



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

SÂMARA ALINE BRITO BRAINER

**COMPETÊNCIAS DOCENTES: o olhar dos professores do ensino técnico de
enfermagem**

Caruaru

2021

SÂMARA ALINE BRITO BRAINER

COMPETÊNCIAS DOCENTES: o olhar dos professores do ensino técnico de enfermagem

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Área de concentração: Educação em Ciências e Matemática

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida de Oliveira Freitas.

Caruaru

2021

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

B814c Brainer, Sâmara Aline Brito.
Competências docentes: o olhar dos professores do ensino técnico de enfermagem. /
Sâmara Aline Brito Brainer. – 2021.
124 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Maria Aparecida de Oliveira Freitas.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Mestrado em
Educação Ciências e Matemática, 2021.
Inclui Referências.

1. Competências essenciais – Caruaru (PE). 2. Enfermagem – Estudo e ensino –
Caruaru (PE). 3. Professores de enfermagem – Caruaru (PE). 4. Ensino técnico –
Caruaru (PE). I. Freitas, Maria Aparecida de Oliveira (Orientadora). II. Título.

CDD 371.12 (23. ed.) UFPE (CAA 2021-042)

SÂMARA ALINE BRITO BRAINER

COMPETÊNCIAS DOCENTES: o olhar dos professores do ensino técnico de enfermagem

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Aprovada em: 24/02/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a.Dr^a.Maria Aparecida de Oliveira Freitas (Orientadora)
Universidade Federal de São Paulo

Prof^a.Dr^a.Tânia Maria Goretti Donato Bazante (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a.Dr^a.Isabel Cristina Kowal Olm Cunha (Examinadora Externa)
Universidade Federal de São Paulo

Dedico este trabalho ao meu Deus, fortaleza minha, e também aos meus familiares que são presentes do Senhor para minha vida, em especial minha Mãe Sônia Martins e ao meu esposo Fagner Brainer.

AGRADECIMENTO

Minha eterna gratidão a Deus, criador do cosmos e meu Pai eterno, que antes mesmo do meu nascimento desenhou minha história nesta terra. Ao Deus eterno, imortal, invisível, mas real, a Ele seja dado o louvor. Obrigada meu Deus, pois sendo tão grandioso como és, me ama de forma incondicional, mesmo eu sendo uma miserável pecadora. Graças te dou por mais essa benção.

A minha família em especial aos meus queridos pais Sônia Martins e Ailton Brito, gratidão pelos ensinamentos, direcionamentos, paciência e amor dispostos a mim, Deus foi muito generoso comigo me presenteando com vocês. Minha amada mãe que tanto abdicou do seu crescimento profissional para se realizar com as minhas conquistas, desde o sonho e batalha durante minha graduação até os dias atuais. Esse título era um sonho profissional seu, que graças ao seu amor se concretizou em mim após anos, muito obrigada, meu amor, por tudo.

A minha avó Ana Brito, meus irmãos Alexandre Martins e Fernanda Brito, sobrinha Lorena Martins, cunhada Dilma Martins, tios em especial a minha tia Aparecida Brito e primos pelo apoio e torcida constante e também pela compreensão dos momentos de ausência que foram necessários para conclusão deste mestrado, a família é o maior alicerce aqui na terra que podemos ter.

Ao meu amado esposo, Fagner Brainer, que há quinze anos caminha constantemente ao meu lado, sendo meu porto seguro, incentivador e apoiador de todas as minhas decisões, obrigada por tudo e por tanto, meu amor.

A minha orientadora, Profa. Dra. Maria Aparecida de Oliveira Freitas (querida Cida), tenho a certeza que és a melhor orientadora do PPGECEM/UFPE, e que o cruzamento das nossas vidas foi fundamental para meu crescimento profissional, minha eterna gratidão, respeito e admiração pela profissional e pela pessoa que és.

À Universidade Federal de Pernambuco, em especial a coordenação do PPGECEM/UFPE na pessoa do Prof. Dr. Dilson Cavalcanti, aos professores e colegas do PPGECEM/UFPE, em especial ao Prof. Dr. Roberto Sá, um dos professores mais humildes e atenciosos que o programa possui, a minha amiga Raianne Monteiro, por ter dividido os momentos, trabalhos e as dificuldades durante essa jornada do mestrado acadêmico, um exemplo de profissional e ser humano.

Ao Centro de Ensino Grau Técnico, onde há sete anos posso atuar profissionalmente com prazer, liberdade, respeito e zelo, a direção geral de Romero Carreiro e coordenação administrativa de Luciane Dias, agradeço pelo apoio e incentivo, aos meus coordenadores e aos colegas docentes pela brilhante contribuição, meu muito obrigada.

Aos meus queridos amigos Gabrielly Andrade, Maria José, Antonielli Nayara e Marcos Bezerra, por caminharem junto comigo há anos e pela ajuda, torcida, força e respeito dispostos a mim, como é bom poder contar com vocês.

Gratidão a todos que contribuíram para o meu crescimento profissional direta ou indiretamente, desde os meus professores da graduação que me ajudaram consideravelmente a me achar profissionalmente e decidir que em nenhum momento da minha carreira poderia abandonar a docência e aos meus alunos que há 10 anos me inspiram e me ensinam constantemente. Gratidão.

RESUMO

INTRODUÇÃO: O crescimento do campo da saúde é notório no nosso país, haja vista a ampliação do número de instituições de ensino técnico no Brasil e consequentemente, o elevado aumento das oportunidades de trabalho para os enfermeiros. O docente do curso técnico necessita da associação entre o conhecimento teórico e as habilidades práticas, para compreender as definições das competências de tal maneira que englobe teoria, prática e práticas pedagógicas. Desta forma, pode-se afirmar que há uma relação implícita entre competência e docência; ou seja, a docência como profissão exige do profissional competência para exercê-la. **OBJETIVO:** compreender a percepção dos professores de um curso técnico em enfermagem sobre as competências para o exercício da docência nesse nível de ensino. **METODOLOGIA:** Estudo de natureza exploratória e descritiva, de corte transversal e abordagem qualitativa. A pesquisa foi realizada em uma instituição privada de ensino técnico no município de Caruaru/PE, onde participaram 14 enfermeiros-docentes. Para obtenção dos dados, utilizou-se questionário contendo 13 perguntas fechadas e um roteiro para realização de entrevista semiestruturada, considerando os seguintes núcleos temáticos: Competências docentes: da percepção àquelas necessárias ao exercício da docência; Desenvolvimento de competências para docência de ensino técnico de enfermagem e Dificuldades encontradas para o exercício da docência. Os dados oriundos do questionário foram tabulados em análises estatísticas simples e os dados qualitativos procedentes das entrevistas, foram analisados à luz da Análise de Conteúdo na modalidade temática, quando delimitou-se as Unidades de Contexto, Unidades de Registro, categorias e subcategorias de análise. **RESULTADOS E DISCUSSÃO:** Em relação às competências docentes foram delimitadas as seguintes categorias: Atributos; Dominar Conteúdo Teórico e Prático; Buscar Aperfeiçoamento; Saberes Pedagógicos. Quanto ao desenvolvimento de competências para docência de ensino técnico de enfermagem verificou-se seis categorias e ao apontarem as dificuldades encontradas para o exercício da docência foram delimitados os seguintes aspectos: Administração do tempo em sala de aula; Medo do desconhecido; Desenvolvimento e condução das atividades pedagógicas; Ausência de vivências profissionais; Mediação do processo de aprendizagem com a diversidade de alunos em sala de aula e dificuldades na utilização de novas metodologias de aprendizagem. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** A pesquisa mostrou a dificuldade que os docentes tiveram em conceituar o termo. Entretanto, ao longo das entrevistas, delimitaram as competências que entendem como necessárias para o exercício da docência no curso técnico de enfermagem. Com relação à forma como os enfermeiros bacharéis desenvolvem competências para atuar na docência, estes indicaram que isso se dá durante a formação acadêmica no bacharelado, desenvolvendo educação em saúde, avançando nos estudos, atuando como docente e na troca com colegas, tendo a docência como primeira oportunidade profissional na enfermagem e atuando como monitor. Os docentes também nomearam as dificuldades encontradas no início do exercício dessa profissão e as dificuldades encontradas pela falta de preparo para exercer essa atividade. Essa pesquisa deixa como contribuição, importantes dados para a reflexão sobre a necessidade de formação continuada dos professores para que essas competências sejam aprimoradas ou desenvolvidas.

Palavras-chave: Competência docente. Educação em enfermagem. Enfermeiro docente. Educação técnica em enfermagem. Docência de enfermagem.

ABSTRACT

INTRODUCTION: The growth of the health field is notorious in Brazil due to the expansion of technical education institutions numbers in Brazil and, consequently, the high increase in job opportunities for nurses. The teacher of the technical course needs an association between theoretical knowledge and practical skills to understand the definitions of competences in a way that encompasses theory, practice and pedagogical practices. Thus, there is an implicit relationship between competence and teaching, since this profession requires specific competences to be properly exercised. By reviewing the literature undertaken to compose the theoretical framework of this research, we realized that this topic is scantily discussed. **OBJECTIVE:** Understand the perception of teachers of a technical nursing course on the skills for teaching at this level of education. **METHODOLOGY:** Exploratory and descriptive study, cross-sectional and qualitative approach. The research was carried out in a private technical teaching institution in the city of Caruaru / PE and 14 nurse-professors participated. Data was obtained via a questionnaire containing 13 closed questions, which outlined the profile of the participants, and a script for conducting a semi-structured interview, considering the following thematic nuclei: Teaching competences: from the perception to those necessary for the exercise of teaching; Development of skills for teaching technical nursing education and Difficulties encountered in teaching. The data from the questionnaire were tabulated in simple statistical analyzes and the qualitative data from the interviews were analyzed in the light of Content Analysis in thematic mode. **RESULTS AND DISCUSSION:** The qualitative analysis of the teaching competences: from the perception to those necessary for the exercise of teaching, the following categories were defined - Attributes; Master Theoretical and Practical Content; Search for Improvement; Pedagogical knowledge. For the development of skills for teaching technical nursing education, the following categories were found: During academic training in the bachelor degree; Health education development; Lack of preparation to exercise teaching; Advances in studies; Acting as a teacher and exchanging with colleagues; Teaching as the first professional opportunity. Regarding the difficulties encountered in teaching, the following aspects were delimited: time management in the classroom; Fear of the unknown; Development and conduct of pedagogical activities; Absence of professional experiences; Mediation of the learning process with different students in the classroom, and difficulties in using new learning methodologies. **FINAL CONSIDERATIONS:** The research showed the difficulty teachers had in conceptualizing the term. However, throughout the interviews, they delimited the competences considered necessary for the exercise of teaching in the technical nursing course. Regarding the way in which bachelor nurses develop skills to work in teaching, they indicated that it happens during academic training in bachelor's degrees, developing health education, advancing in studies, acting as a teacher and exchanging with colleagues, having the teaching as the first professional opportunity in nursing and acting as a monitor. This study brings important data for reflection on the need for continuing education of teachers so that these skills can be better developed.

Keywords: Teaching competence. Nursing education. Nurse teacher. Technical education in nursing. Nursing teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Categorias e subcategorias do 1º núcleo temático - competências docentes: da percepção àquelas necessárias ao exercício da docência	46
Quadro 2 –	Categorias e subcategorias do 2º núcleo temático: desenvolvimento de competências para docência de ensino técnico de enfermagem	65
Quadro 3 –	Competências necessárias para o ensino	74
Quadro 4 –	Categorias e subcategorias do 3º núcleo temático: dificuldades encontradas no início do exercício da docência de ensino técnico de enfermagem	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Perfil dos enfermeiros docentes do curso técnico de enfermagem, Caruaru, 2020	40
------------	---	----

LISTA DE SIGLAS

CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Político Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
SUS	Sistema Único de Saúde
TE	Técnico de Enfermagem
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UC	Unidades de Contexto
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UR	Unidade de Registro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: O PONTO DE PARTIDA	15
1.1	INTERESSE PELO OBJETO DE PESQUISA.....	15
1.2	APRESENTAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO.....	16
2	CAMINHO TRAÇADO: OS OBJETIVOS DA PESQUISA..	18
2.1	OBJETIVO GERAL	18
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	18
3	ABORDAGENS DA LITERATURA ACERCA DO OBJETO DE PESQUISA: REFERENCIAL TEÓRICO	19
3.1	FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO NO BRASIL	19
3.2	EDUCAÇÃO DE ENSINO MÉDIO EM ENFERMAGEM ...	22
3.3	COMPETÊNCIAS: DO CONCEITO ÀQUELAS NECESSÁRIAS AO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA	25
3.4	COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA O ENSINO DE ENFERMAGEM	31
3.5	DIFICULDADES NA CONSTRUÇÃO DAS COMPETÊNCIAS	33
4	O PERCURSO DA PESQUISA: EM FOCO A METODOLOGIA	37
4.1	FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA	37
4.2	CENÁRIO DA PESQUISA	38
4.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	39
4.4	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	42
4.5	ANÁLISE DOS DADOS	44
4.6	ASPECTOS ÉTICOS	45
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	46
5.1	COMPETÊNCIAS DOCENTES: DA PERCEPÇÃO AQUELAS NECESSÁRIAS AO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA	46
5.2	DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA DOCÊNCIA E ENSINO TÉCNICO DE ENFERMAGEM ...	65

5.3	DIFICULDADES ENCONTRADAS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA	75
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS	99
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	109
	APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE	113
	APÊNDICE C – CARACTERIZAÇÃO DOS ENFERMEIROS/DOCENTES DA PESQUISA	114
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	116
	ANEXO A – INFORMAÇÕES ACERCA DO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM	117
	ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA	119
	ANEXO C – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	120
	ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP...	121

1 INTRODUÇÃO: O PONTO DE PARTIDA

1.1 INTERESSE PELO OBJETO DE PESQUISA

O ponto de partida para chegar a esta pesquisa foi dado no ano de 2012, onde logo após minha formação acadêmica me dediquei à docência no ensino técnico em uma instituição privada do município de Caruaru/PE, atuando nos cursos técnicos de enfermagem e segurança do trabalho até 2014. Ainda no ano de 2014 iniciei no Centro de Ensino Grau Técnico, também localizado em Caruaru/PE, instituição onde exerço minhas funções profissionais até os dias atuais como instrutora, preceptora e supervisora do laboratório de enfermagem no curso técnico desta área, atuando também como professora do curso de especialização em instrumentação cirúrgica. O ensino atraiu-me, mesmo sendo um campo com desafios diversos. Entretanto, alguns questionamentos se constituíram ao longo do tempo em torno das práticas docentes no curso de técnico de enfermagem. Nesse sentido, essa pesquisa mostrou-se como uma oportunidade para explorar o olhar docente neste curso.

A docência foi minha primeira ocupação e até os dias atuais continua sendo minha prioridade. Acredito que de todas as áreas que a enfermagem proporciona essa sim, é a minha área. E mesmo diante da necessidade da escolha entre assistência e docência, optei e continuarei optando pelo ensino.

A sala de aula me fascina e me faz esquecer do mundo, transportando-me para minha real essência, que é ensinar. Todavia, mesmo tendo afinidade com o fazer docente e professores incentivadores durante minha jornada, grandes foram as dificuldades enfrentadas, pois tendo como formação de base o bacharelado, tive que desenvolver competências para a prática docente durante o percurso da docência, entre acertos e erros. Porém, hoje continuo com a convicção da minha melhor escolha: dedicação ao processo de ensino e aprendizagem e a busca pela qualificação e aprimoramento profissional.

O mestrado em Educação surgiu com o intuito de aprofundar o conhecimento acerca das competências docentes e da docência no ensino técnico de enfermagem, algo que, até então, era percebido apenas de forma empírica. Contudo, busquei o conhecimento científico com os docentes da Universidade Federal de Pernambuco, tendo em vista novos aprendizados acerca dessa área.

Diante disso, e após a convivência com vários enfermeiros, que também adentraram na docência sem experiência tanto pedagógica quanto assistencial como eu, busca-se compreender através dessa pesquisa como os docentes de um Curso Técnico em Enfermagem desenvolvem competências para esse nível de ensino, tema ainda pouco explorado em virtude do grande desejo dos colegas enfermeiros pelo ensino superior e desmerecimento do nível técnico.

1.2 APRESENTAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

O crescimento da formação no campo da saúde é notório neste país, haja vista a ampliação do número de instituições de ensino técnico no Brasil e consequentemente, um elevado aumento da oferta de trabalho para os enfermeiros. Todavia, em decorrência dos baixos salários, surge a necessidade de múltiplos vínculos empregatícios, levando o enfermeiro a tentar conciliar suas atividades profissionais com a docência de nível técnico, visto que o campo é vasto e mais uma fonte de renda que se agrega.

A necessidade de um profissional bem formado com capacidade crítica e reflexiva para ser integrante de uma equipe multidisciplinar é a demanda atual, visando que os docentes apresentem habilidades suficientes para a docência de nível técnico e não desfrute de tal cargo apenas como forma de ampliação de sua renda (RODRIGUES, SOBRINHO, 2008; MAISSIAT, CARRENO, 2010).

Um grande desafio da enfermagem é a quantidade mínima de instituições que formam o enfermeiro para docência através da licenciatura. O mercado tem formado bacharéis em enfermagem e esses profissionais, quando em sua formação nos cursos de graduação, pouco ouvem falar em didática, ensino e planejamento, dentre outras atribuições de um docente, uma vez que esse tipo de formação tem como foco preparar o profissional para a assistência em enfermagem.

As aulas de nível técnico na área da saúde muitas vezes são ministradas por enfermeiros recém-formados, sem nenhum conhecimento ou aprofundamento específico de práticas educativas, uma vez que os cursos de graduação em Enfermagem, pouco ou quase nunca abordam assuntos intrinsecamente ligados à educação (MAISSIAT, CARRENO, 2010).

Sendo assim, para o desenvolvimento de competências voltadas ao exercício da docência, esses enfermeiros bacharéis recorrem a acertos e erros da vida profissional, como docente; e aos colegas de profissão há mais tempo neste campo, para que estes possam lhe apresentar suas vivências, sendo este compartilhamento de experiências feito por docentes que, na grande maioria, também são bacharéis.

Muitas instituições durante o processo seletivo do enfermeiro-docente analisam como critério positivo o tempo de experiência assistencial que o candidato possui. Todavia, nota-se que não se pode só ansiar por essa competência, visto que esse aspecto isoladamente não ultrapassa o limite de ser docente (RODRIGUES, SOBRINHO, 2006).

“Na área de saúde, o Técnico de Enfermagem (TE) é um profissional existente desde 1966, quando foi criado o primeiro curso na Escola Ana Néri. Porém, a regulamentação para o exercício profissional somente veio a ocorrer efetivamente em 1986, com a Lei nº 7.498/86, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 94.406/87” (KOBAYASHI, LEITE, 2004, p. 2).

Segundo Machado *et al.* (2017) o docente do curso técnico necessita da associação entre o conhecimento teórico e as habilidades práticas, bem como compreender as definições das competências de tal maneira que englobe teoria, prática e experiências pedagógicas. Essa tríade poderá transpor o ensino de nível médio para o essencial.

“Nesse sentido, é possível perceber claramente que há uma relação implícita entre competência e docência; ou seja, a docência como profissão exige do profissional competência para exercê-la” (NÖRNBERG, FORSTER, 2016, p. 191).

Assim, considera-se os seguintes questionamentos que norteiam esta pesquisa:

- Qual a percepção dos docentes deste curso técnico em enfermagem sobre competências docentes?
- Quais são as competências necessárias para exercer a docência no curso técnico de enfermagem?
- Como o enfermeiro bacharel desenvolve competências para a docência de ensino técnico?
- Qual(ais) dificuldades encontradas pelos enfermeiros-docentes para o exercício da docência?

2 CAMINHO TRAÇADO: OS OBJETIVOS DA PESQUISA

2.1 OBJETIVO GERAL

Compreender a percepção dos docentes de um curso técnico em enfermagem em relação às competências para o exercício da docência nesse nível de ensino.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apreender a percepção dos docentes de um curso técnico em enfermagem sobre competências docentes;
- Identificar as competências necessárias para exercer a docência no curso técnico de enfermagem a partir do olhar dos docentes do curso;
- Descrever como o enfermeiro bacharel desenvolve competências para a docência de ensino técnico segundo a visão dos docentes do curso;
- Apresentar as dificuldades encontradas pelos enfermeiros-docentes para o exercício da docência.

3 ABORDAGENS DA LITERATURA ACERCA DO OBJETO DE PESQUISA: REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo está organizado em cinco subcapítulos: Formação do Enfermeiro no Brasil; Educação de Ensino Médio em Enfermagem; Competências: do conceito às necessárias ao exercício da docência; Competências Docentes para o Ensino de Enfermagem; e as Dificuldades na Construção das Competências.

3.1 FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO NO BRASIL

No Brasil, especificamente no tempo colonial, a enfermagem era exercida por irmãs de caridade e voluntários, onde o ensino ocorria a partir da observação dos mais antigos, por meio do empirismo e procedimentos práticos (SILVEIRA, PAIVA, 2011).

Quando falamos das influências que a enfermagem brasileira teve no processo da profissão, que também se estende para o processo de ensino, merece destaque o modelo da França, resultante da vinda de irmãs de caridade para o Brasil. Também temos a grande influência do modelo inglês, denominada anglo-americana, que teve por referência o modelo proposto pela destacada enfermeira inglesa Florence Nightingale (KRUSE, 2006; MALISKA *et al.* 2010).

A enfermagem como profissão no Brasil teve muitas influências do modelo norte-americano, modelo este ligado ao processo de cura. Sendo assim, a enfermagem no Brasil se consolida pelo ensino tecnicista, onde os profissionais são preparados para desenvolver assistência direta na prática (SILVEIRA, PAIVA, 2011).

Pinto e Pepe (2007), observam que a formação dos enfermeiros brasileiros está voltada para o modelo biomédico-tecnista, seguindo a realização de atividades técnicas. Contudo, há vários movimentos atuais que visam à humanização do cuidado de enfermagem.

Tais formas de ensino tem se perpetuado nas instituições de ensino superior, estas que formam o enfermeiro em sua grande maioria como bacharéis, os quais, normalmente, são formados por outros bacharéis, e que, geralmente, não possuem habilitações para práticas pedagógicas diferentes, acabam que quase replicando o mesmo modelo de décadas anteriores. Quando se trata de instituições privadas no interior é que se pode perceber essa vertente ainda mais forte, devido à carência de

mestres e doutores específicos da área para ministrar aulas nessas faculdades. Já nas instituições públicas, percebe-se que há maiores exigências, como a aprovação em concursos para ocupar vaga docente, exigindo dos candidatos a titulação de mestre e/ou doutor.

Rozendo *et al.* (1999) mencionam que em decorrência da Lei nº 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passou-se a exigir o percentual mínimo de um terço da presença de mestres e doutores no quadro docente das instituições de ensino superior.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005 de 2014, apresenta características peculiares frente ao planejamento educacional no Brasil. Dentre as metas estabelecidas, encontra-se o aumento no número de mestres e doutores por meio de maior oferta nos programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, incluindo o estímulo à participação da mulher nessa modalidade de curso pós-graduado, ampliação no investimento na formação de doutores, aumento do desenvolvimento tecnológico e científico no Brasil (BRASIL, 2014).

Esse cenário de formação está mudando, pois mais docentes com preparação pedagógica entrarão no mercado de trabalho e formarão novos enfermeiros com olhares diferenciados. Conforme Machado (2017), cada vez mais a pós-graduação no âmbito *Stricto Sensu* tem se consolidado na vida profissional dos enfermeiros, merecendo destaque o crescimento no início da vida profissional, objetivando aprimoramento pessoal e profissional para ampliação de possibilidades no mercado de trabalho, seja na área acadêmica, assistência hospitalar ou na área de gestão.

De acordo com a pesquisa perfil da enfermagem no Brasil, o levantamento aponta que dos mais de 400 mil enfermeiros que cursaram ou estão cursando pós-graduação podemos destacar um percentual de (3,6%) para mestrado profissional, (10,9%) para o mestrado acadêmico e (4,7%) para doutorado, mostrando um crescimento significativo nos últimos anos (MACHADO, 2017).

Do ponto de vista da legislação, observa-se que o ensino de enfermagem está regulamentado tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura. No Ensino Superior Politécnico por meio do Decreto-Lei nº 480/1988, de 23 de dezembro, posteriormente a Portaria nº 195/1990 de 17 de março; para a licenciatura considera-se o parecer 837/1968 da câmara de ensino superior aprovado em 6 de dezembro do

mesmo ano (Proc.995/68-CFE), e a portaria 799-D/99 de 18 de setembro (MOTTA, ALMEIDA 2003; FRANCO, 2008).

Várias são as instituições públicas e privadas que oferecem o bacharelado em enfermagem no país, o qual tem uma duração que varia entre quatro e cinco anos e apresenta a modalidade presencial, semipresencial e a distância. Já com relação à licenciatura, no Brasil apenas as instituições públicas (federais e estaduais) oferecem essa modalidade, salientando que essa formação deverá estar relacionada ao bacharelado, possibilitando ao profissional oportunidade para atuação no campo educacional.

Bagnato e Rodrigues (2007) apresentam relatos de discussões da década de 1980 acerca da formação pedagógica de enfermeiros para atuação na formação de outros profissionais da saúde. As autoras observam que naquela década houveram vários debates sobre a licenciatura em enfermagem; todavia, estes perderam força e deveriam ocorrer mediante projetos políticos-pedagógicos próprios, mas, jamais dissociados integralmente do bacharelado.

As instituições de ensino superior no Brasil apresentam divergências, principalmente quando analisamos as instituições privadas e as públicas. As instituições públicas apresentam um sistema de gestão de recursos humanos diferente, com maior investimento acadêmico e financeiro *no e para* o desenvolvimento de pesquisas e na tecnologia, além de estarem pautadas na prestação de serviços à população, permitindo maiores trocas entre alunos e comunidade. Já as instituições particulares têm iniciado o mesmo movimento das públicas no que diz respeito ao investimento em pesquisa e na aproximação com a população (NASSIF, HANASHIRO, TORRES, 2010).

Conforme relatam Rodrigues e Caldeira (2009), nas décadas de 1980 e 1990 aconteceram vários debates acerca de adotar a formação generalista, deixando de lado a visão que se preocupava em preparar o enfermeiro apenas para a área hospitalar, podendo este profissional atuar com promoção, prevenção, tratamento, cura e reabilitação, mediante caráter humanista e crítico-reflexiva, apresentado respaldo legal mediante a Resolução 3/2001- CNE.

Nesse sentido, no ano de 2018, a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 573/2018, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação

bacharelado em enfermagem, referenciando inclusive a formação do bacharel em enfermagem e também o bacharel em enfermagem com a licenciatura, abordando que essa formação precisa ser pautada em diversos critérios que atendam às necessidades do indivíduo e de sua coletividade, pontuando a participação desse profissional no SUS e em entidades diversas. Já abordando especificamente o curso de graduação para formação do enfermeiro licenciado, este terá formação para o exercício da docência na educação profissional técnica de nível médio na enfermagem, gestão educacional no contexto da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem (BRASIL, 2018).

3.2 EDUCAÇÃO DE ENSINO MÉDIO EM ENFERMAGEM

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996 no seu capítulo III, artigos 39 a 42, trata da educação profissional e tecnológica, indicando autonomia na oferta dos cursos dessa modalidade, com foco no trabalho, ciência e tecnologia, integrando a formação inicial e continuada, qualificação profissional, educação profissional de nível médio e educação profissional tecnológica.

Diversos autores têm demonstrado a importância da LDB para a educação profissional do Brasil, tratando esta como um marco na educação. A LDB representa a legislação específica na regulamentação do ensino médio e na educação profissional do país e trata dela como necessária, frente ao modelo capitalista observado no Brasil, onde merece ênfase a importância dessa educação para o desenvolvimento de habilidades por parte dos sujeitos, destacando a função desta formação para a empregabilidade (GUIMARÃES, 2006; BAGNATO *et al.* 2007; LIMA, LIMA, 2016).

O censo da Educação Básica (MEC/INEP) de 2019, em um dos seus itens trata da educação profissional no Brasil, e os dados referentes ao ano de 2018 destacam um aumento de 3,8% nas matrículas da educação profissional, estas que vinham apresentando quedas em anos anteriores. Pode-se observar que as instituições privadas são as que apresentam os maiores números de matriculados (40,5%). Com relação à faixa etária, temos predomínio dos alunos com menos de 30 anos (78,4%), sendo o sexo feminino com maior prevalência (BRASIL, 2019).

“A legislação educacional no Brasil prevê e estabelece normas e critérios que norteiam tanto a educação geral quanto a formação profissional. A formação

profissional, na área da saúde, é definida pelo sistema educacional, como sendo de primeiro e segundo graus (habilitações profissionais) e, também, no ensino superior (profissões universitárias)” (DANTA, AGUILLAR, 1999, p. 25).

O decreto nº 27.426/1949 regulamenta os cursos de enfermagem e de auxiliar de enfermagem apresentando as finalidades de formação do enfermeiro (Art. 1º); o que será ministrado (Art. 5º); da habilitação dos docentes (Art. 20º); do auxiliar de enfermagem (Art. 23º); da duração do curso de auxiliar de enfermagem traçado para dezoito meses (Art. 25º); e da responsabilidade do ensino de auxiliar de enfermagem, que só poderá ser feito por parte de enfermeiros (Art. 29º).

Segundo afirmam Kobayashi e Leite (2004) e Oguisso e Freitas (2015), a profissão de técnico de enfermagem existe desde 1966, decorrente da inauguração do curso pela escola Ana Néri. Entretanto, a profissão só passou pela regulamentação do exercício da enfermagem no ano de 1986, após a criação da Lei nº 7498/86.

Segundo o estudo de Machado (2017), quando se trata da composição da equipe de enfermagem, temos enfermeiros, técnicos e auxiliares de enfermagem. Do ponto de vista do perfil da enfermagem no Brasil, 77% desses profissionais registrados são de auxiliares e/ou técnicos de enfermagem e 23% são enfermeiros.

O docente de nível técnico, assim como todo docente, tem muita responsabilidade frente ao ingresso de seus alunos no mercado de trabalho, pois eles precisarão, na primeira experiência profissional, aplicar o conhecimento adquirido para desenvolver sua carreira e buscar elevá-la continuamente, pois o mercado está cada vez mais competitivo e buscando o profissional completo para o exercício da função, com habilidades científicas, tecnológicas, facilidade para o relacionamento interpessoal, dentre outros aspectos (DOMENICO, IDE, 2006).

Evidências científicas apontam para a escassez de trabalhos voltados para atuação do enfermeiro-docente de nível médio, pois a grande parte dos enfermeiros docentes almejam a educação de nível superior, tanto pela questão dos salários como pelas questões sociais (MAISSIAT, CARRENO, 2010).

Os docentes de ensino técnico de enfermagem encontram-se muitas vezes desmotivados e acabam ministrando aulas no nível técnico como forma de renda extra ou por falta de opção. Grande parte desses docentes não investem em seu crescimento profissional, muito menos na ampliação do seu conhecimento para ministrar as aulas, pois acreditam que os alunos estão em um nível inferior e que não

precisam de evidências científicas, e assim visam carreira apenas no nível técnico (MAISSIAT, CARRENO, 2010).

A formação educacional do técnico de enfermagem no Brasil está voltada para as necessidades políticas, econômicas e sociais, objetivando as demandas de um mercado de trabalho que muitas vezes não tem intuito profilático com grandes enfoques na saúde pública, mas com a necessidade de prestação de serviço ao modelo da medicina do país.

Assim, enfermeiros são formados com esse intuito e eles também formarão técnicos para o modelo exigido e não como caráter geral da profissão. Dessa forma, são necessárias mudanças nos paradigmas do ensino superior e do ensino técnico de enfermagem e melhorias na matriz curricular, especialmente dos cursos de graduação (MACIOROSKI, JANISCH, DELLANI, 2015).

Machado *et al.* (2017) indicam um dilema na área do curso de medicina que se assemelha muito com a formação do enfermeiro que se tornará docente, devido a algumas variáveis, e será o representante do aluno de nível médio, que replicará após sua formação no campo de trabalho esse ensino.

O dilema trazido pelos autores acima citados, diz respeito à prática assistencial como sendo o fundamental para ser um docente na área da saúde. Todavia, o profissional não apresentou nenhuma habilidade nem formação para docência. Porém, devido a carência de profissionais habilitados para o exercício do magistério no ensino técnico, eles se tornam docentes (MACHADO *et al.* 2017).

Valente e Viana (2006) indicam a importância que os profissionais de ensino médio da enfermagem apresentam, pois são eles que aparecem em maior número no serviço assistencial e dedicam os cuidados básicos ao público. Nesse sentido, é importante que os técnicos em enfermagem estejam preparados e sejam competentes para a prestação do serviço privado e também ao serviço público no SUS (Sistema Único de Saúde).

Dessa forma, o exercício da docência requer competências que perpassam pelo saber, saber ser, saber viver e saber conviver. Considerando ainda, as competências pedagógicas, tão essenciais ao desenvolvimento das atividades de ensinar e aprender para o desenvolvimento e controle das situações de aprendizagens (DELORS, 1996).

3.3 COMPETÊNCIAS: DO CONCEITO ÀQUELAS NECESSÁRIAS AO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

O termo competência não é novo; porém, tem ganhado cada vez mais destaque no campo educacional ligado a discursos sociais e científicos, apresentando diferentes significados, indicando sempre o somatório de conhecimentos e a forma de utilização deste (DEFFUNE, DEPRESBITERIS, 2002).

Conforme relatam Dutra, Hipólito e Silva (2000), o termo competência apresenta uma gama de interpretações, especificamente ao longo das últimas três décadas, sendo um conceito que determina as qualificações de um indivíduo na execução de tarefas laborais, sendo atributos fundamentais para desempenhar determinadas tarefas do cotidiano e no ambiente de trabalho, vale menção que o indivíduo possa desenvolver ou aperfeiçoar tais características em diferentes fases da sua carreira.

O termo competências apresenta diversos conceitos, seja relacionado a trabalho ou educação, estando à forma individualizada mais clara de definição. Desta forma, competência significa a capacidade de desenvolver atividades por meio do planejamento, implementação e posteriormente pela avaliação (DEFFUNE, DEPRESBITERIS, 2002; PINHEL, KURCGANT, 2007).

A palavra competência refere-se à qualificação para algo e está relacionado a categorias como conhecimento, habilidades e atitudes; atreladas às capacidades humanas, estando pautadas nas capacidades cognitivas e nas características relativas à personalidade do ser humano e altamente ligadas a um determinado cargo, desta forma esses autores mencionam que o termo competência promoverá valor social a uma pessoa, mas também agrega valor econômico para a organização (FLEURY, FLEURY, 2001).

O ser competente está diretamente relacionado à ação empreendida pelo profissional, indicando aquilo que o indivíduo deve realizar com excelência. Isso implica na função, habilidade para desenvolver alguma coisa e na capacidade de resolver determinados assuntos de forma positiva, objetivando a associação entre os saberes teóricos e práticos (PINHEL, KURCGANT, 2007).

Esteves (2009) afirma que na área da educação o termo competência reapareceu com grande ênfase no século XX, especificamente nos anos 1990, relacionado à importância do processo de aprendizagem para alunos e docentes.

Não podemos também, dissociar competência de ação, e esta representa a habilidade que o indivíduo desenvolve com intuito de exercer sua profissão e alcançar um propósito (DEFFUNE, DEPRESBITERIS, 2002; PINHEL, KURCGANT, 2007).

Para Mestrinho (2008),

[...] “competência engloba a descrição de um conjunto de traços ou comportamentos, que não são possíveis de avaliar de imediato, sendo tudo o que é mobilizado pelo sujeito na acção” (p.3).

Podemos analisar o conceito de competências como um termo amplo e generalista, que dia após dia ganha destaque em diversas áreas, incluindo a educação. Nesse segmento específico, fica clara a importância do desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências para a execução das atividades cotidianas no exercício da docência, que refletirá na qualidade do ensino que está sendo prestado, cabendo ao docente, de forma individual, a busca constante pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências que lhe são exigidas para o exercício de sua profissão.

Mas-Torelló e Olmos Rueda (2016), consideram que

“las competencias profesionales son mucho más que una simple acumulación de contenidos (saber), también están constituidas por habilidades (saber hacer), actitudes y valores (saber ser y estar), experiencias, aspectos personales” (p. 440)¹

Podemos afirmar que as competências profissionais perpassam diversos nortes, sendo ponto de partida o próprio conhecimento pessoal, salientando, que agora como docente, e aplicando as competências desenvolvidas em sua jornada acadêmica agora em sua vida profissional, elas extrapolam o ser docente, entrelaçando o indivíduo e suas vivências pessoais ao longo da vida, estando pautadas no saber, saber fazer e saber ser/estar.

¹ Tradução livre: as competências profissionais são muito mais que uma simples acumulação de conteúdos (saber, também estão constituídas por habilidades (saber fazer), atitudes e valores (saber ser e estar), experiências e aspectos pessoais.

Para Perrenoud e Thurler (2002), o termo competente está associado sempre a indivíduos e nunca a objetos ou artefatos, visto que a pessoalidade é a propriedade essencial da ideia de competência. Vale salientar que o ser competente é também, um indivíduo com potencialidade argumentativa.

De acordo com Franco *et al.* (2014), pode-se dividir as competências em três grandes classes, a saber: competências básicas, competências pessoais e competências profissionais.

A competência básica está relacionada com o próprio processo de aprendizagem. As competências pessoais envolvem as habilidades desenvolvidas frente a diversas situações cotidianas; ou seja, competências necessárias para a vida corriqueira. Já as competências profissionais, estão relacionadas à forma como você aplica as habilidades no ambiente de trabalho e como você exerce essa atividade laboral (MENEGAZ *et al.* 2013; FRANCO *et al.* 2014).

Perrenoud (2000), apresenta 10 grandes famílias de competências, que estão direcionadas ao ensino:

- a) **Organizar e dirigir situações de aprendizagem** - representa nos dias atuais um grande desafio. Os alunos chegam à sala de aula com um conhecimento prévio sobre determinados assuntos e a forma de compreensão após a ministração da aula pelo docente é individualizada, cabendo ao docente fazer um planejamento que busque adaptar e direcionar o processo de aprendizagem de acordo com os entraves diários e as limitações do aluno, para que esse possa encontrar formas de superar as dificuldades;
- b) **Administrar a progressão das aprendizagens** - esse princípio é de difícil operacionalização, no entanto, é de extrema valia, pois representa a compreensão do processo de aprendizagem do aluno, que é um ser único e que apresenta capacidades diferenciadas, ficando para o docente o papel de observador e mediador da aprendizagem, avaliando corriqueiramente essa progressão e sendo necessário tomar decisões;
- c) **Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação** - grande dificuldade encontrada são as salas de aulas lotadas; contudo, deve-se lutar pela diferenciação, pois não se pode ter um mesmo padrão para todos. Precisa-se de situações de

aprendizagem adequada para cada turma e para os alunos nela encontrada. O aluno com dificuldade precisa de suporte integrado;

d) **Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho** - essa habilidade coloca o docente como um administrador da situação, pois cabe a ele ser o agente estimulante dos seus alunos na aprendizagem. Outro ponto que merece destaque é o papel da responsabilidade que deve ser promovida durante as séries iniciais e permanecer durante todo o progresso, sendo a criação do conselho, segundo o autor, uma ferramenta de negociação de regras e contratos. Nesse bloco também se destacam as atividades opcionais de formação e a definição de um projeto pessoal do aluno;

e) **Trabalhar em equipe** - bastante voltado para o docente, remete a importância da equipe no processo de ensino, o quão importante na escola a presença de diversos colegas de profissão e também de profissionais de outras áreas para o auxílio na educação; ninguém consegue nada sozinho. Cabe a equipe de trabalho encarar e analisar acontecimentos de cunho complexo, práticas e problemas profissionais, além de guiar dificuldades ou conflitos interpessoais;

f) **Participar da administração da escola** - envolve docentes e administração da escola caminhando juntos, objetivando o crescimento da escola seja do ponto de vista da utilização dos recursos, seja por meio da participação na elaboração e negociação do projeto da instituição, ou ainda da articulação com os parceiros da escola, organizando e fazendo evoluir a participação dos alunos na escola;

g) **Informar e envolver os pais** - a escola e os docentes precisam fomentar o envolvimento entre escola, pais e alunos, e isso não significa só formalizar informações positivas ou negativas do aluno, mas englobar os pais para serem fonte estimuladora de seus filhos para um bom rendimento escolar e que possam fazer parte das atividades da escola, desta forma utiliza-se as reuniões e entrevistas para a compreensão dos pais sobre a escola para que a partir disso eles se percebam como fonte motivadora;

h) **Utilizar novas tecnologias** - essa competência apresenta grande representação, pois estimula o docente a utilizar as novas tecnologias com objetivos educacionais, fazendo uso de editores de textos, ferramentas de multimídia no ensino, interação a distância por meio de mídias e apresentando as informações mundiais. Proporcionar

esse conhecimento ao aluno é algo de grande relevância e cabe ao docente fazer a triagem dos perigos e limites da cultura tecnológica para os dias atuais, atentando-se para não privar essa geração das mais diversas informações e novidades desta era;

i) **Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão** - quão difícil é para os docentes adquirir essa competência mediante nossa sociedade atual. Mesmo assim, os docentes precisam coibir veementemente a violência na escola, batalhar pela diminuição e abolição dos preconceitos e das desigualdades, instituir regras, ser solidário e ter senso de justiça, além de uma boa comunicação em sua sala de aula, ao mesmo tempo que precisa manter sua autoridade e estimular o senso de responsabilidade;

j) **Administrar sua própria formação contínua** - segundo o autor esta é a competência pilar para o desenvolvimento das anteriores. O docente precisa saber analisar e tornar explícito suas próprias práticas pedagógicas, adotar um programa pessoal de formação contínua e fazer balanço de competências, percebendo a necessidade de integração entre equipe, escola e rede com um denominador comum de formação, participando uns da formação dos outros.

Perrenoud (2000) indica serem essas as competências fundamentais para o docente do século XXI.

Preparar um profissional para atuar na área da saúde, implica preocupação com as várias habilidades que são necessárias e fundamentais para prestação de cuidados. No estudo de Franco *et al.* (2014) destacam-se as habilidades técnicas e o conhecimento teórico como muito importantes e de fato são, porém, é preciso associar essas habilidades com outros elementos que preparem esse profissional da saúde para a prestação de cuidados com excelência. Nesse sentido, os docentes precisam discutir corriqueiramente, durante o processo de ensino e aprendizagem, a importância da capacidade de reflexão, de contextualização, raciocínio clínico, tudo associado com uma competência fundamental para o exercício profissional.

Uma competência que é fundamental, porém não trabalhada nos bacharelados da área da saúde é a competência didático-pedagógica. Como indica Perrenoud (2000), esta competência está diretamente relacionada a forma de organizar e dirigir as situações de aprendizagem, fazendo menção à importância do docente perceber o processo de aprendizagem de seus alunos e lembrar que não se pode ficar restrito

unicamente a operacionalização de um determinado procedimento que vise apenas a replicação, mas, investir nas formas de situações de aprendizagem mediante o que indica a didática contemporânea.

Essencial para qualquer docente, a comunicação, para expressar suas ideias, dialogar e passar informações, visto que por meio dela o conteúdo poderá ser passado de maneira didática para os alunos. Para os futuros profissionais da saúde também é uma habilidade fundamental, devendo o docente estimular seus alunos para o desenvolvimento dessa competência (BRAGA, SILVA, 2006; ROMANO *et al.* 2011).

Outra competência que merece destaque é o relacionamento interpessoal, pois este é necessário, e até mesmo fundamental, no processo de ensino e aprendizagem quando a interação docente-aluno é intensa. É importante também considerar o desenvolvimento dessa competência nos momentos de troca com os colegas de profissão (MENEGAZ *et al.* 2013).

Aspectos importantes de se destacar são: a imersão na busca por inovações, capacidade didática, organização, pontualidade, comprometimento e estruturação no preparo das aulas, razões estas que se apresentam como positivas para a imagem do docente (SANTOS, PUGGINA, PEREIRA, 2016).

Como indicam Menegaz *et al.* (2013),

“[...] boas características pessoais, boas características pedagógicas e boas características relacionais que demonstram que o bom professor de ensino superior em saúde para além de habilidades diretamente inerentes a sua prática docente, destacadas neste estudo como boas características pedagógicas, sendo exemplo uma postura pedagógica relacional e favorecedora da autonomia discente, necessita também demonstrar qualidades pessoais, como pontualidade e organização” (p. 92).

A compreensão de senso comum sobre competência está relacionada com o sucesso, o conhecimento adequado de uma pessoa sobre um determinado tema, seu papel pessoal e social (PINHEL, KURCGANT, 2007).

Consoante com Severo (2016), o ser docente tem uma significativa representação perante a sociedade, como um sujeito que participa ativamente desde a formação inicial até a concepção profissional de alunos, exercendo a construção da aprendizagem de diferentes formas no contexto escolar.

Segundo Perrenoud (2000) os docentes precisam primeiramente compreender que são facilitadores do processo da aprendizagem e que não são totalmente os protagonistas. Precisam se desprender da aula magistral e dos modelos de ensino de

algumas universidades, onde o docente especialista do assunto apresenta um show para uma plateia, que precisa posteriormente replicar as informações recebidas no final do semestre, de acordo com o que foi orientado pelo dominador do conteúdo. Desse modo, enquanto os docentes não mudarem suas práticas em sala de aula e entenderem os alunos como seres diferentes, não obterão êxito sobre as situações de aprendizagem.

No ambiente escolar ocorre um processo contínuo de construção e desconstrução do conhecimento, representando um espaço capaz de adentrar nos diversos assuntos, oportunizando o desenvolvimento de competências e habilidades. Todavia, encontram-se embates nesse processo de ensino e aprendizagem que podem dificultar o ensino, dentre eles pode-se destacar as questões didáticas lineares e reguladoras, devido à exclusão do aluno como protagonista do seu próprio conhecimento (NÖRNBERG, FORSTER, 2016).

“Em relação à classificação das competências, observa-se que existe uma quantidade substancial de dimensões a que elas são articuladas, abrangendo condições pessoais, interpessoais, emocionais, axiológicas, racionais, comunicacionais e técnicas, bem como de relevância social, econômica e ecológica. Apesar da abrangência e do potencial que as dimensões oferecem para delimitar competências transversais, observa-se a necessidade de uma complementação para delimitar as competências específicas dos docentes” (ZWIEREWICZ, CRUZ, GARROTE, 2018, p.457).

Nesta pesquisa assumimos o conceito de competência cunhado por PERRENOUD (2000), quando este determina 10 grandes famílias de competências que estão direcionadas ao ensino, bem como o conceito definido por FLEURY, FLEURY (2001), para quem competências incluem conhecimentos, habilidades e atitudes.

A partir destes referenciais foi realizada a análise dos dados qualitativos desta pesquisa.

3.4 COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA O ENSINO DE ENFERMAGEM

O docente da área de enfermagem necessita de diversos atributos para ser exercer tal profissão. Visto as inúmeras carências no seu processo de formação, esse enfermeiro começa a atuar na docência de forma empírica e testa suas hipóteses, passando a desenvolver habilidades para o ensino no ambiente de trabalho, com as relações cotidianas (PINHEL, KURCGANT, 2007).

Primeiramente, ele precisa entender quais as competências que ao final de um curso os seus alunos devem possuir para exercer a profissão. Nesse sentido, alguns autores apresentam as competências necessárias para o técnico de enfermagem que incluem o saber fazer, o saber ser e o aprender a conhecer. A partir daí, os docentes podem entender quais das suas competências como profissional precisam ser aprimoradas para o exercício da docência (KOBAYASHI, LEITE, 2004).

Inúmeras são as competências necessárias para exercer a docência na enfermagem, que, para além da competência técnica (domínio de procedimentos) e do conhecimento científico (domínio do conteúdo), ambos extremamente necessários para o exercício da docência, o enfermeiro bacharel precisa dominar e desenvolver competências do complexo processo de ensino e aprendizagem (BRAGA, SILVA, 2006).

Não adianta um enfermeiro chegar numa sala de aula para contar apenas suas vivências cotidianas relativas aos seus plantões e/ou suas atividades assistenciais, pois, seria apenas relato de caso, como também não se pode ter um enfermeiro que não tenha a capacidade de correlação entre vivências práticas e teóricas.

Observa-se que são diversas as atividades que esse enfermeiro-docente precisa conhecer e dar conta, como por exemplo: preparar material para um determinado tempo de aula, preparar e desenvolver o planejamento das aulas, organizar o processo avaliativo da aprendizagem, buscar formação contínua, dentre outras que fazem com que esse enfermeiro se torne docente.

Bom seria que todos os enfermeiros pudessem passar pela oportunidade do bacharelado vinculado a licenciatura, e que antes de ir para a sala de aula, tivessem preparação pedagógica para tal, que pudessem atuar na docência após um mestrado acadêmico ou um doutorado, para aperfeiçoar seus conhecimentos técnicos e científicos, atrelados a alguma formação pedagógica.

Das competências que merecem destaque na execução da docência de nível técnico de enfermagem, temos: comunicação, possuir conhecimento na área da pedagogia, conhecer a enfermagem das técnicas a dinâmica das relações humanas, desenvolver o processo de ensino, produzir conhecimentos, desenvolver e fazer valer uma autonomia científica, organização de situação de aprendizagem, elaboração de planos educacionais e da avaliação da aprendizagem, elaboração de recursos

educacionais, domínio de novas metodologias de aprendizagem e avaliação, articulação com o coletivo profissional (outros enfermeiros de áreas diversas), capacidade de articulação teoria/prática, capacidade de motivação, capacidade didático-pedagógica e comprometimento com sua própria formação, dentre outras (BRAGA, SILVA, 2006; DOMENICO, IDE, 2006; VALENTE, VIANA, 2006; MESTRINHO, 2008; FREITAS, ROSSIT, 2017).

3.5 DIFICULDADES NA CONSTRUÇÃO DAS COMPETÊNCIAS

Santos, Puggina e Pereira (2016) apontam algumas questões que devem ser objeto de reflexões por parte dos docentes como por exemplo, o compromisso com o ato de ensinar, comprometimento com o currículo, preparação e adaptação do material a ser abordado dentro da sala de aula, bem como a utilização e inovação tecnológica à didática, e o processo avaliativo.

Em contrapartida a essas questões, temos as dificuldades que os autores indicam com maior destaque, tais como: a ausência de suporte institucional, ficando meramente à mercê do modelo capitalista, pois em grande parte das instituições privadas o pilar da empresa é a busca cotidiana de lucros e redução de despesas, refletindo em salas superlotadas; a não disponibilização de materiais para os alunos utilizarem; atividades extraclasse em unidades de saúde com tempo muito curto para possibilitar ao docente no mesmo turno entrar com vários grupos de estudantes, visando a redução de custos, dentre outros.

Um aspecto fundamental para a construção da competência é o ponto de vista do docente e isso pode, para uns, se tornar uma dificuldade, pois, a busca por aperfeiçoamento profissional e pedagógico, independe de demanda da instituição ou coordenação de curso; isso é pessoal, e só o próprio docente pode vislumbrar que a atualização constante colabora para melhor desempenho de sua função (SEVERO, 2016).

Quando se trata de novidades e mudanças no processo educacional, sabemos que as transformações devem partir do docente, para ele seja o estímulo, que os alunos precisam para desenvolver habilidades, aprendizados para maior qualidade na formação. Frente a isso, temos diversos problemas relacionados a mudanças e inovações, como por exemplo, a falta de treinamentos e capacitações para o docente

poder se preparar. Muito se cobra do docente, porém, as instituições pouco fornecem estratégias para ajudá-los neste processo, repercutindo, algumas vezes, em entraves no desempenho profissional (MAS-TORELLÓ E OLMOS RUEDA, 2016).

No que tange ao enfermeiro-docente, este, por não apresentar especificamente a formação para o ensino, encontra muitos obstáculos, especialmente o enfermeiro bacharel que precisa em seu cotidiano observar os aspectos negativos e superá-los, vislumbrando não apenas a prática pedagógica corriqueira, mas dando foco no que se quer representar para o futuro profissional que está sendo preparado para o mercado de trabalho (RODRIGUES, SOBRINHO, 2008).

Os desafios vivenciados pelo docente no ambiente escolar são inúmeros, principalmente nas instituições profissionalizantes privadas, que estão mais preocupadas com o quantitativo de alunos do que com a representação sócio-profissional. Contudo, o docente precisa apresentar responsabilidade, buscando meios investigativos e crítico-reflexivo para o desenvolvimento do técnico de enfermagem, pois esse profissional vai lidar com situações adversas no campo profissional necessitando de um aparato para sua resolução, indicando a sala de aula como local privilegiado para o desenvolvimento desses aspectos (MESTRINHO, 2008).

Vários autores trazem o domínio do conteúdo como a competência mais valorizada, indicando que se o docente apresentar conhecimento teórico e prático sobre um determinado tema, a aula será fantástica e todos os alunos irão aprender (MAISSIAT, CARRENO, 2010; MENEGAZ *et al.* 2013; FRANCO *et al.* 2014; CACCIARI *et al.* 2017).

Entretanto, Nörnberg e Forster (2016), dão ênfase ao processo de ensino, pois de nada bastaria o docente saber o assunto se ele não souber ensinar, sendo esse um aspecto dificultador para os docentes das diversas áreas da saúde: a hipervalorização do conhecimento como o fator máximo, desprezando qualquer outro processo.

Em um estudo realizado por Cacciari *et al.* (2017), é apresentado também essa realidade, onde as virtudes de um bom docente estão pautadas quase exclusivamente no conhecimento. Essa pesquisa destaca também, como ponto negativo, a dificuldade estrutural das instituições públicas e privadas, a sobrecarga de trabalho, o despreparo

dos alunos egressos e acúmulo de funções como pontos prejudiciais na situação de aprendizagem.

O despreparo dos docentes se mostra como ponto de impedimento relevante, pois é imprescindível o conhecimento do conteúdo tanto teórico quanto prático, para o que será ensinado em sala de aula.

O estudo de Machado *et al.* (2017), apresenta inúmeras falas dos participantes da pesquisa, mencionando embaraços no exercício profissional da docência, como por exemplo, o desconhecimento sobre competências para ser um bom docente.

De acordo com Rodrigues e Sobrinho (2008), a docência entra na vida de muitos bacharéis como forma extra de renda, forma de se manter atualizado com aquisição de informações contemporâneas sobre sua área e como forma de complementar sua jornada de trabalho com aulas noturnas; todavia, sem preparo pedagógico algum, sem nunca ter feito um planejamento, esse bacharel tem que lidar com os desafios do complexo processo que é ensinar e aprender.

Outra competência essencial a ser trabalhada com os alunos de enfermagem é o trabalho em equipe, visando à interação comunicativa entre profissionais da área e também o estímulo na relação com o paciente. Nesse sentido, cabe ao docente trabalhar durante o curso essa habilidade no aluno; contudo, salas superlotadas e o modelo de ensino tradicional – ainda vigente em muitas instituições de ensino, tanto públicas como privadas, inibe consideravelmente esse processo.

Conforme relata Braga e Silva (2006), o docente precisa estimular a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, uma vez que isso contribui consideravelmente para o desenvolvimento da comunicação verbal. Cabe ainda ao docente acompanhar ativamente esse aluno nas dificuldades surgidas para que a partir daí, possa avaliar a progressão desse aluno, pois a comunicação interpessoal é algo essencial à equipe de enfermagem.

Através do estudo de Santos e Araújo (2008), são elencadas limitações na formação do enfermeiro, profissional este que poderá ser formador de outrem. Na graduação do enfermeiro presencia-se grande enfoque nas relações políticas e uma dissociação com as necessidades sociais, contínuo uso do método tradicional e tecnicista nas instituições de ensino privadas, que dificultam o estímulo à tomada de decisão, ao caráter crítico necessário para exercer essa profissão, sendo o foco

principal dessa formação a reprodução de práticas básicas. Frente a isso, esse profissional quando entra na docência precisa buscar uma formação contínua que supere as dificuldades que teve durante seu processo de formação.

4 O PERCURSO DA PESQUISA: EM FOCO A METODOLOGIA

4.1 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Estudo de abordagem qualitativa, corte transversal, natureza exploratória e descritiva.

A definição de uma pesquisa qualitativa vai muito além de não quantificar dados específicos, ela se difere da pesquisa quantitativa devido à forma de se analisar um problema. Nesse tipo de pesquisa investiga-se um fenômeno social, objetivando compreender comportamentos, características de grupos e indivíduos, e significados de eventos (RICHARDSON *et al.* 2015).

Para Minayo (2014),

“A pesquisa qualitativa responde as questões muito particulares. Ela se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. O significado e o conceito central da investigação” (p.22).

O investigador qualitativo deve apresentar inúmeras características durante o processo de investigação de sua pesquisa. Necessitando ultrapassar os limites da subjetividade, desprender-se das questões numéricas, prezar pela qualidade e veracidade dos dados, ter cautela nas questões da amostragem e na saturação. A pesquisa de caráter qualitativo deve prezar por grandes reflexões sobre o fenômeno estudado, destacando o caráter das ações e interações associadas, buscando o aprofundamento da coleta (MINAYO, 2017).

Conforme relata Aragão (2011), os estudos de corte transversal apresentam um custo baixo, boa praticabilidade e feedback das informações analisadas. Apresenta como característica principal a descrição de uma situação de um povo em uma ocasião determinada.

A pesquisa qualitativa de natureza exploratória, indica que o pesquisador irá esmiuçar determinadas questões, por meio da familiarização com indivíduos, do que eles compreendem sobre determinado assunto e suas aflições.

Já a pesquisa descritiva se autocompleta, pois analisa as questões e mecanismos dos participantes, como as características de um determinado grupo

como faixa etária, gênero, escolaridade, habitação, procedência, dentre outros (POUPART *et al.* 2008).

Conforme relata Gil (2010) a pesquisa exploratória caracteriza-se como a etapa inicial de uma vasta investigação, com principal intuito de reformular, criar e desvendar conceitos e ideias, proporcionando visão ampla acerca de um determinado tema.

4.2 CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma Instituição Privada de Ensino Técnico, sendo esta a maior franquia de cursos técnicos do Brasil, com mais de 20 cursos ofertados, 30 unidades no país e mais de 80 mil alunos. A Unidade localizada na Cidade de Caruaru/PE – campo desta pesquisa, foi inaugurada no dia 12 de dezembro de 2012. Atualmente a unidade conta com 31 funcionários, 40 instrutores e 1.130 alunos ativos distribuídos nos seguintes cursos de formação técnica: Técnico de Enfermagem, Técnico em Farmácia, Técnico em Radiologia, Técnico em Edificações, Técnico em Segurança do Trabalho e Técnico em Administração, além do curso de Especialização em Instrumentação Cirúrgica. Durante esses quase nove anos de atuação no município de Caruaru/PE, passaram pela escola mais de 6.000 alunos.

O curso Técnico de Enfermagem desta unidade teve início no dia 01 de setembro de 2014, sendo ofertadas vagas para o turno da manhã, tarde e noite. Contudo, atualmente só funciona no turno matutino e noturno. Esse curso apresenta carga horária de 1800 horas, distribuída em 4 módulos. O início das aulas das turmas é dado quando o quantitativo de vagas estipulado pela instituição é preenchido, variando de acordo com o tamanho das salas do prédio, podendo ser de 50 a 60 vagas em média por turma. Até os dias atuais, esta instituição formou 587 técnicos de enfermagem.

O curso técnico de enfermagem compõe o maior quadro de alunos e instrutores da instituição, sendo referência em Caruaru/PE e regiões circunvizinhas. Com relação aos docentes, fazem parte do quadro 17 docentes e 15 preceptores, sendo alguns dos preceptores também docentes.

Considerando as disciplinas do curso técnico de enfermagem, os docentes selecionados para ministrar as aulas - atendendo os critérios estabelecidos pela coordenação de enfermagem e pedagógica da instituição - precisam apresentar

certificado que comprove a realização de curso de especialização na modalidade *Lato Sensu*, comprovação de experiência profissional, disponibilidade de horário e afinidade com a(s) disciplina(s) que irá ministrar.

A instituição apresenta como Missão preparar profissionais de nível técnico para o mercado de trabalho, formando cidadãos éticos, comprometidos com o meio ambiente e com o desenvolvimento socioeconômico do País.

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Num universo de 17 docentes que lecionam as disciplinas no módulo teórico para o curso técnico de enfermagem na instituição, no momento da coleta de dados, 2 estavam em processo de desligamento da instituição inviabilizando a participação destes na pesquisa e 1 docente não participou por ser a pesquisadora principal deste estudo.

Sendo assim, participaram desta pesquisa 14 enfermeiros-docentes que lecionam as disciplinas dos módulos teóricos (ANEXO A) no curso técnico de enfermagem da instituição pesquisada em Caruaru/PE. A escolha dos participantes não foi casual e tem relação direta com o objeto de pesquisa.

Segundo Minayo (2017), a amostragem de uma pesquisa é importante porque está relacionada com a confiabilidade metodológica, mas “o número de pessoas é menos importante do que o empenho de enxergar todas as possibilidades de se aproximar do objeto empiricamente, prestando-se atenção a todas as suas dimensões e interconexões” (MINAYO, 2017, p.8).

Em uma amostra qualitativa, o ideal é abranger todas as dimensões do tema escolhido, considerando intensidade e quantidade, o que resultará em qualidade do percurso metodológico (MINAYO, 2017).

Como critérios de inclusão para participar da pesquisa, consideramos os enfermeiros-docentes que possuíam mais de 12 meses de atuação na docência em curso técnico de enfermagem e que fazem parte do quadro efetivo de docentes da instituição à época da pesquisa.

Foram excluídos da pesquisa os docentes que na época da pesquisa exerciam o papel de preceptores, bem como aqueles que se encontravam em férias, licença médica e/ou licença maternidade.

Abaixo, a Tabela 1 mostra a caracterização da amostra de enfermeiros-docentes do curso técnico de enfermagem.

Tabela 1- Perfil dos enfermeiros docentes do curso técnico de enfermagem, Caruaru, 2020.

Características	N	%
SEXO		
Feminino	10	71,43%
Masculino	4	28,57%
Faixa etária		
De 24 – 28	10	71,43%
De 29-32	3	21,43%
De 33-40	1	7,14%
Formação profissional		
Bacharelado	14	100,00%
Licenciatura	0	0,00%
Tempo de formação		
1 ano	2	14,29%
2 A 5 anos	11	78,57%
6 A 10 anos	1	7,14%
Pós-graduação concluída		
Sim	8	57,14%
Não	6	42,86%
Docência como primeiro vínculo		
Sim	10	71,43%
Não	4	28,57%

Tempo de docência no ensino técnico		
1 a 2 anos	10	71,43%
3 a 4 anos	2	14,29%
5 a 7 anos	1	7,14%
Mais de 8 anos	1	7,14%
Motivos da prática docente*		
Não ter outro vínculo	3	21,43%
Para aumentar a renda	3	21,43%
Por acreditar no perfil	10	71,43%
Para continuar estudando	10	71,43%
Curso de formação pedagógica		
Sim	2	14,29%
Não	12	85,71%
Experiência em mais de uma instituição de ensino		
Sim	3	21,43%
Não	11	78,57%

Fonte: A Autora (2021)

Nota: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

* Especificamente nesta questão os participantes puderam marcar mais de uma resposta.

Como aponta a tabela acima, a maioria dos participantes é do gênero feminino (71,43%). Os docentes são considerados jovens, com prevalência para a faixa etária de 24-28 anos e todos possuem bacharelado (100%). De acordo com o tempo de formação o predomínio foi entre 4-5 anos; mais da metade dos entrevistados possuem pós-graduação concluída, (71,43%) tiveram carreira profissional iniciada pela docência.

Em relação ao tempo de docência no ensino, a prevalência foi de 1 a 2 anos; diversos foram os motivos da prática docente com destaque por acreditar no perfil e continuar estudando representaram (71,43%), apenas dois participantes

apresentaram curso de formação pedagógica e frente a outras experiências com ensino apenas três participantes possuem.

A enfermagem é uma profissão de caráter predominantemente feminino, e desde a antiguidade, temos a mulher como protagonista nos cuidados aos mais velhos, crianças e pessoas no geral, o que se estende também à enfermagem. De forma sociocultural, a enfermagem por anos esteve atrelada às questões exclusivamente femininas, que partiam da submissão da mulher ao serviço ao próximo, dentre dogmas patriarcais que atrelam o gênero à profissão da enfermagem. Contudo, a história nos mostra grandes contribuições masculinas à profissão, e que pouco são evidenciadas, mas é inegável a maciça presença de profissionais do sexo feminino atuando na enfermagem, tanto de nível médio como de nível superior (LOPES, LEAL, 2005; PADILHA, VAGHETTI, BRODERSEN, 2006).

A faixa etária dos participantes desta pesquisa variou de 24 a 40 anos, sendo enfermeiros-docentes jovens, tendo como o tempo de docência no ensino técnico, docência como primeiro vínculo e o tempo de formação. Esses dados corroboram com estudo de Sgarbi *et al.*, (2018), onde os participantes tinham faixa etária variando entre 24 a 50 anos, com prevalência entre 25 a 35 anos e com tempo de serviço na docência de enfermagem há poucos anos.

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, optou-se por identificá-los pela letra “P” referindo-se a Professor, seguido pelos algarismos arábicos, conforme a ordem com que as entrevistas ocorreram, apresentando a seguinte configuração final: P1 a P14.

4.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para obtenção dos dados desta pesquisa, foram utilizados um questionário estruturado com 13 perguntas fechadas e entrevista com roteiro semiestruturado. Várias são as formas para se obter informações acerca de um assunto. Quando se fala da entrevista, esta predomina nas pesquisas de caráter social, muito empregada por quem trabalha com problemas humanos.

A entrevista, como instrumento de coleta de dados, proporciona contato mais próximo entre pesquisador e entrevistado, estreitando a relação entre eles e facilitando assim a coleta de dados.

Os roteiros de entrevistas são norteados na grande maioria por perguntas elaboradas que estão ligadas com os objetivos de uma pesquisa científica (GIL, 2010).

Conforme descrevem Richardson *et al.* (2015, p.207)

“O termo entrevista é construído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas”.

Com base nas questões norteadoras, construímos um roteiro de entrevista semiestruturada (APÊNDICE D) com as questões que guiaram as entrevistas. Para elaboração dessas questões, tomamos como ponto de partida os seguintes núcleos temáticos:

- Competências docentes: da percepção àquelas necessárias ao exercício da docência;
- Desenvolvimento de competências para docência de ensino técnico de enfermagem;
- Dificuldades encontradas para o exercício da docência.

Há diversas formas de investigar dados de um determinado grupo social, sendo o questionário uma das técnicas mais fáceis, simples e utilizadas para tal coleta.

O questionário constituído de 13 perguntas fechadas (APÊNDICE C), que foi aplicado diretamente pela pesquisadora principal, teve por objetivo traçar o perfil dos participantes da pesquisa, pois como indicam Gil (2010) e Richardson (2015), o conhecimento prévio sobre o grupo que será pesquisado é fundamental em pesquisas.

Acordamos com a instituição um local específico para que pudéssemos apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, realizar a entrevista e para que o participante pudesse responder o questionário, objetivando maior privacidade.

Posteriormente, convidamos o docente a participar da entrevista que foi agendada de forma individual, considerando o melhor dia e horário para cada participante e a pesquisadora, observando sempre o melhor horário para que não interferisse na sua jornada de trabalho na instituição. As entrevistas ocorreram entre

meados de dezembro de 2019 e janeiro de 2020, após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados originados pela aplicação do questionário foram tabulados em análise estatística simples.

Os dados qualitativos, procedentes das entrevistas, foram transcritos de forma literal, e analisados a partir da Análise de Conteúdo, na modalidade temática, cujo conceito central é o tema, que é usado “como uma unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças e de tendências (MINAYO, 2015); (BARDIN, 2016, p. 135).

Para Bardin (2016, p.37), a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, sendo o ponto de partida as mensagens emitidas pelos entrevistados, e que podem ser “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2012, p. 12).

Como indica Minayo (2015), a Análise de Conteúdo apresenta as seguintes etapas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; inferência e a interpretação.

A pré-análise consiste na primeira etapa da análise temática, sendo o momento da escolha dos documentos a serem analisados, vinculados as hipóteses e objetivos da pesquisa, e apresenta as seguintes etapas: leitura flutuante; constituição do corpus; formulação e reformulação de hipóteses e objetivos (MINAYO, 2014).

A exploração do material inclui uma etapa longa (segunda etapa), pois consiste em categorizar os dados. Posteriormente realizar-se-á a análise temática, fazendo recortes do texto em unidade de contexto (UC) que “podem ser consideradas como o ‘pano de fundo’ que impõe significado às unidades de análise” (FRANCO, 2012, p. 49). Depois de delimitadas as UC's, passamos a selecionar as unidades de registro (UR) que é “menos parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (FRANCO, 2012, p. 43).

Definidas as unidades de contexto e unidades de registro, que são as unidades de análise, passamos a categorização que para Franco (2012), “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de

reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (P. 63). As categorias não foram definidas a priori, e foram delimitadas pelo processo semântico, a partir das falas dos entrevistados.

4.6 ASPECTOS ÉTICOS

Esta pesquisa foi realizada de acordo com os princípios científicos e os aspectos éticos que envolvem seres humanos, em conformidade com as Resoluções 466/2012 e 510/2016 ambas do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Inicialmente o projeto de pesquisa foi apresentado à Direção da Instituição de Ensino, na Unidade de Caruaru/PE, obtendo a autorização por meio da assinatura da Carta de Anuência (ANEXO B). Após essa tramitação, o Projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Pernambuco, aprovado pelo Parecer nº 3.745.370, Plataforma Brasil CAAE nº 24748819.6.0000.5208 (ANEXO D).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo está subdividido em três subcapítulos, a saber:

- Competências docentes: da percepção àquelas necessárias ao exercício da docência;
- Desenvolvimento de competências para docência de ensino técnico de enfermagem;
- Dificuldades encontradas para o exercício da docência.

5.1 COMPETÊNCIAS DOCENTES: DA PERCEPÇÃO ÀQUELAS NECESSÁRIAS AO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Neste subcapítulo apresentamos a discussão e os resultados obtidos a partir da percepção dos docentes acerca do que são competências e daquelas que entendem como necessárias ao exercício da profissão.

Para este núcleo temático, identificamos 55 unidades de contexto (UC) e 61 unidades de registro (UR). Destas unidades de registro emergiram quatro categorias de análise e sete subcategorias conforme demonstrado no Quadro 1:

Quadro 1- Categorias e subcategorias do 1º núcleo temático - competências docentes: da percepção àquelas necessárias ao exercício da docência

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Atributos	Conhecimento Habilidades Atitudes
Dominar Conteúdo Teórico e Prático	Relacionar teoria e prática
Buscar Aperfeiçoamento	-
Saberes Pedagógicos	Avaliação da aprendizagem Planejar para organizar o ensino

	Diversificar metodologias
--	---------------------------

Fonte: Elaborada pela autora com dados da pesquisa

Para facilitar a identificação no texto, as **categorias** estão escritas em **negrito** e as subcategorias estão sublinhadas.

Quando perguntamos aos docentes participantes dessa pesquisa o que é competência docente, a maioria indicou um *rol* de atribuições para exercer esta profissão e que compreende saberes, fazeres e práticas, dando origem à categoria **atributos**.

[...] conjunto de algumas situações que são necessárias para um profissional docente ter como, por exemplo, o conhecimento, habilidades e atitudes que são esperadas para que essa pessoa desenvolva tal função (P2).

[...] competência docente é tanto você como docente ter um domínio teórico, das situações da sua área, de atuação, quanto também um domínio prático dos procedimentos (P7).

[...] conjunto de elementos que a pessoa que tem interesse e identificação em exercer a docência precisa ter para exercê-la com maestria, para que o trabalho de fato aconteça e caminhe da forma como planejada, e possamos atingir o objetivo final que é passar o conteúdo para o aluno e ter um retorno (P11).

No exercício da docência, como também nas diversas profissões, busca-se do indivíduo características e qualidades elementares para o exercício profissional, que devem representar um conjunto de atributos que serão colocados em prática no desempenho de uma carreira. Diversos são os atributos para ser um bom docente e diferentes pesquisas têm sido realizadas ressaltando esse aspecto.

Conforme demonstram Deffune e Depresbiteris (2002), ser competente é algo necessário ao trabalhador; e o termo competência ganhou destaque nos últimos anos, apresentando-se como um somatório de conhecimentos e formas de utilização destes. Para ser um bom professor, as competências precisam se estender pelo saber, saber ser, saber fazer, saber viver e saber conviver, vinculadas às competências pedagógicas das quais os docentes não podem prescindir. Conforme relatam Nörnberg e Forster (2016), existe uma conexão indissociada entre competência e docência para o exercício da profissão (DELORS, 1996).

O termo competência tem sido discutido por diversos autores, seja voltado à educação ou ao trabalho. Ser competente representa a capacidade de desenvolver atividades com êxito e vale destacar que, atualmente, o mundo do trabalho exige que o profissional se reinvente constantemente e desenvolva dia após dia, novas competências, por meio de aperfeiçoamentos, atualizações, domínio da área, relações interpessoais, profissionalismo e conduta ética (DEFFUNE, DEPRESBITERIS, 2002; DOMENICO, IDE, 2006; PINHEL, KURCGANT, 2007).

Dentre os **atributos** indicados pelos participantes dessa pesquisa como sendo uma competência importante, o conhecimento foi mencionado pelos docentes dessa pesquisa como o pilar para a construção do saber, como demonstram as falas abaixo:

[...] tratar com respeito, os nossos alunos, trazer clareza nos nossos conteúdos e mostrar para o aluno a importância do conteúdo teórico em sala (P3).

[...] comunicação, segurança, e o domínio do conteúdo (P4).

[...] atribuições que os profissionais precisam ter para ministrar o conteúdo de forma adequada para que seus discentes consigam aprender da melhor forma e num tempo hábil (P9).

Dominar o conhecimento representa a essência em qualquer área profissional, pois, mediante os conhecimentos adquiridos, seja na universidade, ou em cursos de formação técnica, o indivíduo terá sua inserção no mercado de trabalho e consequentemente poderá aplicar tudo que agregou durante os anos de estudo.

Conhecer é saber sobre algo e isso vai sendo construído durante toda nossa existência. Não é algo estático e imutável, pelo contrário, o conhecimento é fundamental e sua construção constante permeia o ser humano durante toda sua vida, merecendo destaque a compreensão e a abertura que esse profissional precisa ter sobre isso.

Quando tratamos especificamente do docente, ter conhecimento sobre algum assunto é fundamental, pois é parte essencial do seu trabalho; mas isso não significa que ele precise dominar todo o conhecimento, pois isso não é real, mas precisa estar aberto a novos desafios da área que domina para poder ser um agente educador. Silva *et al.* (2016), constataram em pesquisa realizada com acadêmicos do último ano do bacharelado em enfermagem que, ao serem questionados sobre os principais atributos na docência, o mais relevante foi o conhecimento que o docente tem.

Além do domínio de conhecimentos necessário para ensinar a profissão, o docente deve também, deter conhecimento pedagógico, que é tão importante quanto os outros saberes, e porque não dizer, fundamental, para que possa desenvolver uma docência que favoreça aos alunos o estabelecimento de relações entre teoria e prática, tendo em vista uma aprendizagem que seja significativa e duradoura.

Conforme indicam Pereira e Cardoso (2017), no ensino técnico de enfermagem o aluno precisará se aproximar da prática profissional e cabe ao enfermeiro-docente, instruí-lo no processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a articulação dos saberes teóricos ao conhecimento prático, que são necessários para o desempenho da profissão, colocando este aluno como protagonista de seu aprendizado.

Dentre as habilidades indicadas pelos docentes, a comunicação oral e a comunicação escrita, são reconhecidas como importantes. É certo que saber comunicar o conteúdo que se pretende ensinar é um dos fatores mais importantes para um docente, pois aquele que não consegue comunicar de forma clara o que deseja, terá dificuldades para mediar a construção de conhecimento e para o próprio manejo de classe. Como indica Perrenoud (2000) ter boa comunicação em sala de aula, com autoridade e saber estimular o senso de responsabilidade são papéis do docente quando do exercício de sua profissão.

Albuquerque (2016) relata que a comunicação e a linguagem, representam características essenciais para o ensino, pois a maneira como o docente apresenta um determinado conteúdo em sala de aula, fora a informação que está sendo difundida, o ato motivacional que ele expressa mediante a fala se faz elementar, pois trata-se de uma apresentação que motiva os discentes até mesmo com a expressão corporal, o tom da fala, a empolgação, deixando o conteúdo mais atrativo e estimulador. O autor indica ainda, que a cordialidade, o nível de exigência, o relacionamento, o domínio do conteúdo, os valores pessoais, as questões didáticas e pedagógicas, o conhecimento específico e a avaliação da aprendizagem são atributos relevantes *na e para* a docência.

A comunicação escrita também é uma competência fundamental porque por meio dela o docente não só se comunica com os alunos, como também com a comunidade científica de forma geral, propagando experiências e debates sobre determinados assuntos, e nisso, o mundo digital colaborou bastante favorecendo

quase que o imediato conhecimento por parte da comunidade científica do que é produzido por meio das pesquisas.

A comunicação verbal e escrita faz parte do cotidiano do ser humano, e em especial do enfermeiro, onde o domínio da língua portuguesa é fundamental para descrever as ações diárias exercidas, e que ficam registradas em prontuários para leitura de todos os profissionais da equipe de saúde. É importante destacar que esta é uma das competências muito exploradas nos bacharelados, visando a excelência na escrita por parte do enfermeiro bacharel (DALCÓL *et al.* 2018).

Muitas vezes, para os docentes recém-formados, a única referência que possuem para exercitar a comunicação oral, a comunicação escrita e a liderança são os seminários que desenvolveram na graduação e os momentos de estágio, que, como se sabe, não são suficientes para o exercício dessa complexa atividade que é a docência. Assim, quando chegam à sala de aula e precisam desses atributos, se deparam com as dificuldades que todos os profissionais encontram para o desempenho de suas funções no início da carreira: a falta de experiência.

Como indicam Pereira e Behrens (2010), outros fatores além da vivência, e aqui, especificamente, a vivência da docência, são importantes para serem considerados. As autoras indicam que, para além de saber elaborar planejamentos e organizar aulas, esses docentes precisam ter compromisso com o ato de ensinar, ser um exemplo em sala de aula, ser investigador de sua prática e acima de tudo, gostar da profissão.

Respeitar o aluno, ter liderança e empatia, são atitudes que um docente deve ter, como demonstram as falas abaixo:

[...] respeito com seu aluno, capacidade de negociação e liderança (P11).

[...] ter empatia. Quando você pega o curso técnico em enfermagem, normalmente são pessoas que vem do trabalho, é um grupo que estudou, em escolas que não tiveram um ensino tão bom, e eles têm dificuldades de linguagem de escrita (P10).

[...] organização, para que eles consigam alcançar um êxito de aprendizagem (P12).

Soares e Cunha (2017), em estudo realizado com professores universitários do Estado da Bahia, tiveram como objetivo conhecer a qualidade do ensino de graduação

naquela instituição. Os resultados indicaram que os participantes mencionaram os atributos que consideravam fundamentais *no* e *para* o exercício da docência, sendo os mais mencionados: compromisso, responsabilidade, dedicação, domínio técnico, postura ética e domínio do conteúdo.

Diversas são as atitudes necessárias à docência de nível médio em enfermagem, e dentre elas, podemos destacar o poder de negociação deste docente e a empatia, pois, em se tratando do contexto de sala de aula, são diversos os cenários que esse docente irá se deparar, cabendo a ele conquistar, compreender e negociar com os alunos, sendo estas competências atitudinais elementares no processo de ensino e aprendizagem.

Os alunos que ingressam no curso técnico de enfermagem, anseiam fortemente pela prática que este curso proporciona e que é tão importante para o exercício da profissão. Porém, antes de praticar, o aluno deverá obter os conhecimentos teóricos necessários para executar essas práticas que lhe serão solicitadas. Por isso, é importante que o docente dê acolhimento e norteie o processo de aprendizagem desse aluno. Contudo, se ele não encontrar no docente esses atributos, a frustração pode ser grande e é possível que esse aluno chegue a abandonar o curso, pois no módulo inicial existe uma grande bagagem teórica para ser ensinada para posteriormente vir a tão esperada vivência da prática.

Frente a esse cenário, o docente se torna essencial, pois partirá dele a interação dos mundos, a identificação das situações, a receptividade e acolhimento necessários a esses alunos.

Silva *et al.* (2016), enfatizam que no exercício da docência, o entrelaçamento de conhecimentos, habilidades e atitudes devem gerar efeito positivo no processo de aprendizagem, cabendo ao docente buscar quantidade e qualidade dos atributos cotidianamente, com o intuito de gerar o ato educativo com excelência.

O docente é o agente formador, necessitando ter, além dos conhecimentos teóricos e práticos, habilidades e atitudes compatíveis com o exercício de sua profissão. Em uma pesquisa realizada por Silva *et al.* (2016), foi demonstrado que o conhecimento teórico e prático para o processo de formação de alunos é indispensável, salientando que deverá ultrapassar todos os limites da transmissibilidade, pois atualmente o processo de ensino e aprendizagem inclui trocas

e mediação, que devem ser oportunizadas pelos docentes que tenham boa comunicação com os alunos, e que sejam líderes (SILVA *et al.*, 2016).

Os participantes desta pesquisa também destacaram a liderança como um atributo atitudinal importante que um docente precisa ter. Sabemos que liderar os alunos, especialmente em sala de aula, é essencial para que o processo de ensino e aprendizagem transcorra com mais facilidade. Este atributo, essencialmente atitudinal, não se aprende na universidade – seja nos cursos de licenciatura ou no bacharelado, mas é algo que o docente constrói durante sua trajetória.

Os integrantes deste estudo também reconhecem que atitudes e habilidades são fundamentais para que o conhecimento possa ser construído.

[...] precisa ter uma boa comunicação oral, clareza e comunicação escrita também (P11).

[...] comunicação oral. Ter liderança dentro da sala de aula porque sem a liderança não conseguimos nos mostrar um bom líder em sala de aula (P3).

[...] competência docente, são meios, habilidades que temos de ensinar (P6).

A categoria **dominar conteúdo teórico e prático** foi delimitada uma vez que os participantes desta pesquisa entendem que esta é uma competência importante que o enfermeiro-docente deve se preocupar ao exercer a docência, visto que sem esse domínio é muito difícil ministrar aulas no curso técnico de enfermagem.

[...] muita teoria e ter muita associação com a prática, um teórico-prático muito apurado (P1).

[...] Conhecimento teórico-científico, com base em literaturas (P2).

[...] competência docente são as experiências que temos ao longo da nossa prática da enfermagem e que transformamos para que possamos passar para o aluno, levando através da experiência, a teoria associada com a prática (P10).

Podemos dizer que o domínio do conteúdo teórico e prático foi a competência mais conhecida e apresentada pelos participantes desta pesquisa, indicando ser esta essencial para o docente que leciona no curso técnico de enfermagem.

Autores como Maissiat e Carreno (2010), Menegaz *et al.* (2013), Franco *et al.* (2014), Cacciari *et al.* (2017) e Machado *et al.* (2017), apontam as habilidades

necessárias para o exercício da profissão docente e dentre as principais, temos o domínio do conteúdo como pilar dessas competências.

É importante o entendimento das diversas práticas e do conhecimento teórico que o enfermeiro precisa ter para o exercício da sua profissão, bem como para o exercício da docência, visto que o enfermeiro domina todas as práticas realizadas pela equipe técnica de enfermagem. Desta forma, o conhecimento da teoria para ser aplicada à prática é fundamental para ser um bom docente.

A experiência profissional que o bacharelado proporciona ao indivíduo é um caráter positivo no ensino da saúde, pois esse docente irá munido de vivências para sala de aula, enriquecendo os alunos sobre procedimentos vividos na assistência de saúde (OLIVEIRA, SILVA, 2012).

Como relata Perrenoud (2000, p.25),

“Para organizar e dirigir tais situações de aprendizagem, é indispensável que o professor domine os saberes, que esteja mais de uma lição à frente dos alunos e que seja capaz de encontrar o essencial sob múltiplas aparências, em contextos variados”.

Em uma pesquisa de campo sobre desenvolvimento docente no ensino superior, Pereira e Behrens (2010), elencaram diversos atributos necessários para o docente. Dentre eles, o domínio do conteúdo recebeu destaque por parte dos acadêmicos participantes da pesquisa, que foi composta por 89 alunos de uma universidade comunitária. Na referida pesquisa, os participantes mencionaram que o docente precisa dominar o conteúdo e estar apto para tratar esse conhecimento nas disciplinas por meio de inovação, criatividade, ousadia, atualização e mudanças.

Vários estudos apontam a necessidade do enfermeiro-docente em conhecer e dominar o que será ensinado, sendo esse conhecimento fundamentado, adequado e adaptado para o aluno a partir do conhecimento na área específica teórica e prática com o processo educativo (RODRIGUES, SOBRINHO, 2006; ABREU, 2009; TRONCHIN *et al.* 2008; PEREIRA, BEHRENS, 2010; SEVERO, 2016).

Sendo assim, necessitamos que os docentes reconheçam essas associações e busquem por aperfeiçoá-las ao longo de sua jornada, pois o desenvolvimento das competências profissionais está diretamente relacionado ao que o docente entende por crucial em sua carreira (RODRIGUES, SOBRINHO, 2006; SEVERO, 2016).

Relacionar teoria e prática, foi indicada pelos entrevistados como uma competência importante, como demonstram as falas a seguir:

[...] a partir da habilidade do que ele tem de vivência prática, da realidade é que ele pode fazer algumas pontes pelo que está dito na literatura, pelo que está dito nos livros, na ciência para o que de fato é na realidade (P2).

[...] no caso um docente, para ele ser competente ele precisa ter habilidades teóricas e práticas, a fim de mostrar essas habilidades em sala de aula para os alunos (P3).

Segundo Abreu (2009), existe uma relação do docente de nível técnico com sua atuação assistencial, pois, por meio do domínio do conhecimento teórico que os enfermeiros possuem com a associação da vivência assistencial, tornam este docente apto para lecionar no ensino técnico que visa uma estreita relação com trabalho-educação.

No ensino de enfermagem conciliar teoria e prática representa uma combinação fundamental para prestação de atendimento integral aos pacientes. Para tanto, precisa-se ter uma avaliação crítica sobre os problemas de saúde, as complexidades de atuação dos profissionais da enfermagem e as particularidades do processo patológico de cada pessoa, que podem variar consideravelmente e que por meio do ensino associando o conhecimento científico e a vivência assistencial, conseguirá um processo de formação mais sólido (TRONCHIN *et al.* 2008).

[...] mostrar na prática, então para isso temos laboratórios nos cursos técnicos de enfermagem, para mostrar essa realidade e também visitas que fazemos que leva esse aluno diretamente a realidade (P7).

Relacionar teoria e prática traz diversos obstáculos para os enfermeiros bacharéis recém-formados, pois, a priori, esses ainda não dominam a vivência prática necessária para a necessária associação entre teoria e prática, que muito é exigida no ensino técnico.

Isso se dá, principalmente, pelas diversas áreas da enfermagem, como por exemplo, urgência e emergência, clínica médica, saúde da criança e do adolescente, dentre outras, que necessitam que o profissional intercale a vivência prática com o conhecimento teórico, trazendo anseios dos mais diversos, seja do ponto de vista de

precisar manipular equipamentos e materiais específicos de cada área, seja realizar e/ou auxiliar nos atendimentos hospitalares ou em uma unidade básica de saúde.

Nörnberg e Forster (2016) dão ênfase ao processo de ensino, pois de nada bastaria o docente saber o assunto se ele não souber ensinar. Sendo esse um grande entrave perante os docentes das diversas áreas da saúde - a supervalorização do conhecimento como o fator máximo, desprezando qualquer outro processo.

A categoria **buscar aperfeiçoamento** foi delimitada a partir de inúmeros depoimentos que indicam ser esta uma ação necessária aos profissionais de saúde. Considerando a provisoriedade do conhecimento, especialmente na área da saúde, onde a todo o momento, novas descobertas são anunciadas, essa categoria é importante e indica a preocupação dos docentes participantes dessa pesquisa, uma vez que foi pontuada a necessidade de constante atualização, pois as mudanças na enfermagem são frequentes, e tal preocupação demonstra responsabilidade com o conhecimento que é passado aos alunos e que precisa ser sempre atualizado.

[...] estar aberto a trocas e o incentivo a buscar o seu aperfeiçoamento, estar atualizado dos conteúdos e o seu incentivo em estar correndo atrás para sua melhoria e trazendo o que é de atual e novo para os alunos (P4).

[...] fazendo novos cursos, buscando participação em congressos, em atividades externas (P2).

[...] Antes de mais nada a capacitação. É a base da nossa vivência, é buscar sempre aperfeiçoamento profissional (P13).

O mercado de trabalho encontra-se cada vez mais competitivo, exigindo dos profissionais qualificação e atualização constantes. Para os enfermeiros com bacharelado, que são formados como generalistas, modalidade que proporciona atuação profissional em diversas áreas da saúde, é necessário buscar especializações seja *Lato Sensu* e/ou *Stricto Sensu*, para, a partir daí, delimitar uma área mais específica com melhores chances de empregabilidade (VENTURA *et al.*, 2019).

Nos últimos tempos, especialmente no final do Século XX e início deste Século XXI, o ensino passou e ainda passa por mudanças significativas, principalmente com o reconhecimento de que o docente não é mais o único detentor do saber e que este

não possui todo o conhecimento de uma área. Reconhecer e aceitar isso é fato importante e necessário para àqueles que se dedicam à docência.

Nesse sentido, temos que destacar que os benefícios trazidos pela tecnologia na última década têm exigido do docente tal reconhecimento, pois os alunos são sujeitos extremamente conectados com o mundo e com amplo acesso às informações, fazendo com que o docente atue como mediador do processo de ensino e aprendizagem, fortalecendo a relação estabelecida para o binômio docente e aluno, em sala de aula.

Muitas vezes o material utilizado em sala de aula está desatualizado e quando o aluno “moderno” vai estudar por artigos científicos, sites, videoaulas ou em plataformas digitais, e é conflitado por essas informações atualizadas buscará o docente rapidamente, o que exige deste estar preparado, ter empatia e respeito pela opinião do aluno e reconhecer que pode não deter e nem controlar o acesso que os alunos têm às informações.

Portanto, esse reconhecimento de que “não sabe tudo”, e nem deveria saber mesmo, é importante e demanda do docente buscar atualizar-se para selecionar a informação, pois é algo comum nos dias atuais o docente se sentir desmoralizado em sua sala de aula por um aluno que pesquisou uma informação da qual ele ainda não tinha conhecimento. Docentes menos preparados – seja com relação ao conteúdo específico de sua disciplina ou a falta de formação pedagógica, acabam usando do autoritarismo para intimidar as indagações dos discentes, inclusive, indicando ameaças no processo de avaliação.

É importante que o docente reconheça ser ainda um sujeito incompleto e que precisa, durante toda sua atuação, buscar novos conhecimentos a fim de se qualificar e se atualizar em prol do aluno, realizando cursos, participando de palestras, congressos, oficinas, pesquisando em sites, dentre outras formas de aperfeiçoamento, numa busca constante por atualização – inclusive pedagógica.

Na enfermagem, por possuir múltiplas áreas, manter-se atualizado é primordial e desta forma, a busca por conhecimento é fundamental (SOUZA, VALENTE, 2017).

Para Pereira e Cardoso (2017, p. 85),

“cabe ao professor enfermeiro a missão de formar profissionais críticos e reflexivos, aptos a viverem em um mundo de constantes transformações, capazes de construir novos conhecimentos a partir das informações do mundo ao seu redor, e dotados de profundo senso ético e humano. Para

tanto, o professor deve estar preparado, dotado das competências necessárias para um ensino transformador”.

No entendimento dos participantes desta pesquisa a capacitação é um fator crucial na docência, mas os relatos ainda indicam que esses enfermeiros-docentes continuam vinculados à prática profissional do ser enfermeiro e não do ser docente, não sendo mencionadas as questões de conhecimentos nas áreas didático-pedagógicas, sendo esse aspecto algo muito implícito das questões históricas, pois como destacam Rodrigues e Sobrinho (2006), era exigido do enfermeiro-docente o bacharelado e vivência profissional de excelência, indicando serem estas atribuições a condição para migrar para o ensino no campo universitário.

Nesse princípio, Souza *et al.* (2018) indicam a importância da preparação desse docente antes de iniciar sua prática profissional, enfatizando a necessidade da instituição de ensino à qual irá trabalhar, propiciar condições ou a capacitação adequada na área pedagógica, pois esta compreende uma competência fundamental do ser docente.

Para Maissiat e Carreno (2010, p.79)

“[...] Evidenciou-se uma despreocupação do profissional que atua nessa área frente a sua formação e competência para o ensino. Isso porque são poucos os profissionais do ensino técnico que reciclam seus conhecimentos, que se especializam na educação e que buscam nas pesquisas científicas uma forma de melhorar e atualizar sua prática profissional”.

Outra situação bem comum para os enfermeiros que estão inseridos na assistência, seja na rede pública ou privada, são as capacitações que recebem nestes locais, agregando mais oportunidades e valores para a enfermagem, inclusive alguns hospitais, escolas e unidades de saúde da família (na rede pública), proporcionam abertura para instituições de ensino levarem seus alunos acompanhados por um docente em algumas capacitações.

No Sistema Único de Saúde (SUS), busca-se concretizar a rede-escola, para atuar como educação permanente em saúde, que se caracteriza por ferramentas de educação, objetivando solucionar problemas, apresentar novidades e tirar dúvidas no ambiente de trabalho. Tais atividades propiciam uma renovação da atuação assistencial por meio do estímulo do indivíduo, para agir de maneira crítica e reflexiva, competente, fortificando a educação e a atenção de práticas e saberes. Essa rede beneficia prioritariamente os servidores que nela atuam, mas também respinga nas

instituições de ensino (aluno e docente), e posteriormente, nos clientes (CECCIM, 2005).

A categoria **saberes pedagógicos** foi demarcada a partir das falas dos docentes que indicaram ser esta uma competência muito importante *na e para* o exercício da docência.

[...] planejamento. Eu acho que isso é uma das principais competências docentes para você poder planejar a teoria e a prática (P8).

[...] precisa ter um plano de aula muito bem estruturado, pensando na questão dos assuntos que vão ser trabalhados, dos horários e do tipo de metodologia que vai adotar (P10).

O docente da área de enfermagem necessita de diversos atributos para exercer a docência, uma vez que, tendo cursado bacharelado, não recebeu formação para tal atividade e começa a atuar na docência de forma empírica, testando suas hipóteses. Desta forma, esse docente passará a desenvolver competências e habilidades para o ensino, no ambiente de trabalho, em suas relações cotidianas (PINHEL, KURCGANT, 2007).

Numa pesquisa realizada por Abreu (2009), são os saberes pedagógicos indicados como fundamentais para a construção da docência, uma vez que estes precisam estar vinculados à prática social que se constitui na relação docente e discente. Esses saberes estão alicerçados nas abordagens de ensino e aprendizagem que devem nortear o fazer docente, nas estratégias de ensino e aprendizagem, na interação docente e aluno, na compreensão da organização curricular e na avaliação da aprendizagem.

Os docentes-bacharéis, que não tiveram formação para atuar na área de ensino e que acreditam que dominar sua área de atuação é suficiente para exercer a docência, esquecem que “uma das competências específicas para a docência superior é o domínio na área pedagógica”, pois os conhecimentos pedagógicos são essenciais para planejar, organizar e implementar o processo de ensino e aprendizagem (RODRIGUES, SOBRINHO, 2006, p. 457).

Ser um especialista competente não implica em ser um bom docente. É fato que dominar os conteúdos de sua área de atuação é fundamental para ensinar, mas não é suficiente, pois a complexidade que envolve o ensinar e o aprender requer muito

mais do docente. A falta de conhecimentos pedagógicos leva o profissional - no caso os enfermeiros, a colocar em prática o que experimentaram durante sua trajetória enquanto alunos, numa tentativa de acerto e erro. Porém, as incertezas do processo, permeadas por fracassos e ou vitórias, com certeza, refletem no processo de aprendizagem dos alunos.

A carência desses conhecimentos tem sido suprida em cursos de especialização que, focados nesses conhecimentos pedagógicos, trabalham perfeitamente esses saberes, devendo o docente buscar esse conhecimento quando se almeja adentrar na docência.

Conforme Kinalski *et al.* (2019), por meio da busca pelo aperfeiçoamento educacional novos saberes surgirão, outros que já eram conhecidos empiricamente tornam-se concretos e aplicáveis e a ressignificação do ato de ensinar será o grande ganho, pois o conhecimento teórico e prático já existe.

Dentre os saberes pedagógicos indicados pelos docentes desta pesquisa como sendo importante no processo de ensino e aprendizagem, está a avaliação da aprendizagem.

[...] eu gosto muito da autoavaliação e da conversa, acredito que eu consiga avaliar melhor o aluno do que tão especificamente por prova (P4).

[...] fazer uma boa avaliação da aprendizagem e essa avaliação não só teórica, mas também precisa avaliar as habilidades técnicas que o alunado desenvolveu (P11).

[...] precisa ser claro e objetivo principalmente nos processos avaliativos (P11).

Por anos o ato de avaliar foi algo estático, expressava medo e pânico nos alunos e refletia a soberania do docente, onde a avaliação era praticada de forma isolada e nada produtiva para a construção do conhecimento do aluno, e sua aprendizagem era verificada só no final de um período, onde o aluno recebia *feedback*, e em nada mudaria seu processo de aprendizagem.

Ao se falar da avaliação na área de saúde, muito é discutido e questionado aos docentes em relação às contribuições destas fases, pois esses erros ou desconhecimentos que os alunos apresentam nas avaliações poderão ser reflexos do próprio processo de ensino do docente. No ensino profissionalizante, essa avaliação

precisa ser diferente e principalmente processual, pois estamos falando de um processo formativo que tem por um de seus objetivos, avaliar as habilidades profissionais desenvolvidas.

Conforme apresentam Araújo e Machado (2009), no curso de enfermagem, o processo de avaliação necessita sair da forma tradicional meramente executada no final do semestre, e sem ter tempo para os reajustes necessários do processo formativo. A avaliação precisa ser um marcador para alunos e docentes, quanto ao conhecimento, aprofundamento e plano de trabalho de cada unidade, ocorrendo de forma contínua durante o período de trabalho acadêmico.

“O processo ensino-aprendizagem na enfermagem é um dos desafios na formação de profissionais competentes e compromissados com a saúde e a vida, onde a avaliação da aprendizagem insere-se neste processo de formação, buscando a articulação da teoria com a prática” (PRADO, PRADO, REIBNITZ, 2012, p.113).

Este saber pedagógico que envolve o ato de avaliar é desafiador até para os docentes mais experientes, pois, além de buscar saber se o aluno possui o conhecimento teórico, que é muito importante, o docente precisa verificar a tomada de decisão, proatividade, domínio *dos* e *nos* procedimentos, relação interpessoal, ética, autocontrole, dentre outras importantes características fundamentais que são esperadas do técnico de enfermagem.

O mercado de trabalho também mudou a forma de admissão de trabalhadores, exigindo novas habilidades. Quando falamos do interior de Pernambuco, esse processo transformou também como as instituições de ensino técnico avaliam seus alunos, passando por diversas adaptações no processo avaliativo nos últimos anos, objetivando a preparação desses alunos para essas futuras seleções que irão enfrentar para ingressar no trabalho.

Frente a essas questões temos o docente, apresentando medo, desconhecimento, incertezas e diversas dúvidas sobre como avaliar, se ancorando no método ao qual foram avaliados por seus ex-docentes em seu bacharelado e tentam replicar esse processo no ensino técnico de forma empírica e sem fundamentos, indicando a necessidade de transformar a visão do docente sobre avaliação.

Outro caminho que podemos citar no processo avaliativo que merece destaque no momento atual, é a simulação. Essa importante estratégia de ensino e aprendizagem – especialmente nos cursos de enfermagem, representa um momento

fundamental para aproximar o aluno de possíveis situações do campo de atuação. Podemos destacar os laboratórios de enfermagem que as instituições possuem com materiais e equipamentos que simulam um cenário real, devendo ser utilizado da maneira mais proveitosa possível pelo docente e alunos no percurso de ensino e aprendizagem, especialmente nos momentos de avaliação.

O docente precisa ter o controle da aprendizagem dos seus alunos, por meio de métodos de ensino e de avaliação diversificados, centrados na estruturação do saber teórico e prático, buscando o aprendizado do aluno cujas características estão pautadas no conteúdo do curso técnico de enfermagem (MOURA, MESQUITA, 2010).

No estudo sobre avaliação em estágio curricular na graduação de enfermagem Moura e Mesquita (2010), trazem o ato de avaliar o aluno como algo complexo, de muita responsabilidade e que gera medos e incertezas por parte dos enfermeiros que até então, eram avaliados e agora precisam assumir o papel de avaliadores. Contudo, se faz necessário ter o conhecimento adequado sobre o que é avaliação e como realizá-la para que possam agir com mais segurança nesta importante etapa do processo de ensino e aprendizagem (PAIANO *et al.* 2015).

Segundo Tronchin *et al.* (2008), o processo avaliativo traz benefícios tanto para o aluno, que precisará se compor com responsabilidade e compromisso perante seus estudos, quanto para o docente, que poderá ver o *feedback* dos alunos, analisar suas práticas pedagógicas e em tempo hábil mudar e adaptar seu plano de ensino e suas estratégias de avaliação de acordo com as necessidades dos alunos.

A subcategoria planejar para organizar o ensino, indica ser este também um dos saberes pedagógicos necessários aos docentes de enfermagem, pois como no bacharelado não são desenvolvidas essas questões didáticas, o conhecimento sobre esses saberes acaba sendo construído no decorrer do exercício da docência, em compartilhamento com os colegas de trabalho, e também em cursos de formação pedagógica.

[...] a elaboração de um plano de aula, pois é através desse plano de aula que nós professores conseguimos nos nortear (P3).

[...] as competências no geral, de um docente é você seguir à risca um bom plano de ensino, inicialmente você se planejar, diante do que você vai fazer durante essa docência, durante principalmente quando

você vai ministrar as aulas tanto teóricas quanto práticas, inicialmente o planejamento (P8).

[...] precisa ter um plano de aula muito bem estruturado, pensando na questão dos assuntos que vão ser trabalhados, dos horários e do tipo de metodologia que vai adotar (P10).

Planejar e organizar faz parte do cotidiano das pessoas e, em se tratando da docência, não seria diferente. Planejar é uma competência fundamental do docente no processo de ensino e aprendizagem, pois, é a partir do plano de aula, com objetivos claros, estratégias adequadas, material instrucional selecionado e avaliação bem determinada, que o processo de ensino e aprendizagem poderá ser executado. É importante salientar a compreensão de que esse planejamento não é estático, mas dinâmico, e precisa ser bem estruturado, para que os objetivos delimitados sejam alcançados (KINALSKI *et al.* 2019; FONTES *et al.* 2019b).

Como indica Kinalski *et al.* (2019, p. 6),

“[...] o planejamento cria momentos de reflexão e avaliação da prática docente, oportunizando novos conhecimentos e novas experiências fazendo com que o professor se torne sujeito da sua própria didática”.

Percebe-se que na área da saúde, esse despreparo pedagógico é algo frequente dos docentes e não exclusivo dos enfermeiros-bacharéis, pois, segundo a pesquisa de Machado *et al.* (2017), com docentes do curso de medicina de uma universidade pública, indicou que o desconhecimento sobre planejamento de uma aula foi algo bem marcante e desafiador para os docentes, que acreditavam que para ser um docente o fundamental era sua prática profissional.

A execução da aula propriamente dita necessita previamente de todo um contexto, por meio de um planejamento bem fundamentado, observando o tempo de aula, o público, o conteúdo que será abordado, os materiais necessários para aula, devendo primeiramente serem refletidas e analisadas todas as possibilidades para poder se esquematizar a aula, e para tal, caberá ao docente conhecer as questões pedagógicas.

Perrenoud (2000), detalha diversas formas de organizar as situações de aprendizagem, partindo do ponto da associação do conteúdo a objetivos, e estes às situações de aprendizagem, salientando que o docente precisa dominar esses saberes. Sendo assim, merece destaque as representações dos alunos e como esse

docente poderá utilizá-las para o conhecimento, a partir dos erros e dificuldades encontrados de forma bem organizada e orientada gerar uma aprendizagem inédita, utilizar de recursos de dispositivos, sequências didáticas e promover pesquisas.

Diversificar metodologias também foi indicado pelos docentes como um saber pedagógico necessário ao exercício da profissão. Perrenoud (2000) trata inclusive dessa questão, apontando a necessidade de o docente conhecer o aluno e propor situações diversas, com caráter estimulante, desafiador e interessante, pois a prática do ensino constitui em estimular e reforçar a decisão de aprender. O autor também destaca a necessidade da escola em se renovar e inovar por meio das novas tecnologias.

[...] para chamar a atenção deles precisa de didáticas diferenciadas. Por exemplo: trazer como didática uma pessoa que tem vivência na área, levar o aluno para o campo, fazer correlações que facilitem mais a vida dele e entenda melhor (P6).

[...] Utilização de novas metodologias de aprendizagem, sempre ser criativo, sempre buscar novas teorias, a enfermagem nunca para; a enfermagem, o tempo inteiro, tem novas atualizações então a gente sempre tem que buscar essas atualizações para poder trazer para os alunos. Realização de aulas laboratoriais (P8).

[...] ter capacidade também de preparar situações-problema e estudos de caso, porque isso acaba facilitando o entendimento do aluno (P11).

A prática dos docentes que não tiveram capacitação para atuar na docência acaba sendo, na maioria das vezes, desenvolvida a partir de modelos que vivenciaram enquanto alunos durante a graduação, e que podem ter sido tanto modelos positivos como negativos.

Aqueles que cursaram especialização ou pós-graduação *Stricto Sensu*, tem mais vivência e utilizam isso como referência para o ensino, pois, acabaram por conhecer metodologias diferentes ao transitarem neste campo, por ser um ambiente com o objetivo de estimular a capacidade crítico-reflexiva dos alunos.

Atualmente, o ensino na saúde tem passado por adaptações com novas tendências e metodologias pedagógicas, que objetivem a formação de um profissional sendo pautada no êxito assistencial com domínio e autonomia para lidar com as diferentes situações vistas no Sistema de Saúde.

Nesse escopo, as metodologias ativas têm sido utilizadas como pilar na formação, pois promovem a aprendizagem de forma crítica, reflexiva, humanizada e

holística, colocando o aluno como responsável pela construção do seu conhecimento, num processo de ressignificar saberes prévios (DUQUE *et al.* 2019).

No ensino técnico de enfermagem muito se trabalha o ensino tecnicista ou tradicional. Contudo, essa prática de ensino já não tem lugar privilegiado no mundo contemporâneo, pois a assistência em saúde precisa de profissionais com capacidade para resolução de situações que exigem um sujeito dinâmico, com capacidade reflexiva para atuar de forma eficaz em situações com as quais irá se deparar no exercício da profissão.

Conforme pesquisa de Valente e Viana (2006), mesmo com várias estratégias para o ensino, aquela que ainda prevalece é a aula expositiva, e isso acontece, muitas vezes, por desconhecimento e falta de abertura do docente para novas metodologias, pois isso exigirá dele maior compreensão de que já não é o 'centro' do processo de ensino e aprendizagem e que a autonomia do aluno *na e para* construção do conhecimento, é parte fundamental dessas novas metodologias.

Assim, cabe ao docente trabalhar metodologias ativas que proporcionem um ensino com significado e também com práticas motivadoras, estimulando o aluno a ser um sujeito que questiona e transforma seu conhecimento para dar conta de uma assistência adequada ao paciente (SILVA, SOUZA, MOURA, 2019).

O docente que atua na educação profissional precisa ser conhecedor de metodologias que ajudem o aluno a relacionar o que aprende em sala de aula (teoria) à prática, pois, especialmente no curso técnico de enfermagem, a aprendizagem das técnicas é fundamental para o exercício da profissão e saber porque está fazendo tal prática implica em conhecer previamente a teoria.

A formação dos docentes que atuam nesse nível de ensino precisa ser ressignificada para que se adequem às novas possibilidades de ensinar com o intuito de que os alunos compreendam que mais importante que decorar, é de fato, aprender e apreender o conhecimento para aplicação nas diferentes situações que a prática profissional exigirá deles (SILVA, SOUZA, MOURA, 2019).

Em estudo desenvolvido numa universidade pública de Minas Gerais (CHAVAGLIA *et al.* 2018), com alunos da graduação de enfermagem acerca das estratégias e das ferramentas digitais utilizadas pelos docentes para o ensino, apontou, na visão dos alunos, a predominância do uso de data show, da leitura de

artigos e da realização de exercícios, demonstrando uma maior necessidade de conhecimento por parte dos docentes sobre estes recursos que poderão ser aplicados em sala de aula.

Conforme demonstram Moura e Mesquita (2010), a profissão da enfermagem exige ciência e cuidado holístico ao próximo, cabendo ao enfermeiro-docente possuir conhecimento técnico e didático para o exercício da profissão e a preparação dos alunos, enaltecendo as práticas tecnicistas, que compõem destaque nos cursos da saúde, por se tratar de prestação de atendimento aos pacientes.

5.2 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA DOCÊNCIA DE ENSINO TÉCNICO DE ENFERMAGEM

Neste subcapítulo apresentamos os resultados e discussão do núcleo temático Desenvolvimento de competências para docência de ensino técnico de enfermagem. Nesse núcleo, identificamos 23 unidades de contexto (UC) e 31 unidades de registro (UR). Destas unidades de registro emergiram cinco categorias de análise e uma subcategoria conforme Quadro 2:

Quadro 2 - Categorias e subcategorias do 2º núcleo temático: desenvolvimento de competências para docência de ensino técnico de enfermagem

Categorias	Subcategorias
Durante a formação acadêmica no bacharelado	Atuando como monitor
Desenvolvendo educação em Saúde	
Avançando nos estudos	
Atuando como docente e na troca com colegas	
Docência como primeira oportunidade profissional na enfermagem	

Fonte: A Autora (2021)

Nota: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Quando perguntamos aos participantes dessa pesquisa como o enfermeiro bacharel desenvolve competências para atuar na docência, as respostas indicaram que, em situações específicas, isso ocorreu **durante a formação acadêmica no bacharelado**, especificamente em momentos de atuação como monitor, em outros

momentos observando docentes em sala de aula, em disciplinas teóricas, práticas e até mesmo em disciplinas sobre educação.

[...] essas competências conseguimos desenvolver durante algumas disciplinas que são abordadas na faculdade, disciplinas que mostram como deve ser feita a realização de um plano de aula, e também da metodologia ativa, que é uma metodologia que foi apresentada durante a faculdade (P3).

[...] o professor dizia: 'próxima aula é isso', e era escolhido um determinado aluno para que ele ministrasse aquele processo, então acredito que na minha formação, fomos preparados a essa prática [...] (P4).

[...] Na minha formação profissional tivemos conteúdos de metodologia científica e didática de ensino (P11).

Não existe uma disciplina específica no curso de bacharelado em enfermagem para a docência. Contudo, alguns dos entrevistados mencionaram terem iniciado nessa caminhada na instituição em que realizaram o curso. O que acontece geralmente é a aproximação dos alunos com monitorias, projetos de extensão e iniciação científica, atividades que facilitam o contato do estudante que cursa bacharelado em enfermagem com a prática docente, mesmo que empiricamente.

As práticas pedagógicas dos docentes e a forma que a instituição de ensino compreende o ensino e a aprendizagem, também são refletidas nas falas dos participantes. Alguns vieram de instituições mais fechadas, com aquele clássico modelo tradicional, cujas aulas são centradas no conhecimento do docente e o aluno é apenas o espectador. Então, para esses, a docência é ainda mais desafiadora. Contudo, para outros, que vieram de instituições que prestavam serviços à comunidade local e também valorizavam as metodologias ativas, aplicar isso em sala de aula já não foi tão difícil.

Como demonstrado em estudo desenvolvido por Silva *et al.* (2016), durante o processo de formação, os alunos tomam como modelo para futura atuação alguns docentes, bem como a participação e interações dentro da universidade, como iniciação científica, extensão e monitoria.

No curso de bacharelado o exercício da monitoria tem bastante influência na formação dos discentes, visto que, tanto auxilia em seu processo de formação, como no ensino e aprendizagem, fortalecendo também, o vínculo docente-aluno por

aproximá-los, proporcionando a oportunidade de conhecimento de práticas docentes pertinentes ao ensino.

A subcategoria atuando como monitor emergiu a partir das falas dos participantes acerca da importância da atuação na monitoria como desencadeadora da iniciação para a docência.

[...] A partir do momento que eu comecei a ser monitor na faculdade para alguns professores, despertou essa competência de docência (P8).

[...] Durante a formação tivemos a oportunidade de realizar monitorias, que já é uma iniciação à docência (P11).

[...] na instituição onde estudei não tinha licenciatura, mas eu pude ter a vivência com a docência através das monitorias, onde eu fui monitora de urgência e emergência, durante a graduação (P14).

A monitoria acadêmica representa uma modalidade de estímulo à docência. Por meio da orientação de um docente, o aluno irá facilitar a aprendizagem de seus colegas, e essa é uma prática aceita no Brasil desde a década de 1960, representando uma modalidade de incentivo tanto ao monitor quanto aos demais alunos, pois estimula a busca pelo conhecimento, promove planejamento e organização do conteúdo, agrega nas relações interpessoais, promove autonomia intelectual e proporciona maior interação e comunicação entre as partes (BOTELHO *et al.* 2019).

Através de um estudo desenvolvido numa universidade pública do Paraná, acerca da percepção dos alunos de enfermagem sobre a monitoria, traz o despertar para docência como algo positivo e motivador por meio dessa atividade, onde os participantes indicaram essa experiência como incentivadora para seguir a profissão docente, além de trocas de experiências com alunos e docentes, incentivo a continuidade dos estudos e fortalecimento para carreira profissional (BURGUS *et al.* 2019).

As monitorias acadêmicas nos cursos de graduação de enfermagem, contribuem para o aperfeiçoamento pessoal e profissional, merecendo destaque no despertar para a o exercício da profissão docente. Podemos dizer que representa um ensaio, onde para muitos bacharéis, é a única experiência que disponibilizada antes de entrar na sala de aula propriamente dita. Com a monitoria, muitos tiveram a oportunidade de vivenciar e solucionar problemas pertinentes à profissão docente.

Desta forma, as instituições de ensino superior, devem incentivar e investir em programas de monitorias, pois, para aqueles que desejam ingressar na docência, essa, com certeza, será uma rica experiência (BURGUS *et al.* 2019; NASCIMENTO *et al.* 2019).

Conforme Botelho *et al.* (2019), por meio da monitoria se desenvolve nos alunos autonomia profissional, atendimento integral e prioritário dos clientes, promove autorregulação da aprendizagem, superação de dificuldades relativas ao aprendizado, percepção crítica e reflexiva sobre os temas e desenvoltura para o exercício da docência.

Por meio de uma importante pesquisa realizada por Castanho (2002), com docentes do ensino superior da área de Saúde, foi notado que a maioria deles não escolheu a docência como primeira opção após sua formação acadêmica, fato este muito específico da enfermagem, pois os profissionais optam, na grande maioria, pela área assistencial e a docência vem em segundo plano. A pesquisa apontou também, a importância que a monitoria exerceu para o ingresso na carreira docente, pois ter sido monitor durante a graduação, os aproximou da carreira acadêmica.

Foi **desenvolvendo educação em saúde** com a comunidade que alguns participantes indicaram que se aproximaram das competências para atuar na docência, pois mesmo não tendo sido preparados durante o bacharelado para atuar como docentes, algumas disciplinas e até mesmo atividades de extensão, aproximam os futuros enfermeiros de práticas educativas, que mais tarde lhes seriam úteis caso ingressem na carreira docente.

[...] tinha uma cadeira que chamava vivências comunitárias, então a gente era instruído a isso, a ações, essas atividades enquanto educadores de saúde (P2).

[...] a faculdade não nos preparou diretamente. Mas indiretamente ela nos prepara porque trabalhamos com educação em saúde (P6).

A pesquisa de Oliveira e Gonçalves (2004), comprovou a importância da educação em saúde para transformar a vida dos graduandos que se encontram no papel de educadores. Contudo, é importante assinalar que para que este impacto positivo ocorra, o enfermeiro precisa ser bem formado para poder educar, e isso implica, dentre outros aspectos, saber planejar ações educativas e saber como

colocá-las em prática para que as pessoas compreendam o que está sendo ensinado. Desta forma, podemos dizer que isso prepara o enfermeiro para o processo educativo.

A educação em saúde está intrinsecamente dentro de todos os enfermeiros, independente da área de atuação, sendo muito trabalhada nas universidades. Comunicar-se com o paciente, com os acompanhantes, com a equipe multidisciplinar, com um público variado que inclui crianças, adolescentes, adultos e idosos, compõem a educação em saúde; onde debater, discutir e informar sobre o processo de saúde-doença, implica atuar na promoção da saúde e prevenção das doenças.

Do ponto de partida educacional, dentre as diversas atividades existentes, exercitar o diálogo, o debate e as orientações, merecem destaque, pois a partir do ensino e da prática da educação em saúde com a comunidade o enfermeiro-bacharel pode adquirir desenvoltura na área da educação e, a partir disso, aflorar a vontade de seguir a carreira docente.

Almeida e Soares (2011), apontam que as ações educativas precisam ser estimuladas junto aos alunos, visto que esse processo é muito peculiar da equipe de enfermagem em decorrência da ligação que eles possuem com o cliente e seus familiares, tendo o cuidado e precauções fornecidas no processo de restabelecimento da saúde como pilar e sendo atribuições da enfermagem em capacitar.

Ainda para Almeida e Soares (2011), um ponto negativo que precisa ser declarado é a expansão desenfreada das instituições de ensino privada, que mudaram a forma de como lidar com educação em saúde, trazendo como eixo central o modelo biomédico, tecnicista e prescindindo da responsabilidade implícita nessa atividade, cujo ponto central é o bem-estar da comunidade, que tanto necessita das ações educativas.

Para Oliveira e Gonçalves (2004, p.763):

“O Enfermeiro, como profissional de saúde precisa ser capaz de identificar os níveis de suas ações no processo educativo, refletindo a necessidade de se desvincular da sua prática assistencial, colocando-se como educador justamente pela ação recíproca da reflexão das pessoas, entendendo que ele não é o dono do saber e sim um cooperador e partícipe deste processo transformador”.

A importância de buscar por conhecimentos na área pedagógica, **avançando nos estudos** para melhor capacitação para a docência, seja em curso de pós-

graduação *Stricto* ou *Lato Sensu*, foi uma das possibilidades indicadas pelos participantes para o desenvolvimento de competências docentes.

[...] precisamos buscar conhecimento através de uma especialização, uma pós-graduação, ou com os profissionais que já estão na ativa (P9).

[...] necessitamos de mais cursos de capacitação na área do bacharelado e se importar mais com o que vamos transmitir (P13).

[...] finalizei o curso de especialização em educação na saúde e um curso de aperfeiçoamento, esses cursos foram extremamente importantes para mim, pois trouxeram outra visão na forma como eu posso ensinar (P10).

A instituição de ensino deveria estimular para que seu quadro docente invista em capacitações e qualificações constantes, objetivando crescimento institucional e pessoal da equipe, seja do ponto de vista de metodologias inovadoras, processo de avaliação de aprendizagem, conhecimento do PPP – Projeto Político Pedagógico, pois, ao contratar o enfermeiro bacharel sem nenhuma qualificação específica em formação pedagógica, é importante que esse profissional se capacite para lidar e poder compreender as dúvidas e dificuldades que possam surgir no processo de ensino e aprendizagem e que também perpassam pela necessidade de elaboração de um plano de aula (SOUZA *et al.* 2018).

Diversos são os estudos que relacionam a pós-graduação *Stricto Sensu* com a formação docente. Merece destaque a disciplina estágio em docência, como fator formador desse futuro docente por meio da aproximação expressiva com saberes e competências docentes, desenvolvimento pessoal e profissional, oportunidade de ação-reflexão-ação, dentre outras.

Quando se trata do enfermeiro bacharel, o estágio em docência é uma importante oportunidade, uma vez que durante o mestrado acadêmico essa vivência poderá ser o início da preparação profissional do docente para o magistério superior, por meio de contato com a sala de aula, compartilhamento e trocas de conhecimento com o docente titular experiente, análise das situações cotidianas do processo educacional, enfrentamento dos diversos desafios vivenciados com os alunos, com a instituição e o manejo adotado para solucioná-los (OLIVEIRA, SILVA, 2012; VIERO *et al.* 2014; FREITAS, ROSSIT, 2017).

Na pesquisa de Valente e Viana (2006), os enfermeiros-docentes que participaram do estudo, demonstraram expressivo interesse na formação continuada para estarem sempre atualizados, objetivando o desenvolvimento de vários atributos para um ensino inovador na área da saúde, cuja proposta atendesse ao mercado de trabalho por meio do estímulo às atitudes críticas-reflexivas que o aluno precisa desenvolver.

Por décadas, foram exigidos o bacharelado e a prática profissional para lecionar na universidade. Porém, nos dias atuais, esse docente precisa buscar - além da pós-graduação *Stricto Sensu*, atualizar-se e capacitar-se de forma ampla, não se limitando apenas àquelas de cunho assistencial como ocorreu anteriormente, mas também, se estendendo para área do ensino, pois a forma de se aprender tem mudado e as formas de ensinar precisam acompanhar (RODRIGUES, SOBRINHO, 2006).

Desenvolver competências no exercício da docência e também em diálogos com colegas que já estão há mais tempo exercendo a profissão, foi uma fala frequente dos participantes desta pesquisa, dando origem a categoria **atuando como docente**, e na troca com colegas como uma das maneiras de desenvolver competências para ensinar.

[...] fui aprendendo realmente na prática, tentando entender um pouquinho do perfil de cada um para poder refazer o meu plano, organizar melhor o meu tempo, organizar melhor as atividades que ia realizar em cada aula (P10).

[...] acredito que a prática em sala de aula, desenvolvimento de condutas, conversar com os colegas, pegando ideias e um trabalho em equipe (P12).

[...] sempre tem os momentos de conversa, em reunião, antes da aula, no intervalo, para esse processo de troca, sendo um feedback muito importante, e essa ajuda, esse auxílio dos colegas faz com que exista essa melhoria [...] (P4).

Para os acadêmicos de enfermagem que cursam bacharelado, a referência que possuem muitas vezes são seus próprios docentes, como demonstrado em pesquisa realizada por Ferreira Júnior (2008), onde 63% dos participantes mencionaram que seus docentes constituíram referências para serem seguidos na docência, como demonstrado no excerto abaixo:

“No caso particular do professor-enfermeiro e, em especial, daqueles que atuam nos cursos técnicos, organizados de forma a capacitar profissionais para atenderem um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e dinâmico, esperam-se a compreensão e o domínio de saberes técnicos e pedagógicos para suprirem essa necessidade de formação. Uma grande dificuldade observada nesse professor que é exigido hoje é a inadequação da sua formação inicial, tecnicista na maioria das vezes, não baseada na construção de competências, que diverge da formação pela qual ele é responsável ao atuar nos cursos técnicos de enfermagem” (FERREIRA JÚNIOR, 2008, p.867).

Geralmente, quanto mais você executa algo, mais habilidade terá, e isso também acontece na docência, pois, por meio de acertos e erros cotidianos o docente busca a correção dos seus atos, e também consegue filtrar no que precisa investir para aprimorar sua profissão, bem como reflete o que não deve ser replicado.

No estudo de Machado *et al.* (2017), que trata das competências docentes no ensino médico, as falas dos participantes revelam o despreparo dos docentes do curso de medicina para o ensino e as dificuldades encontradas na prática da sala de aula. As referências utilizadas pelos participantes para o exercício da docência mencionam os docentes da graduação, o desconhecimento da execução de uma aula e de tudo que está por trás e a superação dia após dia, ponto fundamental da essência do docente.

À vista disso, Rodrigues e Sobrinho (2008) enfatizam que por meio da vivência, cabe ao docente analisar minuciosamente sua atuação, identificando e superando todos os percalços didáticos, e seus próprios limites, buscando as soluções no espaço físico da sala de aula e fora dele, pensando sempre como poderá contribuir positivamente para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A categoria **docência como primeira oportunidade profissional na enfermagem**, indica que esse tem sido o caminho percorrido por alguns profissionais recém-formados, mesmo que não tenham recebido nenhum tipo de capacitação para o exercício da profissão docente.

Os enfermeiros, após conclusão da graduação, têm autonomia e oportunidade de ingressar na carreira docente para o ensino profissional, e muitas instituições dão oportunidade para o enfermeiro recém-formado, uma vez que esses possuem conhecimentos teóricos suficientes para exercer a docência nesse nível de ensino, e a prática, mesmo que tenha sido desenvolvida em laboratórios simulados, ou durante

os estágios curriculares obrigatórios nos Hospitais-escola ou Unidades Básicas de Saúde, são consideradas suficientes para ensinar.

No estudo realizado por Silva *et al.* (2015), percebeu-se que a maioria dos docentes começaram sua carreira logo no início da vida profissional, especificamente no primeiro ano.

Essa realidade também não foi diferente com os docentes participantes desta pesquisa, quando indicaram ter sido a docência sua primeira oportunidade de trabalho após a graduação.

[...] Eu não fiz nenhuma pós-graduação voltada à questão pedagógica. A docência caiu de paraquedas e eu não tinha nenhum outro vínculo e surgiu a oportunidade de entrar numa, na escola, e me submeti a um processo seletivo e percorri todas as etapas que eram necessárias (P2).

[...] durante a graduação, não se é preparado para ser docente, na minha situação ser docente foi a primeira oportunidade, e eu encontrei muitas dificuldades (P7).

Os resultados dessa pesquisa corroboram com o estudo realizado por Jesus *et al.* (2013), sobre a inserção de enfermeiros no mercado de trabalho. Alguns dos entrevistados tiveram essa inserção nos caminhos da docência onde o medo e a insegurança também estavam presentes, pois não haviam sido preparados para serem docentes, e sim enfermeiros.

Mesmo diante dos desafios de exercer uma profissão para a qual não haviam sido formados, destacaram alguns pontos positivos para minimizar a insegurança, tais como a receptividade dos alunos e o acolhimento dos colegas de profissão. Estes foram fatores preponderantes para permanência na docência, visto que orientou as possíveis dificuldades e estimulou a aplicação dos conhecimentos, postura ética e personalidade nessa carreira profissional.

O primeiro emprego é algo desafiador e que gera diversas inseguranças ao trabalhador. Do ponto de vista do bacharelado em Enfermagem, bem como indicam Pinto e Pepe (2007) e Silveira e Paiva (2011), temos na formação do enfermeiro o caráter assistencial muito presente, nas diversas áreas que essa profissão abrange.

Conforme relatam Rodrigues e Caldeira (2009), vários foram os debates entre as décadas de 1980 e 1990 acerca de adotar a formação generalista para o

enfermeiro, para que a formação não focasse apenas em preparar o enfermeiro para a área hospitalar, mas sim, para atuar também com promoção, prevenção, tratamento, cura e reabilitação, mediante caráter humanista e crítico-reflexivo, encontrando para isso respaldo na Resolução CNE nº 3/2001, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Enfermagem.

Diante do que os participantes desta pesquisa indicaram, constata-se que as competências apresentadas no Quadro 3 são consideradas como necessárias para o exercício da docência no curso Técnico de Enfermagem da Instituição que foi campo desta pesquisa.

Quadro 3 - Competências necessárias para o ensino

Domínio	Competência
Conhecimento	Domínio de conteúdo teórico e prático Relacionar teoria-prática Trocas de conhecimento com colegas Conhecimento teórico-científico Manter-se atualizado (buscar aperfeiçoamento profissional) Saberes Pedagógicos (Avaliação da aprendizagem Planejamento de aulas, Controle da aprendizagem, Diversificar metodologias, Utilização de novas metodologias de aprendizagem)
Habilidades	Comunicação oral Comunicação escrita Promover Práticas Motivadoras Negociação Criatividade
Atitudes	Respeito Cordialidade Organização Negociação Empatia Liderança Autonomia Segurança

Fonte: A Autora (2021)

Nota: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

5.3 DIFICULDADES ENCONTRADAS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Nesse subcapítulo apresentamos os resultados do último núcleo temático desta pesquisa, que discorre sobre as **dificuldades** encontradas para o exercício da docência.

Para este núcleo temático identificamos 20 unidades de contexto e 23 unidades de registro. Destas unidades de registro emergiram sete categorias e duas subcategorias.

Quadro 4 - Categorias e subcategorias do 3º núcleo temático: dificuldades encontradas no início do exercício da docência de ensino técnico de enfermagem

Categorias	Subcategorias
Falta de preparo para exercer a docência	-
Administrar o tempo em sala de aula	-
Medo do desconhecido	Timidez
	Liderança
Desenvolvimento e condução das atividades Pedagógicas	-
Ausência de vivências profissionais	-
Mediar o processo de aprendizagem com a diversidade de alunos em sala de aula	-
Dificuldades na utilização de novas metodologias de aprendizagem	-

Fonte: A Autora (2021)

Nota: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Do ponto de vista dos participantes da pesquisa, a **falta de preparo para exercer a docência**, muitas das vezes torna o exercício dessa atividade quase autodidata.

[...] temos essa dificuldade na faculdade porque não temos a licenciatura, só o bacharelado (P8).

[...] no bacharelado não temos direcionamento para o ensino, podemos sim, atuar como docentes, mas não temos o direcionamento como se tem na licenciatura (P9).

[...] complicado, pois na graduação aprendemos a ser assistencial, nunca tem aquela coisa mais concreta de fazer plano de aula, de como elaborar aula, avaliar esse aluno (P1).

Quando se fala de docência para enfermeiro, geralmente se retrata como o enfermeiro que quis ser cientista/pesquisador, que buscará o mestrado, doutorado, pós-doutorado; ou se pensa que ele não tem jeito para assistência, que gosta só de teoria e não da prática. Contudo, são conceitos totalmente desvirtuados, pois o enfermeiro pode ser docente, cientista, cursar mestrado, doutorado e prestar assistência ao paciente, concomitantemente. Aliás, ter a experiência da assistência é fundamental para poder ensinar.

O preparo para exercer a docência logo após a graduação se dá para os enfermeiros que fizeram a licenciatura junto do bacharelado, ou aqueles que fizeram o bacharelado, mas realizaram, de forma associada, cursos de formação pedagógica, ou mestrado ou pós-graduação *Lato Sensu* específica para o ensino. Porém, essa não é a realidade da maior parte dos enfermeiros-docentes.

Uma grande parcela de enfermeiros ingressa na docência mais por caráter accidental do que especificamente desejo e preparação; contudo, é importante assinalar que independente da forma como esse enfermeiro entrou na docência, existe uma marca que não pode deixar de ser apresentada que é a falta de preparo específico para exercer tal função (LAZZARI et al. 2019a).

Um estudo realizado por Almeida e Soares (2011), apresenta o percurso profissional que os participantes realizaram, onde, uma parcela deles se dedica ao ensino, na grande maioria estimulada pela universidade e docentes, isso em instituições públicas, na qual esse discente de enfermagem passará sua formação lutando para enriquecer o currículo e obter a maior possibilidade que o aproxime para a docência. Outros preferem consolidar a carreira como enfermeiro assistencial e posteriormente se tornar um docente e há ainda aqueles que querem investir nas duas vertentes ao mesmo tempo.

Os autores afirmam também que, na atualidade, a busca por formação técnica está mais enfatizada, secundarizando os aspectos pedagógicos.

Maissiat e Carreno (2010), relatam que muitos são os enfermeiros recém-formados que adentram na docência de ensino técnico sem preparo específico e sem nenhum

aprofundamento específico de práticas educativas, necessitando de uma mudança na formação tanto do enfermeiro quanto do técnico de enfermagem.

Por consequência, muitas serão as dificuldades que esse enfermeiro terá de lidar, pois, diferente do que se estivesse assumindo um plantão ou uma unidade básica de saúde pela primeira vez, na docência lhe são demandados, além do conhecimento técnico, outros desafios para os quais não foi preparado para enfrentar, tornando o exercício da docência uma prática mais difícil e incerta tanto para quem ensina como para quem aprende, gerando incertezas no processo de aprendizagem.

Como bem indica LAZZARI *et al.* (2019, p.5b):

“Os enfermeiros que optam pela docência (em detrimento ou não de outras atividades da enfermagem) mostram-se comprometidos com uma prática essencialmente autodidata, pois não há preparo ou formação pedagógica. O início das atividades docentes em instituições privadas de ensino é possibilitado quase que unicamente pelas habilidades técnicas científicas e pelo tempo de experiência como enfermeiro assistencial”.

Nesse núcleo temático, podemos afirmar que **administrar o tempo em sala de aula** foi a dificuldade mais mencionada quanto ao início na carreira docente.

Os participantes desta pesquisa apontaram que esta foi uma situação incomum pois, até então, a necessidade de **administrar o tempo** era algo que faziam em apresentações de trabalhos durante a graduação ou em congressos, e que não ultrapassavam 30 a 60 minutos. Porém, em sala de aula, a realidade é diferente, uma vez que o professor tem a sua disposição cerca de 3 a 4 horas de aula para ministrar um conteúdo que precisa ser compreendido pelos 40 a 60 estudantes que compõe as turmas, e muitas vezes, não sabe o que fazer com ‘tanto tempo à disposição’, como podemos observar nas falas abaixo:

[...] no meu primeiro dia de aula comecei a falar dos slides e quando eu olhei, tinha falado todos os slides e faltava horas para acabar a carga horária e fiquei assim meio que desesperado, então eu não tinha um controle de quanto falar em quanto tempo (P1).

[...] conseguir dominar o tempo com o que tinha que ser passado para o aluno (P5).

[...] outra dificuldade que encontro, são algumas disciplinas que considero a carga horária muito extensa para o pouco conteúdo. Então precisamos usar a criatividade para conseguir dar um embasamento melhor, porque se você realmente for passar para os alunos os temas que a instituição pede você daria em menos tempo do que a instituição quer que seja dado (P3).

Conforme apresentado acima, a gestão do tempo por parte dos enfermeiros-docentes que não cursaram Licenciatura, representa uma angústia, que gera medo, incertezas e inseguranças. Quando falamos em tempo, sabemos que este é um assunto muito desafiador para todas as pessoas, pois vivemos 'correndo' por mais tempo, minutos e segundos durante nosso dia a dia, cabendo ao ser humano organizar, planejar e executar as ações em prol da melhor utilização deste tempo.

Gerenciar o tempo é fundamental para o docente, pois, ministrar de forma compreensível conteúdos por vezes muito complexos, implica em uma organização que exige planejamento minucioso de todas as etapas que envolvem uma aula.

Nesse sentido, Leite, Tamayo e Günther (2003), observam que:

"Na nossa sociedade ocidental com uma comunicação globalizada e crescente avanços tecnológicos as pessoas dedicam um maior número de horas de atividade no dia, tentando ser cada vez mais produtivas e eficientes. O tempo é visto nessa sociedade como uma comodidade ou um recurso valioso a ser preenchido com atividades produtivas. Assim como outros recursos, o tempo pode ser negociável, vendido, gasto, economizado ou desperdiçado, além de poder ser bem ou mal administrado" (p. 57).

Tanto para os alunos terem um bom aproveitamento do conteúdo apresentado em sala de aula, quanto para o docente propagar o conteúdo proposto pela grade curricular, um recurso bastante eficiente é o plano de aula, pois dessa forma, o docente distribuirá o conteúdo de acordo com o tempo que lhe é destinado, intercalando as atividades a serem desenvolvidas, promovendo momentos de descontração, trazendo leveza ao ensino e retorno ao foco do que deve ser aprendido pelos alunos.

No estudo de Claro Júnior e Filgueiras (2009), podemos verificar as dificuldades de gestão de aula dos docentes de Educação Física em início de carreira. Esses docentes indicaram ser o planejamento algo fundamental na organização do tempo em sala de aula para distribuição das atividades de aprendizagem, salientando a organização dos tempos 'vagos' - aqueles livres que incluem desde o término de uma explicação para início de outra, após a conclusão de uma atividade ou até mesmo os minutos finais para encerramento da aula.

Com um bom planejamento o docente consegue orquestrar atividades em períodos instáveis, pois são nesses períodos, onde os alunos perdem o foco trazendo desestabilização para o docente e se dispersando, é que podem comprometer o processo de ensino e aprendizagem.

Tais características podem ser visualizadas no início e término das aulas de cursos profissionalizantes e superior no município de Caruaru/PE. Por ser uma cidade que é polo educacional para a região do Agreste Pernambucano, os alunos que vem e voltam de suas respectivas cidades, quase sempre chegam depois do início das aulas e precisam sair mais cedo, devido a dificuldade de transporte, um fator importante para o acesso desses alunos.

Nesse sentido, cabe ao docente estruturar um planejamento que contemple essas especificidades, como atrasos e saídas antecipadas, de forma que os alunos não sejam prejudicados no processo de ensino e aprendizagem.

Outro agravante no ensino profissionalizante são os alunos que trabalham o dia inteiro e a noite precisam estudar. Além dos atrasos e saídas antecipadas, é importante que o docente considere também, ao elaborar seu plano de aula, o cansaço desses alunos, organizando não só o tempo, mas inserindo, sempre que possível, metodologias diversificadas e ativas para a aprendizagem.

Rodrigues (2009) trata da organização do tempo pedagógico no trabalho docente, enfatizando a rotina diária que eles estarão sujeitos, subordinados a instituição de ensino e como esta determina e perpassa seus horários, vinculado ao conteúdo do dia, semana ou mês, cabendo ao docente segui-los e adaptá-los para sua realidade em sala de aula. Vale destacar que o tempo que o docente utiliza em sala não se constitui isolado, pois o planejamento e a execução de muitas atividades vão além do espaço escolar.

A partir do momento que o docente conhece a sua turma toma mais propriedade para organização das aulas, geralmente estabelecendo uma rotina e controlando o tempo pedagógico em sala, claro que, reiterando dia após dia suas atividades, conforme a evolução da aprendizagem, superando e tratando com resolubilidade os imprevistos, realizando ajustes fundamentais ao plano de aula, conforme a prática em sala.

Ou seja, não existe uma receita, uma regra, um estabelecimento de tempo obrigatório para todas as atividades diárias, pois isso vai variar de cada docente, com cada turma e do conteúdo a ser exposto, pois, poderemos nos deparar com turmas homogêneas ou heterogêneas. O prioritário se faz por meio da evolução da aprendizagem dos alunos, lembrando que cada turma tem um ritmo e uma forma de

aprender, realmente sendo uma tarefa muito importante, e porque não dizer fundamental, por parte do docente o planejamento e execução no tempo necessário (RODRIGUES, 2009).

O **Medo do desconhecido** foi apontado por alguns dos participantes *no e para* o desenvolvimento da docência, como ilustram as narrativas abaixo.

[...] a questão do medo, não tem como negar, tem um pouco de insegurança, é uma insegurança de vivência mesmo, de você ser submetido a alguma situação que você não vivenciou, que não sabe como resolver (P2).

[...] percebi que a insegurança era pelo medo do novo. Mas, quando a gente se prepara você percebe que não é esse bicho todo de sete cabeças que a gente imagina (P6).

[...] ansiedade por ser o primeiro emprego, nervosismo, porque até então éramos estudantes e agora estamos passando o conhecimento para o aluno (P12).

Muitas são as indagações do enfermeiro recém-formado que vai atuar na docência, principalmente com as dificuldades enfrentadas no cotidiano e seus desfechos, trazendo assim, medo do desconhecido, incertezas do que está por vir, anseios de não conseguir a solução e se colocar em situações embaraçosas frente aos alunos e instituição, além de dúvidas, que por vezes surgem, sobre se realmente possui perfil para ser docente (AIRES, 2015).

Em um estudo realizado por Souza *et al.* (2018), observa-se que no início da profissão docente, vários foram os entraves que os participantes precisaram superar. Desta forma, inicialmente, utilizaram seus próprios exemplos como graduandos, do que marcou sua jornada acadêmica de forma positiva, trocaram experiências com os colegas de trabalho, por meio de compartilhamento de práticas pedagógicas satisfatórias, buscaram conhecer o Projeto Político Pedagógico da instituição (PPP), o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC), e as metodologias de ensino por meio das capacitações e da pesquisa individual, objetivando a redução da ansiedade e da insegurança frente a esse novo desafio.

A pesquisa de Aires (2015) aponta que os participantes utilizaram de alguns recursos para amenizar a insegurança no início da profissão docente, como por exemplo, conhecer as ementas das disciplinas que iriam lecionar, planos de aula,

consulta e orientações dos docentes mais antigos, normas da instituição, conhecimento do espaço de trabalho, dentre outros.

Quando tratamos do enfermeiro bacharel, essas dificuldades são apontadas muito fortemente, principalmente quando o seu primeiro vínculo foi na docência, onde muitas vezes as únicas referências estão relacionadas ao que esse enfermeiro vivenciou enquanto graduando. Para aqueles que tiveram contato maior com o público, incluindo monitorias, projetos de pesquisa, iniciação científica e estágio extracurricular na atenção básica, nota-se uma desenvoltura um pouco melhor, como demonstrado nesta pesquisa, por meio das falas dos participantes.

[...] com as monitorias, no tempo da faculdade isso me estimulou. Mas, infelizmente eu tenho que dizer que não são todos que tem essa oportunidade, eu acho que vai muito do profissional, do futuro profissional quando ele busca (P6).

[...] Eu tive uma boa preparação para a vida acadêmica. Porque a gente era muito estimulado a participar de projetos de extensão, monitorias e também tivemos metodologia científica do primeiro ao décimo período. Então, assim a gente teve metodologia que ensinava também didáticas de ensino, toda a questão da metodologia ativa, o incentivo a pesquisa e tudo isso tá envolvido com questão da docência (P11).

Pesquisa realizada no Estado de Santa Catarina com enfermeiros docentes de universidades públicas, aponta os desafios no princípio da carreira docente, mencionando o medo de ser docente, o despreparo, a dificuldade por ser bacharel, os manejos para desenvolver estratégias pedagógicas, a comunicação e interação entre as partes. Este mesmo estudo enfatiza que o distanciamento do enfermeiro da assistência, logo após o término da graduação para a inserção só na docência ou gestão, apresentou-se como fator negativo e desafiador a ser enfrentado e superado pelo enfermeiro docente (VENDRUSCOLO et al. 2018).

Na subcategoria Timidez, alguns dos participantes desta pesquisa referem ser este um fator dificultador para seu desenvolvimento em sala de aula, pois muitos nunca estiveram sozinhos diante de tantas pessoas, surgindo então o medo, pois todos aguardam por seu conhecimento, uma vez que agora passa a ser referência, sendo esse impacto muito difícil para um bacharel, gerando obviamente a timidez,

insegurança, medo de errar, dentre outros, conforme observamos nos depoimentos abaixo:

[...] Inicialmente você fica apreensivo de ver todo mundo ali olhando pra você [...] (P8).

[...] o nervosismo eu acho que estava aparente, a sala enorme, com diversos alunos e todos aqueles olhares ali esperando você falar alguma coisa, com certeza deixa você nervoso (P4).

[...] no meu primeiro dia de aula eu estava super, ultra, mega nervosa, porque era tudo muito novo para mim, então eu estava nervosa em relação a ter o contato com um grande número de pessoas e ensinar aquele grande número de pessoas (P6).

A timidez é uma situação muito comum na vida do ser humano, desencadeada por situações diversas ao longo da vida, geralmente com histórico de surgimento na infância ou adolescência. Quando falamos do ser docente, imaginamos logo uma pessoa com personalidade mais espontânea, com excelente comunicação e desenvoltura perante o público. Contudo, muitas vezes, ao ingressar no ensino superior, tal situação poderá ser trabalhada, seja por monitoria, iniciação científica, projeto de extensão, estágios, seminários, oficinas, apresentação de estudos de caso, debates, congressos, ações educativas, dentre outros momentos propulsores para o desenvolvimento da expressividade.

Um grande impulso para os graduandos perderem a timidez está no programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID), no caso dos alunos que cursam a licenciatura. Para os alunos do bacharelado, existem monitorias das diversas disciplinas que o aluno poderá concorrer ao processo seletivo, bem como os projetos de pesquisa, incluindo a iniciação científica e projeto de extensão. Tais atividades promovem o relacionamento interpessoal, o crescimento na leitura científica e a comunicação. Dessa forma, o bacharel em enfermagem precisa se inserir desde o princípio do curso nessas atividades, pois independente da área que queira seguir na enfermagem, a timidez precisa ser superada, ou pelo menos melhor trabalhada para que não prejudique o desenvolvimento de suas atividades laborais, seja como docente ou como enfermeiro assistencial.

Obara, Broietti e Passos (2017), e Silva e Nunes Neto (2020), em suas pesquisas enfatizam que o PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, representa uma das formas de superar os medos, incertezas e timidez ao

futuro docente, trazendo uma melhor representação em sala de aula, auxiliando a comunicação oral, promovendo a evolução pessoal e profissional.

Conforme a pesquisa de Kendzerski (2015), a timidez não impede o indivíduo de ser docente, basta que tenha ciência da situação e esteja aberto para aprender a lidar diante dos desafios.

Continuando na perspectiva da autora acima, uma vez bem explorada, a timidez deixará de ser obstáculo para a atividade profissional do ser docente, gerando uma satisfação em passar o conhecimento para públicos diversos, sem que traga medo, insegurança ou até mesmo uma fobia social (KENDZERSKI, 2015).

Outra subcategoria que merece destaque é a Liderança, muito desenvolvida no bacharelado de enfermagem. Liderar uma equipe técnica de enfermagem no plantão ou em uma unidade básica de saúde, é uma competência do enfermeiro assistencial, uma vez que este traça os objetivos que precisam ser alcançados, distribui e fiscaliza tarefas, capacita e promove a educação em saúde. Entretanto, isso é totalmente diferente de liderar alunos em sala de aula, pois, pensamentos, objetivos, e diferenças culturais ficam muito evidentes e as relações interpessoais são obviamente opostas ao que se encontra no ambiente de trabalho.

[...] a questão da liderança, que hoje não é mais um problema pra mim, mas inicialmente foi (P8).

[...] minha maior dificuldade durante o primeiro dia de aula foi à ansiedade, mas com a liderança, com o respeito com os alunos, com o plano de aula bem elaborado, com o domínio do conteúdo teórico, foram resolvidos (P14).

[...] minha maior dificuldade até hoje, é liderança, pois com a quantidade de alunos, que temos aqui quase sessenta alunos em algumas turmas, e você liderar sessenta pessoas não é fácil, você precisa se mostrar muito responsável para você conseguir ter esse domínio em sala de aula (P3).

Historicamente o docente é visto com muita autoridade em sala de aula e às vezes isso se transforma em autoritarismo, cabendo aos alunos 'obedecer' ao que o docente ordena que seja feito. Com o passar dos anos, esse modelo de 'docente autoritário' se modificou, e ambos - alunos e docentes, perceberam que a troca de experiências poderia ser, e é, proveitosa para esses dois atores do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse novo cenário de ensinar e aprender, o aluno precisa ser reconhecido pelo docente como protagonista. Contudo, esse protagonismo não retira do docente a autoridade que lhe cabe e que é muito importante, pois, por meio dela, se organiza, limita e promove o espírito democrático, motivando o aprendizado. Com certeza há a autoridade pedagógica, mas isso não significa submeter o aluno a constrangimentos que atrapalham o processo de aprendizagem e contribui sobremaneira com a formação do cidadão (CARVALHO, TIVANE, BARBOSA, 2016).

A capacidade de liderança não é algo que se aprenda em cursos de licenciatura e/ou formação de docentes; esta é uma competência que o docente precisa aprender a exercitar ao longo de sua carreira.

Como indicam Sousa, Silva e Castillo (2019, p.2),

“Um docente preparado deve ser um líder, e o mesmo deve possuir como um de seus instrumentos de trabalho o poder de motivar as pessoas ou seus alunos, deve transformar-se em uma pessoa que promove e impulsiona diversas ações e atividades, isto é, o líder deverá ter a capacidade de influenciar seus profissionais, para que todos possam assim atingir tanto seus próprios objetivos, como os da instituição, conseguindo eficácia em todas as suas ações”.

No ensino técnico, a liderança docente precisará estar muito presente, seja pelo público diversificado, seja pela falta de respeito para com os docentes jovens. A imaturidade que a jovialidade muitas vezes traz, bem como o elevado número de alunos em sala de aula, necessitando desse docente adaptação do tom de voz ou de recursos para potencializar a condução das atividades práticas que geram ansiedade. As visitas técnicas com alunos a unidades de saúde, tendo atenção para não atrapalhar o fluxo do serviço nem prejudicar o público, dentre outras, precisa ser muito explorada pelo enfermeiro docente.

A pesquisa de Antunes e Silva (2015), faz menção às dificuldades do docente frente a uma sala de aula nos dias atuais, apresentando o ato de ensinar como uma tarefa de alta complexidade e de caráter desafiador, principalmente quando se estende às questões particulares de cada aluno, como suas dificuldades pessoais, sociais, familiares, socioeconômicas, dentre tantos outros problemas que ele poderá enfrentar.

Sendo assim, liderar uma sala de aula com alunos que possuem personalidades distintas, exige do docente ‘liderança pedagógica’, que se caracteriza por administrar situações voltadas para o processo de ensino e aprendizagem,

visando influenciar positivamente o aprendizado do aluno, organizando, programando, revistando as técnicas de ensino e planejando também como será a avaliação da aprendizagem.

Uma pesquisa ocorrida no Estado da Paraíba, especificamente na cidade de Patos, com 58 docentes de uma Universidade Pública, que objetivou identificar os estilos de liderança dos docentes, apresentou que a liderança transformacional, que é um estilo que apresenta muitos benefícios para os liderados, mostrou-se muito prevalente entre os docentes que participaram da pesquisa, possibilitando a formação de profissionais com mais autonomia e dispostos a enfrentar as dificuldades do mercado de trabalho (RODRIGUES *et al.* 2019).

Com relação ao docente que utiliza deste estilo de liderança, podemos destacar que o docente é a inspiração dos seus alunos, e apresenta como característica a motivação, estimulação, capacidade de identificar os pontos positivos e negativos dos alunos, promoção de uma expectativa positiva frente à vida futura profissional do aluno, estabelece metas e promove a superação, bem como apresentam maior comprometimento com o aluno e a instituição na qual está inserido (RODRIGUES *et al.* 2019).

Para os entrevistados, o **Desenvolvimento e condução das atividades pedagógicas**, também representou uma das dificuldades a serem enfrentadas em sala de aula.

[...] A dificuldade que encontrei foi dominar a situação na hora do desenvolvimento (P5).

[...] às vezes você estar à frente de uma sala de aula que os alunos não abrem nem a boca e você tá ali e pergunta e tenta puxar, tenta estimular e os alunos não participam (P4).

[...] você tem essa dificuldade, de controlar mesmo a questão do comportamento e do interesse dos alunos (P11).

Docentes questionadores, que não se preocupam em replicar um único padrão para cumprimento do que está estabelecido no plano de curso, que observam a progressão das aprendizagens como algo singular e necessário, e que buscam dominar teorias da aprendizagem, sem dúvida conseguirão administrar melhor a progressão das aprendizagens. É preciso experiência, um olhar minucioso para

identificar o silêncio ou barulho dos alunos, e como mediar e trazer isso para aprendizagem (PERRENOUD, 2000).

Para muitos enfermeiros, dominar o conteúdo teórico e prático é mais do que suficiente para ser um bom docente. Porém, na maioria das vezes, se deparam com as situações apresentadas acima, mesmo passando o que tem de mais moderno e melhor na assistência, a fala do docente não atrai os alunos, trazendo muitas vezes uma insatisfação por parte desses alunos e da própria instituição.

Muitos bacharéis durante sua formação universitária passam por dificuldades de compreensão do conteúdo abordado pelo docente, mesmo que este seja uma referência no assunto e tendo uma larga experiência profissional como enfermeiro, ou na própria docência. Algumas vezes o que o docente fala não é compreendido pelos alunos, seja pelo vocabulário, fazendo demasiado uso da linguagem científica, principalmente pelos docentes pesquisadores que acreditam que o aluno deve entender o que está sendo verbalizado; seja pela falta de conexão do que se encontra na literatura com a execução prática.

Segundo Mestrinho (2008), Santos, Puggina e Pereira (2016), são vários os obstáculos experimentados pelo docente, merecendo ênfase as instituições privadas profissionalizantes, pois vislumbram o lucro e redução de despesas para vantagem do empregador, se isentando muitas vezes do papel socioprofissional. Desta forma, pode-se encontrar grande quantitativo de alunos em salas de aula, a não disponibilização de materiais e equipamentos necessários para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra satisfatoriamente, atividades práticas estritamente limitadas e com muitos alunos impossibilitando um trabalho adequado por parte deste docente, trazendo medos e inseguranças para este profissional.

Frente a isso, muitos docentes quando são cobrados pelo fracasso dos estudantes - com altos índices de reprovação, especialmente em instituições privadas, recebem como demanda dos dirigentes novo manejo na condução das atividades, exigindo homogeneização da turma, mudanças de estratégias e de metodologia, dificultando sobremaneira o desenvolvimento - de maneira satisfatória, das atividades pedagógicas.

Alguns participantes do estudo de Fontes *et al.* (2019a), determinaram os entraves com alguns dos seus discentes que são acadêmicos de enfermagem,

principalmente pela diversidade dos egressos, traçando assim, um perfil para o aluno, que incluiu: desinteresse, falta de estímulo, praticidade e objetividade sem fundamento, dificuldade com o hábito da leitura científica, grande parte muito jovens, indecisos, indefinição da carreira profissional e despreparados, ficando a cargo do docente a adequação dessas realidades e a forma como driblar essas situações em prol do conhecimento.

Essa realidade está presente durante todo processo de ensino, mesmo nas fases mais iniciais, conforme demonstraram Machado *et al.* (2016), que no início da carreira docente a maioria dos participantes relataram problemas enfrentados, incluindo problemas para lidar com os alunos, despreparo, indisciplina, salas superlotadas, a não aceitação por parte dos alunos, colegas de profissão e gestão, trazendo medos e superação em suas carreiras docentes.

Conforme enfatiza Esteves (2009), as competências precisam ser desenvolvidas desde a formação, posteriormente com a sala de aula e assim continuar com a formação permanente, pois o docente precisará estar apto a enfrentar as dificuldades da sala de aula, que são diversas. Com a formação continuada e a prática profissional esses docentes tendem a desenvolver habilidades didáticas específicas para sanar os problemas relativos à direção do ensino.

A categoria **Ausência de vivências profissionais**, também foi reconhecida pelos participantes como uma dificuldade em sala de aula.

[...] porque é muito complicado, quando você ensina teoria tem como se preparar e tem como passar o conteúdo com perfeição, mas quando você não tem a experiência, a vivência prática, você tem uma dificuldade maior e uma apreensão maior (P6).

[...] Eu era recém-formada, inexperiente, tanto na prática como em algumas situações, quanto também na docência [...] (P7).

[...] primeiro impacto dos alunos em relação ao professor ser somente da docência e não ter passado pela assistência [...] (P13).

Existem diversas áreas de atuação que o enfermeiro pode escolher após seu bacharelado. Entretanto, para atuar na docência, é recomendável que este tenha um mínimo de prática profissional, pois, ter sido enfermeiro assistencial antes do exercício da docência, é importante para poder ensinar.

Segundo Lazzari *et al.* (2019a) a trajetória profissional é algo individual, recheada de influências dos familiares e dos docentes, vistas durante a formação

inicial até o ensino superior, acrescidas às suas experiências profissionais. A fala de alguns participantes mostra conflito, onde uma parcela acredita que o enfermeiro só se faz docente por conta da assistência, outros mencionam que o ser docente surgiu primeiramente por aptidão e vocação para posteriormente vir à enfermagem, outros, após consolidar sua carreira assistencial, escolheram ficar exclusivamente na docência.

Fato é que, independentemente do enfermeiro ser docente, antes de qualquer coisa ele é enfermeiro, podendo difundir o conhecimento de uma profissão após a prática vivenciada, o que facilita e muito a forma como se passa, até mesmo as pontes que esse docente fará para aproximar o aluno da assistência, por meio do compartilhamento de suas vivências pelos relatos de casos.

Por isso, a instituição de ensino precisa analisar, junto com o docente, suas experiências e aptidões, pois as aulas ministradas refletem tanto na carreira do docente como na aprendizagem dos alunos, bem como nas avaliações internas e externas da instituição.

Percebe-se claramente isso no ensino técnico, onde muitas vezes o docente não tem escolhas, e é encaixado em uma disciplina teórica que, finalizada, demanda ida ao campo de estágio com o aluno. Quando finaliza os estágios, o docente volta para outra disciplina, totalmente diferente da que estava ministrando, o que na maioria das vezes se revela em medo e insegurança para esses docentes, não proporcionando ao profissional um tempo adequado para se planejar, destacando que muitas vezes ele não domina nem a teoria, quanto mais a técnica.

Se existisse um acordo entre as partes (instituição e docente), poderia se mapear o perfil do docente e redistribuir as disciplinas em comum acordo, com tempo suficiente para ocorrer organização e planejamento por parte do docente, objetivando seu desenvolvimento profissional bem como a ampliação e aprofundamento do conhecimento do aluno.

Conforme afirma Abreu *et al.* (2009), normalmente os docentes da área técnica atuam em concomitância com a prática, pois precisam passar esse domínio para os alunos. Um ponto crucial desses docentes é a agregação da habilidade prática com o ensino, pois, por meio desse enlace se ganha complexidade; a prática docente é

fortalecida pela vivência com o campo de trabalho, passando esse docente a se qualificar dia após dia, trazendo sempre inovações para sala de aula.

A ausência de vivências profissionais aparece assim, como algo desafiador para alguns docentes, que precisam estar abertos para o aprendizado e superação dos seus limites. Vendruscolo *et al.* (2018) aponta a in experiência profissional, seja assistencial ou docente, como barreira para o ensino, mas ao mesmo tempo, o autor nos mostra que não é algo impossível, bastando o reconhecimento dessas dificuldades e se colocando como aprendiz para buscar desenvolver as habilidades necessárias.

Para os participantes desta pesquisa, **mediar o processo de aprendizagem com a diversidade de alunos em sala de aula** se mostrou uma dificuldade para lecionar.

Nos cursos técnicos, especialmente nas instituições particulares, onde não há um processo seletivo, a diversidade de saberes fundamentais, de culturas e objetivos com a realização do curso, foram pontos destacados pelos participantes desta pesquisa como uma dificuldade para lecionar. Salvo as instituições Federais de Ensino Técnico - onde alunos que ainda estão cursando o ensino médio vinculados a programas federais também podem ingressar no curso técnico de enfermagem sem processo seletivo prévio; nas instituições privadas, o aluno é visto como cliente a quem a instituição está 'prestando um serviço'.

[...] encontro dificuldades com relação às turmas serem muito mistas. São alunos que alguns acabaram de sair do ensino médio e outros fazem anos que estudaram (P11).

[...] as minhas dificuldades atuais são a necessidade de querer que todos aprendam, porque isso é difícil, mas é uma dificuldade muito grande porque numa sala de aula é uma mistura, uma diversidade de saberes, de idades e eu tenho que procurar metodologias ativas para que todos compreendam (P9).

[...] Trabalhar realmente com pessoas, em situações ali, muito diferentes tanto socialmente e culturalmente falando, trazer isso e não só aquela questão bem prática, bem técnica mesmo (P10).

Perrenoud (2000), já mencionava as dificuldades e as possíveis soluções frente à heterogeneidade de uma turma, tratando essas dificuldades como desafiadoras e enfatizando a necessidade de utilização de dispositivos múltiplos, como por exemplo: plano de aula semanal, tarefas autocorretivas, softwares interativos, oficinas, novos

espaços-tempos de formação e momentos de interação entre os alunos e destes com os docentes.

Porém, o estudioso ressalta que isso não é uma receita de bolo, e é preciso um pensamento amplo o suficiente para utilizar de recursos que se adaptem melhor a realidade de cada turma analisando as possibilidades que coloquem os alunos em uma situação de aprendizagem.

Mediar as situações de aprendizagem frente a um público diversificado é um grande desafio, como aponta Cacciari *et al.* (2017) em pesquisa realizada, que teve como objetivo compreender as percepções de docentes universitários brasileiros sobre as virtudes mais valorizadas no exercício da docência. Foi relatado em tal pesquisa que mediar o processo de aprendizagem é algo complexo de ser executado, que muitas vezes é notado pelo docente que um determinado grupo se desenvolve muito bem e outro não, e fazer esse controle de forma individual é muito difícil diante das condições de trabalho; para o aluno gera também insucessos, culminando no abandono do curso por parte de alguns, trazendo incertezas para o docente, perante seu trabalho.

Cabe ao docente ser o agente estimulador da participação ativa por parte dos seus alunos nas atividades de sala de aula, observando e analisando suas atitudes e desenvolvimentos e as principais fragilidades para que possa mediar o conhecimento e obter o essencial que é a progressão deste aluno nos estudos e na profissão escolhida (BRAGA, SILVA, 2006).

A dedicação e a perseverança para conduzir a aprendizagem da forma adequada fica clara na pesquisa de Cacciari *et al.* (2017), onde os participantes relatam que o docente precisará ser muito aberto a vários aspectos, dentre eles: buscar conhecimento frequentemente, possuir temperança, pacificidade e naturalidade para afirmar que não é o detentor exclusivo do conhecimento, mas que busca aprender junto com os alunos; além da necessidade de ter amor pela profissão, não esquecendo que o cenário atual refere despreparo, imaturidade e dificuldades no avanço dos estudos por parte dos alunos.

Todo processo educativo – e aqui especialmente o curso técnico, necessita de docentes que transformem positivamente a vida do aluno, colocando-o como pilar nas etapas do conhecimento, se desprendendo do ensino de tempos anteriores que

tratavam a educação técnica exclusivamente para execução prática esquecendo os demais princípios. O mercado de trabalho necessita de profissionais preparados com domínio do conhecimento teórico, prático e político, para que a atuação seja consciente e reflexiva, e ainda, embasada com o compromisso social (VENTURA et al. 2019).

Para finalizar as categorias deste 3º núcleo temático, temos as **Dificuldades na utilização de novas metodologias de aprendizagem**, pois tanto o docente precisa dominar as novas metodologias, quanto o aluno precisa compreender que não existem somente as formas tradicionais – aulas expositivas com apresentação de slides, pois com o passar dos anos muitas são as maneiras de ensinar e aprender, as quais têm contribuído para modernização do ensino e da própria aprendizagem, revertendo benefícios na formação de profissionais mais participativos e transformadores de suas práticas, com visão ampliada da profissão que escolheram e com os determinantes sociais nela implicados .

[...] é muito difícil hoje em dia você trabalhar outros tipos de metodologia, que não seja aquele ensino tradicional, a aceitação do aluno não é fácil, ele julga como se o professor não quisesse trabalhar [...] (P10).

[...] existem algumas situações onde precisamos estar cada vez mais capacitados buscando novas teorias, novas práticas, desenvolvendo condutas diferentes de ensino, utilizando novas metodologias, aplicando em sala de aula (P12).

[...] procurar metodologias ativas para que todos compreendam [...] (P9)

Primeiramente o docente precisa pensar de forma diferenciada para poder aplicar as novas metodologias de aprendizagem. Conforme destacam Freitas e Seiffert (2007), alguns dos participantes da pesquisa desenvolvida pelas autoras, estavam vinculados ainda, ao ato de ensinar como um momento para transmitir conhecimento, visão essa muito forte ainda na mentalidade dos alunos, que acreditam que o docente possui a fonte de todo conhecimento, as aulas só podem ser expositivas, cabendo a eles – alunos, somente ouvir o que está sendo dito, sem qualquer participação no processo de aprendizagem, e muitas vezes, fechados para o novo.

Para Perrenoud (2000, p. 22),

“[...] enquanto praticarem uma pedagogia magistral e pouco diferenciada, os professores não dominarão verdadeiramente as situações de aprendizagem nas quais colocam cada um de seus alunos. No máximo, podem velar, usando meios disciplinares clássicos, para que todos os alunos escutem com atenção e envolvam-se ativamente, pelo menos em aparência, nas tarefas atribuídas”.

Em concordância com Castanho (2002), o ensino na área da saúde, divide-se em duas vertentes: uma com o grande grupo que são as aulas teóricas que ocorrem na sala de aula e a outra, são as aulas práticas que podem ocorrer nos laboratórios da instituição ou na área assistencial como hospitais e ambulatórios, que serão compostos por um número reduzido de alunos, objetivando as atividades práticas em geral.

De maneira geral, no ensino profissionalizante os docentes não buscam qualificação, pois, para alguns, lecionar para esse nível de ensino configura apenas um ‘rendimento extra’. Some-se a isso, a pouca estrutura física de algumas instituições onde os laboratórios de enfermagem têm poucos materiais e recursos. Entretanto, é preciso que esses docentes lembrem que esse aluno que está sob sua responsabilidade, será um técnico de enfermagem e que, como tal, fará parte de uma equipe de saúde, sendo muitas vezes, aquele profissional que estará sozinho com o paciente em diversos momentos.

É importante que os docentes dos cursos técnicos reflitam sobre esses aspectos, pois investir e proporcionar a esses alunos um ensino de qualidade, implica num profissional mais bem preparado para prestar melhor assistência à saúde da população.

Para tanto, o docente precisa do conhecimento de estratégias inovadoras e que motivem o aluno, bem como é necessário dominar de forma adequada a utilização da tecnologia para inovar e aproximar o aluno da teoria à prática, que, no caso da enfermagem, são indissociáveis. Isso revela a necessidade do docente não ficar estritamente ligado às aulas expositivas que, quando realizadas isoladamente, não favorecem o desenvolvimento pleno do aluno. A dificuldade para utilização das novas metodologias é de ambas as partes – docente e aluno, pois um não domina as novidades para ensinar, e o outro não quer ter trabalho para aprender, raciocinar, contestar, refletir.

O docente deve ter em mente que é o mediador de um processo que deve incentivar o aluno a desenvolver e utilizar a criatividade, a tomada de decisão e iniciativa, pois eles irão se deparar com as situações mais diversas no ambiente de trabalho e precisarão de destreza para resolubilidade, pois o técnico de enfermagem integra uma equipe multidisciplinar, seja tanto nos atendimentos de alta complexidade como na emergência, como também na atenção básica, com participação ativa na educação em saúde frente à população.

Os alunos do Século XXI querem resoluções rápidas, sem aprofundamento, precisando ser lapidados pelo docente. O aluno acha que por ter um celular pode ter vários aplicativos e isso se tornar suficiente na sua prática, pois consultaria a internet para obter respostas a qualquer momento, sem, contudo, se preocupar com a qualidade do que está obtendo com essa busca, o que o leva, muitas vezes, ao erro.

Em seu estudo Chavaglia *et al.* (2018) apresenta esse novo perfil de aluno, relatando a importância da instituição e dos docentes acompanharem essa evolução, utilizando novas estratégias de ensino, bem fundamentadas nas ferramentas digitais e nos recursos didáticos, entregando ao mundo do trabalho, profissionais mais capacitados.

Fontes *et al.* (2019a), no seu estudo enfatiza a importância da superação do modelo tradicional de ensino, por meio de novas práticas pedagógicas, onde vários participantes mencionam a busca pela qualificação na área da educação, para superar e ressignificar as práticas de ensino, aproximando o aluno do conhecimento, mudando os processos avaliativos, instituindo dinâmica de estudos, formas de interatividade, estímulo ao raciocínio crítico, dentre outros. Nessa mesma pesquisa os autores trazem um ponto importante de estímulo ao docente por parte da instituição, com remuneração justa, motivação, jornada de trabalho adequada, infraestrutura e recursos materiais adequados.

No estudo de Viero *et al.* (2014), ao utilizarem as metodologias ativas como pilar do ensino e aprendizagem, atribuíram também ao aluno participação ativa durante todo o momento da aprendizagem, motivando responsabilidade, autonomia, resgate do conhecimento prévio do aluno, estímulo à pesquisa, promoção de empatia, comunicação, desenvolvimento de criatividade e iniciativa perante as situações diversas e resolução de problemas frente a prática profissional de enfermagem.

São inúmeras as angústias enfrentadas pelos docentes perante as metodologias ativas na sua aplicabilidade, pois uma grande parcela dos alunos, por não compreender e nunca ter visto tais práticas, apresenta uma resistência a sua adesão. Para superação, o estudo de Souza et al. (2018) aborda que os participantes utilizaram do compartilhamento do processo de ensino e aprendizagem, atribuindo a responsabilidade do aprendizado aos alunos, para que ficasse claro que eles são coparticipantes do processo.

As limitações deste estudo estão relacionadas ao fato de a pesquisa ter sido realizada em uma única instituição de ensino, de caráter privado, em uma cidade do interior de Pernambuco, bem como ter apresentado uma amostra pequena em virtude do quadro de professores da instituição.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar este trabalho, partindo das inquietações que se constituíram como ponto principal para o início da pesquisa, é importante assinalar que muitas foram as aprendizagens proporcionadas por meio deste estudo, não só acerca do que são competências e sua importância para o exercício da docência, mas para reflexões sobre como tem se dado o ensino técnico de enfermagem na Instituição que foi cenário desta pesquisa.

O desenvolvimento deste estudo, implicou em uma compreensão do que são competências, e quais - na percepção dos docentes participantes, são necessárias para exercer a docência no ensino técnico de enfermagem. Pela revisão de Literatura empreendida para compor o Referencial Teórico desta pesquisa, pudemos constatar ser este um tema pouco discutido.

Como apresentado no decorrer deste estudo, algumas lacunas foram identificadas com relação à formação acadêmica dos docentes, as quais interferiram significativamente em sua prática profissional como docentes de ensino técnico de enfermagem.

A percepção dos docentes participantes desta pesquisa sobre competência, mostrou que tiveram dificuldade em conceituar o termo. Entretanto, ao longo das entrevistas, delimitaram as competências que entendem como necessárias para o exercício da docência no curso técnico de enfermagem. Podemos destacar inclusive que, pela temática ser pouco discutida em relação ao ensino técnico e não debatida também durante a graduação desses enfermeiros, observa-se a justificativa com relação às dúvidas e lacunas expressadas no momento das entrevistas, ao se indagar sobre competências.

Precisamos enfatizar que mesmo as competências sendo discutidas nas diretrizes curriculares nacionais da graduação de enfermagem, a aplicabilidade na formação desses bacharéis para preparação ao exercício da docência se mostra deficitária, pois, estão sendo formados como bacharéis em enfermagem e não como licenciados, sendo realmente como demonstrado pela pesquisa, um tema pouquíssimo conhecido entre esses enfermeiros bacharéis, que compreendem de forma empírica, o que vem a ser as competências necessárias para a docência.

Dentre as competências indicadas pelos docentes desta pesquisa, atitudes como respeito ao aluno, liderança e empatia são fundamentais para o exercício da docência em qualquer ambiente educativo. Os profissionais entrevistados nesta pesquisa indicaram serem estas também, importantes no curso técnico. Habilidades como comunicação oral e escrita também foram consideradas importantes, bem como o domínio do conhecimento do que se pretende ensinar.

Na área da saúde, é importante que o docente domine o conteúdo teórico-prático para que possa ensinar ao aluno como relacionar o que lê, vê e ouve em sala de aula, com o que encontra no cenário de prática, estabelecendo a necessária relação entre teoria e prática.

Contudo, a competência mais mencionada pelos participantes foi justamente o domínio do conteúdo teórico e prático, pautado inclusive no que esses bacharéis tiraram de experiência nas suas graduações, pois durante a formação acadêmica muito se cobra desse futuro enfermeiro no sentido de dominar a teoria para execução da prática. Porém, conforme demonstra a literatura, bem como por meio das minhas vivências profissionais, afirmo que não podemos enaltecer apenas uma ou duas competências, precisamos associá-las, jamais esquecendo as competências pedagógicas para facilitar o aprendizado do aluno.

Buscar aperfeiçoamento para aprimorar seu fazer docente, conhecer e dominar avaliação da aprendizagem, planejamento e organização do ensino e diversificar metodologias, também foram indicadas pelos docentes como importantes competências para o exercício da profissão. As particularidades que o ensino técnico possui, também foram demonstradas como fragilidade para a construção, desenvolvimento e aplicabilidade das competências docentes por parte do enfermeiro-bacharel. Essas dificuldades perpassam desde os critérios de admissão do docente na instituição, seja pela forma direta e com cunho prático que essa modalidade de ensino exige e/ou seja realmente pelo despreparo teórico, prático e pedagógico que o enfermeiro possui, dentre tantas características apresentadas.

Esse estudo também permitiu compreender como ocorreu o desenvolvimento de competências para docência de ensino técnico de enfermagem, apontando que o caminho destacado pelos participantes se deu por meio de sua frágil percepção acerca do que é a docência durante o bacharelado, desenvolvendo educação em

saúde, avançando nos estudos, atuando como docente na troca com colegas, e na docência como primeira oportunidade profissional na enfermagem.

Nem sempre a docência é a primeira opção do enfermeiro, pois como ocorreu com alguns participantes desta pesquisa, esta foi a única oportunidade para ingressar no mercado de trabalho após a graduação. Entre receios, incertezas profissionais e melhoria na renda, muitas vezes esse enfermeiro aceita o desafio do seu primeiro emprego na docência, achando inclusive que será mais fácil do que na assistência, e, ao se deparar com todas as dificuldades que a carreira docente possui, precisa buscar meios para solucioná-los.

A prática profissional na docência é aperfeiçoada com as situações cotidianas; contudo, precisamos do apoio da instituição e dos colegas de trabalho, para promoção de troca de experiências e de investimento pessoal para capacitação para o exercício dessa função.

Posso enfatizar inclusive pela minha vivência e estímulo constante por parte dos meus docentes de graduação, o excelente papel das monitorias acadêmicas, iniciação científica, projeto de extensão, participação constante em congressos e também no processo de educação em saúde, pois essas atividades estimulam e muito o desenvolvimento de algumas competências que, posteriormente, de forma diferente, mas não dissociado da docência, servirão para o desenvolvimento específico delas.

O início da carreira docente para o bacharel é cheio de dificuldades, incertezas e medos. Essa pesquisa proporcionou compreender as dificuldades encontradas pelos entrevistados quando no início do exercício da docência de ensino técnico de enfermagem, onde merece destaque que: administrar o tempo em sala de aula, o medo do desconhecido, o desenvolvimento e condução das atividades pedagógicas, a ausência de vivências profissionais, a mediação do processo de aprendizagem com a diversidade de alunos em sala de aula e dificuldades na utilização de novas metodologias de aprendizagem, foram as categorias apontadas pelos participantes.

As principais dificuldades encontradas pelos enfermeiros participantes desta pesquisa também têm destaque na literatura, e é vivenciada por diversos docentes bacharéis, seja na área da saúde ou em áreas diversas. Nesse ponto, podemos enfatizar a frustração que esse enfermeiro bacharel acaba por vivenciar muitas vezes, podendo ele, ao se deparar com os problemas tentar solucioná-los ou pensar em

abandonar por não possuir perfil, fato esse muito presente no cotidiano da docência de ensino técnico.

Essa pesquisa apresentou contribuições sobre a percepção do ser docente, mesmo sendo bacharel. Compreender que ninguém ‘nasce pronto’ para isso, que independentemente de se ter muita experiência assistencial isso não indica estar automaticamente preparado para o enfrentamento de uma sala de aula. Fato é que os enfermeiros bacharéis precisam tomar por dever que para o exercício da docência, e no caso desta pesquisa o ensino técnico, precisam ser competentes, sendo uma atividade de extrema importância, pois se trata da formação de participantes da equipe de saúde.

Merece ênfase que o ensino técnico não deve ser caracterizado apenas como uma renda extra ou uma simples forma de complementar os rendimentos. A docência, assim como qualquer outra profissão, exige responsabilidade, e para tanto, é preciso buscar aperfeiçoamento para que se tenha qualidade profissional, e que isso se materialize na concretização da formação de outrem, pois, para formar profissionais qualificados para o mercado de trabalho, precisa-se investir veementemente no docente que conduzirá esse processo de formação.

Assim, desejamos que este estudo sirva como instrumento para reflexão na instituição pesquisada e que esta, possa repensar a forma do processo seletivo dos alunos e as capacitações pedagógicas estimulando a busca por formação continuada por parte de sua equipe docente.

REFERÊNCIAS

- ABREU, G. R. Ressignificação Da Formação Do Professor De Ensino Técnico-Profissional: Por Uma Prática Reflexiva Na Reconstrução De Sua Identidade. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 9, n. 19, p. 114-132, 2009.
- AIRES, S.N.A. **Professor Bacharel Iniciante No Ensino Superior: Dificuldades E Possibilidades Pedagógicas**. Dissertação de Mestrado, Santos: Universidade Católica de Santos, Unisantos, 2015.
- ALBUQUERQUE, C. Processo ensino-aprendizagem: características do professor eficaz. **Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health**, Viseu, Portugal, n. 39, p. 55-71, 2016.
- ALMEIDA, A. H.; SOARES, C.B. Educação em saúde: análise do ensino na graduação em enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 3, p. 614-621, 2011.
- ANTUNES, R.R.; SILVA, A. P. L. A Liderança dos Professores para a Equidade e a Aprendizagem. **Revista Lusófona de Educação**. Portugal, v. 30, n. 30, p. 73-97, 2015.
- ARAGÃO, J. Introdução aos estudos quantitativos utilizados em pesquisas científicas. **Revista práxis**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 59-62, 2011.
- ARAÚJO, R. M. B.; MACHADO, S. Os desafios da avaliação da aprendizagem na prática do curso de Enfermagem no Centro Universitário Metodista. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.1, p. 103-112, jan./jul. 2009.
- BAGNATO, M.H.S.; BASSINELLO, G.A.H.; LACAZ, C.P.C.; MISSIO, L. Ensino Médio e educação profissionalizante em enfermagem: algumas reflexões. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. São Paulo, v. 41, n. 2, p. 279-28, 2007.
- BAGNATO, M. H. S.; RODRIGUES, R. M. Diretrizes Curriculares da Graduação de Enfermagem: pensando contextos, mudanças e perspectivas. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 60, n. 5, p. 507-512, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOTELHO, L.V.; LOURENÇO, A.E.P.; LACERDA, M.G.; WOLLZ, L.E.B. Monitoria acadêmica e formação profissional em saúde: uma revisão integrativa. **ABCS Health Sc**. Santo André, SP, v.44, n.1, p. 67-74, 2019.
- BRAGA, E.M.; SILVA, M.J.P. Como acompanhar a progressão da competência comunicativa no aluno de Enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. São Paulo, v. 40, n. 3, p. 329-335, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BRASIL, **Decreto nº 27.426, de 14 de Novembro de 1949**. Aprova o Regulamento básico para os cursos de enfermagem e de auxiliar de enfermagem. Brasília, DF: 14 de novembro de 1949.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018**. Brasília, DF, 2019.

BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 573, de 31 de janeiro de 2018: Recomendações do Conselho Nacional de Saúde à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação Bacharelado em Enfermagem**. Diário Oficial da União, Edição 213, Seção 1, Página 38.

BRASIL, **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BURGOS, C.N.; BARICATI, C.C.A.; MARTINS, J.T.; SCHOLZE, A.R.; GALDINO, M.JQ.; KARINO, M.E. Monitoria acadêmica na percepção dos estudantes de enfermagem. **Rev. Enferm. UFSM – REUFSM**, Santa Maria, RS, v. 9, e37, p. 1-14, 2019.

CASTANHO, M.E. Professores de Ensino Superior da área da Saúde e sua prática pedagógica. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**. Botucatu, SP, v. 6,n.10, p. 51-61, 2002.

CACCIARI, M.B.; GUERRA, V.M.; MARTINS-SILVA, P.O.; CINTRA, C.L.; CASTELLO, N.F. Percepções de professores universitários brasileiros sobre as virtudes mais valorizadas no exercício da docência. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 21, n. 2, p. 313-322, 2017.

CARVALHO, J.W.S.; TIVANE, E.M.; BARBOSA, A.G. A prática docente na educação superior e o desafio da autoridade sem autoritarismo. **Ensino em Revista**. Uberlândia, MG, v.23, n.1, p. 109-134, 2016.

CECCIM, R.B. Educação Permanente em Saúde: descentralização e disseminação de capacidade pedagógica na saúde. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 975-986, 2005.

CHAVAGLIA, S.R.R.; BARBOSA, M.H.; SANTOS, A.S.; DUARTE, R.D.; CONTIM, D.; OHL, R.I.B. Estratégias Didáticas Identificadas Junto A Graduandos De Enfermagem. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 23, n. 3, 2018.

CLARO JR, R. S.; FILGUEIRAS, I. P. Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 8, n. 2, p. 9-24, 2009.

DALCÓL, C.; GARANHANI, M. L.; FONSECA, L. F.; CARVALHO, B. G. Competência em comunicação e estratégias de ensino-aprendizagem: percepção dos estudantes de enfermagem. **Cogitare Enferm**, Curitiba, v. 23, n. 3, p. e53743, 2018.

DANTAS, R.A.S.; AGUILLAR, O.M. O Ensino Médio E O Exercício Profissional No Contexto Da Enfermagem Brasileira. **Rev.latino-am. Enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p. 25-32, 1999.

DELORS J, et al. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Educação um tesouro a descobrir. v. 6, p. 9-287, 1996.

DEFFUNE, D.; DEPRESBITERIS, L. **Competências, Habilidades e Currículos de Educação Profissional: crônicas e reflexões**. 2ª Ed. São Paulo: Editora SENAC, 2002.

DOMENICO, E.B.L.; IDE, C.A.C. As competências do graduado em enfermagem: percepções de enfermeiros e docentes. **Acta Paulista de enfermagem**. São Paulo, v. 19, n. 4, p. 394-401, 2006.

DUQUE, K.A.S.; BARROS, R.L.; SANTOS, L.; CALAZANS, M.I.P.; GOMES, R.M.; DUARTE, A.C.S. Importância Da Metodologia Ativa Na Formação Do Enfermeiro: Implicações No Processo Ensino Aprendizagem. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**. São Paulo, v. 36, p. 1-7, 2019.

DUTRA, J.S.; HIPÓLITO, J.A.M.; SILVA, C.M. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. **Revista de Administração Contemporânea**, Maringá/PR, v. 4, n. 1, p. 161-176, 2000.

ESTEVES, M. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. **Sísifo/Revista de ciências da educação**. Portugal, n. 8, p. 3748, 2009.

FERREIRA JÚNIOR, M.A. Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. **Rev Bras Enferm**, Brasília, v. 61, n.6, p. 866-71, 2008.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de administração contemporânea**. Maringá/PR, v. 5, n. SPE, p. 183-196, 2001.

FONTES, F.L.L.; SANTANA, R.S.; SOARES, J.C.; PEREIRA, R.I.N.; SANTOS, I.M.B.E.; SOUSA, M.S.R.; MARTINS, G.S.; ARAÚJO, C.A.; SILVA, M.J.M.; SILVA NETA, A.S.; COIMBRA, G.T.; LOPES, M.C.F.; PINHO, L.F.; SILVA, N.K.B.; COSTA, A.M.A.S. Desafios E Dificuldades Enfrentadas Pelo Enfermeiro Docente Para O Exercício Da Docência No Ensino Superior. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**. São Paulo, v.24, p.1-8, 2019a.

FONTES, F.L.L.; SANTANA, R.S.; LIMA JUNIOR, J.G.A.; SOARES, J.C.; SOUSA, M.S.R.; SANTO, I.M.B.E.; FIGUEIREDO, J.O.; GRANJEIRO, K.N.M.M.; NASCIMENTO, L.S.; MAROJA, M.C.F.S.; SOUSA, E.K.B.; RODRIGUES, M.S.; ARAÚJO, C.S.; BARBOSA, S.S.; OLIVEIRA, M.C. Práticas Pedagógicas Usuais Do Enfermeiro Docente Para Superação Do Modelo Tradicional De Ensino. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**. São Paulo, n. 23, p. e249-e249, 2019b.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília-DF: Liber Livro, 2012.

FRANCO, J.J.S. Da unidade à diversidade: os planos de estudo do Curso de Licenciatura em Enfermagem. **Revista de Enfermagem Referência**. Coimbra, v. 2, n.3 p. 53-66, 2008.

FRANCO, R.S.; FRANCO, C.A.G.S.; PORTILHO, E.M.C.; CUBAS, M.R. O Conceito de Competência: Uma Análise do Discurso Docente. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Brasília, v. 38, n.2, p. 173-181, 2014.

FREITAS, M.A.O.; ROSSIT, R.A.S. A Disciplina De Formação Docente Em Saúde: Espaço Para A Prática Interprofissional E O Desenvolvimento De Competências. **X CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS. ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS**, N.º EXTRAORDINARIO (2017): 2619-2624.

FREITAS, M.A.O.; SEIFFERT, O. M.L. B. Formação docente e o ensino de Pós-Graduação em Saúde: uma experiência na UNIFESP. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 6, p. 635-640, 2007.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, E. R. Política para o ensino médio e educação profissional. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 93-106, 2006.

JESUS, B.H.; GOMES, D.C.; SPILLERE, L.B.B.; PRADO, M. L.; CANEVER, B.P.; Inserção No Mercado De Trabalho: Trajetória De Egressos De Um Curso De Graduação Em Enfermagem. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 336-345, 2013.

KINALSKI, S.S.; PADILHA, L.C.; GRAUBE, S.L.; BITTENCOURT, V.L.L.; BENNETTI, E.R.R.; LEITE, M.T. Planejamento De Aulas No Ensino Superior: O Enfermeiro Como Educador. **6º Congresso Internacional em Saúde**. Rio Grande do Sul, n. 6. 2019.

KENDZERSKI, C. R. **Timidez e docência: a perspectiva de uma docente tímida**. Trabalho de Conclusão do Curso, Bagé: Universidade Federal do Pampa, Unipampa, 2015.

KOBAYASHI, R.M.; LEITE, M.M.J. Formação de competências administrativas do técnico de enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 12, n.2, p. 1-8, 2004.

KRUSE, M. H. L.. Enfermagem moderna: a ordem do cuidado. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 59, n. SPE, p. 403-410, 2006.

LAZZARI, D.D.; MARTINI, J.G.; ARRUDA, S.N.; SILVA, N.J.C. Professores Ainda Que Enfermeiros: Processo Identitário De Docentes De Enfermagem. **Rev. Eletr. Enferm.** Goiás, v.21, p. 1-7, 2019a.

LAZZARI, D.D.; MARTINI, J.G.; PRADO, M.L.; BACKES, V.M.S.; RODRIGUES, J.; TESTONI, A.K. Entre Os Que Pensam E Os Que Fazem: Prática E Teoria Na Docência Em Enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**. Santa Catarina, v. 28, p. 1-13, 2019b.

LEITE, U. R.; TAMAYO, A.; GÜNTHER, H. Organização do uso do tempo e valores de universitários. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**. São Paulo, v. 2, n. 1, p. 57-66, 2003.

LIMA, F.C.S.; LIMA, L.M. Educação Profissional No Brasil Pós LDB 1996: contradições e sentidos. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 3, p. 16-30, 2016.

LOPES, M.J.M.; LEAL, S.M.C. A Feminização Persistente Na Qualificação Profissional Da Enfermagem Brasileira. **Cadernos pagu**. Campinas, n.24, p.105-125, 2005.

MAISSIAT, G.S.; CARRENO, I. Enfermeiros Docentes Do Ensino Técnico Em Enfermagem: Uma Revisão Integrativa. **Revista Destaques Acadêmicos**. Lajedo RS, v. 2, n. 3, p.69-80, 2010.

MACIOROSKI, C.G.; JANISCH, N.C.; DELLANI, M.P. Ensino Aprendizagem No Curso Técnico Em Enfermagem: Evolução E Desafios Diários. **Revista de Educação do IDEAU**. Getúlio Vargas RS, v. 10, n. 22, p. 1-18, 2015.

MACHADO, M.H., coordenadora. Pesquisa Perfil da Enfermagem no Brasil: **Relatório Final da Pesquisa Perfil da Enfermagem no Brasil**, Rio de Janeiro: Nerhus-Daps-Ensp/Fiocruz; 2017.

MACHADO, M.M.B.C.; SAMPAIO, C.A.; MACEDO, S.M.; FIGUEIREDO, M.F.S.; RODRIGUES NETO, J.F.; LOPES, I.G.; LEITE, M.T.S. Reflexões e significados sobre competências docentes no ensino médico. **Avaliação, Campinas**. Sorocaba SP, v. 22, n. 1, p. 85-104, 2017.

MACHADO, L.B.; RAPOSO, M.M.P. SILVA, M.T.L.; CASTRO, T.R.A. Ser professor: elementos consensuais das representações sociais de docentes em início de carreira. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 41, p. 97-110, 2016.

MALISKA, I.C.A.; PADILHA, M.I.; BORENSTEIN, M.S.; COSTA, R.; GREGÓRIO, V.R.P.; VIEIRA, M. A enfermagem francesa: assistência e educação-considerações acerca de sua história e perspectivas atuais. **Texto & Contexto-Enfermagem**. Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 325-333, 2010.

MAS-TORELLÓ, Ó.; OLMOS-RUEDA, P. El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. **Revista mexicana de investigación educativa**. México, v. 21, n. 69, p. 437-470, 2016.

MENEGAZ, J.C.; BACKER, V.M.S.; CUNHA, A.P.; FRANCISCO, B.S. O bom professor na área da saúde: uma revisão integrativa da literatura. **Sau. & Transf. Soc.** Florianópolis SC, v. 4, n. 4, p. 92-99, 2013.

MESTRINHO, M.G. Papéis e Competências dos Professores de Enfermagem. Um quadro de análise. **Pensar Enfermagem**. Lisboa, v. 12, n. 2, p. 2-12, 2008.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, M.C.S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v. 5, n.7, p.1-12, 2017.

MINAYO, M.C.S. *et al.* colaboradores. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 34 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Velozes, 2015.

MOURA, E.C.C.; MESQUITA, L.F.C. Estratégias De Ensino-Aprendizagem Na Percepção De Graduandos De Enfermagem. **Rev Bras Enferm**. Brasília, v. 63, n.5, p. 793-8, 2010.

MOTTA, M.G.C.; ALMEIDA, M. A. Repensando a licenciatura em enfermagem à luz das diretrizes curriculares. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 56, n. 4, p. 417-419, 2003.

NASSIF, V.M.J.; HANASHIRO, D.M.M.; TORRES, R.R. Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 364-37, 2010.

NASCIMENTO, K.P.; MARTINS, E.P.; COSTA, R.F.; MORAIS, H.C.C. Monitoria De Tecnologias Do Processo De Cuidar: Trilhando Os Caminhos Para A Prática Docente. **Encontro de Extensão, Docência e Iniciação Científica (EEDIC)**. Quixadá, v. 5, n. 1, 2019.

NÖRNBERG, N.E.; FORSTER, M.M.S. Ensino Superior: As Competências Docentes Para Ensinar No Mundo Contemporâneo. **Rev. Docência Ens. Sup.** Minas Gerais, v. 6, n. 1, p. 187-210, 2016.

OBARA, C.M.; BROIETTI, F.C.D.; PASSOS, M.M. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química . **Ciência & Educação**. Bauru, v. 23, n. 4, p. 979-994, 2017.

OGUISSO, T.; FREITAS, G. F. **Legislação de Enfermagem e Saúde: Histórico e Atualidades**. Barueri: Manole, 2015.

OLIVEIRA, H.M.; GONÇALVES, M.J. F. Educação em saúde: uma experiência transformadora. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 6, p. 761-763, 2004.

OLIVEIRA, V.S.; SILVA, R.F. Ser Bacharel E Professor: Dilemas Na Formação De Docentes Para A Educação Profissional E Ensino Superior. **Holos**. Natal, v. 28, N.2, P. 193-205, 2012.

PADILHA, M.I.C.S.; VAGHETTI, H.H.; BRODERSEN, G. Gênero E Enfermagem: Uma Análise Reflexiva. **Rev Enferm UERJ**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 292-300, 2006.

PAIANO, L.A.G.; RODRIGUES, R.M.; CONTERNO, S.F.R.; CAMBOIN, F.F. Avaliação Em Estágio Curricular Na Graduação Em Enfermagem: Experiências E Dificuldades Vivenciadas Por Docentes. **Educere et Educare**. Cascavel, v.10, n. 19, p. 369-380, 2015.

PEREIRA, L.; BEHRENS, M.M.A. Desenvolvimento docente no ensino superior: visibilidade e atuação profissional. **Práxis Educativa (Brasil)**, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 39-46, 2010.

PEREIRA, L.G.M.; CARDOSO, A.L. A Formação Profissional Do Enfermeiro Docente, Que Atua No Ensino Técnico: E O Saber Formar Profissionais Capazes De Pensar E Gestar Soluções. **Rev. Uningá**, Maringá, V. 54, N. 1, P. 79-90, 2017.

PERRENOUD. P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas; 2000.

PERRENOUD, P.; THURLER, M.G. **As Competências Para Ensinar no Século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora; 2002.

PINHEL, I.; KURCGANT, P. Reflexões sobre competência docente no ensino de enfermagem. **Rev Esc Enferm USP**. São Paulo, v. 41, n. 4, p.711-6, 2007.

PINTO, J.B.T.; PEPE, A.M. A formação do enfermeiro: contradições e desafios à prática pedagógica. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, p.2-9, 2007.

POUPART, J.; DESLAURIERS, J.P.; GROULX, L.H.; LAPARRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PRADO, R. A.; PRADO, M. L.; REIBNITZ, K. S. Desvelando o significado da avaliação no ensino por competência para enfermeiros educadores. **Rev. Eletr. Enf.[Internet]**. Goiás, v. 14, n. 1, p. 112-21. 2011.

RICHARDSON, R. J. *et al.* Colaboradores. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

ROMANO, C.C.; ALVES, L. A.; SECCO, I.A.O.; RICZ, L.N.A.; ROBAZZI, M. L. C.C. A expressividade do docente universitário durante sua atuação na sala de aula: análise dos recursos verbais utilizados e suas implicações para a enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 19, n. 5, p. 1-9, 2011.

RODRIGUES, R.M.; CALDEIRA, S. Formação na Graduação em Enfermagem no Estado do Paraná. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 62, n. 3, p. 417-423, 2009.

RODRIGUES, S.A.; SILVA, M.D.S.; FRADE, C.M.; SOUZA, F.R.L. Estilos de Liderança de Professores Universitários: Um Estudo de Caso em uma Instituição de Ensino Pública. **Revista Gestão & Conexões**. Espírito Santo, v. 8, n. 2, p. 84-104, 2019.

RODRIGUES, M.T.P.; SOBRINHO, J.A.C.M. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Revista Brasileira de Enfermagem REBEn**. Brasília, v. 60, n.4, p.456-9, 2006.

RODRIGUES, M.T.P.; SOBRINHO, J.A.C.M. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 61, n. 4, p. 435-440, 2008.

RODRIGUES, E.S.S. **A Organização Do Tempo Pedagógico No Trabalho Docente: Relações Entre O Prescrito E O Realizado**. Dissertação de Mestrado, Piracicaba, Universidade Metodista De Piracicaba, Unimep, 2009.

ROZENDO, C.A.; CASAGRANDE, L. D. R.; SCHNEIDER, J.F.; PARDINI, L.C. Uma Análise Das Práticas Docentes De Professores Universitários Da Área De Saúde. **Rev.latino-am. enfermagem**. Brasília, v. 7 - n. 2 - p. 15-23, 1999.

SANTOS, S.A.; ARAUJO, E.A. A competência e os aspectos ético-políticos no curso de enfermagem: a partir do olhar de docentes enfermeiros. **ConScientiae Saúde**. São Paulo, v. 7, n. 1, p. 93-100, 2008.

SANTOS, C.C.M.; PUGGINA, A.C.G.; PEREIRA, L.L. Fatores que influenciam a percepção de professores de enfermagem das competências na docência. **REFACS (online) Revista Família, Ciclos De Vida E Saúde No Contexto Social**. Uberaba MG, v. 4, n. 2, p.86-97, 2016.

SEVERO, J.L.R.L. Formação e profissionalidade docente: a pedagogia como base de saberes e competências do professor. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul RS, v. 24, n. 2, p. 261-279, 2016.

SGARBI, A.K.G.; MISSIO, L.; RENOVATO, R.D.; HORTELAN, M.P.S.M. Enfermeiro Docente No Ensino Técnico Em Enfermagem. **Laplage em Revista**. Sococaba, v. 4, n. 1, p. 254-273, 2018.

SILVA, M.L.M.; SPESSOTO, M.M.R.L.; REAL, G.C.M.; MISSIO, L. Docência: A Vivência De Bacharéis Enfermeiros. **Revista de Educação**, Dourados, MS, v.3, n.6, p. 60-77, 2015.

SILVA, L.A.A.; SODER, R.M.; SCHIMDT, A.M.; NOAL, H.C.; ARBOIT, E.L.; DE MARCO, V.R. Arquétipos Docentes: Percepções De Discentes De Enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.25, n.2, p. 1-8, 2016.

SILVA, L.P.; NUNES NETO, D.R. Percepções Sobre Ser Professor E Motivações De Calouros Do Curso De Licenciatura Em Química Para O Ingresso No PIBID. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**. São Paulo, v. 11, n.1, p. 237-257, 2020.

SILVA, W.R.S.; SOUZA, D.P.; MOURA, S.R. A Abordagem PBL (*Problem Based Learning*) Em Um Curso Técnico Em Enfermagem: Elementos Autobiográficos Da Prática Docente Em Anatomia Humana. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.7, n.15, p. 428-452, 2019.

SILVEIRA, C.A.; PAIVA, S.M.A. A Evolução Do Ensino De Enfermagem No Brasil: Uma Revisão Histórica. **Cienc Cuid Saude**. Maringá, v. 10, n.1, p. 176-183, 2011.

SOARES, S.R.; CUNHA, M.I. Qualidade do ensino de graduação: concepções de docentes pesquisadores. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 316-331, 2017.

SOUZA, D.M.; BACKES, V.M.S.; LAZZARI, D.D.; MARTINI, J.G. Preparo Pedagógico De Enfermeiros Docentes Para educação Profissional Técnica De Nível Médio. **Rev Bras Enferm**. Brasília, v. 71, n. 5, p. 2577-84, 2018.

SOUSA, A.R.M.; SILVA, M.V.L.; CASTILLO, L.A.C. A Liderança Como Ferramenta Para Um Professor De Qualidade. **Educandi & Civitas**. Augustinópolis-TO, v. 1, n. 2, p. 1-19, 2019.

SOUZA, C.J.; VALENTE, G.S.C. Formação Pedagógica Do Enfermeiro Docente Baseada Em Competências: Exigência Ou Necessidade? **European Journal of Education Studies**. EUA, v. 3, n. 3, p. 241-251, 2017.

TRONCHIN, D.M.R.; GONÇALVES, V.M.M.; LEITE, M.M.J.; MELLEIRO, M.M. Instrumento De Avaliação Do Aluno Com Base Nas Competências Gerenciais Do Enfermeiro. **Acta Paul Enferm**, São Paulo, v.21, n.2, p. 356-60, 2008.

VALENTE, G.S.C.; VIANA, L.O. A formação do enfermeiro para o ensino de nível médio em enfermagem: Uma questão de competência. **Revista Eletrônica Enfermeria Global**, Murcia, n. 9, p. 01-08, 2006.

VENDRUSCOLO, C.; POZZEBON, A.; BENDER, J.W.; KLOH, D.; ZOCHE, D.A.A.; ZANATTA, E.A. Enfermeiro Professor: Limites e Possibilidades da Carreira Docente. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 95-100, 2018.

VENTURA, J.; CLARO, L.C.; SCARTON, J.; PERIM, L. F.; CORRÊA, L. Docência No Ensino Profissional De Nível Médio Em Enfermagem E Estratégias Pedagógicas Que Influenciam Na Práxis Do Professor Enfermeiro: Revisão Narrativa. **Unisul**. Tubarão, v.13, n. 24, p. 446-461, 2019.

VIERO, V.; MISTURA, C.; FREITAS, P. H.; GIRARDON-PERLINI, N. M.O.; BECK, C. L. C.; NIETSCHE, E. A. Práxis da docência orientada: experiência de mestradas na Graduação em Enfermagem. **Biblioteca Lascasas**. Espanha, v.10, n.1, 2014.

ZWIEREWICZ, M.; CRUZ, R.M.; GARROTE, R. Competências docentes mapeadas em publicações do Brasil, da Espanha e Suécia na transição do século XX para o XXI. **Rev. Diálogo Educ**. Curitiba, v. 18, n. 57, p. 437-461, 2018.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa Competências Docentes: O Olhar Dos Professores Do Ensino Técnico De Enfermagem, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Sâmara Aline Brito Brainer, Rua Júlio José do Rêgo, nº 64, Bairro Kennedy, CEP 55036100, Caruaru-PE, telefone (81) 99695-6451, e-mail: samara_aline06@hotmail.com e está sob orientação da Professora Dr^a. Maria Aparecida de Oliveira Freitas, telefone (11) 98906-1730, e e-mail: cidaposdoc2016@gmail.com.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

Esta pesquisa faz parte da dissertação de mestrado que está sendo desenvolvida no programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática e tem por objetivo geral compreender a percepção dos professores de um curso técnico em enfermagem sobre as competências necessárias ao exercício da docência para esse nível de ensino, e como objetivos específicos: Apresentar a percepção dos professores de um curso técnico em enfermagem sobre competências docentes;

Indicar as competências necessárias para exercer a docência no curso técnico de enfermagem a partir do olhar dos docentes do curso; Descrever como o enfermeiro bacharel desenvolve competências para a docência de ensino técnico a partir do olhar dos docentes do curso. Aplicação de questionário estruturado, que será aplicado diretamente pela pesquisadora principal, tendo por objetivo traçar o perfil dos participantes da pesquisa. Os participantes desta pesquisa serão os enfermeiros que exercem a docência de nível técnico no curso técnico de enfermagem no Centro de Ensino Grau Técnico e que aceitem em participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), realizar-se-á aplicação de questionário estruturado contendo 13 perguntas e entrevista semiestruturada com um roteiro de 03 perguntas norteadoras, que serão aplicadas no mesmo dia do questionário de forma individualizada e em ambiente calmo e tranquilo, constando apenas a presença do participante e pesquisadora e sendo coletadas através da áudio-gravação.

A participação do voluntário na pesquisa constará de aplicação de um questionário e uma entrevista com duração média de 40 minutos, com dia e horário pré-agendado e constará de encontro único.

A participação nesta pesquisa envolve riscos e desconfortos aos participantes, podendo estar relacionado a constrangimento durante a realização do questionário ou entrevista, visando isto a coleta será em ambiente reservado, contudo se você sentir algo dentro desses padrões avisar imediatamente aos pesquisadores para que sejam tomadas as medidas cabíveis. Não haverá despesas pessoais para o participante em qualquer fase da pesquisa, mas também não há compensação financeira relacionada à sua participação e você encontra-se livre para desistir da participação deste estudo a qualquer momento.

Os benefícios almejados após a finalização deste trabalho, é que possamos trazer subsídios para os participantes e as instituições de ensino técnico em enfermagem, sobre as competências docentes necessárias para o exercício da profissão, objetivando a compreensão dos enfermeiros bacharéis que ingressam no mundo da docência de futuros técnicos de enfermagem, para que o processo de ensino/aprendizagem seja melhorado e que profissionais cada vez mais qualificados estejam no mercado de trabalho prestando sua assistência técnica por excelência.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação.

Os dados coletados nesta pesquisa (questionários e áudios), ficarão armazenados em pastas de arquivos, para os dados físicos (na residência da pesquisadora principal) e em um armazenador de dados digitais, sob responsabilidade dos pesquisadores, pelo período mínimo de cinco anos e a qualquer momento, se for de seu interesse, o Sr(a) poderá ter acesso a todas as informações obtidas ao seu respeito.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo Competências Docentes: O Olhar Dos Professores Do Ensino Técnico De Enfermagem, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Impressão
digital

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE**TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: Competências Docentes: O Olhar Dos Professores Do Ensino Técnico De Enfermagem

Pesquisador responsável: Sâmara Aline Brito Brainer

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Universidade Federal De Pernambuco/Centro Acadêmico Do Agreste

Telefone para contato: (81) 99695-64551

E-mail: Samara_aline06@hotmail.com

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco – CEP/UFPE e que os dados coletados serão armazenados pelo período mínimo de 5 anos após o termino da pesquisa;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los;
- Garantir o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais, além do devido respeito à dignidade humana;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Final da pesquisa;

Caruaru, ...30... de ...outubro... de 2019 .

Sâmara Aline Brito Brainer
Assinatura Pesquisador Responsável

APÊNDICE C - CARACTERIZAÇÃO DOS ENFERMEIROS/DOCENTES DA PESQUISA

1. Sexo: ()Feminino ()Masculino
2. Idade: _____ anos
3. Formação Profissional:
() Bacharelado ()Licenciatura
4. Formado há quantos anos:
() 1 ano
() de 2 a 5 anos
() de 6 a 10
() mais de 10 anos. Quantos anos? _____
5. Possui curso de Pós-graduação *Lato Sensu* (Curso de Especialização)?
() Sim () Não
6. Se respondeu SIM a questão anterior, indique qual Curso de Especialização realizou:

7. Possui Mestrado ou Doutorado?
() Sim () Não
Se respondeu SIM à questão anterior, indique a área:

8. A docência foi seu primeiro vínculo:
()Sim ()Não
9. Há quantos anos está na docência de ensino técnico de enfermagem?
() de 1 a 2 anos
() de 3 a 4 anos
() de 5 a 7 anos
() mais de 8 anos
10. Qual o motivo de estar na docência:
() não tenho outro vínculo
() para aumento de renda
() por acreditar que possuo perfil

() para continuar estudando

() outro motivo. Indiquem qual: _____

11. Trabalha ou já trabalhou em mais de uma instituição de ensino de nível técnico?

() Sim () Não

12. Você realizou algum curso de Formação Pedagógica para exercer a docência?

() Sim () Não

13. Se respondeu SIM à questão anterior, indique qual curso e a carga horária:

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. O que você entende por competência docente?
2. Quais as competências necessárias para exercer a docência de ensino técnico de enfermagem?
3. Como o enfermeiro bacharel desenvolve competências para docência de ensino técnico de enfermagem?

ANEXO A - INFORMAÇÕES ACERCA DO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM

CURSO	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	
Carga Horária Total	1800	horas
Teoria e Vivência	1200	horas
Prática	600	horas
Carga Horária Semanal	20	horas
Duração do Curso	até 26 meses	

MÓDULO 1	Bases fundamentais para o exercício da enfermagem I
MÓDULO 2	Bases fundamentais para o exercício da enfermagem II
MÓDULO 3	Educação, prevenção, saúde do trabalhador e assistência clínica e cirúrgica em enfermagem do adulto e da terceira idade.
MÓDULO 4	Enfermagem da mulher, criança e adolescente, situações de emergência e assistência a pacientes críticos.

MÓDULO I- Bases fundamentais para o exercício da enfermagem I

DISCIPLINA		CARGA HORÁRIA	
		TEORIA E PRÁTICA	ESTÁGIO
1	História da Enfermagem Ética e Legislação	50	0
2	Anatomia e Fisiologia	50	0
3	Microbiologia e Parasitologia	30	0
4	Psicologia Aplicada a Enfermagem	30	0
5	Epidemiologia e Processos Patológicos	30	0
6	Noções de Farmacologia	40	0
7	Nutrição e Dietética	30	0
SUBTOTAL		260	0

MÓDULO II - Bases fundamentais para o exercício da enfermagem II

DISCIPLINA		CARGA HORÁRIA	
		TEORIA E PRÁTICA	ESTÁGIO
1	Políticas de Saúde	40	0
2	Português Instrumental	30	0
3	Saúde do Trabalhador	40	0
4	Informática Básica	40	0
5	Fundamentos de Enfermagem	100	90
SUBTOTAL		250	90

MÓDULO III - Educação, prevenção, saúde do trabalhador e assistência clínica e cirúrgica em enfermagem do adulto e da terceira idade.

DISCIPLINA		CARGA HORÁRIA	
		TEORIA E PRÁTICA	ESTÁGIO
1	Saúde Coletiva	60	30
2	Saúde Mental	50	30
3	Clínica Médica	110	80
4	Enfermagem em Clínica Cirúrgica	110	80
5	Enfermagem na Terceira Idade	50	30
6	Administração em Enfermagem	30	0
SUBTOTAL		410	250

MÓDULO IV - Enfermagem da mulher, criança e adolescente, situações de emergência e assistência a pacientes críticos.

DISCIPLINA		CARGA HORÁRIA	
		TEORIA E PRÁTICA	ESTÁGIO
1	Enfermagem na Saúde da Mulher	70	50
2	Enfermagem. Saúde da Criança e do Adolescente	70	50
3	Enfermagem em Emergência	80	60
4	Enfermagem com Pacientes Críticos	60	100
SUBTOTAL		280	260
TOTAL DO CURSO		1.200	600
TOTAL GERAL DO CURSO		1.800	

ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA



Centro de Ensino Grau Técnico,
Unidade Caruaru

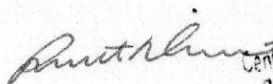
CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Sâmara Aline Brito Brainer, a desenvolver o seu projeto de pesquisa Competências Docentes: O Olhar Dos Professores Do Ensino Técnico De Enfermagem, que está sob a coordenação/orientação da Profa. Dr^a. Maria Aparecida de Oliveira Freitas, no Centro de Ensino Grau Técnico unidade Caruaru/PE.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Local, em 28 / 10 / 2019


Centro de Ensino Grau Técnico
Romero Fonte Porto Carreiro
Diretor

Nome/assinatura e carimbo do responsável onde a pesquisa será realizada

ANEXO C – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

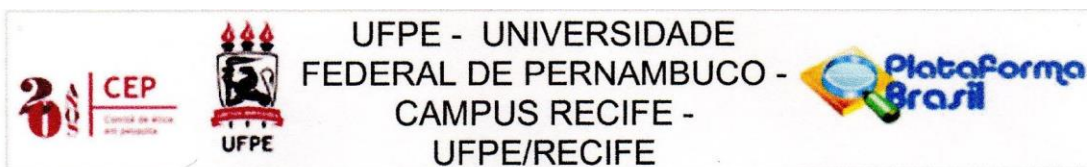


MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: COMPETÊNCIAS DOCENTES: O OLHAR DOS PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO DE ENFERMAGEM			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 16			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 4, Ciências da Saúde, Grande Área 6, Ciências Sociais Aplicadas, Grande Área 7, Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: SAMARA ALINE BRITO BRAINER			
6. CPF: 088.573.604-40		7. Endereço (Rua, n.º): JULIO JOSE DO REGO, 64 KENNEDY 1º andar CARUARU PERNAMBUCO 55036100	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 81996956451	10. Outro Telefone:
		11. Email: samara_aline06@hotmail.com	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo. Data: <u>30 / 10 / 2019</u> <u>Samara Aline Brito Brainer</u> Assinatura			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal de Pernambuco - UFPE		13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: CENTRO ACADEMICO DO AGRESTE
15. Telefone: (81) 2126-8588		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução. Responsável: <u>Jose Dilson Beserra Cavalcanti</u> CPF: <u>030.839.944-78</u> Cargo/Função: <u>docente / coordenador do Programa</u> Data: <u>30 / 10 / 19</u> <u>[Assinatura]</u> Assinatura			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.		Jose Dilson Beserra Cavalcanti Coordenador do Programa de Pós-graduação Educação em Ciências e Matemática PPGECM / CAA / UFPE SIAPE 1528949	

ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COMPETÊNCIAS DOCENTES: O OLHAR DOS PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO DE ENFERMAGEM

Pesquisador: SAMARA ALINE BRITO BRAINER

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 24748819.6.0000.5208

Instituição Proponente: CENTRO ACADEMICO DO AGRESTE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.745.370

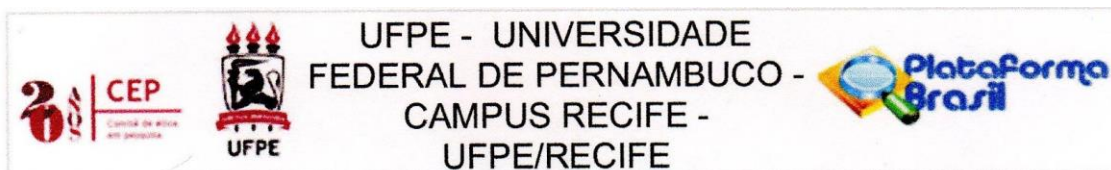
Apresentação do Projeto:

Trata-se da pesquisa da mestranda SÂMARA ALINE BRITO BRAINER vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática do Centro Acadêmico do agreste-UFPE, sob orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida de Oliveira Freitas. É um estudo transversal com abordagem qualitativa, a ser desenvolvida com professores do ensino técnico de Enfermagem, de uma instituição de ensino de caráter privado no município de Caruaru. A amostra será censitária, e farão parte da amostra os docentes que possuam mais de 12 meses de atuação na docência de curso técnico de enfermagem, enfermeiros/docentes que fazem parte do quadro de docentes do grau técnico unidade Caruaru/PE e excluídos aqueles que exercem o papel de preceptor, que se encontrem de férias no momento da coleta de dados, licença médica e/ou licença maternidade ou que não estejam na instituição no momento da coleta por motivos diversos. A coleta de dados se dará por meio da aplicação de um questionário com dados sócio demográficos com 13 perguntas, e uma entrevista guiada por roteiro semi estruturado, com 3 perguntas norteadoras. Para a análise dos dados quantitativos será utilizada a estatística simples, e os dados qualitativos por meio da Análise de Conteúdo de Bardin.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral: Compreender a percepção dos professores de um curso técnico em enfermagem sobre as competências necessárias ao exercício da docência para esse nível de ensino

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 3.745.370

Objetivos Específicos:

1. Apresentar a percepção dos professores de um curso técnico em enfermagem sobre competências docentes;
2. Indicar as competências necessárias para exercer a docência no curso técnico de enfermagem a partir do olhar dos docentes do curso;
3. Descrever como o enfermeiro bacharel desenvolve competências para a docência de ensino técnico a partir do olhar dos docentes do curso.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Refere riscos e desconfortos aos participantes, relacionados à constrangimento durante a coleta, o que será minimizado ao realizar a entrevista em ambiente reservado;

Benefícios: Subsidiar docentes e instituições de ensino dessa natureza, sobre as competências docentes necessárias para o exercício da profissão, para que o processo de ensino/aprendizagem seja melhorado e que profissionais cada vez mais qualificados estejam no mercado de trabalho.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo de grande relevância e muito pertinente para evidenciar as graves deficiências no ensino técnico da Enfermagem, influenciadas pela formação deficitária dos docentes em relação aos elementos necessários para as práticas pedagógicas ideais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Anexou toda a documentação exigida pela Resolução 466/2019

Recomendações:

Atualizar referencias muito antigas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Protocolo foi avaliado na reunião do CEP e está APROVADO para iniciar a coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio da Notificação com o Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via "Notificação", pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link "Para enviar Relatório Final", disponível no site do CEP/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 3.745.370

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Para projetos com mais de um ano de execução, é obrigatório que o pesquisador responsável pelo Protocolo de Pesquisa apresente a este Comitê de Ética, relatórios parciais das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). O CEP/UFPE deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). É papel do/a pesquisador/a assegurar todas as medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda, enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1461784.pdf	01/11/2019 11:29:23		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pronto.doc	01/11/2019 11:28:57	SAMARA ALINE BRITO BRAINER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_pronto.doc	01/11/2019 11:26:38	SAMARA ALINE BRITO BRAINER	Aceito
Outros	Declaracao_de_vinculo.pdf	30/10/2019 15:37:05	SAMARA ALINE BRITO BRAINER	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	30/10/2019 15:36:22	SAMARA ALINE BRITO BRAINER	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia.pdf	30/10/2019 15:33:51	SAMARA ALINE BRITO BRAINER	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_SamaraAlineBritoBrainer.pdf	30/10/2019 15:32:49	SAMARA ALINE BRITO BRAINER	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_MariaAparecidadeOliveiraFreitas.pdf	30/10/2019 15:32:22	SAMARA ALINE BRITO BRAINER	Aceito

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 3.745.370

Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	30/10/2019 15:28:25	SAMARA ALINE BRITO BRAINER	Aceito
----------------	--------------------	------------------------	-------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 05 de Dezembro de 2019

Assinado por:

Gisele Cristina Sena da Silva Pinho
(Coordenador(a))

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br