

Desafios na educação em nível técnico de enfermagem: uma proposta pedagógica

Challenges in education at the technical level of nursing: a pedagogical proposal

Desafíos en la enseñanza del nivel técnico de enfermería: una propuesta pedagógica

Fernanda Arruda de Góis¹
Cibele Isaac Saad Rodrigues²
Gisele Regina de Azevedo³

¹ Enfermeira, responsável técnica da área de Enfermagem e docente no Senac de Itapetininga, mestre em Educação nas Profissões da Saúde (FCMS da PUC-SP, campus Sorocaba), bióloga, pedagoga, pós-graduada em Unidade de Terapia Intensiva, Pós-graduada em Enfermagem do Trabalho, Pós-graduada em Docência no Ensino Superior. Endereço: Rua Dom Joaquim nº 495 – Centro CEP: 18200-090, Itapetininga (SP), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5001-6551>

² Professora titular do Departamento de Clínica e da Disciplina de Bioética no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação nas Profissões de Saúde da Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde (FCMS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mestre e doutora em Nefrologia pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Endereço: Rua Dr. Joubert Wey, 290, CEP: 18053-070. Sorocaba (SP), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9490-7997>

³ Professora Assistente Doutor do Departamento de Reprodução e Infância, e do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação nas Profissões de Saúde da Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde (FCMS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mestre e doutora em Enfermagem pela Escola de Enfermagem da USP. Endereço: Rua Dr. Joubert Wey, 290, CEP: 18053-070. Sorocaba (SP), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6411-2472>

Recebido para publicação em: 21.5.2021

Aprovado em: 5.11.2021

Resumo

O objetivo do presente artigo foi identificar e analisar as dificuldades didáticas e pedagógicas vivenciadas pelos enfermeiros de um curso técnico de enfermagem e capacitá-los utilizando a problematização. Trata-se de um estudo qualitativo, descritivo e exploratório, com a realização de grupo focal e categorização temática. Os resultados foram categorizados como “aprimoramento docente”, “descompromisso do aluno com seu ensino” e “deficiência educacional prévia”. A capacitação promoveu mudanças positivas e estendê-la para demais unidades do Senac é mecanismo potencialmente (trans)formador de melhores profissionais para o mercado.

Palavras-chave: capacitação profissional; educação em enfermagem; docentes de enfermagem; educação técnica em enfermagem; grupos focais.

Abstract

The objective of this article was identifying and analyzing the didactic and pedagogical difficulties faced by nurses in a technical nursing course, and to further qualify them using problematization. This is a qualitative, descriptive and exploratory study with a focus group and thematic categorization. The results were categorized as “teaching improvement”, “student’s lack of commitment to their education” and “previous education deficit”. The qualification has brought positive changes, and extending it to other Senac units is a mechanism that has the potential to (trans)form better professionals for the market.

Keywords: Professional Qualification; Nursing Education; Nursing Teachers; Technical Education in Nursing; Focus Groups.

Resumen

El objetivo de este artículo fue identificar y analizar las dificultades didácticas y pedagógicas experimentadas por los enfermeros en un curso técnico de enfermería y capacitarlos utilizando la problematización. Se trata de un estudio cualitativo, descriptivo y exploratorio, que utiliza grupos de discusión y categorización temática. Los resultados se clasificaron en «mejora docente», «desinterés de los alumnos por su enseñanza» y «deficiencia educativa previa». La formación promovió cambios positivos y su extensión a otras unidades de Senac es un mecanismo potencialmente (trans)formador de mejores profesionales para el mercado.

Palabras clave: capacitación profesional; educación en enfermería; docentes de enfermería; educación técnica en enfermería; grupos focales.

Introdução

A tarefa de educar é complexa e exige uma prática crítica e reflexiva, devendo ser abordada na formação pedagógica do enfermeiro docente (BRIGGS; MURLEY; JUKES, 2018). Devido ao currículo essencialmente técnico, os enfermeiros geralmente iniciam a docência sem a devida qualificação para o ensino, desprovidos de bagagem que assegure uma formação didático-pedagógica para a pactuação qualificada em cenários de ensino e de práticas (BRIGGS; MURLEY; JUKES, 2018). É certo que a formação e o desenvolvimento dos profissionais docentes devem ir além de competências técnicas (LIMA *et al.*, 2016). Assim, a formação do professor enfermeiro requer uma construção que considere mais do que seus saberes heemonicamente conteudistas, pois as habilidades adquiridas em sua vivência profissional são igualmente indispensáveis (JAMSHIDI *et al.*, 2016; SOUZA *et al.*, 2018).

Para muitos professores, a docência é considerada secundária, deixando de reconhecer a existência de um perfil de competências para uma formação integral, bem como discutir as especificidades dos cenários do processo ensino-aprendizagem

e seus atores: docentes, discentes, pacientes, profissionais de saúde, familiares/cuidadores e comunidade (MENEZES; NOVAES, 2020).

Espera-se que os conteúdos ministrados durante a formação sejam orientados por profissionais capazes de transmitir e atingir todas as dimensões da aprendizagem, exercendo a profissão de professor dentro de princípios éticos de relacionamento e convivência (JARAUTA BORRASCA; MEDINA MOYA; MENTADO LABAO, 2016). A educação permanente emerge como possibilidade real de desenvolver continuamente as pessoas. O docente deverá compreender o educando do milênio, avaliar continuamente seu processo de ensino aprendizagem, dando *feedback*, instigando-o a conectar conhecimentos prévios aos atuais, permitindo transformação e construção sólida de um arcabouço de experiências que possam ser questionadas e atualizadas constantemente (LIMA *et al.*, 2016). No entanto, os técnicos de enfermagem são habitualmente instruídos por enfermeiros que saíram dos bancos escolares despreparados para o exercício de lecionar, e a baixa remuneração e a ausência de plano de carreira podem explicar a dificuldade de dedicação e investimento, pois há grande precarização do trabalho (SGARBI *et al.*, 2018).

Compete ao professor propiciar a construção perene e transformadora do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e atitudes

De acordo com a Comissão Internacional de Estudos sobre Educação, estes devem se organizar em quatro aprendizagens fundamentais (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), e o papel do docente é desenvolvê-las, sendo que o educando deverá tornar-se capaz de discernir, buscar e se apropriar dos novos conhecimentos (SINGH, 2010). Compete ao professor propiciar a construção perene e transformadora do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e atitudes, privilegiando o protagonismo do estudante (BARLEM *et al.*, 2012).

A formação do profissional pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) de Itapetininga, no Estado de São Paulo, Brasil, tem como marcas ancoradas no seu Projeto Político Pedagógico (PPP): “domínio técnico-científico; visão crítica; atitude empreendedora; sustentável; colaborativa, atuando com foco em resultados” (GÓIS, 2019, p. 24). Este PPP reforça o compromisso da instituição com a formação integral do ser humano, considerando aspectos relacionados ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como perspectiva o comprometimento do aluno com a qualidade do trabalho, com o desenvolvimento de uma visão ampla e consciente sobre sua atuação profissional e sobre sua capacidade de transformação da sociedade (GÓIS, 2019). A pergunta da pesquisa foi quais são as dificuldades pedagógicas encontradas pelos enfermeiros no exercício da docência de um curso técnico de enfermagem e como suplantá-las? Assim, o objetivo do presente estudo foi identificar e analisar as dificuldades didáticas e pedagógicas vivenciadas pelos enfermeiros de um curso técnico de enfermagem e capacitá-los de maneira contextualizada.

Método

Trata-se de estudo exploratório-descritivo, prospectivo, com abordagem qualitativa e desenvolvido como dissertação de mestrado profissional em Educação nas Profissões de Saúde em 2019.

Os participantes foram todos os dez enfermeiros docentes que desenvolvem atividades de ensino teórico-prático (estágio supervisionado). Os critérios de inclusão foram: ser enfermeiro docente, atuante no curso Técnico de Enfermagem no Senac de Itapetininga e ter no mínimo um ano trabalhando na docência e na assistência e/ou administração em enfermagem. Critérios de exclusão: docentes em período de férias ou licença médica. O *checklist* do “Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research (COREQ)” foi utilizado para checagem dos domínios da pesquisa.

Coleta e organização dos dados

A coleta de dados se deu no período de abril de 2018 a junho de 2018. Os dados sociodemográficos foram obtidos antes do início do grupo focal e organizados em quadros descritivos, sendo analisados segundo a frequência de suas variáveis.

Como mencionado, empregou-se a técnica de grupo focal para decifrar o diagnóstico da prática cotidiana, a fim de compreender se existiam e quais eram as dificuldades em desenvolver metodologias didáticas e pedagógicas no ensino de técnico em enfermagem (com vistas a superá-las), utilizando um ambiente propício à interação e ao aprofundamento no mundo das significações de ações, motivações, aspirações e relações humanas. Os nomes dos docentes foram substituídos por nomes de flores, preservando o sigilo de suas identidades.

O grupo focal foi planejado com antecedência (GONDIM, 2002), realizado presencialmente, em ambiente agradável, propício ao debate e neutro, sendo disponibilizado transporte até o local e um lanche aos participantes. Teve início utilizando-se os seguintes questionamentos norteadores: você tem dificuldade em desenvolver atividade didática e pedagógica no curso técnico em enfermagem? Como você tenta minimizar suas dificuldades no ensino técnico de enfermagem?

Foi pré-estabelecido um limite de tempo (90 a 120 minutos), iniciando-se às 13h e perdurando até 15h25, sendo que a gravação da pesquisa ocorreu por 51 minutos, quando então a moderadora percebeu a saturação do diálogo. Durante toda a realização do grupo focal, a moderadora, enfermeira e professora doutora do curso de pós-graduação, experiente na realização da técnica e isenta de conflito de interesses por não conhecer os participantes, procurou manter a interação e a oportunidade de voz a todos, conduzindo a discussão de maneira que todas as opiniões fossem consideradas relevantes. Com autorização prévia, a conversa do grupo focal foi registrada em áudio e, posteriormente, transcrita na íntegra e avaliada, conforme preconizado por Laurence Bardin para análise de conteúdo (BARDIN, 2015).

Análise dos dados

Para o tratamento dos resultados foram utilizados os dados coletados em estado bruto, necessitando o processamento deles para facilitar sua compreensão, interpretação e inferências. O critério da categorização foi o escolhido para simplificação dos dados brutos. O processo de análise foi dividido em inventário e classificação, propiciando a organização dos achados. Posteriormente, foram realizadas a triangulação das informações e as interpretações pelas três investigadoras, a fim de compilar, verificar e auditar as categorias.

Após 30 dias, de acordo com as lacunas identificadas pela análise dos resultados alcançados, foi organizada uma capacitação com os participantes do grupo focal, utilizando problematização e metodologia ativa de ensino-aprendizagem, que valoriza e incentiva a participação dos envolvidos, aprecia a sua vivência, a sua história, seus saberes e experiências, respeitando o ritmo de aprendizado de cada indivíduo (MONTES; RODRIGUES; AZEVEDO, 2019). Na utilização desse método foi exibida aos participantes uma situação-problema com base em suas próprias dificuldades relatadas no grupo focal. Foi então trabalhada a reflexão sobre os acontecimentos e os motivos principais, proporcionando o ensino compartilhado, problematizando o cotidiano, trazendo respostas deles mesmos para seus anseios e desenvolvendo o pensamento crítico.

Entre os dez enfermeiros participantes do grupo focal, sete puderam comparecer à capacitação, os outros três não conseguiram conciliar seus horários particulares com aqueles da capacitação, mesmo diante de várias propostas oferecidas. O principal objetivo dos dois encontros iniciais planejados era dar um *feedback* e minimizar as dificuldades relatadas, sugerindo inovações e mudanças na prática pedagógica dos enfermeiros docentes, sensibilizando-as para a educação permanente.

O método do arco, utilizado neste estudo, possui cinco etapas: observação da realidade e definição do problema, definição dos pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade (prática) (MONTES; OLIVEIRA, 2016; MONTES; RODRIGUES; AZEVEDO, 2019).

Na segunda etapa foi feito um *brainstorming* no qual os pontos-chave foram levantados em comum acordo e anotados pelo mediador

A capacitação provocadora ocorreu de maneira presencial, em dois encontros de quatro horas cada, com um intervalo de sete dias, compreendendo cinco etapas. Na primeira foi observada a realidade em sala. Uma situação-problema desenvolvida diante das dificuldades levantadas pelos docentes durante o grupo focal foi colocada para observação da realidade e discussão em grupo.

Na segunda etapa foi feito um *brainstorming* no qual os pontos-chave foram levantados em comum acordo e anotados pelo mediador, pré-definido anteriormente. Os participantes então refletiram sobre os possíveis fatores determinantes do problema e sugeriram referências para pesquisa em busca de soluções, que foram compartilhadas com todos.

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

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

Foi possível identificar categorizações acerca da teoria da problematização e da importância de métodos ativos de ensino-aprendizagem

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

Todos os dados armazenados pelo mediador foram discutidos com os participantes, a fim de propor um modelo de educação permanente para os docentes do curso Técnico de Enfermagem que possa ser aplicado posteriormente nas unidades do Senac-SP. Para finalizar, aplicou-se um instrumento de avaliação para analisar o resultado da capacitação.

A pesquisa foi conduzida de acordo com os padrões éticos exigidos pelas Resoluções 466/2012, 510/2016 e 580/2018 do Ministério da Saúde. A coleta de dados iniciou-se após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde (FCMS) da PUC-SP, sob o CAAE 79785617.9.0000.5373.

Resultados

Os participantes da pesquisa tinham em média 36,2 anos de idade (23 a 49 anos), sendo 90% mulheres, autorreferidos brancos e graduados em instituições privadas. A média de tempo de formação foi de 10,2 anos (2 a 27 anos). O tempo de docência foi em média de 8,1 anos (1 a 26 anos).

A partir da leitura do instrumento de avaliação preenchido pelos participantes do estudo após a capacitação, foi possível identificar algumas categorizações acerca da teoria da problematização e da importância de métodos ativos de ensino-aprendizagem na prática docente. No Quadro 1, podemos observar um resumo das categorias e os recortes que as justificam.

Quadro 1 – Categorização temática do grupo focal com enfermeiros docentes após a problematização

Categorias	Recortes
Aprimoramento docente: desafios e estratégias para facilitar o aprendizado	<p>“Com relação à teoria, as formas que eu encontro para minimizar essas dificuldades é me aperfeiçoando, buscando informações, trocando experiências com as colegas com que a gente divide as turmas [...]” (Jasmim).</p> <p>“É difícil você tentar passar o que você sabe, às vezes a pessoa é uma excelente enfermeira, mas como docente... porque não tem essa experiência de prática pedagógica, às vezes não consegue passar de uma maneira esclarecedora [...]” (Rosa).</p>
<p>Subcategorias:</p> <p>1a) Ensino centrado no aluno</p> <p>1b) Respeito à bagagem trazida pelo estudante e às suas habilidades digitais</p>	<p>“Eu vejo a importância do diagnóstico na sala de aula, nós temos várias turmas que são muito diferentes e isso também implica muito na forma como você deve conduzir a aula, pois cada grupo responde de uma maneira [...]” (Bromélia).</p> <p>“As dificuldades que nós passamos em sala de aula, tanto na teoria como na prática, é que, dependendo do conteúdo que vamos trabalhar, em uma sala é de uma forma e na outra é totalmente diferente... Tem sala em que os alunos são mais receptivos, abertos. Na outra, eles encaram de uma outra forma o assunto, parece que estão mais dispersos, parece que o assunto fica meio vago, parece que eles não absorvem o tema [...]” (Lírio).</p> <p>“Em relação ao preparo das aulas, eu me sinto desafiada o tempo todo, porque se a gente não tem uma criatividade de elaborar uma aula para eles, fica muito maçante, o aluno se dispersa [...]” (Orquídea).”</p> <p>“Na verdade, hoje em dia o aluno tem acesso a todas as informações possíveis por causa da internet, e ele já tem esse conhecimento meio que parcial em vários assuntos” (Jasmim).</p> <p>“Hoje a internet está muito ampla e aberta, então os alunos, conforme a gente solicita trabalhos, a gente tem que fazer esse confronto, eles nos trazem para ver se aquilo realmente bate com o que se pediu [...]” (Cravo).</p>
Descompromisso do aluno com o processo ensino-aprendizagem	<p>“O professor se prepara, busca, para tentar trazer uma metodologia ativa bem legal para aquela turma, e os alunos apresentam uma certa resistência e falta de comprometimento [...]” (Lavanda).</p> <p>“No campo de estágio ou dentro da sala de aula, você tem que identificar os problemas trazendo soluções, uma delas é você identificar o perfil que cada aluno tem, e isso é muito difícil porque os alunos são muito acostumados na coletividade, fugindo de responsabilidades [...]” (Cravo).</p>
Deficiência educacional dos estudantes	<p>“A gente observa as dificuldades de escrita, de fala na língua portuguesa, comportamento [...]” (Tulipa).</p> <p>“Observo uma grande dificuldade quando trabalhamos cálculo de medicamentos, tem que ensinar regra de três, que é da matemática, coisas que eles aprendem no ensino fundamental e no ensino médio [...]” (Lírio).</p> <p>“A gente vê que alguns alunos estão totalmente dispersos, pois eles não estão conseguindo acompanhar os nossos termos para a área da saúde, a dificuldade do aluno com o nosso ritmo da enfermagem, o nosso vocabulário, para eles a interpretação é muito difícil, não conseguem entender o que a gente está falando [...]” (Violeta).</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

A primeira categoria expressa o despreparo pedagógico, emergindo a consciência de que um dos principais desafios na docência é buscar constantemente evolução e aprendizado. Também se constatou que o professor deve procurar ir ao encontro dos interesses e da linguagem dos alunos, sendo flexível e inspirando-os para que se interessem pelas aulas, participem e consigam alcançar o conhecimento, ou seja, o ensino centrado no aluno. Ainda nessa categoria, compreendeu-se que, diante de tantos avanços tecnológicos, o docente precisa se abrir ao novo, pois os alunos trazem conhecimentos prévios, proporcionados pelas diferentes mídias, e o desafio é respeitar e organizar esses saberes para que a construção do conhecimento aconteça, isto é, deve-se respeitar a bagagem trazida pelo estudante e sua habilidade digital.

A segunda categoria mostra que o desinteresse e descompromisso no contexto do processo de ensino-aprendizagem é um agravante. O docente se percebe desrespeitado e desvalorizado em seu fazer, especialmente quando os estudantes adotam atitudes e comportamentos incompatíveis com sua formação, não reconhecendo que um curso profissionalizante com enfoque no cuidado ao outro requer responsabilidade e seriedade.

Na terceira categoria, notou-se que uma das explicações para o desinteresse e o descompromisso dos estudantes é o fato de terem lacunas no embasamento teórico devido a deficiências no ensino fundamental, interferindo na compreensão e na aprendizagem dos conteúdos.

Foram identificados sentidos estruturantes, em torno dos quais algumas características eram comuns. Com isso, foi possível distinguir as percepções dos docentes em quatro categorias, após a capacitação, conforme pode ser visualizado no Quadro 2.

Quadro 2 – Percepções dos docentes após a capacitação

Categorias	Recortes
1) Importância de métodos inovadores	<p>“Para facilitar meu dia a dia em sala de aula, aprender novas formas, novas didáticas e assim conseguir alcançar melhor meus objetivos e um aprendizado mais significativo para os alunos” (Lírio).</p> <p>“A capacitação me trouxe muito conhecimento, me fez refletir nas minhas práticas diárias e acreditar que podemos fazer a diferença na construção da aprendizagem do aluno” (Orquídea).</p>
2) Resignificação do papel docente	<p>“Mudei a forma de ver meu papel como docente, que antes era mais voltado para transmissor de conhecimento, e hoje me vejo mais preparada e pronta para ser mediadora nesse processo de construção” (Bromélia).</p> <p>“Mudou de transmitir conhecimento para construção do conhecimento. Abriu a mente para a visão ampla de agir e transformar aquele ‘aluno problema’ no meu maior desafio” (Violeta).</p>

3) Dificuldades na utilização de novos métodos	<p>“A elaboração de situações-problemas e, talvez, a aceitação inicial dos alunos sejam difíceis porém o ‘novo’ processo será ajustado devagar na prática diária” (Jasmim).</p> <p>“A maior dificuldade pode ser na elaboração da situação-problema e na resistência que pode ser encontrada por parte dos alunos nesse novo método” (Orquídea).</p> <p>“Resistência do aluno em reconhecer o seu papel de protagonista, sabendo que o professor é apenas um mediador, e não transferidor de conhecimentos [...]” (Violeta).</p>
4) Processo de formação continuada	<p>“Às vezes não me sinto preparada para os questionamentos dos alunos, me sinto insegura, tenho que estudar constantemente [...]” (Jasmim).</p> <p>“O professor, para ter sucesso, precisa saber ousar, ter criatividade e dinamismo [...] a gente precisa se capacitar sempre para ficarmos atualizadas” (Lavanda).</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na primeira categoria, nota-se que os professores perceberam a importância da necessidade de discussão e aplicação de novas metodologias de ensino em sala de aula para maior eficácia e rendimento dos estudantes. Essas novas metodologias proporcionam a relação de construção de conhecimento entre professor e aluno, bem como mudanças na percepção acerca dos papéis do aluno no processo de ensino e aprendizagem e do docente na prática pedagógica.

Na segunda categoria, conclui-se que a capacitação proporcionou estímulo à ressignificação do papel e da prática docente, sendo que, entre os elementos apontados, a percepção do professor como um mediador e facilitador da aprendizagem e construção do conhecimento se configurou como central nessa mudança, além da importância da resolução de situações-problemas em sala de aula, do planejamento e da relação entre professor e aluno.

Na terceira categoria, os professores percebem que a inserção de novos métodos de ensino e aprendizagem, a elaboração de situações-problemas e a dificuldade em abandonar modelos tradicionais de ensino figuraram como os principais obstáculos a serem transpostos por eles, suplantando práticas pedagógicas que ainda persistam no cotidiano escolar.

Na quarta categoria houve o reconhecimento de que ser docente implica constantes atualizações, por vezes se reinventar.

Discussão

Os profissionais que participaram da pesquisa eram enfermeiras representativas da categoria, com média de 36 anos. De acordo com análise realizada pelo IBGE (2012), a idade dos enfermeiros variou entre 23 a 48 anos. Corroborando também nossos achados quanto à idade, em 2011, cerca de 63,9% das mulheres que estão ativas na profissão tinham entre 25 e 49 anos de idade.

O docente não é apenas um veículo de conhecimento, mas sim orientador que valoriza a participação do aluno nesse processo

Na primeira categoria, “Aprimoramento docente: desafios e estratégias para facilitar o aprendizado”, foi possível identificar prioridade em buscar atualização, pois reconhecem a necessidade de adequação às constantes inovações que vêm ocorrendo na educação. Estão conscientes que, para serem educadores, devem sempre estudar e investir no conhecimento.

Atualmente, não basta conhecer o conteúdo: o próprio professor percebe a necessidade da expansão desses conhecimentos, para ter em mãos subsídios para agir, correlacionando teoria e prática como forma de alcançar o desenvolvimento de competências técnicas, humanas e científicas, não só para ele mesmo, mas para o aluno (KLOH *et al.*, 2015). O docente deve estar capacitado para considerar as particularidades e necessidades do educando, motivá-lo a realizar progressos, e não só a acumular conhecimentos (CRUZ *et al.*, 2017).

É possível observar uma grande preocupação em construir o conhecimento a partir da própria realidade do aluno, com exemplos práticos do cotidiano, estimulando o pensamento crítico e reflexivo, tornando assim o ensino mais prazeroso e eficaz. É necessária a atualização docente para estabelecer uma relação de horizontalidade e mutualidade, em que aluno e professor trazem suas vivências e conhecimentos prévios e efetuam uma troca, estabelecendo o aprimoramento de competências entre ambos. Valente e Viana (2006) também enfatizam a contribuição da aprendizagem na transformação de nossa realidade, desde que o docente esteja consciente de que não é apenas um veículo de conhecimento, mas sim orientador que valoriza a participação do aluno nesse processo.

As estratégias empregadas pelos professores são primordiais para a efetivação do ensino e podem demonstrar que a pedagogia tradicional está superada, pois para colaborar com o desenvolvimento do aluno é preciso que o docente trabalhe com esses conteúdos de forma prazerosa, estimulando o pensamento crítico e reflexivo (VALENTE; VIANA, 2006).

Em relação à necessidade de formação adequada e atualização do docente enfermeiro, Moraes e Cardoso (2015) observam: as transformações sociais exigem diálogo com o PPP, sendo necessário que o professor assuma lugar de mediador no processo de formação do profissional de saúde, estruturando cenários de aprendizagem que sejam significativos e problematizadores da prática profissional. Os alunos, organizados em pequenos grupos de estudos autodirigidos, tornam-se mais ativos, interativos e corresponsáveis por seu aprendizado.

É importante que as escolas estejam equipadas e os profissionais treinados em tecnologias da informação e comunicação (TICs), pois apenas portar os equipamentos na escola não garante seu uso, sendo de extrema importância que o docente se coloque em estado de aperfeiçoamento constante (OLIVEIRA; MOURA; SOUSA, 2015).

Na segunda categoria, “Descompromisso do aluno com o processo ensino-aprendizagem”, podemos ressaltar que o trabalho docente de qualidade requer compromisso do profissional em educação no todo de seu fazer docente, e o compromisso compete igualmente ao aluno, visto que só aprende quem quer aprender, e só se “ensina” a quem quer ser ensinado (FELICETTI; MOROSINI, 2010).

Na terceira categoria, “Deficiência educacional dos estudantes”, podemos relatar a falta de base do ensino comum trazida pelos alunos ao chegar ao ensino técnico, tendo dificuldades com cálculos básicos de matemática e de escrita ortográfica.

Vale ressaltar que o educando é o principal responsável por seu sucesso escolar, e isso está relacionado com seu grau de interesse e envolvimento no processo de ensino e aprendizagem (FELICETTI; MOROSINI, 2010). Contudo, deve-se agregar a isso o entendimento do que somos, realizamos e como ou por que executamos (ROCHA; GELLER, 2013).

A análise desses instrumentos não buscou apenas o conteúdo, mas a lógica apresentada pelos participantes em suas avaliações, sendo perceptíveis os apontamentos para mudanças na prática docente a partir da realização da capacitação. Com base na leitura dos instrumentos de avaliação preenchidos pelos profissionais selecionados para o estudo, após a capacitação foi possível identificar quatro itens: importância de novos métodos, mudanças na prática docente, dificuldade na utilização de novos métodos e processo de educação continuada.

Com o crescente desenvolvimento da sociedade, a educação pede atualizações, inovações e métodos didáticos atrativos. A internet, tão acessível aos alunos e repleta de novidades e informações, faz com que os professores “corram atrás” de inovações para suas aulas e para aperfeiçoamento profissional (WERLANG; BUBLITZ, 2017).

Existe a necessidade intrínseca ao professor de organizar as informações para a construção do conhecimento de acordo com a realidade do aluno

Existe uma necessidade intrínseca ao professor de organizar as informações para a construção do conhecimento de acordo com a realidade do aluno e de cada turma, ficando evidente a necessidade de uma avaliação diagnóstica, tanto individual quanto grupal, em que ele assume o papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem, de tal forma que os alunos consigam ampliar suas habilidades e interagir com o mundo por meio de uma maneira nova e inovadora de educar, buscando desenvolvimento pessoal, coletivo e institucional contínuos, construindo e reconstruindo com os alunos, despertando suas curiosidades e propiciando uma consciência cidadã, emancipadora, crítica e transformadora (GONZÁLEZ-CHORDÁ; MACIÁ-SOLER, 2015; RODRIGUES *et al.*, 2016).

A experiência decorrente dessa construção do cotidiano de práticas educativas contemporâneas deve ser revestida de intencionalidade, valorizada e utilizada para aperfeiçoar as estratégias de ensino, com isso dando sentido às ações transformadoras, levando-se em consideração ainda que a postura do educador no seu fazer pedagógico requer sempre uma autoavaliação para se adequar aos fins educacionais (FRANCO, 2016).

Com relação ao descompromisso do aluno com o processo de ensino e aprendizagem, um dos grandes desafios é o professor enxergar o aluno em sua totalidade e concretude, buscando atividades que ajudem a despertar seu interesse, integrando teoria à prática, fazendo com que acompanhem o seu pensamento de tal forma que não se sintam compelidos, e sim fascinados, com vontade e disposição de comparecer às atividades, criando um vínculo virtuoso de confiança, respeito e empatia que propiciará o trabalho em equipe multidisciplinar no futuro e a busca pelo aprendizado permanente (REIBNITZ *et al.*, 2016).

As funções de enfermeira/o e docente não estão sobrepostas. Ser professor/a exige ser profundo conhecedor das relações entre saúde, educação, gestão e sociedade

O professor precisa estimular e estabelecer uma relação reflexiva dialógica com o aluno, demonstrando por meio de palavras e ações que ele é o responsável por ser o protagonista de seu próprio aprendizado, respeitando sua velocidade e profundidade de estudo individual, vencendo barreiras e impasses de diferentes origens (SINGH, 2010).

A realidade da sala de aula mostra uma defasagem na aprendizagem dos alunos que pode ser multifatorial, sendo que um dos principais motivos é o déficit de conhecimentos básicos, talvez relacionado à falta de qualidade do ensino que foi frequentado nos anos anteriores, em sua maioria bancário e conteudista, administrado em escolas públicas (DANIELSKI *et al.*, 2019; REIBNITZ *et al.*, 2016). Em geral, o professor não está treinado para atuar com essa situação.

Esse desfalque na aprendizagem significa que os professores se deparam com um cenário bastante complexo, por exemplo tendo que ensinar cálculo de medicação, que tem uma diretriz diversa daquela que trabalha cálculos básicos. Essa impressão dos docentes se materializa nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018) sobre a educação brasileira.

Um caminho de superação de tal situação é proporcionar aprendizagem significativa e transformadora aos discentes, por meio de metodologias ativas e participativas, compartilhando saberes e fomentando a aprendizagem por múltiplos caminhos, permitindo o desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores (DANIELSKI *et al.*, 2019). As funções de enfermeira/o e docente não estão sobrepostas. Ser professor/a exige ser profundo conhecedor das relações entre saúde, educação, gestão e sociedade, assumindo a difícil missão de compartilhar o conhecimento técnico nos aspectos individual ou coletivo, sendo necessário estabelecer relação de confiança e aceitação, com vistas à melhoria da sociedade em que vivemos e dos indivíduos de que cuidamos.

Limitações do estudo e contribuições para a área de enfermagem

Embora o tamanho da amostra seja pequeno, dez docentes, estes se constituem na totalidade de professores do curso. Também é preciso considerar as limitações específicas de generalização dos estudos qualitativos porque eles visam profundidade e criticidade, e não quantidade.

Ao desenvolver esse trabalho, foi possível perceber que a formação pedagógica do docente enfermeiro e a sua educação permanente são essenciais para as boas práticas no processo de ensino-aprendizagem dos técnicos de enfermagem. Saber a importância do trabalho em equipe e que, além de ensinar, somos eternos aprendizes, numa trama complexa a ser tecida em conjunto e no cotidiano. Esse cenário exige a proposição de projetos pedagógicos potentes, em constante construção, para a formação de sujeitos inventivos, com compromissos técnicos, éticos e políticos, simultaneamente responsáveis e engajados em intervenções criativas sobre a realidade das práticas de atenção, educação e gestão.

É preciso respeitar a diversidade e a cultura de cada pessoa ou lugar, bem como seu conhecimento prévio, a fim de edificar uma ponte entre o local em que estamos e onde pretendemos chegar, assegurando assim uma docência de melhor qualidade, coerente com uma formação competente, crítica, reflexiva, ampla, responsável e engajada. Dessa forma, discutir a necessidade de sólida formação pedagógica docente, e não apenas da enfermagem em si, ressignifica o processo educativo pessoal e aquele que se pretende transmitir.

Conclusão

Foi possível, por meio do grupo focal, identificar e analisar as dificuldades didáticas e pedagógicas vivenciadas pelos enfermeiros de um curso técnico de enfermagem. De acordo com os dados levantados, ressalta-se que o enfermeiro, ao assumir o papel de professor, precisa possuir conhecimento na área específica e também do processo educativo, enfrentando por vezes possíveis fragilidades de seu próprio conhecimento pedagógico.

A proposta de capacitação foi muito bem aceita pelos gestores do curso, e ao ser aplicada, os profissionais relataram a importância do aprimoramento constante, revelando que essa formação pedagógica é essencial no planejamento das aulas, na organização e na implementação do processo de ensino-aprendizagem. A problematização, enquanto método escolhido, foi potencializadora de processos de mudanças e impulsionadora de práticas para construção do conhecimento. Ampliar essa reflexão sobre as dificuldades inerentes ao processo de ensino aprendizagem e estender a capacitação para as demais unidades do Senac é um mecanismo potencialmente (trans)formador de melhores profissionais para atuar no mercado de trabalho.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: LDA Edições 70, 2015.
- BARLEM, Edison Luiz Devos *et al.* The experience of moral distress in nursing: the nurses' perception. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 46, n. 3, p. 681–688, 2012.
- BRIGGS, Crista L.; MURLEY, Lisa D.; JUKES, Pamela M. Synergizing with teacher educators to provide peer evaluations for nursing faculty. **Nurse Educator**, Wakefield, v. 43, n. 6, p. 289-291, 2018.
- CRUZ, Ronny Anderson de Oliveira *et al.* Ensino do processo de enfermagem na academia: relato à luz de Maguerez. **Revista Enfermagem UFPE On Line**, Recife, v. 11, n. 12, p. 5471-5477, 2017.
- DANIELSKI, Kellin *et al.* Contexto da sala de aula: estratégias de ensino e aprendizagem para uma educação para cidadania global na enfermagem. **Revista Iberoamericana de Educación Investigación Enfermería**, Madrid, v. 9, n. 4, p. 6-15, 2019. Disponível em: <https://www.enfermeria21.com/revistas/aladefe/articulo/312/contexto-da-sala-de-aula-estrategias-de-ensino-e-aprendizagem-para-uma-educacao-para-cidadania-global-na-enfermagem/>. Acesso em: 18 maio 2021.
- FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 2, p. 23-44, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/02.pdf>. Acesso em: 18 maio 2021.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagogia**, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.
- GÓIS, Fernanda Arruda. **Dificuldades e desafios do enfermeiro na prática pedagógica em um curso técnico de enfermagem**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação nas Profissões da Saúde) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Sorocaba, 2019.
- GONDIM, Sônia Maria Guedes. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 2, p. 299–309, 2002.
- GONZÁLEZ-CHORDÁ, Victor Manuel; MACIÁ-SOLER, Maria Loreto. Evaluation of the quality of the teaching-learning process in undergraduate courses in Nursing. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 4, p. 700-707, 2015.

IBGE. **Pesquisa Mensal de Emprego PME**: mulher no mercado de trabalho: perguntas e respostas. 2012. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp_2012.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

IBGE. **PNAD Contínua 2018**: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em: 18 maio 2021.

JAMSHIDI, Nahid. *et al.* The challenges of nursing students in the clinical learning environment: a qualitative study. **Scientific World Journal**, Boynton Beach, v. 2016, p. 1846178, 2016.

JARAUTA BORRASCA, Beatriz; MEDINA MOYA, Jose Luis; MENTADO LABAO, Trinidad. La transformación del saber en la enseñanza universitaria. Una aproximación desde el estudio del CDC. **Revista de Investigación Educativa**, Salamanca, v. 34, n. 2, p. 471-485, 2016.

KLOH, Daiana *et al.* Mudanças na formação do enfermeiro sob o eixo da integralidade do cuidado: revisão integrativa. **Revista Enfermagem UFPE On Line**, Recife, v. 9, p. 321-327, 2015. Suplemento 1.

LIMA, Margareth Maria Lima de *et al.* Dialogue: network that intertwines the pedagogical relationship into the practical-reflective teaching. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 69, n. 4, p. 610-617, 2016.

MENEZES, Kátia Rodrigues; NOVAES, Maria Rita Carvalho Garbi. Professional training and autonomy of nursing teachers in the qualification of higher education in nursing. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 73, n. 5, e20190543, 2020.

MONTES, L. G.; OLIVEIRA, A. A. C. As contribuições de Paulo Freire para a educação na enfermagem através do método da problematização. *In*: PBL2016 INTERNATIONAL CONFERENCE, São Paulo, 2016. **Anais eletrônicos [...]** São Paulo: USP, 2016. Disponível em: <http://www.panpbl.org/site/evento/wpcontent/uploads/2016/10/6144041.pdf>. Acesso em: 18 maio 2021.

MONTES, Lorena de Godoi; RODRIGUES, Cibele Isaac Saad; AZEVEDO, Gisele Regina de. Assessment of feedback for the teaching of nursing practice. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 72, n. 3, p. 663-670, 2019.

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**, Cianorte, v. 7, n. 1, p. 14-20, 2015. Disponível em: https://www.mastereditora.com.br/periodico/20150821_153134.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

OLIVEIRA, Cláudio de; MOURA, Samuel Pedrosa; SOUSA, Edinaldo Ribeiro de. TIC's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 75-95, 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/11019>. Acesso em: 18 maio 2021.

REIBNITZ, Kenya Schmidt *et al.* Reorientation of nurses' training: analysis of the protagonists. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 37, p. e68457, 2016.

ROCHA, Lenice Mirandola da; GUELLER, Marlise. Comprometimento dos alunos com a aprendizagem na disciplina de Matemática: considerações dos professores de uma escola federal do Rio Grande do Sul. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DA MATEMÁTICA, 6., 2013, Canoas. **Anais eletrônicos [...]**, Canoas: ULBRA, 2013. Disponível em: <http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/viewFile/1375/242>. Acesso em: 18 maio 2021.

RODRIGUES, Cláudia Cristiane Filgueira Martins *et al.* Innovative nursing education from the perspective of epistemologies of the South. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 384-389, 2016.

SGARBI, Aniandra Karol Gonçalves *et al.* Enfermeiro docente no ensino técnico em enfermagem. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 254-273, 2018.

SINGH, P; UNESCO. **Learning: the treasure within**. Paris: United Nations Educational; Routledge, 2010.

SOUZA, Daniela Maysa *et al.* Pedagogical preparation of nursing professors for professional secondary technical education. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 71, n. 5, p. 2431-2439, 2018.

VALENTE, G. S. C.; VIANA, L. de O. A formação do enfermeiro para o ensino de nível médio em Enfermagem: uma questão de competências. **Enfermería Global**, Murcia, v. 5, n. 2, p. 1-8, 2006. Disponível em: <https://revistas.um.es/eglobal/article/view/364/361>. Acesso em: 18 maio 2021.

WERLANG, J. C.; BUBLITZ, K. R. Desenvolver(se) com autonomia na profissão docente: o uso da internet como prática formativa do professor. **Revista Maiêutica**, Indaial, v. 5, n. 01, p. 99-110, 2017. Disponível em: https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/PED_EaD/article/view/1704/818. Acesso em: 18 maio 2021.