MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) - REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (RFEPCT)

CENTRO DE REFERÊNCIA EM FORMAÇÃO E EAD DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (CERFEAD/IFSC)

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL (PROFEPT)

O BOM DOCENTE ENFERMEIRO: O OLHAR DOS ESTUDANTES DE CURSOS TÉCNICOS ACERCA DOS SABERES DOCENTES

Dissertação de Mestrado

LUÍS FERNANDO RAMPELLOTTI

Florianópolis – SC

2019

LUÍS FERNANDO RAMPELLOTTI

O BOM DOCENTE ENFERMEIRO: O OLHAR DOS ESTUDANTES DE CURSOS TÉCNICOS ACERCA DOS SABERES DOCENTES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.
Orientadora: Profª. Drª. Roberta Pasqualli.
Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Florianópolis – SC

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor.

Rampellotti, Luis Fernando
O Bom Docente Enfermeiro: o olhar dos estudantes de cursos técnicos acerca dos saberes docentes / Luis Fernando Rampellotti ; orientação de Roberta Pasqualli.
– Florianópolis, SC, 2019.
163 p.

Dissertação (Pós-graduação Stricto Sensu – Mestrado) – Instituto Federal de Santa Catarina, Centro de Referência em Formação e Educação à Distância – CERFEAD. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Departamento de Educação à Distância.
Inclui Referências.

1. Ensino. 2. Saberes docentes. 3. Enfermagem. 4. Produto Educacional. I. Pasqualli, Roberta . II. Instituto Federal de Santa Catarina. Departamento de Educação à Distância. III. Título.

O BOM DOCENTE ENFERMEIRO: O OLHAR DOS ESTUDANTES DE CURSOS TÉCNICOS ACERCA DOS SABERES DOCENTES

Esta Dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Centro de Referência em Formação e EaD do Instituto Federal de Santa Catarina (CERFEAD/IFSC).

Florianópolis, 24 de junho de 2019.

Prof. Dr. Nilo Otani
Coordenador do Programa

Prof. Nilo Otani
SIAPE 1530532
D.O.U. nº 129 de 08/09/2013
CERFEAD - IFSC

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª Gislene Miotto Catolino Raymundo (Membro Examinador Interno)
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Alexandre Vanzuita

Prof. Dr. Alexandre Vanzuita (Membro Examinador Externo)
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense

Roberta Pasquali

Profª. Dª. Roberta Pasqualli (Orientadora)
Instituto Federal de Educaçàò Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

O BOM DOCENTE ENFERMEIRO: O OLHAR DOS ESTUDANTES DE CURSOS TÉCNICOS ACERCA DOS SABERES DOCENTES

Este Produto Educacional foi julgado, validado e aprovado para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Centro de Referência em Formação e EaD do Instituto Federal de Santa Catarina (CERFEAD/IFSC)

Florianópolis, 24 de junho de 2019

Prof. Dr. Nilo Otani
Coordenador do Programa

Prof. Nilo Otani
SIAPE 1536532
D.O.U. nº 129 de 08/07/2013
CERFEAD - IFSC

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª Gislene Miotto Catarino Raymundo (Membro Examinador Interno)
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Prof. Dr. Alexandre Vanzuita (Membro Examinador Externo)
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense

Profª. Drª. Roberta Pasqualli (Orientadora)
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

A Deus pelas oportunidades recebidas e caminhos pelos quais tem me conduzido, tudo d'Ele provém e tem n'Ele sentido. Gratidão pelo sustento e luz na jornada.

Aos meus pais Maria e José, gratidão e reconhecimento por todo incentivo recebido e pelo esforço para me proporcionar uma boa formação. Obrigado por sempre terem uma palavra de encorajamento e compreenderem minhas ausências para me dedicar à pesquisa.

Ao meu irmão Cesar e sua família por sempre acreditarem e torcerem por mim.

Ao Franklin e ao Bimbi (um Spitz de pouco mais de um ano), meus parceiros de vida, o amor de vocês e a compreensão das minhas ausências e longas horas sobre os livros demonstram o valor de vocês. Ao Franklin também pelas ajudas com formatação, revisão e uso de recursos tecnológicos, além das viagens à rodoviária e ao Bimbi por sempre tão solidário e curioso acordar e me acompanhar pela casa às quatro horas da manhã nos dias de aula em Florianópolis, suas lambidas são sempre terapêuticas.

Ao IFSC/CERFEAD, instituição na qual realizei o curso de mestrado por todo conhecimento oportunizado e pela dedicação de seus docentes e funcionários para com essa primeira turma do PROFEPT.

Ao IFSC/Joinville e SENAC/Joinville, pela disponibilidade e acolhimento dos coordenadores dos cursos de enfermagem, pela partilha generosa dos alunos participantes e pela receptividade dos docentes participantes da aplicação do produto de mestrado.

À professora Dra Roberta Pasqualli, minha orientadora, a boa docente que me conduziu pelos mares da dissertação. Obrigado por todo conhecimento partilhado, por aceitar o desafio de orientar um enfermeiro professor e por ter me conduzido na descoberta de um mundo de possibilidades de ensinar e aprender. Obrigado pela paciência com minha rotina de dias invertidos e em tantos momentos senti-la segurando minha mão para que eu acertasse ou corrigisse o compasso.

EPÍGRAFE

A educação é o grande motor do desenvolvimento pessoal. É através dela que a filha de um camponês pode se tornar uma médica, que o filho de um mineiro pode se tornar o diretor da mina, que uma criança de peões de fazenda pode se tornar o presidente de um país. Nelson Mandella

RESUMO

A formação docente para a Educação Profissional em Enfermagem implica diretamente na materialização da ação profissional dos então estudantes e constitui-se como um dos grandes desafios da educação em Enfermagem na atualidade. A atuação do profissional enfermeiro em escolas de formação técnica, constitui significativo campo de atuação e de demanda profissional. Contudo, não há na graduação, no modelo de bacharelado, enfoque específico a esse campo de atuação e, há poucos cursos de licenciatura em Enfermagem no país. Logo, este profissional está privado de conhecimentos docentes 'formais', não da profissão, contudo de didática, metodologias educacionais, etc. Esses fatores apontam para a necessidade de preencher essa lacuna formativa. Este estudo, direcionado a escrita da dissertação de mestrado, propôs compreender quais os saberes docentes marcantes para os estudantes dos cursos técnicos em enfermagem do município de Joinville e, como estes saberes se materializam na prática dos docentes enfermeiros. Trata-se de uma pesquisa aplicada com abordagem qualitativa, caracterizada como pesquisa do tipo descritiva, com uma dimensão exploratória. A pesquisa foi realizada em duas escolas de formação técnica de enfermagem do município de Joinville - SC, com 34 alunos dos 3º e 4º módulos do curso, por meio da aplicação de questionário. Os dados foram analisados por meio de análise de multicaso. Os participantes mencionaram aspectos que relacionam os saberes docentes aos saberes da área de atuação, ao saber fazer e ao saber ser. Houve destaque para os saberes da experiência, a qual foi apresentada como importante fator de ligação entre os saberes da academia e as realidades nas quais o docente atua. Aspectos afetivos permeiam todas as respostas às questões do estudo, exercendo influência na escolha e na atribuição do bom docente enfermeiro por parte dos discentes. A pesquisa deu origem a um produto educacional, que consiste em uma proposta de curso de Formação Inicial e Continuada - FIC, a partir das percepções dos alunos de cursos técnicos sobre os saberes docentes.

Palavras chave: Ensino. Saberes docentes. Enfermagem. Produto Educacional

ABSTRACT

The teacher training for Professional Nursing Education directly implies the materialization of the professional action of the then students and constitutes one of the great challenges of Nursing education at the present time. The performance of the nurse professional in technical training schools constitutes a significant field of action and professional demand. However, in the undergraduate model, there is no specific focus in this area of practice, and there are few undergraduate courses in Nursing in the country. Therefore, this professional is deprived of 'formal' teaching knowledge, not of the profession, but of didactics, educational methodologies, etc. These factors point to the need to fill this training gap. This study, directed to the writing of the Master's Dissertation, proposed to understand the outstanding teacher knowledge for the students of the nursing technical courses of the city of Joinville and how these knowledge materialize in the practice of the nursing professors. This is an applied research with a qualitative approach, characterized as descriptive research, with an exploratory dimension. The research was carried out in two nursing technical training schools of the municipality of Joinville - SC, with 34 students from the 3rd and 4th modules of the course, through the application of a questionnaire. The data were analyzed by means of multicaso analysis. The participants mentioned aspects that relate the teaching knowledge to the knowledge of the area of action, to know how to do and to know how to be. The knowledge of experience was highlighted, which was presented as an important link between the knowledge of the academy and the realities in which the teacher works. Affective aspects permeate all the answers to the questions of the study, exerting influence in the choice and the attribution of the good nurse teacher by the students. The research gave rise to an educational product, which consists of a proposal for an Initial and Continuing Education (FIC) course, based on the students' perceptions of technical courses on the teaching knowledge.

Keywords: Teaching. Teacher knowledge. Nursing. Educational Product.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I **16**
CONSIDERAÇÕES INICIAIS **16**
1.1 O Pesquisador 18
1.2 A Pesquisa 24
1.3 O Caminho Metodológico 27
1.4 Organização da Dissertação de Mestrado 30
CAPÍTULO II **31**
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS DA PESQUISA **31**
2.1 O Ensino de Enfermagem 31
2.1.1 A classe da Enfermagem no Brasil e no estado de Santa Catarina 31
2.1.2 A evolução histórica dos processos formativos do profissional técnico em enfermagem no Brasil 33
2.1.3 Oferta de Cursos Técnicos de Enfermagem no Estado de Santa Catarina 38
2.2 Os saberes docentes do bom professor de enfermagem 48
2.2.1 Os Saberes Docentes 48
2.2.2 Saberes Docentes e Sua Relação com o Trabalho e o Tempo 50
2.2.3 O Bom Docente Enfermeiro 54
CAPÍTULO III **63**
TECENDO A DISCUSSÃO ACERCA DOS SABERES DOCENTES MARCANTES PARA OS ESTUDANTES DOS CURSOS TÉCNICOS EM ENFERMAGEM **63**
3.1 Categoria 01 - O que é um bom professor enfermeiro 64
3.2 Categoria 2 - Características do bom professor enfermeiro 68
3.3 Categoria 3 e 4 - Metodologia do bom professor enfermeiro e Recursos metodológicos que o bom professor enfermeiro utiliza 78
3.4 Categoria 5 - A relação que o bom professor enfermeiro estabelece entre os conteúdos e a assistência de enfermagem direta ao paciente 83
3.5 Categoria 6 - Como o bom professor se relaciona com a turma de estudantes 87
3.6 Categoria 7 - A formação do bom professor enfermeiro influencia na boa aula 90
3.7 Categoria 8 - O bom professor enfermeiro contribui para a boa formação do estudante 95
3.8. Outras questões apresentadas de forma espontânea pelos participantes da pesquisa 99
CAPÍTULO IV **100**
PROPOSTA DO PRODUTO EDUCACIONAL **100**
CONSIDERAÇÕES FINAIS **104**
REFERÊNCIAS **106**
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE e

QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS 112
QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS 114
APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA IFSC 115
APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNICA SENAC 116
APÊNDICE D – CATEGORIAS DE ANÁLISE 117
APÊNDICE E – PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO 143
ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP 153
ANEXO II – TRANSCRIÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS 156

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Vista aérea do Seminário Sagrado Coração de Jesus, Corupá – SC..... 20

Figura 2 - Em 2007, como seminarista no Seminário de Corupá – SC..... 20

Figura 3 – Apresentação do curso FIC no Moodle..... 101

Figura 4 – Unidade I do curso FIC no Moodle..... 102

Figura 5 – Avaliação de unidade do curso FIC no Moodle..... 102

Figura 6 - Avaliação final do curso FIC no Moodle..... 103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Oferta de Cursos Técnicos de Enfermagem Presenciais no Estado de Santa Catarina, em ordem alfabética dos municípios..... 38

Quadro 02 - Categoria 01 - O que é um bom professor enfermeiro..... 64

Quadro 03 – Categoria 2 – Características do bom professor enfermeiro..... 68

Quadro 04 – Categoria 3 – Metodologia do bom professor enfermeiro..... 78

Quadro 05 – Categoria 4 – Recursos metodológicos que o bom professor enfermeiro utiliza..... 78

Quadro 06 – Categoria 05 - A relação que o bom professor enfermeiro estabelece entre os conteúdos e a assistência de enfermagem direta ao paciente..... 83

Quadro 07 – Categoria 6 – Como o bom professor enfermeiro se relaciona com a turma de estudantes..... 87

Quadro 08 – Categoria 7 – A formação do bom professor enfermeiro influencia na boa aula..... 90

Quadro 09 – Categoria 8 – O bom professor enfermeiro contribui para a boa formação do estudante..... 95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos profissionais de enfermagem, de acordo com a categoria no estado de Santa Catarina e no Brasil..... 31

LISTA DE SIGLAS

ABEN – Associação Brasileira de Enfermagem

ABRASCO – Associação Brasileira de Pós Graduação em Saúde Coletiva

ANED – Associação Nacional de Enfermeiras diplomadas

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CEDUP – Centro de Educação Profissional

CERFEAD/IFSC – Centro de Referência em Formação e EAD do Instituto Federal de Santa Catarina

CNS – Conselho Nacional de Saúde

COFEN – Conselho Federal de Enfermagem

COREN – Conselho Regional de Enfermagem

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DNSP – Departamento Nacional de Saúde Pública

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IELUSC – Instituto Educacional Luterano de Santa Catarina

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROFAE – Programa de Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Saúde - Enfermagem

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SC – Santa Catarina

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENADEn – Seminário Nacional de Diretrizes para Educação em Enfermagem

SISTEC – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

SUS – Sistema Único de Saúde

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNIRIO – Universidade do Rio de Janeiro

UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

CAPÍTULO I

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para situar o contexto da elaboração desta Dissertação de Mestrado, destaca-se que a Enfermagem representa, atualmente, o maior contingente de profissionais da área da saúde. Em março de 2019, somente no Brasil, totaliza-se o número de 2.140.550 profissionais, divididos nas seguintes categorias: a) o enfermeiro, habilitado por meio de Cursos Superiores de Enfermagem; b) o técnico em enfermagem; c) o auxiliar de enfermagem e, d) a parteira, sendo estes três últimos, habilitados para o exercício da profissão por meio de Cursos Técnicos concomitantes ou subsequentes ao Ensino Médio. A categoria numericamente mais representativa, a dos técnicos em enfermagem, conta com 1.201.474 inscritos no Conselho Federal de Enfermagem. No estado de Santa Catarina, de acordo com dados do Conselho Federal de Enfermagem, estão inscritos 58.676 profissionais, sendo 38.178 pertencentes a equipe técnica, ou seja, justifica-se aqui a relevância dessa categoria (CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM, 2019; SGARBI *et al*, 2015).

Logo, para que os processos formativos de uma categoria profissional tão numericamente expressiva sejam adequados, existe a necessidade, diretamente proporcional de escolas de formação profissional. Neste sentido, somente no estado de Santa Catarina existem 110 escolas inscritas no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC). Com destaque para as cidades de Joinville com 11 escolas, Florianópolis 09 escolas, Blumenau e Palhoça ambas com 05 escolas (BRASIL/MEC, 2019).

A enfermagem está alocada na área de conhecimento das ciências da saúde, área número 20, conforme classificação da Capes, aplicando-se ao estudo e execução do cuidado humano, a partir de um conjunto de técnicas desenvolvidas a partir do método científico, voltadas à prática, cujo exercício e aplicação é reconstruída a partir da prática assistencial-reflexiva de cada profissional. Sua atuação é altamente complexa, também denominada ‘ciência do cuidar’, apta a atender o ser humano integralmente, a partir de um arcabouço de conhecimentos de diversas áreas, os quais fundamentam sua prática (BRASIL/MEC B, 2016; QUEIRÓS, 2016).

Sendo assim, as teorias que fundamentam o cuidado, devem ser sempre validadas antes da transmissão a seus pares (QUEIRÓS, 2016). Desse modo, o autor, sinaliza o caráter científico do fazer do profissional de enfermagem, ao mesmo tempo em que evidencia a implicação e responsabilidade ética na formação de novos profissionais.

O profissional enfermeiro incorporou a sua prática gerencial e assistencial, o exercício do ensino e a direção das escolas de formação profissional, bem como, a formação continuada de seus pares, já que, de acordo com a Lei nº 50.387, de 28 de março de 1961, em seu artigo 9º, são atribuições dos Enfermeiros: "[...] b) participação no ensino, Escolas de Enfermagem e de Auxiliar de Enfermagem e treinamento de pessoal em serviço; c) direção e inspeção de Escolas de Enfermagem e de auxiliar de Enfermagem; [...]" (COREN-SC, 2013). Logo, pode-se compreender que a habilitação para a atuação docente na formação profissional de enfermagem está implicada ao ser enfermeiro.

A formação universitária do profissional enfermeiro ocorre, majoritariamente, nos moldes de bacharelado, disparidade verificada no cadastro de cursos de nível superior, havendo atualmente 1156 cursos de bacharelado em enfermagem em atividade no Brasil e, somente 12 cursos de licenciatura em atividade (BRASIL/MEC, 2018).

Sendo assim, os egressos desses cursos, embora legalmente habilitados para as atividades de ensino, não alcançam na graduação os saberes próprios às licenciaturas. Assim, embora muitos destes ingressem na docência nos cursos técnicos em enfermagem, sua formação de base foi voltada para a atuação assistencial e gerencial, privando-lhes de conhecimentos didáticos (SGARBI, 2015).

Sob estes aspectos, questiona-se aqui, quais são os saberes necessários ao ensino de uma profissão? Subsidiados pela literatura, corrobora essa reflexão o pensamento de Tardif (2010), sobre quais são os conhecimentos mobilizados pelos professores em seu ofício cotidiano: "[...] Trata-se de conhecimentos técnicos, de saberes ação, de habilidades de natureza artesanal adquiridas através de uma longa experiência de trabalho? [...]" (TARDIF, 2010).

A levantar tais indagações também afirma, que tais saberes, são resultado da prática desse profissional, de sua identidade, de sua construção como docente a partir do próprio trabalho, de suas experiências profissionais, das relações que estabelece com seus pares e com os discentes. Afirma ainda, que os saberes necessários ao ensino profissional não podem ser totalmente aprendidos da academia, mas são dinâmicos moldados no trabalho e partir do trabalho, construídos processualmente, incorporados do ambiente e no ambiente de trabalho, em suas palavras: "a questão do saber dos professores, não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão" (TARDIF, 2010, p.10).

Nesta direção, particularmente nos interessa compreender os **saberes docentes marcantes para os estudantes dos cursos Técnicos em Enfermagem do município de Joinville - SC, e como estes saberes se materializam na prática dos docentes enfermeiros**? Estudo de Sgarbi *et al* (2015),

sugere que estes profissionais não apresentam um saber docente específico sob a ótica de não serem docentes por formação, contudo, os saberes que movimentam sua atuação estão relacionados à própria prática. Ou seja, contribuem e fundamentam sua atuação as interações humanas que estes realizaram e sofreram em sua própria fase formativa de base, bem como, as experiências pessoais e profissionais.

Retomamos aqui a contribuição que Tardif oferece nesse sentido, as reflexões a que esse trabalho se propõe. O autor afirma que o professor sofre influência do meio do qual provém e no qual realiza seu ofício, realização que o torna ator social e não o mero resultado, ou produto de determinantes externos ou sociais, como afirma o sociologismo. O saber dos professores, em suas palavras, constitui "[...] um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar o seu ambiente de trabalho, [...] e o interioriza [...] se tornam parte integrante de sua 'consciência prática'" (TARDIF, 2010).

Logo, sendo esse conhecimento docente forjado não somente na academia, mas processado e construído paulatinamente à atuação docente, e dialogando com as experiências de vida e trabalho do professor, nos espaços de atuação e com os atores a quem se destina o processo formativo, torna-se necessário o conhecimento desse escopo que fundamenta, ao mesmo tempo em que é fundamentado na prática do docente enfermeiro.

Desse modo, esta Dissertação de Mestrado se encaminha no sentido de compreender quais os saberes docentes marcantes para os estudantes dos cursos técnicos em enfermagem do município de Joinville e, como estes saberes se materializam na prática dos docentes enfermeiros.

1.1 O Pesquisador

"A gente tem é que sonhar, senão as coisas não acontecem" (NIEMAYER, 2005)

Nasci no ano de 1989, aos 17 de janeiro, numa manhã de calor e sol na bela cidade histórica de São Francisco do Sul - SC, ilha que levo no coração e à qual retorno sempre que possível. Sou o segundo filho de Maria Emília Cardoso Rampellotti e José Cesar Rampellotti, tendo meu irmão, Cesar Augusto Rampelotti nascido pouco mais de quatro anos antes de mim. Vivi os primeiros 17 anos de minha vida na referida cidade, mais precisamente no bairro Acaraí, ao lado de minha família domiciliar, avós, além de numerosos tios e primos, convívio do qual tenho saudade e período cuja nostalgia remete a odores, sabores e experiências essenciais à constituição da minha personalidade e alicerce da construção humana.

Iniciei meus estudos formais no ano de 1994, no Pré Escolar Pingo de Gente, porém, minha alfabetização já havia sido iniciada a partir dos quatro anos de idade por meio de atividades realizadas com minha mãe. Recordo que ficava nas pontas dos pés e observava as crianças entrarem no ônibus para ir à escola, havia em mim uma curiosidade e grande vontade de frequentar a escola também, desse modo graças a minha insistência em estudar, minha mãe propunha atividades de preenchimento de traços que formavam as letras, desenhos, além de comprar lápis de cor, giz de cera, livros de colorir e de histórias, as quais contava para mim e das quais ainda recordo. Ganhei um quadro negro e uma caixa de giz, além de livros didáticos. Pronto, já podia cumprir várias horas de 'trabalho' como professor de meus bonecos e alunos imaginários. Ainda na fase pré-escolar, minhas tias que trabalhavam como professoras me levavam ocasionalmente para as aulas da educação infantil, tenho lembrança do escorregador colorido na caixa de areia, do choco leite de garrafinha de vidro e, da vontade que tinha de poder entrar logo para a escola.

[...]Abram todas as janelas. Abram mais janelas do que todas as janelas que há no mundo [...] (CAMPOS, 1917, p. 31).

Na Escola de Educação Básica Carlos da Costa Pereira recebi os nove primeiros anos da educação básica. Nos três primeiros anos fui acompanhado por minha mãe, que me levava na garupa da bicicleta. Nos dois anos seguintes eu mesmo pedalava com meu irmão até a escola e caí alguns tombos. Depois meu irmão foi para outra escola cursar o ensino médio, então eu já podia ir à escola sozinho. Dos anos iniciais destaco o encanto que o acesso ao conhecimento formal me despertou. Até hoje sei exatamente qual série cursei em cada sala, embora a escola, hoje, me pareça pequena quando a cada dois anos entro lá para votar. Gratidão é um sentimento apropriado que evoca a lembrança dos mestres, as alfabetizadoras, àquelas mulheres que me apresentaram o mundo, as ciências, as artes, a disciplina e dedicação próprias ao mundo discente e porque não, docente também. Minha primeira leitura foi o texto 'A babá cuida do bebê', quanta paciência meus pais tiveram, sobretudo, com minha teimosia e tentativas de adivinhação das composições silábicas. Foram nesses anos que a paixão pela leitura se consolidou, bem como, o desenvolvimento e gosto pela oralidade. Algumas características bastante presentes ainda hoje na minha personalidade - porém trabalhadas e cujos instintos foram dominados pela razão - manifestaram-se inicialmente aí, a saber, a exigência de mim, a autocrítica sincera e impiedosa, o senso de responsabilidade e a preocupação com as consequências de meus atos a terceiros, o perfeccionismo, o zelo estudantil, o planejamento, o apego familiar, enfim, aspectos que me forjaram como homem mas também precisaram ser trabalhados em momento oportuno.

Para o leitor cuja perspicácia permitiu entrever as linhas por entre esta narrativa, talvez seja redundância informar que este pequeno menino do ensino fundamental apresentava as melhores

notas, destacava-se nas apresentações e sempre estava envolvido nas mais diversas atividades estudantis, desde gincanas até homenagens diversas, principalmente decorando e declamando poemas à bandeira, aos índios, as árvores, enfim, tornei-me o aluno que professores e direção escolhiam para estes ofícios. Não poderia deixar de mencionar a professora Ivone Carvalho, hoje já falecida, que muito me ensinou sobre geografia e cuja dedicação a docência também me inspirava seguir seus passos e ensinar, com dedicação e paixão. Essa mulher sempre reconheceu que minha dedicação aos livros me levaria a algum lugar.

E com o que eu sonhava? Quis ser tudo! Na verdade, os sonhos que por mais tempo povoaram minha consciência foram ser professor e padre, todavia era também atraído pelo ofício dos profissionais de saúde, jornalistas, administradores, comerciários, atores, pilotos de avião, cientistas, geólogos e artistas plásticos, embora para esta última nunca tenha apresentado nenhuma habilidade.

A religiosidade sempre foi e ainda é forte na minha família, havendo um histórico de ingressos ou aspirações à carreira eclesiástica e vida religiosa. Desse modo, após uma infância engajada nos mais diversos movimentos da Igreja, vivência que alimentava o desejo de ser padre - um de meus primeiros sonhos -, ingressei, aos 15 anos de idade no Seminário Diocesano Divino Espírito Santo, em Joinville. Lá cursei o primeiro ano do ensino médio e recebi formação humana e religiosa. Permaneci no seminário durante um semestre, sempre, sentindo muitas saudades de casa, período que chorava muito e, embora gostasse, decidi retornar a casa de meus pais, que sempre me apoiaram nas decisões que tomei, embora achassem precoce a decisão do ingresso aos 15 anos.

O restante do ensino médio foi cursado no Colégio Francisquense, de São Francisco do Sul. Neste período fui muito feliz e recebi uma base de formação sólida que contribui para minhas experiências especialmente no conhecimento da língua culta padrão e da cultura literária. A escola, embora visasse a preparação mais imediata para o vestibular, também me abriu horizontes como a iminente continuidade dos estudos visando à formação profissional. No ‘terceirão’ a escola ofertou um teste vocacional e, por intermédio da Psicóloga Escolar, foram-me apontadas duas áreas: a saúde (psicologia) e a religiosa. Ambas correspondiam ao meu desejo de ajudar na vida das pessoas de alguma forma, de realização profissional a partir de algo que me desse o prazer de fazer o bem e de contribuir com aqueles que sofrem. Contudo, eu acreditava não ter coragem de atuar na área da saúde, já que nesta, assiste-se a morte e o sofrimento das vítimas de ferimentos graves, enfim, situações que durante toda a minha vida me amedrontavam. Dessa forma, a decisão pela vida religiosa - a qual havia sido adiada anteriormente devido a imaturidade afetiva - pareceu-me a mais acertada nesse momento e, de fato, a ideia de ser religioso me atraía muito, me enchia de esperança de poder ajudar as pessoas e de construir um mundo melhor. Porém, ao invés de retornar ao seminário no qual já havia

estudado, conheci nesse período o belíssimo seminário de Corupá, e após uma breve experiência de "estágio vocacional", decidi ingressar no primeiro semestre do ano de 2007.

Figura 1: Vista aérea do Seminário Sagrado Coração de Jesus, Corupá - SC

Fonte: O Autor

Figura 2: Em 2007, como seminarista no Seminário de Corupá-SC.

Fonte: O Autor

Desse modo, em fevereiro de 2007, iniciei o propedêutico - primeira etapa formativa da vida religiosa - no Seminário de Corupá - SC. A experiência vivida neste período foi muito além de aprender a ser religioso ou padre. A formação recebida incluía introdução a filosofia, produção

textual, gramática, leituras diversas, catecismo, latim, música, história e espiritualidade da Congregação, entre outras. Havia bastante tempo reservado à oração pessoal e comunitária, acompanhamento individual com orientador vocacional, atividades recreativas e atividade física, porém, não é a formação explícita que destaco. Além dessas atividades, havia um espaço para o trabalho, o cuidado da terra, dos jardins, a colheita de frutos, a produção de alimentos e bebidas, a monitoria de grupos no museu, o abate de suínos e aves, a organização de eventos, a limpeza das instalações, a organização da capela e das celebrações, a organização de batizados e casamentos, etc.

Em meio a tudo isso, havia uma presença que fez o Seminário de Corupá ser um divisor de águas na minha vida. Lá morava um religioso octogenário, Irmão Cláudio Mallmann, que passou a depender de cuidados, companhia, auxílio para atividades cotidianas. Inicialmente fui solicitado para que fizesse leituras a ele pelas manhãs, depois passeios com a cadeira de rodas, até que nós - os seminaristas daquele ano - passamos a assumir seus cuidados integrais em 24 horas. Então, de tudo que havia feito, de tudo que havia sonhado e do medo daquilo que veria e testemunharia na atenção à saúde, ficou o discernimento do plano de vida que eu buscara até então. Estava resoluto, seria enfermeiro. O prazer que buscava sentir em fazer algo pelo próximo, descobri ao cuidar daquele idoso, ao ser seus olhos quando estes lhe faltavam, ao fazer vigília para garantir a segurança de seu sono, ao alimentá-lo quando estava impossibilitado de fazê-lo, ao banhar-lhe ou simplesmente acompanhá-lo. Passei a me questionar se poderia ser enfermeiro na vida religiosa, e ao fim de um ano, resolvi voltar a casa de meus pais e seguir este sonho. Acredito que Deus, a vida, o universo, enfim, que o seminário foi o modo de me encontrar e descobrir aquilo me realizaria.

No ano de 2008, novamente em São Francisco do Sul, na casa de meus pais, comecei a trabalhar no comércio, com cujo salário, em 2009, iniciei o curso técnico em enfermagem, em Joinville, para onde me deslocava em transporte escolar todos os dias. Em 2010, fui aprovado no concurso da Prefeitura Municipal de Joinville e assumi o cargo de agente administrativo em março do mesmo ano, mudando-me para Joinville.

Concluí o curso técnico de enfermagem em 2011 e iniciei, no mesmo ano o curso de Graduação em Enfermagem na Associação Educacional Luterana Bom Jesus - IELUSC. Com muito esforço, com as dificuldades próprias da concomitância entre trabalho e estudo, com a ajuda de meus pais - inclusive financeira, devido as mensalidades altas e com aumentos semestrais - consegui, em 2015 o tão sonhado diploma universitário. Meu trabalho de conclusão de curso gerou um artigo científico que foi publicado na Revista Extensio da UFSC, com o título “Motivação dos pacientes com histórico de câncer de mama em buscar as terapias alternativas”, do qual me orgulho muito.

Em 2015, comecei a atuar como técnico em enfermagem em uma unidade de pronto atendimento em Joinville e, nesse período, pude consolidar conhecimentos até então abstratos apreendidos durante a formação técnica e de graduação. Os dois anos que passei nessa instituição ajudou a forjar-me para os desafios da futura atuação como enfermeiro.

Após a conclusão do curso de Graduação, passei a atuar como docente no curso técnico em Enfermagem da Escola Técnica Amerins, um antigo sonho já que um dos meus ideais de vida era atuar na formação dos novos profissionais de enfermagem contribuindo, assim, para a melhoria da profissão e seu reconhecimento como ciência. Lá lecionei os componentes curriculares de Organização do Processo de Trabalho de Enfermagem, Enfermagem em Urgência e Emergência, Saúde Coletiva, além da Supervisão de Estágios Hospitalares e em Gerontologia. A experiência docente serviu para confirmar a aspiração à vida docente e a percepção que me realizo com o trabalho de professor.

Iniciei, em 2016 a Pós-Graduação em Urgência e Emergência na Faculdade São Fidélis, grupo Censupeg, em Joinville, a qual conclui em 2017. Formação que percebo como fundamental para a atuação assistencial e docente nessa área de conhecimento. O trabalho de conclusão de curso da pós-graduação, gerou um artigo científico que investigou a dor torácica em unidade de pronto atendimento, o qual foi publicado no Brazilian Journal of Pain em março de 2019, constituindo mais um marco na construção como um enfermeiro da pesquisa e do meio acadêmico.

Ainda no ano de 2017, iniciei o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, no Instituto Federal de Santa Catarina, o qual representa um passo importante na minha formação docente e na construção profissional. A opção pela condução da pesquisa na linha dos saberes docentes, emerge da experiência da orientadora Dra. Roberta Pasqualli e corrobora minha busca pelos conhecimentos necessários ao bom êxito da docência. Minha construção como enfermeiro professor vem sendo forjada nas experiências relatadas neste memorial, e certamente, a imersão nessa área de conhecimento – os saberes docentes – constitui um marco de edificação e crescimento profissional. Com a produção de conhecimento na área pretendo contribuir para a classe profissional da enfermagem, sobretudo a partir da formação para seu exercício.

No mesmo período fui convocado no concurso do Hospital Municipal São José em Joinville, passando a atuar como enfermeiro assistencial no pronto socorro, de modo que, esta experiência e desafio profissional no maior pronto socorro do estado, consolidam a especialização em urgência e emergência, bem como, acredito ser essencial para formar e preparar para a docência a partir de uma experiência profissional enriquecedora.

Em 2019 conclui minha pesquisa de mestrado intitulada “O bom docente enfermeiro: o olhar dos estudantes de cursos técnicos acerca dos saberes docentes” a qual originou dois artigos e um produto educacional, um curso de formação continuada para professores enfermeiros sobre os saberes da docência, aplicado em ambiente virtual do IFSC com 5 docentes do IFSC, SENAC e duas instituições não participantes do estudo.

Ao rever minha trajetória de vida acredito que minha história tem sido marcada por conquistas resultantes da busca, do gosto e da dedicação aos estudos. O menino que sonhava em ir para a escola, não quis mais deixar as aulas, colhe hoje os frutos dos longos anos de preparação para o exercício social da profissão que escolheu, emendou graduação, pós e mestrado, sonha em dedicar-se à docência e contribuir para que outros façam do conhecimento instrumento de transformação da realidade e da vida.

1.2 A Pesquisa

A formação docente para a Educação Profissional em Enfermagem implica diretamente na materialização da ação profissional dos então estudantes, e constitui-se como um dos grandes desafios da educação em Enfermagem na atualidade. A responsabilidade exercida ao assumir profissionalmente o cuidado assim como a tutela de vidas humanas em situação de risco e vulnerabilidade impõe diretamente ao profissional de enfermagem um grande comprometimento social, humano e ético. Nesta direção, tais aspectos refletidos no fazer profissional, implicam igualmente na pesquisa e no ensino dessa ciência e, igualmente, as etapas formativas, de modo que, “[...] exige produzir conhecimentos que fundamentam as ações cotidianas de cuidado, assim como formar novos profissionais com competência para assumir os desafios de um mundo em permanente transformação” (COREN-SC, 2013).

Dito isto e considerando a relevância das atividades executadas pela enfermagem, da magnitude desse contingente profissional e da responsabilidade que lhe são imputadas é evidente a importância de que o exercício profissional em enfermagem seja pautado em uma formação sólida e concernente às demandas profissionais, uma formação com vistas para ‘além do mercado de trabalho’, ou seja, uma formação crítico-reflexiva a partir de participação ativa do estudante no processo formativo (SGARBI et al, 2015).

Atualmente há um grande número de escolas de formação técnica em enfermagem, de modo que, uma parte expressiva de egressos dos cursos de graduação em enfermagem vem atuando como docentes. Contudo, não há, na graduação, no modelo de bacharelado, enfoque específico a esse campo de atuação, e há atualmente, apenas 12 cursos de licenciatura em Enfermagem no país. Logo, este profissional está privado de conhecimentos docentes 'formais', não da profissão, contudo de didática, metodologias educacionais, etc. Esses fatores poderiam apontar para a necessidade de preencher essa lacuna formativa (BRASIL/MEC, 2018; SGARBI *et al*, 2015).

Ora, seriam os saberes docentes aprendidos somente da academia? Se definidos como um conjunto amplo, plural, produzidos e constituídos a partir das experiências individuais e sociais do ser docente, seria uma visão muito limitada imputá-los somente a determinada disciplina específica da formação de base. Conhecê-los e defini-los exige "[...] situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo" (TARDIF, 2010). Logo, pode-se afirmar, que diversos conhecimentos, oriundos de diversas fontes, compõe o ser professor, e sua aquisição também ocorre no período da academia, mesmo sem que seja em uma unidade curricular específica. As experiências desse atual docente no período formativo ao longo de sua trajetória, corroboram a sua atuação e se refletem no seu ofício. Desse modo, os saberes docentes são também influenciados por aqueles a quem a formação se dirige (TARDIF, 2010).

Pensando esses saberes, a partir da concepção ampliada de Tardif (2010), acredita-se que investigá-los sob a ótica dos atores a quem se dirige o processo formativo, ou seja, os estudantes, enriquece a produção e fomenta uma reflexão útil à ampliação do conhecimento sobre a atuação do enfermeiro na formação técnica em enfermagem.

Estudar os saberes do docente enfermeiro surge como necessidade de conhecimento do fazer desse profissional nessa área de atuação, uma vez que, como supracitado, cresce o número de espaços formativos formais e, consequentemente, a demanda por esse profissional. Ao mesmo tempo, percebe-se que há pouca produção sobre o tema, sendo que atualmente surgem algumas dissertações e teses relacionadas, como pôde-se verificar a partir de levantamento de dissertações de mestrado em cujos títulos constavam os termos "Saberes docentes" e "Enfermeiro" do Catálogo de Teses e Dissertações da Plataforma CAPES. Nesse levantamento foram encontradas três dissertações no período compreendido entre os anos de 2006 e 2018, cujas referências estão listadas a seguir:

RIEGEL, Fernando. **Saberes dos docentes de um curso de graduação em enfermagem e as implicações das políticas públicas de saúde e educação** 01/12/2008 107 f. Mestrado em

EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio Sinos - UNISINOS.

MADEIRA, Maria Zélia de Araújo. **A prática pedagógica das professoras do Curso de Enfermagem: revisitando a construção dos saberes docentes** 01/08/2006 159 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castelo Branco.

DELIBORIO, Amanda. **O ambiente virtual de aprendizagem no curso de enfermagem: ressignificando as práticas e os saberes docentes** 27/06/2016 177 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: Rede de Bibliotecas da Unoeste - Campus II.

Destacamos ainda que os estudos supracitados, corroboram o tema dessa dissertação, porém, enquadram-se no âmbito de mestrados acadêmicos, não em mestrados profissionais como o PROFEPT cuja proposta aponta ao desenvolvimento de um produto educacional, vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional/estudante.

Considerando o exposto, o produto educacional apresentado nesta Dissertação de Mestrado emergiu do fenômeno investigado, como subsídio teórico aos docentes enfermeiros, na pretensão de contribuir para a melhoria da qualidade da educação profissional, a partir do conhecimento dos saberes docentes desses profissionais no município de Joinville, estado de Santa Catarina.

Nesta direção o objetivo geral desta pesquisa é **compreender os saberes docentes[1] marcantes para os estudantes dos cursos Técnicos em Enfermagem do município de Joinville - SC, e como estes saberes se materializam na prática dos docentes enfermeiros.** O estudo pertence a área de concentração das pesquisas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), na linha das Práticas Educativas em EPT e ao macroprojeto 1 - Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT.

O objetivo geral desta Dissertação de Mestrado nos remete aos conceitos principais da proposta, desenvolvidos adiante e que, do ponto de vista de sistematização, estão desdobrados nos seguintes objetivos específicos:

[1]Diversos autores em educação apresentam o conceito de saberes docentes. No presente estudo, foi utilizado como aporte teórico Tardif para quem os saberes docentes abarcam o saber, o saber-fazer e saber ser, de modo que, sua essência está no diálogo com a prática cotidiana. Desse modo, a aquisição de tais conhecimentos implica uma correspondência constante entre a formação teórica e as interposições do exercício profissional. (TARDIF, 2010)

- Identificar os mapas ilustrativos[2] que determinaram a oferta de cursos técnicos presenciais em enfermagem no Estado de Santa Catarina;
- Sintetizar os referenciais teóricos privilegiados acerca dos saberes docentes;
- Analisar, a partir das percepções dos estudantes, quais são os saberes marcantes do bom professor enfermeiro;
- Apresentar, em forma de produto educacional, o curso de Formação Inicial e Continuada - FIC - Saberes Docentes do Professor de Enfermagem.

1.3 O Caminho Metodológico

A pesquisa apresentada nesta Dissertação de Mestrado é aplicada com abordagem qualitativa, caracterizada como pesquisa do tipo descritiva, com uma dimensão exploratória. De acordo com Köche (2009), a pesquisa descritiva estuda a relação entre duas ou mais variáveis de um dado fenômeno, porém sem a pretensão de manipulá-las. Enquanto Yin (2005), afirma que a pesquisa descritiva se propõe a descrever de maneira exaustiva um fenômeno, a qual pode desvelar questionamento para estudos posteriores, adquirindo, portanto, caráter exploratório. Já Marconi e Lakatos (2003) definem como sendo descritiva, a pesquisa que aborda quatro aspectos: descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais, objetivando o seu funcionamento no presente.

A execução da presente pesquisa se deu por meio de estudos multicaso, tendo por base os trabalhos de Yin (2005). Em geral, estudos de caso são as estratégias preferidas quando as questões ‘como’ ou ‘por que’ estão presentes, quando o investigador tem um pequeno controle sobre os eventos, e quando o foco é no fenômeno contemporâneo entre alguns contextos na vida real.

O mesmo autor, destaca o estudo de caso como possibilidade para a compreensão de fenômenos sociais complexos, metodologia aplicável a contextos reais, que demandam para sua explicação o entendimento do contexto humano e social que permeia sua ocorrência (YIN, 2005).

A pesquisa foi realizada nos **Cursos Técnicos de Enfermagem** ofertados em duas instituições de ensino profissional, sendo elas, o **Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)** e o **Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)**, nos respectivos polos na cidade de **Joinville/SC**,

[2]O entendimento de Mapa ilustrativo, diz respeito ao que Goodson (2008, p. 75), apoiado em Williamson (1974) apresenta como sendo o porquê, o como e o quando do fenômeno analisado.

constituindo assim, **o local da pesquisa**. As cartas de autorização para a realização das pesquisas estão disponíveis nos (APÊNDICE B) e (APÊNDICE C), respectivamente.

A escolha por essas instituições está relacionada a expressiva oferta de cursos técnicos em enfermagem realizadas pelas mesmas. De modo que, no estado de Santa Catarina figuram entre os maiores ofertantes o SENAC, o CEDUP, o IFSC e o CETEVI, em ordem decrescente de número de campi ofertantes, sendo que os dois últimos têm o mesmo número de campi. O CEDUP e o CETEVI, porém, não ofertam o curso técnico em enfermagem no munícipio de Joinville e, desse modo, somente SENAC e IFSC constituíram o local da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes das referidas instituições e cursos, da última fase/módulo de formação, uma vez que, os pesquisadores entendem que nesse momento os discentes tiveram contato com a maioria dos profissionais docentes enfermeiros, e, desse modo, estão mais empoderados para falar sobre os saberes e características desses docentes. Em uma das instituições a pesquisa foi realizada com alunos da penúltima fase do curso posto que os alunos de última fase estavam dispersos em diversas instituições realizando estágios.

Os **critérios de inclusão** definidos foram que os participantes seriam alunos dos cursos técnicos de enfermagem da última fase/módulo de formação do IFSC e SENAC, presentes em sala de aula no dia da aplicação do instrumento de coleta de dados e que, aceitassem participar da pesquisa e assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O universo foi constituído por 22 alunos da 4ª fase e 22 alunos do 3° módulo do IFSC e do SENAC, respectivamente, conforme contato telefônico com as referidas instituições no período de elaboração do projeto de pesquisa.

A amostra foi constituída por 13 alunos da 4ª fase e 21 alunos do 3° módulos que preenchiam os critérios de inclusão e que aceitaram participar do estudo tendo assinado o TCLE, no mês de junho do ano de 2018, no IFSC e no SENAC, respectivamente. A escolha por alunos dessas fases/módulos, foi motivada por tratarem-se das etapas mais avançadas nas respectivas instituições no período da coleta de dados e assim, permitir aos alunos um maior conhecimento dos docentes.

Os locais da pesquisa foram as salas de aula dos sujeitos das pesquisas em datas e horários acordados com as instituições.

A coleta de dados deu-se pela aplicação de questionário conforme (APÊNDICE A). A utilização de questionário visou direcionar a coleta de dados para se conhecer a opinião dos sujeitos da pesquisa sobre o tema pesquisado (SEVERINO, 2016).

O questionário foi estruturado em duas partes, sendo a primeira de caracterização dos participantes a partir de questões objetivas e discursivas e, a segunda destinada a reconhecer os saberes docentes marcantes para os alunos dos cursos técnicos em enfermagem, a partir de questões discursivas.

Os dados coletados foram disponibilizados na sua integralidade no (ANEXO II).

Cabe destacar ainda que, foi realizado o **pré-teste** do instrumento de coleta de dados, por meio da aplicação anteriormente a realização da pesquisa, com dois estudantes da última fase do curso técnico de enfermagem de instituição alheia aquelas nas quais realizou-se a pesquisa. Desse modo, pode-se verificar a clareza das questões e a validade do instrumento para o objetivo proposto. O pré-teste objetiva avaliar o instrumento de coleta de dados, e se necessário, ajustá-lo antes da aplicação aos sujeitos da pesquisa (SEVERINO, 2016).

Para a **análise dos dados** as respostas foram transcritas e os participantes identificados pela letra 'A' de aluno e número em ordem crescente de questionários analisados a partir de '01'. Foi realizado o agrupamento temático das falas correspondentes a cada questão do questionário, criando-se assim as categorias de análise. Assim, a partir do 'olhar' individual de cada estudante foi possível contribuir para as teorias construídas até o momento e disponíveis na bibliografia sobre o bom docente enfermeiro (YIN, 2005).

Na análise dos dados coletados buscou-se identificar três fatores como orienta Yin (2005), a saber: fatores comuns a todos os casos, fatores não comuns a todos os casos e, fatores únicos. Desse modo, buscou-se aprofundar o conhecimento acerca do fenômeno analisado e investigar suas características significantes, as quais não se podem generalizar, porém podem figurar replicadas em situações e experiências semelhantes. Esse agrupamento foi organizado em tabelas por categoria de análise e figuram em quadros de forma sintetizadas na discussão, porém, estão disponibilizadas em sua integralidade no APÊNDICE D. Nesse sentido a revisão da literatura e dos estudos com a mesma temática corroboram a discussão dos achados.

A discussão ocorreu a partir da aproximação teórica entre as proposições dos autores e os achados de estudos semelhantes. Algumas falas dos alunos foram destacadas e figuram no texto corroborando a discussão dos achados com as proposições de outros autores.

Quanto aos aspectos éticos foi observada a resolução CNS 466/2012. A pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil e foi apreciada pelo Comitê de Ética da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE CAAE 88011218.6.0000.5366 e aprovada sob o Parecer 2.776.298 conforme (ANEXO I). Após serem orientados sobre o tema, os objetivos, os benefícios e riscos da pesquisa,

os participantes foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) conforme (APÊNDICE A), ratificando o aceite. Foram respeitados aspectos fundamentais como preservação da identidade e liberdade em deixar a pesquisa em qualquer momento, sobretudo, se em algum momento sentir-se constrangido. Os instrumentos de coleta de dados e os TCLEs ficarão armazenados pelos autores pelo período de 05 (cinco) anos, após o qual serão destruídos.

1.4 Organização da Dissertação de Mestrado

A problemática da pesquisa, apresentada como '**Quais saberes docentes marcantes para os estudantes dos cursos Técnicos em Enfermagem do município de Joinville - SC, e como estes saberes se materializam na prática dos docentes enfermeiros'** apontou para a necessidade de 02 estudos teóricos, uma pesquisa de campo e suas análises e uma elaboração de produto educacional.

No primeiro capítulo apresenta-se o **primeiro estudo**, que anunciou uma discussão acerca dos processos de formação do Técnico em Enfermagem, destacando a caminhada histórica, os aspectos legais, as formas de organização curricular e objetivos desta formação. Apresenta-se também dados acerca da formação de profissionais de enfermagem no Brasil, no Estado de Santa Catarina e em Joinville, município onde foi realizada a pesquisa e a intervenção didática por meio do produto educacional proposto.

Ainda no segundo capítulo, o **segundo estudo** é apresentado à luz de autores como Barato (2015), Cunha (2012), Tardif (2010), Pimenta (1999), Tardif e Gauthier (1996), Saviani (1996), Bombassaro (1992) entre outros traz a discussão sobre os saberes necessários para a ação docente. À luz da pesquisa de Doutorado da professora Maria Isabel da Cunha, denominada "O Bom Professor e Sua Prática", buscamos apresentar uma reflexão acerca da temática.

No terceiro capítulo, apresenta-se a análise oriunda da relação estabelecida entre os dados empíricos e a teoria. E, no quarto capítulo apresenta-se o processo de elaboração e aplicação do produto educacional.

Na sequência, apresentam-se as considerações finais e, por fim, apresentam-se as referências bibliográficas, apêndices e anexos.

CAPÍTULO II

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS DA PESQUISA

2.1 O Ensino de Enfermagem

2.1.1 A classe da Enfermagem no Brasil e no estado de Santa Catarina

A enfermagem é uma profissão da área da saúde, cujo objeto de trabalho é o cuidado humano. Trata-se de uma ciência, uma vez que sua atuação se fundamenta na comprovação de evidências e conhecimentos científicos, de modo que, os trabalhadores dessa área estão aptos a desenvolver atividades complexas e de grande responsabilidade no cuidado a vida humana (MORAES e CARDOSO, 2015).

Atualmente, no Brasil, a classe da enfermagem representa o maior contingente profissional de trabalhadores em saúde. O mesmo é verificado no estado de Santa Catarina, sendo que em ambos os cenários, a categoria técnica é a mais expressiva em números de inscrições (COFEN, 2015).

A profissão é dividida em categorias profissionais, a saber: o enfermeiro, o técnico de enfermagem, o auxiliar de enfermagem e a parteira.

O enfermeiro é o profissional dessa categoria com formação universitária, enquanto o técnico recebe formação de nível médio, em cursos ofertados por escolas profissionais nas modalidades concomitante, subsequente ou integrada (BRASIL/MEC, 2019; COREN/SC, 2013).

Especificamente, o enfermeiro assume atribuições de administração da unidade na qual atua - sobretudo em setores hospitalares - coordenação e articulação da equipe técnica, assistência de enfermagem, pesquisa e ensino. Atividades que aliadas a constante evolução da área de assistência a saúde, apontam para necessidade de formação continuada (MORAES e CARDOSO, 2015). Responsabiliza-se ainda pela formação da equipe de enfermagem de nível médio, por meio da docência nos cursos profissionais, bem como, permanece com a responsabilidade técnica desses profissionais na atuação nos mais diversos serviços de saúde (COREN, 2013).

Por sua vez, o profissional técnico de enfermagem é responsável pela atuação junto a equipe de saúde no planejamento e execução do cuidado, na assistência direta de enfermagem - exceto das atividades privativas do enfermeiro - participando das ações de prevenção e promoção da saúde, educação e vigilância em saúde (COREN, 2013).

Assim, a Lei 7 498/86 delimita as atribuições do profissional técnico:

> o Técnico de Enfermagem exerce atividade de nível médio, envolvendo orientação e acompanhamento do trabalho de Enfermagem em grau auxiliar, e participação no planejamento da assistência de Enfermagem, cabendo-lhe especialmente: a) participar da programação da assistência de Enfermagem; b) executar ações assistenciais de Enfermagem, exceto as privativas do Enfermeiro, observado o disposto no Parágrafo único do art. 11 desta Lei; c) participar da orientação e supervisão do trabalho de Enfermagem em grau auxiliar; d) participar da equipe de saúde (COREN, 2013, p 42).

Ao auxiliar, cuja formação é de nível médio - com carga horária inferior à do técnico - incumbe funções de 'natureza repetitiva' e a 'participação em nível de execução simples' dos cuidados de enfermagem (COREN, 2013).

Por fim, a parteira - cuja titulação pode ocorrer por bancas examinadoras de parteiras práticas e mais recentemente tem dado espaço às obstetrizes por meio da especialização de enfermeiros (as) - pode realizar cuidados a gestante e parturiente, assistência direta ao parto normal e cuidados à puérpera e ao recém-nato (COREN, 2013).

Trata-se de uma classe profissional numericamente expressiva, como permite observar os registros de inscrição no respectivo conselho, conforme tabela abaixo:

TABELA 1 - Distribuição dos profissionais de enfermagem, de acordo com a categoria no estado de Santa Catarina e no Brasil

Estadual /Nacional	**Auxiliares**	**Técnicos**	**Enfermeiros**	**Obstetrizes**	**Total**
Santa Catarina	6.038	38.178	14.459	01	58.676
Brasil	419.146	1.201.474	519.782	264	2.140.550

Fonte: os autores (2019). Adaptado de Quantitativo de profissionais por regional. (COFEN, 2019)

Pesquisa realizada pela Fundação Oswaldo Cruz traçou, no ano de 2015, o perfil dos profissionais que compõem essa classe no Brasil, cujo universo representava 50% dos profissionais de saúde. O estudo revelou que o setor público representa a maior oferta de oportunidade de atuação, sendo o Sistema Único de Saúde - SUS apontando como inserção para 59,3% dos profissionais de enfermagem. Às atividades de ensino se dedicam 8,2% do total do universo pesquisado. Quanto a remuneração, o estudo evidenciou a desvalorização posto que mais da metade desses profissionais referiu renda média em torno de R$ 2.000,00, fenômeno marcadamente relacionado ao setor privado e filantrópico. Outro aspecto é a inserção masculina na classe, a qual historicamente teve majoritariamente representação feminina, e atualmente tem 15% dos inscritos do sexo masculino. A escolaridade acima da exigida também foi revelada, sendo que 23,8% dos profissionais técnicos tem curso de graduação incompleto e 11,7% concluíram o nível superior. Por fim, destacamos que mais

da metade desses profissionais - enfermeiros e técnicos - atuam na região sudeste do Brasil (COFEN, 2015).

O referido estudo permite ainda analisar esses dados por Estados da União, assim, a enfermagem em Santa Catarina é representada por aproximadamente 50 mil profissionais, sendo 77,2% técnicos e auxiliares e 87,7% mulheres, atuando em sua maioria (48,3%) no serviço público, e os subsalários estão relacionados ao setor privado e filantrópico, dados consonantes com a realidade nacional. Quanto a instrução 84,4% dos enfermeiros realizaram pós-graduação, tendo 28,4% dos enfermeiros realizado o curso técnico de enfermagem antes da graduação, e 30% dos técnicos possuem ou cursam o superior em enfermagem (COREN/SC, 2015).

2.1.2 A evolução histórica dos processos formativos do profissional técnico em enfermagem no Brasil

O estudo da evolução da formação profissional em enfermagem, a partir de uma ótica histórico-político-social, conduz ao reconhecimento de um acondicionamento das práticas educativas ao contexto social no qual se insere. Em outras palavras, os eventos sociais e os interesses de cada tempo histórico são fundamentais para sedimentar as características da formação profissional, fenômeno também observado na classe da enfermagem (RUBEN, 2008; ITO et al, 2006).

A assistência de enfermagem fundamentada em princípios científicos tem início com a inglesa Florence Nightingale, no século XIX, durante a guerra da Criméia. A formação proposta por essa pioneira enunciava "[...] criteriosa seleção das candidatas ao curso, na sistematização do ensino teórico e da prática correspondente e na total autonomia da escola em assuntos financeiros e pedagógicos" (RUBEN, 2008; MEDEIROS, TIPPLE, MUNARI, 1999).

O início da formação em enfermagem foi marcado pela divisão social do trabalho, posto que, a escola Nightingaleana formava as *ladies* para desempenhar a supervisão de enfermagem e eram das classes sociais mais altas, enquanto as formadas *nurses* pertenciam às classes mais baixas e realizavam assistência direta aos doentes (SILVEIRA e PAIVA, 2011).

No Brasil, a assistência em saúde remete ao período colonial, uma vez que, as doenças infectocontagiosas - epidemias, surtos, doenças desconhecidas no novo mundo trazidas pelos europeus e africanos - passam a acometer a população, nesse período, a assistência está relacionada aos jesuítas, sendo, portanto, de caráter cristão e empírico. No final do século XIX, inicia-se o

segundo período da história da enfermagem no Brasil, as doenças passam a ameaçar o desenvolvimento econômico, levando o governo a assumir a assistência em saúde a partir da ótica higienista, ou seja, adotando medidas de controle dos portos e de saneamento (RUBEN, 2008).

Nesse contexto, foi criada em 27 de setembro de 1890 por meio do Decreto Federal nº 791 a primeira escola de formação de enfermeiras chamada Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras, no Rio de Janeiro, existente ainda hoje com o nome de Escola de Enfermagem Alfredo Pinto e sob os auspícios da Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), tendo sido criada pelo governo e vinculada ao Hospital Nacional de Alienados do Ministério dos Negócios do Interior. Destaca-se nesse período a formação de enfermeiros com vistas a assistência hospitalar, ainda predominando a assistência religiosa e de caráter submisso da enfermagem (RUBEN, 2008).

Outro marco foi a fundação da Escola de Enfermeiros do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP) em 1923, hoje Escola Ana Néri, na época dirigida por Carlos Chagas. Há que se ressaltar a atuação das enfermeiras da Fundação Rockefeller dos Estados Unidos da América, as quais pautaram sua atuação docente voltada para a preparação de enfermeiros para o atendimento das demandas da saúde pública. Nesse contexto foi introduzido o Sistema Nightingale de ensino de enfermagem no Brasil (SILVEIRA e PAIVA, 2011; ITO, 2006).

O regulamento da referida escola aprovado sob o decreto nº 16300/23 determina um curso cuja duração seria de dois anos e quatro meses, dividido em cinco fases, sendo que a última poderia especializar para a enfermagem clínica ou a saúde pública, exigência de diploma da Escola Normal ou comprovação de capacidade para o curso por parte do candidato. Dentre as características dessa modalidade de formação podemos destacar que: os quatro primeiros meses eram teóricos, as estudantes cumpriam oito horas de trabalho diárias, tinham direito a duas meias folgas semanais, havia exigência de residência na instituição e direito a uma pequena remuneração (MEDEIROS, TIPPLE, MUNARI, 1999).

As primeiras escolas de enfermagem funcionavam em modelo de internato, assim, as alunas eram formadas em rígida disciplina, por meio de imersão e longa permanência no ambiente hospitalar, sendo relegado aspectos como lazer e descanso. Desse modo, esses modelos formativos são ainda marcados pelos ideais religiosos de abnegação e vocação, embora constituam a transferência da assistência religiosa para a constituição de uma profissão (MEDEIROS, TIPPLE, MUNARI, 1999).

Um terceiro momento da história da enfermagem no Brasil, ocorre a partir da segunda guerra mundial, como resultado do processo de industrialização que tem duas consequências imediatas para o setor saúde, a primeira relacionada a maior concentração populacional nas cidades e a segunda aos

avanços na tecnologia hospitalar e do setor farmacêutico, ambos corroborando o aumento da oferta de sítios de trabalho, bem como, a demanda por profissionais qualificados. Surge a exigência de direção das escolas de enfermagem por enfermeiros especialistas, seleção de alunos e programas estruturados de estágios (SILVEIRA e PAIVA, 2011; RUBEN, 2008).

Tais processos de mudanças foram estruturados a partir de documentos governamentais. Assim quanto a escolaridade mínima exigida para o ingresso no curso de formação em enfermagem, em 1949 o decreto nº 27 426 admitia candidatos com curso ginasial completo, e somente a partir de 1961, a lei nº 2 995/56 determina como pré-requisito a conclusão do curso secundário completo, hoje denominado ensino médio. No ano de 1962, o parecer nº 271/62 do Conselho Federal de Educação, propõe uma reforma curricular que privilegia a formação para a atuação profissional na assistência curativa, mesma linha defendida pelo parecer nº 163/72 e Resolução 4/72, para a qual os enfermeiros deveriam dominar "as técnicas avançadas em saúde" (ITO, 2006; GERMANO, 2003).

Há que se ressaltar a importância da criação da Associação Nacional de Enfermeiras diplomadas (ANED), atual Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN), no ano de 1926, no contexto da formação destes profissionais. Através da publicação dos Anais de Enfermagem em 1932, atual Revista Brasileira de Enfermagem, a instituição fomenta o ensino de enfermagem (GERMANO, 2003).

Sob a égide das mudanças econômicas vividas na sociedade brasileira na década de 1940 e 1950, o modelo capitalista exerceu também efeitos nas características dos processos e objetivos formativos das profissões. A expansão do acesso a saúde, relacionado a reorganização da previdência social, pela Lei nº 6.229 prevendo assistência individual aos trabalhadores. A alta especialização e expansão do acesso aos trabalhadores levou os hospitais a demandar mão de obra especializada, desse modo, a substituição dos práticos e atendentes de enfermagem - nível fundamental - por profissionais de nível médio se inicia a partir da criação da primeira escola de formação de técnicos em enfermagem, em 1936, na Escola Carlos Chagas, em Belo Horizonte, Minas Gerais (RUBEN, 2008; GERMANO, 2003).

Nesse contexto há uma expansão dos cursos de formação técnica em detrimento dos cursos de graduação, esse fato relaciona-se ao custo da mão de obra da primeira ser mais atrativo à iniciativa privada. Assim, até o ano de 1956, havia 33 escolas de enfermagem em funcionamento no Brasil (RUBEN, 2008; MEDEIROS, TIPPLE, MUNARI, 1999).

Esse fenômeno foi massificado na década de 70, estimulado pelo governo militar, numa visão que privilegiava a privatização dos serviços de saúde e cuja oferta pretendia ser altamente

especializada e de alto custo. A crítica a esse modelo, está na característica pouco consoante a realidade brasileira da lógica desse modelo, do caráter "tecnicista" do ensino em saúde e do privilégio da assistência hospitalar em detrimento das ações e reflexões de entendimento do processo saúde/doença como determinados por fatores sociais, assim percebe-se um

> [...] descompasso entre o que se privilegia nesse ensino e as necessidades de saúde da maioria da população brasileira. O modelo biologicista, individualista, voltado para o hospital, pontificava nesse contexto e o ensino se pautava em uma vertente muito autoritária, dificultando o debate dentro de uma visão crítica da realidade social do país e das políticas de saúde adotadas pelo governo brasileiro no período (GERMANO, 2003, p.366).

Nota-se a partir de então, um distanciamento do profissional enfermeiro do fazer assistencial, delegando ao profissional técnico grande parte das ações de cuidado, e assumindo o gerenciamento e supervisão. Desse modo, embora os cursos de graduação em enfermagem prevejam a formação integral para o cuidado, passa-se a observar na prática um afastamento que dificulta a reflexão dos processos do fazer (SILVEIRA e PAIVA, 2011).

Apesar da adoção do modelo curativista pelo governo daquele momento, à luz das proposições da Conferência Internacional de Alma Ata - extinta URSS, em 1978, é criada no ano seguinte no Brasil a Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (ABRASCO). Esse fato é determinante para as primícias do movimento de reforma sanitária, a despontar nos anos 80, junto aos debates pela redemocratização. Assim, inicia-se no país, um movimento de reflexão de 'fazer saúde em outra perspectiva', ou seja, aquela apontada pelas conferências internacionais, com foco na atenção primária em saúde, promoção e prevenção (RUBEN 2008; GERMANO, 2003).

Nesse contexto a enfermagem esteve sempre atuante e presente. Ainda na década de 80, há a aprovação da Lei 7 498/86 que regulamenta o Exercício Profissional em Enfermagem, e define as categorias - enfermeiro, técnico, auxiliar e parteira - a qual foi um avanço e reconhecimento da iminência desta classe profissional (RUBEN, 2008).

A VIII Conferência Nacional de Saúde, em 1986, propôs a criação do Sistema Público de Saúde (SUS), como sistema universal, com integralidade das ações e cuja participação social está intrincada na criação e estruturação. Essa conferência teve a participação de inúmeros atores sociais, e mais uma vez, a classe da enfermagem contribuiu para as discussões que fundamentaram a criação do atual sistema de saúde no qual a saúde passa a ser vista como direito. Nessa perspectiva a enfermagem se confirma como "ligada a sociedade em que está inserida", de modo que, "os enfermeiros e enfermeiras brasileiros foram peças fundamentais na implantação do Programa da Saúde da Família e no Programa de Agentes Comunitários de Saúde" (RUBEN, 2008, p.60).

No ano de 1994, a partir de discussão levantada pela ABEN, há a reformulação do currículo através da Portaria nª 1721/94 o qual amplia o horizonte formativo do enfermeiro, prevendo quatro áreas: assistência, gerência, ensino e pesquisa. Assim, a atuação do enfermeiro transcende a assistência direta e inclusive a educação passa a ser entendida como aspecto necessário a inclusão na formação acadêmica deste profissional, pois [...] "a excelência técnica não deve ser divorciada da relevância social das ações de saúde e do próprio ensino" (GERMANO, 2003, p. 368). Tais mudanças também concernem às demandas do SUS, sendo que o profissional de enfermagem é fundamental na defesa e "efetivação" das políticas desse sistema, sobretudo, na atenção básica, onde esses profissionais têm grande relevância de atuação e ações efetivas na melhoria de saúde da população (ITO, 2006).

No mesmo ano, foi realizado o primeiro Seminário Nacional de Diretrizes para Educação em Enfermagem no Brasil (SENADEns), como espaço à discussão das políticas educacionais dessa classe, portanto, marco importante na constituição do reconhecimento "intelectual e político da profissão" (GERMANO, 2003, p.367).

Assim, o SENADEn surge com um caráter democrático, de participação, de escuta, de construção coletiva dos envolvidos na educação profissional em enfermagem, caracterizando um esforço da classe profissional em aprimorar as conquistas históricas e, assim, crescer a partir da formação dos novos profissionais e das políticas educacionais para todos os níveis, a saber, o enfermeiro, o técnico e o auxiliar de enfermagem. Desse modo, os SENADEns se constituem

> [...] um espaço para a definição de políticas de educação, para todos os níveis de enfermagem,e, para o desenho de estratégias que viabilizassem essas políticas, numa articulação da ABEN com as escolas, em seus espaços de atuação, dando suporte a sua representação junto aos órgãos oficiais de educação e saúde, já com um novo arranjo institucional para ampliar a capacidade de gestão da ABEN (MOURA et al, 2006, p.445).

O campo da docência em enfermagem tornou-se uma oportunidade de atuação em expansão para os egressos dos cursos de graduação, porém a formação destes não prevê conteúdo relacionado a prática pedagógica, nesse contexto no ano 2000, a lacuna na formação dos enfermeiros para a atuação docente, motivou a criação do Programa de Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Saúde - Enfermagem (PROFAE), assim, o Ministério da Saúde pretendia atuar diante da emergente situação de preparação deste profissional para otimizar sua atividade docente na formação dos profissionais técnicos em enfermagem (GERMANO, 2003).

Outro fator que motivou a criação do PROFAE, foi a percepção da atuação de diversos profissionais na área assistencial sem formação adequada, ou ainda, com formação elementar -

auxiliar de enfermagem, assim, além da formação de enfermeiros professores, o programa proporcionou a complementação da formação de trabalhadores auxiliares para o nível técnico,

> Motivado inicialmente pela estimativa de que existiam, em 1999, aproximadamente 250 mil trabalhadores prestando assistência de enfermagem, sem qualificação formal, constatado pela realização de dois cadastramentos nacionais para levantar a demanda real. Utilizou-se das escolas técnicas existentes no País, públicas e privadas, para, em quatro anos, oferecer cursos de formação profissional para todos os trabalhadores cadastrados. Essa iniciativa possibilitou a oferta de cursos de auxiliar de enfermagem, complementação do auxiliar de enfermagem para técnico de enfermagem e complementação do ensino fundamental e formou aproximadamente 280 mil trabalhadores (GÖTTEMS; ALVES e SENA, 2007).

Corroboram a necessidade de uma formação articulada com os setores da sociedade e cujo perfil do egresso aponte para a atuação às demandas que superam os processos de adoecimento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2001, que fomentaram a revisão dos cursos de graduação em enfermagem e assim, influenciaram também o curso técnico em enfermagem (SILVEIRA e PAIVA, 2011).

2.1.3 Oferta de Cursos Técnicos de Enfermagem no Estado de Santa Catarina

O cadastro da oferta de cursos técnicos do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), corrobora o fenômeno da expansão destes cursos, no estado de Santa Catarina. Atualmente há formação profissional nessa área em 54 cidades, totalizando 110 escolas técnicas, as quais ofertam esse curso majoritariamente na modalidade subsequente, havendo ainda, a concomitante e integrada. As instituições com maior oferta de cursos técnicos em enfermagem no estado são o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC o qual está presente em 22 cidades, o Centro de Educação Profissional - CEDUP em 06, e o Instituto Federal e o Centro de Ensino Técnico Visão LTDA - CETEVI, ambos em 03 municípios. Esses dados foram agrupados no Quadro 1:

Quadro 1 - Oferta de Cursos Técnicos de Enfermagem Presenciais no Estado de Santa Catarina, em ordem alfabética dos municípios

CIDADE	**INSTITUIÇÃO**	**MODA-LIDADES (nº)**	**MODALIDADE(S) DE OFERTA(S)**
Araranguá	Centro Técnico e Faculdade Futurão	02	Concomitante/ Subsequente
Balneário Camboriú	NACO - Núcleo Avançado de Estudos Odontológicos	01	Concomitante
	Instituto S & S	02	Concomitante/ Subsequente
Biguaçu	OGW Brasil Capacitações	02	Concomitante/Subsequente
Blumenau	Faculdade Metropolitana de Blumenau - FAMEBLU - Campus II	01	
	Faculdade de Tecnologia de Blumenau	03	Concomitante/Subsequente/ Integrado
	Centro Educacional do Valle LTDA	01	Subsequente
	Escola Técnica de Saúde de Blumenau	01	Subsequente
	CEDUP Hermann Hering	02	Concomitante/Subsequente
Braço do Norte	CETEVI - Centro de Ensino Técnico Visão LTDA	01	Subsequente
Brusque	Instituto Catarinense de Educação de Urgência e Emergência	01	Subsequente
	Centro de Educação Profissional SENAC Brusque	03	Concomitante/Subsequente/ Integrado
Caçador	SENAC Caçador	03	Concomitante/Subsequente/

			Integrado
Camboriú	Centro Educacional Menna Barreto LTDA	01	Concomitante
Campos Novos	Colégio de Ensino Fundamental e Médio Pe. Quintilio Costini LTDA	02	Concomitante/ Subsequente
Canoinhas	DAMA Centro Regional de Ensino Técnico LTDA SENAC Canoinhas	02 01	Concomitante/Subsequente
Capivari de Baixo	Faculdade Capivari – FUCAP	01	Concomitante
Chapecó	Escola Técnica de Educação Profissional Dan Oliper S/S LTDA SENAC Chapecó CEDUP Chapecó Top Cursos LTDA	01 03 01 01	 Concomitante/Subsequente/ Integrado Subsequente Subsequente
Concórdia	SENAC Concórdia Instituto Federal Catarinense - IFC Campus Concórdia	03 01	Concomitante/Subsequente/ Integrado Subsequente

Criciúma	SENAC Criciúma	01	
	Escola de Saúde São José	01	Subsequente
	Colégio Universitário Criciúma LTDA	01	Subsequente
	Colégio Imagem	01	Concomitante
Curitibanos	Colégio Professor Jucelino K. de Oliveira	01	Subsequente
	EEB Casimiro de Abreu - Curitibanos	01	Subsequente
	CEDUP Prof. Enori Pozzo	01	Subsequente

Florianópolis	Escola Técnica Geração	01	Subsequente
	Escola Técnica Advance	01	Subsequente
	Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC	02	Subsequente/Integrado (PROEJA)
	SENAC Saúde e Beleza	02	Concomitante/Subsequente
	CEPU - Centro de Estudos Pré Universitário	02	Concomitante/Subsequente
	Instituto de Educação de Santa Catarina - IETSC	01	Subsequente
	Escola Técnica Pró Saúde Florianópolois	01	Concomitante
	SENAC Florianópolis	01	
	Centro de Ensino Profissionalizante Vida – CEPROV	01	
Fraiburgo	Colégio Drummond – Fraiburgo	02	Concomitante/Subsequente
Guaramirim	Winner 21 Escola Técnica	01	Subsequente
Içara	CETEVI - Centro de Ensino Técnico Visão LTDA – Içara	01	
Imbituba	CETE SALUS	01	Concomitante
Itajaí	Escola Técnica Geração	01	Subsequente
	SENAC Itajaí	03	Concomitante/Subsequente/ Integrado

Itapema	Faculdade de Itapema	01	Subsequente
Ituporanga	Escola Técnica Bom Jesus	02	Concomitante/Subsequente
Jaraguá do Sul	SENAC Jaraguá	01	Concomitante
	Escola Técnica de Enfermagem Jaraguá	01	Subsequente
	EEM Abdon Batista	01	Subsequente
Joaçaba	SENAC Joaçaba	02	Concomitante/Subsequente
Joinville	Amerins Escola Técnica de Enfermagem	01	Subsequente
	SENAC Joinville	02	Concomitante/Integrado
	Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC - Joinville	01	Subsequente
	Corpori Sani	02	Concomitante/Subsequente
	Associação Educacional Luterana Bom Jesus - IELUSC	02	Concomitante/Subsequente
	IREI - Joinville	01	Subsequente
	Centro Educacional de Formação Profissional LTDA	01	Subsequente
	Pró-Rim Instituto de Educação e Pesquisa em Saúde	01	Subsequente
	FUNDAMAS - Fundação Municipal Albano Schimidt	01	Subsequente
	Escola Técnica Advance Internacional – LTDA	01	

	Escola Municipal de Saúde		
Lages	Centro Universitário FACVEST - Campus Lages	01	
	SENAC Lages	02	Concomitante/Subsequente
	CEDUP Renato Ramos da Silva	01	Subsequente
Laguna	CESG - Centro Educacional em Saúde Garra	01	Subsequente
	Técnico em Enfermagem São Francisco de Assis	01	Concomitante
	EEB Walter Hothausen	01	Integrado
Mafra	SENAC Mafra	01	Concomitante
	CEDUP Mafra	01	Subsequente
Maravilha	ICEU - Instituto Catarinense de Educação	01	Subsequente
	Dom Sistema Educacional LTDA – ME	01	Subsequente
Orleans	Centro de Ensino Profissionalizante Vida – CEPROVI	01	Subsequente
Otacílio Costa	Centro de Ensino Educacional Otacílio Costa	01	

Palhoça	Universidade do Sul de Santa Catarina - Unidade Universitária Pedra Branca - Campus Palhoça	01	
	SENAC Palhoça	02	Concomitante/Subsequente
	CEU - Centro de Educação Profissional Vivência	01	Subsequente
	Colégio Bom Jesus LTDA	01	Concomitante
	Centro de Ensino Profissionalizante Vida LTDA – CEPROV	01	
Pinhalzinho	Centro de Educação Profissionalizante Horus	01	Concomitante
	Geração Cursos	01	Concomitante
Porto Belo	Centro Educacional Porto das Aguas LTDA	01	
Porto União	SENAC Porto União	01	Concomitante
Presidente Getúlio	VITAE Educação Jovens e Adultos LTDA	01	Subsequente
Quilombo	Centro de Ensino - Projetos e Assessoria Técnica LTDA	01	Concomitante
Rio do Sul	SENAC Rio do Sul	02	Concomitante/Subsequente
Rio Negrinho	Colégio Cenecista São José	01	Subsequente
São Bento do Sul	SENAC São Bento do Sul	01	Concomitante
São Joaquim	EEB São José	01	Subsequente

São José	Escola de Formação em Saúde	02	Concomitante/Subsequente
	Centro de Formação Profissional Qualis	01	Concomitante
	Colégio Francisco José Ferreira Neto	01	Concomitante
São Lourenço do Oeste	Geração Cursos Seo	01	Concomitante
São Miguel do Oeste	SENAC São Miguel do Oeste	02	Concomitante/Integrado
Sombrio	Centro Educacional Extensão LTDA	01	Subsequente
Tijucas	Colégio Cenecista Benjamin Galloti	01	Subsequente
Timbó	Instituto de Ensino Técnico	01	Subsequente
Tubarão	SENAC Tubarão	02	Concomitante/Subsequente
	CEDUP Diomicio Freitas - Tubarão	01	Subsequente
	Universidade do Sul de Santa Catarina - Campus Universitário Tubarão - Polo Tubarão	01	
	CETEVI - Centro de Ensino Técnico Visão LTDA Tubarão	01	Subsequente
Urussanga	CETEVI - Centro de Ensino Técnico Visão LTDA Urussanga	01	Subsequente
Videira	Colégio Imaculada Conceição	01	Subsequente
	Colégio Salvatoriano Imaculada Conceição	01	Subsequente

	SENAC Videria	01	Concomitante
Xanxerê	SENAC Xanxerê	02	Concomitante/Subsequente
	Mais Cursos Profissionalizantes LTDA	01	Concomitante
	Unidade de Ensino de Santa Catarina	03	Concomitante/Subsequente/ Integrado
Xaxim	Colégio Geração Celer	01	Subsequente

Fonte: o autor (2019). Adaptada de consulta pública das escolas e cursos técnicos regulares nos sistemas de ensino e cadastradas no BRASIL/MEC - SISTEC, 2019.

O quadro, portanto, ilustra a oferta massiva de cursos técnicos de enfermagem no estado de Santa Catarina, consoante ao número expressivo de profissionais desta área na região.

A expansão da formação técnica em enfermagem constitui um processo iniciado em 1940, com o avanço do modelo capitalista e a expansão do acesso aos serviços de saúde, a especialização na área e a reorganização da previdência, fenômenos massificados na década de 1990 com a estruturação do Sistema Único de Saúde. Tais fatos, demandaram a crescente disposição de mão de obra qualificada para o atendimento de necessidades de saúde da população (RUBEN, 2008; GERMANO, 2003).

Esses fatos sociais, históricos e políticos, forjaram o cenário atual sobre o qual se discorre. De tal modo que, a formação em enfermagem se apresenta como amplo espaço de atuação profissional.

A formação técnica em enfermagem foi apontada entre os 10 cursos com demanda mais expressiva pelo 'mercado de trabalho' na atualidade. Esse fenômeno está implicado ao aumento da expectativa de vida da população e a uma maior preocupação dos indivíduos com a saúde, que por sua vez, demandam 'profissionais qualificados' (SENAC, 2017).

Nesse sentido, as características da própria formação corroboram o cenário de ampliação de oportunidades de inserção do formado no exercício profissional. Trata-se de um profissional que pode atuar em diversas áreas, e cuja formação generalista possibilita a atuação em cenários diversos. Assim, tem-se um mercado de trabalho em expansão para tais profissionais, logo, atrativo à demanda por formação. Afirmam Barbosa et al (2011): “No Brasil, o mercado de trabalho para enfermagem apresenta elevada oferta de emprego, principalmente na área pública, fato esse constatado pelo número de concursos abertos no país” (BARBOSA et al, 2011, p. 49).

Outra observação realizada a partir da tabela, é a disparidade entre a oferta dessa formação nas redes pública e privada, havendo atuação majoritária da última nesse segmento, fenômeno referido por Oliari, Padilha e Backes (2016), as quais o atribuem a 'ampliação de postos de trabalho' na área, corroborando o interesse dessas instituições.

Logicamente, a formação profissional está para além da empregabilidade. Sugere-se uma formação que insira socialmente o indivíduo e o empoderamento para a valorização profissional e a satisfação pessoal no ofício que realiza (BARBOSA et al, 2011).

2.2 Os saberes docentes do bom professor de enfermagem

2.2.1 Os Saberes Docentes

Ao iniciar os apontamentos das produções teóricas mais relevantes acerca dos saberes docentes, julgamos oportuno elucidar aquilo que se denomina ‘saber’. Nesse sentido, Bombassaro (1992) afirma que saber é um conhecimento fundamentado na razão, o qual pode ser explicado e justificado. Especifica ainda, o saber fazer - que configura uma face dos saberes dos professores - definindo-o como o saber da ação, o saber fazer, saber ser, descrevendo “possibilidades de ação”, como afirma o autor, não restrito a conteúdos teóricos, porém, demonstração da habilidade profissional.

Tendo buscado conceituar o saber, podemos abordar essa temática considerando que os saberes docentes refletem na qualidade da formação profissional e objetivam sempre, a formação do educando com vistas a sua construção como ser social, Tardif (2010) descreve a construção deste saber docente, como o saber do professor, o qual fundamenta-se e está ancorado tanto na identidade e formação de base deste, quanto na interação social que o próprio exercício da docência oportuniza.

Tais saberes diferem dos saberes universitários, ou melhor, estão para além destes e abarcam o saber, o saber-fazer e saber ser, de modo que, sua essência está no diálogo com a prática cotidiana. Desse modo, a aquisição de tais conhecimentos implica uma correspondência constante entre a formação teórica e as interposições do exercício profissional (TARDIF, 2010).

Pimenta (1999) apresenta três tipos de saber docente: os saberes da experiência, ou seja, relacionados a atuação junto aos discentes; os saberes do conhecimento, relacionados a seu papel na instituição e ao saber específico de cada área do conhecimento e os saberes pedagógicos, ou seja, da ciência de aplicar estes saberes. Cabe ressaltar, que embora apresentados nessa divisão, os saberes dos professores estão numa relação constante de interdependência e integração.

Portanto, os saberes docentes emergem de uma composição de saberes oriundos de diversas fontes, de contextos variados e visam atender as atividades desse profissional, as quais também são caracterizadas por atividades diversas que transcendem o domínio do conteúdo disciplinar (TARDIF e GAUTHIER, 1996).

No ensino da enfermagem, não obstante em outras áreas do conhecimento, os saberes docentes mantêm estreita relação com a prática, nesse sentido Braga e Boas (2014) afirmam que “a docência na enfermagem estrutura-se sobre saberes próprios, que são os saberes tácitos, intrínsecos à sua

condição profissional" (p.264). Assim, são as realidades e demandas do exercício profissional que orientam os direcionamentos da formação, e esta por sua vez, atua de modo a transformar a realidade por meio da formação de novos contingentes profissionais.

O saber docente não é, portanto, fechado em si, mas destina-se sempre a cumprir uma função social e, manifesta-se na partilha entre os demais membros do corpo docente e com os discentes. Consiste também em um conhecimento validado e legitimado por instituições ou esferas sociais. Retomando a 'partilha' com os discentes, isso também faz o saber docente ser social, pois nesse processo há um objetivo claro, ou seja, a transformação humana, a partir da educação, da instrução, da formação profissional (TARDIF, 2010).

Por outro lado, a mesma a autora afirma que esses saberes ensinados são absolutamente mutáveis, haja vista as descobertas das ciências, as mudanças da pedagogia, das ciências sociais e humanas, das redefinições e arranjos da sociedade e ainda, nos modelos econômicos, que interferem na vida das populações as quais se destinam os processos formativos. Assim os saberes acadêmicos devem dialogar com a experiência dos educadores.

Logo, trata-se de um saber plural e dinâmico, coerente com o meio no qual se aplica, definido como "[...] um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade" (TARDIF, 2010).

Pode-se afirmar, portanto, que o professor incorpora tais saberes desde sua formação, seguindo pelo exercício profissional e interação com os educandos. Dessa forma, o docente incorpora um saber-fazer, a partir de sua atuação, enriquecido por sua experiência profissional. Logo, um saber de múltiplas fontes, mobilizado no ofício do ensino e transformado pelo trabalho, cuja prática o torna uma 'consciência prática'. Há, portanto, um processo de mútua alimentação, ou seja, um saber que move a atuação profissional cujo exercício cotidiano corrobora, manifesta e ratifica o saber (TARDIF, 2010).

Então, a prática docente demanda dois tipos de saberes que englobam todos os demais, "[...] um saber moral e prático relativo às normas e finalidades da prática educativa, e um saber técnico-científico relacionado ao conhecimento e ao controle dos fenômenos educacionais" (TARDIF, 2010).

Considerando os saberes disciplinares e curriculares, acredita-se que o conhecimento do professor, embora esteja ancorado nesses e destina-se sempre a formação, transcenda a academia pois

> Tais saberes contribuem muito para o fortalecimento da profissão docente, contudo, considera-se que esses saberes não são suficientes para o exercício do magistério, pois a função docente não se resume em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e

> legitimados pela ciência e pelos professores, mas sim, exige atitude libertadora, bem como conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos de reprodução (BRAGA e BÔAS, 2014, p.265).

Os saberes docentes no ensino da enfermagem, exigem também a pluralidade que compõe esses conhecimentos movimentados diariamente no exercício do ofício docente. Os enfermeiros docentes percebem como lacunas na construção destes saberes a pouca formação específica recebida na formação de base, a ocupação docente como resultado de oportunidade disponível de atuação profissional e a pouca ênfase na atuação docente nos cursos de pós-graduação que oferecem a disciplina de didática/metodologia do ensino superior, por outro lado, os conceitos de saberes docentes referidos pelos enfermeiros aproximam-se da literatura (FREITAS et al, 2016; RODRIGUES E SOBRINHO, 2008).

A inserção do enfermeiro na docência e a percepção da necessidade de saberes próprios à esta função movem a buscar este conhecimento, o qual complementa a prática docente ao mesmo tempo que é sedimentado pela atuação (GIOVANINI, 2013).

2.2.2 Saberes Docentes e Sua Relação com o Trabalho e o Tempo

O trabalho é apontado como fonte e fomento à origem de tais saberes, ao mesmo tempo em que esse conhecimento específico do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, os quais resultam da interação social desse trabalhador e das inúmeras influências que este sofre dos mais diversos atores sociais no seu fazer. Especialmente na educação, a interação humana, as relações que os seres estabelecem entre si fundamentam e caracterizam o trabalho (TARDIF, 2010).

O profissional educador também é influenciado por sua ação, ou seja, ao educar é educado. Na prática docente, o trabalhador professor está inequivocamente envolvido e desse modo, transforma e é transformado. Toda sua atuação é movida por seus conhecimentos, e seu fazer é permeado por seus “sentidos, lembranças e emoções” (CUNHA, 2012).

Nesse sentido, Tardif (2010) apresenta o trabalho como constituinte do ser, logo, é pelo e no trabalho que o indivíduo se forja um bom professor, formação iniciada pela observação e experiências de vida ao longo dos anos nos bancos escolares, formalizada na academia e continuada nas experiências cotidianas.

Sendo assim, o caráter temporal do saber docente figura como fator importante na discussão e revisão teórica desse conteúdo. Ora, haja vista as interações sociais ao longo da carreira profissional,

bem como, as múltiplas experiências desde a formação inicial e ao longo do exercício de seu ofício como contributo a constituição do saber docente, o passar do tempo que leva a experiência é justamente determinante para "dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente" (TARDIF, 2010, p. 57).

Para os docentes em enfermagem é percebido o mesmo fenômeno, seus saberes são amadurecidos e validados com o tempo. Sua construção, portanto, resulta da reflexão da prática. E sua formação é um processo que permeia toda a sua vida. Assim, quer os saberes da profissão, quer os saberes da academia, representam fontes do saber do professor enfermeiro (MADEIRA e LIMA, 2007).

Desse modo, se observarmos a atuação de professores em início de carreira e de outros em término, e ainda se indagarmos os significados, as motivações e explicações para seu fazer, inevitavelmente percebemos a influência do tempo, da experiência e dos condicionantes de cada época às respostas docentes ao cotidiano da profissão. Assim, "a prática e os saberes que podem ser observados no professor são o resultado da apropriação que ele faz da prática e dos saberes histórico-sociais" (CUNHA, 2012, p. 35).

Acerca dessa apropriação e da demanda por tais saberes, afirma Saviani (1996):

> [...] quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela. Com efeito, já dissemos que promover o homem significa torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens. E para o conhecimento da situação, nós contamos hoje com um instrumento valioso: a Ciência. O educador não pode dispensar-se desse instrumento, sob risco de se tornar impotente diante da situação com que se defronta (p.48).

Em outras palavras, o saber docente é construído paulatinamente à atuação desse profissional, de forma processual, bebendo das fontes das observações e impressões da vida estudantil - inclusive anterior a formação profissional - da academia, das discussões com outros profissionais, dos acertos e frustrações em sala de aula, da experimentação de experiências exitosas relatadas, enfim, de aspectos objetivos e subjetivos. Fatores estes que constituem o aprendizado do trabalho, o saber fazer (TARDIF, 2010).

No ensino das profissões o saber fazer, a experiência no exercício profissional figura como um saber personalizado, desenvolvido pelos desafios específicos relacionados àquela profissão. Corrobora nesse aspecto Barato (2015) quando afirma que a técnica se incorpora ao ser a medida em que o indivíduo exerce seu ofício, e assim apropria-se de suas mais variadas técnicas e expressões. Do mesmo modo, o docente da educação profissional amplia sua capacidade de ensino do ofício a

partir de seu ‘tato’ apurado e forjado pela técnica, quer na oficina, no laboratório ou na prática cotidiana de seu trabalho.

O saber docente do professor de educação profissional é também, seu saber-fazer, seu aplicar os conceitos, métodos e tecnologias para atingir fins propostos. O mesmo autor defende que, por meio da prática do ofício, o homem é transformado pela sua técnica e a incorpora (BARATO, 2015).

Logo, a formação profissional é um processo gradual, constante, como produto correspondente a uma análise constante da sua ação. Assim, o fazer do professor nasce “do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias” (PIMENTA, 1999, p. 7).

Assim, os professores de profissão utilizam das conjecturas forjadas a partir de suas práxis, aliada às concepções científicas para transmitir aos discentes o ensino do ‘fazer’ de sua classe profissional, em outras palavras:

> [...] se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica: assim como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, pois o artesão que os adotou ou adaptou pode precisar deles em seu trabalho (TARDIF, 2010, p.65).

Depreende-se daí a reflexão de que as ferramentas foram desenvolvidas para atender demandas do artesão, do mesmo modo, a caixa de ferramentas, de macetes, de resoluções práticas dos docentes, surgiram e surgem a partir de problemas interpostos pela prática, logo, há um caráter de especialização, resultantes da apropriação e articulação entre os saberes das mais variadas fontes (TARDIF, 2010).

Saviani (1996) corrobora essa dimensão da reflexão como dimensão formativa na vida profissional docente, e gênese de saberes que orientam a prática diante dos problemas cotidianos:

> Problemas desse tipo fazem com que, a par de uma sólida fundamentação científica, o educador necessite também aprofundar-se na linha da reflexão filosófica. É isto que justifica a existência de cursos de educação em nível superior. Com efeito, a passagem de uma educação assistemática (guiada pelo senso comum) para uma educação sistematizada (alçada ao nível da consciência filosófica) é condição indispensável para se desenvolver uma ação pedagógica coerente e eficaz (p.51).

Os professores se constituem, portanto, produtores de saber, e não meros transmissores. Atualmente há uma visão reducionista de seu ofício, sobretudo por parte da academia, a qual atribui a si a produção de tais saberes, ao passo que aos docentes cabe somente a aplicação. Portanto, ao trabalhador incumbe a capacidade técnica e pedagógica para a transmissão, posta a cisão entre academia e educadores, pesquisadores e transmissores. Esta ideia se opõe às discussões realizadas até este momento, e aos autores consultados e que dialogam nessa dissertação, para os quais o corpo

docente e a comunidade científica são igualmente importantes, dado o intercâmbio de conhecimentos que corroboram a evolução das práticas educativas. Reiteramos a característica da pluralidade do saber docente: "[...] formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (TARDIF, 2010, p. 36).

Corrobora essa afirmação relativa a aquisição destes saberes no exercício do ofício docente a necessidade do gerenciamento das situações vivenciadas em classe, o qual é realizado mediante a articulação com o depósito de conhecimentos, experiências e vivências acumuladas nos contextos de trabalho, ou seja, a partir da reflexão de seu fazer (MADEIRA e LIMA, 2007).

A prática cotidiana dos professores conduz, portanto, a aquisição de saberes experienciais, não pertencentes aos saberes curriculares e forjados pelos desafios impostos pela atuação diária em sala de aula, pelo contato com a classe de estudantes e pelo convívio com os colegas de profissão. Assim, os saberes da experiência não podem ser assimilados teoricamente, assim como, não é possível teorizá-los, dependem, porém, da vivência de situações reais, mutáveis a cada tempo e cenário, que demandam respostas práticas e diretamente concernentes ao saber ser. Poder-se-ia dizer que tais saberes são adquiridos nas 'provas' que a profissão impõe (TARDIF e GAUTHIER,1996).

As iniciativas daqueles que produzem saberes docentes - acadêmicos - com sua incorporação por aqueles que atuam como educadores, ou seja, as práticas dos professores, constitui uma das muitas formas de interlocução entre a prática profissional e a academia. Assim, essa composição, esse arcabouço que embasa o fazer do professor, é construído a partir de sua formação específica para o ofício do ensino, da cultura e da interação social, das exigências curriculares demandadas em cada cultura e contexto social e a partir de conteúdos e métodos específicos e diversificados (TARDIF, 2010).

Outra fonte, não menos importante, destacada por Tardif (2010, p. 39) são os saberes experienciais ou práticos, "esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e saber ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos". Assim, evidencia-se a relevância da experiência, do contato com os alunos, àqueles a quem se dirige o processo formativo e educativo, é portanto, na execução do ofício do professor que os saberes pedagógicos e os saberes relacionados a área da ciência em estudo são ensinados de modo único a cada grupo de seres a partir de subjetividades e particularidades e assim se dá a 'obra' do professor, o professor que a partir de saberes e conhecimentos plurais aplica em atividades concretas, com objetivos reais, adaptados por métodos e formas antigas ou novas, em situações reais e tantas vezes desafiadoras (TARDIF, 2010).

É importante destacar que os professores, em geral, não se percebem produtores de conhecimento, mantendo ainda uma posição de ‘transmissores’ ou ‘portadores’ do saber a ser ensinado, fator que corrobora um entendimento de exterioridade desse saber ao ser docente, desprezando o caráter de unidade entre o saber ensinado e o ser docente. Ora, se o que este ensina está separado do que ele é, logo, a técnica no sentido mais restrito seria suficiente para o ofício do professor, não se considerando, portanto, as subjetividades dos sujeitos a quem se destina o ato pedagógico (TARDIF, 2010).

Porém, o saber adquire valor a partir do ato de transmissão, realizado pelo ofício docente, tendo como destino o aluno, o sujeito, a pessoa do educando, seu valor nasce do objetivo formador, assim, o ato de ensinar e aprender devem centrar-se na pessoa do educando e corresponder a este, (as suas expectativas). Portanto, conhecer como os alunos percebem os saberes docentes faz-se importante, pois é a partir das vivências em sala de aula que os alunos criam o que consideram o ‘perfil’ do bom professor, com as características que atribuem a este profissional (CUNHA, 2012).

Uma educação que vise a mera instrução, atendendo a interesses de mercado e visando somente ao posicionamento no mercado de trabalho contraria a defesa de uma atividade voltada para as subjetividades do aluno. Nessa perspectiva o professor abdica de seu papel fundamental enquanto ator social para a formação humana e passa a ser mero instrutor (TARDIF, 2010).

As afirmações de Tardif (2010) nos levam a indagar se, ao senso comum, sobretudo àqueles indivíduos que buscam uma formação de nível técnico, a qualidade da formação e do bom professor estejam relacionadas a habilidade para instruir quanto a técnicas e procedimentos que destaquem o profissional por sua competência para o mercado empregatício. Essa indagação dialoga com o pragmatismo discutido por Gramsci (1978), o qual critica o caráter utilitarista e de busca de ensino-aprendizagem cujo foco esteja em sua aplicação imediata, pronta, emergente, relativizando a formação humana e constituição do indivíduo.

2.2.3 O Bom Docente Enfermeiro

A discussão acerca do bom docente nos conduz a indagar quais são as características referidas como próprias aos bons docentes e a quais aspectos elas estão relacionadas. Comumente a personalidade é mencionada - inclusive pelos professores - como uma propensão ao ofício de ensinar. Na mesma linha, o atendimento às demandas e expectativas sociais sobre o papel e a função do

professor, surgem como correspondências necessárias ao reconhecimento como bom professor. Essa concepção de bom docente é, em geral, embasada em ideias reducionistas e que não consideram o caráter temporal dos saberes, tampouco, a construção social desse saber em todas as fases da vida desse profissional, que o caracterizam como experiência (TARDIF, 2010).

Há, portanto, por parte do discente, a formulação de um ideal de características padrão e papéis atribuídos ao docente, contudo, é necessário ressaltar o caráter mutável dessas demandas e expectativas, consoante às demandas da própria sociedade (CUNHA, 2012).

Nesta direção, a elaboração do conceito de bom docente é dificultada pela inexistência e impossibilidade de um saber único, fechado em si, que ensine e define as qualidades do bom docente, bem como, uma pedagogia específica, as quais definiriam o saber-ensinar. Se assim fosse, ter-se-ia a receita do bolo, contudo, a interação com seres humanos, as subjetividades de cada ator envolvido no processo e as realidades sócio culturais, econômicas, políticas apontam para a necessidade de autonomia do ser docente e deste realizar as adaptações pedagógicas em seu cotidiano (CUNHA, 2012).

O trabalho do professor implica a escolha de conteúdo, modalidades e formas de transmissão, numa relação com seres humanos e permeado por uma diferença de domínio entre conteúdos, digo, da pessoa do docente para a do discente, assim, o professor faz julgamentos e opções profissionais em seu cotidiano, ao mesmo tempo em que seu domínio, suas habilidades, sua experiência também são percebidos e julgados pelos alunos (TARDIF, 2010).

Portanto, o conceito e o reconhecimento do bom professor são produtos de percepções individuais ou coletivas acerca do trabalho docente, o qual insere-se sempre em um contexto social e político, bem como, a determinantes culturais e demandas de determinado período, assim, em cada tempo, situação e lugar são esperados do professor a atenção a demandas específicas, de modo que o saber docente seja ‘permeável’. A esse respeito Tardif (2010) esclarece que:

> [...] dizer que um professor sabe ensinar não é somente avaliar uma perícia subjetiva fundada em competências profissionais, mas é, ao mesmo tempo, emitir um juízo social e normativo em relação a regras e normas, a jogos de linguagem que definem a natureza social da competência dos professores dentro da escola e da sociedade (TARDIF, 2010, p.233).

Estudo de Cunha (2012, p. 61) apontou a dificuldade de “fracionar a imagem do bom professor”. Assim, as habilidades do bom docente, as características particulares que lhe atribuem destaque e reconhecimento no exercício de seu ofício pelos alunos, estão correlacionadas, e não opostas ou hierarquicamente arranjadas. Desse modo, os discentes destacaram o domínio do conteúdo, capacidade de organizar os conteúdos e as aulas e os aspectos afetivos, ou seja, de

relacionamento, de comunicação humana. Opõe-se, porém, a ideia de que os alunos preferem o professor 'bonzinho' e que os aspectos afetivos correspondem a esse senso comum. A relação afetiva que o professor estabelece e que os alunos denotam como positiva é do docente exigente, porém, preocupado com o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno, do progresso, da evolução.

A relação que o professor estabelece entre teoria e prática, a capacidade de exemplificar teorias e conteúdos e as habilidades para a variação de estímulos são apontadas por Cunha (2012) como saberes docentes relevantes para os alunos. Parece-nos que tais habilidades apontam para a relação e reflexão que o docente realiza a partir de seu saber fazer e sua experiência no exercício de sua profissão extraclasse.

Na formação profissional em enfermagem, por exemplo, emergem percepções dos alunos de que um determinado professor é teórico, academicista, pois dedica-se apenas à docência, enquanto, outro, aquele que tem vivência em campo, leia-se atuação profissional como enfermeiro sobretudo na assistência é percebido como 'rotineiro', ou ainda, aquele que tem experiência. Assim, depreende-se mesmo no conceito de bom docente, a dicotomia entre teoria e prática, e a expectativa discente de atuação prática, relegando e desconhecendo o sentido de formação integral (BRAGA e BÔAS, 2014).

A valorização do domínio com a aplicação do conteúdo ensinado, é apontada como um saber docente relevante. Desse modo, essa retroalimentação entre conteúdos acadêmicos e situações reais de trabalho configuram "[...] possibilidade de relacionar a matéria de ensino com a vida prática. Ajuda ainda a dar exemplos e favorece a maior instrumentalização do aluno para trabalhar com a realidade" (CUNHA, 2012, p.114).

Nesse sentido a realização de estágios é apontada como importante ferramenta de ensino/aprendizagem uma vez que permite romper a dicotomia teoria e prática, relacionando conteúdos teóricos à situações e problemas reais, bem como, realizar procedimentos em pacientes que demandam cuidados de enfermagem. Assim, a atividade de estágio supervisionado leva ao desenvolvimento de habilidades e o convívio com os profissionais em campo de trabalho, fomenta a observação crítica e ao contraponto entre academia e trabalho (EVANGELISTA e IVO, 2014).

Assim, a aproximação discente com o mundo do trabalho, especificamente realizada por meio dos estágios e facilitados pelo professor supervisor, é uma forma de vencer o distanciamento e a estranheza entre os conteúdos teóricos e a práxis. Emana dos estudantes a queixa de muito conteúdo e pouca aplicação, os estágios constituem, portanto, o momento da aplicação, da transposição dos fundamentos da prática de enfermagem em cuidado (TIMOTEO e LIBERALINO, 2003).

Tal aproximação fomenta o desenvolvimento de características, as quais podem também ser denominadas habilidades e, concernem as respostas que docentes e discentes fornecem às situações de desafios no curso do ensino em unidades de assistência à saúde. Portanto, o aluno é forjado profissional a partir da ponte entre sala de aula e os ambientes e situações nas quais é estimulado a aplicar seus conhecimentos na resolução de situações complexas que permeiam a assistência em saúde (PEIXOTO e PEIXOTO, 2017).

Esse estímulo ao desenvolvimento de habilidades pessoais e conhecimento profissional, pode ser mediado também por situações nas quais o docente propõe resolução de problemas, elaboração de plano de cuidados, estudos de casos e às próprias situações clínicas que surgem no campo. Surgem, portanto, situações reais de aprendizado, nas quais docente e discente trabalham para a apropriação e domínio do campo de trabalho dessa classe profissional, através de aproximação e dissolução de estranhamentos e dúvidas (PEIXOTO e PEIXOTO, 2017; DALL'AGNOL; OLIVEIRA e CARDOSO, 2017).

O campo da prática é, portanto, o território da tensão, uma vez que desafia à superação da cisão teoria e prática. Esse desconforto tem origem na saída do ambiente escolar ou acadêmico para o mundo do trabalho, cuja complexidade e dinâmica imperam a ressignificação do aprendizado. Desse modo, esses processos formativos constituem a 'socialização' profissional, no encontro com o fazer em si, a aplicação e evidentemente os outros seres envolvidos no processo, quer de estudo, quer de atuação e trabalho (CUNHA; MACEDO e VIEIRA, 2017).

Ribeiro, Pires e Scherer (2016) atribuem ao trabalho e, portanto, a aproximação do estudante ao mundo da prática de seu ofício, a "renormalização" dos enunciados teóricos. Em outras palavras, as demandas experimentadas na atuação prática levam a tomada de decisão aliada aos conhecimentos teóricos e experienciais. Assim, necessidades do trabalho motivam a busca pelo conhecimento.

Sendo assim, a prática enriquece a teoria e é capaz de fundamentá-la, uma vez que, o conhecimento progride a medida em que os homens dominam e se apropriam de suas intervenções na realidade. As demandas geradas na e pela execução das atividades humanas, influenciam o desenvolvimento das teorias que a subsidiam, explicam e criam idealmente. Assim, o profissional em formação tem na teoria a composição ideal do ser profissional e de seu fazer, ao passo em que a aplicação dá sentido ao conhecimento, assim

> Do papel determinante da prática – como fundamento, fim e critério do conhecimento verdadeiro – não se pode extrair a conclusão de que a teoria e a prática se identifiquem, ou de que a atividade teórica se transforme automaticamente em prática. Impede chegar a essa conclusão o fato de que a prática não fala por si mesma e exige, por sua vez, uma relação teórica com ela: a compreensão da práxis (VÁZQUEZ, 2011).

Desse modo, o estágio se insere nessa ponte entre conhecimento teórico e prático, para o qual contribui a interação com as equipes dos locais onde os estágios são desenvolvidos, sendo determinantes para o bom êxito das atividades estudantis. Outrossim, também as dificuldades de acesso aos profissionais do local, podem constituir em algumas situações, oportunidade de crescimento ao defrontar-se com a adversidade. Do mesmo modo, a acolhida e empatia das equipes que recebem estagiários de enfermagem, promove interação e partilha de conhecimentos e experiências, favorecendo também a atualização daqueles já atuantes (DALL'AGNOL; OLIVEIRA e CARDOSO, 2017).

As atividades de ensino clínico fomentam a geração e a apropriação de conhecimento quando há uma retroalimentação dinâmica entre os conteúdos explorados em sala de aula e as vivências da prática, assim, as situações práticas de ensino estimulam os alunos a que "produzam conhecimento situado e aprendam a lidar com a natureza complexa, indeterminada e única da sua profissão" (CUNHA; MACEDO e VIEIRA, 2017, p.66-67).

Obviamente os conteúdos são importantes por embasar a prática e instrumentalizar a tomada de decisão, contudo, da prática emanam questões, necessidades e contributos a serem explorados pela academia, justificando a mútua alimentação para a construção do conhecimento profissional (CUNHA; MACEDO e VIEIRA, 2017).

Para Vázquez (2011) a teoria guia, enriquece, fundamenta e esclarece a prática, do mesmo modo, que a prática enriquece e ilumina a teoria, numa retroalimentação fundamental para a construção do conhecimento.

Do mesmo modo, estudo de Silva et al (2017) corrobora a importância dos estágios, e, portanto, do ensino prático, para sedimentar os conteúdos da profissão e das áreas de conhecimento específicas, a partir do relato da mudança do perfil e da qualidade impressa à disciplina de enfermagem psiquiátrica na Escola Anna Nery, a partir da obrigatoriedade de estágios em instituições de assistência psiquiátrica.

Tais situações de ingresso em ambientes reais de trabalho, propiciam observação, integração, relação com os pares, inserção na realidade do ofício para o qual se prepara o discente, de modo que Barato (2015) os define assim:

> Ambientes de trabalho/aprendizagem, além de oferecerem um cenário para aprendizagens significativas, são locais onde as demandas de produção geram interações entre os atores sociais. São justamente essas interações que concretizam a negociação de significados que se desdobram em gestos de apreciação da obra e cooperação (ou, eventualmente, conflito) entre os atores sociais (BARATO, 2015, p.16).

Nesse sentido, o relacionamento e interação interpessoal corroboram a liderança e a autonomia, e a apropriação do papel a desempenhar na equipe. Assim, o desenvolvimento do estágio desse ser acompanhado de maior interação às equipes e a dinâmica e organização dos processos de trabalho da enfermagem (DALL'AGNOL; OLIVEIRA e CARDOSO, 2017; DAMIANCE, 2016).

Silva et al (2017) sinaliza a presença do docente em enfermagem, sua contribuição para a experiência discente e para fomentar reordenamentos na assistência prestada, a partir do reconhecimento que obtém da equipe, do mesmo modo, Cunha, Macedo e Vieira (2017), ratificam a atuação do docente supervisor como determinante para oportunizar experiências enriquecedoras em campos de estágio.

Ainda acerca das equipes que recebem as atividades de ensino clínico, possuem uma dimensão formadora, ainda que por vezes, involuntária. Os alunos veem neles – ou buscam ver - a materialização das características e prática do profissional e da profissão. Em outras palavras, o estagiário observa e apreende a postura e prática profissionais, além de adquirir habilidades para o relacionamento, comunicação e trato interpessoal (DALL'AGNOL; OLIVEIRA e CARDOSO, 2017).

Os profissionais já iniciados no ofício representam, portanto, a comunidade de prática dos formandos, os quais procuram se identificar com aqueles por meio da indumentária, por exemplo, na área da saúde o uso do branco. Assim, ressurge a questão da construção da identidade profissional e da imersão no mundo do trabalho como elementos formadores e de fomento ao desenvolvimento humano e profissional (BARATO, 2015).

Especificamente a formação de enfermagem em nível superior requer preparação para a liderança, a tomada de decisão, julgamento clínico e resolução de problemas, assim, são imprescindíveis as situações que desafiam a construção do pensamento crítico nos ambientes reais de atuação, situações oportunizadas pelos estágios. Do mesmo modo, a formação técnica, a partir dessa experiência, também adquire atitudes éticas e desenvolve qualidade de seu trabalho (PEIXOTO e PEIXOTO, 2017).

As vivências de estágio oportunizam e contribuem para o desenvolvimento de habilidades como a liderança, comunicação, flexibilidade entre enunciados teóricos e realidade assistencial, enfim, recursos que empoderam o futuro profissional a resolver problemas inerentes a sua prática profissional cotidiana. Os estágios constituem, portanto, instrumentos de ensino, instrumentalizando a ação e reação às mais diversas situações profissionais (CUNHA; MACEDO e VIEIRA, 2017).

Sob o aspecto da qualidade, Dall'Agnol, Oliviera e Cardoso (2017), destacam que alunos empenhados no campo contribuem para a dinâmica do trabalho, das equipes e determinam melhora da qualidade do serviço e assistência de enfermagem, o mesmo referido por Silva et al (2017).

No âmbito do Sistema Único de Saúde – SUS – as atividades de ensino clínico em parceria com as instituições de serviço visam a colaboração entre docentes, discentes e as atividades do SUS, propiciando aos alunos uma formação com uma visão e abordagem integrais do processo saúde-doença. Assim, ao mesmo tempo em que contribui para a formação em saúde, propicia estágios com níveis de complexidade desafiadores e altamente enriquecedores para atividades de ensino aprendizado. Havendo, portanto, contribuição mútua, quer das atividades de estágio para as instituições, quer das instituições para oportunizar aprendizado aos estagiários (DAMIANCE et al, 2016).

As atividades de contatos iniciais com a profissão contribuem também ao desenvolvimento de hábitos e práticas seguras, como por exemplo, a adesão às medidas de biossegurança. Sendo assim, o ensino clínico visa ainda a sensibilização discente a adesão a uma cultura de assistência segura (RIBEIRO; PIRES e SCHERER, 2016).

A adesão a princípios e valores profissionais, bem como, a práticas orientadoras para a vida, constituem, portanto, outro benefício da imersão em ambientes de prática e trabalho, ratificando uma vez mais, a contribuição decisiva do ensino das práxis para a formação (BARATO, 2015).

Os discentes em enfermagem reconhecem como saberes docentes do enfermeiro os saberes da experiência, os quais devem manifestar o arcabouço científico e pedagógico que fundamentam o exercício da enfermagem e do ensino, respectivamente. Alinhados a esta expectativa discente, os docentes reconhecem, mesmo que de modo inconsciente, que os saberes docentes estão relacionados a síntese profissional resultante de sua crítica advinda de seu fazer e da pesquisa (GIOVANINI, 2013).

Permeiam a aquisição dessa experiência, portanto, "[...] a dimensão subjetiva da carreira, ela remete ao fato de que os indivíduos dão sentido à sua vida profissional e se entregam a ela como atores cujas ações e projetos contribuem para definir e construir sua carreira" (TARDIF, 2010, p. 225). Logo, os anos iniciais da profissão são marcados pelos ajustes, assentamentos, sedimentação e experimentação em diversos aspectos do exercício docente. Destacamos aqui o ensino das profissões, nos quais o docente enfrentou duplamente os anos iniciais para adquirir essa experiência, tanto na docência, quanto no exercício do ofício que ensina. Poder-se-ia denominar esse desenvolvimento como domínio progressivo do trabalho, tendo a 'prática' sido fundamental para a aquisição destes conhecimentos (TARDIF, 2010).

Sendo assim, os anos iniciais da carreira docente para o enfermeiro representam um desafio de superação a visão limita a determinada área do conhecimento e abrir-se à busca de conhecimentos que estão além dos saberes profissionais. Deste modo, uma formação profissional que tenha apontado para a pesquisa e a reflexão crítica é fundamental para empoderar o futuro docente. Afinal, a docência demanda um domínio e uma vastidão de conhecimentos e saberes dos quais o professor possa dispor em seu ofício (MENEZES; STAMM; BEGNINI, 2015).

Também na carreira do docente enfermeiro a experiência profissional funciona como 'filtro' e critério à validação de conteúdos e práticas a formação de novos profissionais. Desse modo, as vivências profissionais constituem o sedimento dos conhecimentos recebidos e transmitidos. Há, portanto, uma confluência entre a vivência profissional, os saberes técnico científicos, os desafios profissionais e os saberes pedagógicos, todos necessários à constituição docente (MADEIRA e LIMA, 2007).

Portanto, as vivências do docente constituem a sua identidade, o ser profissional, assim, reiteramos a experiência como determinante para a aquisição dos saberes docentes no sentido mais amplo e abrangente do termo

> [...] esses saberes não se limitam de modo algum a um domínio cognitivo e instrumental do trabalho docente. Eles abrangem igualmente aspectos como o bem-estar pessoal em trabalhar nessa profissão, a segurança emocional adquirida em relação aos alunos, o sentimento de estar no seu lugar, a confiança nas suas capacidades de enfrentar problemas e de poder resolvê-los (alunos difíceis, conflitos, etc.), o estabelecimento de relações positivas com os colegas e a direção, etc (TARDIF, 2010, p. 108).

Os professores, portanto, racionalizam sua prática, agem desse ou daquele modo, atribuindo significado a sua prática, sem descuidar da tradução pedagógica na qual estão inseridos, porém, trabalhando na manutenção de seu espaço e autonomia. É necessário destacar que dada a indissociabilidade do ser e do fazer do professor o "[...] saber fazer do professor parece ser mais amplo que o seu conhecimento discursivo" (TARDIF, 2010, p. 214).

Especificamente os saberes docentes do ensino em enfermagem, do mesmo modo, que os saberes a serem transmitidos, situam-se num espaço que transcende a sala de aula e por conseguinte, o discurso. Haja vista o caráter da profissão, situada nas relações que os seres humanos estabelecem entre si, as experiências docentes figuram como essenciais para 'oxigenar', ou seja, fomentar a aplicação dos mais variados conceitos e práticas a situações reais de atenção à saúde (DIAS e PAIVA, 2009).

Desse modo, o arcabouço teórico que instrumentaliza a prática docente, configura-se saber docente a medida em que a pedagogia, ou seja, as teorias que organizam o ofício de ensinar, estão

relacionadas à prática. Não cabe, portanto, nesse ofício, o emprego de engessamentos teóricos posto que a interação humana é a base do processo educativo. Em outras palavras, o domínio e o conhecimento da pedagogia permitem ao docente as adaptações necessárias às múltiplas situações vividas cotidianamente. A educação configura-se como processo artesanal, e educar implica articular diversos saberes, integrando-os para atingir as finalidades propostas (TARDIF, 2010).

Na sequência apresentamos os resultados e tecemos a discussão da pesquisa.

CAPÍTULO III

TECENDO A DISCUSSÃO ACERCA DOS SABERES DOCENTES MARCANTES PARA OS ESTUDANTES DOS CURSOS TÉCNICOS EM ENFERMAGEM

Neste capítulo, o foco da investigação centrou-se na análise acerca dos saberes docentes marcantes para os estudantes dos cursos técnicos em Enfermagem e em como estes saberes se materializam na prática dos docentes enfermeiros.

A coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário semiestruturado (APÊNDICE A), aplicado no mês de julho de 2018, para 34 alunos. Destacamos que no período em que o projeto de pesquisa foi elaborado, em contato telefônico com as instituições foi informado que havia 22 alunos em cada turma, porém, no semestre de aplicação e coleta de dados do estudo, alunos que preenchiam os critérios de inclusão da pesquisa havia apenas uma turma em cada instituição, compondo a referida amostra.

Assim, a amostra foi constituída por 34 estudantes do curso técnico em enfermagem, sendo que 13 cursavam a quarta fase do curso no IFSC e 21 cursavam o terceiro módulo do curso no SENAC, ambos nos polos do município de Joinville - SC. Destacamos que, em ambas as instituições, a amostra foi constituída por alunos das fases mais avançadas do curso, correspondendo aos critérios de inclusão.

Quanto aos sujeitos da pesquisa observou-se que:

a) Quanto a idade Média (30,12) anos;
b) Quanto a residência (33) residiam no município de Joinville e apenas um (01) no município de Balneário Barra do Sul;
c) Quanto a rede escolar onde concluiu o ensino médio (28) participantes na rede pública e (06) na rede privada de ensino;
d) Sobre o exercício de atividade remunerada: 17 participantes referiram exercer atividade remunerada, dos quais (05) não especificaram mencionando apenas serem assalariados(as), mensalista (01), estagiários(as) (02), secretárias(os) (02), telefonista (01), maquiador(a) (01), operador(a) de caixa (01), motorista (01), empregada(o) doméstica(o) (01), assistente fiscal (01), operador(a) de empilhadeira (01), enquanto outros 17 participantes afirmaram não exercer atividade remunerada.

Estimulados a escolher hipoteticamente **um (a) professor (a) de seu curso como o bom professor enfermeiro e a chamá-lo de professor (a) X apresentou-se indagações que, para fins de análise e discussão, foram chamadas de categorias de análise.**

A seguir apresenta-se a análise do estudo a partir das categorias propostas a partir das questões do instrumento de coleta de dados:

Categoria 1 - O que é um bom professor enfermeiro?
Categoria 2 - Quais as características do bom professor enfermeiro?
Categoria 3 - Como é a metodologia do bom professor enfermeiro?
Categoria 4 - Quais os recursos metodológicos que o bom professor enfermeiro utiliza?
Categoria 5 - Qual a relação que o bom professor enfermeiro estabelece entre os conteúdos e a assistência de enfermagem direta ao paciente?
Categoria 6 - Como o bom professor enfermeiro se relaciona com a turma de estudantes?
Categoria 7 - A formação do bom professor enfermeiro influencia na boa aula?
Categoria 8 - O bom professor enfermeiro contribui para boa formação do estudante?
Outras questões apresentadas.

3.1 Categoria 01 - O que é um bom professor enfermeiro

Os participantes da pesquisa referiram o bom professor como aquele que se destaca pela forma como ensina. Assim, o que é o bom docente enfermeiro figurou nas falas com relação direta a aspectos de ensino, ou aspectos pessoais que corroboram a finalidade do ofício do mestre.

O reconhecimento, por parte dos estudantes, dos saberes docentes mobilizados na atuação dos professores enfermeiros, aproxima-se dos aspectos apontados na literatura sobre o tema, como pode-se observar no quadro abaixo, sendo que os quadros completos com as falas que justificam os agrupamentos nessas categorias estão apresentados integralmente no APÊNDICE D:

Quadro 02 - Categoria 01 - O que é um bom professor enfermeiro

Categoria 1 (APÊNDICE D) **O que é um bom professor enfermeiro**			
Que sabe ensinar/Que tem didática	Que tem empatia	Que tem domínio do conteúdo	Que é ético
Que esclarece dúvidas	Que é imparcial	Que ama o trabalho	Que é disponível
Que é paciente	Que inspira	Que é organizado	Que é uma pessoa justa

Que é bem remunerado	Que é humilde	Que se atualiza	_____

Fonte: o autor (2019)

A fim de analisar as definições para o bom docente, surgidas no contexto dessa pesquisa, julgamos oportuno adotar as categorias sugeridas por Cunha (2012), haja vista, a correspondência dos achados. Assim, temos o reconhecimento do bom professor a partir das "relações que o professor estabelece com o 'ser' e o 'sentir, nas quais podemos incluir as respostas "que tem empatia, que é ético, que é imparcial, que ama o trabalho, que é disponível, que é paciente, que inspira, que é uma pessoa justa, que é bem remunerado, que é humilde"; em seguida, "as relações que estabelece com o saber", às quais correspondem, "que tem domínio do conteúdo ,que se atualiza", e por fim, "as relações que estabelece com o 'fazer'", a saber: "que sabe ensinar/que tem didática, que esclarece dúvidas, que é organizado.

Salientamos que no estudo de Madeira (2006) os professores apontaram os mesmos saberes pertinentes a sua atuação que os alunos do presente estudo, a saber: os saberes de conteúdo ou disciplinares, pedagógicos ou profissionais e os da experiência. Desse modo, ratificam a afirmação de Cunha (2012) para quem há convergência entre as caraterísticas que docentes e discentes atribuem como pertinentes ao bom professor.

Depreende-se desse "rol" de requisitos que qualificam o bom professor, a partir da concepção dos alunos dos cursos técnicos de enfermagem, uma série de elementos atitudinais ou pessoais que lhe adjetivam como bom, competente, exitoso em seu ofício. Ainda Cunha (2012), sinaliza que tais expectativas correspondem a uma concepção de educação baseada no ensino aprendizagem, a qual os professores querem corresponder através de seu ser e fazer. Em outras palavras:

> O definir e o satisfazer expectativas dão corpo aos comportamentos de tipo papel e modificam a função do dever-ser na vida cotidiana. [...]. É comum, entre os professores, a existência de valores como "preciso ser responsável e honrado", os alunos devem ser tratados todos iguais" e outras manifestações que se tornam usuais e aceitáveis a seu papel. Cria-se historicamente um rol de atributos que fazem parte do papel do professor, que são assimilados socialmente, sem muita consciência ou atitude reflexiva sobre os mesmos. Essa assimilação tanto se dá entre os alunos, através de expectativas, quanto ao professor, através de respostas a elas. A ideia do dever-ser presente entre o professor e os alunos é socialmente construída, na medida em que é fruto dos valores que a sociedade produz (CUNHA, 2012, p. 139-140).

A fala de Cunha (2012), permite relacionar as respostas dos alunos aos valores que esta autora atribui à consciência docente e a expectativa discente e social. Assim aos valores como "preciso ser responsável e honrado", e "os alunos devem ser tratados todos iguais" correspondem a "que tem empatia, que é ético, que é imparcial, que ama o trabalho, que é disponível, que é uma pessoa justa". Elementos que figuram nos achados desse estudo:

“Ela é uma boa professora pelo seu amor no que faz, [...]. ” (A25)

“Porque é compromissada com o conteúdo passado tanto em sala de aula como em campo de estágio, [...], é pontual com aulas, notas e estágio [...]. ” (A08)

“Pois ele demonstra interesse em nos ensinar, em repassar experiências reais, em nos tornar profissionais competentes e responsáveis. ” (A14)

Ao mencionar aspectos afetivos, os alunos apontam para a inequívoca dimensão humana do exercício docente. Ora, o professor é alguém que tem por objeto de trabalho o ser humano, seu fazer está implicado na dimensão das relações interpessoais. Assim, depreende-se dos discursos dos participantes, aspectos que permitem apontar a importância das relações de confiança e empatia tecidas no ambiente escolar. Nas palavras de Tardif (2010), a dimensão afetiva desse trabalho “[...] baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos” (p. 130).

Sob essa ótica, Gauthier (2013), afirma que a base da relação que se estabelece entre docente e discente é o conhecimento mútuo. Fato ao qual, os professores mais experientes atentam, e procuram considerar em seus planejamentos. Assim, o professor busca atender aos anseios e expectativas de sua comunidade discente, e também se manifesta aos alunos, por meio de suas exigências e aspectos relativos às suas atividades de ensino.

Neste sentido, Freire (2018), dialoga com os autores supracitados. Para este autor, a dimensão da afetividade não pode ser dissociada da docência, e a admissão de que caracteres afetivos não estão excluídos da ‘cognoscibilidade’. Assim, a afetividade permeia tanto o querer bem, quanto o compromisso docente. Aspectos que os alunos reconheceram neste estudo como demonstra a fala de A34: “Tem características de uma pessoa humanizada, sabe conversar e entender o aluno e sabe se impor diante a turma”.

Acerca dessa dimensão subjetiva, Cunha (2012) aponta que ao atribuir tais valores aos docentes, por parte da comunidade discente, há um reconhecimento da influência das experiências e referências individuais, havendo correspondência quanto aos critérios utilizados pelos alunos. Aponta ainda, que a escolha do bom professor, reflete a interação entre os atores sociais envolvidos na prática educativa e, que correspondem a aspectos histórico-sociais.

Sendo assim, ser apontado como o bom professor corresponde para Tardif (2010), ao atendimento de expectativas sociais e institucionais, bem como, adequação ao ‘papel’ atribuído ao

professor, tem-se então, a ‘personalidade’ do professor, a qual é produto da interação entre os atores sociais do processo educativo.

Em outras palavras, para a mesma autora, o bom professor é aquele que vai dominando os instrumentos necessários ao seu trabalho. Esse domínio e apropriação do ofício reflete na interação com os demais para atingir os objetivos educacionais propostos.

Ao lado das menções referidas anteriormente, figuram nas falas dos alunos, aspectos relacionados à gestão do conteúdo e a relação docente com este. Desse modo, “que sabe ensinar/que tem didática, que tem domínio do conteúdo, que esclarece dúvidas, que é organizado, que se atualiza”, também foram respostas à indagação dessa categoria de análise. Em estudo semelhante, Cunha (2012), afirma que há mesmo no senso comum, o reconhecimento de que os professores possuem um saber próprio - os saberes docentes - dentre os quais, o domínio daquilo de que ensina.

Enfim, podemos afirmar que, é consensual entre os alunos que o bom professor conhece bem o conteúdo que ensina, ou no caso da educação profissional, possui domínio dos saberes cuja ofício demanda e, sabe transmiti-los. Aspectos confirmados ao terem sido também referidos pelos participantes desse estudo, alheios à pesquisa de Cunha (2012), os quais referiram, por exemplo: “Demonstra amplo conhecimento sobre os assuntos os quais ministrou aula. Passa segurança nos assuntos e técnicas realizadas. [...]” (A09).

Corrobora a dimensão da demanda por conhecimento específico, não obstante à busca por conhecimentos que fundamentam o planejamento e a prática do professor, Tardif (2010) ao afirmar que “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (p.22).

Nesse sentido, os participantes do estudo, mencionaram a organização, a didática, a busca por atualização, o domínio do conteúdo, características que determinaram a escolha do bom professor enfermeiro.

Para Lima e Gomes (2012), o bom professor seria “[...] um(a) professor(a) intelectual e, fundamentalmente, cidadão(ã) em processo contínuo de formação, capaz de articular a teoria e a prática, aprendendo e refletindo sobre a última, iluminada com teorias, construída e sistematizada inclusive por ele(a) [...]”(p.207-208). Depreende-se daí outra contribuição oportuna a defesa de um professorado alicerçado em saberes sólidos, construídos permanentemente, e produzidos também por eles. Aspectos que ao refletirem no fazer do professor, são reconhecidos pelos alunos.

Os alunos dos cursos técnicos atribuem ao bom professor enfermeiro, algumas dessas características e, demandam também a transposição da teoria à prática, no sentido do ‘link’, da ponte, do vínculo, de seus conhecimentos com a sua constituição profissional, como observa-se nessas falas:

“[...] pois ela consegue aplicar a teoria na prática de forma clara, [...]. Nos leva em visitas técnicas para compreendermos o assunto. ” (A28)

“Porque ela sabe associar em sala a prática e a teoria, incentivando assim a busca pelo conhecimento ”. (A32)

Cabe destacar que é justamente na experiência que os alunos têm, a partir do trabalho do professor, o qual, no exercício da docência manifesta seus saberes e os mobiliza com a finalidade de ensinar, que se fundamenta a referência do que aqueles conceituam como o bom professor. Esse aspecto, referido por Cunha (2012), corrobora a motivação para as respostas dessa categoria, terem apontado a aspectos do ensino ou diretamente vinculados a ele.

3.2 Categoria 2 - Características do bom professor enfermeiro

Os participantes do estudo foram também convidados a mencionar as características do(a) professor(a) escolhido como o bom docente enfermeiro. Despontaram, portanto, nos discursos, diversas características, as quais agrupamos em categorias para a análise, como pode-se observar no quadro a seguir:

Quadro 03 – Categoria 2 – Características do bom professor enfermeiro

Categoria 2 (APÊNDICE D) Características do bom professor enfermeiro			
Conhecimento/Domínio do conteúdo	Ético/Profissional	Didático/Organizado	Empatia
Bom relacionamento	Esclarecedor	Atencioso	Experiente
Outros	Pontual/Assíduo	Positivo	Rigoroso
Atualizado	Paciente	Inspirador	Disponível

Justo	Humilde	_____	_____

Fonte: o autor (2019)

Verificamos dentre as características listadas pelos participantes do estudo uma recorrência quanto aos aspectos identificados pelos alunos. Fenômeno também verificado por Cunha (2012), e que permite afirmar que há correspondência entre as experiências subjetivas da interação entre professores e alunos, e, portanto, certa unanimidade entre os aspectos que denotam o bom docente.

Cabe ressaltar, que tais características correspondem a um padrão social, como afirma Cunha (2012), ou seja, são "papeis que a sociedade projeta para o bom professor" (p.56), logo, bastante variável consoante as realidades político-histórico-sociais. Porém, seu reconhecimento contribui para a constituição docente, posto que permitem aproximações com a literatura pertinente.

A comunidade discente apontou o conhecimento, o domínio do conteúdo, a didática e a organização do professor como alguns dos atributos que o adjetivam 'bom'.

Ratifica essa demanda discente Gauthier et al (2013), ao afirmar que o conhecimento disciplinar, ou seja, o conjunto de saberes forjados pelas sociedades ao longo do tempo e, organizados nas mais diversas disciplinas do conhecimento, são apropriados pelos professores a partir dos estudos das ciências e de seus pesquisadores. O mesmo autor defende que não é possível exercer a docência, sem o domínio do conteúdo que se transmite.

Em sua pesquisa Riegel (2008) afirma que os professores enfermeiros mencionam a importância de conhecimentos específicos a área de conhecimento que lecionam. Corroboram, portanto, o aspecto da importância da experiência e atuação nas áreas de assistência e em funções próprias da enfermagem anterior ou concomitantemente à docência, como meios de domínio dos conteúdos pertinentes ao ensino da profissão.

Em suas falas os participantes deste estudo reconhecem e demandam este domínio do bom professor, atribuindo a ele responsabilidade direta à docência exitosa:

"Excelência em lecionar, bagagem teórica ampla, [...]. " (A09)

"Domínio do conteúdo, [...]. " (A10)

Especificamente os professores de profissão – os docentes enfermeiros, neste caso – apropriam-se dos conteúdos, saberes e conhecimentos das ciências e das disciplinas a serem ministradas e os aplicam em seu trabalho. Desse modo, o professor transcende a reprodução mecânica de conteúdos e como afirma Tardif (2010) torna-se um "[...] ator que utiliza, mobiliza e produz os

saberes de seu trabalho" (p.236). Aspectos que serão oportunamente aprofundados nessa dissertação ao abordar a experiência e a prática.

Desse modo, justifica-se a relevância da demanda pelo conhecimento do docente - quer disciplinar, quer didático - posto que estes saberes implicam o exercício da docência. Uma vez que, fundamentam e direcionam a atuação do professor, como afirma Gauthier et al (2013): "Os professores que obtêm êxito em seu trabalho conhecem a matéria de um modo que lhes permite planejar a criação de aulas que ajudarão os alunos a relacionar os conhecimentos novos aos que já possuem e que integram conteúdos de diferentes campos de conhecimento" (p.202).

Corrobora a discussão acerca do domínio do conteúdo, Cunha (2012), afirmando que a forma como o professor se relaciona com sua área de conhecimento, é percebida pelo aluno e contribui na relação entre os atores envolvidos no exercício da docência.

O aluno, portanto, reconhece o conhecimento do professor sobre determinada área da ciência, a partir de sua didática. Esse também foi um ponto destacado pelos alunos dos cursos técnicos e, referido também por Tardif (2010), ao afirmar que os professores são julgados pelos alunos a partir de seus atos pedagógicos. Dentre os relatos, destacamos:

"[...] Boa didática. Sair da zona de conforto, trazendo atividades diferenciadas para elaboração do conteúdo. " (A06)

"Suas aulas eram ótimas, ela dava a aula teórica e já nos levava para prática, se tivesse algum material que ela falava em aula ela já mostrava e falava para que servia. [...]. " (A13)

"Dinâmico, [...] sabe como interagir com nós alunos, sempre tentando da melhor forma ensinar do jeito mais fácil. " (A17)

A didática, portanto, seria nas palavras de Gauthier et al (2013) "[...] o estudo daquilo que se relaciona com o saber dos alunos. Essa relação comporta dois elementos fundamentais: os saberes a serem aprendidos e a aprendizagem desses saberes pelos alunos" (p.133-134). Desse modo, ao mencionaram que o bom professor tem didática, os alunos reconhecem que a ponte entre os saberes disciplinares, o arcabouço de conhecimento científico, e os saberes da profissão, dá-se através daquele elemento.

O mesmo autor atribui à didática a determinação dos conteúdos e dos métodos escolhidos, para o ensino dos conteúdos específicos. Para ele, a didática abarca também, os aspectos referentes à relação do aluno com o conhecimento, e assim, guia a organização do professor. Aspectos que talvez justifiquem sua recorrência nas falas dos participantes do estudo.

Figuram também no elenco das características do bom professor enfermeiro, termos como: ético, profissional, pontual, assíduo, rigoroso e justo. Termos agrupados para a análise por pertencerem a ética profissional.

Auxilia-nos a compreender essa dimensão Aristóteles, o qual propõe a prudência ou a sabedoria prática como dimensão ética da ação, citado por Gauthier et al (2013), afirmando que a prudência é "a capacidade de agir bem" (p.356). Nesse sentido, entendemos profissionalismo, pontualidade, assiduidade, rigor e justiça como formas de agir bem do bom professor. Aspectos que também correspondem às demandas da comunidade discente ao professor à luz da pesquisa de Cunha (2012).

Nesse sentido, entende-se a ética como a tomada de decisão e de ação, a partir de valores. Gauthier et al (2013), nos auxiliam nessa compreensão:

> Para agir bem não basta possuir uma moralidade sã, pois um desejo sem meios é um desejo ineficaz. Ora, justamente em nosso reservatório de saberes o saber da ação pedagógica aparece como um saber essencial à ação – mas que ainda está por sem construído. Esse saber da ação pedagógica, pode, em interação com os outros saberes, ajudar o professor a deliberar, ou melhor, a julgar (p.357).

A ética, portanto, permeia o ofício do mestre e o implica. Alimentada não somente pela moral individual, para ela convergem e a determinam os saberes múltiplos que os professores assimilam e desenvolvem em sua profissão. Portanto, para Gauthier et al (2013) o professor necessita em seu ofício ter consciência de diversos fatores que demandam decisões e considerações implicadas à ética.

Gauthier et al (2013) refletem ainda, acerca das interações que o professor realiza com os sujeitos aos quais se destinam as atividades de ensino, emerge a demanda por uma atuação que estimule o pensamento autônomo, a crítica, o questionamento, sem, porém, apresentar visões unilaterais ou manipuladoras. A ética, portanto, implica considerar os indivíduos como sujeitos dotados de razão e, assim, agir com respeito e cuidado, haja vista as inferências que os atos educativos têm sobre suas vidas.

Assim, emerge na fala dos alunos:

"Respeitoso, ético, [...] e competente. " (A05)

"Profissionalismo e compromisso (responsabilidade) para com os alunos e pacientes quando em campo de estágio. " (A08)

Corrobora essa discussão Freire (2018), para quem "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros" (p.58). É precisamente nesta lógica que o trabalho do professor se realiza e, fundamenta-se a interação entre os atores dos processos de ensino aprendizagem.

Freire (2018) a formação não pode limitar-se a transmissão de saberes instrumentais. Para ele a educação deve contemplar aspectos éticos fundamentais e atentar para o outro como sujeito e não objeto do trabalho ou de interesses alheios a pessoa humana.

Portanto, a responsabilidade da docência também implica a dimensão ética, e nesse sentido, podemos afirmar que a pontualidade e assiduidade docente, enquanto aspectos que denotam o comprometimento do professor, correspondem a profissionalismo e, portanto, a uma postura ética.

Continua a enriquecer essa discussão Freire (2018), ao afirmar que

> [...] a prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e educação. A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática, eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior é o que se expressa na 'falta' de juízo. O pior é o que considera o professor uma ausência na sala (p.64).

Ao referir o bom docente, os alunos apontaram o rigor como uma de suas características. Ora, certamente o docente cuja ética o faz comprometido com uma formação sólida, torna-se rigoroso em seu ofício. Curiosamente os alunos reconhecem o rigor como característica do bom docente. Para eles o bom professor é

" [...], pulso firme quando tem que ser [...]. " (A24)

Sobre esse aspecto, Cunha (2012) menciona que "as relações devem ser entendidas pelo lado afetivo, ainda que não apareça como desejável para o aluno o professor 'bonzinho'. O que eles querem é um professor intelectualmente capaz e afetivamente maduro" (p.414).

E ao refletir sobre esse aspecto surge mais uma característica mencionada pelos participantes, o professor justo como o bom docente. Essa característica da justiça e do tratamento igualitário está implicada na afetividade madura que Cunha (2012) mencionou, e também surgiu nesse estudo:

"[...], este sabe lidar com todos de igual para igual, não faz exceção. " (A01)

"É uma pessoa justa, [...], sem favorecer alunos. " (A12)

Os alunos atribuem ao bom docente algumas características que fundamentam as relações que estabelecem entre si. Deste modo, foram apontados como bom professor o que tem empatia, mantém bom relacionamento, é atencioso, paciente, disponível e humilde.

Gauthier et al (2013) afirmam que os professores com características que favorecem o bom relacionamento– que em seus estudos foram citados como solidários, calorosos, agradáveis, justos,

democráticos, pessoais, simpáticos e afáveis – são capazes de criar um clima de classe positivo, e assim, otimizam as condições para o aprendizado.

Os alunos reconhecem no bom professor uma presença de apoio e confiança, como podemos observar:

"[...], estar sempre ali quando precisamos, [...]. " (A18)

Corrobora essa dimensão das relações que propiciam a criação de espaços que fomentam o aprendizado, Freire (2018) ao afirmar que "o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico" (p.90).

Do mesmo modo, Gauthier et al (2013) aponta que professores que são atenciosos, que demonstram interesse pelos alunos e atentam para sua desatenção e necessidades, inclusive adaptando as atividades e seu ritmo às características daquele grupo ou de alunos especificamente, contribuem mais efetivamente para o aprendizado.

As falas a seguir ilustram a atenção docente diante das dificuldades dos alunos:

"[...] e acima de tudo tem empatia, pois nós alunos temos muitas diferenças, dificuldades de aprendizado, este sabe lidar com todos de igual para igual, não faz exceção. " (A01)

"[...] tenta ao máximo atender as dificuldades dos alunos. " (A28)

Retomamos Freire (2018), o qual nos auxilia na reflexão sobre estes aspectos do respeito ao aluno e da humildade. Para ele o professor não precisa de uma superioridade ilusória, mas reconhece-se humano também, e deseja com o outro relacionar-se. Em suas palavras:

> Vemos como o respeito às diferenças e obviamente aos diferentes exige de nós a humildade que nos adverte dos riscos da ultrapassagem dos limites além dos quais a nossa autovalia necessária vira arrogância e desrespeito aos demais. É preciso afirmar que ninguém pode ser humilde por puro formalismo, como se cumprisse mera obrigação burocrática. A humildade exprime, pelo contrário, uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém. A falta de humildade expressa na arrogância e na falsa superioridade de uma pessoa sobre a outra, de uma raça sobre a outra, de um gênero sobre o outro, de uma classe ou de uma cultura sobre a outra, é uma transgressão da vocação do Ser Mais (p.118-119).

Portanto, podemos afirmar que posturas de autoritarismo, intransigência, distanciamento por parte do docente, revelam sua posição pouco democrática e arrogante de seu papel na educação. Do contrário, a abertura, o acolhimento, a empatia, a atenção e paciência – aspectos referidos pelos participantes – denotam a humildade do professor que se percebe humano e par daqueles com os quais desenvolve seu ofício.

Esses aspectos serão melhores explorados oportunamente na categoria de análise acerca da relação docente com a classe.

Outra característica referida pelos participantes do estudo foi que o bom professor enfermeiro é esclarecedor. Esse aspecto foi referido por eles em algumas falas, como por exemplo:

“[...]. Tirava todas as dúvidas quantas vezes fosse necessário. ” (A13)

“Quando nos dá segurança em que tiramos nossas dúvidas, mostrando o objetivo certo de tudo que é necessário passar ao paciente. ” (A19)

Assim, podemos entender o professor esclarecedor, como aquele que ‘tira as dúvidas’, e, portanto, esclarece o conteúdo, e, não obstante, os significados como se lê na fala de (A19): “[...] mostrando o objetivo certo de tudo que é necessário passar ao paciente”.

Para Freire (2018) está justamente nessa demanda discente pelos esclarecimentos do professor a importância do papel do educador. Ora, concebendo uma educação para além da transmissão de conteúdos se faz imprescindível ao professor “[...] a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (Freire, 2018, p.28).

O bom professor, para Gauthier et al (2013), retoma os conteúdos que julga necessitar de revisão, retoma para possibilitar que todos acompanhem. Desse modo, demonstra a importância de esclarecer as dúvidas e auxiliar no desenvolvimento de todos, inclusive daqueles que apresentam maiores dificuldades.

Adquire nesse sentido grande relevância a retórica, as habilidades de comunicação que conduzem e possibilitam um discurso ‘limpo’, claro, e que atinja os ouvintes, ao mesmo tempo em que abra espaço à troca. Afirma Gauthier et al (2013):

> O ensino – e o professor – precisa sempre de retórica: não basta que o seu discurso seja verdadeiro para ser ouvido, que seja claro para ser entendido, é necessário também que ele saiba captar a atenção, atingir aquele ao qual ele se dirige; ele precisa também manter a atenção, suscitar a adesão, vencer a resistência para liberar o desejo de aprender, de compreender e de transformar o mundo. Noutras palavras, não basta que um discurso pedagógico seja límpido para ser ouvido, que ele informe para ser captado, ele deve também agradar e comover, tocar ao mesmo tempo o coração e a mente, suscitar o desejo e o entusiasmo, fazer sentido e provocar o encontro (p.382-383).

Portanto, o bom professor transmite conteúdos, mas não somente preocupa-se com a aquisição de conhecimentos acabados. O ofício do mestre está para além da transmissão, é por assim dizer, a construção de conhecimentos junto dos alunos, os quais tenham sentido para o discente e a partir daí sejam apropriados. Afirma Charlot (2012) “[...] o que importa saber é se o trabalho do professor ajuda

o aluno a desenvolver uma atividade intelectual e, também, qual é o sentido dessa situação para o aluno" (p.112).

Sob esse prisma Ghedin (2012), corrobora o pensamento de Charlot (2012) e dialoga com ela, uma vez que, defende uma mudança de concepção de educação, para a formação de 'mentes reflexivas' rompendo com os modelos tradicionais de educação.

Parece-nos que ao referir o bom docente enfermeiro, como aquele que além de esclarecer os conteúdos, e preocupar-se com isso, busca mostrar os objetivos do que está sendo ensinado, a comunidade discente participante do presente estudo reconhece esse rompimento com os modelos tradicionais como úteis à sua formação. Cabe destacar que os alunos têm essa percepção de forma subjetiva, a partir de suas experiências, e, portanto, do senso comum, até porque desconhecem as teorias que defendam essas mudanças. Justamente por isso, é interessante que esses aspectos permeiam suas falas, revelando que são percebidos pela comunidade discente.

O mesmo foi encontrado por Cunha (2012) que apresenta em seus resultados que os bons professores deixam claro para os alunos o objetivo do estudo que será realizado, bem como, localiza esse conteúdo historicamente e o relaciona com outras áreas do saber. Percebe-se então que se tratam de procedimentos que visam esclarecer o conteúdo.

Entre as respostas dos alunos a essa pesquisa, dois dos participantes mencionaram que o bom docente enfermeiro realizava aulas de revisão individuais. Porém, isso foi referido na categoria 08, na qual foi questionado se o bom professor contribui para a sua formação. É importante mencionar essas respostas nessa categoria, porque, ao afirmar que o bom docente esclarece os conteúdos, ele não está somente tirando dúvidas, os alunos reconhecem que desse modo, ele está contribuindo para sua formação.

Emergem ainda dentre as características do bom docente aquele que é experiente e atualizado. Tais aspectos refletem na correlação que esse professor estabelece entre seus conteúdos e a assistência direta aos pacientes, e perpassam as respostas dos alunos a todas as questões desta pesquisa.

A seguir foram apresentadas algumas falas ajudam a refletir sobre esses aspectos:

"[...] onde passa a experiência profissional por ter trabalhado naquela área. " (A03)

"[...] sempre traz assuntos da atualidade e experiências vividas durante toda a sua carreira profissional. [...]." (A22)

"[...] sabe o que está falando pois tem muita experiência [...]. " (A24)

Os saberes da experiência são reconhecidos pelos alunos como saberes de grande importância para o exercício profissional. Especificamente ao bom docente enfermeiro, ao atribuir essa característica os alunos referem-se tanto a experiência no cuidado humano – o ofício da enfermagem – quanto na docência.

Para Tardif (2010) "pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos" (p.48). Portanto, é no exercício da profissão que se adquirem os saberes experienciais, os quais, portanto, são maturados na linha do tempo.

Nesse sentido, Cunha (2012) afirma que há significativa diferença entre os significados que os professores de início e de fim de carreira atribuem a sua rotina diária. Logo, as concepções dos professores são modificadas e interferem o fazer com o passar do tempo.

Ainda Tardif (2010), diz que "a experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional" (p.53). Assim, a experiência não é o único fundamento dos saberes do professor. Ela é alimentada pelos outros múltiplos saberes que o profissional desenvolve e incorpora ao longo do tempo desde a formação inicial.

A experiência, portanto, vai sendo adquirida a medida em que o profissional faz a crítica de sua atuação, embasado em sua formação. Processo que pode ser chamado de reflexividade, a qual define Libâneo (2012) como, "adquirir conhecimentos, aprender a pensar e agir, desenvolver capacidades e competências [...]" (p.89).

É, pois, no fazer que se aplicam os conhecimentos teóricos e se adquire experiência profissional. Para Ghedin (2012)

> A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre suas próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência. Deste modo, o conhecimento que o educador 'transmite' aos educandos não é somente aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático-teórico) (p.155).

Estudos de Riegel (2008) e Madeira (2006) apontam que também na percepção dos docentes enfermeiros, a vivência da prática e a experiência na profissão são tidos como elementos importantes na constituição dos saberes docentes.

Para Madeira (2006) os saberes da experiência "[...] podem funcionar como um 'filtro' dos outros saberes, possibilitando uma revisão e uma reavaliação dos saberes adquirido anteriormente e exteriormente à prática profissional propriamente dita" (p. 103).

Ao apresentar a experiência como produto da reflexividade sobre a ação pedagógica dos professores, podemos afirmar, que os autores supracitados justificam as referências dos participantes do estudo a experiência do professor como característica que o faz bom. Do mesmo modo, a atualização desses profissionais é percebida pelos atores do processo de ensino-aprendizagem – os alunos – e está implicada na reflexão acerca de seus saberes, experiências e ações.

Gauthier at al (2013), afirmam que os saberes da experiência quando validados e testados, tornam-se saberes da ação pedagógica. Para esses autores, formalizar esses saberes é determinante para a constituição da identidade docente e há uma premência em fazê-lo. Reconhecer que a partir de sua experiência, da reflexividade, da ponte e aplicação das teorias à sala de aula, realiza-se e constitui-se a profissionalização docente.

Os participantes do estudo referiram ainda que o bom professor é positivo e inspirador, e que esses aspectos fomentam a evolução discente. Afirmações exemplificadas nas falas abaixo:

"[...]. Esse professor motiva os alunos e contribui para o crescimento de toda a turma. " (A22)
"Contagiante, [...]. " (A32)

A prática educativa é para Freire (2018) uma prática alegre. Para ele são impossíveis, tanto o ensino quanto o aprendizado sem a alegria da procura e do encontro. É também a alegria que há no exercício docente, que justifica a permanência dos professores nessa profissão e o cumprimento do seu dever apesar das dificuldades, como por exemplo, a questão salarial.

Para Ghedin (2012), educar depende de um ideal, a vontade de querer educar, querer fazer e transformar. Esses seriam os motivos do educador para atuar, e sua busca dão sentido a sua atuação, constituindo assim, sua ideologia. Logo, o ideal é o que move o professor e, portanto, dão sentido e alegria ao seu fazer.

É importante salientar que o prazer e alegria em seu ofício não o tornam menos metódico ou profissional, dessa forma, " a atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliável seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade" (Freire, 2018, p.138). Corroborando assim, os achados do estudo, uma vez que, os alunos não opuseram a característica do professor rigoroso à sua alegria.

Assim, o professor que encontra alegria em seu ofício é, por assim dizer, motivado. Sua motivação é força motriz que contagia e reflete a comunidade discente. Nesse sentido, Gauthier et al (2013), diz que

> A fim de motivar os alunos, os professores podem empregar estratégias que recorram à motivação extrínseca ou à motivação intrínseca. Por motivação extrínseca deve-se entender o emprego, pelos professores, de um sistema de recompensas e de sanções com o fim de obter dos alunos um conjunto de comportamentos esperados ou, pelo menos, aceitáveis. Por motivação intrínseca entende-se o resultado de um processo de interiorização que leve os alunos a se envolverem nas atividades por prazer, por curiosidade e por interesse pelo trabalho escolar (p.203-204).

Gauthier et al (2013) considera que essa postura, mantém um ambiente que estimula o aprendizado. Assim, o estímulo à curiosidade e a proposição de desafios, conduzem os alunos ao crescimento na construção do conhecimento.

Desse modo, a atuação dos professores e sua postura positiva e otimista que aposta nos alunos e os motiva, é determinante para seu êxito e desenvolvimento. O otimismo é, portanto, apontado como característica dos bons professores. Para Gauthier et al (2013) "[...] eles selecionam objetivos elevados e se mostram persistentes em seus esforços para atingir seus objetivos. Esses professores estão preparados para vencer os obstáculos que surgem em seu caminho e terminam por desenvolver nos alunos atitudes positivas em relação à escola " (p.252).

Nesse sentido, entende-se que os alunos referem o bom professor como positivo, otimista e contagiante, por serem essas características as que determinam uma maior compreensão do aluno como partícipe ativo do processo de ensino aprendizagem e a concepção elevada acerca de suas potencialidades.

Por fim, alguns participantes não referiram características específicas, mencionando em suas falas adjetivos como bom, ótimo e rainha como características do docente escolhido como bom professor. Estes, portanto, foram agrupados como 'outros' no quadro acima.

3.3 Categoria 3 e 4 - Método e Recursos metodológicos que o bom professor enfermeiro utiliza

Esclarecemos inicialmente que devido a proximidade contextual e relação entre as categorias, a categoria 3 acerca do método do bom professor enfermeiro foi analisada junto a categoria 4 sobre os recursos metodológicos que o bom professor utiliza.

Os grupos de respostas foram organizados conforme os dois quadros abaixo:

Quadro 04 – Categoria 3 – Método do bom professor enfermeiro

Categoria 3 (APÊNDICE D) **Método do bom professor enfermeiro**			
Dinâmica	Esclarecedora	Didática	Inspiradora
Boa	Atual	Pouco Dinâmica	_____

Fonte: o autor (2019)

Quadro 05 – Categoria 4 – Recursos metodológicos que o bom professor enfermeiro utiliza

Categoria 4 **Recursos metodológicos que o bom professor enfermeiro utiliza (APÊNDICE D)**			
Data Show	Power Point	Videos	Material Impresso
Dinâmica	Pesquisa	Conversa	Internet
Laboratório	Apresentações	Socialização de Conhecimentos	Música
Provas	Visita Técnica	_____	_____

Fonte: o autor (2019)

Quanto ao método do bom professor enfermeiro, os alunos mencionam aspectos positivos, a partir de termos como “dinâmica, esclarecedora, didática, inspiradora, boa e atual”, em detrimento da expressão “pouco dinâmica”, que também figurou como resposta a essa categoria, embora com menor expressividade.

Os participantes da pesquisa, mencionam recursos metodológicos variados na dinâmica do bom professor a saber: “vídeos, material impresso, dinâmica, pesquisa, conversa, internet, laboratório, apresentação, socialização de conhecimentos, música, provas e visitas técnicas, havendo destaque para as aulas em projetores multimídia”, referidos como “data show e power point, slide”.

O destaque a utilização massiva de recursos multimídia, podem explicar a expressão “pouco dinâmica”, uma vez que, reflete a replicação do modelo de aula expositiva e de pouca interação com os alunos. Nesse sentido, Gauthier et al (2013) afirma que os professores que obtêm melhores resultados, conseguem captar a atenção dos alunos através de múltiplos estímulos e recursos variados.

Na pesquisa, algumas falas sugeriram essa atitude do bom professor:

“[...], quando vê que a sala está desanimada ou com sono uma atividade física, música. ” (A11)

“Maravilhosa, sempre uma grande troca e um grande ganho de conhecimento. Excelente manejo ao ministrar conteúdos maçantes de forma a torná-los mais didáticos. ” (A09)

Portanto, para além dos saberes específicos da disciplina e conteúdos ministrados, os conhecimentos sobre método de ensino e os recursos que viabilizam sua aplicação constituem igualmente o ‘roll’ dos saberes dos professores. São saberes adquiridos desde a academia, e, para além dela no próprio trabalho, os quais vão instrumentalizando os professores de macetes ou ‘facetas’ - como definem Gauthier et al (2013) - para ensinar.

Para Libâneo (2012) os métodos são um imperativo para o professor, ao afirmar que “são necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar” (p.90).

Cunha (2012) sugere que o método conduz o professor a desenvolver formas de apresentação da disciplina ou conteúdo que conduzem os alunos à aprendizagem. Destaca, porém, que se realiza ainda uma docência que conduz o aluno ao aprendizado passivo.

Corrobora essa discussão Freire (2018), afirmando que se corre o risco de confundir a rigorosidade metódica com o ‘discurso bancário’, ou seja, com os engessamentos a que a educação pode ser submetida. Do contrário, para ele a metodologia diz respeito ao cuidado e qualidade com que os professores e alunos se aproximam do objeto estudado. Assim, a metodologia auxilia a construção do conhecimento a partir da inquietude, da criatividade, da investigação e da participação ativa do discente nesse processo.

O método exerce, portanto, um papel central no planejamento docente e, determina a mobilização de saberes e aplicação destes no exercício de seu ofício. Para Gauthier et al (2013)

> [...] o trabalho de planejamento exerce uma influência positiva na aprendizagem dos alunos, na maneira de organizar o trabalho em grupo, na atenção geral dada aos processos que ocorrem na sala de aula e no conteúdo da matéria vista em classe. A organização do trabalho durante a fase de planejamento consiste na disposição de um conjunto de tarefas que visam, por exemplo, a determinar os objetos de aprendizagem, bem como, priorizar e transformar os conteúdos em correspondência com os objetivos. Os professores procuram também identificar as necessidades individuais e prever as reações dos alunos. A organização do ambiente educativo (tempo, lugar, material, recursos), a seleção das estratégias de ensino e das atividades de aprendizagem apropriadas, a seleção das sequências de atividades, as especificações dos procedimentos de avaliação preocupam igualmente os professores. (p.197-198)

Desse modo, os docentes utilizam dos métodos para atingir os objetivos aos quais se propõe suas ações de ensino aprendizagem. Do mesmo modo, consoante ao pensamento de Gauthier et al

(2013), o estudo também evidenciou a relação dos métodos do professor com a dinamização das aulas e conteúdo, a busca por estratégias de otimizar a compreensão, o aproveitamento do tempo e da estrutura e a boa utilização e organização das avaliações, como pode-se observar nas falas abaixo:

“É bem dinâmica, conversada, sempre esclarecendo as dúvidas, traz fatos reais para a melhor compreensão. ” (A28)

“Aula produtiva, o tempo é muito bem aproveitado. Esclarece todas as dúvidas, sempre traz desafios para a turma. ” (A22)

“Organizada, planejada, muito objetiva, com atividades avaliadoras e recuperação as dificuldades encontradas. ” (A05)

Gauthier et al (2013) exemplificam algumas ações metodológicas do professor, nas quais estas menções dos participantes do estudo se enquadram, inclusive, como formas de motivar a classe de estudantes. Para eles atividades como recompensas por bom desempenho, competições, variações na forma de apresentar conteúdos, fomentar a autonomia e participação de alunos, estimular a criação de produtos, estimular a fala dos alunos e a retroalimentação, utilizar a ludicidade e favorecer a interação, são métodos de dinamizar as aulas.

Para Delibório (2016) a utilização de recursos digitais pelos professores enfermeiros exemplifica a dinamização das aulas e estimula o engajamento discente no aprendizado e otimiza as atividades de ensino. Para ela, esses recursos estimulam a criatividade e a autonomia dos alunos, ao mesmo tempo, demandam dos professores o conhecimento e a atualização docentes para o uso das novas tecnologias.

Nesse sentido, a autora aponta a diversificação das formas de ensino e das ferramentas e objetos de aprendizagem são motores à demanda por formação continuada e atualização constante. Portanto, demandam a criatividade e uma diversidade de saberes de diversas áreas por parte dos professores.

Freire (2018) corrobora a reflexão sobre a dinamização e os reflexos positivos dessa ação-postura do docente:

> Nesse sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma ‘cantiga de ninar’. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache ‘repousado’ no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conheccer (p.83-84).

Nesse sentido, os participantes do estudo, referem que o bom docente enfermeiro utiliza recursos de ensino diversificados em suas aulas.

Para Gauthier et al (2013) a utilização de recursos diversos atende as diferentes demandas dos alunos. Para estes autores o bom professor conhece seus alunos e, assim, preocupa-se em adaptar os conteúdos às suas necessidades.

Compreender que os educandos têm necessidades diferentes, exige dos professores, considerar que todo aluno vêm de uma determinada realidade de vida, realidade social, experiências pessoais, história pessoal, enfim, é um ser humano dotado de toda a complexidade que o constitui, aspectos também apontados por Gauthier et al (2013).

Nesse sentido, a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, também corrobora e justifica a utilização de diversos recursos metodológicos nas atividades de ensino aprendizagem. Para Gardner (1994), há pelo menos nove tipos de inteligência, de modo que, cada indivíduo tem afinidade e propensão a determinada forma de aprendizado e captura as informações com maior facilidade de determinada forma.

Segundo essa teoria, são as inteligências múltiplas que explicam porque os alunos costumam aprender melhor quando atividades visuais, artísticas, musicais e dinâmicas são introduzidas nas atividades de ensino. Sendo assim, ao estimular o aprendizado por meio de recursos variados, os professores estão considerando a múltiplas inteligências - mesmo que empiricamente - e fomentando o aprendizado.

Na pesquisa algumas falas sinalizam a otimização do aprendizado a partir da multiplicidade de formas de apresentação de conteúdos:

“É dinâmica, divertida, uma aula leve que é mais falada, pra mim dessa forma aprendo muito melhor, avalia o aluno e seu conhecimento pela participação em sala de aula. ” (A27)

“Maravilhosa, sempre uma grande troca e um grande ganho de conhecimento. Excelente manejo ao ministrar conteúdos maçantes de forma a torná-los mais didáticos. ” (A09)

“Diferenciadas, com desenhos explicativos, fala em bom tom, traz material expositivos, leva nós no laboratório, traz experiências. ” (A11)

Nesse sentido, Cunha (2012) afirma que “[...] bons professores demonstram bastante competência na variação de estímulos [...]” (p.129). Em seu estudo, a autora também percebeu o destaque para o uso de recursos como o projetor de slides e relaciona a preferência por seu uso à

visualização como forma de fomentar a ‘apreensão do fenômeno’, aspecto que dialoga com a teoria das múltiplas inteligências.

3.4 Categoria 5 - A relação que o bom professor enfermeiro estabelece entre os conteúdos e a assistência de enfermagem direta ao paciente

Quanto a relação que o bom docente enfermeiro estabelece entre os conteúdos e a assistência de enfermagem direta ao paciente, os participantes da pesquisa referiram aspectos que permitem dividir suas respostas em 03 categorias. Assim, para os alunos os professores constroem essa relação baseada em sua experiência profissional, ensinando a humanização e contemplando a correspondência entre teoria e prática.

Alguns participantes não responderam a essa questão, como é possível observar no quadro abaixo:

Quadro 06 - Categoria 05 - A relação que o bom professor enfermeiro estabelece entre os conteúdos e a assistência de enfermagem direta ao paciente

Categoria 5 – (APÊNDICE D) **A relação que o bom professor enfermeiro estabelece entre os conteúdos e a assistência de enfermagem direta ao paciente**			
Baseada em sua experiência profissional	Ensinando a humanização	Contempla a correspondência entre teoria e prática	Não respondeu

Fonte: o autor (2019)

Também no estudo de Cunha (2012), a experiência foi determinante na escolha do bom docente, aspecto que também perpassa as respostas à todas as categorias desse trabalho. Portanto, especificamente a enfermagem, a partir da habilidade e conhecimentos do enfermeiro na sua área de atuação, e replicados em sala, os alunos atribuem o conceito de bom professor no ensino do ofício.

Podemos afirmar que reconhecer a correspondência entre teoria e prática implica ao docente fundamentar-se também em sua experiência profissional. Nesse sentido, estudos de Barato (2015), apontaram que os professores que exercem à docência ao ensino de profissões que requerem a oficina – para o autor entendida como o espaço de prática da profissão, de ensino prático, de experiência do

exercício profissional, no caso da enfermagem, o laboratório - costumam ter uma história de longa experiência profissional, a qual fundamenta sua atuação e constitui sua identidade. Assim, a experiência fundamenta seu fazer.

Nesse sentido afirma Pimenta (2012) que "o conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo (p.152) ". Para ela a teoria é um mediador entre as 'práticas', considerando que o fazer vai sendo transformado, a partir das ações dos professores e decisões mediadas pela teoria e experiência.

Também Tardif (2002) afirma que o trabalho do professor é um compósito de saberes, o saber ser, saber fazer e saberes específicos à docência, produzidos a partir da mobilização dos saberes teóricos, dos conhecimentos da profissão e da transformação destes, tendo por base as teorias.

Os participantes do estudo mencionam em suas falas aspectos que reconhecem os conhecimentos do bom professor em íntima relação com a prática profissional, como fundamento e via à aplicação da teoria:

"Relação de experiência vivida no seu dia a dia de trabalho. Que para nós traz uma experiência riquíssima em sala de aula. " (A22)

"Ele passa os conteúdos e conta sobre as experiências daquele assunto enquanto enfermeiro. " (A26)

Enriquece a compreensão dessa dialética teórico-prática ou prática-teórica Pimenta (2012), a partir dos esclarecimentos sobre a forma como essas realidades dialogam no ofício docente, fundamentando a atuação dos professores aos mesmo tempo em que a atuação ilumina a teoria:

> Assim, a teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (p.31).

Desse modo, o docente da educação profissão e tecnológica, ensina além da técnica, ensina valores na e pela ação. Para Barato (2015) "valores não são conteúdos que podem ser aprendidos como proposições, em vez disso, é necessário que eles sejam vivenciados no processo do aprender" (p.80). Assim, o aluno passa a aprender o ser profissional a partir da incorporação de valores experimentados no ensino da prática e provenientes do arcabouço teórico da profissão, numa alimentação recíproca.

A fala a seguir, demonstra a relação que os discentes depreendem a partir da importância que o bom professor atribuiu a esta relação:

Uma relação total, sem o conhecimento ele diz que não podemos prestar uma boa assistência ao paciente. (A15)

Assim, Barato (2015) propõe uma educação profissional que integre os elementos teoria e prática e não os dicotomize ou hierarquize, uma vez que, "[...] a integralidade da ação, ao congregar técnica e valor, emergia claramente nas observações quando o professor era um mestre comprometido com o trabalho que ensina" (p.80). Portanto, também no estudo desse autor, a preocupação docente com a relação entre conteúdos teóricos e a prática profissional denotam o bom professor, para ele aquele que é 'comprometido com o trabalho que ensina'.

Portanto,

> Perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de construção de conhecimento. Quando dissociamos estas duas realidades simultâneas, estamos querendo separar o que é inseparável, pois não existe teoria sem prática e nem prática sem teoria. O que acontece é que, por conta de uma percepção alienada, não se percebe a sua dialética (PIMENTA, 2012, p.152).

Ainda Pimenta (2012) corrobora a discussão, afirmando que ação é sempre precedida de esquemas de 'interiorização' da teoria. Desse modo, a teoria é refletida na atuação, ao mesmo tempo em que, o conhecimento do saber como fazer - a experiência - retroalimenta a teoria. A autora denomina esse fenômeno 'reflexividade', definindo-o como "adquirir conhecimentos, aprender a pensar e agir, desenvolver capacidades e competências [...]" (p.89).

Para Barato (2015) os docentes da oficina - do laboratório e dos estágios para o ensino técnico de enfermagem - em geral, são apontados como os melhores professores para ensinar valores, posto que sua aula propõe e apresenta aos alunos o significado do trabalho ao ensinar as atividades próprias a este. E estes significados e valores são incorporados pelos alunos a partir do engajamento no trabalho e na execução das atividades na oficina - o laboratório, o estágio, a prática.

Dialogam com o pensamento de Barato (2015) os autores Gathier et al (2013), os quais afirmam que os professores mais eficientes dedicam tempo ao ensino da prática, reconhecendo nele uma estratégia de ensino explícita.

Dessa forma, auxilia-nos a compreensão do porquê que na presente pesquisa, para alguns alunos, o bom professor estabelece a relação entre os conteúdos e a prática de enfermagem por meio da humanização. Para o autor supracitado, o ensino de valores não deve ser desvinculado do exercício profissional. Ao mesmo tempo em que tais valores enriquecem a prática.

Ilustra o ensino da humanização a partir da oficina, o exemplo do professor Barato (2015):

> O cuidado ganha contornos de uma pedagogia de inclusão nas relações entre alunos e mestres. Em uma das situações observadas, o mestre de oficina em uma marcenaria ajuda um aluno a resolver o problema de encaixe de peças em um móvel. O aluno entende o desenho, porém não consegue realizá-lo. O mestre observa e ajuda, mas não critica o suposto erro. A superação do engano que o aluno estava cometendo acontece após uma assistência que garantiu compreensão sem punição. Na entrevista informal que se seguiu, o professor revelou que situações como aquela o ajudam a aprender sobre os modos de aprender dos alunos. O cuidado – uma atitude ética – resulta em procedimento didático que faz com que professor e aluno elaborem saberes cooperativamente (p.122).

O aspecto da relação teoria e prática a partir da humanização foi apontado no discurso dos alunos técnicos em enfermagem:

"Estabelece a melhor relação possível, suas experiências são ótimas para termos como base o cuidar e a acima de tudo a humanização. " (A32)

Assim, o aluno aprende sobre humanização, colaboração, cooperação, aprendizado coletivo, a partir da postura do mestre. O professor se apresenta compreensivo, próximo, preocupado com os sujeitos envolvidos - no caso do estágio em enfermagem os pacientes - atento às suas demandas e às dificuldades relacionadas às habilidades nas técnicas profissionais.

Nota-se que não é necessário discursar sobre humanização, porém, as atitudes em ambiente de prática são apreendidas como parte da constituição e identidade profissional. Sendo assim, no ensino da prática profissional, o professor pode ensinar valores, muitas vezes sem menções verbais, apenas pelo seu fazer. Em suas palavras: "muitas vezes, os valores não foram verbalmente anunciados, mas celebrados por meio de gestos, cuidados, olhares, avaliações compartilhadas (com outros alunos e/ou o professor" (BARATO, 2015, p. 61).

Corrobora essa reflexão quanto ao ensino de valores na prática, Freire (2018) ao afirmar que a conduta do professor, testemunha os valores que lhe incumbe transmitir e plasmar nos educandos, os valores éticos e profissionais, assim:

> As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Esse esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis - a da coerência. Como, na verdade, posso eu continuar falando no respeito à dignidade do educando se o ironizo, se o discrimino, se o inibo com a minha arrogância? (p.63-64)

Quanto a coerência que se desvela aos educandos a partir da materialização dos discursos na prática docente, afirma um participante do estudo que a relação entre as teorias e a prática profissional

"É uma relação harmoniosa, pois o que nos passa é como realmente age na assistência. " (A08)

Desse modo, fundamentos teóricos e posturas requeridas ao profissional são ensinadas e aprendidas no exercício da profissão e em diálogo e retroalimentação com os conteúdos teóricos,

demandando a consciência do bom docente, quanto ao caráter formativo e imprescindível das relações coerentes e concretas entre os conteúdos teóricos e prática assistencial do técnico em enfermagem.

3.5 Categoria 6 - Como o bom professor se relaciona com a turma de estudantes

Quanto a forma como o bom professor se relaciona com a turma de estudantes, os participantes referiram que, em geral, estabelece uma boa relação. Alguns apresentaram ainda, a forma que justifica porque consideram-na dessa forma, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 07 – Categoria 6 – Como o bom professor enfermeiro se relaciona com a turma de estudantes

Categoria 6 – Como o bom professor enfermeiro se relaciona com a turma de estudantes (APÊNDICE D)			
Boa com base em empatia	Boa relação	Boa relação com base em respeito e comprometimento	Alguns alunos têm dificuldade na relação

Fonte: o autor (2019)

Os participantes do estudo destacaram que a boa relação se estabelece a partir da empatia, do respeito e do comprometimento docente. Por outro lado, alguns alunos destacam que para uma parte da comunidade discente há dificuldades nessa relação.

As falas a seguir demonstram a percepção da empatia que fundamenta a relação entre o bom professor e os alunos:

“É uma relação muito boa, com bastante parceria. ” (A18)

“Boa, pois além de passar conhecimento também escuta bastante os alunos, fazendo uma troca de conhecimentos. ” (A29)

Nesse sentido, Gauthier et al (2013) afirma que os bons professores propiciam um clima positivo na classe, a partir de uma postura solidária, calorosa, agradável, justa, democrática, pessoal, simpática e afável. Fatores que, segundo eles, estimulam o aprendizado e fomentam o otimismo.

Gauthier et al (2013) citam uma série de atitudes docentes que favorecem a criação de uma relação favorável e positiva na atuação docente junto à classe. Para eles até mesmo a linguagem corporal informa o aluno da abertura para a interação com ele. Assim, aproximar-se do aluno para falar, ter contato físico "de forma socialmente adequada", modular a fonação, sorrir e estabelecer contato visual, utilizar humor, dispor de tempo para ações e atendimentos individuais, são exemplos concretos de ações positivas na relação com a classe.

Essa postura docente, segundo os mesmos autores, estimula os alunos a uma postura ativa no processo de aprendizagem. Assim, os bons professores são otimistas, acreditam nas potencialidades dos alunos, oportunizando lhes espaço para a tomada de decisão, obviamente, orientada.

Assim,

> As pesquisas sobre o ensino indicam que as atitudes e disposições dos professores influem na criação do clima de classe e no rendimento dos alunos. Os professores que, de modo geral, se mostram incentivadores, encorajadores, calorosos, tolerantes, educados e delicados, confiantes, flexíveis e democratas parecem produzir muito mais efeitos favoráveis ao desempenho e bem estar dos alunos (GAUTHIER et al, 2013, p.254).

Portanto, a postura do professor é determinante para a manutenção da boa relação com a comunidade discente. Exemplificam essa 'postura' a motivação dos alunos, a gentileza, a tolerância, a habilidade de julgar com justiça e assim, podemos retomar Cunha (2012) ao afirmar que os alunos demandam "[...] um professor intelectualmente capaz e afetivamente maduro" (p.141).

Quanto ao respeito, como fator envolvido na boa relação entre docentes e discentes, Freire (2018) oferece oportuna reflexão: "O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico" (p.90).

Essa afirmação de Freire, tanto corrobora a menção ao respeito no discurso dos alunos como contributo a boa relação no ambiente escolar, quanto justifica as falas dos alunos, inclusive a menção ao respeito a partir do exemplo de que o bom professor sabe ouvir e dar espaço ao pensamento dos alunos. Como pode-se observar nas falas a seguir:

"Nessa época era uma relação muito boa, ela nos dava oportunidade para falar o que pensávamos e nos mostrava o porquê estava certo ou não. " (A13)

"De muito respeito e seriedade, pois a pontualidade e organização aplicada por ela também é exigida." (A05)

"Sempre pareceu uma relação de mútuo respeito. " (A04)

Tais aspectos foram mencionados também estudo de Madeira (2006), o qual afirma que os professores destacam o saber ouvir os alunos e a postura de abertura ao diálogo como saberes necessários na ação docente. Nesse sentido, afirma que se pode inserir o aluno como ator, como agente, como sujeito ativo do processo de ensino aprendizagem, em detrimento do modelo tradicional de mera exposição e veiculação unilateral de ideias e conteúdos por parte do docente.

Corrobora essa discussão Lima e Gomes (2012), para quem a atitude do professor deve ser aquela "[...] que desenvolva a escuta, a tolerância e o respeito, com o(a) outro(a) - o igual e, sobretudo, com o diferente; [...]" (p.208). Assim, ao considerar as interações humanas a partir das quais se realizam as ações de ensino aprendizagem, o respeito ao educando como ser humano é imprescindível e por isso, referida pelos participantes do estudo.

Ao mencionar que o professor respeita porque exige aquilo que primeiramente cumpre, retomamos Freire (2018) ao denominar coerência como ações dos professores que são pertinentes a seu discurso.

Alguns participantes, porém, mencionaram que alguns alunos têm dificuldade na relação com o bom docente. Ao analisar os discursos, percebemos que esta dificuldade está relacionada ao rigor metodológico do professor e , menos vinculada aos aspectos que embasam a boa relação analisados anteriormente. Seguem as falas:

"Nossa classe tem alguns alunos que não gostam dela por ela gostar das coisas certas e não passar a mão na cabeça de quem faz errado, bom eu acredito que ela faz o certo. " (A01)

"Boa parte gosta muito pelo fato dela ser muito disciplinada, alguns que não estão acostumados com maiores exigências não se deram bem com ela. " (A08)

"Conflito com pequena parcela de alunos, pelo fato de ser justa e não favorecer. " (A12)

Dessa forma, as falas dos alunos apontam que a antipatia com o bom professor, ou o conflito com ele, são atribuídos às exigências e ao tratamento justo que o professor dispensa aos discentes.

Auxilia-nos a compreender esses aspectos Cunha (2012) e Freire (2018), para ambos os autores, a atuação do professor, não somente a exposição de conteúdos, mas sobretudo, sua postura, gestos, motivação, metodologia, possuem caráter formador e, sofrem o juízo dos alunos.

Esses aspectos também correspondem à gestão da classe, apresentada por Gauthier et al (2013) como as regras e condições que favorecem a manutenção de um ambiente organizado e ordenado às ações de ensino e aprendizagem.

Esses autores corroboram a compreensão acerca do fenômeno da relação de fatores que os professores consideram necessários cobrar e ponderar na relação com a classe.

Salientamos que não somente o professor que têm expectativas quanto aos discentes, porém, o oposto também é verdadeiro. Afirma Cunha (2012): "Há um certo consenso sobre os comportamentos que se espera de um aluno e o mesmo acontece com relação ao professor" (p.57).

Portanto, os saberes da gestão da classe, também fundamentam a atuação do bom docente. Para Gauthier et al (2013) "o planejamento da gestão da classe começa não somente com o trabalho de preparação, antes do início do ano letivo, mas também com o estabelecimento e a comunicação de regras, de procedimentos, de relações e de expectativas diante dos alunos assim que o ano se inicia" (p.241).

Para estes autores, os professores obtêm melhores resultados quando atentam para comportamentos e posturas discentes, antes mesmo que estes fatores afetem toda a turma, e atuam para controlá-las. Do mesmo modo, compreendem que uma atuação justa e coerente determina a boa relação com os alunos.

Nesse sentido, Freire (2018) afirma:

> Creio que uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se (p.89).

Assim, a segurança e a força que empoderam o professor, provêm da ética, do respeito à liberdade do educando, da humildade, numa perspectiva democrática da educação para Freire (2018). Para ele, esses fatores conduzem ao respeito do professor pela comunidade discente, construído pela escuta do outro, pela autocrítica do próprio docente e pela coerência daquele que exige a partir do exemplo.

3.6 Categoria 7 - A formação do bom professor enfermeiro influencia na boa aula

Questionados se a formação do bom professor enfermeiro influencia na boa aula, os alunos apresentaram respostas agrupadas para análise conforme o quadro abaixo:

Quadro 08 – Categoria 7 – A formação do bom professor enfermeiro influencia na boa aula

Categoria 7 – A formação do bom professor enfermeiro influencia na boa aula (APÊNDICE D)

Sim, devido ao conteúdo teórico e experiência.	Sim, devido à didática.	Sim, pois o professor é influenciado por sua formação da mesma forma que influencia a do aluno.	Depende mais do caráter que da formação
Não respondeu	Não	_____	_____

Fonte: o autor (2019)

Os participantes do estudo afirmaram que a formação do professor influencia na boa aula, fator atribuído ao domínio do conteúdo teórico, a experiência, a didática e a própria influência que a formação do professor exerce na sua atuação. Alguns participantes, porém, afirmaram que a constituição do professor que dá a boa aula está mais implicada ao caráter que a formação.

Os estudantes mencionaram que a formação contribui para a constituição do bom docente, logo, aquele que apresenta boas aulas. Para eles é pela formação que o docente enfermeiro tem domínio dos conteúdos, além de relacioná-los à experiência e assim, estar empoderado para partilhar com os alunos. Em suas palavras:

“Sim, a formação influencia e também a experiência em campo faz toda a diferença no domínio dos assuntos tanto prático como teórico. ” (A05)

“Sim. Pois sua experiência e conhecimento absorvidos em sua vida pode ser repassado ao aluno. Este mostra tem muito a nos passar em seu conhecimento e vivência diária, com seus estudos e trabalho já vivenciado. ” (A07)

Para Tardif (2010) a formação acadêmica dos professores lhes fornece conhecimentos diversos, os quais não estão limitados a conhecimentos teóricos, contudo, refletem e influem em sua prática, a partir da transposição no ofício docente.

Os professores enfermeiros, nos estudos de Riegel (2008) e Madeira (2006), manifestaram também a demanda pelos conhecimentos da área de ensino, ratificando a pouca formação específica – a partir de conhecimentos didáticos – em sua formação de base com vistas a atuação docente.

A formação docente, a partir das teorias é, portanto, fundamental como afirma Pimenta (2012), a qual afirma que esse conhecimento permite aos professores agir de modo contextualizado e habilita a agir aplicando seus conhecimentos às demandas práticas. Ou seja, os conhecimentos das teorias

educacionais e dos saberes disciplinares empoderam os docentes, instrumentalizando para análises mais ampliadas.

Nesse sentido, Tardif (2010) dialoga com as percepções discentes, para quem os saberes disciplinares: "[...] integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores, nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade " (p.38).

A preparação dos professores para a docência, a partir de sua formação, é por assim dizer, um imperativo. A qualidade e comprometimento com a formação denotam ao professor a sua autoridade, a segurança em seu ofício, de modo a constituir uma preocupação docente, assim expressa por Freire (2018): "[...] preciso me preparar ao máximo para, de outro, continuar sem mentir aos alunos, de outro, não ter de afirmar seguidamente que não sei" (p.95).

Esse fenômeno é também denominado domínio do conteúdo. É importante ressaltar que tal domínio vincula-se a formação inicial e continuada e perpassa também a experiência, aspecto mencionado nas falas dos participantes do estudo. Para Cunha (2012)

> [...] este domínio está bastante relacionado com a prática profissional fora da escola ou da universidade, pois é ela que define a possibilidade de relacionar a matéria de ensino com a vida prática. Ajuda ainda a dar exemplos e favorece a maior instrumentalização do aluno para trabalhar com a realidade (p.114).

Para Pimenta (2012) a formação inicial e continuada empoderam os docentes ao enfrentamento e respostas aos desafios que se interpõe à sua prática. Assim, o arcabouço de saberes concerne

> [...] as novas (e complexas) necessidades colocadas às escolas (e aos professores) pela sociedade contemporânea das novas tecnologias, da informação e do conhecimento, do esgarçamento das relações sociais e afetivas, da violência, da indisciplina, do desinteresse pelo conhecimento, gerado pelo reconhecimento das formas de enriquecimento que independem do trabalho; das novas configurações do trabalho e do desemprego, requerendo que os trabalhadores busquem constantemente requalificação através de cursos de formação contínua etc (p.25).

Assim, os autores ratificam a importância da formação inicial e continuada e a relevância da reconstrução dos saberes docentes visando o êxito do trabalho docente. Desse modo, as formas e técnicas de transmissão também são saberes necessários ao bom docente.

Da mesma forma que os discentes desse estudo, também os professores enfermeiros como afirma Riegel (2008) reconhecem às muitas demandas dos alunos aos docentes, as quais exigem conhecimentos e a mobilização de saberes de diversas áreas e, assim, mencionam e contribuem ao fomento à formação continuada.

Então além dos saberes específicos da disciplina, os alunos demandam dos professores os saberes da didática, ou seja, conhecimentos específicos à docência, ao desenvolvimento de estratégias

para e nas atividades de ensino aprendizagem. Auxilia a compreensão dessa expectativa discente, Tardif (2010): “[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (p.39).

Portanto, a didática emerge no discurso dos participantes do estudo, como um conhecimento requerido ao bom docente para que este dê uma boa aula:

“Sim, pois um bom professor sempre se aperfeiçoa para trazer o melhor aos alunos, busca formas de ensinar diferenciada, onde todos consigam ter o entendimento necessário e o aprendizado. ” (A01)

“Depende da didática. Acredito que é muito importante manter-se atualizado com o conteúdo e ter boa formação acadêmica, mas é necessário ter boa explicação oral e prática para repassar esse conhecimento para os alunos. ” (A06)

Desse modo, os saberes da didática também remetem as bases da formação inicial, visto que implicam o ensino a partir do aprendizado acerca das várias formas de exercer seu ofício. Assim, para Gauthier et al (2013) a didática “[...] é o estudo daquilo que se relaciona com o saber dos alunos” (p.133).

A didática e sua imprescindibilidade são referidos por Libâneo (2012), que afirma: “São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar” (p.90).

Os participantes do estudo afirmaram que o bom professor foi e é influenciado pelos seus professores. Nesse sentido, Tardif (2010) corrobora a discussão pois para essa autora, a formação inicial dos professores foi iniciada a partir dos primeiros anos nos bancos escolares e, assim, trata-se de uma formação prévia a acadêmica. A formação inicial, portanto, passa pela observação, pela crítica, pelas ‘marcas’ que os bons professores foram deixando no aluno, que posteriormente tornou-se também docente.

Algumas falas auxiliam essa compreensão:

“Sim, para ser um bom professor ele tem que ter sido um bom aluno e para uma boa formação precisou de uma boa instituição com bom professor. ” (A15)

“Sim, acredito que seus professores foram mentores para sua vida. ” (A25)

Portanto, a formação inicial ou continuada do professor, para além do desenvolvimento intelectual, influencia a sua percepção acerca da dinâmica na relação professor aluno. É nesse sentido que Freire (2018) reflete:

> Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos - conteúdos - acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da 'formação' do futuro objeto de meu ato formador" (p.25).

Ora, para Freire (2018) está claro que a adesão docente a pedagogia democrática, que o fomento a participação ativa do aluno e a busca pela construção ativa e participativa do conhecimento, são reflexos de um professor cujos professores 'semearam' esses valores.

Assim, Freire (2018) ratifica as afirmações dos participantes do estudo:

> É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor. Para isso, como aluno hoje, que sonha com ensinar amanhã ou como aluno que já ensina hoje, devo ter como objeto de minha curiosidade as experiências que venho tendo com professores vários e as minhas próprias, se as tenho, com meus alunos. O que quero dizer é o seguinte: não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas, mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina (p.87).

Alguns participantes afirmaram que apesar da importância da formação dos professores, o fato de serem atribuídos com bons professores, a partir de suas aulas, concerne a características pessoais que em suas percepções independe da formação. Seguem algumas dessas falas:

"Acredito que o que faz alguém ser bom na área de enfermagem, tanto em campo quanto lecionando é o seu caráter. O conhecimento e diplomas apenas fazem ele agir de forma correta (procedimentos)." (A14)

"Acredito que sim, mas isso vem muito de caráter muitas vezes tem professores que nem sempre tem os recursos necessários, mas sempre lutam pra crescer profissionalmente. " (A17)

Corrobora essa análise Gauthier et al (2013) ao afirmar que o conhecimento de teorias e técnicas de ensino não exime o professor da tomada de decisão, do posicionamento e da responsabilidade do seu ofício. Pareceu-nos que é nesse sentido que os estudantes percebem aspectos de personalidade prévios a formação acadêmica.

Também Cunha (2012) afirma que os saberes dos professores não são engessados, mas são o produto destes, a partir de sua formação e aplicados a situações reais na prática cotidiana. Assim, as

situações reais nas quais os professores exercem a docência, interpelam sua ética, personalidade e valores, iluminados pela sua formação.

Para Cunha (2012), porém, os alunos não percebem com nitidez o quão as ações dos professores são conscientes ou não. Ou seja, ao relacionar a boa aula do bom professor aos valores e características pessoais, os alunos não conseguem relacionar com nitidez a responsabilidade da formação na constituição docente. Assim, a autora ajuda-nos a compreender porque alguns participantes não relacionam a formação às boas ações docentes em classe.

3.7 Categoria 8 - O bom professor enfermeiro contribui para a boa formação do estudante

Quanto a forma como o bom professor contribui para a sua formação, os estudantes mencionaram aspectos que foram agrupados nas categorias do quadro abaixo:

Quadro 09 – Categoria 8 – O bom professor enfermeiro contribui para a boa formação do estudante

Categoria 8 – O bom professor enfermeiro contribui para a boa formação do estudante? (APÊNDICE D)			
Pelo exemplo	Com conhecimento	Motivando e inspirando	Esclarecendo dúvidas
Não respondeu	_____	_____	_____

Fonte: o autor (2019)

Para os alunos dos cursos técnicos de enfermagem participantes deste estudo, o bom professor contribui para sua formação profissional pelo exemplo. Destacam que o professor é um espelho, um exemplo de conduta profissional, um modelo e uma meta para o estudante.

A seguir estão algumas falas que ilustram esses aspectos:

“Me mostrando o que fazer, como fazer, como não fazer. Ele está moldando excelentes futuros profissionais para a área de enfermagem. ” (A14)

“Contribui sendo espelho, alguém que a gente possa ter de exemplo de profissional que queremos ser.” (A22)

Ao apontar o bom professor como um exemplo a ser seguido, os participantes desse estudo referem um aspecto mencionado por Cunha (2012), no que tange a atribuição de um padrão definido socialmente que denota o professor. Assim, ao afirmar que um professor é modelo, é exemplo e espelho, os estudantes atribuem a ele - mesmo que sem consciência - o atendimento de expectativas sociais e padrões esperados.

Ao mesmo tempo em que esse cabedal de características e expectativas definidas pelo contexto social, podem nos fazer questionar a validade desses modelos talvez genéricos e engessados, é também Cunha (2012) que esclarece que há uma série de demandas e atribuições comuns aos professores e, que dessa forma são úteis e válidas em qualquer tempo histórico e meio sociocultural.

Nesse sentido, Freire (2018) afirma que o exemplo do professor que aplica aquilo que discursa, e assim, testemunha ética e coerência e domínio da profissão aos alunos. Assim, o exemplo e a coerência são saberes requeridos pelos alunos e validados pelas ciências da educação.

Logo, pela postura e pelo exemplo o professor também educa, e não somente por palavras. Desse modo, o ser docente também é atitude formativa. Nas palavras de Gauthier et al (2013):

> Assim, convencer não é vencer, mas ajudar o outro a vencer a si mesmo, a lutar contra a apatia, contra o medo, a lutar contra tudo aquilo que, nele, o impede de se tornar outro, de encontrar, de se educar. A persuasão bem sucedida é um encontro, uma vitória comum que se insere numa ética da ocupação de professor (p.386).

Os gestos dos professores impactam, portanto, a relação, posto que o professor é um modelo na formação. Sobre este aspecto Freire (2018) afirma que "às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora [...]" (p.43).

Os alunos apontaram também o conhecimento como a forma principal de contribuição docente para a sua formação profissional como podemos observar em algumas falas:

"Enriquece o conhecimento além do esperado do curso, trazendo informações e a realidade vivida por ela." (A05)

"Me ensinou a ter visão holística com os pacientes e me incentivou a buscar sempre mais conhecimento para poder argumentar sobre decisões a serem tomadas. " (A06)

Nesse sentido, a pesquisa de Cunha (2012) também aponta a relação do professor com o conhecimento como fundamental na relação com os alunos. Da mesma forma, que neste estudo, os alunos atribuíram a forma como o bom professor contribui para sua formação, nomeadamente por meio da partilha do conhecimento que possuem.

Os conhecimentos dos professores - como vem sendo apresentados nesse estudo - são compósitos de fontes diversas como afirma Tardif (2010) e para quem os saberes disciplinares e curriculares sustentam o ato pedagógico, para execução do qual convergem os saberes didáticos e pedagógicos. Corroborando Freire (2018) que afirma que ensinar decorre de aprender.

Para Gauthier et al (2013), além do professor ensinar conteúdos, cabe a ele incutir o 'gosto pelo estudo' nos alunos. Fenômeno que se manifesta no presente estudo, evidenciado na fala dos alunos que destacam que o bom professor além de contribuir com seu conhecimento, também estimula a busca-lo continuamente.

Dessa forma, a importância imputada aos conhecimentos do professor, não se detém na assimilação passiva destes pela comunidade discente, porém, aproximam-se do que Freire (2018) propõe como o aprender a pensar a partir dos conhecimentos do professor, da pesquisa, da indagação, do estímulo a formação contínua.

Inclusive os participantes do estudo referem também que o bom professor contribuiu para sua formação motivando e inspirando, como observa-se nos seguintes discursos:
"Me inspira a ser um profissional como ele. " (A18)

"Na forma de nos passar sabedoria, nos influenciando a sermos não apenas mais um, mas sim o diferencial fazer com amor ao próximo sempre. " (A21)

Esses aspectos referidos pelos alunos são também apresentados por diversos autores, e para Cunha (2012) relacionam-se a uma postura docente de crença nas potencialidades dos alunos e assim, a adoção de uma postura que se preocupa com a assunção do processo de aprendizado por estes.

Assim, quando um professor felicita, elogia e faz comentários gentis, consegue minimizar as críticas e ser mais eficiente nas correções, como aponta Gauthier et al (2013):

> As pesquisas sobre o ensino indicam que as atitudes e disposições dos professores influem na criação do clima de classe e no rendimento dos alunos. Os professores que, de modo geral, se mostram incentivadores, encorajadores, calorosos, tolerantes, educados e delicados, confiantes, flexíveis e democratas parecem produzir mais efeitos positivos sobre a aprendizagem dos alunos (p.254).

Os mesmos autores referem que o professor que age desse modo, consegue mover os alunos a desenvolver sua própria motivação para o aprendizado. Esse aspecto também figurou nesse estudo, como podemos observar na fala:

"Em geral, ela nos mostrou que podemos ser além do que pensamos, buscar nunca é demais, o conhecimento agrega valores. " (A13)

Essa fala ilustra as expectativas elevadas do potencial dos alunos que podem ser mais do que pensam e que entenderam que devem buscar o conhecimento porque este agrega valores, denotando sua motivação.

Sob essa ótica de uma docência próxima da realidade e necessidades dos alunos, um outro aspecto que emergiu das falas discentes foi a contribuição do bom docente para sua formação estar vinculada ao esclarecimento de dúvidas. Afirmam os participantes:

“Todas as vezes que tive dúvidas e ela teve paciência para me explicar, tive aulas em outro horário, ela sempre disposta a esclarecer minhas dúvidas. ” (A01)

“Ela contribui como professora pois tem domínio do assunto e como ser humano também, em alguns momentos de dificuldades minhas nos estágios ela sentou e conversou, compreensão total de uma professora que acima de qualquer coisa quer ver os alunos bem. ” (A27)

Chama-nos a atenção a dedicação, comprometimento e consciência da responsabilidade docente que se depreende desses relatos dos alunos.

Atentar para o crescimento dos discentes para além do simples cumprimento de cronogramas e ministração de aulas e conteúdos conforme programação, pareceu-nos ser características dos docentes a quem os alunos se referiram. Portanto, este professor é para Gauthier et al (2013) aquele que partilha com o discente a responsabilidade pelo seu desempenho.

Nesse sentido, afirma Freire (2018) que “a responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática, eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza” (p.64).

Para este autor, constitui essa maneira de realizar esse ofício a abertura ao outro, a disponibilidade, o diálogo e busca por respostas aos questionamentos. Tais condutas, correspondem às descrições dos participantes do estudo, os quais afirmam que o bom docente enfermeiro é alguém disponível, paciente, que ‘senta e conversa’ ao perceber as dificuldades dos alunos.

Essas atitudes docentes são descritas por Gauthier et al (2013): “quando o desempenho dos alunos é baixo, os professores que não somente fornecem retroações, mas ensinam de novo e dão novas tarefas a serem efetuadas aumentam as chances de os alunos dominarem melhor o que deve ser aprendido” (p.238).

Sendo assim, aspectos afetivos também permeiam a percepção dos alunos acerca do modo como o bom docente contribui para sua formação. Deste modo, o pensamento Freireano do “ensinar exige querer bem”, certamente compreende a preocupação docente com o desenvolvimento dos alunos e passa pelo esclarecimento e retomada sempre que necessários, a partir de um olhar atento e humano do docente.

3.8. Outras questões apresentadas de forma espontânea pelos participantes da pesquisa

Os alunos puderam ao fim das questões roteirizadas, realizar de forma espontânea algum comentário que achassem oportuno. Desse modo, surgiram falas que se referiam a aspectos como reconhecimento docente, síntese sobre os saberes docentes, percepção sobre a realidade educacional, entre outros.

Destacamos duas falas por sinalizarem aspectos que merecem a atenção da comunidade escolar.

Um participante apresentou uma síntese sobre que seria o bom professor:

“Um bom professor, deve zelar pela organização, cronograma, ser justo entre os alunos e utilizar de mais dinâmica e prática entre as aulas. ” (A12)

Trata-se de um conceito bastante elaborado, considerando que os discentes não têm um nível de consciência muito amplo acerca das interações subjetivas que movem as atitudes dos professores, como afirma Cunha (2012). Pode-se afirmar, que a partir da experiência desse participante com o bom docente enfermeiro, este conseguiu apreender vários elementos que as teorias de educação e diversos autores que corroboram esse estudo referem como saberes docentes pertinentes ao bom docente. Este fator sinaliza a presença marcante de tais características na constituição e na atuação docente daquele que este aluno denominou o bom professor.

A segunda fala demonstra que os alunos não estão alheios à realidade educacional, tampouco, ao contexto histórico social e político que vivemos:

“No dia a dia na escola, estou observando que as instituições de ensino estão dando pouco valor aos professores, restringindo ações, limitando a interação professor/aluno. ” (A14)

Dessa forma, ratifica as proposições de Tardif (2010) e Cunha (2012) que o meio social e o contexto nos quais a docência é exercida e a discência se dá, determinam o ideal do bom docente e as demandas dos alunos.

CAPÍTULO IV

PROPOSTA DO PRODUTO EDUCACIONAL

Após a realização da pesquisa e posterior análise e discussão dos achados, ou seja, do conhecimento dos saberes docentes marcantes para os alunos dos cursos técnicos em enfermagem conforme os objetivos propostos a este estudo, realizou-se a elaboração e aplicação do produto educacional conforme propõe o projeto do mestrado profissional em educação profissional e tecnológica.

Assim, propusemos um curso em ambiente virtual de aprendizagem na modalidade de Formação Inicial e Continuada - FIC, chamado de Saberes Docentes do Professor de Enfermagem, cuja proposta, objetivos e planejamento estão disponíveis no Projeto Pedagógico de Curso - PPC (APÊNDICE E).

A escolha dos conteúdos concerne aos resultados de pesquisa acerca dos saberes docentes do bom professor enfermeiro. Assim, o curso objetiva fomentar a formação continuada dos docentes enfermeiros.

Essa proposta de oportunizar aos docentes a socialização da percepção dos alunos acerca desses saberes e confrontá-los com a experiência docentes nos parece enriquecedora para a reflexão acerca da prática e formação docente, aspectos também sugeridos por Tardif (2010).

Justifica-se a escolha por essa modalidade a conceituação encontrada nos documentos que fundamentam este programa de mestrado, os quais orientam que “a produção de materiais educacionais é dirigida a determinados públicos, envolvendo processos de formação em ambientes de ensino formal ou não formal. ” Ainda na mesma fonte material educativo e projeto de extensão são citados como exemplos concretos de produto educacional (BRASIL/MEC, 2016).

Essa proposta se justifica pela necessidade da formação continuada de professores numa realidade em constante transformação e cuja atualização requer algo além da instrução, mas uma constante “ressignificação” de seus saberes:

> [...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaço de formação mútua, no qual, ao mesmo tempo em que o professor forma, também se forma. Desse modo, esse processo de conhecimento profissional partilhado pode conduzir à ressignificação dos conhecimentos e a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes ao seu cotidiano escolar (ANTICH e FORSTER, 2012, p.5).

Assim, pode-se tornar objetivos os saberes adquiridos a partir de vivências experienciais, ou seja, os condicionantes do exercício profissional e as estratégias desenvolvidas individual ou coletivamente podem tornar-se discurso por meio da partilha e do “confronto” de ideias (TARDIF, 2010).

Após a elaboração do curso, foi realizado o design educacional do conteúdo para inserção no moodle do IFSC/Campus Chapecó. Inicialmente foram convidados os professores das instituições nas quais foi realizada a pesquisa, sendo posteriormente disponibilizadas vagas a professores de outras instituições de formação técnica em enfermagem, conforme previsto no projeto do curso para atingir um mínimo de 05 docentes.

O grupo de participantes do curso foi composto por 05 alunos, sendo 01 do IFSC, 02 do SENAC, 01 da Pró Rim - Instituto de Educação e Pesquisa em Saúde e 01 da Escola Técnica Advance.

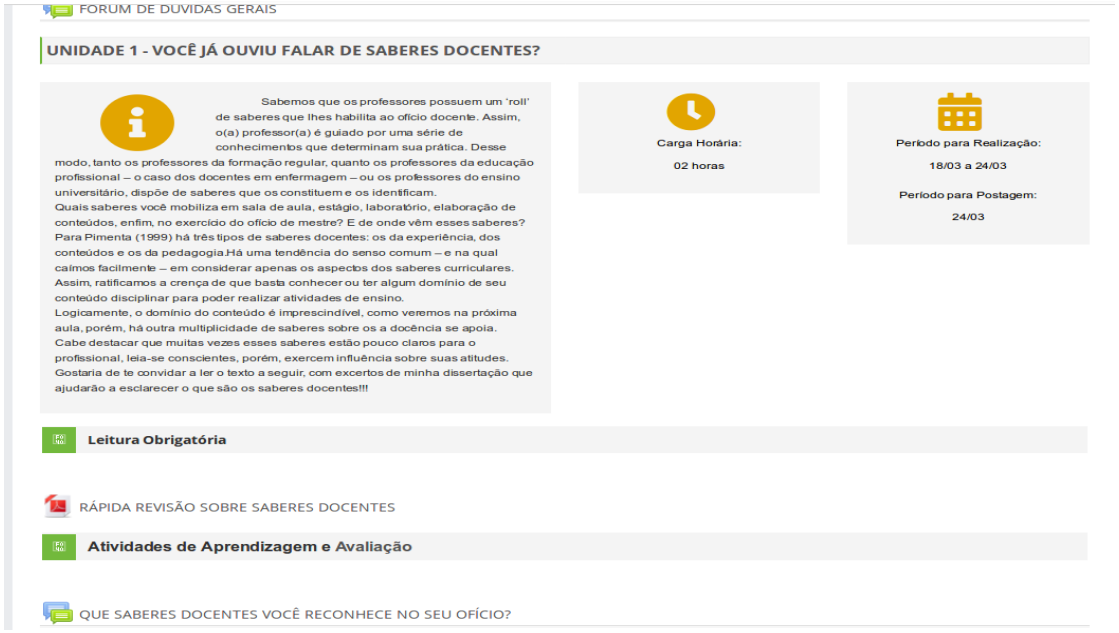
O curso foi dividido em 07 unidades a serem cursadas no período previsto conforme cronograma constante no PPC (APENDICE E), destinando uma semana para o estudo de cada unidade curricular e ao fim a postagem da atividade ou participação nos fóruns.

A apresentação dos conteúdos no ambiente virtual de aprendizagem do IFSC – moodle – foi organizada de modo a dialogar com os professores e assim, a partir de seus conhecimentos e experiências com a temática abordada fomentar a formação continuada.

Figura 3 – Apresentação do curso FIC no Moodle

Fonte: O Autor, 2019

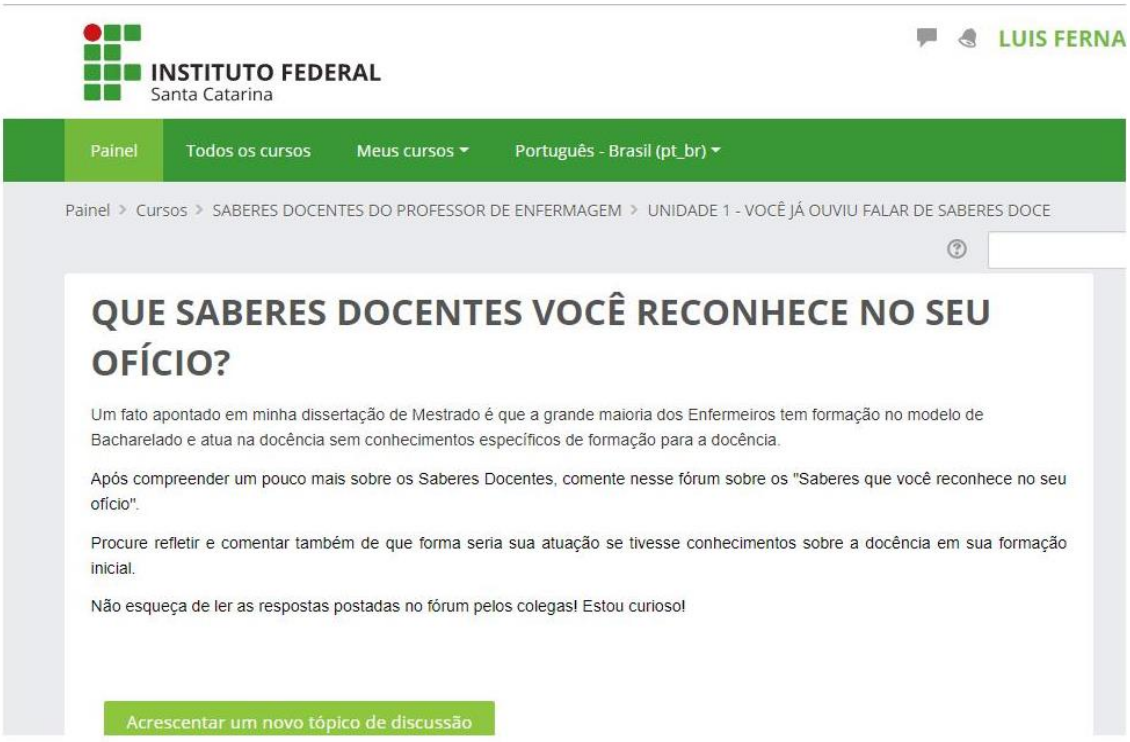
Figura 4: Unidade I do curso FIC no Moodle



Fonte: O Autor, 2019

Para a avalição quanto a participação e aproveitamento dos professores matriculados no curso, foram propostas ao fim de cada unidade atividades como participação em fóruns, relato de experiências, reflexões e desenvolvimento de um objeto de aprendizagem.

Figura 5: Avaliação de unidade do curso FIC no Moodle



Fonte: O Autor, 2019

Essa abordagem visou a reflexividade como prática formativa como propõe Garrido, Pimenta e Moura (2000): “A prática do professor estaria sendo constantemente reelaborada pela “reflexão sobre a ação”, isto é, pela reflexão empreendida antes, durante e depois da sua atuação, tendo em vista a superação das dificuldades experienciadas no cotidiano escolar” (p.91).

Assim, a partir dos saberes docentes que os professores desenvolvem e aprimoram desde sua formação e ao longo de toda a sua vida profissional, como proposto por Tardif (2010), a partilha e socialização destes, corrobora a formação continuada docente.

Ao término das unidades curriculares foi proposto um instrumento de avaliação do curso no modelo de questionário Google. Assim, procuramos conhecer a percepção dos participantes acerca do curso de formação inicial e continuada, questionando sobre os seguintes aspectos: 1) Como você avalia o conteúdo do curso? 2) Como você avalia os recursos metodológicos do curso? 3) Como você avalia as avaliações das unidades do curso? 4) Como você avalia o tempo de duração do curso? 5) O curso contribuiu para sua formação continuada? 6) Qual conteúdo do curso você considerou mais enriquecedor? 7) Você deseja fazer algum comentário específico sobre o curso? Aproveite e deixe outras opiniões.

Figura 6: Avaliação final do curso FIC no Moodle

Fonte: O Autor, 2019

A proposta do curso FIC foi ainda apresentada num modelo de encarte conforme orientação do programa de mestrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo procurou compreender quais os saberes docentes marcantes para os estudantes de cursos técnicos em enfermagem do município de Joinville-SC e, como estes saberes se materializam na prática dos docentes enfermeiros, investigação pertinente ao considerarmos que a maior parte desses professores são formados em cursos de bacharelado e não licenciatura.

A partir da percepção dos discentes o estudo demonstrou que os alunos dos cursos técnicos de enfermagem reconhecem os saberes que os professores mobilizam em seu ofício cotidiano. A partir das experiências na relação de interação entre docentes e discentes, os últimos depreendem do fazer dos mestres as características que lhes conferem a denotação de bom professor.

O mapeamento da oferta de cursos técnicos de enfermagem no estado de Santa Catarina, a partir do levantamento no SisTec, revelou que o ensino profissional nesta área tem oferta bastante expressiva. Esse fenômeno justifica-se pelo aumento da demanda por estes profissionais, sobretudo pelo cenário de aumento da expectativa de vida da população e maior busca por qualidade de vida e saúde.

Os participantes destacam que a empatia e dessa forma, os aspectos afetivos na relação entre docentes e discentes determinam o reconhecimento do bom docente. Nesse sentido, o estudo apontou que o bom docente estabelece relações de qualidade a partir da empatia, a qual manifesta-se pelo interesse com o aprendizado dos discentes e a dedicação à docência.

Os estudantes dos cursos técnicos de enfermagem mencionaram como saberes docentes que reconhecem no ofício do bom docente enfermeiro aspectos que corroboram a revisão teórica sobre o tema. Assim, as falas dos alunos apontaram aspectos relacionados ao saber fazer, saber ser e os saberes específicos à docência. Nesse sentido, a pesquisa corroborou outros estudos que afirmam que os saberes da docência provêm de diversas fontes e não somente da formação inicial.

O domínio do conteúdo, a ética, a metodologia e didática foram aspectos recorrentes nas respostas ao questionário. Destacamos que para os participantes do estudo, tais aspectos não foram apontados como hierarquizados, porém, numa dinâmica de inter-relação e complementariedade, corroborando, portanto, pesquisas anteriores.

Os professores foram apontados como produtores de saberes, a partir de seu ofício cotidiano. Nesse sentido, a experiência e o exercício - quer da docência, quer da assistência em enfermagem - da profissão empoderam, na percepção discente, o professor para a tomada de decisão, a gestão do conteúdo e da classe, além do domínio dos conteúdos e do exercício da profissão.

A formação inicial e continuada do bom professor foi mencionada como importante na constituição dos saberes docentes, sobretudo, os saberes da didática e metodologia, embora, aspectos pessoais e da personalidade foram apontados como determinantes na postura que faz de determinado docente enfermeiro aquele é considerado como bom.

A partir dos saberes docentes, a atuação do bom professor enfermeiro influenciou positivamente os alunos. Para eles o professor inspira, motiva, estimula. Tal reconhecimento figurou como resposta a atitudes que foram descritas como dedicação e abertura de espaços para retirar dúvidas e recuperar dificuldades de aprendizado, abertura às demandas dos alunos, ética, além do reconhecimento do arcabouço teórico, metodologia e relação que o professor estabelece entre os conteúdos e o exercício da profissão.

O estudo originou um produto educacional, como proposto pelo programa de mestrado profissional. A construção dos saberes docentes a partir das experiências como discentes, continuada na formação inicial e permanente durante a carreira, bem como, a formação dos docentes em enfermagem no modelo de bacharelado, sinalizaram para a demanda por formação continuada.

Assim, propusemos um curso de formação inicial e continuada, em ambiente virtual de aprendizagem, intitulado “Saberes docentes do professor de enfermagem”. O curso abordou aspectos que figuraram como elementos que se destacaram nas falas dos participantes do estudo e propôs uma postura reflexiva sobre a influência dos saberes docentes e sua manifestação na prática dos professores enfermeiros.

O curso FIC como produto educacional que emergiu da pesquisa permanecerá na plataforma de EduCapes e dessa forma, constitui-se um fomento à produção de saberes para a docência em enfermagem e de formação continuada desses profissionais.

REFERÊNCIAS

ANTICH, Andreia Veridiana; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Formação continuada na modalidade de grupo de estudos: repercusões na prática docente. **IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2711/577 Acesso em: março 2018

BARATO, Jarbas Novelino. **Fazer bem feito. Valores em educação profissional e tecnológica**. Brasília: UNESCO, 2015. 219 p. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002336/233600POR.pdf Acesso em: março 2018

BARBOSA, T. L. A.; et al. Expectativas e percepções dos estudantes do curso técnico em enfermagem com relação ao mercado de trabalho. **Texto e Contexto Enferm. Florianópolis**, 2011. v.20 (Esp). p. 45-51. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tce/v20nspe/v20nspea05.pdf Acesso em: julho de 2018.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia: uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento**. Petrópolis: Vozes 1992.

BRAGA, Maria Jacinta Gomes; BÔAS, Lucia Villas. Enfermagem e docência: uma reflexão sobre como se articulam os saberes do enfermeiro professor. **Revista @mbienteeducação**. Universidade Cidade de São Paulo. Mai/ago, 2014. v. 7. n. 2 . p. 256 -267. disponível em: http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/480/456 Acesso em: março de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. Cadastro e-MEC. 2018. Disponível em: http://emec.mec.gov.br/ Acesso em: maio de 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/MEC - SisTec. **Consulta Pública das Escolas e Cursos Técnicos Regulares nos Sistemas de Ensino e Cadastradas no MEC**. 2019. Disponível em: http://sistec.mec.gov.br/consultapublicaunidadeensino Acesso em março de 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Requisitos para apresentação de propostas de cursos novos. Documento de área. Ensino.** (WEB). 2016 Disponível em: https://moodle.ead.ifsc.edu.br/pluginfile.php/157125/mod_resource/content/1/PARTE_1.pdf. Acesso em: março de 2018

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE (MS). CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução 196/1996.** Dispõe sobre pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_encep2012.pdf Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO B. **Documento de área. Área 20 – Enfermagem**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Diretoria de Avaliação. 2016. Disponível em: https://capes.gov.br/imagens/documentos/Documentos_de_area_2017/20_enfe_docearea_2016.pdf. Acesso em maio de 2019.

CAMPOS, ALVARO DE. **Portugal futurista**. Portugal. 1917. p. 30-34.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: cortez, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM - COFEN (WEB). Pesquisa inédita traça perfil da enfermagem. 2015 Disponível em: http://www.cofen.gov.br/pesquisa-inedita-traca-perfil-da-enfermagem_31258.html Acesso em março 2018

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (COFEN). 2017. **Enfermagem em números. Quantitativo de profissionais por regional.** Disponível em: http://www.cofen.gov.br/enfermagem-em-numeros Acesso em: 11 de março de 2019.

CONSELHO REGIONAL DE ENFERMAGEM DE SANTA CATARINA - COREN/SC (WEB). Pesquisa perfil da enfermagem demonstra em Santa Catarina nível de escolaridade acima do exigido, baixos salários e jornada elevada. 2015 Disponível em: http://www.corensc.gov.br/2015/08/10/pesquisa-perfil-da-enfermagem-demonstra-em-santa-catarina-nivel-de-escolaridade-acima-do-exigido-baixos-salarios-e-jornada-elevada. Acesso em março 2018

CONSELHO REGIONAL DE ENFERMAGEM DE SANTA CATARINA (COREN-SC). **Consolidação da Legislação e Ética Profissional** / organizadoras Denise Elvira Pires de Pires et al. 2.ed. Florianópolis: Conselho Regional de Enfermagem - SC: Quorum Comunicação, 2013. 132 p.: il. - (Cadernos de Enfermagem; v. 1)

CUNHA, Carmem Maria dos Santos Lopes Monteiro da; MACEDO, Ana Paula Moraes de Carvalho; VIEIRA, Isabel Flavia Gonçalves Fernanda Ferreira. Percepções dos estudantes de enfermagem sobre os processos formativos em contexto de ensino clínico. **Revista de Enfermagem Referência**. Série IV n.12 Jan-Fev-Mar 2017. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0874028320170001000

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24. Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

DALL'AGNOL, C. M.; OLIVEIRA, A. P.; CARDOSO, A. S. F. Estágio de administração em enfermagem: repercussões para a equipe em unidades clínico cirúrgicas. **Revista Gaúcha de Enfermagem.** v. 38. n.02. 2017. versão online. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198314472017000200406&lang=pt Acesso em junho de 2018

DAMIANCE, Patricia Ribeiro Mattar; et al. Formação para o SUS: uma análise sobre as concepções e práticas pedagógicas em saúde coletiva. **Trabalho educação e saúde**. Rio de Janeiro. V. 14 n. 3 p. 699-721. Set/Dez 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462016000300699&script=sci_abstra ct&tlng=pt . Acesso em: junho de 2018.

DELIBORIO, Amanda. **O ambiente virtual de aprendizagem no curso de enfermagem: ressignificando as práticas e os saberes docentes** 27/06/2016 177 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: Rede de Bibliotecas da Unoeste - Campus II. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4592279 Acesso em junho de 2018.

DIAS, Helaine Cristine Vianna Barbosa; PAIVA, Kely Cesar Martins. Formação e desenvolvimento de competências profissionais na enfermagem: percepções dos professores. **Revista Mineira de Enfermagem.** 2009. v.13. n.3. p.381-390. Disponível em: http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/203 Acesso em: março de 2018

ESTEVES, Manuela. Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In: **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. LEITE, Carlinda (org). Coleção Ciências da Educação, Porto: Editora: Livpisc, 2010.

EVANGELISTA, D. L.; IVO, O. P. Contribuições do estágio supervisionado para a formação do profissional de enfermagem. **Revista Enfermagem Contemporânea**. Dez 2014. v.3 n.2 p. 123-130. disponível em: https://www5.bahiana.edu.br/index.php/enfermagem/article/view/391/340 Acesso em junho 2018

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Daniel Antunes et al. Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. **Interface - Comunicação Saúde Educação.** v. 20, n.57. p437-48. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832016000200437&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 20 nov. 2017.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

GARRIDO, Elsa; PIMENTA, Selma Garrido; MOURA, Manoel Oriosvaldo. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação Continuada. Reflexões, alternativas**. Campinas: Papirus, 2000. P.89-112.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. 480 p.

GERMANO, Raimunda Medeiros. O ensino de enfermagem em tempos de mudança. **Revista Brasileira de Enfermagem.** Brasília, DF. v. 56. n. 4. p.365-368. jul-ago 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672003000400010&script=sci_abstract Acesso em março de 2018

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: cortez, 2012.

GIOVANINI, Elaine Cristina. A interdisciplinaridade dos saberes docentes nos estágios supervisionados da graduação em enfermagem. **Periódico de divulgação científica da FALS**. jul, 2013. Ano VII. n.XV. Disponível em http://fals.com.br/revela/REVELA%20XVII/ARTIGO_1_XV.pdf Acesso em março 2018

GÖTTEMS, LEILA BERNARDA DONATO; ALVES, ELIOENAI DORNELLES; SENA, ROSENI ROSANGELA. A enfermagem brasileira e a profissionalização de nível técnico: análise em retrospectiva. Revista Latino-Americana de Enfermagem, Ribeirão Preto. v. 15. n. 5. Set/Out 2007. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/2487 Acesso em fev 2018

GRAMSCI, Antonio . **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira , 1978.

ITO, Elaine Emi; et al. O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. **Rev. Esc. Enfermagem da USP.** v.40. n.4. p. 570-575. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342006000400017&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em fev de 2018

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 86.

LIMA, M. S. L; GOMES, M. O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: cortez, 2012.

MADEIRA, Maria Zélia de Araújo. **A prática pedagógica das professoras do Curso de Enfermagem: revisitando a construção dos saberes docentes** 01/08/2006 159 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina. Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castelo Branco. Disponível em: http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/dissertacao/2006/pratica_enfermagem-mariaz.pdf Acesso em junho de 2018.

MADEIRA, Maria Zélia de Araújo; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília. 2007. v.60. n.4. p.400-404. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reben/v60n4/a08.pdf Acesso em março de 2018

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEDEIROS, Marcelo; TIPPLE, Anaclara Ferreira Veiga; MUNARI, Denize Bouttelet. A expansão das escolas de enfermagem no Brasil na primeira metade do século XX. **Revista eletrônica de Enfermagem. Faculdade de Enfermagem na Universidade Federal de Goiás**. Goiânia, GO. v.1. n.1. out-dez, 1999. Disponível em: https://www.fen.ufg.br/fen_revista/revista1_1/Escolenf.html Acesso em março de 2018

MENEZES, Luana Possamai, STAMM, Bruna, BEGNINI, Danusa. **Experiência Docente de Enfermeiras em início de carreira no ensino superior. Seminário Internacional de Educação no Mercosul. Relato de Experiência.** 2015. Disponível em: https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2015/1%20-%20ARTIGOS/EXPERIENCIA%20DOCENTE%20DE%20ENFERMEIRAS%20EM%20INICIO%20DE%20CARREIRA%20NO%20ENSINO%20SUPERIOR.PDF Acesso em março de 2018

MORAES, Roseli Gabriel Amâncio; CARDOSO, Adilson Lopes. A necessidade de preparo pedagógico do enfermeiro para atuar na formação de profissionais da área da saúde com ênfase na enfermagem. **Revista de teorias e práticas educacionais.** v. 7, n. 1, p. 14-20. 2015. Disponível em: https://www.mastereditora.com.br/periodico/20150821_153134.pdf Acesso em: 16 nov. 2017.

MOURA, Abigail, et al. SENADEn: expressão política da Educação em Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem.** v.59 (esp). p. 442-453. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672006000700011&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em jan de 2018.

NIEMEYER, OSCAR. **Teoria & Debate: Revista trimestral do Partido dos Trabalhadores**. Partido dos trabalhadores. Brasil. v. 19, p. 64-68. Disponível em:

https://aviagemdosargonautas.net/2012/12/15/oscar-niemeyer-beleza-e-funcao-por-jose-de-brito-guerreiro/. Acesso em dez 2017

OLIARI, L. P.; PADILHA, M. I.; BACKES, V. M. S. Fortalezas e fragilidades do curso técnico de enfermagem no Instituto Federal de Santa Catarina. **Rev Gaúcha Enferm**. 2016;37(esp):e69074. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rgenf/v37nspe/0102-6933-rgenf-1983-14472016esp69074.pdf Acesso em junho de 2018

PEIXOTO, Tiago Andre dos Santos Martins; PEIXOTO, Nuno Miguel dos Santos Martins. Pensamento Crítico dos Estudantes de Enfermagem em Ensino Clínico: uma revisão integrativa. **Revista de Enfermagem Referencia**. Série IV. n.13 p. 125-138. Abril Maio Junho 2017. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/pdf/ref/vse rIVn13/serIVn13a13.pdf. Acesso em: junho de 2018.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S.G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

QUEIRÓS, P. J. P. O conhecimento em enfermagem e a natureza dos seus saberes. **Escola Anna Nery**, v. 20; n. 03. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ean/v20n3/1414-8145-ean-20-03-20160079.pdf . Acesso em 14 de novembro de 2017.

RIBEIRO, Gerusa; PIRES, Denise Elvira Pires de; SCHERER, Magda Duarte dos Anjos. Práticas de Biossegurança no Ensino Técnico de Enfermagem. **Trabalho Educação e Saúde**. Rio de Janeiro. v.14. n.3. p.871-888. Set/Dez 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462015000300721&script=sci_abstract& tlng =pt . Acesso em: junho de 2018.

RIEGEL, Fernando. **Saberes dos docentes de um curso de graduação em enfermagem e as implicações das políticas públicas de saúde e educação** 01/12/2008 107f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio Sinos - UNISINOS. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/1961/FernandoRiegelEducacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em junho de 2018.

RODRIGUES, Malvina Thaís Pacheco; SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. **Revista Brasileira de Enfermagem,** Brasília, v. 61, n. 4, p. 435-440. Jul-Ago 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reben/v61n4/06.pdf Acesso em 15 nov. 2017.

RUBEN, Natália Rodrigues. A evolução da enfermagem e o processo saúde-doença no Brasil. **Rev. Ed. Popular, Uberlândia.** v. 7, p 54-63. jan-dez, 2008. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/download/20100/10732 Acesso em fev de 2018

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SENAC. **10 Cursos que podem recolocá-lo no mercado de trabalho**. 2017. Disponível em: http://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/especial-publicitario/senac/educacao-para-o-trabalho/noticia/2017/02/10-cursos-que-podem-recoloca-lo-no-mercado-de-trabalho.html Acesso em julho de 2018

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 24. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

SGARBI, Aniandra Karol Gonçalves et al. Formação do enfermeiro para a docência no ensino técnico em enfermagem. **Interfaces da Educação**, Paraíba, v.6, n.17, p.44-65. 2015. Disp onível em: http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/745/0 Acesso em: 15 nov. 2017.

SGARBI, Aniandra Karol Gonçalves. **Enfermeiro docente no ensino técnico em enfermagem**. 2015 98 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015. Disponível em: https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/1790 Acesso em: dez de 2017.

SILVA, Barbara Tavares; et al. Instituto de psiquiatria da Universidade do Brasil como campo de estágio da Escola Ana Nery (1954 – 1962). **Escola Ana Nery**. Rio de Janeiro v.21. n.3. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-81452017000300208&script=sci_arttext&tlng=pt . Acesso em: junho de 2018.

SILVEIRA, Cristiane Aparecida; PAIVA, Sônia Maria Alves de. A evolução do ensino de enfermagem no Brasil: uma revisão histórica. **Cienc Cuid Saúde.** v.10. n.1. p.176-183. jan-mar 2011. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/6967 Acesso em jan de 2018

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 11 ed. Petrópolos, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. Anais Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

TIMOTEO, R. P. S.; LIBERALINO, F. N. Reflexões acerca do fazer pedagógico a partir de referências e diretrizes educacionais para a formação em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem.** jul-ago 2003. v.56 n. 4 p. 358-360. Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/2670/267019641008.pdf Acesso em junho de 2018

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Coleção pensamento social Latino-Americano: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011. 448 p.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE e QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **"O bom docente enfermeiro: o olhar dos estudantes dos cursos técnicos acerca dos saberes docentes"**, a ser desenvolvida pelo pesquisador Luís Fernando Rampellotti, sob orientação da professora Drª Roberta Pasqualli, para o Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional.

1) NATUREZA DA PESQUISA: Esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar o olhar dos estudantes dos cursos técnicos sobre os saberes docentes. Este projeto foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética (número do protocolo)

2) PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa em torno de 22 estudantes do IFSC Câmpus Joinville e 22 do Senac/Joinville.

3) ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo, você será questionado pelo pesquisador. É previsto em torno de 30 minutos para o preenchimento das respostas às perguntas constantes no questionário. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser mais informações sobre este estudo, pode entrar em contato com o pesquisador Luís Fernando Rampellotti, pelo telefone (47) 99742-30302.

4) SOBRE O QUESTIONÁRIO: Serão solicitadas algumas informações básicas e realizadas perguntas sobre o professor que você julga "o bom docente enfermeiro". O questionário será respondido por meio do Formulários Google.

5) RISCOS E DESCONFORTO: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme as resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

6) CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. As identidades dos participantes serão mantidas em sigilo. Acima de tudo, interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada entrevistado. Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em eventos ou publicados em revistas científicas, contudo as identidades dos sujeitos permanecerão confidenciais.

9) BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas, fornecendo maiores conhecimentos e relatando práticas pedagógicas exitosas, no que se refere à área da Educação Profissional e Tecnológica e ao currículo integrado.

10) PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento, de forma livre, para que participe desta pesquisa. A assinatura deste documento, em duas vias, é a garantia da sua participação voluntária e dos seus direitos enquanto participante da pesquisa.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

As responsáveis por esta pesquisa são a Orientadora, Profª Dra. Roberta Pasqualli, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, e o pesquisador Luís Fernando Rampellotti, estudante do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelos telefones (49) 98433-1631 (Roberta) ou (47) 99742-3032 (Luís Fernando).

Roberta Pasquali - orientadora
CPF: 89844289904
E-mail: rpasqualli@gmail.com
Dra. Em Educação

Luís Fernando Rampellotti - orientando
CPF: 06787521928
E-mail: luis.rampellotti@gmail.com
Mestrando em Educação

Li e concordo em participar do estudo

Nome: _____

CPF: _____

Joinville, __de _____ de 2018

QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS

PARTE 1: QUEM É VOCÊ?

1) Idade:_____
2) Município/ Estado em que reside:_____
3) Rede escolar em que concluiu o Ensino Médio: ( ) Pública ( ) Privada
4) Curso técnico: ( ) IFSC ( ) SENAC
5) Fase do Curso: _____
6) Exerce atividade remunerada (Jovem Aprendiz, estágio, bolsista de pesquisa ou extensão, trabalho assalariado, etc.)? Qual?

PARTE 2: O BOM PROFESSOR

Escolha um(a) professor(a) de seu curso como o bom professor enfermeiro. Chamaremos ele(a) de X. Agora pensando nas características desse(a) professor(a) responda os questionamentos a seguir:

1 - Porque você considera o(a) professor(a) enfermeiro(a) X um bom professor?

_____

2 - Quais as características do(a) professor(a) X que fazem dele um bom professor?

_____

3 - Como é a aula do(a) professor(a) X?

_____

4 - Quais recursos esse(a) professor(a) utiliza?

_____

5 - Qual a relação que ele(a) estabelece entre os conteúdos e a assistência de enfermagem direta ao paciente?

_____

6 - Qual a relação da sua classe com o(a) professor(a) X?

_____

7 - Você considera que a formação desse(a) professor(a) influenciam diretamente no ser considerado o bom professor? Como?

_____

8 - De que forma você acha que esse(a) professor(a) contribui para sua formação?

9 - Você deseja fazer mais alguma consideração? Se sim, escreva nas linhas abaixo

APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA IFSC

Florianópolis, 20 de março de 2018
À Comissão Nacional de Ética em Pesquisa / CONEP
Ao Prof. Dr. Iury Accordi, Coordenador de Pesquisa, Extensão e Inovação do IFSC Câmpus Joinville

Autorização para realização de pesquisa

Eu, Iury de Almeida Accordi, coordenador de Pesquisa, Extensão e Inovação do Câmpus Joinville, venho por meio desta informar a V. Sa. que autorizo o pesquisador Luís Fernando Rampellotti, aluno do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), do Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada "O bom docente enfermeiro: o olhar dos estudantes de cursos técnicos acerca dos saberes docentes", sob orientação da Prof.ª Dra. Roberta Pasqualli. Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções CNS, 466/12 e 510/16. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Iury de Almeida Accordi
Coordenador de Pesquisa, Extensão e Inovação
Portaria Nº 605 de 28/08/2018 (DOU 01/09/2018)
SIAPE: 1107944

APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNICA SENAC

Florianópolis, 20 de março de 2018
À Comissão Nacional de Ética em Pesquisa / CONEP
À Profª Katiana Iara Koerich Viana, Coordenadora do Curso Técnico de Enfermagem do SENAC/Campus Joinville

Autorização para realização de pesquisa

Eu, Ronaldo Ribeiro diretor/coordenador/reitor/responsável do Curso Técnico de Enfermagem do SENAC/Campus Joinville, venho por meio desta informar a V. Sa. que autorizo o(a) pesquisador Luís Fernando Rampellotti aluno do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada "O bom docente enfermeiro: o olhar dos estudantes de cursos técnicos acerca dos saberes docentes", sob orientação do Prof.(a). Dra. Roberta Pasqualli. Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções CNS, 466/12 e 510/16. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Ronaldo Ribeiro

"Assinatura e carimbo do responsável institucional"

Ronaldo Ribeiro
Diretor SENAC Joinville

APÊNDICE D – CATEGORIAS DE ANÁLISE

Quadro 02 - Categoria 1 – O que é um bom professor enfermeiro

Categoria 1 (APÊNDICE E) **O que é um bom professor enfermeiro**	
Que sabe ensinar/Que tem didática	A01 – [...] sempre com material apropriado para matéria, [...]. A02 – [...] boa didática, sempre apresenta base teórica [...]. A03 – Porque ele consegue passar o conteúdo da matéria com boas dinâmicas onde conseguimos agregar os conhecimentos. A06 – Demonstrou organização quanto as atividades, provas, seminários passados e conteúdo apresentado. [...]. Apresentou a disciplina de forma clara e objetiva. A07 – Possui a técnica de melhor passar seu conhecimento. Possui um ótimo método de ensino. A08 – [...] explica bem [...]. A10 – [...] boa dinâmica, [...]. A11 – [...] propõe atividades de fixação[...]. A15 – Pelos seus ensinamentos, e a dinâmica que nos passa o mesmo, [...]. A16 – [...] sabe explicar o que o aluno entenda. A19 – Transmitiu clareza na explicação, [...]. A20 – [...] traz uma base científica. A21 – Pela forma de repassar seu conhecimento de forma clara e objetiva. A24 – [...] envolver todos os alunos nas matérias sem ser algo chato ou maçante. A26 – [...] explica os conteúdos com muita clareza e facilidade. A27 – Pela forma como ela explica todos os assuntos, [...]. A28 – [...] pois ela consegue aplicar a teoria na prática de forma clara, [...]. Nos leva em visitas técnicas para compreendermos o assunto. A30 – Porque sabe ensinar, explicar detalhadamente a matéria que passa. A31 – [...] clara em passar matéria.

	A32 – Porque ela sabe associar em sala a prática e a teoria, incentivando assim a busca pelo conhecimento.
Que tem empatia	A05 – [...]. Entende as dificuldades individuais [...]. A08 – [...] demonstra empatia pelo próximo. A09 – [...]. Estabelece um bom vínculo com os alunos, [...]. Sabe fazer críticas construtivas. A10 – Atenciosa, compreensiva, [...]. A17 – [...] ela sabe como lidar com seus alunos em todas as questões e aspectos, tanto no mercado quanto na sala. A18 – pois além de professor, se tornou um amigo, se mostrou uma ótima pessoa [...]. A28 – [...] tem um bom relacionamento com todos [...]. A29 – [...] pela forma que nos ensina, com muito amor e respeito. A31 [...] humana, [...]. A33 – [...] pela atenção, educação, [...]. A34 – Tem características de uma pessoa humanizada, sabe conversar e entender o aluno e sabe se impor diante a turma.
Que tem domínio do conteúdo	A05 – Domínio do assunto, tanto prático como teórico. [...]. A09 - Demonstra amplo conhecimento sobre os assuntos os quais ministrou aula. Passa segurança nos assuntos e técnicas realizadas. [...]. A10 – [...], domínio do conteúdo proposto. A12 – [...] bom conhecimento [...]. A17 – Porque ela tem ótimo conhecimento profissional[...]. A22 – Sim, capacitado para exercer sua função. Professor da melhor qualidade. A27 – [...], possui entendimento total da matéria explicada. A29 – Primeiro pelos conhecimentos dentro da área, conhecimentos que são muito importantes, afinal, lidamos com vidas, [...]. A31 – Pessoa inteligente, [...].
Que é ético	A06 – [...]. Sempre pontual [...].

	A08 – Porque é compromissada com o conteúdo passado tanto em sala de aula como em campo de estágio, [...], é pontual com aulas, notas e estágio [...]. A11 – Não deixa seu lado profissional em nenhuma situação, [...]. A12 – [...], cuidado com datas e prazos, [...]. A23 – Pelo caráter [...]. Ético. A29 –[...] pela ética profissional que ela tem, [...]. A31 – [...] dedicada, [...]. A33 – [...] profissionalismo.
Que esclarece dúvidas	A04 – Pela sua segurança adquirida em anos de experiência, [...]. A13 – Ela era professora de CC – centro cirúrgico [...]. A14 – [...] em passar experiências reais [...]. A15 – [...] trazendo o seu dia a dia como exemplo para a matéria. A20 – Porque traz conhecimento prático do dia a dia [...]. A28 – [...] traz situações que podem nos ajudar a entender o assunto aplicado, [...].
Que é imparcial	A02 – [...], imparcial, [...] A09 – [...] sem eleger preferidos e marcados. [...] A10 – [...], não é de tomar partido em picuinhas, [...] A11 – [...] não é de tomar partido quando se tem brigas, [...] A12 – [...] sem favorecer alunos.
Que ama o trabalho	A14 – Pois ele demonstra interesse em nos ensinar, em repassar experiências reais, em nos tornar profissionais competentes e responsáveis. A24 – Por de fato amar o que faz [...]. A25 – Ela é uma boa professora pelo seu amor no que faz, [...]. A33 – [...] amor pelo trabalho [...].
Que é disponível	A01 – X professora disposta a esclarecer dúvidas, [...]. A02 – [...] acessível [...]. A06 – [...] disponibilidade de horário para tirar dúvidas. [...].

	A28 – [...] está disposta a ajudar no que for de seu alcance. [...].
Que é paciente	A02 – [...] paciente. A25 – [...] pela sua paciência, [...]. A19 – [...] paciência.
Que inspira	A10 – [...], pensa além do ambiente acadêmico, [...]. A18 – [...], nos inspira a seguir essa profissão. A25 – [...] entre outras coisas que ela passa pra gente tanto profissional e para a vida.
Que é organizado	A02 – Organizado [...]. A06 – Demonstrou organização quanto as atividades, provas, seminários e conteúdo apresentado. A12 – [...] organizado. [...].
Que é uma pessoa justa	A02 – [...] justo, [...]. A12 – É uma pessoa justa [...].
Que é humilde	A16 – [identificação omitida preservando a identidade] é uma pessoa humilde [...]. A23 – [...] humildade. [...].
Que é bem remunerado	A10 – [...] ganha 13 mil [...].
Que se atualiza	A04- [...] pelo fato de estar sempre reciclando o seu conhecimento.

Fonte: o autor (2019)

Quadro 03 - Categoria 2 - Características do bom professor enfermeiro

Categoria 2 (APÊNDICE E) **Características do bom professor enfermeiro**	
Conhecimento/Domínio do conteúdo	A02 – [...], apresenta mais conteúdos fora dos explicados em aula. A03 – É um professor que domina o assunto[...].

	A04 – Conhecimento, [...] e eloquência. A07 – Conhecimento, [...]. A09 – Excelência em lecionar, bagagem teórica ampla, [...]. A10 – Domínio do conteúdo, [...]. A12 – [...], bom conhecimento [...]. A14 – [...], vasto conhecimento na área. A17 – [...], conhecimento[...]. A21 – [...], conhecimento, [...]. A27 – Conhecimento do assunto, [...]. A28 – [...], domina o assunto de sala, [...]. A29 – Conhecimentos, [...]. A32 – [...], inteligente. A34 – [...], conhecer o assunto.
Ético/Profissional	A05 – Respeitoso, ético, [...] e competente. A07 – [...] a escolha para ser um mestre tem que ter aptidão a profissão. A08 – Profissionalismo e compromisso (responsabilidade) para com os alunos e pacientes quando em campo de estágio. A10 –[...] empoderada, [...]. A11 – [...] respeitoso, ético [...]. A18 – [...] honesto, [...]. A20 – [...] ágil, [...]. A21 – Ética, [...], habilidade. A23 – Responsável, [...], sabe diferenciar (amigo e professor). A24 – [...], centrada, [...] dedicada. A25 – Sua característica se aplica no cuidado na sua profissão, [...]. A26 – [...] tudo com muita habilidade e dedicação aos alunos. A29 – [...], ética, [...]. A31 – Educada, competente, humana. A33 – Profissionalismo, foco.
Didático/Organizado	A01 – [...] proativo, dinâmico, [...].

	A02 – Didática boa, [...]. A06 – [...] Boa didática. Sair da zona de conforto, trazendo atividades diferenciadas para elaboração do conteúdo. A07 – [...] técnica[...]. A10 – [...] boa elaboração da aula [...]. A11 – [...] boa elaboração da aula, [...]. A12 – [...] organizado, [...]. A13 – Suas aulas eram ótimas, ela dava a aula teórica e já nos levava para prática, se tivesse algum material que ela falava em aula ela já mostrava e falava para que servia. [...] A15 – [...] dinâmico. A17 – Dinâmico, [...] sabe como interagir com nós alunos, sempre tentando da melhor forma ensinar do jeito mais fácil. A20 – Dinâmico, [...]. A22 – Professor dinâmico [...]. A27 – [...] dinâmico. A29 – [...] ensinar de forma clara e explicativa.
Empatia	A01 – [...] e acima de tudo tem empatia, pois nós alunos temos muitas diferenças, dificuldades de aprendizado, este sabe lidar com todos de igual para igual, não faz exceção. A14 – [...] empatia, [...]. A16 – Sabe entender as dificuldades do aluno. A27 – [...] compreensão em certos momentos, [...]. A28 – [...] tenta ao máximo atender as dificuldades dos alunos. A30 – [...] entende quando não conseguimos fazer algo que pede [...]. A34 – Sabe conversar, entender, [...].
Bom relacionamento	A09 – [...], bom relacionamento com os alunos. A17 – [...], ótima pessoa [...], sabe como interagir com nós alunos, [...]. A18 – Ser amigo, [...]. A23 – [...], sabe diferenciar (amigo e professor). A27 – [...], entrosamento com a turma [...].

	A31 – Educada, [...]. A32 – [...], simpática [...].
Esclarecedor	A13 – [...]. Tirava todas as dúvidas quantas vezes fosse necessário. A19 – Quando nos dá segurança em que tiramos nossas dúvidas, mostrando o objetivo certo de tudo que é necessário passar ao paciente. A23 – [...], esclarecedor[...]. A26 – [...], claro, [...]. A30 – [...] e sempre nos ajuda a entender o assunto.
Atencioso	A05 – [...], atencioso [...]. A10 – [...], atenciosa[...]. A11 – [...], atencioso. A30 – Sabe ouvir[...].
Experiente	A03 – [...] onde passa a experiência profissional por ter trabalhado naquela área. A04 – [...] experiência, [...]. A22 – [...] sempre traz assuntos da atualidade e experiências vividas durante toda a sua carreira profissional. [...]. A24 – [...] sabe o que está falando pois tem muita experiência [...].
Outros	A10 – [...], rica, [...], rainha. A17 – [...], ótima profissional, [...]. A18 – [...], ser um ótimo profissional. A25 – [...], por ser uma excelente professora.
Pontual/Assíduo	A01 – Pontual, [...]. A05 – [...] pontual, [...]. A06 – Assiduidade e pontualidade [...].

	A14 – Pontualidade [...].
Positivo	A11 – Otimista, [...]. A15 – Alegre, [...]. A26 – [...], extrovertido, [...]. A32 – Contagiante, alegre, [...].
Rigoroso	A05 –[...], rigoroso, [...]. A23 – [...], rígido, [...]. A24 – [...], pulso firme quando tem que ser [...].
Atualizado	A20 – [...], atualizado. A22 – [...], sempre traz assuntos da atualidade [...].
Paciente	A24 – Calma, [...]. A28 – É paciente, [...].
Disponível	A15 – [...], disposto, [...]. A18 – [...], estar sempre ali quando precisamos, [...].
Inspirador	A22 – [...]. Esse professor motiva os alunos e contribui para o crescimento de toda a turma. A32 – Contagiante, [...].
Justo	A01 – [...], este sabe lidar com todos de igual para igual, não faz exceção. A12 - É uma pessoa justa, [...], sem favorecer alunos.

Humilde	A04 – [...] humildade [...].

Fonte: o autor (2019)

Quadro 04 – Categoria 3 – Método do bom professor enfermeiro

Categoria 3 **Método do bom professor enfermeiro**	
Dinâmica	A01 – Dinâmica, usa vários métodos de ensinar [...]. A02 – [...] dinâmica. A03 – Possui uma boa dinâmica [...]. A06 – Interativa (professor/aluno), boa apresentação em power point e didática/oratória. A07 – Dinâmica, ativa compreensível e de fácil acesso. [...]. A08 – Diversificada, em forma de slides, trabalhos de diversas maneiras, provas e dinâmicas. A10 – Dinâmica, explicativa, sem slides maçantes, alternativa. A11 – Diferenciadas, com desenhos explicativos, fala em bom tom, traz material expositivos, leva nós no laboratório, traz experiências. A13 – Esporádicas, dinâmicas, simulações era tudo maravilhoso. A18 – Aquela aula que dá vontade de ir. Com dinâmicas e coisas diferentes para não cair na rotina. A24 – Uma aula que não é cansativa, sempre há várias dinâmicas e muitas balinhas. A25 – Aula dinâmica, participativa, produtiva, essa professora da espaço para os alunos colocar sua opinião durante a aula. A27 – É dinâmica, divertida, uma aula leve que é mais falada, pra mim dessa forma aprendo muito melhor, avalia o aluno e seu conhecimento pela participação em sala de aula.

	A28 – É bem dinâmica, conversada, sempre esclarecendo as dúvidas, traz fatos reais para a melhor compreensão. A29 – Dinâmica, boa, proveitosa. A32 – Aula dinâmica, muito aproveitada.
Esclarecedora	A01 – [...] e está sempre apto a responder nossas dúvidas. A03 – [...] e exemplifica bastante o assunto em questão. A07 – [...] ativa compreensível e de fácil acesso. Conclusiva, objetiva. A17 – Excelente, adquiro muito conhecimento. A22 – Aula produtiva, o tempo é muito bem aproveitado. Esclarece todas as dúvidas, sempre traz desafios para a turma. A23 – Cansativa, um tanto puxado. Mas de um forma ótima para aprender. Tenta deixar clara toda e qualquer parte do conteúdo. A26 – Produtiva, participativa, com trocas de ideias, matéria bem explicada e compreendida por todos. A28 – [...], sempre esclarecendo as dúvidas, [...]. A34 – É ótima, todos os assuntos bem explicados, todos os alunos participam e entendem o assunto.
Didática	A04 – Com relatos de suas experiências, informações relevantes, objetiva, comunicativa. A05 – Organizada, planejada, muito objetiva, com atividades avaliadoras e recuperação as dificuldades encontradas.

	A09 – Maravilhosa, sempre uma grande troca e um grande ganho de conhecimento. Excelente manejo ao ministrar conteúdos maçantes de forma a torna-los mais didáticos. A14 – Interativa, guiada seguindo nossa linha de raciocínio, muito instrutiva.
Inspiradora	A15 – Maravilhosa, nem vemos a hora passar de tão interessante. A16 – (Show) é uma excelente professora. O verdadeiro professor inspira os alunos a aprender através do seu jeito de ensinar [omitida identificação para preservar anonimato] A18 – Aquela aula que dá vontade de ir. Com dinâmicas e coisas diferentes para não cair na rotina. A21 – Aula prazerosa, com exemplos e experiências do mesmo, aula que motiva a ser o melhor profissional e o mais humano acima de tudo.
Boa	A19 – Boa, muito proveitosa. A30 – Maravilhosa. A31 – Suas aulas são ótimas, cada dia que passa adoro mais. A33 – Ótima.
Atual	A20 – Com conteúdo atualizado.
Pouco dinâmica	A12 – São boas, porém deveria ser mais dinâmico é algo muito sério e robótico.

Fonte: o autor (2019)

Quadro 05 – Categoria 4 – Recursos metodológicos que o bom professor enfermeiro utiliza

Categoria 4 **Recursos metodológicos que o bom professor enfermeiro utiliza**

Data Show	A01 – Data show, [...]. A02 – Slides, [...]. A03 – Slides, [...]. A04 – Slide [...]. A05 – Recursos visuais (slides, [...]. A07 – Data show, [...]. A09 – Slide, [...]. A12 – Durante as aulas utiliza slides e materiais de apoio [...] A13 – Data show, slide, [...]. A14 – [...], power point, [...]. A17 – Slides, [...]. A18 – Slides, [...]. A19 – [...], slide, [...]. A23 – Slides, [...]. A24 – [...], slides com muita imagem isso ajuda muito. A25 – [...], slides, [...]. A27 – Power point, [...]. A28 – [...], slides, [...]. A29 – [...], como ferramenta vemos [...], slides, [...]. A32 – Data show, [...], slides, [...]. A34 – Slides prontos, [...].
Vídeos	A01 – [...], vídeos, [...]. A02 – [...], vídeos. A05 – Recursos visuais [...], vídeos, [...]

	A08 – [...], vídeo aulas [...]. A14 – [...] vídeos. A18 – [...], vídeos, [...]. A21 – Vídeos, [...]. A26 – [...], vídeo, [...]. A28 – Vídeos, [...]. A29 – [...], como ferramenta vemos vídeos, [...]. A32 – [...], vídeos. A33 – [...], vídeos, [...].
Material impresso	A02 – [...], livros, [...]. A05 – [...], didáticos como artigos científicos, textos e livros. A08 – Material impresso, [...]. A09 – [...], artigos científicos, [...]. A20 – [...], livros. A22 – Apostilas, livros, [...]. A23 – [...], livros. A24 – Referências bibliográficas, [...]. A25 – [...], artigos, [...]. A26 – Livro, [...].
Dinâmica	A10 – [...], aulas que façam os alunos interagirem. A11 – [...], atividades como gincana, [...]. A17 – [...], dinâmicas. A18 – [...], dinâmicas com os alunos. A19 – [...], dinâmica.

	A22 – [...], dinâmicas em sala de aula. A25 – Dinâmicas, [...]. A27 – [...], dinâmicas e por sinal são ótimas e nos fazem evoluir como pessoas e amadurecer até concluirmos o curso.
Pesquisa	A03 – [...], trabalhos. A07 – [...], pesquisa. A09 – [...], seminários. A26 – [...], pesquisas, [...]. A28 – [...], pesquisas [...]. A29 – [...], trabalhos. A30 – Trabalhos, apresentações [...]. A33 – [...], trabalhos para fazer em casa, como “pesquisas”.
Conversa	A03 – [...], rodas de conversa, [...]. A04 – [...] debate. A09 – [...], rodas de conversa, [...]. A10 – Conversa, [...]. A19 – Diálogo, [...]. A29 – [...], conversamos, [...].
Internet	A20 – Internet, [...]. A22 – [...], internet, [...]. A24 – [...], internet, [...]. A33 – Internet “quando funciona”, [...]. A34 – [...] e recursos da internet como o Youtube.

Laboratório	A07 – [...], laboratório[...]. A08 – [...] e laboratório de enfermagem. A09 – [...], laboratório de anatomia, [...]. A11 – [...], laboratório (peças anatômicas), [...]. A13 – [...], laboratório.
Apresentações	A01 – [...], apresentação em grupos. A09 –[...], teatros, [...]. A10 – [...], teatros, [...]. A21 – [...], apresentações, [...].
Socialização de conhecimentos	A14 – Experiências do dia a dia, [...]. A15 – Conhecimento verbal, associado com fator do dia a dia no seu trabalho. A21 – [...], conhecimentos gerais. A29 – Além dos conhecimentos que são excelentes, [...]
Música	A10 – [...], música, [...]. A11 –[...], quando vê que a sala está desanimada ou com sono uma atividade física, música. A32 –[...], música, [...].
Provas	A11 – [...], provas de fixação, [...]. A30 – [...] provas.
Visitas técnicas	A27 – [...], visitas técnicas, [...].

	A28 – [...], visitas técnicas.
Outros métodos	A05 – Recursos visuais [...], imagens, [...]. A11 – Quadro, [...]. A12 – [...] e sempre aberta para comunicação com o aluno por WhatsApp/ e-mail ou ligação. A16 – Simples e objetivo. A18 – [...], aulas práticas, [...]. A23 – [...], maquetes, [...]. A26 – [...] outros métodos. A28 – [...] notícias atualizadas dos assuntos, [...].
Não respondeu	A06 – não respondeu

Fonte: o autor (2019)

Quadro 06 - Categoria 5 - A relação que o bom professor enfermeiro estabelece entre os conteúdos e a assistência de enfermagem direta ao paciente

Categoria 5 – **A relação que o bom professor enfermeiro estabelece entre os conteúdos e a assistência de enfermagem direta ao paciente**	
Baseada em sua experiência profissional	A02 – Com exemplos no dia a dia. A03 – Ele dá exemplos relacionados a sua carreira profissional, onde já atuou naquela área. A05 – Experiência pessoal, exemplos ocorridos famosos, dados levantados em pesquisas científicas. A07 – Humanismo, conhecimento da técnica. A08 – É uma relação harmoniosa, pois o que nos passa é como realmente age na assistência.

	A10 – Conhecimentos técnicos e ética. A11 – Conhecimentos técnicos e ética. A12 – Utiliza de vários exemplos, e em qualquer ocasião que não sabe ele sempre vai atrás e nos envia o desenrolar. A18 – Sempre dá exemplos do seu dia a dia, aulas práticas. A19 – Conhecimento, enriquecendo ainda mais o conteúdo em sala de aula, deixando tudo claro e objetivo. A22 – Relação de experiência vivida no seu dia a dia de trabalho. Que para nós traz uma experiência riquíssima em sala de aula. A24 – Uma experiência que sabe o que está fazendo sem dar rodeios. A25 – É um conteúdo que ela passa através de suas experiências. A26 – Ele passa os conteúdos e conta sobre as experiências daquele assunto enquanto enfermeiro. A27 – Utiliza exemplos do dia a dia, leva a gente para fazer visitas e ver realmente como funciona. A31 – Sua relação em assistência é a sua inteligência. Acertou na profissão. A32 – Estabelece a melhor relação possível, suas experiências são ótimas para termos como base o cuidar e a acima de tudo a humanização.
Ensinando a humanização	A04 – A relação principal é a humanização para com o paciente, caráter e competência. A07 – Humanismo, conhecimento da técnica. A13 – Ela nos ensina a ver o paciente como um todo, como pessoa não só mais um paciente, ela nos fez entender o que era humanização. A14 – Totalmente humanizada, foco total em atendimento integral das necessidades do paciente.

	A16 – Em respeitar, nunca julgar o próximo. A17 – Forma correta, humanizando o paciente sempre prezando o melhor, tanto para o profissional e para o aluno. A21 – Atender sempre de forma humanizada e respeitando a privacidade e integridade do paciente em primeiro lugar. A23 – Direta e responsável, sendo humano e profissional ao mesmo tempo. A32 – Estabelece a melhor relação possível, suas experiências são ótimas para termos como base o cuidar e a acima de tudo a humanização.
Contempla a correspondência entre teoria e prática	A01 – Passa a teoria e na prática exercemos o que aprendemos e ele sempre ao nosso lado para sanar dúvidas e dar sugestão de melhorias. A06 – Relação entre prática e teoria, apresentando experiências pessoais com o assunto abordado. A09 – Direta. Possível associar facilmente teoria e prática. A15 – Uma relação total, sem o conhecimento ele diz que não podemos prestar uma boa assistência ao paciente.
Não respondeu	A20 – Não respondeu. A28 – Não respondeu. A29 – Não respondeu. A30 – Não respondeu. A33 – não respondeu. A34 – Não respondeu.

Fonte: o autor (2019)

Quadro 07 - Categoria 6 - Como o bom professor se relaciona com a turma de estudantes

Categoria 6 – Como o bom professor enfermeiro se relaciona com a turma de estudantes?

Boa com base em empatia	A10 – Excelente, boa interação entre todos. A13 – Nessa época era uma relação muito boa, ela nos dava oportunidade para falar o que pensávamos e nos mostrava o porque estava certo ou não. A18 – É uma relação muito boa, com bastante parceria. A21 – A melhor possível, de ajuda, de comprometimento de ambas as partes, de aprendizagem, de troca de conhecimento. A22 – (100%) todos adoram a forma como conduz a aula. A24 – Somos sempre muito unidos. A26 – Super atenciosa, tanto para os alunos quanto para o professor. A27 – É ótima, além de mestre ela é nossa amiga e nos ajuda nas dificuldades. A29 – Boa, pois além de passar conhecimento também escuta bastante os alunos, fazendo uma troca de conhecimentos. A30 – Todos se relacionam bem com o professor X. A31 – Minha visão é que todos gostam muito deste professor.
Boa relação	A02 – Ótima. A07 – Ótima. A16 – Ótima. A17 – Excelente. A20 – Ótimo. A25 – Muito boa, excelente. A32 – Temos uma relação ótima. A33 – Boa! A34 – Ótima.

Boa relação com base em respeito e comprometimento	A03 – São boas as relações, a maioria dos alunos mostram-se comprometidos. A04 – Sempre pareceu uma relação de mútuo respeito. A05 – De muito respeito e seriedade, pois a pontualidade e organização aplicada por ela também é exigida. A09 – De respeito e admiração. A14 – De muito respeito, admiração e amizade. A15 – Ótima, muito respeito, admiração e amor. A19 – Companheirismo, respeito de todos. A23 – Como toda a turma na frente uma turma que a ama a [professora] X. Mas tentam manter o respeito. A28 – Sempre foi ótima, com muito respeito e amizade.
Alguns alunos têm dificuldade na relação	A01 – Nossa classe tem alguns alunos que não gostam dela por ela gostar das coisas certas e não passar a mão na cabeça de quem faz errado, bom eu acredito que ela faz o certo. A06 – Conturbada devido a opiniões divergentes entre os alunos. Porém boa aceitação da maioria. A08 – Boa parte gosta muito pelo fato dela ser muito disciplinada, alguns que não estão acostumados com maiores exigências não se deram bem com ela. A11 – Em minha percepção os alunos que não tem uma 'vibe' positiva, não gostam de atividades físicas não gostam e a outra metade se dá muito bem. A12 – Conflito com pequena parcela de alunos, pelo fato de ser justa e não favorecer.

Fonte: o autor (2019)

Quadro 08 - Categoria 7 - A formação do bom professor enfermeiro influencia na boa aula?

Categoria 7 – A formação do bom professor enfermeiro influencia na boa aula?	
Sim, devido ao conteúdo teórico e experiência.	A02 – Sim, boa muito conteúdo teórico. A03 – Sim, acho que influencia através de sua experiência profissional. A05 – Sim, a formação influencia e também a experiência em campo faz toda a diferença no domínio dos assuntos tanto prático como teórico. A07 – Sim. Pois sua experiência e conhecimento absorvidos em sua vida pode ser repassado ao aluno. Este mostra tem muito a nos passar em seu conhecimento e vivência diária, com seus estudos e trabalho já vivenciado. A09 – Sim, suas experiências acadêmicas a torna um modelo a ser seguido. A10 – Sim, ela procura sempre estar estudando e evoluindo como mestre. A11 – Sim, o conhecimento que ele tem não seria o mesmo sem a sua formação. A16 – Sim. As experiências desse professor nos orientam. A23 – Muito, ela tenta nos passar e nos guiar para sermos ótimos profissionais. Mantendo a postura e caráter sempre. A27 – Sim, quanto mais conhecimento e estudo mais ela vai poder transmitir aos alunos. A32 – Acredito que sim, pois além de suas formações a mesma continua buscando conhecimento. A33 – Sim! Toda formação nos faz crescer, adquirir conhecimento e isso agrega.

Sim, devido à didática.	A01 – Sim, pois um bom professor sempre se aperfeiçoa para trazer o melhor aos alunos, busca formas de ensinar diferenciada, onde todos consigam ter o entendimento necessário e o aprendizado. A04 – Sim, não tem como elucidar o conteúdo apresentado sem que tenha uma formação didática. A06 – Depende da didática. Acredito que é muito importante manter-se atualizado com o conteúdo e ter boa formação acadêmica, mas é necessário ter boa explicação oral e prática para repassar esse conhecimento para os alunos. A08 – Sim, considero. O professor possui título de doutorado e mostra-se muito merecedor do título, pois consegue transmitir muito bem aquilo que sabe. A13 – Sim. Pois ela era uma pessoa aberta a opiniões e dinâmica. A21 – Sim com certeza, pela forma de repassar seu conhecimento. A29 – Sim, pois os conhecimentos a forma e técnica que ela ensina, conseguimos notar que teve uma ótima formação.
Sim, pois o professor é influenciado por sua formação da mesma forma que influencia a do aluno.	A15 – Sim, para ser um bom professor ele tem que ter sido um bom aluno e para uma boa formação precisou de uma boa instituição com bom professor. A22 – Sem dúvidas, se o professor estuda numa instituição de ensino de qualidade, influencia diretamente no aprendizado para nós alunos. A24 – Sim, ela é uma ótima influenciadora pois nos inspira. A25 – Sim, acredito que seus professores foram mentores para sua vida. A26 – Sim. Por ser professor bem sucedido. A31 – Sim, quem teve esse professor jamais deverá perder.

Depende mais do caráter que da formação	A14 -Acredito que o que faz alguém ser bom na área de enfermagem, tanto em campo quanto lecionando é o seu caráter. O conhecimento e diplomas apenas fazem ele agir de forma correta (procedimentos). A17 – Acredito que sim, mas isso vem muito de caráter muitas vezes tem professores que nem sempre tem os recursos necessários, mas sempre lutam pra crescer profissionalmente. A18 – Não exatamente. Acho que a formação ajuda, mas é o caráter, o jeito da pessoa que o faz tornar um bom professor. A34 – Não. Os exemplos 'vem de berço'. É a pessoa que se torna uma profissional.
Não respondeu	A19 – Não respondeu. A20 – Não respondeu. A28 – Não respondeu. A30 – Não respondeu.
Não	A12 – Não.

Fonte: o autor (2019)

Quadro 09 – Categoria 8 – O bom professor enfermeiro contribui para a boa formação do estudante

Categoria 8 – O bom professor enfermeiro contribui para boa formação do estudante?	
Pelo exemplo	A07 – Na sua postura como mestre, amigo e também no conhecimento passado. A09 – Sendo um modelo a se espelhar. A10 – Me trouxe um lado ético da forma de ver hospitais e a profissão, que eu não tinha antes.

	A12 – Como todos os outros professores fizeram parte da nossa formação. Esse de certo modo mostrou que ainda há como ser justo. A14 – Me mostrando o que fazer, como fazer, como não fazer. Ele está moldando excelentes futuros profissionais para a área de enfermagem. A15 – Da forma que eu seja um excelente profissional com tudo o que ele passa e com o exemplo que nos passa. A17 – Forma de exemplo como professor, pessoa e conhecimento. A19 – Nos fazendo ver que precisamos ser diferentes, profissionais no mercado de trabalho onde possamos dar atenção, humanização ao paciente. A22 – Contribui sendo espelho, alguém que a gente possa ter de exemplo de profissional que queremos ser. A24 – Com tudo, pois há profissionais que fazem apenas por dinheiro com ela é totalmente diferente. A28 – bom exemplo de profissional e instrutor, mostrando sempre o que é correto. A31 – Na verdade já estou me espelhando neste professor. Quero ser igual ou melhor.
Com conhecimento	A02 – Com base teórica. A03 – Estando comprometido em passar o conhecimento. A05 – Enriquece o conhecimento além do esperado do curso, trazendo informações e a realidade vivida por ela. A06 – Me ensinou a ter visão holística com os pacientes e me incentivou a buscar sempre mais conhecimento para poder argumentar sobre decisões a serem tomadas.

	A08 – Uma forma boa, de maneira que me fez pesquisar mais sobre assistência em literaturas da área. A11 – Sabendo lidar com nervosismo, sabendo diferenciar as coisas. Mas principalmente o ter um ótimo conhecimento e ser uma pessoa melhor. A23 – Todas as formas. Conteúdos, prática e como profissional do dia a dia. A26 – Com todo o conhecimento e experiência que passa para os alunos.
Motivando e inspirando	A04 – Com sua paixão e entusiasmo pela enfermagem. A13 – Em geral, ela nos mostrou que podemos ser além do que pensamos, buscar nunca é de mais, o conhecimento agrega valores. A16 – Inspira (espero ser como ela). A18 – Me inspira a ser um profissional como ele. A21 – Na forma de nos passar sabedoria, nos influenciando a sermos não apenas mais um, mas sim o diferencial fazer com amor ao próximo sempre. A25 – De uma forma em que gostaria de ser uma profissional como ela no futuro. A29 – De forma positiva, me espelho muito nele pois além de ser uma profissional excelente é um ser humano extraordinário. A32 – Passando seu conhecimento e suas experiências, incentivando a busca pelo conhecimento em todas as áreas.
Esclarecendo dúvidas	A01 – Todas as vezes que tive dúvidas e ela teve paciência para me explicar, tive aulas em outro horário, ela sempre disposta a esclarecer minhas dúvidas.

	A27 – Ela contribui como professora pois tem domínio do assunto e como ser humano também, em alguns momentos de dificuldades minhas nos estágios ela sentou e conversou, compreensão total de uma professora que acima de qualquer coisa quer ver os alunos bem.
Não respondeu	A20 – Não respondeu. A30 – Não respondeu. A33 – Não respondeu. A34 – Não respondeu.

Fonte: o autor (2019)

APÊNDICE E – PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE REFERÊNCIA EM FORMAÇÃO E EAD – CERFEAD

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO

I – DADOS DO CURSO

1. Nome do curso:
Saberes Docentes do Professor de Enfermagem

2. Eixo tecnológico:
Educação e Saúde

3. Perfil Profissional:
Professores enfermeiros que lecionam nos cursos técnicos de enfermagem. Profissionais conscientes da multiplicidade de saberes que os constituem como profissionais e que realizam a reflexão na ação e assim, repensando a sua prática constroem e reconstroem seus saberes num processo de formação contínua.

4. Justificativa da oferta:
As sociedades contemporâneas vivem um processo de rápidas transformações, as quais correspondem a avanços tecnológicos, fluidez das informações, ampliação das formas e meios de relacionar-se e ao mesmo tempo, aumento da violência e uma relativização do conhecimento e a busca por formas de enriquecimento que independem do trabalho, como afirma Pimenta (2012).

Esse contexto impacta a realidade docente e demanda dos professores formação continuada para corresponder às expectativas discentes e superar o pragmatismo e a instrumentalização com que se busca a formação profissional.

No contexto da enfermagem a expansão de cursos de formação técnica em enfermagem corresponde também a fatores sociais. Em matéria do portal de notícias G1 de fevereiro de 2017, a formação técnica em enfermagem foi apontada entre os 10 cursos com demanda mais expressiva pelo 'mercado de trabalho' na atualidade. Esse fenômeno está implicado, segundo a fonte, ao aumento da expectativa de vida da população e a preocupação com saúde, que por sua vez, demandam 'profissionais qualificados' (SENAC, 2017).

Nesse sentido, as características da própria formação corroboram o cenário de ampliação de oportunidades de inserção do formado no exercício profissional. Trata-se de um profissional que pode

atuar em diversas áreas, e cuja formação generalista possibilita a atuação em cenários diversos. Assim, tem-se um mercado de trabalho em expansão para tais profissionais, logo, atrativo à demanda por formação. Nesse sentido afirmam Barbosa et al (2011) "No Brasil, o mercado de trabalho para enfermagem apresenta elevada oferta de emprego, principalmente na área pública, fato esse constatado pelo número de concursos abertos no país" (BARBOSA et al, 2011, p. 49).

Haja vista que o profissional enfermeiro se responsabiliza pela formação da equipe de enfermagem de nível médio, por meio da docência nos cursos profissionais, bem como, permanece com a responsabilidade técnica desses profissionais na atuação nos mais diversos serviços de saúde, depreende-se daí sua responsabilidade com qualidade da formação (COREN, 2013). Esses fatores, por sua vez, implicam diretamente a demanda por formação continuada desse profissional e, assim, justificam a oferta desse curso.

Assim, oportunizar aos professores enfermeiros um curso de formação continuada objetiva valorizar os saberes iniciais e aqueles da experiência, a luz do que propõe Pimenta (2012), no sentido de valorizar os saberes e experiências dos professores e, propor reflexão sobre eles.

A proposta, portanto, é ir além da formação teórica inicial, e, articular os saberes adquiridos nesta aos saberes da e na ação, a partir de uma postura reflexiva. Assim,

> A busca de uma teoria mais abrangente para se pensar a formação profissional evitará a estabilização dos educadores em visões reducionistas. Considerará a reflexividade que se reporta à ação; a um saber-fazer, saber agir, impregnados de reflexividade, mas tendo seu suporte na atividade de aprender a profissão; a um pensar sobre a prática que não se restringe a situações imediatas e individuais; a uma postura política que não descarta a atividade instrumental (LIBÂNEO, 2012, p.86).

Desse modo, a proposição de um espaço para pensar a prática visa corroborar a profissionalização docente, a formalização e composição de um 'corpus' de saberes que denotam sua atuação e implicam sua prática.

Nesse sentido, Freire (2018) ratifica a importância da reflexividade acerca da prática afirmando que na formação permanente "[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (p.40).

5. Público-alvo na cidade ou região:

Destina-se aos professores enfermeiros do IFSC- Joinville e do SENAC-Joinville, instituições das quais os alunos dos cursos técnicos em enfermagem participaram da pesquisa que originou esse curso para a formação continuada dos professores enfermeiros.

6. Modalidade:

A distância

7. Carga horária total do curso:

40 horas

8. Regime de Matrícula:

Serão ofertadas 10 vagas, sendo 05 para o IFSC e 05 para o SENAC. As vagas serão disponibilizadas para as instituições que farão a divulgação do curso junto aos docentes.

Em caso de uma instituição não possuir 05 docentes interessados, serão disponibilizadas as vagas restantes para a outra.

Em caso de nenhuma das instituições conseguir um total de no mínimo 05 matriculados, serão ofertadas vagas para outras instituições de ensino técnico em enfermagem.

9. Forma de Ingresso:

Demanda espontânea.

10. Competências

- Compreender os saberes docentes e como estes estão presentes na prática cotidiana;
- Refletir acerca dos saberes do professor enfermeiro que são marcantes para os alunos dos cursos técnicos em enfermagem;
- Reconhecer as características que os alunos atribuem ao bom professor enfermeiro;
- Conhecer e utilizar novas ferramentas de ensino;
- Redescobrir a importância da prática no ensino técnico em enfermagem;
- Compreender o papel da afetividade no exercício da docência.

11. Campo de atuação do egresso:

Docência em cursos técnicos de enfermagem.

II – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO

12. Matriz curricular:

Componente Curricular	CH Total
O conceito de saberes docentes	02
Os saberes e as características do bom professor enfermeiro	05
Os saberes da experiência	05
Ferramentas de ensino: objetos de aprendizagem	07
Utilização de tecnologias	08
A prática no ensino de enfermagem	10
Afetividade e docência	03

Carga Horária Total	**40**

13. Componentes curriculares:

Unidade Curricular 1: O conceito de saberes docentes	**CH: 02**
Competências: Compreender os saberes docentes e como estes estão presentes na prática cotidiana.	
Metodologia de Abordagem: Leitura de textos sobre os saberes docentes e fórum sobre a percepção de bacharéis docentes sobre a demanda por saberes docentes.	
Referências: BARATO, Jarbas Novelino. **Fazer bem feito. Valores em educação profissional e tecnológica**. Brasília: UNESCO, 2015. 219 p. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002336/233600POR.pdf Acesso em: março 2018. BRAGA, Maria Jacinta Gomes; BÔAS, Lucia Villas. Enfermagem e docência: uma reflexão sobre como se articulam os saberes do enfermeiro professor. **Revista @mbienteeducação**. Universidade Cidade de São Paulo. Mai/ago, 2014. v. 7. n. 2. p. 256 -267. disponível em: http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/480/456 Acesso em: março de 2018. CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24. Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012. FREITAS, Daniel Antunes et al. Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. **Interface - Comunicação Saúde Educação.** v. 20, n.57. p437-48. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832016000200437&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 20 nov. 2017. GIOVANINI, Elaine Cristina. A interdisciplinaridade dos saberes docentes nos estágios supervisionados da graduação em enfermagem. **Periódico de divulgação científica da FALS**. jul, 2013. Ano VII. n.XV. Disponível em http://fals.com.br/revela/REVELA%20XVII/ARTIGO_1_XV.pdf Acesso em março 2018 GRAMSCI, Antonio . **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira , 1978. MADEIRA, Maria Zélia de Araújo; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília. 2007. PIMENTA, S.G. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S.G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999. RODRIGUES, Malvina Thaís Pacheco; SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. **Revista Brasileira de Enfermagem,** Brasília, v. 61, n. 4, p. 435-440. Jul-Ago 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v61n4/06.pdf> Acesso em 15 nov. 2017. TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. Anais ... .Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).	

Unidade Curricular 2: Os saberes e as características do bom professor enfermeiro	**CH: 05**
Competências: Refletir acerca dos saberes do professor enfermeiro que são marcantes para os alunos dos cursos técnicos em enfermagem; Reconhecer as características que os alunos atribuem ao bom professor enfermeiro.	
Metodologia de Abordagem: Exposição textual da concepção de bom docente na literatura e na pesquisa sobre o bom docente enfermeiro, exposição e reflexão sobre as características que os discentes de enfermagem referiram reconhecer no bom docente enfermeiro, participação no fórum sobre uma dessas características que o professor reconhece em si e outra que percebe que deve melhorar.	
Referências: CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: cortez, 2012. CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24. Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. 480 p. GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: cortez, 2012. LIMA, M. S. L; GOMES, M. O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: cortez, 2012. TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 11 ed. Petrópolos, RJ: Vozes, 2010.	

Unidade Curricular 3: Os saberes da experiência	**CH: 05**
Competências: Refletir acerca dos saberes do professor enfermeiro que são marcantes para os alunos dos cursos técnicos em enfermagem; Reconhecer as características que os alunos atribuem ao bom professor enfermeiro.	
Metodologia de Abordagem: Leitura de artigo sobre a didática no curso técnico em enfermagem, vídeo da professora Selma Garrido Pimenta sobre os saberes e a experiência docente, vídeo do Profept sobre saberes didáticos na educação profissional e tecnológica, relato de experiência sobre situação em que os saberes experienciais determinaram atuação docente.	
Referências:	

BARATO, Jarbas Novelino. **Fazer bem feito. Valores em educação profissional e tecnológica**. Brasília: UNESCO, 2015. 219 p. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002336/233600POR.pdf Acesso em: março 2018.

CARDOSO, S. M. M.; WARPESCHOWSKI, T. Didática utilizada no curso técnico de enfermagem: um relato de experiência. **Revista Interfaces. Educação e sociedade**. 2018. Disponvível em: < http://local.cnecsan.edu.br/revista/index.php/pedagogia/article/view/542/0> Acesso em janeiro de 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24. Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

MADEIRA, Maria Zélia de Araújo; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília. 2007.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S.G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 11 ed. Petrópolos, RJ: Vozes, 2010.

Unidade Curricular 4: Ferramentas de ensino: objetos de aprendizagem	**CH: 07**
Competências: Conhecer e utilizar novas ferramentas de ensino.	
Metodologia de Abordagem: Texto e vídeo sobre objetos de aprendizagem, leitura de matéria sobre as múltiplas inteligências, leitura sobre o papel das tecnologias na aprendizagem, vídeo sobre o uso das novas tecnologias na educação, leitura de artigo sobre o uso desses recursos no ensino da enfermagem, texto sobre metodologias ativas na enfermagem, textos sobre recursos educacionais, vídeo exemplo sobre uso de vídeos no ensino da enfermagem.	
Referências: BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **B. Tec. Senac**. Rio de Janeiro. v.38, n.07, p.48-67. Mai/ago. 2013. Disponível em: http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/349/333 Acesso em janeiro de 2019. BRASIL. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância - MEC 2007. CALIL, F. C. A produção científica de objetos de aprendizagem no ensino em enfermagem. **Journal of Health Informatics**. v.4. Dezembro, 2012. Disponível em: http://www.jhi-sbis.saude.ws/ojs-jhi/index.php/jhi-sbis/article/view/245/134 Acesso em janeiro de 2019. CUSTÓDIO, M. **Treinamentos sem prejuízo: como os simuladores virtuais podem ajudar!**. 2016a. Disponível em: https://oniria.com.br/treinamentos-sem-prejuizo-como-os-simuladores-virtuais-podem-ajudar/. Acesso em: 29 maio 2018. CUSTÓDIO, M. **Três vantagens na utilização de simuladores em treinamentos de alta periculosidade**. 2016b. Disponível em: https://oniria.com.br/3-vantagens-na-utilizacao-de-simuladores-em-treinamentos-de-alta-	

periculosidade/. Acesso em: 29 maio 2018.

DIZARD, Wilson. **A nova mídia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

LOM – IEEE P1484.12 - **Learning Object Metadata (2002)**. Disponível na URL: https://ieee-sa.imeetcentral.com/ltsc/ . Acessado em 14 de abril de 2005.

OZCINAR, Z. The topic of instructional design in research journals: A citation analysis for the years 1980-2008. **Australasian Journal of Educational Technology,** 2009, n. 25(4), p. 559-580. Disponível em: https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/1129. Acesso em: 20 jul. 2018.

Prof Douglas Paulesky Juliani e Prof Sabrina Bleicher – IFSC FLORIANÓPOLIS. Novos paradigmas da aprendizagem e o papel das tecnologias Texto adaptado de: FORMIGA, M. A Terminologia da EAD. In: Litto, M.F; FORMIGA, M. **Educação a Distância**: estado da arte. volume 1. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

Prof Douglas Paulesky Juliani e Prof Sabrina Bleicher – IFSC FLORIANÓPOLIS. Texto adaptado de: BLEICHER, S. **A influência dos novos media no design editorial**: estudo do projecto gráfico da Folha de S. Paulo / Sabrina Bleicher; sob orientação de Ana Isabel Veloso e Berenice Gonçalves . - Aveiro : S. Bleicher, 2009 . - IX, 127 p. : il. color. - 1 CD-ROM. Tese de mestrado: Estudos Editoriais, Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro, 2009. Disponível em: http://opac.ua.pt/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=228769. Acesso em 20 jul. 2018.

Unidade Curricular 5: Utilização de Tecnologias	**CH: 08**
Competências: Conhecer e utilizar novas ferramentas de ensino.	
Metodologia de Abordagem: notícia sobre uso de simuladores, vídeo sobre uso de simuladores na formação de profissionais de saúde, vídeo sobre realidade virtual na aplicação de vacinas, texto sobre produção de recursos educacionais, roteiro para produção de recursos educacionais, tutorial sobre storytelling, vídeo sobre gamificação, tutorial canva, texto e plataforma sobre ferramentas de autoria. Atividade: criação de um objeto de aprendizagem.	
Referências: Idem Unidade 04	

Unidade Curricular 6: A prática no ensino de enfermagem	**CH: 10**
Competências: Redescobrir a importância da prática no ensino técnico em enfermagem.	
Metodologia de Abordagem: leitura dos resultados da pesquisa de mestrado para apresentar a percepção dos estudantes sobre a relação dos docentes com a prática, vídeo sobre laboratório de práticas de enfermagem, artigo do professor Barato sobre o trabalho e a obra, vídeo entrevista com o professor Barato sobre a didática do saber técnico, artigo sobre os estágios no ensino da enfermagem, fórum sobre as percepções sobre o estágio e as aulas práticas a partir das reflexões da	

unidade.
Referências: BARATO, Jarbas Novelino. **Fazer bem feito. Valores em educação profissional e tecnológica**. Brasília: UNESCO, 2015. 219 p. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002336/233600POR.pdf Acesso em: março 2018. BARATO, J. N. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a educação profissional. **B. Téc. Senac**: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 34, n.3, set/dez. 2008. Disponível em: www.bts.senac.br/index.php/bts/issue/download/34/35 Acesso em janeiro de 2019.

Unidade Curricular 7: Afetividade e docência	**CH: 03**
Competências: Compreender o papel da afetividade no exercício da docência.	
Metodologia de Abordagem: leitura de texto de Paulo Freire sobre afetividade na educação, vídeo sobre afetividade na aprendizagem cognitiva, fórum sobre situações que demandam recursos da afetividade nas atividades docentes.	
Referências: CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24. Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.	

III – METODOLOGIA, INFRAESTRUTURA E AVALIAÇÃO

14. Avaliação da aprendizagem:

Para cada unidade curricular serão propostas a realização de atividades (relatos de experiências, participação em fóruns e elaboração de um objeto de aprendizagem).

A avaliação se dará pela qualidade das produções e enquadramento no campo da educação profissional e tecnológica, por meio da atribuição de conceitos de 0 a 100%.

15. Atendimento ao Discente:

O curso prevê um canal de comunicação com o docente através do moodle do IFSC.

O email: luis.rampellotti@gmail.com também poderá ser utilizado pelos alunos do curso para comunicação com o docente.

A entrega de atividades fora do prazo previsto poderão ser postadas até a data limite do curso sem prejuízo da avaliação.

Poderá haver a proposição de atividades de recuperação quando necessário às realidades dos

participantes do curso.

16. Avaliação do Curso:

Na última aula os alunos serão convidados a realizarem a avaliação do curso através de um formulário Google. Os itens a serem avaliados serão: relevância dos temas, metodologia do curso, pertinência para a docência, adequação das atividades de avaliação, espaço para sugestões.

17. Metodologia:

O curso está estruturado a partir da exposição dos conteúdos propostos por meio de textos, artigos, vídeos, manuais, esquemas, etc e do estímulo a reflexividade acerca da prática profissional. Para Pimenta (2012) a reflexividade sobre a prática fomenta a "[...] construção de conhecimento através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presentes nas soluções que os professores encontram em ato" (p.23).

Considerando tratar-se de um curso de formação continuada, parte-se da valorização dos saberes que os docentes enfermeiros trazem consigo e da sua valorização. Assim, a metodologia propõe refletir acerca dos principais saberes referidos na pesquisa e trazê-los à luz da experiência destes profissionais, fomentando a reflexão.

18. Corpo docente e técnico-administrativo necessário para funcionamento do curso:

Luís Fernando Rampellotti - Cursa mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - Profept - IFSC/CERFEAD, Especialista Enfermagem em Urgência e Emergência pela Faculdade São Fidélis, Enfermeiro Graduado pela Associação Educacional Luterana Bom Jesus - IELUSC. Têm experiência em docência em cursos técnicos de enfermagem, supervisão de enfermagem, classificação de risco e serviços de urgência e emergência - **Docente**

19. Instalações, ambientes físicos e equipamentos, necessários ao funcionamento do curso:

Sala virtual (moodle) - espaço cedido pelo IFSC;

Notebook;

Internet;

Scanner.

20. Cronograma:

Unidade Curricular	Período	Postagem Atividade	CH
Unidade 1 - O conceito de saberes docentes	18/03/19 - 24/03/19	24/03/19	02

Unidade 2 - Os saberes e as características do bom professor enfermeiro	25/03/29 - 31/03/19	31/03/19	05
Unidade 3 - Os saberes da experiência	01/04/19 - 07/04/19	07/04/19	05
Unidade 4 - Ferramentas de ensino: Objetos de aprendizagem	08/04/19 - 14/04/19	14/04/19	07
Unidade 5 - Utilização de Tecnologias	15/04/19- 21/04/19	21/04/19	08
Unidade 6 - A prática no ensino de enfermagem	22/04/19 - 28/04/19	28/04/19	10
Unidade 7 - Afetividade e docência	29/04/19 - 05/05/19	05/05/19	03

21. Referências:

BARBOSA, T. L. A.; et al. Expectativas e percepções dos estudantes do curso técnico em enfermagem com relação ao mercado de trabalho. T**exto e Contexto Enferm.** Florianópolis, 2011. v.20 (Esp). p. 45-51. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tce/v20nspe/v20nspea05.pdf Acesso em: julho de 2018.

SENAC. **10 Cursos que podem recolocá-lo no mercado de trabalho**. 2017. Disponível em: http://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/especial-publicitario/senac/educacao-para-o-trabalho/noticia/2017/02/10-cursos-que-podem-recoloca-lo-no-mercado-de-trabalho.html Acesso em julho de 2018.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 23.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 86.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57ª. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. p. 40.

CONSELHO REGIONAL DE ENFERMAGEM DE SANTA CATARINA (COREN-SC). **Consolidação da Legislação e Ética Profissional** / organizadoras Denise Elvira Pires de Pires et al. 2.ed. Florianópolis: Conselho Regional de Enfermagem - SC: Quorum Comunicação, 2013. 132 p.: il. - (Cadernos de Enfermagem; v. 1)

21. Responsáveis pela elaboração do Projeto:

Luís Fernando Rampellotti e Roberta Pasquali.

Florianópolis, 01 de fevereiro de 2019.

ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE UNIVILLE

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O bom docente enfermeiro: o olhar dos estudantes dos cursos técnicos acerca dos saberes docentes

Pesquisador: LUIS FERNANDO RAMPELLOTTI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 88011218.6.0000.5366

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação Ciencia e Tecnologia de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.776.298

Apresentação do Projeto:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 2661587.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 2661587.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 2661587.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 2661587. O pesquisador informou a posse e guarda dos dados coletados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 2661587. O pesquisador encaminhou as cartas de anuência do IFSC e SENAC, datadas e devidamente assinadas.

Recomendações:

Ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no sítio da Univille Universidade).

Segundo a Resolução 466/12, no item XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10, Bloco B, Sala 117, campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE UNIVILLE

Continuação do Parecer: 2.775.290

XI.2 - Cabe ao pesquisador:
d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Modelo de relatório para download na página do CEP no sítio da Univille Universidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "O bom docente enfermeiro: o olhar dos estudantes dos cursos técnicos acerca dos saberes docentes", sob CAAE "88011218.6.0000.5366" teve suas pendências esclarecidas pelo (a) pesquisador(a) "LUIS FERNANDO RAMPELLOTTI", de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

Informamos que após leitura deste parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no sítio da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso http://www.univille.edu.br/pt-BR/a-univille/proreitorias/prppg/setores/area-pesquisa/comite-etica-pesquisa/status-parecer/645062.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1111703.pdf	18/06/2018 13:43:09		Aceito
Outros	cartaresposta.docx	18/06/2018 13:41:54	LUIS FERNANDO RAMPELLOTTI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	tcleequestionario.pdf	16/06/2018 15:11:22	LUIS FERNANDO RAMPELLOTTI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	anuenciadois.pdf	16/06/2018 15:07:24	LUIS FERNANDO RAMPELLOTTI	Aceito
TCLE / Termos de	anuenciaum.pdf	16/06/2018	LUIS FERNANDO	Aceito

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10, Bloco B, Sala 117, campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE UNIVILLE

Assentimento / Justificativa de Ausência	anuenciaum.pdf	15:05:48	RAMPELLOTTI	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostonova.pdf	19/04/2018 15:16:50	LUIS FERNANDO RAMPELLOTTI	Aceito
Brochura Pesquisa	projetoplataforma.docx	15/04/2018 16:30:10	LUIS FERNANDO RAMPELLOTTI	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JOINVILLE, 18 de Julho de 2018

Assinado por:
Marcia Luciane Lange Silveira
(Coordenador)

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10, Bloco B, Sala 117, campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br

ANEXO II – TRANSCRIÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

PARTE 1: QUEM É VOCÊ

Amostra: 34 alunos (quando o projeto de pesquisa foi elaborado, contato telefônico com as instituições informou 22 alunos em cada turma de ambas, porém, no semestre de aplicação e coleta de dados do estudo, alunos que preenchiam os critérios de inclusão da pesquisa havia apenas uma turma em cada instituição, compondo a referida amostra)

Instituição:
IFSC 13
SENAC 21

Idade: Média (30,12) Moda (19 anos) Mediana (26)

Residência: Joinville 33
Balneário Barra do Sul 01

Rede escolar onde concluiu Ensino Médio
Pública 28
Privada 06

Fase do curso: Fase ou módulo correspondem a semestres, sendo estas as mais avançadas do curso técnico em enfermagem das referidas instituições no período da coleta de dados.
4ª Fase (13)
3º Módulo (21)

Exercem atividade remunerada:
17 participantes referiram exercer atividade remunerada, dos quais (05) não especificaram mencionando apenas serem assalariados(as), mensalista (01), estagiários(as) (02), secretárias(os) (02), telefonista (01), maquiador(a) (01), operador(a) de caixa (01), motorista (01), empregada(o) doméstica(o) (01), assistente fiscal (01), operador(a) de empilhadeira (01), enquanto outros 17 participantes afirmaram não exercer atividade remunerada.

PARTE 2: O BOM PROFESSOR

1 – Porque você considera o(a) professor(a) enfermeiro(a) X um bom professor?
A01 – X professora disposta a esclarecer dúvidas, sempre com material apropriado para matéria, atende em horários paralelos conforme agendado com antecedência.
A02 – Organizado, acessível, boa didática, sempre apresenta base teórica, imparcial, justo, paciente.
A03 – Porque ele consegue passar o conteúdo da matéria com boas dinâmicas onde conseguimos agregar os conhecimentos.
A04 – Pela sua segurança adquirida em anos de experiência, pelo fato de estar sempre reciclando o seu conhecimento.
A05 – Domínio do assunto, tanto prático como teórico. Entende as dificuldades individuais e dedica-se a esclarecer dúvidas para o bom entendimento da classe.
A06 – Demonstrou organização quanto as atividades, provas, seminários passados e conteúdo apresentado. Sempre pontual e disponibilidade de horário para tirar dúvidas. Apresentou a disciplina de forma clara e objetiva.
A07 – Possui a técnica de melhor passar seu conhecimento. Possui um ótimo método de ensino.
A08 – Porque é compromissada com o conteúdo passado tanto em sala de aula como em campo de estágio, explica bem e tira todas as dúvidas, é pontual com aulas, notas e estágio e demonstra empatia pelo próximo.

A09 - Demonstra amplo conhecimento sobre os assuntos os quais ministrou aula. Passa segurança nos assuntos e técnicas realizadas. Estabelece um bom vínculo com os alunos, sem eleger preferidos e marcados. Sabe fazer críticas construtivas.
A10 – Atenciosa, compreensiva, pensa além do ambiente acadêmico, ganha 13 mil R$, não é de tomar partido em picuinhas, boa dinâmica, domínio do conteúdo proposto.
A11 – Não deixa seu lado profissional em nenhuma situação, não toma partido quando se tem brigas, propõe atividades de fixação, está disponível para perguntas extracurriculares (ex.: concurso).
A12 – É uma pessoa justa, bom conhecimento e organizado, cuidado com datas e prazos, sem favorecer alunos.
A13 – Ela era professora de CC – centro cirúrgico; hoje não trabalha mais aqui.
A14 – Pois ele demonstra interesse em nos ensinar, em repassar experiências reais, em nos tornar profissionais competentes e responsáveis.
A15 – Pelos seus ensinamentos, e a dinâmica que nos passa o mesmo, trazendo o seu dia a dia como exemplo para a matéria.
A16 – [identificação omitida preservando a identidade] é uma pessoa humilde sabe explicar o que o aluno entenda.
A17 – Porque ela tem ótimo conhecimento profissional, ela sabe como lidar com seus alunos em todas as questões e aspectos, tanto no mercado quanto na sala.
A18 – pois além de professor, se tornou um amigo, se mostrou uma ótima pessoa e um excelente profissional, nos inspira a seguir essa profissão.
A19 – Transmitiu clareza na explicação, paciência.
A20 – Porque traz conhecimento prático do dia a dia e traz uma base científica.
A21 – Pela forma de repassar seu conhecimento de forma clara e objetiva.
A22 – Sim, capacitado para exercer sua função. Professor da melhor qualidade.
A23 – Pelo caráter e humildade. Ético.
A24 – Por de fato amar o que faz, e envolver todos os alunos nas matérias sem ser algo chato ou maçante.
A25 – Ela é uma boa professora pelo seu amor no que faz, pela sua paciência, por sua sabedoria, entre outras coisas que ela passa pra gente tanto profissional e para a vida.
A26 – Porque o professor X é um excelente professor e profissional, explica os conteúdos com muita clareza e facilidade.
A27 – Pela forma como ela explica todos os assuntos, possui entendimento total da matéria explicada.
A28 – A professora X pode ser considerada uma boa professora, pois ela consegue aplicar a teoria na prática de forma clara, traz situações que podem nos ajudar a entender o assunto aplicado, tem uma boa didática de aula, tem um bom relacionamento com todos e sempre está disposta a ajudar no que for de seu alcance. Nos leva em visitas técnicas para compreendermos o assunto.
A29 – Primeiro pelos conhecimentos dentro da área, conhecimentos que são muito importantes, afinal, lidamos com vidas, segundo pela ética profissional que ela tem, por último pela forma que nos ensina, com muito amor e respeito.
A30 – Porque sabe ensinar, explicar detalhadamente a matéria que passa.
A31 – Pessoa inteligente, dedicada, humana, clara em passar matéria.
A32 – Porque ela sabe associar em sala a prática e a teoria, incentivando assim a busca pelo conhecimento.
A33 – Pelos esclarecimentos, pela atenção, educação, amor pelo trabalho e profissionalismo.
A34 – Tem características de uma pessoa humanizada, sabe conversar e entender o aluno e sabe se impor diante a turma.

2 – Quais as características do(a) professor(a) X que fazem dele um bom professor?
A01 – Pontual, proativo, dinâmico, e acima de tudo tem empatia, pois nós alunos temos muitas diferenças, dificuldades de aprendizado, este sabe lidar com todos de igual para igual, não faz exceção.
A02 – Didática boa, apresenta mais conteúdos fora dos explicados em aula.
A03 – É um professor que domina o assunto, onde passa a experiência profissional por ter trabalhado naquela área.
A04 – Conhecimento, experiência, humildade e eloquência.
A05 – Respeitoso, ético, pontual, rigoroso, atencioso e competente.
A06 – Assiduidade e pontualidade. Boa didática. Sair da zona de conforto, trazendo atividades diferenciadas para elaboração do conteúdo.
A07 – Conhecimento, técnica, a escolha para ser um mestre tem que ter aptidão a profissão.

A08 – Profissionalismo e compromisso (responsabilidade) para com os alunos e pacientes quando em campo de estágio.
A09 – Excelência em lecionar, bagagem teórica ampla, bom relacionamento com os alunos.
A10 – Domínio do conteúdo, boa elaboração da aula, atenciosa, inteligente, rica, empoderada, rainha.
A11 – Otimista, respeitoso, ético, boa elaboração da aula, atencioso.
A12 - É uma pessoa justa, bom conhecimento e organizado, cuidado com datas e prazos, sem favorecer alunos.
A13 – Suas aulas eram ótimas, ela dava a aula teórica e já nos levava para prática, se tivesse algum material que ela falava em aula ela já mostrava e falava para que servia. Tirava todas as dúvidas quantas vezes fosse necessário.
A14 – Pontualidade, empatia, vasto conhecimento na área.
A15 – Alegre, disposto, interessado, dinâmico.
A16 – Sabe entender as dificuldades do aluno.
A17 – Dinâmico, ótima profissional, ótima pessoa, conhecimento, sabe como interagir com nós alunos, sempre tentando da melhor forma ensinar do jeito mais fácil.
A18 – Ser amigo, honesto, estar sempre ali quando precisamos, ser um ótimo profissional.
A19 – Quando nos dá segurança em que tiramos nossas dúvidas, mostrando o objetivo certo de tudo que é necessário passar ao paciente.
A20 – Dinâmico, ágil, atualizado.
A21 – Ética, conhecimento, habilidade.
A22 – Professor dinâmico, sempre traz assuntos da atualidade e experiências vividas durante toda a sua carreira profissional. Esse professor motiva os alunos e contribui para o crescimento de toda a turma.
A23 – Responsável, esclarecedor, rígido, sabe diferenciar (amigo e professor).
A24 – Calma, centrada, sabe o que está falando pois tem muita experiência, pulso firme quando tem que ser dedicada.
A25 – Sua característica se aplica no cuidado na sua profissão, por ser uma excelente professora.
A26 – Comunicativo, claro, extrovertido, seguro no que faz, tudo com muita habilidade e dedicação aos alunos.
A27 – Conhecimento do assunto, entrosamento com a turma, compreensão em certos momentos, dinâmico.
A28 – É paciente, domina o assunto de sala, tenta ao máximo atender as dificuldades dos alunos.
A29 – Conhecimentos, ética, ensinar de forma clara e explicativa.
A30 – Sabe ouvir, entende quando não conseguimos fazer algo que pede e sempre nos ajuda a entender o assunto.
A31 – Educada, competente, humana.
A32 – Contagiante, alegre, simpática, inteligente.
A33 – Profissionalismo, foco.
A34 – Sabe conversar, entender, conhecer o assunto.

3 – Como é a aula do(a) professor(a) X?
A01 – Dinâmica, usa vários métodos de ensinar e está sempre apto a responder nossas dúvidas.
A02 – Ótima, bem organizada, clara e dinâmica.
A03 – Possui uma boa dinâmica e exemplifica bastante o assunto em questão.
A04 – Com relatos de suas experiências, informações relevantes, objetiva, comunicativa.
A05 – Organizada, planejada, muito objetiva, com atividades avaliadoras e recuperação as dificuldades encontradas.
A06 – Interativa (professor/aluno), boa apresentação em power point e didática/oratória.
A07 – Dinâmica, ativa compreensível e de fácil acesso. Conclusiva, objetiva.
A08 – Diversificada, em forma de slides, trabalhos de diversas maneiras, provas e dinâmicas.
A09 – Maravilhosa, sempre uma grande troca e um grande ganho de conhecimento. Excelente manejo ao ministrar conteúdos maçantes de forma a torna-los mais didáticos.
A10 – Dinâmica, explicativa, sem slides maçantes, alternativa.
A11 – Diferenciadas, com desenhos explicativos, fala em bom tom, traz material expositivos, leva nós no laboratório, traz experiências.
A12 – São boas, porém deveria ser mais dinâmico é algo muito sério e robótico.
A13 – Esporádicas, dinâmicas, simulações era tudo maravilhoso.
A14 – Interativa, guiada seguindo nossa linha de raciocínio, muito instrutiva.
A15 – Maravilhosa, nem vemos a hora passar de tão interessante.

A16 – (Show) é uma excelente professora. O verdadeiro professor inspira os alunos a aprender através do sei jeito de ensinar [omitida identificação para preservar anonimato]
A17 – Excelente, adquiro muito conhecimento.
A18 – Aquela aula que dá vontade de ir. Com dinâmicas e coisas diferentes para não cair na rotina.
A19 – Boa, muito proveitosa.
A20 – Com conteúdo atualizado.
A21 – Aula prazerosa, com exemplos e experiências do mesmo, aula que motiva a ser o melhor profissional e o mais humano acima de tudo.
A22 – Aula produtiva, o tempo é muito bem aproveitado. Esclarece todas as dúvidas, sempre traz desafios para a turma.
A23 – Cansativa, um tanto puxado. Mas de um forma ótima para aprender. Tenta deixar clara toda e qualquer parte do conteúdo.
A24 – Uma aula que não é cansativa, sempre há várias dinâmicas e muitas balinhas.
A25 – Aula dinâmica, participativa, produtiva, essa professora da espaço para os alunos colocar sua opinião durante a aula.
A26 – Produtiva, participativa, com trocas de ideias, matéria bem explicada e compreendida por todos.
A27 – É dinâmica, divertida, uma aula leve que é mais falada, pra mim dessa forma aprendo muito melhor, avalia o aluno e seu conhecimento pela participação em sala de aula.
A28 – É bem dinâmica, conversada, sempre esclarecendo as dúvidas, traz fatos reais para a melhor compreensão.
A29 – Dinâmica, boa, proveitosa.
A30 – Maravilhosa.
A31 – Suas aulas são ótimas, cada dia que passa adoro mais.
A32 – Aula dinâmica, muito aproveitada.
A33 – Ótima.
A34 – É ótima, todos os assuntos bem explicados, todos os alunos participam e entendem o assunto.

4 – Quais recursos esse(a) professor(a) utiliza?
A01 – Data show, vídeos, apresentação em grupos.
A02 – Slides, livros, vídeos.
A03 – Slides, rodas de conversa, trabalhos.
A04 – Slide e debate.
A05 – Recursos visuais (slides, vídeos, imagens), didáticos como artigos científicos, textos e livros.
A06 – não respondeu
A07 – Data show, laboratório, pesquisa.
A08 – Material impresso, vídeo aulas e laboratório de enfermagem.
A09 – Slide, teatros, laboratório de anatomia, artigos científicos, rodas de conversa, seminários.
A10 – Conversa, música, teatros, aulas que façam os alunos interagirem.
A11 – Quadro, laboratório (peças anatômicas), provas de fixação, atividades como gincana, quando vê que a sala está desanimada ou com sono uma atividade física, música.
A12 – Durante as aulas utiliza slides e materiais de apoio e sempre aberta para comunicação com o aluno por WhatsApp/ e-mail ou ligação.
A13 – Data show, slide, laboratório.
A14 – Experiências do dia a dia, power point, vídeos.
A15 – Conhecimento verbal, associado com fator do dia a dia no seu trabalho.
A16 – Simples e objetivo.
A17 – Slides, dinâmicas.
A18 – Slides, vídeos, aulas práticas, dinâmicas com os alunos.
A19 – Diálogo, slide, dinâmica.
A20 – Internet, livros.
A21 – Vídeos, apresentações, conhecimentos gerais.
A22 – Apostilas, livros, internet, dinâmicas em sala de aula.
A23 – Slides, maquetes, livros.
A24 – Referências bibliográficas, internet, slides com muita imagem isso ajuda muito.
A25 – Dinâmicas, slides, artigos, etc.

A26 – Livro, vídeo, pesquisas, e outros métodos.
A27 – Power point, visitas técnicas, dinâmicas e por sinal são ótimas e nos fazem evoluir como pessoas e amadurecer até concluirmos o curso.
A28 – Vídeos, slides, pesquisas e notícias atualizadas dos assuntos, visitas técnicas.
A29 – Além dos conhecimentos que são excelentes, como ferramenta vemos vídeos, slides, conversamos, trabalhos.
A30 – Trabalhos, apresentações e provas.
A31 – Este professor utiliza palavras explicativas fácil de entender e deixa bem claro todos os dias sua matéria.
A32 – Data show, música, slides, vídeos.
A33 – Internet "quando funciona", vídeos, trabalhos para fazer em casa, como "pesquisas".
A34 – Slides prontos, totalmente explicativos e recursos da internet como o youtube.

5 – Qual a relação que ele(a) estabelece entre os conteúdos e a assistência direta ao paciente?
A01 – Passa a teoria e na prática exercemos o que aprendemos e ele sempre ao nosso lado para sanar dúvidas e dar sugestão de melhorias.
A02 – Com exemplos no dia a dia.
A03 – Ele dá exemplos relacionados a sua carreira profissional, onde já atuou naquela área.
A04 – A relação principal é a humanização para com o paciente, caráter e competência.
A05 – Experiência pessoal, exemplos ocorridos famosos, dados levantados em pesquisas científicas.
A06 – Relação entre prática e teoria, apresentando experiências pessoais com o assunto abordado.
A07 – Humanismo, conhecimento da técnica.
A08 – É uma relação harmoniosa, pois o que nos passa é como realmente age na assistência.
A09 – Direta. Possível associar facilmente teoria e prática.
A10 – Conhecimentos técnicos e ética.
A11 – Conhecimentos técnicos e ética.
A12 – Utiliza de vários exemplos, e em qualquer ocasião que não sabe ele sempre vai atrás e nos envia o desenrolar.
A13 – Ela nos ensina a ver o paciente como um todo, como pessoa não só mais um paciente, ela nos fez entender o que era humanização.
A14 – Totalmente humanizada, foco total em atendimento integral das necessidades do paciente.
A15 – Uma relação total, sem o conhecimento ele diz que não podemos prestar uma boa assistência ao paciente.
A16 – Em respeitar, nunca julgar o próximo.
A17 – Forma correta, humanizando o paciente sempre prezando o melhor, tanto para o profissional e para o aluno.
A18 – Sempre dá exemplos do seu dia a dia, aulas práticas.
A19 – Conhecimento, enriquecendo ainda mais o conteúdo em sala de aula, deixando tudo claro e objetivo.
A20 – Não respondeu.
A21 – Atender sempre de forma humanizada e respeitando a privacidade e integridade do paciente em primeiro lugar.
A22 – Relação de experiência vivida no seu dia a dia de trabalho. Que para nós traz uma experiência riquíssima em sala de aula.
A23 – Direta e responsável, sendo humano e profissional ao mesmo tempo.
A24 – Uma experiência que sabe o que está fazendo sem dar rodeios.
A25 – É um conteúdo que ela passa através de suas experiências.
A26 – Ele passa os conteúdos e conta sobre as experiências daquele assunto enquanto enfermeiro.
A27 – Utiliza exemplos do dia a dia, leva a gente para fazer visitas e ver realmente como funciona.
A28 – Não respondeu.
A29 – Não respondeu.
A30 – Não respondeu.
A31 – Sua relação em assistência é a sua inteligência. Acertou na profissão.
A32 – Estabelece a melhor relação possível, suas experiências são ótimas para termos como base o cuidar e a acima de tudo a humanização.
A33 – não respondeu.
A34 – Não respondeu.

6 – Qual relação de sua classe com o(a) professor(a) X?
A01 – Nossa classe tem alguns alunos que não gostam dela por ela gostar das coisas certas e não passar a mão na cabeça de quem faz errado, bom eu acredito que ela faz o certo.
A02 – Ótima.
A03 – São boas as relações, a maioria dos alunos mostram-se comprometidos.
A04 – Sempre pareceu uma relação de mútuo respeito.
A05 – De muito respeito e seriedade, pois a pontualidade e organização aplicada por ela também é exigida.
A06 – Conturbada devido a opiniões divergentes entre os alunos. Porém boa aceitação da maioria.
A07 – Ótima.
A08 – Boa parte gosta muito pelo fato dela ser muito disciplinada, alguns que não estão acostumados com maiores exigências não se deram bem com ela.
A09 – De respeito e admiração.
A10 – Excelente, boa interação entre todos.
A11 – Em minha percepção os alunos que não tem uma 'vibe' positiva, não gostam de atividades físicas não gostam e a outra metade se dá muito bem.
A12 – Conflito com pequena parcela de alunos, pelo fato de ser justa e não favorecer.
A13 – Nessa época era uma relação muito boa, ela nos dava oportunidade para falar o que pensávamos e nos mostrava o porque estava certo ou não.
A14 – De muito respeito, admiração e amizade.
A15 – Ótima, muito respeito, admiração e amor.
A16 – Ótima.
A17 – Excelente.
A18 – É uma relação muito boa, com bastante parceria.
A19 – Companheirismo, respeito de todos.
A20 – Ótimo.
A21 – A melhor possível, de ajuda, de comprometimento de ambas as partes, de aprendizagem, de troca de conhecimento.
A22 – (100%) todos adoram a forma como conduz a aula.
A23 – Como toda a turma na frente uma turma que a ama a [professora] X. Mas tentam manter o respeito.
A24 – Somos sempre muito unidos.
A25 – Muito boa, excelente.
A26 – Super atenciosa, tanto para os alunos quanto para o professor.
A27 – É ótima, além de mestre ela é nossa amiga e nos ajuda nas dificuldades.
A28 – Sempre foi ótima, com muito respeito e amizade.
A29 – Boa, pois além de passar conhecimento também escuta bastante os alunos, fazendo uma troca de conhecimentos.
A30 – Todos se relacionam bem com o professor X.
A31 – Minha visão é que todos gostam muito deste professor.
A32 – Temos uma relação ótima.
A33 – Boa!
A34 – Ótima.

7 – Você considera que a formação desse(a) professor(a) influencia no ser considerado o bom professor? Como?
A01 – Sim, pois um bom professor sempre se aperfeiçoa para trazer o melhor aos alunos, busca formas de ensinar diferenciada, onde todos consigam ter o entendimento necessário e o aprendizado.
A02 – Sim, boa muito conteúdo teórico.
A03 – Sim, acho que influencia através de sua experiência profissional.
A04 – Sim, não tem como elucidar o conteúdo apresentado sem que tenha uma formação didática.
A05 – Sim, a formação influencia e também a experiência em campo faz toda a diferença no domínio dos assuntos tanto prático como teórico.
A06 – Depende da didática. Acredito que é muito importante manter-se atualizado com o conteúdo e ter boa formação acadêmica, mas é necessário ter boa explicação oral e prática para repassar esse conhecimento para os alunos.

A07 – Sim. Pois sua experiência e conhecimento absorvidos em sua vida pode ser repassado ao aluno. Este mostre tem muito a nos passar em seu conhecimento e vivência diária, com seus estudos e trabalho já vivenciado.
A08 – Sim, considero. O professor possui título de doutorado e mostra-se muito merecedor do título, pois consegue transmitir muito bem aquilo que sabe.
A09 – Sim, suas experiências acadêmicas a torna um modelo a ser seguido.
A10 – Sim, ela procura sempre estar estudando e evoluindo como mestre.
A11 – Sim, o conhecimento que ele tem não seria o mesmo sem a sua formação.
A12 – Não.
A13 – Sim. Pois ela era uma pessoa aberta a opiniões e dinâmica.
A14 -Acredito que o que faz alguém ser bom na área de enfermagem, tanto em campo quanto lecionando é o seu caráter. O conhecimento e diplomas apenas fazem ele agir de forma correta (procedimentos).
A15 – Sim, para ser um bom professor ele tem que ter sido um bom aluno e para uma boa formação precisou de uma boa instituição com bom professor.
A16 – Sim. As experiências desse professor nos orientam.
A17 – Acredito que sim, mas isso vem muito de caráter muitas vezes tem professores que nem sempre tem os recursos necessários, mas sempre lutam pra crescer profissionalmente.
A18 – Não exatamente. Acho que a formação ajuda, mas é o caráter, o jeito da pessoa que o faz tornar um bom professor.
A19 – Não respondeu.
A20 – Não respondeu.
A21 – Sim com certeza, pela forma de repassar seu conhecimento.
A22 – Sem dúvidas, se o professor estuda numa instituição de ensino de qualidade, influencia diretamente no aprendizado para nós alunos.
A23 – Muito, ela tenta nos passar e nos guiar para sermos ótimos profissionais. Mantendo a postura e caráter sempre.
A24 – Sim, ela é uma ótima influenciadora pois nos inspira.
A25 – Sim, acredito que seus professores foram mentores para sua vida.
A26 – Sim. Por ser professor bem sucedido.
A27 – Sim, quanto mais conhecimento e estudo mais ela vai poder transmitir aos alunos.
A28 – Não respondeu.
A29 – Sim, pois os conhecimentos a forma e técnica que ela ensina, conseguimos notar que teve uma ótima formação.
A30 – Não respondeu.
A31 – Sim, quem teve esse professor jamais deverá perder.
A32 – Acredito que sim, pois além de suas formações a mesma continua buscando conhecimento.
A33 – Sim! Toda formação nos faz crescer, adquirir conhecimento e isso agrega.
A34 – Não. Os exemplos ‘vem de berço’. É a pessoa que se torna uma profissional.

8 – De que forma você acha que esse(a) professor(a) contribui para sua formação?
A01 – Todas as vezes que tive dúvidas e ela teve paciência para me explicar, tive aulas em outro horário, ela sempre disposta a esclarecer minhas dúvidas.
A02 – Com base teórica.
A03 – Estando comprometido em passar o conhecimento.
A04 – Com sua paixão e entusiasmo pela enfermagem.
A05 – Enriquece o conhecimento além do esperado do curso, trazendo informações e a realidade vivida por ela.
A06 – Me ensinou a ter visão holística com os pacientes e me incentivou a buscar sempre mais conhecimento para poder argumentar sobre decisões a serem tomadas.
A07 – Na sua postura como mestre, amigo e também no conhecimento passado.
A08 – Uma forma boa, de maneira que me fez pesquisar mais sobre assistência em literaturas da área.
A09 – Sendo um modelo a se espelhar.
A10 – Me trouxe um lado ético da forma de ver hospitais e a profissão, que eu não tinha antes.
A11 – Sabendo lidar com nervosismo, sabendo diferenciar as coisas. Mas principalmente o ter um ótimo conhecimento e ser uma pessoa melhor.

A12 – Como todos os outros professores fizeram parte da nossa formação. Esse de certo modo mostrou que ainda há como ser justo.
A13 – Em geral, ela nos mostrou que podemos ser além do que pensamos, buscar nunca é de mais, o conhecimento agrega valores.
A14 – Me mostrando o que fazer, como fazer, como não fazer. Ele está moldando excelentes futuros profissionais para a área de enfermagem.
A15 – Da forma que eu seja um excelente profissional com tudo o que ele passa e com o exemplo que nos passa.
A16 – Inspira (espero ser como ela).
A17 – Forma de exemplo como professor, pessoa e conhecimento.
A18 – Me inspira a ser um profissional como ele.
A19 – Nos fazendo ver que precisamos ser diferentes, profissionais no mercado de trabalho onde possamos dar atenção, humanização ao paciente.
A20 – Não respondeu.
A21 – Na forma de nos passar sabedoria, nos influenciando a sermos não apenas mais um, mas sim o diferencial fazer com amor ao próximo sempre.
A22 – Contribui sendo espelho, alguém que a gente possa ter de exemplo de profissional que queremos ser.
A23 – Todas as formas. Conteúdos, prática e como profissional do dia a dia.
A24 – Com tudo, pois há profissionais que fazem apenas por dinheiro com ela é totalmente diferente.
A25 – De uma forma em que gostaria de ser uma profissional como ela no futuro.
A26 – Com todo o conhecimento e experiência que passa para os alunos.
A27 – Ela contribui como professora pois tem domínio do assunto e como ser humano também, em alguns momentos de dificuldades minhas nos estágios ela sentou e conversou, compreensão total de uma professora que acima de qualquer coisa quer ver os alunos bem.
A28 – bom exemplo de profissional e instrutor, mostrando sempre o que é correto.
A29 – De forma positiva, me espelho muito nele pois além de ser uma profissional excelente é um ser humano extraordinário.
A30 – Não respondeu.
A31 – Na verdade já estou me espelhando neste professor. Quero ser igual ou melhor.
A32 – Passando seu conhecimento e suas experiências, incentivando a busca pelo conhecimento em todas as áreas.
A33 – Não respondeu.
A34 – Não respondeu.

9 – Você deseja fazer mais alguma consideração? Se sim, escreva nas linhas abaixo.
A01 – Agradeço a esquipe IFSC, e aos nossos professores por todo conhecimento aqui adquirido.
A09 – Quero ser a X quando crescer.
A10 – Eu amo essa professora, e vou leva-la para o resto da minha vida, professora X [identificação omitida, em respeito ao anonimato], pediatria.
A12 – Um bom professor, deve zelar pela organização, cronograma, ser justo entre os alunos e utilizar de mais dinâmica e prática entre as aulas.
A13 – Acho que ela deveria ter continuado aqui. Hoje ela é coordenadora da X [instituição omitida, em respeito ao anonimato].
A14 – No dia a dia na escola, estou observando que as instituições de ensino estão dando pouco valor aos professores, restringindo ações, limitando a interação professor/aluno.
A16 – Continuar sendo essa maravilhosa pessoa.
A23 – Com certeza a melhor professora do SC.
A24 – Vou sentir muita falta das aulas delas, gostaria de um dia encontrar com ela em sala de aula novamente.
A27 – Excelente profissional, pessoa, consegue transmitir de forma clara e esclarecer todas as dúvidas.
A31 – Não. Boa sorte pra você.
A32 – Por mais professores assim.