

**FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL****MÉDIO:** uma revisão integrativa da literatura**TEACHER TRAINING IN PROFESSIONAL EDUCATION TECHNIQUE MIDDLE****LEVEL:** an integrative literature reviewDaniela Maysa de Souza<sup>1</sup>Vânia Marli Schubert Backes<sup>2</sup>Marta Lenise do Prado<sup>3</sup>**Resumo**

Revisão integrativa com objetivo de analisar como a formação docente na educação profissional técnica em enfermagem é abordada nas publicações científicas. A pesquisa foi realizada na LILACS, SciELO, MEDLINE, IBECs, BDENF, CAPES e BDTD. A amostra composta de 8 publicações evidenciou três dimensões temáticas: a graduação em enfermagem e os limites para a formação docente; a prática docente como processo de formação e estratégias de fortalecimento na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem e a reflexão docente. Observa-se uma preocupação entre os docentes, relacionada à condução do próprio desenvolvimento profissional, quando refletem sobre sua atuação e buscam estratégias para fortalecer suas práticas, compreendendo que a formação docente muda a forma de ensinar. Os achados confirmam a necessidade de mais pesquisas relacionadas a esta categoria de professores, além de priorizar os estudos nestes dois focos: coordenador de curso e a instituição de ensino, identificadas como lacunas nos achados.

**Palavras-chave:** Pesquisa em Educação de Enfermagem. Educação Técnica em Enfermagem. Preparo Pedagógico. Formação Docente. Prática do docente de Enfermagem.

**Abstract**

Integrative review in order to examine how teacher training in technical education in nursing has been discussed in scientific publications. The search was conducted in LILACS, SciELO, MEDLINE, IBECs, BDENF, CAPES and BDTD. A sample of 8 publications, showed three thematic dimensions: nursing graduation and limits for teacher training; teaching practice as training process and strengthening strategies in technical education in nursing and teaching

---

<sup>1</sup> A autora é Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista do Programa UNIEDU Pós-Graduação. Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: danimaysa@gmail.com

<sup>2</sup> A autora é Doutora em Enfermagem, Professora Adjunta do Departamento de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: vania.backes@ufsc.br

<sup>3</sup> A autora é Doutora em Enfermagem, Professora Associada do Departamento de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: mpradop@ccs.ufsc.br

reflection. There has been a concern among teachers, related to the conduct of their own professional development, when they reflect on their actions and seek strategies to strengthen their practices, understanding that teacher training changes the way of teaching. The findings confirm the need for more research related to this category of teachers besides prioritizing studies in these two foci: course coordinator and the educational institution, identified as gaps in the findings.

**Keywords:** Nursing Education Research. Education, Nursing, Associate. Pedagogical Preparation. Teacher Training. Nursing Faculty Practice.

## INTRODUÇÃO

As Escolas que oferecem cursos de Técnico em Enfermagem (TE) vêm aumentando gradativamente no país, como um reflexo dos investimentos e valorização da formação profissionalizante de nível médio. Possibilitando, ao enfermeiro, o exercício da docência, como uma das opções laborais, atuando muitas vezes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) concomitantemente às atividades assistenciais.

Com esta abertura de campo de trabalho, cada vez mais professores enfermeiros novatos se inserem na docência, precocemente em muitos casos, sem preparo pedagógico prévio e com uma formação inicial incipiente, decorrente de processos formativos insuficientes na graduação, seja em nível de bacharelado ou Licenciatura em Enfermagem (LE). Provocando a expansão do quantitativo destes professores com pouca ou nenhuma experiência, com disposição para o exercício da docência, mas despreparados do ponto de vista didático pedagógico.

A formação docente e o acompanhamento pedagógico são vistos como estratégias de fortalecimento da práxis docente, pela possibilidade de reflexão sobre as próprias práticas, amadurecimento e aprendizado coletivo, considerando a proposta da reflexão na ação.

Esta reflexão sobre a prática, para Shulman (2005), possibilita ao professor uma reorientação de suas práticas pedagógicas. E estas necessidades podem ser supridas para Libâneo (2007) na proposta da formação docente, quando além de melhorar e potencializar a aprendizagem pelas competências de pensar, há também o ganho de elementos conceituais para a apropriação crítica da realidade.

Entretanto, são consideráveis as deficiências do professorado em relação ao aprender a pensar, sendo necessário que esses professores dominem as estratégias de pensar e de pensar

sobre o próprio pensar, formando assim, professores críticos e reflexivos, com um entendimento de que a prática é a referência da teoria e a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade. (LIBÂNEO, 2007).

Esta sabedoria que a própria prática impõe, a formação docente, a formação acadêmica e o contexto da organização escolar, Shulman (2005) considera como fontes que alimentam o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (CPC). Este é definido como o conjunto de conhecimentos, tanto da disciplina como do modo de ensinar, que permite ao professor transformar o seu entendimento do conteúdo, em algo ensinável à compreensão dos alunos, estimulando e aprofundando a aprendizagem e a compreensão, guiando-os para enxergar as conexões entre as disciplinas e os reais problemas no mundo. (SHULMAN, 1986, 2010).

Assim, o preparo pedagógico prévio ao exercício docente permite ao professor desenvolver e ampliar seu CPC, permitindo a reflexão crítica sobre a prática, implicando diretamente no processo de ensino aprendizagem e Shulman (2005, 2010) defende que somente uma preparação efetiva, que permita o desenvolvimento do CPC, proporcionará um valioso começo na trajetória de ensino.

As pesquisas sobre a formação docente aparecem intensificadas e divulgadas, a partir da década de 1990 e 2000, impulsionadas pela publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o nível médio e superior, quando um novo modelo de formação é exigido, tanto docente como discente.

Considerando esta necessidade de modificação das práticas de ensino, para formar um novo perfil de aluno (sendo necessário também um novo perfil docente) é que a formação docente na enfermagem aparece como tema central deste estudo. E conhecer os estudos sobre a formação docente na EPTNM fornece indicativos de como estes professores estão atuando nestas Escolas de nível médio, que se caracterizam, em muitos casos, como o *locus* de estreia docente. Portanto, a questão de pesquisa definida para nortear esta revisão integrativa (RI) foi: **como a formação docente na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem é abordada nas publicações científicas, no período de 2004 a 2014?**

Como a ênfase das publicações relacionadas à temática estão no nível superior, esta pesquisa intenciona lançar um olhar sob a ótica da EPTNM, auxiliando no fortalecimento pedagógico dos docentes, coordenadores de curso e das instituições de ensino, que muitas

vezes questionam-se sobre como fortalecer as práticas pedagógicas. Fornecendo, assim, novas possibilidades e caminhos para a resolução e enfrentamento desta demanda.

## 1 METODOLOGIA

Para responder ao questionamento proposto, optou-se pela pesquisa bibliográfica, seguindo os pressupostos da RI com abordagem qualitativa, classificada por Crossetti (2012) como uma revisão sistematizada da literatura, com procedimentos metodológicos definidos, possibilitando o conhecimento em relação a um determinado tema em estudo.

O processo de organização da revisão da literatura seguiu o proposto por Ganong (1987), a saber: 1) formular o objetivo e pergunta da pesquisa; 2) estabelecer critérios para inclusão de estudos; 3) selecionar os estudos; 4) desenvolver um questionário para coleta de dados; 5) avaliar os estudos utilizando o questionário; 6) analisar as informações registradas; 7) discutir e interpretar os resultados e 8) relatar a revisão de maneira clara e completa.

Na primeira fase, após a definição do tema de interesse, foi elaborada a questão norteadora da pesquisa, que direcionou a busca. Na segunda fase, foram definidos os critérios de inclusão e exclusão, que foram: a) inclusão: artigos, teses e dissertações relacionados à enfermagem, publicados em periódicos nacionais e internacionais, em português, inglês e espanhol, com resumos disponíveis online gratuitamente e de forma completa, no período compreendido entre 2004 e 2014; b) exclusão: artigos sem resumos, com dados incompletos, publicações duplicadas, cartas, resenhas, trabalhos de conclusão de curso e artigos não relacionadas ao escopo do estudo.

Na terceira fase, de seleção dos estudos, foram definidos os termos e descritores para efetuar a busca nas bases de dados. Os descritores foram extraídos do vocabulário estruturado e trilingue dos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS), seguindo, assim, a orientação de Polit e Beck (2011) para a busca eletrônica, quando a tarefa inicial consiste em identificar os descritores, incluindo os conceitos chave da questão, que podem ser o fenômeno central estudado.

Os descritores escolhidos (português, espanhol e inglês) foram: Docentes de enfermagem; Educação em Enfermagem; Educação Profissionalizante; Educação Técnica em Enfermagem; Pesquisa em Educação de Enfermagem e Prática do docente de Enfermagem.

Foram incluídos, ainda, os termos: preparo pedagógico e formação docente e justifica-se a escolha destes dois termos (sem possuir DeCS que se aproxime da proposta), além dos descritores, por estarem relacionados ao escopo do estudo e por um deles conter o termo na pergunta norteadora.

Formação docente foi a palavra chave para realizar as associações com os demais descritores e termos, utilizando o operador booleano *and* em cada associação. Ainda na terceira fase, foram definidas as bases de dados e realizada a busca. As bases foram selecionadas por abrangerem o contexto nacional e internacional sobre o tema e a busca foi realizada por meio da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) (<http://brasil.bvs.br/>), por ser uma fonte de literatura técnica científica e por contemplar as bases de dados: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), com seu abrangente índice da literatura da América Latina e Caribe; o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), biblioteca eletrônica, abrangendo periódicos científicos; a *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online* (MEDLINE), com acesso às revistas científicas da área da saúde; o Índice Bibliográfico Espanhol de Ciências da Saúde (IBECS), pela possibilidade de encontrar pesquisas em espanhol e a Base de dados de enfermagem (BDENF), por ser uma base de dados bibliográficos da área de Enfermagem.

Além da BVS, a busca foi efetuada no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>), por ser o portal brasileiro de informação científica e permitir a consulta aos resumos de teses e dissertações do país. A busca também foi efetuada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (<http://bdt.d.ibict.br/busca>), que integra em seu portal, o sistema de informação de teses e dissertações.

A partir destas definições, foram encontradas 365 publicações na BVS, 211 na Capes e 678 na BDTD, totalizando 1.254 estudos relacionados aos descritores no período de busca (janeiro/fevereiro de 2015), com um recorte temporal que compreendeu o ano de 2004 a 2014, com o objetivo de identificar as produções recentes (figura 1).

A seguir, foi realizada a leitura do título e resumo, descartando aquelas que não se relacionavam ao escopo do estudo. Após, foram pré-selecionadas 14 publicações, que foram lidas na íntegra, para verificar se atendiam aos critérios de inclusão e exclusão.

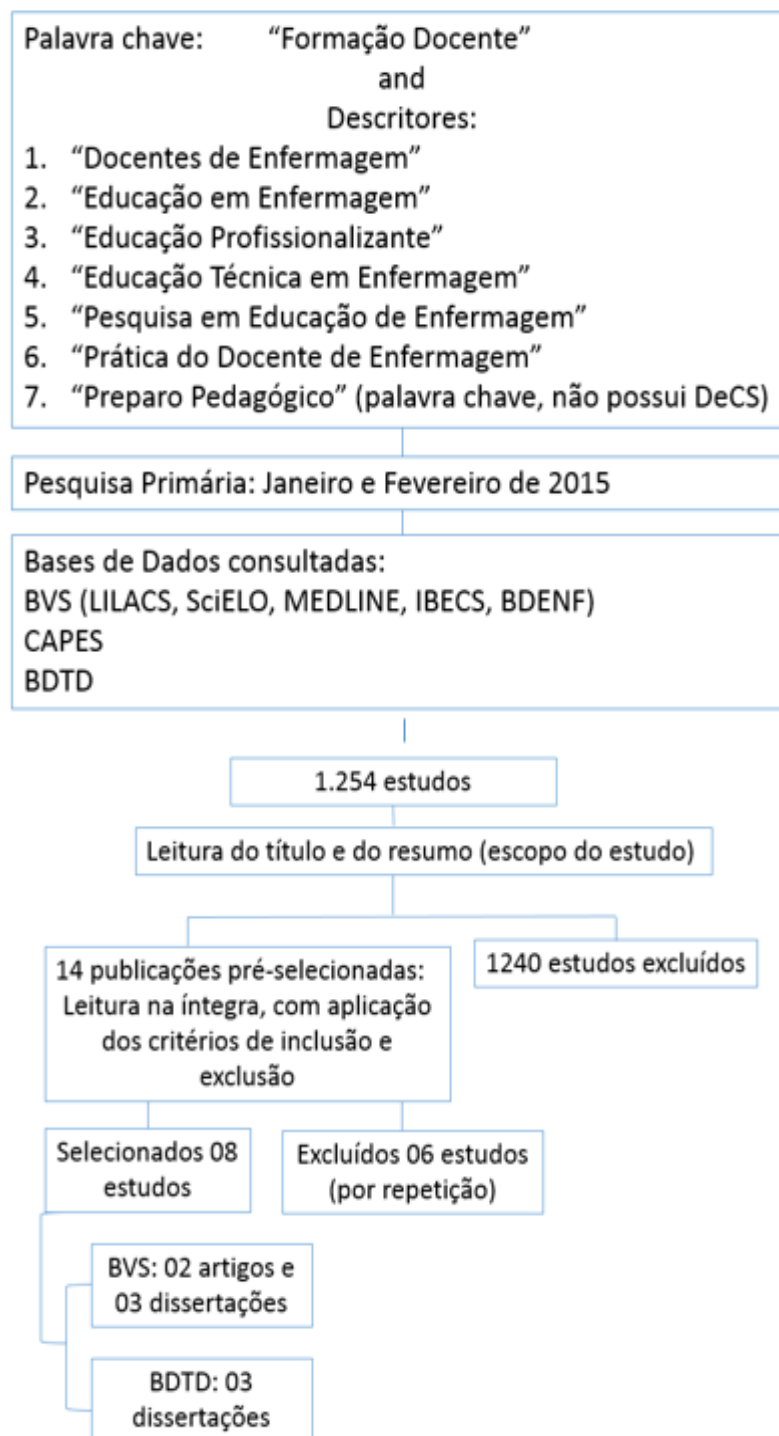
Ao final dessa etapa, compuseram o corpus desta pesquisa 08 publicações. Na BVS (LILACS) foram selecionados 05 estudos (02 artigos e 03 dissertações) e na BDTD, 03 dissertações.

Mesmo com 08 publicações, Polit e Beck (2011) reforçam que a análise temática envolve, essencialmente, a detecção de padrões e regularidades e o número de referências é menos importante do que a organização geral da revisão, portanto, uma revisão de literatura deve fornecer uma síntese objetiva e bem organizada do estado atual dos dados científicos sobre determinado tópico.

Para a organização dos estudos (caracterizando a quarta e quinta fase da RI) foi utilizada uma matriz de síntese (com o editor e processador de texto Microsoft Word ® 2010), extraíndo os dados para o preenchimento do instrumento de coleta e consequente categorização dos estudos (identificados e numerados sequencialmente, precedidos da letra “E” de estudo), que foram: ano, base de dados, título, autor (es), tipo de estudo e Instituição de Ensino Superior (IES)/Periódico.

Após, foi realizada a sexta fase, procedendo à análise das informações, com consequente discussão e interpretação dos resultados, caracterizando a sétima fase.

O processo de análise foi realizado com base na proposta operativa de Minayo (2012), compondo as etapas de: a) pré análise, com leitura do material, constituindo o *corpus* da investigação; b) exploração do material, procurando e analisando os núcleos de sentido e c) tratamento dos resultados obtidos e interpretação, sendo elaborada uma síntese interpretativa (caracterizando a oitava fase) por meio de uma redação que dialogou com o tema e com a questão de pesquisa.

**Figura 1 - Fluxograma de seleção dos estudos**

**Fonte:** Dados da pesquisa.

A RI, por não envolver o contato direto com seres humanos, não requer a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos. Ressalta-se que os princípios éticos

foram mantidos durante a condução da pesquisa, respeitando a Lei dos Direitos Autorais, nº 9.610/1998 que orienta em seu Art. 46 não constituir ofensa aos direitos autorais a citação de qualquer obra, para fins de estudo, indicando o nome do autor e a origem da obra. (BRASIL, 1998).

## 2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Quadro 1 - Publicações selecionadas sobre Formação Docente na EPTNM

Identificação do Estudo	Ano	Base de Dados	Título	Autor (es)	Tipo de Estudo	IES/Periódico
E1	2005	BVS (LILACS)	A Formação do enfermeiro para o ensino de nível médio em enfermagem: uma questão de competências	Geilsa Soraia Cavalcanti Valente	Dissertação	Universidade Federal do Rio de Janeiro - RJ
E2	2006	BVS (LILACS)	A Formação do enfermeiro docente do ensino médio profissionalizante na relação com o princípio da interdisciplinaridade	Renato Silva de Carvalho	Dissertação	Universidade Federal do Rio de Janeiro - RJ
E3	2006	BDTD	As competências na educação profissional: implicações para o ensino e para os saberes pedagógicos dos docentes de um curso técnico em enfermagem	Rosilene Moreira de Souza	Dissertação	Universidade Católica Dom Bosco -MS
E4	2008	BVS (LILACS)	Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros	Marcos Antonio Ferreira Júnior	Artigo	Revista Brasileira de Enfermagem
E5	2009	BVS (LILACS)	A prática pedagógica nos cursos de educação profissional técnica de nível médio em saúde: a percepção do professor	Laura Maria Pinheiro Leão	Dissertação	Fundação Oswaldo Cruz - Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca - RJ
E6	2009	BDTD	O significado da educação contínua para o professor do ensino profissionalizante de enfermagem	Vanda Cristina dos Santos Passos	Dissertação	Universidade de São Paulo - SP
E7	2010	BDTD	A percepção dos docentes de ensino médio de enfermagem sobre a construção do ser professor	Simone Shirasaki Orosco	Dissertação	Universidade do Oeste Paulista - SP
E8	2013	BVS (LILACS)	Projeções e expectativas de ingressantes no curso de formação docente em educação profissional técnica na saúde	Maria José Sanches Marin; Sílvia Franco da Rocha Tonhom; Adriana Paula Congro Michelone; Elza de Fátima Ribeiro Higa; Mário do Carmo Martini Bernardo; Cláudia Mara de Melo Tavares.	Artigo	Revista da Escola de Enfermagem da USP

**Fonte:** Dados da pesquisa.

O quadro 1 apresenta as 08 publicações selecionadas. Sendo todas produções brasileiras, com ênfase de publicação nos anos 2006 e 2009. Observa-se a escassez de estudos (seis dissertações e dois artigos) relacionados à formação docente na EPTNM, sendo mais expressivos no Estado do Rio de Janeiro e São Paulo, com três publicações em cada estado.

A análise possibilitou a identificação de três dimensões temáticas (DT), relacionadas à formação docente, em três momentos da trajetória docente (na graduação, durante a prática docente e após a inserção na docência), que são apresentadas com as principais características das DT (e a identificação dos estudos), discutidas a seguir (quadro 2).



## Quadro 2 - Dimensões Temáticas (DT) com suas características e identificação dos estudos

Dimensões Temáticas (DT)	Características	Identificação dos Estudos (E)
DT 1 - A graduação em enfermagem e os limites para a formação docente	Os resultados apontam a responsabilidade da formação inicial na graduação, o despreparo para o exercício docente, com uma formação inconsistente às necessidades de trabalho, quando os docentes novatos se inserem em sala de aula sem formação específica ou Licenciatura em Enfermagem.	E1, E2, E4 e E8.
DT 2 - A prática docente como processo de formação	A docência aparece como uma atividade laboral secundária e não a atividade principal, onde os docentes aprendem a ser sendo e buscam a repetição de modelos docentes que se recordam e acreditam serem assertivos. Reconhecem a necessidade da formação contínua, para o fortalecimento das práticas, pois evidenciam a formação tecnicista que diverge do modelo por competências que orienta a EPTNM, apontando ainda a necessidade de aproximar a teoria às necessidades de formação para o SUS.	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 e E8
DT 3 - Estratégias de fortalecimento na EPTNM e a reflexão docente	Compreendem que a formação dos professores muda a forma de ensinar, sendo necessário para isso a reflexão de sua ação e um olhar para a própria formação, definida como uma busca individual, mas com a responsabilidade compartilhada com as instituições de ensino, que devem ser parceiras nos processos formativos. Acreditam que coletivamente podem melhorar suas práticas, quando a reflexão de si e do outro pode transformar a si e o grupo.	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 e E8

Fonte: Dados da pesquisa.

### 2.1 A graduação em enfermagem e os limites para a formação docente

Os currículos de graduação em enfermagem dividem-se em bacharelado (qualificado para o mercado de trabalho) ou licenciatura (qualificado para a docência no nível médio), com possibilidade da formação complementar em licenciatura, após a conclusão da graduação, sendo que para o ensino de enfermagem, a licenciatura é pré-requisito para a docência no nível médio. (BRASIL, 1996).

Importantes avanços para a educação nacional ocorrem com a LDB, Lei 9.394/96 e as DCN do Curso de Graduação em Enfermagem (Parecer CNE/CES n. 03/2001), quando definem que os conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica sejam trabalhados no bacharelado, independente da licenciatura, para capacitar o enfermeiro a trabalhar com educação permanente. (SOUZA, 2013).

Entretanto, (E4) destaca que a formação inicial da graduação ainda é norteadada pelo modelo tecnicista e hospitalocêntrico, com a inexistência de disciplinas de cunho pedagógico, formando profissionais para o exercício de suas especialidades, mas com uma insuficiência da

educação inicial, no sentido de assegurar uma formação consistente para atuação em sala de aula.

Esta abordagem pedagógica diferenciada nos cursos de bacharelado ou com licenciatura, não deveria ocorrer na prática, pois as DCN, em seu Art. 6º, orientam que, entre os conteúdos essenciais, estão os conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro, que deverão ser trabalhados na graduação, independente do curso ofertar a licenciatura. (BRASIL, 2001).

(E4) critica esta falta de preocupação em relação à atuação na área da docência que, nos últimos anos, se ampliou como campo de trabalho para o profissional egresso e o que se observa é que a formação inicial para a docência se apresenta deficiente.

A necessidade de uma formação inicial para atuação docente é uma das preocupações e ênfase dos estudos de Shulman (1986, 2005), quando considera que a formação implica na construção de saberes que proporcionará uma prática docente sólida, contribuindo para o aprendizado dos alunos. Seus estudos apontam uma base de conhecimentos para o ensino, que devem ser trabalhados na formação docente e se referem a um corpo de conhecimentos necessários ao exercício docente, a saber: Conhecimento do Conteúdo; Conhecimento Pedagógico Geral; Conhecimento do Currículo; Conhecimento sobre os alunos e suas características; Conhecimento do contexto educacional; Conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais e sua base filosófica e Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC). (SHULMAN, 1986, 2005).

O CPC para Shulman (2005) congrega todos os conhecimentos base para o ensino, para que o professor consiga tornar o conhecimento compreensível e ensinável aos alunos, sendo compreendido como a mescla da matéria, didática e os conhecimentos distintos para o ensino.

Para pensar na profissionalização deste professor é necessário investir em uma estratégia sólida de formação docente, pois auxiliará no fortalecimento do CPC, afetando diretamente na qualidade de ensino. (SHULMAN, 2005).

E para que ocorra uma atuação coerente, há a necessidade da compreensão dos fundamentos teóricos que permeiam o papel do professor nas diferentes correntes pedagógicas, instrumentalizando-o às novas demandas educacionais, superando um modelo tradicional de ensino, com novas posturas e estratégias que o auxiliem na construção e desconstrução da prática pedagógica (E8).

A graduação e a formação inicial poderiam auxiliar neste sentido, com uma reorganização das práticas de formação, integrando os conteúdos das disciplinas em situações práticas que coloquem problemas aos futuros professores, possibilitando a definição de soluções, significando ter a prática ao longo do curso para formar seus conhecimentos, possibilitando uma instância permanente e sistemática na aprendizagem futura do professor. (LIBÂNEO, 2007).

E o que se espera da formação do profissional técnico em enfermagem é um modelo baseado nas competências, com ênfase no desenvolvimento de habilidades para ofertar um atendimento de qualidade, preconizado pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Cabe ao enfermeiro docente, desenvolver competências em sua própria formação para subsidiar sua atuação no ensino, tendo como base os saberes e o saber-fazer, precedidos pelo saber ser (E1).

Este modelo de ensino por competências substitui o modelo de qualificação, quando as novas formas de produção pós-industrial instituíram esta nova forma de educar, valorizando um humanismo que possibilita integrar a formação para o trabalho e o desenvolvimento da pessoa humana, apta a assimilar mudanças. Esta noção de competência atende a alguns propósitos, dentre eles a reordenação da relação trabalho-educação (com enfoque nas implicações subjetivas das relações com o trabalho), a institucionalização de novas formas de educar e formar os trabalhadores e, por fim, formular padrões de identificação da real capacidade do trabalhador para determinada ocupação. (RAMOS, 2001).

Esta transversalidade de saberes que a noção de competências traz aparece nas DCN para a EPTNM, onde a organização curricular dos profissionais de nível médio orienta que esta mudança no mundo de trabalho determina a emergência de um novo modelo de educação profissional, centrado em competências por área, contemplando por exemplo, a flexibilidade e a interdisciplinaridade, tendo como principal objetivo, a constituição de competências que possibilitem aos trabalhadores maior autonomia para gerenciar sua vida profissional. (BRASIL, 1999, 2012).

Para este novo modelo de ensinar baseado nas competências, (E4) considera necessário que o docente compreenda este modelo de ensino, o que se torna difícil, quando sua formação inicial foi em muitos casos tecnicista e acaba divergindo da formação pela qual ele é responsável, comprovando a inadequação da sua formação inicial. E se quisermos que o

professor trabalhe numa abordagem socioconstrutivista, é necessário que seu processo de formação também possua essas características. (LIBÂNEO, 2007).

Como muitos docentes, ao iniciarem suas atividades educacionais na área da saúde, não realizam cursos de capacitação pedagógica, como aponta (E7), o que encontramos na prática, é o que (E4) considera um desencontro de modelos formadores, e o resultado são professores inseridos em cursos com formato diferente da formação que receberam.

Ao buscar conhecer entre os participantes de seu estudo, quais as disciplinas da graduação que mais contribuíram para a atuação docente, (E4) identifica que as respostas consideram uma maior contribuição das disciplinas técnicas profissionalizantes para o embasamento da atuação docente, e menor crédito às disciplinas com vistas ao ensino em sala de aula, ou seja, didática de ensino, educação em saúde e metodologia de ensino. No preparo para o exercício docente, a maioria dos professores participantes deste estudo, argumentam que os conteúdos das áreas afins são unificados com a prática profissional, o que traz o domínio do conteúdo, acreditando embasar a atividade docente.

Inferência preocupante, pois sabe-se que os anos de experiência profissional não estão relacionados à qualidade da atuação docente, ela é importante, mas não basta o domínio do conteúdo, tampouco a larga experiência assistencial para uma efetiva atuação docente. Backes, Moya e Prado (2011) classificam os professores de acordo com o momento de sua trajetória profissional docente, independente do seu tempo de atuação profissional, sendo novato quando atua na docência de 1 a 5 anos, intermediário quando atua de 6 a 14 anos e experimentado o docente que atua há mais de 15 anos. Sendo somente nas práticas cotidianas ao longo dos anos, que o docente percebe a necessidade da busca por formação pedagógica, para que sustentem sua ação, proporcionando incremento à qualidade do ensino, com o uso de estratégias de ensino que possibilitem o diálogo, permitindo ao professor compreender que além do domínio do conteúdo, o desenvolvimento de uma nova postura requer preparo e formação. (BACKES et al., 2013).

(E4) corrobora ao mencionar que não se pode afirmar que exista uma correlação positiva entre maior experiência profissional e melhor desempenho na docência, sendo que a experiência profissional pode conferir apenas maior segurança para as ações educativas. E (E2) também acredita que a formação docente contribui para que as práticas pedagógicas sejam assertivas, a partir do momento que permitem a reflexão, possibilitando compreender que as atividades no ensino exigem a capacidade de agregar conhecimentos de diferentes

disciplinas, desenvolvendo competências para adotar uma prática pedagógica adequada, articulando conteúdos na construção de conhecimentos, relacionando teoria e prática.

As práticas da formação inicial nas universidades deixam a desejar, pois quando elas formam os futuros professores de forma deficitária, eles também não formarão adequadamente os alunos, contribuindo assim para que se tenham professores despreparados para o exercício docente, sem o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais necessárias. (LIBÂNEO, 2007).

(E1) acredita que a licenciatura e os cursos de formação pedagógica possibilitam o acesso aos conhecimentos de didática e pedagogia, favorecendo o desenvolvimento das habilidades docentes e (E4) conclui que aliada à prática, a formação teórica inicial é imprescindível para o trabalho pedagógico, apesar de sozinha, não garantir um bom desempenho da ação docente, sendo necessária educação permanente em serviço, com a possibilidade de ampliação das estratégias de ensino, para alcançar uma formação que promova um professor competente.

Os estudos desta DT confirmam a necessidade de mudar a formação dos formadores, para que se consiga contemplar as novas exigências educacionais, ancoradas em um modelo de ensino por competências, com ênfase na integralidade e na interdisciplinaridade, voltado às necessidades de formação para o SUS.

Transpor esta formação deficitária torna-se possível com a ampliação da formação docente e acompanhamento das práticas pedagógicas, pelas instituições de ensino, subsidiando assim uma nova prática docente (com fortalecimento do CPC), que conseqüentemente afetará a qualidade de ensino e a qualidade de vida da população, por permitir práticas educacionais condizentes com a realidade em que estão inseridos os sujeitos envolvidos neste contexto.

## **2.2 A prática docente como processo de formação**

Para explicar o que um professor sabe aos alunos, Shulman (2010) acredita que este docente precisa certamente conhecer sua disciplina e muitas das ideias relacionadas ao modo de ensinar vêm das suas próprias experiências de ensino, da sabedoria da prática por si só, ou seja, da sabedoria que a própria prática impõe, sendo necessários, além da prática, os outros

conhecimentos bases para o ensino, que fortalecem o CPC do docente, para que instrumentalize, assim, sua atuação.

Entretanto, alguns professores acreditam que, para ser professor, basta reunir o conteúdo, preparar-se para apresentá-lo, ir para a sala de aula, apresentar o conteúdo e realizar a avaliação da aprendizagem. (LUCKESI, 1994).

Pensamento semelhante aos dos participantes do estudo (E5), onde professores com experiência de até cinco anos como docentes, declararam não possuir formação específica para a docência (licenciatura) e afirmaram terem se preparado para a docência somente a partir de sua formação técnica e experiência profissional.

Ser docente para Luckesi (1994) significa muito mais e a atuação docente necessita de sentido e significado, quando o docente se torna um mediador da aprendizagem. E o que encontramos na prática é aquele enfermeiro que ‘vira’ professor como sugere (E7), ao identificar-se com uma disciplina que gostou enquanto era graduando e exerce a docência, seguindo exemplos de professores da graduação e o que julgam ser o bom senso, tentando fazer o que acreditam ser o melhor, buscando transpor o ser enfermeiro para o ser professor.

Para grande parte dos enfermeiros, a docência normalmente é complementar e secundária à profissão, não sendo, em sua grande maioria, a principal atividade profissional, e em muitos casos, estes profissionais não procuram capacitar-se no ensino, parecendo não existir muita preocupação com a qualidade de seu ensino, e o que se observa na prática são professores que iniciam suas atividades sem cursos de capacitação pedagógica (e sem licenciatura), em escolas de ensino médio que não proporcionam aos docentes a capacitação pedagógica (E7).

Entretanto, este fazer docente com a reprodução do modelo em que foram ensinados não sustenta a prática docente (E3). E para Luckesi (1994) é preciso mais para ensinar, é preciso desejar ensinar, é preciso querer ensinar, de certa forma, ter paixão por esta atividade, com uma sintonia afetiva com o que se faz.

A formação do TE sofreu transformações impulsionadas pelas DCN para a educação profissional, quando o ensino por competências torna-se o modelo vigente e sabendo-se que a maioria dos profissionais não possui fundamentação dos princípios pedagógicos, o que se observa na prática é uma formação sem a consciência crítica do seu potencial enquanto sujeito inserido no mundo do trabalho e este fazer docente não acompanha esta necessidade de formação mais crítica e menos técnica (E8).

Tornando-se difícil esta modificação do modelo da formação tradicionalista, mecanizada e reprodutivista para um modelo de ensino por competências como (E4) conclui. Assim, o enfermeiro docente (E1) precisa estar atento às modificações necessárias em sua atuação, no sentido de que hoje, a tônica em sala de aula não é simplesmente a transmissão dos conhecimentos, mas as razões pelas quais esses conhecimentos podem contribuir para o desenvolvimento de competências, e na construção do pensamento crítico-reflexivo sobre a realidade do contexto social, econômico e político vigente.

Estas novas competências para ensinar, como pontua (E3) precisam superar as insuficiências de um sistema de qualificação já obsoleto, em resposta às novas necessidades do mundo do trabalho, resultando na construção de conhecimentos para uma aprendizagem efetiva. Quando, para saber ensinar, o professor necessita dos conhecimentos específicos aliados a uma boa dose de experiência, articulados com os saberes pedagógicos, para que transforme sua prática e sua ação (E3).

Como a grande maioria dos docentes não estão preparados para atuar no modelo das competências, a formação docente precisa evoluir neste sentido, para que se desenvolvam coletivamente na escola o saber fazer (associação da teoria à prática, com bom planejamento das aulas e preparo adequado na formação do professor); o saber comunicar e interagir com seus pares (estímulo ao diálogo, compartilhamento de saberes e o desejo de aprender) e o saber ser (no sentido da flexibilidade, curiosidade, ética e persistência), como competências importantes para o ato de ensinar (E3).

Os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver com os outros) devem ser objeto de atenção igual por parte do ensino, para que a educação apareça como uma experiência global e para isto, esta transformação da noção de qualificação à noção de competência, confere igual importância à competência pessoal. (DELORS, 2003).

As competências para o ensino de Philippe Perrenoud como resgata (E2) abordam o ofício do professor de modo mais concreto, contribuindo para redelinear a atividade docente, e a formação contínua possibilita a renovação do sistema educativo, quando organizar e dirigir situações de aprendizagem e administrar sua própria formação contínua aparecem como prioritários em seu estudo.

Além das competências, uma das lacunas existentes no preparo pedagógico para a docência, que (E2) apresenta, consiste na formação docente e na interdisciplinaridade, ambas

relevantes, pois são princípios da educação profissional e a ausência destes pode interferir negativamente no desempenho didático do docente.

Entende-se por interdisciplinaridade, uma prática didático-pedagógica, em que ocorre a seleção dos conteúdos a serem utilizados na construção de uma determinada temática, para que os discentes possam integrá-los, facilitando o aprendizado, pela possibilidade de relacionar diversas disciplinas, possibilitando aos alunos aprenderem a olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes (E2).

Hoje já trabalhamos na perspectiva da transdisciplinaridade, que apresenta em comum à multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade, a aproximação de diferentes disciplinas para a solução de problemas e sua especificidade baseia-se em considerar os diferentes níveis de realidade, a lógica do outro incluído e a complexidade. (ROQUETE et al., 2012).

Para acompanhar estas mudanças educacionais, (E3) acredita que a formação docente assume extrema relevância, quando o aprimoramento contínuo proporciona uma atitude investigativa, por parte dos professores, em relação à própria prática, tornando-os reflexivos. E essa concepção precisa ser ancorada por condições de trabalho que lhes permitam a aquisição de um saber fazer diferente, com transformação de suas práticas.

A necessidade da formação docente também tem sido reforçada pelos avanços tecnológicos e pelas mudanças sociais e econômicas, que levam os indivíduos a buscarem e atualizarem seus conhecimentos diariamente, e este aprimoramento possibilita um ensino com mais qualidade, atualizado e inovador (E6).

Há necessidade de uma postura mais flexível e um movimento dialógico, ultrapassando a concepção de ensino tradicional, e a capacitação pedagógica, com seu movimento de ensinar e aprender, possibilita transformações, formando de acordo com as necessidades do SUS, ou seja, com habilidades distintas das bases tradicionais que direcionaram o modelo de ensino em que a maioria dos profissionais foi formada (E8).

No estudo (E5), os docentes têm consciência que a prática pedagógica assegura o desenvolvimento das potencialidades do aluno, por meio do estímulo à curiosidade, contribuindo para a consolidação do SUS, ao ampliar e sistematizar a compreensão da realidade social e de trabalho, objetivando uma intervenção consciente neste contexto.

Para aprender a ser professor, as conclusões de (E7) indicam que os participantes do estudo consideram que é preciso adquirir conhecimento pedagógico geral (preparo didático e



pedagógico), conhecer os alunos e seu ambiente escolar, além da própria experiência na docência, associando o conhecimento didático ao conhecimento específico das disciplinas.

O conhecimento pedagógico geral para Shulman (2005) caracteriza-se pelo ensino que emerge da prática docente, relacionado às estratégias de manejo de sala de aula e a organização que transcendem a matéria específica de uma disciplina. Já o conhecimento dos alunos permite um entendimento da dimensão social e cognitiva do contexto onde estão inseridos, além de possibilitar a compreensão dos processos de aprendizagem, estabelecendo diferentes maneiras que conduzirão o processo de ensino-aprendizagem. (SHULMAN, 2005).

Estes saberes docentes são construídos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional e formar profissionais críticos e reflexivos exige do docente, uma reflexão contínua sobre sua prática, o que é apontada como uma das dificuldades no trabalho docente, tornando-se necessária a identificação e a superação destes obstáculos, que são essenciais para os avanços na transformação do ensino em enfermagem (E7).

Os momentos de formação docente contribuem à reflexão docente e conseqüente fortalecimento das práticas e Luckesi (1994) já orientava que ninguém se faz professor do dia para a noite, sem aprendizagem e preparação satisfatória, quando é preciso competência, habilidade e comprometimento. E Freire (2006) reforça que ninguém começa a ser educador de repente e sim, forma-se como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática, sendo necessário para isto, a participação em encontros de capacitação pedagógica e acompanhamento pedagógico, transformando e fortalecendo a práxis docente.

Estes achados desta DT direcionam o olhar para a necessidade de transformação das práticas educativas, em que a formação docente ganha lugar de destaque, tornando-a elemento fundamental para que se tenha êxito em novos processos formativos, com a reestruturação das práticas docentes.

Cabe destacar, que se torna necessário que os enfermeiros professores se conscientizem de que a experiência decorrente da atividade prática assistencial não sustenta a atividade docente, ou seja, são atividades distintas e para que ocorra a profissionalização e valorização docente, este profissional precisa se capacitar para atuar de forma assertiva, para formar o aluno crítico, criativo e reflexivo como recomenda as DCN, e somente com um olhar atento à formação dos formadores isso será possível.

### 2.3 Estratégias de fortalecimento na EPTNM e a reflexão docente

Refletir sobre a própria prática, para Shulman (2005) é o que faz um professor quando ele olha a caminhada no processo de ensino e aprendizagem por ele proporcionado, e espaços de capacitação e acompanhamento pedagógico, permitem ao professor identificar e reconhecer suas potencialidades e fragilidades, quando estas reflexões decorrentes destes encontros possibilitam uma reorientação de suas práticas.

A formação para (E2) é entendida como um processo contínuo, e não como uma formação definitiva e mesmo que o docente possua cursos de capacitação, as mudanças no sistema educativo e no mundo do trabalho refletem a necessidade de buscar outros procedimentos intrínsecos ao processo de formação.

(E1) acredita que a formação de profissionais críticos e reflexivos só se efetivará se o professor se dispuser a realizar a formação docente, com a consciência de que a experiência por si só não assegura o desenvolvimento profissional, como (E4) aponta, principalmente se ela não for acompanhada pelo processo de reflexão sobre a própria prática.

A reflexão do professor sobre o seu próprio trabalho é o melhor instrumento de aprendizagem e de formação, já que permite a ele se colocar diante da realidade de maneira flexível e aberta, como um avaliador crítico da sua própria prática, e a falta de espaço no local de trabalho para a reflexão sobre seu trabalho e seu desenvolvimento profissional torna-se um elemento dificultador do processo de ensinar (E5).

O estudo (E6) indica a necessidade de permitir aos professores espaços de troca de experiências com os colegas e com a coordenação, pois, assim, conseguem refletir sobre sua realidade com a ajuda do outro, para a construção do conhecimento e dos saberes, que é dinâmico, constituindo desta forma, uma fonte de aprendizado.

A formação docente é também uma construção pessoal que se apoia em ações práticas, cotidianas em sala de aula, seguida de reflexão e da análise dessas ações, que direcionam a prática pedagógica, pois ao refletirem sobre seus sucessos e insucessos, há possibilidade de um retorno à realidade no sentido de transformá-la (E1). E são estas experiências e desafios externos que para Luckesi (1994), possibilitam ao ser humano, através da ação, o crescimento e o amadurecimento, formando um profissional crítico-reflexivo, o que possibilita ao professor compreender o seu próprio pensamento e refletir de modo crítico sobre sua prática.

Estes erros que os professores cometem ao longo de seu desenvolvimento são aceitáveis para Shulman (2005), pois permitem o sucesso e a expansão do conhecimento, com possibilidades para o amadurecimento profissional, tornando-os, com o passar do tempo, peritos, quando o aprendizado decorrente destes momentos estimula a criatividade para a resolução de problemas, levando-os a se arriscar e experimentar novas ideias, utilizando o erro de forma produtiva ao invés de escondê-lo.

Esta nova compreensão, permite que estes novos conhecimentos aconteçam de acordo com o pensamento cíclico de compreensão, transformação, ensino, avaliação e reflexão, orientados pedagogicamente, sustentando o Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico. (SHULMAN, 2005).

Quando no início do ciclo, no momento da compreensão, este professor identifica e compreende sua atuação e, a partir deste ponto, transforma suas práticas para melhorar o processo de ensino, possibilitando a autoavaliação de sua performance, refletindo sobre a necessidade de adaptação das experiências surgidas no transcurso do ensino, desenvolvendo uma nova compreensão acerca de sua prática e conseqüentemente possibilitando melhorias em todo o contexto de ensino. (SHULMAN, 2005).

Além da reflexão docente, outras estratégias apontadas por (E1) para o fortalecimento das práticas pedagógicas, consistem na participação em eventos e cursos relacionados à educação e o estudo contínuo. (E6) indica que para fortalecer as práticas pedagógicas, os docentes trocam informações com os colegas e alunos, se atualizam com a leitura específica da área, além da formação de grupos de estudo, proporcionando a reflexão sobre a realidade, com a ajuda do outro, apontando a necessidade de participação do outro para a construção do conhecimento e dos saberes. E (E8) em seus achados também aponta essa necessidade do desenvolvimento das habilidades interpessoais e intergrupais, dando a ideia de uma construção coletiva do conhecimento.

No estudo (E2) os docentes sentem a necessidade de um programa de formação dentro da própria instituição, para facilitar o desenvolvimento do planejamento e da prática pedagógica. Oposto dos achados do estudo de (E5), onde formar para consolidar o SUS é uma das premissas da Escola Técnica do SUS (ETSUS) e os professores passam por processos de capacitação pedagógica prévia ao exercício docente e acompanhamento durante o exercício

docente, com ênfase no ensino por competências e compreensão da metodologia problematizadora, que não faz parte da formação da grande maioria dos profissionais.

Assim como no estudo de Souza (2013), onde os participantes que atuam em uma ETSUS referem que os encontros de capacitação pedagógica (inicial e mensais, com o atendimento de demandas identificadas pelos próprios docentes) instrumentalizam para o exercício criativo da docência, onde as trocas de experiências e a oportunidade de refletir sobre a própria prática, possibilitam o fortalecimento das competências docentes. E o acompanhamento pedagógico torna-se um diferencial, quando a prática constante do feedback permite ao docente se arriscar e ousar, fortalecendo-o assim pedagogicamente, sendo um propulsor de práticas exitosas. (SOUZA, 2013).

As ETSUS, vinculadas ao Ministério da Saúde atendem às demandas locais de formação técnica dos trabalhadores de nível médio que já atuam nos serviços de saúde e se organizam pedagogicamente por meio da metodologia da problematização, da capacitação pedagógica prévia ao exercício docente e do sistema de certificação por competências (BORGES et al., 2012). Sendo, em sua maioria, vinculadas diretamente à gestão do SUS (e não à Educação), facilitando a adoção dos princípios e diretrizes do SUS como norteadores da sua prática formativa (BRASIL, 2015). Constituindo desta forma, uma realidade distinta das demais Escolas de nível médio, que não apresentam em suas práticas rotineiras, estratégias de formação docente.

Considerando que a formação pressupõe educar, ela é entendida como uma ação mais profunda e contínua, e esta formação continuada só alcançará seus objetivos quando deixar de ser um processo imposto (de mera atualização), para se tornar um processo dinâmico, contando com o apoio e a legitimidade dos envolvidos. (NOGARO; DALMINA, 2015).

Estas capacitações devem permear a vida de todo o profissional e deve haver, sobretudo, o interesse dos docentes em adquirir novos conhecimentos e seja ela oferecida ou não pela instituição, deve fazer parte continuamente do processo formativo de todo indivíduo (E3).

A capacitação docente eleva a autoestima, motiva o professor e dá fundamentação científica, além de satisfação pessoal e profissional, transformando a si mesmo, seu grupo e a sociedade, sendo necessário que o professor, ao se conhecer, exerça a reflexão de si e do outro, possibilitando uma educação participativa e com qualidade, refletindo na sua relação com os discentes, com os outros docentes e com a direção (E6).

O professor precisa ter condições de se desenvolver profissionalmente e a instituição de ensino deve proporcionar esta formação permanente, considerando o desenvolvimento atitudinal e emocional dos docentes, contemplando as dimensões técnicas, sociais, políticas e pedagógicas que são igualmente importantes e imprescindíveis à transformação das práticas de trabalho (E5).

O que se espera das instituições de ensino, é que criem as condições favoráveis para uma educação inclusiva e participativa, visando mudanças nas práticas dos docentes, refletindo diretamente em suas ações (E6). Estas mudanças nas práticas só podem acontecer quando a formação contínua for feita a partir dos saberes e experiências dos professores, adquiridos nas próprias situações de trabalho, já que a formação inicial possibilita apenas o pensar nas disciplinas com base no que pede a prática docente. (LIBÂNEO, 2007).

O que (E7) observa são muitos estudos sobre o ensino superior e poucos que retratam o ensino médio de Enfermagem, com suas necessidades de formação, quando apesar do crescimento do número de escolas e cursos oferecidos no país, observa-se que a necessidade de formação do enfermeiro para atuação na docência ainda é algo que está em ascensão no Brasil.

Nesta DT foram recorrentes os indicativos da necessidade de a instituição de ensino possibilitar espaços de formação docente, estimulando a aprendizagem coletivamente, a partir da reflexão de si, com a ajuda do outro, para assim, redirecionar as práticas docentes, pelo reconhecimento das próprias potencialidades e fragilidades, subsidiando a criação de estratégias para a transposição destas dificuldades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise e interpretação das publicações permitiu conhecer como a EPTNM vem sendo abordada nestes estudos relacionados à formação docente. Sendo que os achados não esgotam a discussão, mas apenas confirmam a necessidade de mais pesquisas relacionadas a esta categoria de professores, que muitas vezes iniciam a docência no nível médio e se inserem posteriormente na docência no nível superior, levando consigo o aprendizado fortalecido destas práticas, que em muitos casos, inicialmente foram incipientes, utilizando a docência no nível médio como um ‘treino’ para a educação superior.

O que se observa é que a construção dos saberes docentes acontece na prática, que deve ser norteadada pela formação contínua. E os resultados evidenciam a relevância da formação docente e como ela é valorizada entre os docentes, com o reconhecimento de que a postura didático-pedagógica influencia nos processos formativos dos egressos dos cursos Técnico em Enfermagem.

A partir desta visão geral sobre a formação docente, observa-se uma preocupação entre os docentes, relacionada à condução do próprio desenvolvimento profissional, quando refletem sobre sua atuação e buscam coletivamente estratégias para fortalecer suas práticas. Este aprendizado decorrente deste processo reflexivo, impulsiona e promove mudanças em sua práxis docente, onde os saberes próprios dos docentes são adquiridos e requeridos. Manifestando-se desta forma, como educadores críticos, criativos e reflexivos neste contexto de autodesenvolvimento docente.

Identifica-se como lacuna nos achados, a ausência do coordenador de curso, como suporte e acompanhamento às práticas pedagógicas, bem como a atuação efetiva das instituições de ensino, em organizar e propiciar encontros de acompanhamento pedagógico aos docentes que atuam na EPTNM, indicando, assim, a possibilidade de priorizar os próximos estudos nestes dois focos: o coordenador de curso e a instituição de ensino.

## REFERÊNCIAS

- BACKES, V. M. S. et al. Expressões do conhecimento didático do conteúdo de um professor experimentado de enfermagem. *Texto contexto-enferm.*, v. 22, n. 3, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v22n3/v22n3a29.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2015.
- BACKES, V. M. S., MOYA, J. L. M.; PRADO, M. L. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, vol.19, n. 2, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n2/pt\\_26.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n2/pt_26.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2015.
- BORGES, F. T. et al. Escolas Técnicas do SUS (ETSUS) no Brasil: regulação da integração ensino serviço e sustentabilidade administrativa. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, n. 17, v. 4, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232012000400020&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232012000400020&script=sci_arttext)>. Acesso em: 27 fev. 2015.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 12 de fev. 2015.

BRASIL. *Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998*. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19610.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm)>. Acesso em: 05 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 6, de 20 de Setembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=11663&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11663&Itemid=>)> Acesso em: 12 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. *Parecer nº. 16/99 aprovado em 5 de outubro de 1999*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0563-0596\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0563-0596_c.pdf)>. Acesso em: 07 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. *Rede de Escolas Técnicas do SUS – RET-SUS*. FIOCRUZ. [S.I.], 2015. Disponível em: <<http://www.retsus.fiocruz.br/apresentacao>>. Acesso em: 31 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CES Nº 3, de 7 de novembro de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília, DF, 07 nov. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

CARVALHO, R. S. *A Formação do enfermeiro docente do ensino médio profissionalizante na relação com o princípio da interdisciplinaridade*. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-449330>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

CROSSETTI, M. G. O. Revisão integrativa de pesquisa na enfermagem o rigor científico que lhe é exigido. *Revista Gaúcha Enfermagem*, v. 33, n. 2, p. 08-09, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rngen/v33n2/01.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2015.

DELORS, J. *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para século XXI*. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez; 2003.

FERREIRA JÚNIOR, M. A. Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. *Rev. bras. enferm*, v. 61, n. 6, p. 866-871, 2008. Disponível em: <<http://pesquisa.bvsalud.org/portal/?q=Os%20reflexos%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20na%20atua%C3%A7%C3%A3o%20dos%20professores%20enfermeiros&where=&index=ti&lang=pt>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

FREIRE, P. *A Educação na cidade*. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2006.

GANONG, L. H. Integrative Reviews of Nursing Research. *Revista Nursing Health*, v. 10, n. 1, p. 01-11, 1987. Disponível em: <[http://www.researchgate.net/publication/19518297\\_Integrative\\_review\\_of\\_nursing\\_research](http://www.researchgate.net/publication/19518297_Integrative_review_of_nursing_research)>. Acesso em: 05 jan. 2015.

LEÃO, L. M. P. *A prática pedagógica nos cursos de educação profissional técnica de nível médio em saúde: a percepção do professor*. Rio de Janeiro, RJ: Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, 2009. Dissertação (Mestrado). Disponível em: <<http://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-557753>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo, SP: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus Professor, Adeus Professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

MARIN, M. J. S. et al. Projeções e expectativas de ingressantes no curso de formação docente em educação profissional técnica na saúde. *Rev Esc Enferm USP*, v. 47, n. 1, p. 221-8, 2013. Disponível em: <<http://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-668213>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2012.

NOGARO, A.; DALMINA, R. R. A contribuição da aprendizagem mediada para a formação de professores. *Interfaces da Educ*, v. 5, n. 15, p. 7-23, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/interfaces/article/view/4040/1934>>. Acesso em: 14 out. 2015.

OROSCO, S. S. *A percepção dos docentes de ensino médio de enfermagem sobre a construção do ser professor*. 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2010. Disponível em: <[http://tede.unoeste.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=193](http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=193)>. Acesso em: 17 fev. 2015.

PASSOS, V. C. S. *O significado da educação contínua para o professor do ensino profissionalizante de enfermagem*. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7131/tde-22062009-142833/pt-br.php>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

POLIT, D. F. BECK, C. T. *Fundamentos de pesquisa em enfermagem: avaliação de evidências para a prática da enfermagem*. 7. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

RAMOS, M. N. *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo, SP: Cortez, 2001.

ROQUETE, F. F. et al. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: em busca de diálogo entre saberes no campo da saúde pública. *Revista de Enfermagem do*



*Centro-Oeste Mineiro*, 2012. Disponível em: <[http://scholar.google.com.br/scholar?as\\_ylo=2011&q=transdisciplinaridade&hl=pt-BR&as\\_sdt=0,5](http://scholar.google.com.br/scholar?as_ylo=2011&q=transdisciplinaridade&hl=pt-BR&as_sdt=0,5)>. Acesso em: 19 fev. 2015.

SHULMAN, L. S. Entrevista Lee Shulman. *ComCiência*, Campinas, n. 115, 2010. Disponível em: <<http://comciencia.scielo.br/pdf/cci/n115/a13n115.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Granada, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*. Washington, v. 15, n. 5, 1986. Disponível em: <[http://coe.utep.edu/ted/images/academic\\_programs/graduate/pdfs/matharticles/Knowledge%20Growth%20in%20Teaching%20Shulman.pdf](http://coe.utep.edu/ted/images/academic_programs/graduate/pdfs/matharticles/Knowledge%20Growth%20in%20Teaching%20Shulman.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2015.

SOUZA, D. M. *Preparo do enfermeiro para a docência na educação profissional técnica de nível médio sob a ótica de Lee Shulman*. Florianópolis, SC: UFSC, 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, 2013. Disponível em: <<http://tede.ufsc.br/teses/PNFR0828-D.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

SOUZA, R. M. *As competências na educação profissional: implicações para o ensino e para os saberes pedagógicos dos docentes de um curso técnico em enfermagem*. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7860-as-competencias-na-educacao-profissional-implicacoes-para-o-ensino-e-para-os-saberes-pedagogicos-dos-docentes-de-um-curso-tecnico-em-enfermagem.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

VALENTE, G. S. C. *A Formação do enfermeiro para o ensino de nível médio em enfermagem: uma questão de competências*. 146f. 2005. Dissertação (Mestrado em enfermagem) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-448639>>. Acesso em: 15 fev. 2015.