enfermeiro docente no ensino técnico em enfermagem. *Laplage em Rev*. 2018;4(1):254-73. doi: 10.24115/s2446-6220201841423p.254-273.
16. Corrêa AK, Prebill GM, Ruiz JC, Souza MCBM, Santos RA. First-year student profile in the “bachelor’s degree with a teaching credential in nursing” program at a brazilian public university. *Educ em Rev*. 2018;(34:e185913):1-28. doi: 10.1590/0102-4698185913.
17. Sordi MRL. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. *Educ em Rev*. 2019;35(75):135-54. doi: 10.1590/0104-4060.67031.

18. Souza DM, Backes VMS, Lazzari DD, Santos LMC, Martini JG. Conhecimento Pedagógico de Conteúdo de docentes de enfermagem novatos na educação técnica de nível médio. *Rev Bras Enferm.* 2020;73(5:e20180976):1-8. doi: 10.1590/0034-7167-2018-0976.
19. Machado MH, Koster I, Filho WA, Wermelinger MCMW, Freire NP, Pereira EJ. Labor market and regulatory processes – nursing in Brazil. *Cien Saude Colet.* 2020;25(1):101-12. doi: 10.1590/1413-81232020251.27552019.
20. Machado MH, Oliveira E, Lemos W, Lacerda WF, Filho WA, Wermelinger M, *et al.* Mercado de trabalho da enfermagem: aspectos gerais. *Enferm em Foco* [Internet]. 2016 [cited 2020 Jul 18];7(ESP):35-62. Available from: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/691/301>
21. Souza DM, Backes VMS, Lazzari DD, Martini JG. Pedagogical preparation of nursing professors for professional secondary technical education. *Rev Bras Enferm.* 2018;71(5):2432-9. doi: 10.1590/0034-7167-2017-0289.
22. Canever BP, Prado ML, Gomes DC, Backes VMS, Jesus BH. Self-knowledge of health teachers: A qualitative exploratory study. *Nurse Educ Today.* 2018;65(2018):54-9. doi: 10.1016/j.nedt.2018.02.035.
23. Freire VCC, Miranda ARA. Uma perspectiva autorreflexiva sobre experiências formativas docentes de dois professores iniciantes no ensino superior. *Práticas Educ Memórias e Oralidades.* 2019;1(2):1-18. doi: 10.47149/pemo.v1i2.3511.
24. Oliveira MLC. Desenvolvimento de comunidade de prática docente virtual: possibilidade de formação do enfermeiro docente novato [Internet]. Tese. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; 2018. Available from: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/205074>
25. Imbernón F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª. São Paulo: Cortez; 2011. 127 p.
26. Menegaz JC, Zamproga KM, Backes VMS. Formação docente de ensino superior em diferentes contextos educacionais: reconhecimento para a construção de comunidades de prática. In: Backes VMS, Menegaz JC, Moya JLM, organizadores. *Formação Docente na Saúde e Enfermagem.* Porto Alegre: Moriá; 2019. p. 119-36.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato de ser enfermeira e ter experimentado inúmeras dificuldades no exercício da docência foi o fator disparador de inquietações nesta direção, tais como “basta ser enfermeiro para ser professor de enfermagem?”, “qual o percurso formativo do enfermeiro para a sua formação para a docência?”, bem como elemento motivador para o desenvolvimento da presente pesquisa. Ainda, por também ter sido professora na educação técnica em enfermagem e entendendo a relevância qualitativa e quantitativa deste trabalhador para o cuidado em saúde, ter como cenário de estudo as escolas profissionalizantes no contexto da formação para o SUS, foi uma questão de auto responsabilização pela possibilidade de apontar potencialidades, pontos a fortalecer, caminhos formativos, para uma formação e atuação docente mais experta e contributiva para a formação de profissionais comprometidos com o fazer saúde no SUS com mais qualidade e empenho com a sua consolidação.

Não posso deixar de mencionar que a temática do estudo em foco, no panorama vigente de enfrentamento de uma pandemia com consequentes adaptações de diversas ordens, caracteriza-se como bastante atual e oportuna, tendo em vista que o momento é um convite para um repensar o processo de trabalho do docente, sua formação e a continuidade da mesma face ao ensino remoto e tem colocado em relevo a importância do cuidado em saúde prestado pela enfermagem ante aos acometidos pelo novo coronavírus e, portanto, a formação destes trabalhadores. Assim, este tema inscreve-se na pauta das discussões necessárias, oportunizando diálogo e assinalando caminhos com vistas a atender as novas demandas educacionais e de formação com decorrente melhoria da assistência de enfermagem.

A partir do desenvolvimento desta pesquisa, evidenciou-se um perfil formativo do enfermeiro professor com uma minoria de licenciados e a maior parte das pós-graduações do tipo *lato sensu* com área de concentração em enfermagem/saúde. Por conseguinte, o perfil profissional focado na atuação na docência demonstrou, principalmente, que a maioria dos participantes ingressou no ensino em até dois anos de graduado, muitos por afinidade com o magistério, e apesar de a maior parte considerar necessária a formação para a docência, quase metade não tinha nenhum tipo de qualificação para este trabalho, resultado mais surpreendente e curioso pessoalmente. Quanto ao perfil profissional com foco na assistência e gestão, percebeu-se, em especial, que o tempo médio de atuação na assistência foi consideravelmente maior que na gestão, cujo trabalho concentrou-se na rede hospitalar.

No que diz respeito aos espaços pedagógicos constituídos pelas ETSUS para a formação docente continuada, concentraram-se em encontros pedagógicos que acontecem em três

momentos distintos, ocorrendo precedente à atuação docente, no decorrer e ao final desta atuação. Para o desenvolvimento desta formação, foram apontados alguns fatores dificultadores, como o quadro provisório de docentes e a ausência de uma ideia de rede fortalecida.

No tocante aos caminhos percorridos pelos enfermeiros em busca da formação docente, é preciso considerar a motivação para a inserção e atuação inicial na docência, uma vez que a busca pela formação para o magistério, comumente, ocorre após o ingresso e atuação em sala de aula. Os motivos são diversos e, em geral, não relacionados a uma escolha/preferência e a atuação inicial atribui ênfase para a educação profissional técnica, uma vez que o enfermeiro acaba atuando como professor no nível técnico na condição de docente novato, mesmo após outras experiências no ensino.

Quanto à formação para a docência propriamente dita, os professores constataram a sua necessidade, tendo em vista a importância da aquisição de conhecimentos para além da enfermagem/saúde. Nesta perspectiva, indicaram algumas vias acessadas para a sua qualificação docente, as quais se concentraram em participações em encontros pedagógicos, promovidos institucionalmente, e especializações em docência/ensino.

Ainda, ao associar esta necessidade formativa à constatação da dificuldade de conciliar trabalho e estudo e o reconhecimento da oportunidade de formar-se em grupo, foi possível identificar a possibilidade de desenvolvimento de Comunidade de Prática docente na perspectiva da formação continuada para a docência na educação técnica em enfermagem.

Diante destas considerações, sustenta-se os pressupostos da tese anteriormente expostos e, ao mesmo tempo, grifa-se que ensinar é uma ação complexa e ao mesmo tempo desafiadora, de modo que a formação para a docência é uma necessidade real no entendimento de que ensino é profissão que requer qualificação específica. No cenário da formação técnica em enfermagem, tal necessidade ganha mais evidência, pois o professor está diretamente envolvido no percurso formativo deste trabalhador que é essencial para o cuidado.

Neste sentido, compete aos enfermeiros que se inserem no magistério buscar a formação para o seu exercício e às instituições que os formam e as escolas técnicas que os contratam, investir na formação com vistas à docência, a fim de que os professores possam atuar com profissionalismo e rigor, bem como possibilitar a mediação do conhecimento e sua aplicabilidade de maneira eficaz para a melhoria da qualidade do cuidado. Faz-se necessário também (re)pensar e (re)construir políticas, precisas e sem omissões, no tocante a formação de professores dado a importância do processo formativo docente para a formação profissional em enfermagem/saúde.

Portanto, ainda que os resultados desta pesquisa possam fortalecer a necessidade de formação docente e apontar estratégias formativas, assinala-se ser essencial o desenvolvimento de estudos que tragam à tona e provoquem ainda mais reflexão sobre a problemática da ausência de formação específica, frequentemente evidenciada, para o exercício da profissão docente, no intuito de suscitar visibilidade e potencializar as ações de enfrentamento desta questão. Ainda, torna-se essencial também diante de algumas limitações apresentadas na presente pesquisa, como o quantitativo de uma escola como cenário da pesquisa na Fase Participativa, a heterogeneidade dos participantes do Grupo Focal referente ao número e assiduidade por encontro, bem como o pouco tempo de acompanhamento do desenvolvimento da Comunidade de Prática docente.

Como aprendizado pessoal, ficou ainda mais evidente o quanto é desafiador desnaturalizar a ideia de que basta ser enfermeiro para ser professor de enfermagem e o quanto é necessário fortalecer espaços de discussão sobre a formação de professores. Fica o compromisso em compartilhar e publicizar os achados deste estudo e unir forças com atores que continuamente tem militado em defesa da formação docente, a fim de visibilizar o ensino enquanto profissão, tornando-o cada vez mais qualificado e valorizado.

Por fim, penso que o principal avanço evidenciado pelo desenvolvimento do estudo foi apresentar a Comunidade de Prática como possibilidade para a formação docente continuada para a educação técnica em enfermagem, sendo um espaço acessível e viável para a aprendizagem e desenvolvimento profissional. No cenário das Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde, tal possibilidade se manifesta como uma intervenção potente de transformação e qualificação da prática docente e com potencial capacidade de influenciar políticas públicas e impactar, especialmente, o campo da formação dos trabalhadores de saúde, sobretudo de nível médio em enfermagem, com repercussões no cuidado em saúde no SUS e na própria consolidação do sistema de saúde brasileiro.

REFERÊNCIAS

- AGNELLI, J. C. M.; NAKAYAMA, B. C. M. S. Constituição docente do enfermeiro: possibilidades e desafios. **Revista @mbienteeducação**, v. 11, n. 3, p. 328, 2018. Disponível em: <<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/544>>. Acessado em 26 de julho de 2020.
- AZEVEDO, V. *et al.* Interview transcription: conceptual issues, practical guidelines, and challenges. **Revista de Enfermagem Referência**, v. IV Série, n. N°14, p. 159–168, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/319996575_Interview_transcription_conceptual_issues_practical_guidelines_and_challenges>. Acessado em 24 de agosto de 2020.
- BACKES, D. S.; COLOMÉ, J. S.; ERDMANN, R. H. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O MUNDO DA SAÚDE**, v. 35, n. 4, p. 438–442, 2011. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf>. Acessado em 17 de maio de 2019.
- BACKES, V. M. S. *et al.* Lee Shulman: Contribuições para a investigação da formação docente em enfermagem e saúde. **Texto e Contexto Enfermagem**, v. 26, n. 4, 8 jan. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072017000400610>. Acessado em 12 de abril de 2019.
- BARBOSA, H. B.; MACHADO, L. R. DE S.; AFONSO, M. L. M. Reflexões sobre a docência na educação profissional e tecnológica. **Revista Labor**, v. 1, n. 24, p. 1–20, 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/44352>>. Acessado em 19 de março de 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BONILHA, A. L. DE L.; OLIVEIRA, D. L. L. C. DE. A entrevista na coleta de dados. In: LACERDA, M. R.; COSTENARO, R. G. S. (Eds.). **Metodologias da pesquisa para a enfermagem e saúde**. 1ª ed. Porto Alegre: Moriá, 2016. p. 496. Acessado em 14 de setembro de 2019.
- BRASIL, 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL, 2007. **Portaria Nº 1.996, de 20 de agosto de 2007**. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.
- BRASIL, 2015. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015.
- BRASIL, 2001. **RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 3, DE 7 DE NOVEMBRO DE 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>>. Acesso em 3 de junho 2019.

CAMPOS, P. R. I.; ARAGÃO, A. M. F. DE. A coordenadora pedagógica e a formação docente: possíveis estratégias de atuação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 21, n. 2, p. 179–91, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2968>>. Acessado em 21 de outubro de 2020.

CANEVER, B. P. *et al.* Self-knowledge of health teachers: A qualitative exploratory study. **Nurse Education Today**, v. 65, n. 2018, p. 54–9, 2018. Disponível em: <<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0260691718301072>>. Acessado em 23 de junho de 2020.

CARDOSO, L. A. M.; SANTOS, P. P. O.; COSTA, N. M. R. A pedagogia em foco: Estudo bibliográfico sobre formação inicial, desenvolvimento profissional e professores iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 52–67, 2014. Disponível em: <<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0260691718301072>>. Acessado em 08 de julho de 2020.

COFEN [On line], 2020. **Enfermagem em Números**. Disponível em: <<http://www.cofen.gov.br/enfermagem-em-numeros>>.

CORRÊA, A. K.; SORDI, M. R. L. DE. De onde vêm e para onde vão as licenciaturas em enfermagem: implicações com a formação do trabalhador técnico de nível médio no contexto do SUS. In: CORRÊA, A. K.; SOUZA, M. C. B. DE M. E (Eds.). **Formação de professores em debate: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem**. Curitiba: CRV, 2016. p. 133–156.

CORRÊA, A. K. *et al.* First-year student profile in the “bachelor’s degree with a teaching credential in nursing” program at a brazilian public university. **Educação em Revista**, n. 34:e185913, p. 1–28, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100146&lng=pt&tlng=pt>. Acessado em 08 de junho de 2020.

CORRÊA, A. K.; SORDI, M. R. L. DE. The secondary technical-professional education in the unified health system and the teacher training policy. **Texto e Contexto Enfermagem**, v. 27, n. 1:e2100016, p. 1–8, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072018000100600&lng=pt&tlng=pt>. Acessado em 12 de abril de 2019.

COSTA, M. A. DA. **Políticas de Formação Docente para a Educação Profissional: Realidade ou Utopia?** 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

FERNANDEZ, C. **PCK-Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: perspectivas e possibilidades para a formação de professores**. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0370-1.pdf>>. Acesso em 12 abril de 2019.

FIGUEREDO, W. N. *et al.* Didactic-pedagogical training in stricto sensu graduate programs in Health Sciences of Federal Universities in the Northeastern region of Brazil. **Acta Paul**

Enferm, v. 30, n. 5, p. 497–503, 2017. Disponível em:

<[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21002017000500497&script=sci_abstract&tlng=pt)

21002017000500497&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acessado em 30 de maio de 2019.

FRANCO, M. A. DO R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534–551, 2016.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=pt&tlng=pt)

66812016000300534&lng=pt&tlng=pt>. Acessado em 05 de agosto de 2020.

FREIRE, V. C. C.; MIRANDA, A. R. DE A. Uma perspectiva autorreflexiva sobre experiências formativas docentes de dois professores iniciantes no ensino superior. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, v. 1, n. 2, p. 1–18, 2019. Disponível em:

<<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3511>>. Acessado em 17 de agosto de 2020.

FROTA, M. A. *et al.* Mapping nursing training in Brazil: Challenges for actions in complex and globalized scenarios. **Ciencia e Saude Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 25–35, 2020. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020000100025&tlng=pt)

81232020000100025&tlng=pt>. Acessado em 26 de julho de 2020.

GAIA, S.; CESÁRIO, M.; TANCREDI, R. M. S. P. Formação Profissional E Pessoal: a Trajetória De Vida De Shulman E Suas Contribuições Para O Campo Educacional. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, p. 142–155, 2007. Disponível em:

<<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/8/8>>. Acessado em 13 de março de 2019.

GALVÃO, E. DE A.; SOUSA, M. F. DE. As escolas técnicas do SUS: Que projetos político-pedagógicos as sustentam? **Physis Revista de Saúde Coletiva**, v. 22, n. 3, p. 1159–89, 2012.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312012000300017&lng=pt&tlng=pt)

73312012000300017&lng=pt&tlng=pt>. Acessado em 24 de agosto de 2020.

GARIGLIO, J. Â.; BURNIER, S. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, v. 28, n. 1, p. 211–36, 2012.

Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a10v28n1.pdf>>. Acessado em 20 de março de 2021.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista**

Internacional de Formação de Professores (RIFP), v. 1, n. 2, p. 161–71, 2016. Disponível em:

<<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>>. Acessado em 04 de junho de 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6^a ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GRANVILE, N. C.; CORRÊA, A. K. Saberes dos professores da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem. **Revista COCAR**, v. 12, n. 23, p. 408–38, 2018.

Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1734>>. Acessado em 19 de junho de 2020.

HOTT, M. C. M.; REINALDO, A. M. DOS S. Qualificação pedagógica de enfermeiros docentes em cursos profissionalizantes. **Revista Brasileira da Educação Profissional e**

Tecnológica, v. 2, n. 2018, p. 1–14, 2018. Disponível em:
<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6455>>. Acessado em 24 de agosto de 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, A.; SILVA, A. C. DA. Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em comunidade de prática. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 82, n. 1, p. 161–72, 2020. Disponível em:
<<https://rieoei.org/RIE/article/view/3663>>. Acessado em 19 de junho de 2020.

KINALSKI, D. D. F. *et al.* Focus group on qualitative research: experience report. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 70, n. 2, p. 443–8, 2017. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672017000200424&lng=en&tlng=en>. Acessado em 15 de julho de 2020.

LAZZARI, D. D. *et al.* Between those who think and those who do: Practice and theory in nurse teaching. **Texto e Contexto Enfermagem**, v. 28, p. 1–13, 2019. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072019000100393&tlng=en>. Acessado em 10 de junho de 2020.

LEITE, I. C. DE M.; MOURÃO, L. C.; ALMEIDA, A. C. V. Teaching implications in the pedagogical training of a technical school. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 73, n. 3, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672020000300167&tlng=en>. Acessado em 05 de agosto de 2020.

Machado MH, Wermelinger M, Vieira M, Oliveira E, Lemos W, Filho WA, *et al.* Aspectos gerais da formação da enfermagem: o perfil da formação dos enfermeiros técnicos e auxiliares. **Enferm em Foco**. 2016;7(ESP):15-34. Disponível em:
<<http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/690>>. Acessado em 27 de janeiro de 2020.

MACHADO, M. H. *et al.* Mercado de trabalho da enfermagem: aspectos gerais. **Enfermagem em Foco**, v. 7, n. ESP, p. 35–62, 2016a. Disponível em:
<<http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/691/301>>. Acessado em 24 de agosto de 2020.

MACHADO, M. H. *et al.* Mercado de trabalho em enfermagem no âmbito do SUS: uma abordagem a partir da pesquisa Perfil da Enfermagem no Brasil. **Divulgação em saúde para debate**, n. 6, p. 52–69, 2016b. Disponível em:
<http://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/04/884409/mercado-de-trabalho-em-enfermagem-no-ambito-do-sus-uma-abordage_Uir6lGY.pdf>. Acessado em 04 de agosto de 2020.

MACHADO, M. H. *et al.* Labor market and regulatory processes – nursing in Brazil. **Ciencia & Saude Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 101–12, 2020. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020000100101&tlng=pt>. Acessado em 24 de agosto de 2020.

MAISSIAT, G. DA S.; CARRENO, I. ENFERMEIROS DOCENTES DO ENSINO

TÉCNICO EM ENFERMAGEM: UMA REVISÃO INTEGRATIVA. **REVISTA DESTAQUES ACADÊMICOS**, n. 3, p. 69–80, 2010. Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/79>>. Acessado em 18 de outubro de 2019.

MALDANER, J. J. A Formação Docente Para a Educação Profissional E Tecnológica: Breve Caracterização Do Debate. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 13, p. 182-95, 2017. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5811>>. Acessado em 20 de março de 2021.

MANCUSO, A. C. B. *et al.* Estatística descritiva: perguntas que você sempre quis fazer, mas nunca teve coragem. **Clinical & Biomedical Research**, v. 38, n. 4, p. 414–418, 2018. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/210030>>. Acessado em 17 de julho de 2020.

MEDEIROS, E. DA S. M. *et al.* Perfil Do Enfermeiro Docente E Sua Percepção. **Revista Recien**, v. 8, n. 24, p. 42–53, 2018. Disponível em: <<https://www.recien.com.br/index.php/Recien/article/view/269>>. Acessado em 04 de junho de 2020.

MENEGAZ, J. DO C. *et al.* Obstáculos para o encontro pedagógico entre professores e estudantes de enfermagem em diferentes contextos educacionais. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100469&lng=pt&tlng=pt>. Acessado em 25 de abril de 2019.

MENEGAZ, J. DO C.; BACKES, V. M. S.; MOYA, J. L. M. AÇÃO E RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO DE PROFESSORAS DE ENFERMAGEM: EXPRESSÕES EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCACIONAIS. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 28, n. 3, p. 2660016, 27 ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072018000300325&lng=pt&tlng=pt>. Acessado em 25 de abril de 2019.

MENEGAZ, J. DO C.; BECERRIL, L. C.; BACKES, V. M. S. Formação docente em enfermagem: trajetória e experiência na constituição do saber e do fazer. In: BACKES, V. M. S.; MENEGAZ, J. DO C.; MOYA, J. L. M. (Eds.). **Formação Docente na Saúde e Enfermagem**. Porto Alegre: Moriá, 2019. p. 295.

MENEGAZ, J. DO C.; ZAMPROGNA, K. M.; BACKES, V. M. S. Formação docente de ensino superior em diferentes contextos educacionais: reconhecimento para a construção de comunidades de prática. In: BACKES, V. M. S.; MENEGAZ, J. DO C.; MOYA, J. L. M. (Eds.). **Formação Docente na Saúde e Enfermagem**. Porto Alegre: Moriá, 2019. p. 119–136.

MOYA, J. L. M.; BORRASC, B. J.; MENEGAZ, J. A formalização do conhecimento profissional no currículo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 2, p. 588–603, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11323/7355>>. Acessado em 28 de julho de 2020.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106–33, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&tlng=pt>. Acessado em 27 de julho de 2020.

OLIVEIRA, M. L. C. DE. **Desenvolvimento de comunidade de prática docente virtual: possibilidade de formação do enfermeiro docente novato**. [s.l.] Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

PICHETH, S. F.; CASSANDRE, M. P.; THIOLENT, M. J. M. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, v. 39, n. 4, p. 3, 2016. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/24263>>> Acessado em 24 de abril de 2020.

PINHO, M. J. S.; NASCIMENTO, A. T. P. Identidade profissional de enfermeiros/as: perspectivas de formação docente. **Revista Profissão Docente**, v. 17, n. 37, p. 78–87, 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1119/1371>>. Acessado em 24 de agosto de 2020.

QUEIRÓS, P. J. P. The knowledge in nursing and the source of this knowledge. **Escola Anna Nery - Revista de Enfermagem**, v. 20, n. 3, p. 1–2, 2016. Disponível em: <<http://www.gnresearch.org/doi/10.5935/1414-8145.20160079>>. Acessado em 04 de agosto de 2020.

RAMPELLOTTI, L. F.; PASQUALLI, R. O bom professor enfermeiro: o olhar dos estudantes de cursos técnicos acerca da prática docente. **Revista Exitus**, v. 10, n. e020027, p. 01–28, 2020. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1251>>. Acessado em 26 de julho de 2020.

REDE ESCOLAS TÉCNICAS DO SUS, [On Line], 2020. Disponível em: <<https://antigo.saude.gov.br/trabalho-educacao-e-qualificacao/gestao-da-educacao/formacao-tecnica/rede-de-escolas-tecnicas-do-sus-ret-sus/rede-de-escolas-tecnicas-do-sus-ret-sus>>. Acessado em 24 de agosto de 2020.

RIBEIRO-BARBOSA, J. C. *et al.* Escolas técnicas do Sistema Único de Saúde: uma análise da formação em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 54, n. e03580, p. 1–8, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342020000100441&tlng=en>. Acessado em 17 de agosto de 2020.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As Pesquisas Denominadas Do Tipo “Estado Da Arte” Em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>>. Acessado em 08 de julho de 2020.

SANTOS, S. DOS *et al.* Identidade Profissional Da Enfermeira: Uma Revisão Integrativa. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 33, n. e29003, p. 1–12, 2019a. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/29003>>. Acessado em 12 de

junho de 2020.

SANTOS, V. C. DOS; ARROIO, A. A formação de professores em comunidades de prática: Aspectos teóricos e estudos Recentes. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 1, n. 1, p. 29–35, 2015. Disponível em: <<http://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/viewFile/1262/1024>>. Acessado em 03 de junho de 2019.

SANTOS, L. M. C. *et al.* Educação profissional técnica de nível médio. In: BACKES, V. M. S.; MENRGAZ, J. DO C.; MOYA, J. L. M. (Eds.). . **Formação Docente na Saúde e Enfermagem**. Porto Alegre: Moriá, 2019b. p. 295.

SCARTON, J. *et al.* Formação permanente: contribuições para a prática pedagógica do enfermeiro. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 3:e02932260, p. 1–11, 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2260>>. Acessado em 04 de junho de 2020.

SGARBI, A. K. G. *et al.* Enfermeiro docente no ensino técnico em enfermagem. **Laplage em Revista (Sorocaba)**, v. 4, n. 1, p. 254–73, 2018. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/423>>. Acessado em 04 de agosto de 2020.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado**, v. 2, n. 9, p. 1–22, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>>. Acessado em 18 de abril de 2019.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **cadernoscenpec**, v. 4, n. 2, p. 196–229, 2014. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>>. Acessado em 12 de abril de 2019.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec | Nova série**, v. 6, n. 1, 2016. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353>>. Acessado em 04 de novembro de 2020.

SIQUEIRA, M. C. G.; LEOPARDI, M. T. O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE TRABALHADORES DO SUS: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA ETSUS. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 14, n. 1, p. 119–136, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462016000100119&lng=pt&tlng=pt>. Acessado em 24 de agosto de 2020.

SORDI, M. R. L. DE. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. **Educar em Revista**, v. 35, n. 75, p. 135–54, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000300135&tlng=pt>. Acessado em 19 de fevereiro de 2020.

SOUZA, A. P. G.; ANUNCIATO, R. M. M. Aprendizagens da docência em uma comunidade de aprendizagem online: contribuições da ReAD. **Revista Brasileira de Pesquisa**

(Auto)biográfica, v. 4, n. 12, p. 1090–109, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5759>>. Acessado em 19 de junho de 2020.

SOUZA, D. M. DE *et al.* Pedagogical preparation of nursing professors for professional secondary technical education. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, n. 5, p. 2432–9, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672018000502432&lng=en&tlng=en>. Acessado em 27 de agosto de 2019.

SOUZA, D. M. DE *et al.* Conhecimento Pedagógico de Conteúdo de docentes de enfermagem novatos na educação técnica de nível médio. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 73, n. 5:e20180976, p. 1–8, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672020000500170&tlng=en>. Acessado em 26 de julho de 2020.

SOUZA, D. M. DE; BACKES, V. M. S.; PRADO, M. L. DO. FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: uma revisão integrativa da literatura. **Interfaces da Educação**, v. 7, n. 20, p. 211–35, 2016. Disponível em: <<http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/772>>. Acessado em 07 de agosto de 2020.

SOUZA, F. DAS C. S.; RODRIGUES, I. DA S. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 17, n. 2, p. 621, 20 out. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682>>. Acessado em 24 de agosto de 2020.

TAFNER, D. P. O. DO V.; REIBNITZ, K. S.; LAZZARI, D. D. Implementation of the integrality principle in technical nursing courses at schools in the SUS network. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 25, n. 4:e3470015, p. 1–7, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072016000400321&lng=en&tlng=en>. Acessado em 05 de agosto de 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 36, n. 2, p. 207, 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307332697009>>. Acessado em 24 de abril de 2020.

VIEIRA, M. M. M.; ARAÚJO, M. C. P. E. Os estudos de Shulman sobre formação e profissionalização docente nas produções acadêmicas brasileiras. **Cadernos de Educação**, v. 0, n. 53, p. 1–21, 14 ago. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/9154>>. Acessado em 13 de março de 2019.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Buenos Aires: Paidós, 2011.

WENGER, Etienne. C. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**.

Cambridge: University Press, 1998.

WENGER, Etienne; MCDERMOTT, Richard; SNYDER, William. M. **Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge**. Boston, [s.n.]: 2002. Disponível em: <<http://cpcoaching.it/wp-content/uploads/2012/05/WengerCPC.pdf>>. Acessado em 03 de junho de 2019.

APÊNDICE A - Documentos utilizados para o convite para participação na pesquisa**CÓPIA DO E-MAIL DE SOLICITAÇÃO DO CAMPO PARA A PESQUISA**

Prezado (a) **NOME DO DIRETOR (A)**

Responsável institucional da **NOME DA ESCOLA**

Meus cumprimentos.

Venho por meio deste, com muita satisfação, convidar a **NOME DA ESCOLA**, para participar da pesquisa intitulada “Formação para a docência no ensino técnico em enfermagem: perspectivas para construção de Comunidade de Prática docente”. A pesquisa espera contribuir, sobretudo, com o reconhecimento e melhoria da profissionalização do ensino, da formação técnica em enfermagem e para a conseqüente elevação da qualidade do cuidado.

Diante disto, gostaríamos de convidar a participar da pesquisa referida acima e para tanto, pedimos que confirme os dados e assine, por gentileza, a Declaração de Autorização da Instituição Coparticipante.

Segue em anexo, cópia do Projeto de Pesquisa, Carta de Apresentação, Termo de Autorização da Instituição Proponente devidamente assinado e a Declaração de Autorização da Instituição Coparticipante.

Desde já, gratos pela colaboração e parceria!

Estamos à disposição para possíveis esclarecimentos!

Att.

Dr. Gilberto Tadeu Reis da Silva e Dra. Vânia Marli Schubert Backes – Pesquisadores responsáveis

Mestra Juliana Costa Ribeiro Barbosa – Doutoranda da EEUFBA

Obs.: Por favor, acusar o recebimento deste e-mail.

CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE ENFERMAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM E SAÚDE

CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA

Prezados(as)

Nome do diretor(a)

Responsável institucional

Nome do coordenador(a) pedagógico(a)

Coordenador(a) Pedagógico(a)

Assunto: Apresentação de Projeto de Pesquisa e solicitação de autorização condicionada

Apresentamos o Projeto de Pesquisa intitulado **“Formação para a docência no ensino técnico em enfermagem: perspectivas para construção de Comunidade de Prática docente”**, cujo objetivo é **compreender como o enfermeiro desenvolve a formação inicial e continuada para a docência no ensino técnico em enfermagem a luz do referencial de Lee S. Shulman, identificando as possibilidades de construção e desenvolvimento de Comunidade de Prática docente como estratégia para qualificar a ação docente e o ensino técnico em enfermagem.**

Espera-se contribuir com a reflexão sobre o compromisso que o enfermeiro precisa ter com sua formação para o ensino, do mesmo que as instituições, nas quais o enfermeiro se forma e trabalha, necessitam ter acerca da sua responsabilidade institucional com esta formação. Ademais, propor caminhos para formulação de políticas e investimentos na formação dos professores, estabelecendo o perfil necessário para os professores no que diz respeito aos requisitos para a sua formação e períodos de aprendizagem. Ainda, suscitar o fortalecimento da concepção das ETSUS como determinantes centros formadores de profissionais comprometidos com o fazer saúde no e para o SUS. Enfim, almeja-se colaborar para o reconhecimento e melhoria da profissionalização do ensino, da formação técnica em enfermagem e para a conseqüente elevação da qualidade do cuidado.

Cabe salientar que há riscos potenciais e possíveis desconfortos decorrentes da participação na pesquisa, dentre os quais estão incômodos pela divulgação de informações no coletivo, interferência na rotina laboral e embaraço de interagir com estranhos. Com intuito e empenho de minimizá-los, algumas providências serão adotadas, a saber: garantia de local adequado e reservado para coleta dos dados, atenção aos sinais de desconforto, a confidencialidade e privacidade dos participantes e garantia de suspensão da pesquisa em caso de danos não previstos no TCLE.

As informações fornecidas a pesquisadora serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato de tais informações.

A pesquisa será coordenada pelos pesquisadores responsáveis **Prof. Dr. Gilberto Tadeu Reis da Silva** e **Profa. Dra. Vânia Marli Schubert Backes** e será previamente apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia.

Para tanto, respeitosamente, solicito a V. S.^a, conforme modelo sugerido em anexo (Declaração de Autorização da Instituição Coparticipante), emissão de autorização para realização da pesquisa condicionada à prévia aprovação da mesma em Comitê de Ética em Pesquisa, respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resoluções do Conselho Nacional de Saúde n° 466/12 e 510/16).

Salvador, 04 de junho de 2019.



Prof. Dr. Gilberto Tadeu Reis da Silva



Profa. Dra. Vânia Marli Schuber Backes

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**

Eu, **nome do diretor(a)**, responsável pela **nome da ETSUS**, declaro ter lido, conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial a resolução CNS/CONEP 466/12 e 510/16. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipantes do projeto de pesquisa intitulado **“Formação para a docência no ensino técnico em enfermagem: perspectivas para construção de Comunidade de Prática docente”**, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para a segurança e bem-estar de todos.

_____, _____ de _____ de 2019.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

APÊNDICE B – Instrumentos para a coleta de dados



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE ENFERMAGEM

Pesquisa: Formação para a docência no ensino técnico em enfermagem: perspectivas para construção de Comunidade de Prática docente

Instrumentos de coleta de dados: Questionário *on line*

Participantes: Enfermeiros professores das Escolas Técnicas do SUS com turmas em andamento do curso técnico em enfermagem

ROTEIRO PARA QUESTIONÁRIO *ON LINE*

(Caracterização do perfil formativo-profissional do enfermeiro docente)

IDENTIFICAÇÃO

E-mail:

Nome completo:

Data de nascimento:

Sexo:

Em qual das escolas você ensina:

Qual é seu tipo de vínculo com a escola/centro:

PERFIL DE FORMAÇÃO

1. Em qual ano concluiu sua graduação em enfermagem?
2. Sua graduação em enfermagem é também licenciatura em enfermagem?
3. Possui outra graduação e/ou curso profissionalizante/técnico? Se sim, qual(is) e qual ano de conclusão do curso?
4. Possui alguma pós-graduação? Se sim, qual(is)?

ATUAÇÃO PROFISSIONAL - ENSINO

1. Em qual ano ingressou na docência?
2. Há quanto tempo atua como docente?

3. Já teve outras experiências no ensino de enfermagem, além do ensino técnico?
4. Qual a sua motivação para ingressar na docência?
5. Possui algum curso de formação docente/capacitação pedagógica? Se sim, qual(is) e ano que iniciou?
6. Você considera necessário um curso de formação docente/qualificação pedagógica para ensinar? Comente.

ATUAÇÃO PROFISSIONAL – ASSISTÊNCIA/GESTÃO

1. Já atuou/atua na assistência de enfermagem?
2. Em qual ano ingressou na assistência de enfermagem?
3. Por quanto tempo atuou/atua na assistência de enfermagem?
4. Onde atuou/atua na assistência de enfermagem?
5. Já atuou/atua na gestão?
6. Por quanto tempo atuou/atua na gestão?



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

ESCOLA DE ENFERMAGEM

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM E SAÚDE

Pesquisa: Formação para a docência no ensino técnico em enfermagem: perspectivas para construção de Comunidade de Prática docente

Instrumentos de coleta de dados: Roteiro semiestruturada para entrevista

Participantes: Coordenadores pedagógicos das ETSUS com turmas em andamento do curso técnico em enfermagem que respondem diretamente pelo referido curso

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA

(Propostas de práticas pedagógicas desenvolvidas pelas ETSUS para a formação para a docência)

IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Data de nascimento:

Sexo:

FORMAÇÃO

1. Qual a sua formação (graduação)? Quando se formou (ano)?
2. Possui alguma pós-graduação?

ATUAÇÃO NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

1. Desde quando atua na coordenação pedagógica nesta escola/centro?
2. Como ingressou nesta função? (Convite, seleção, concurso?)
3. Exerce atividades docentes, além da função de coordenador, nesta Escola/Centro? (Qual curso/disciplina?)
4. Fale sobre suas funções enquanto coordenador pedagógico da escola/cursos.
5. A escola oferece propostas de práticas pedagógicas para a formação docente? (Reelaborar: A escola destina algum momento ou algum tipo de aperfeiçoamento/qualificação/cursos relacionados a práticas pedagógicas para a formação docente?) (Quais são e como surgem as propostas? Quando foi ofertada a última qualificação/aperfeiçoamento? Há uma periodicidade na oferta?)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
 ESCOLA DE ENFERMAGEM
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM E SAÚDE

Pesquisa: Formação para a docência no ensino técnico em enfermagem: perspectivas para construção de Comunidade de Prática docente

Instrumentos de coleta de dados: Roteiro de debate para sessões do grupo focal

Participantes: Professores da turma em andamento do curso técnico em enfermagem da ETSUS do Ceará

ROTEIRO DE DEBATE PARA AS SESSÕES DO GRUPO FOCAL

(Caminhos percorridos pelos enfermeiros docentes em busca da formação para a docência e as possibilidades para o desenvolvimento de Comunidade de Prática como estratégia para esta formação)

Sessão 1

⇒ Como me constitui professor(a) de enfermagem?

Sessão 2

Quais problemas/necessidades considero relevantes no que se refere a formação do enfermeiro para a docência?

Sessão 3

⇒ O que conheço sobre formação docente? Em que se baseia minha prática docente?

Sessão 4

⇒ Que ações/caminhos proponho para modificar minha prática docente com base nos referenciais teóricos apresentados?

Sessão 5

⇒ Quais os compromissos que assumo individualmente frente ao trabalho desenvolvido coletivamente?

APÊNDICE C – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE ENFERMAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM E SAÚDE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a);

Eu, Juliana Costa Ribeiro Barbosa, venho convidá-lo (a) a participar do estudo intitulado **“Formação para a docência no ensino técnico em enfermagem: perspectivas para construção de Comunidade de Prática docente”**, sob orientação do Prof. Dr. Gilberto Tadeu Reis da Silva e coorientação da Profa. Dra. Vânia Marli Schubert Backes.

A pesquisa tem como objetivo principal compreender como o enfermeiro desenvolve a formação inicial e continuada para a docência no ensino técnico em enfermagem a luz do referencial de Lee S. Shulman, identificando as possibilidades de construção e desenvolvimento de Comunidade de Prática docente como estratégia para qualificar a ação docente e o ensino técnico em enfermagem. Enquanto contribuição, visa colaborar com o reconhecimento e melhoria da profissionalização do ensino, da formação técnica em enfermagem e, conseqüente, elevação da qualidade do cuidado.

Ao participar da pesquisa, o(a) senhor(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Ressalva-se que pode recusar participar da pesquisa ou poderá retirar seu consentimento, em quaisquer fases, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo. Para isso, deverá apenas comunicar a pesquisadora principal.

Referente a coleta de dados, ocorrerá mediante resposta a um QUESTIONÁRIO ONLINE sobre os perfis de formação e profissional do(a) enfermeiro(a) docente, cujo link será enviado via e-mail ou WhatsApp, conforme sua preferência. Asseguro que todas as informações serão utilizadas somente pela pesquisadora para fins de divulgação em publicações científicas, resguardando seu anonimato e a confidencialidade, de modo que as informações aparecerão em conjunto com as respostas dos outros participantes da investigação.

Importa pontuar acerca dos potenciais riscos e possíveis desconfortos decorrentes da participação na pesquisa, dentre os quais estão ocupação/gasto do tempo ao responder ao

questionário e compartilhamento de informações pessoais. Com intuito e empenho de minimizá-los, algumas providências serão adotadas, a saber: garantia do acesso aos resultados da pesquisa, da confidencialidade e privacidade dos participantes e de suspensão da pesquisa em caso de danos não previstos neste termo.

Em caso de qualquer dúvida ou esclarecimento, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato comigo através dos telefones (75)988113161/991895194 ou pelo e-mail enfa.jcr@hotmail.com. Ou, se preferir, com o Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (CEPEE-UFBA). O(A) senhor(a) poderá entrar em contato com o CEPEE pelo telefone (71)32837615, pelo e-mail cepee.ufba@ufba.br ou, ainda, ir diretamente ao local, situado na Escola de Enfermagem – UFBA, rua Dr. Augusto Viana, s/n, sala 435 – Canela, Salvador – BA. O CEPEE funciona nos seguintes horários: segundas, quartas e quintas das 8h – 14h, terças e sextas das 11h – 17h.

Caso aceite participar deste estudo, deverá assinalar “SIM” como resposta a seguinte pergunta do questionário *on line* “Declaro que li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Entendo que sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper minha participação a qualquer momento. Você concorda em participar desta pesquisa?”.

Saliento que é importante guardar/salvar este documento, uma vez que traz importantes informações de contato e garante os direitos como participante da pesquisa.

Nesses termos e, considerando-me livre e esclarecido, de acordo com os objetivos, métodos, benefícios, potenciais riscos e incômodos desta pesquisa, participo voluntariamente, ciente da propriedade intelectual da pesquisa aos pesquisadores e expressando a concordância com a divulgação pública dos resultados.

Salvador, 01 de outubro de 2019.



Assinatura da pesquisadora principal

Muito obrigada pela sua atenção e disponibilidade e pelo interesse em contribuir com a produção científica de enfermagem.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Gilberto Tadeu Reis da Silva – Orientador e pesquisador responsável

E-mail: gilberto.tadeu@ufba.br

Profa. Dra. Vânia Marli Schubert Backes – Coorientadora

E-mail: vaniamar2@hotmail.com

Doutoranda Juliana Costa Ribeiro Barbosa – Pesquisadora principal

Telefone: (75) 988113161/991895194

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE ENFERMAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM E SAÚDE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Coordenador(a) Pedagógico(a);

Eu, Juliana Costa Ribeiro Barbosa, venho convidá-lo (a) a participar do presente estudo intitulado **“Formação para a docência no ensino técnico em enfermagem: perspectivas para construção de Comunidade de Prática docente”**, sob orientação do Prof. Dr. Gilberto Tadeu Reis da Silva e coorientação da Profa. Dra. Vânia Marli Schubert Backes.

A pesquisa tem como objetivo principal compreender como o enfermeiro desenvolve a formação inicial e continuada para a docência no ensino técnico em enfermagem a luz do referencial de Lee S. Shulman, identificando as possibilidades de construção e desenvolvimento de Comunidade de Prática docente como estratégia para qualificar a ação docente e o ensino técnico em enfermagem. Enquanto contribuições, visa colaborar com o reconhecimento e melhoria da profissionalização do ensino, da formação técnica em enfermagem e, conseqüente, elevação da qualidade do cuidado.

Ao participar da pesquisa, o(a) senhor(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Ressalva-se que pode recusar participar da pesquisa ou poderá retirar seu consentimento, em quaisquer fases, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo. Para isso, deverá apenas comunicar a pesquisadora principal.

Referente a coleta de dados, ocorrerá através de ENTREVISTA SEMIESTRUTURA, via remoto por chamada de voz, conforme dia e horário acordados previamente. Importa salientar que a entrevista será registrada em áudio por meio de gravação da chamada, cuja transcrição dos relatos será disponibilizada, para que valide as informações obtidas, podendo ser alteradas (complementadas ou omitidas).

Asseguro que todas as informações serão utilizadas somente pela pesquisadora para fins de divulgação em publicações científicas, resguardando seu anonimato e a confidencialidade. O seu nome será mantido em sigilo e as informações aparecerão em conjunto com as respostas dos outros participantes da investigação.

Importa pontuar acerca dos potenciais riscos e possíveis desconfortos decorrentes da participação na pesquisa, dentre os quais estão interferência na rotina laboral e embarço de interagir com estranhos. Com intuito e empenho de minimizá-los, algumas providências serão adotadas, a saber: garantia de local adequado e reservado para coleta dos dados, atenção aos sinais de desconforto, a confidencialidade e privacidade dos participantes e garantia de suspensão da pesquisa em caso de danos não previstos neste termo.

Em caso de qualquer dúvida ou esclarecimento, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato comigo através dos telefones (75)988113161/991895194 ou pelo e-mail enfa.jcr@hotmail.com. Ou, se preferir, com o Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (CEPEE.UFBA). O(A) senhor(a) poderá entrar em contato com o CEPEE pelo telefone (71)32837615, pelo e-mail cepee.ufba@ufba.br ou, ainda, ir diretamente ao local, situado na Escola de Enfermagem – UFBA, rua Dr. Augusto Viana, s/n, sala 435 – Canela, Salvador – BA. O CEPEE funciona nos seguintes horários: segundas, quartas e quintas das 8h – 14h, terças e sextas das 11h – 17h.

Caso aceite participar deste estudo, deverá responder “SIM” a seguinte pergunta, que será feita no início da entrevista: “O(A) senhor(a) declara que leu o termo de consentimento e concorda em participar voluntariamente desta pesquisa?”.

Saliento que é importante guardar/salvar este documento, uma vez que traz importantes informações de contato e garante os direitos como participante da pesquisa.

Nesses termos e, considerando-me livre e esclarecido, de acordo com os objetivos, métodos, benefícios, potenciais riscos e incômodos desta pesquisa, participo voluntariamente, ciente da propriedade intelectual da pesquisa aos pesquisadores e expressando a concordância com a divulgação pública dos resultados. Declaro, ainda, que recebi cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pela pesquisadora.

Salvador, 24 de setembro de 2019.



Assinatura da pesquisadora responsável

Muito obrigada pela sua atenção e disponibilidade e pelo interesse em contribuir com a produção científica de enfermagem.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Gilberto Tadeu Reis da Silva – pesquisador responsável

E-mail: gilberto.tadeu@ufba.br

Profa. Dra. Vânia Marli Schubert Backes – pesquisadora responsável

E-mail: vaniamar2@hotmail.com

Doutoranda Juliana Costa Ribeiro Barbosa – pesquisadora principal

Telefone: (75) 988113161 / 991895194

E-mail: enfa.jcr@hotmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE ENFERMAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM E SAÚDE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a);

Eu, Juliana Costa Ribeiro Barbosa, venho convidá-lo(a) a participar do presente estudo intitulado “**Formação para a docência no ensino técnico em enfermagem: perspectivas para construção de Comunidade de Prática docente**”, sob orientação do Prof. Dr. Gilberto Tadeu Reis da Silva e coorientação da Profa. Dra. Vânia Marli Schubert Backes.

A pesquisa tem como objetivo principal compreender como o enfermeiro desenvolve a formação inicial e continuada para a docência no ensino técnico em enfermagem a luz do referencial de Lee S. Shulman, identificando as possibilidades de construção e desenvolvimento de Comunidade de Prática docente como estratégia para qualificar a ação docente e o ensino técnico em enfermagem. Enquanto contribuições, visa colaborar para o reconhecimento e melhoria da profissionalização do ensino, da formação técnica em enfermagem e, conseqüente, elevação da qualidade do cuidado.

Ao participar da pesquisa, o(a) senhor(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Ressalva-se que pode recusar a participar da pesquisa ou poderá retirar seu consentimento, em quaisquer fases, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo. Para isso, deverá apenas comunicar a pesquisadora principal.

Referente a coleta de dados, ocorrerá, a princípio, em 5 SESSÕES GRUPAIS (Grupo Focal), agendadas para os dias 21, 22, 23, 28 e 29 de outubro de 2019, na Escola Técnica do SUS, no período da noite. Importa salientar que as sessões serão registradas em gravador de áudio, cuja transcrição dos relatos será disponibilizada para que valide as informações obtidas, podendo ser alteradas (complementadas ou omitidas). Asseguro que todas as informações serão utilizadas somente pela pesquisadora para fins de divulgação em publicações científicas, resguardando seu anonimato e a confidencialidade. O seu nome será mantido em sigilo e as informações aparecerão em conjunto com as respostas dos outros participantes da investigação.

Importa pontuar acerca dos potenciais riscos e possíveis desconfortos decorrentes da participação na pesquisa, dentre os quais estão incômodo pela divulgação de informações no coletivo, interferência na rotina laboral e embaraço de interagir com estranhos. Com intuito e empenho de minimizá-los, algumas providências serão adotadas, a saber: garantia de local adequado e reservado para coleta dos dados, atenção aos sinais de desconforto, a confidencialidade e privacidade dos participantes e garantia de suspensão da pesquisa em caso de danos não previstos neste termo.

Em caso de qualquer dúvida ou esclarecimento, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato comigo através dos telefones (75)988113161/991895194 ou pelo e-mail enfa.jcr@hotmail.com. Ou, se preferir, com o Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (CEPEE-UFBA). O(A) senhor(a) poderá entrar em contato com o CEPEE pelo telefone (71)32837615, pelo e-mail cepee.ufba@ufba.br ou, ainda, ir diretamente ao local, situado na Escola de Enfermagem – UFBA, rua Dr. Augusto Viana, s/n, sala 435 – Canela, Salvador – BA. O CEPEE funciona nos seguintes horários: segundas, quartas e quintas das 8h – 14h, terças e sextas das 11h – 17h.

Caso aceite participar deste estudo, deverá assinar este termo (as duas vias) em local especificado abaixo, ficando uma cópia em seu poder e a outra com a pesquisadora principal. Guarde sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os direitos como participante da pesquisa.

Nesses termos e, considerando-me livre e esclarecido, de acordo com os objetivos, métodos, benefícios, potenciais riscos e incômodos desta pesquisa, participo voluntariamente, ciente da propriedade intelectual da pesquisa aos pesquisadores e expressando a concordância com a divulgação pública dos resultados. Declaro, ainda, que recebi cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pela pesquisadora.

_____, _____ de outubro de 2019.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura do(a) participante



Assinatura da pesquisadora principal

Muito obrigada pela sua atenção, disponibilidade e interesse em contribuir com a produção científica de enfermagem.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Gilberto Tadeu Reis da Silva – Orientador e pesquisador responsável

E-mail: gilberto.tadeu@ufba.br

Profa. Dra. Vânia Marli Schubert Backes – Coorientadora e pesquisadora

E-mail: vaniamar2@hotmail.com

Doutoranda Juliana Costa Ribeiro Barbosa – pesquisadora principal

Telefone: (75) 988113161 / 991895194

E-mail: enfa.jcr@hotmail.com

APENDICE D – Instrumento “Planejando o processo de ensino-aprendizagem - como você se planeja e atua?”



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

ESCOLA DE ENFERMAGEM

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM E SAÚDE

Pesquisa: Formação para a docência no ensino técnico em enfermagem: perspectivas para construção de Comunidade de Prática docente

Coleta de dados: Grupo focal – Sessão 3

Participantes: Professores da turma em andamento do curso técnico em enfermagem da ETSUS do Ceará

Dinâmica disparadora: Planejando o processo de ensino-aprendizagem - Como você se planeja e atua?

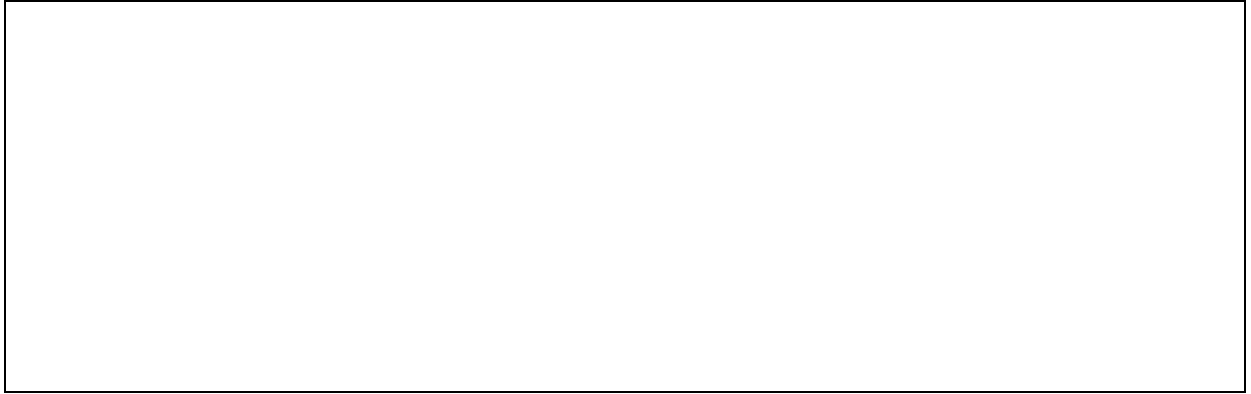
PLANEJANDO O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
COMO VOCÊ SE PLANEJA E ATUA?*

Este é um exercício dirigido a todos os professores da turma em andamento do curso técnico em enfermagem desta ETSUS. Sua finalidade é subsidiar a discussão do próximo encontro sobre o referencial teórico de Lee Shulman. É uma atividade grupal e o registro realizado no próprio instrumento. Ao final, será recolhido pela moderadora.

**Instrumento adaptado do componente curricular “Formação Docente na Saúde e Enfermagem” do Programa de Pós-graduação em Enfermagem e Saúde da UFBA, ministrado pela Profa. Dra. Vânia Marli Schubert Backes.*

NOMES: _____

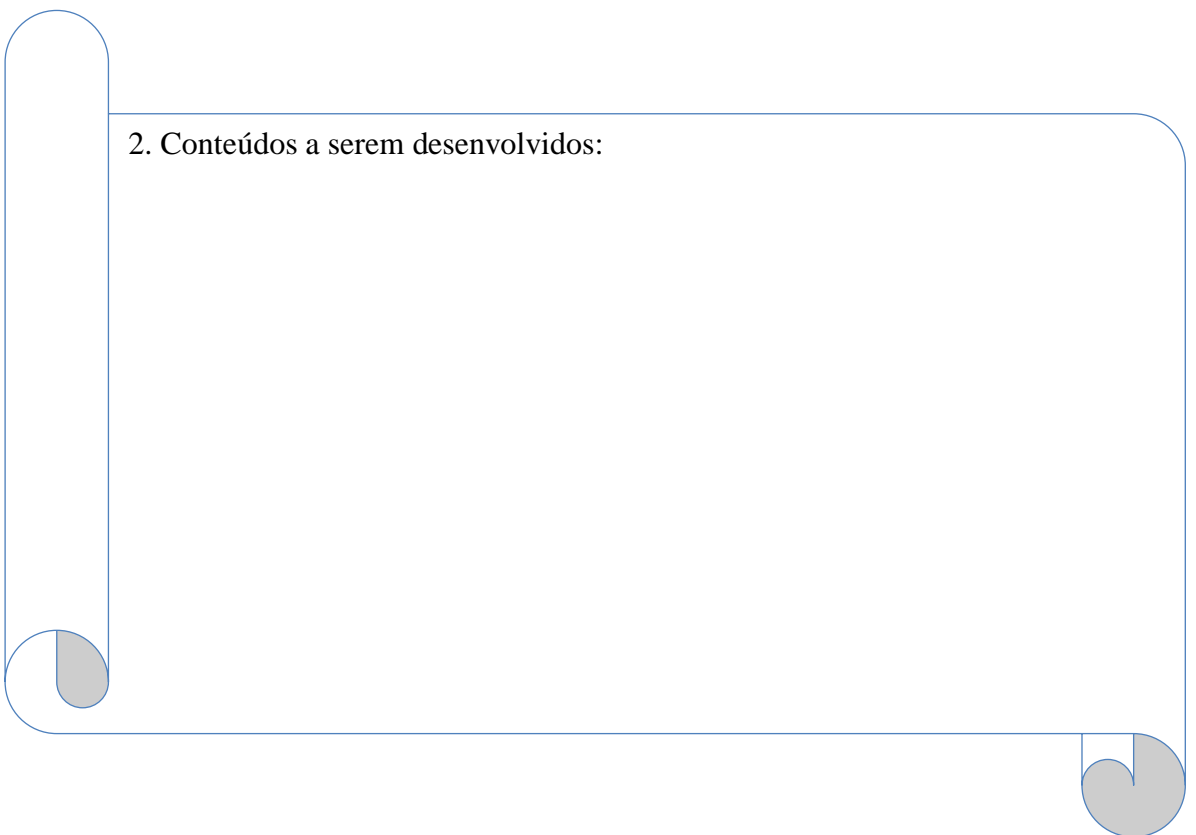
1. Ao se deparar com o preparo de uma aula sobre determinado tema/assunto, quais são seus primeiros movimentos (o que lhe vem à cabeça):



2. Após este momento inicial, como você se organiza? (Escolha um tema/assunto, em específico, e o desenvolva).


1. Tema/assunto da aula:

2. Conteúdos a serem desenvolvidos:

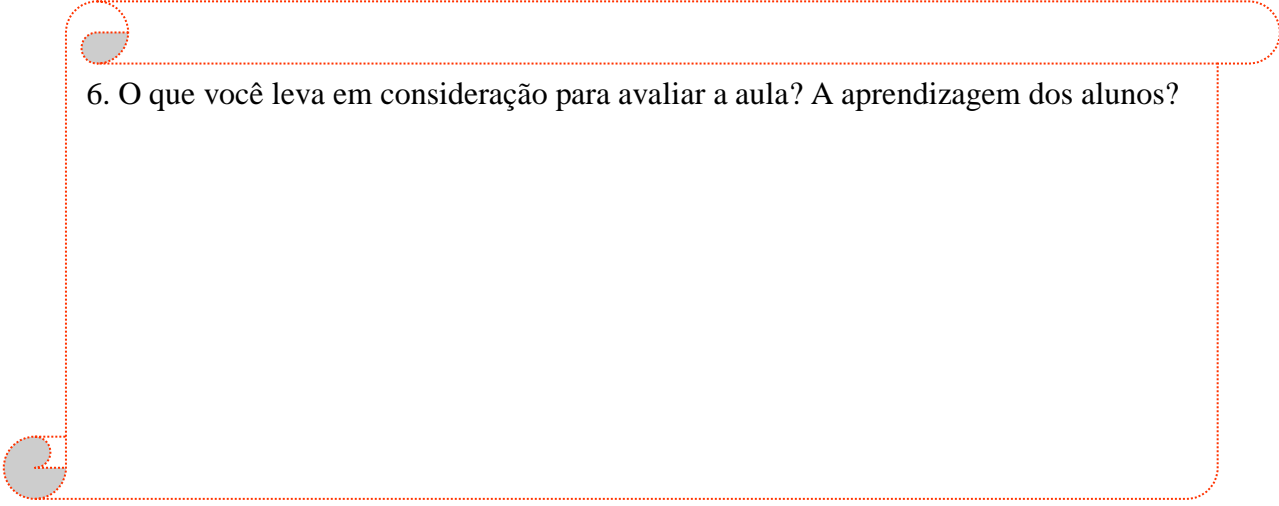


3. O que você leva em consideração para selecionar os conteúdos?

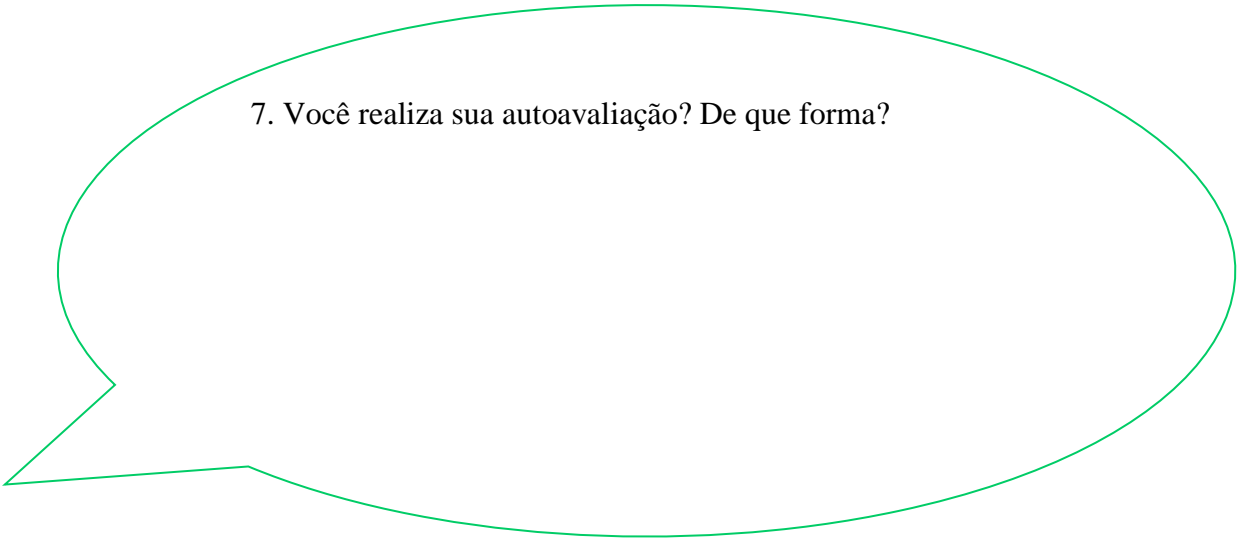
4. Como você seleciona e prepara as atividades e os respectivos recursos metodológicos? Procure exemplificar de acordo com os conteúdos escolhidos para a aula.



5. Como você conduz a aula?



6. O que você leva em consideração para avaliar a aula? A aprendizagem dos alunos?



7. Você realiza sua autoavaliação? De que forma?

8. Que aspectos são considerados para a próxima aula sobre o mesmo conteúdo?

APÊNDICE E – Instrumento de avaliação dos encontros do grupo focal

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

ESCOLA DE ENFERMAGEM

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM E SAÚDE

Pesquisa: Formação para a docência no ensino técnico em enfermagem: perspectivas para construção de Comunidade de Prática docente

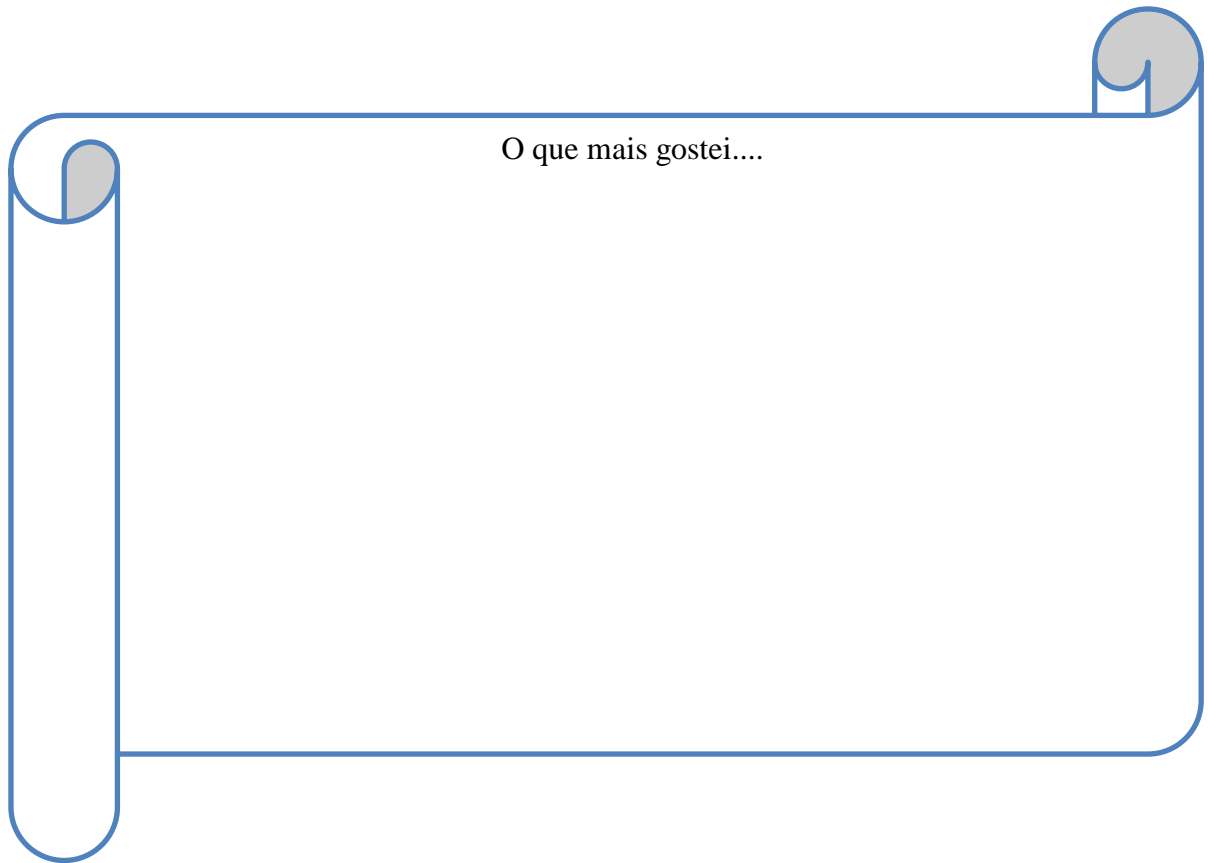
Coleta de dados: Grupo focal – Sessão 5

Participantes: Professores da turma em andamento do curso técnico em enfermagem da ETSUS do Ceará

AVALIANDO...

Modificaria...

Aprendi que....



O que mais gostei....

ANEXO A - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação para a docência no ensino técnico em enfermagem: perspectivas para construção de comunidade de prática docente

Pesquisador: GILBERTO TADEU REIS DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 20009219.9.0000.5531

Instituição Proponente: Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.556.307

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, terá como lócus de estudo cinco Escolas Técnicas do SUS (ETSUS) que possuem turmas do curso técnico em enfermagem em andamento, as quais estão localizadas no Acre, Amazonas, Ceará, Paraná e Santa Catarina.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Compreender como o enfermeiro desenvolve a formação inicial e continuada para a docência no ensino técnico em enfermagem a luz do referencial de Lee S. Shulman, identificando as possibilidades de construção e desenvolvimento de Comunidade de Prática docente como estratégia para qualificar a ação docente e o ensino técnico em enfermagem.

Objetivos Secundários:

- 1- Caracterizar o perfil dos enfermeiros docentes do curso técnico em enfermagem das Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde do território nacional;
- 2- Identificar quais propostas de práticas pedagógicas para a formação inicial e continuada dos

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

UF: BA

Município: SALVADOR

CEP: 41.110-060

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA



Continuação do Parecer: 3.556.307

enfermeiros docentes do curso técnico em enfermagem são ofertadas pelas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde do território nacional;

3- Conhecer quais os caminhos percorridos pelos enfermeiros docentes do curso técnico em enfermagem de uma Escola Técnica do Sistema Único de Saúde para a sua formação inicial e continuada para a docência;

4- Identificar as possibilidades para o desenvolvimento de Comunidade de Prática docente no ensino técnico em enfermagem em uma Escola Técnica do Sistema Único de Saúde como estratégia de formação inicial e continuada do enfermeiro docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Pesquisador descreve que os principais riscos potenciais e possíveis desconfortos decorrentes da participação na pesquisa no compartilhamento de informações pessoais e interferência na rotina laboral. Com intuito e empenho de minimizá-los, algumas providências serão adotadas, a saber: garantia de local adequado e reservado para coleta dos dados, atenção aos sinais de desconforto, a confidencialidade e privacidade dos participantes. O grupo de pesquisadores apresentam experiência na área temática e assumem compromisso de atender as demandas dos participantes.

Os participantes terão benefício, (in)diretamente com as possibilidades de (re) pensar as praticas docentes no contextos das ETSUS.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa ação com cinco ETSUS (Acre, Amazonas, Ceará, Paraná e Santa Catarina). Os participantes deste estudo serão os docentes do curso técnico em enfermagem e coordenadores pedagógicos das Escolas Técnicas do SUS que possuem turmas em andamento do referido curso. Quanto aos instrumentos e técnicas para a coleta de dados, será empregado, na fase diagnóstica, um questionário on line cujas questões estarão

relacionadas a caracterização dos perfis de formação e profissional do enfermeiro docente. Além deste, será utilizado um roteiro para a realização de uma entrevista, ambos semiestruturados, com o (a) coordenador (a) pedagógico (a), mediante consentimento livre e esclarecido, para obter informações concernentes as propostas de práticas pedagógicas ofertadas pelas ETSUS do território nacional para a formação inicial e continuada do enfermeiro docente.

Na fase participativa, a técnica para obtenção dos dados será o Grupo Focal (GF), norteado por um

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

UF: BA

Município: SALVADOR

CEP: 41.110-060

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA



Continuação do Parecer: 3.556.307

roteiro com questões relacionadas aos caminhos percorridos pelos enfermeiros docentes para a sua formação inicial e continuada para a docência e as possibilidades para o desenvolvimento de Comunidade de Prática como estratégia para esta formação. Os encontros serão agendados mediante acordo prévio com os participantes segundo melhor dia e horário para os participantes. Nas sessões do GF, serão utilizados gravadores de áudios (descrito no TCLE).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apensados.

Recomendações:

Apresentar relatórios parcial e final da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sugiro parecer de aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Colegiado homologa parecer de aprovação emitido pelo parecerista.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1420433.pdf	30/08/2019 12:53:43		Aceito
Outros	Termo_de_compromisso.pdf	30/08/2019 12:52:01	GILBERTO TADEU REIS DA SILVA	Aceito
Outros	Instrumentos.pdf	30/08/2019 12:51:07	GILBERTO TADEU REIS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termos_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_DOCENTE.pdf	30/08/2019 12:50:48	GILBERTO TADEU REIS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termos_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_COORDENADOR.pdf	30/08/2019 12:50:35	GILBERTO TADEU REIS DA SILVA	Aceito
Outros	Declaracao_orientacao_projeto.pdf	30/08/2019 12:49:59	GILBERTO TADEU REIS DA SILVA	Aceito
Outros	Declaracao_inicio_projeto.pdf	30/08/2019 12:49:05	GILBERTO TADEU REIS DA SILVA	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	30/08/2019 12:47:50	GILBERTO TADEU REIS DA SILVA	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_Instituicao_pr	30/08/2019	GILBERTO TADEU	Aceito

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA



Continuação do Parecer: 3.556.307

Outros	oponete.pdf	12:46:52	REIS DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	30/08/2019 12:46:08	GILBERTO TADEU REIS DA SILVA	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura.pdf	30/08/2019 12:45:16	GILBERTO TADEU REIS DA SILVA	Aceito
Outros	ETSUS_SantaCatarina.pdf	28/08/2019 16:50:09	GILBERTO TADEU REIS DA SILVA	Aceito
Outros	ETSUS_Parana.pdf	28/08/2019 16:49:40	GILBERTO TADEU REIS DA SILVA	Aceito
Outros	ETSUS_Ceara.pdf	28/08/2019 16:49:12	GILBERTO TADEU REIS DA SILVA	Aceito
Outros	ETSUS_A Amazonas.pdf	28/08/2019 16:48:44	GILBERTO TADEU REIS DA SILVA	Aceito
Outros	ETSUS_Acre.pdf	28/08/2019 16:48:18	GILBERTO TADEU REIS DA SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma_da_pesquisa.docx	28/08/2019 16:43:51	GILBERTO TADEU REIS DA SILVA	Aceito
Outros	Solicitacao_de_campo_CARTA_e_EMAIL.docx	28/08/2019 16:39:31	GILBERTO TADEU REIS DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	23/08/2019 16:16:57	GILBERTO TADEU REIS DA SILVA	Aceito
Orçamento	Orcamento_da_pesquisa.docx	22/08/2019 19:07:58	GILBERTO TADEU REIS DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 05 de Setembro de 2019

Assinado por:

**Daniela Gomes dos Santos Biscarde
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br