



Texto & Contexto Enfermagem

ISSN: 0104-0707

texto&contexto@nfr.ufsc.br

Universidade Federal de Santa Catarina
Brasil

Schubert Backes, Vânia Marli; Medina Moya, Jose Luis; Lenise do Prado, Marta; do Carmo Menegaz, Jouhanna; Pareto da Cunha, Alexandre; de Souza Francisco, Bruna

EXPRESSÕES DO CONHECIMENTO DIDÁTICO DO CONTEÚDO DE UM PROFESSOR
EXPERIMENTADO DE ENFERMAGEM

Texto & Contexto Enfermagem, vol. 22, núm. 3, julio-septiembre, 2013, pp. 804-810

Universidade Federal de Santa Catarina
Santa Catarina, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71428558029>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

EXPRESSÕES DO CONHECIMENTO DIDÁTICO DO CONTEÚDO DE UM PROFESSOR EXPERIMENTADO DE ENFERMAGEM¹

Vânia Marli Schubert Backes², Jose Luis Medina Moya³, Marta Lenise do Prado⁴, Joughanna do Carmo Menegaz⁵, Alexandre Pareto da Cunha⁶, Bruna de Souza Francisco⁷

¹ Recorte do projeto de pesquisa - Conhecimento pedagógico do docente de enfermagem, aprovado pelo CNPq - Processo n. 305128/2010-8.

² Doutora em Enfermagem. Professora Associado do Departamento de Enfermagem e do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (PEN) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora CNPq. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: oivania@ccs.ufsc.br

³ Doutor em Filosofia e Ciências da Educação. Professor Titular da Faculdade de Pedagogia da Universidade de Barcelona. Pesquisador em I+D. Barcelona, Espanha. E-mail: jlmedina@ub.edu

⁴ Doutora em Enfermagem. Professora Associado do Departamento de Enfermagem e do PEN/UFSC. Pesquisadora CNPq. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: mpradop@ccs.ufsc.br

⁵ Mestranda em Enfermagem do PEN/UFSC. Bolsista CAPES. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: joughannamenegaz@hotmail.com

⁶ Doutorando do PEN/UFSC. Professor do Instituto Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: alepareto@hotmail.com

⁷ Graduanda em Enfermagem da UFSC. Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: brunasfrancisco@hotmail.com

RESUMO: Estudo qualitativo com objetivo de analisar a relação entre trajetória de formação e expressões do conhecimento didático de conteúdo, de um docente experimentado de enfermagem da região Sul do Brasil. São apresentados os dados coletados por meio de observação não participante e entrevista semiestruturada, analisados pelo método das comparações constantes. Deste processo emergiram as categorias trajetória de formação docente e expressões de conhecimento didático de conteúdo da qual derivam as subcategorias prática docente, formação pedagógica, socialização entre pares e domínio de conteúdo, organização e manejo do grupo, avaliação da compreensão dos alunos, respectivamente. Os resultados indicam que a busca do professor por formação permanente, a socialização com seus pares, as atividades profissionais que experiência para além da docência propriamente dita e a escolha de referencial teórico e metodológico emancipador no ensino guardam relação com o domínio de conteúdo, postura mais dialógica, problematizadora e crítico-criativa dele mesmo e de seus alunos.

DESCRIPTORES: Docentes. Ensino superior. Educação em enfermagem.

EXPRESSIONS OF PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE OF AN EXPERIENCED NURSING TEACHER

ABSTRACT: The aim in this qualitative study is to analyze the relationship between career training and expressions of Pedagogical Content knowledge of an experienced nursing faculty in the South of Brazil. The data collected through non-participant observation and semistructured interviews were presented, analyzed by the method of constant comparisons. From this process, the categories teacher training trajectory and expressions of pedagogical content knowledge about the contents emerged, and the resulting subcategories teaching practice, teacher training, socialization among peers and mastery of content, organization and management of the group and assessment of student comprehension, respectively. The results indicate that the teacher's search for continuing education, socialization with peers, professional activities beyond teaching experience itself and the choice of an emancipating theoretical and methodological framework in teaching are related to the mastery of content and a more dialogical, problem-solving and critical-creative approach to him-/herself and the students.

DESCRIPTORS: Faculty. Education, higher. Education, nursing.

EXPRESIONES DEL CONOCIMIENTO DE CONTENIDO EN LA ENSEÑANZA DE UN PROFESOR EXPERIMENTADO EN ENFERMERÍA

RESUMEN: Estudio cualitativo cuyo objetivo fue analizar la relación entre la formación profesional y las expresiones de contenido del conocimiento didáctico de un docente de enfermería experimentado en el Sur de Brasil. Los datos fueron recolectados a través de observación no-participante y entrevistas semiestructuradas; y analizados por el método de comparaciones constantes. Surgieron como categorías: trayectorias de formación docente y expresiones de conocimiento didáctico de contenidos, de las cuales resultaron como subcategorías: práctica docente, formación pedagógica, socialización entre pares-dominio de contenido, organización y manejo del grupo, evaluación de la comprensión de los estudiantes. Los resultados indican que la búsqueda del profesor por la educación continua, la socialización con sus pares, las experiencias profesionales más allá de la docencia y la elección de un referencial teórico-metodológico emancipador en la enseñanza están relacionados con el dominio de contenido y una postura de diálogo, problematizadora y crítica-creativa de sí mismo y sus estudiantes.

DESCRIPTORES: Docentes. Educación superior. Educación en enfermería.

INTRODUÇÃO

Vivenciamos atualmente na enfermagem e na área da saúde, de maneira geral, um movimento importante de reorientação da formação, este bastante impulsionado pela publicação das diretrizes curriculares nacionais para os cursos, a partir de dois mil e um, orientadas de modo a formar profissionais para o Sistema Único de Saúde (SUS). A partir destas desencadearam-se uma série de iniciativas, reformulações curriculares, programas e demais ações que conduziram professores, profissionais e alunos a refletir acerca do profissional a ser formado e do processo de ensino pelo qual este deveria passar para atingir a série de competências requeridas.¹

Ao destacar o processo de ensino, torna-se elemento importante de reflexão não apenas a escola, o currículo, o projeto político-pedagógico e as políticas indutoras, mas também a prática docente, seus saberes, posturas e eventuais implicações decorrentes destas no ensino, visto que esta é também *locus* de produção de si mesma.²

Todavia, por mais que imputada à prática docente, a relevância que lhe é justa e necessária, apenas a experiência empírica do professor não garante os elementos necessários para que alcancemos os êxitos formativos da grandeza que demandam os desafios da formação em enfermagem e em saúde para a consolidação do SUS. Para tal, é necessário ainda, que se desenvolvam também no professor, conhecimentos, habilidades e atitudes que proporcionem a consolidação de saberes disciplinares e pedagógicos, curriculares, pessoais, que o habilitem para um exercício competente do ensino; que garantam a especificidade da função docente, permitindo fazer uma distinção entre um docente e um especialista na disciplina, contrapondo o movimento de naturalização da prática docente, tão presente nos dias de hoje.³⁻⁴

São estes saberes disciplinares, provenientes da formação do professor aliados à prática docente, que sustentam sua ação e proporcionam incremento à qualidade do ensino, considerando que a maioria dos docentes de ensino superior atuam na docência, possuem escassa formação para tal, levando-nos a questionamentos⁵ acerca de quem forma e como se formam estes docentes e qual sua trajetória de formação. Considerando a implicação deste processo no ensino, dado a sua constante transformação, e da forma como se constitui o ensino em enfermagem e em saúde, principalmente a partir das diretrizes nacionais, que trazem consigo também a perspectiva de um

ensino reflexivo, uma formação crítica, que construa autonomia e criatividade.

Nesta direção, o docente universitário de enfermagem, tendo em vista as novas diretrizes terá de romper com a postura pedagógica tradicional e precisará deixar de ser mero transmissor de conhecimentos para converter-se em um guia, orientador, facilitador ou gestor.⁶ Precisar ainda dedicar parte importante de sua atividade para guiar e orientar o estudante em seu itinerário formativo, principalmente acadêmico, porém também profissional e pessoal, o que vai exigir adaptação e transformação de seu conhecimento a uma grande diversidade de metodologias e alternativas que, de maneira combinada, contribuirão para a condução do aluno a novos objetivos de aprendizagem.

Para tal, a educação em enfermagem no Brasil, neste sentido, necessita revisitar seu processo de ensino e aprendizagem, impulsionando a educação permanente do docente e seu preparo pedagógico, na perspectiva de alcançar as transformações requeridas não só pelas diretrizes, mas, sobretudo, pela sociedade, que carece de profissionais reflexivos, críticos, criativos e resolutivos.⁷ Entretanto, esse movimento não se dará automaticamente, e sim, num processo histórico de construção que, dentre outros elementos, deverá considerar a trajetória de formação docente. É nesta direção que se sustenta o presente estudo, que pretende abordar a relação da trajetória de formação docente de um professor experimentado de enfermagem com o desenvolvimento de seu Conhecimento Didático de Conteúdo (CDC).

O CDC é entendido como conhecimento 'base' requerido dos professores para um exercício competente da docência.⁸ Junto de outras categorias de conhecimento-base, sendo estas, conhecimento de conteúdo, conhecimento dos alunos, conhecimento do currículo, conhecimento didático geral, conhecimento didático de conteúdo, conhecimento dos contextos educativos e conhecimento dos objetivos, finalidades, valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos, o CDC se manifesta com diversidade, geralmente observado em docentes experimentados.

Este conjunto de conhecimentos requeridos do professor para o exercício competente da docência são provenientes de quatro fontes principais: a formação acadêmica, os materiais e o contexto do processo educativo institucionalizado (o currículo, a organização do curso, da universidade, etc.), a pesquisa e o estudos sobre o ensino,

aprendizagem humana e demais questões que influenciam a prática docente e a experiência empírica proveniente da prática docente em si. Esta última, a de maior dificuldade de ser codificada. Desta articulação entre fontes e conhecimento-base, se manifesta a *expertise* do docente construída num movimento chamado de Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógico.⁸

Segundo este modelo, o docente com maior ou menor grau de consciência, transforma o conteúdo em algo ensinável e compreensível para os alunos. Uma vez determinado e compreendido o conteúdo a ensinar, os docentes o transformam selecionando os materiais a utilizar, os exemplos e analogias, explicações e metáforas, com o fim de adaptar o conteúdo aos alunos, levando em consideração seus interesses, preconceitos, idade, entre outros. Este processo implica em uma compreensão que não é exclusivamente técnica nem reflexiva, tampouco, não é somente o conhecimento de conteúdo, nem o domínio das técnicas didáticas. É uma mescla de todos esses elementos orientada pedagogicamente, provenientes das fontes enumeradas, estas ofertadas e conectadas ao docente por conta de sua trajetória de formação.⁸

Neste sentido, a intenção desta investigação é analisar a partir de um docente experimentado de enfermagem, a relação entre a trajetória de formação docente e expressões do conhecimento didático de conteúdo, de modo a colocar em evidência a potencialidade do mesmo,⁸ para a ação de transformar o conhecimento do conteúdo disciplinar em formas e estruturas compreensíveis para os alunos.

METODOLOGIA

Pesquisa com abordagem descritiva, exploratório-analítica, de natureza qualitativa. Participaram do estudo três docentes universitários, selecionados através de amostra intencional, onde alunos formandos, através de enquête, identificaram os que consideraram bons professores de um curso de graduação em enfermagem de uma universidade do Sul do Brasil, sendo um docente novato (até cinco anos de experiência), um docente intermediário (de seis a 14 anos de experiência) e um docente experimentado (mais de quinze anos de experiência).

Desta forma, expõe-se aqui os dados coletados por meio de observação não participante e entrevista semiestruturada junto ao docente experimentado que, de modo a garantir o anoni-

mato, será denominado no texto como Margarida. A coleta de dados dividiu-se em três momentos: abordagem à docente, observação não participante e entrevista semiestruturada. Margarida, após ter sido destacada pelos alunos como a melhor professora experimentada, foi procurada pelos pesquisadores, esclarecida acerca dos objetivos do estudo e convidada a participar. Sua anuência foi expressa verbalmente e mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Em seguida, em data combinada entre pesquisadores e participante, foi observada e gravada em vídeo, uma sessão de aula, com duração de quatro horas, a qual foi também registrada em diário de campo; registros que auxiliaram na condução do terceiro momento da coleta de dados, no qual Margarida foi entrevistada, explanando acerca das intenções, objetivos e metodologia didática que planejou para a sessão de aula, assim como acerca de sua trajetória de formação e eventual relação que esta guardava com sua prática pedagógica e a expressão do conhecimento didático de conteúdo.

A análise dos dados coletados com a finalidade de compreender as relações entre a trajetória de formação e as expressões de conhecimento didático de conteúdo envolveu o registro das notas de campo das sessões de aula observadas, a transcrição da sessão gravada e a transcrição da entrevista semiestruturada que foram submetidos ao método das comparações constantes.⁹ Esta estratégia combina a codificação de categorias indutivas com um processo simultâneo de comparação de todas as incidências sociais observadas. À medida que se registram e classificam os fenômenos, vão realizando-se comparações entre as distintas categorias. Assim, o descobrimento ou generalização de resultados começa com a análise das observações iniciais e vai aperfeiçoando o processo continuamente por meio de comparações constantes. Ao “comparar-se constantemente os acontecimentos ou fenômenos detectados com outros anteriores, se pode descobrir novas dimensões tipológicas e novas relações, advindo novo conhecimento”.^{9:188}

Por fim, realizou-se a interpretação e discussão dos achados, considerando os dados de acordo com a trajetória do docente experimentado, e o referencial teórico do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico.¹⁰

Desta forma, foram estruturadas duas categorias centrais, de acordo com a fundamentação teórica e os objetivos da investigação, sendo a primeira categoria, trajetória de formação docente,

da qual derivam as subcategorias prática docente, formação pedagógica e socialização entre pares, e a segunda categoria, expressões de conhecimento didático de conteúdo, com as consequentes subcategorias domínio de conteúdo, organização e manejo do grupo, e avaliação da compreensão dos alunos.

A investigação seguiu os princípios éticos da Resolução do Conselho Nacional de Saúde 196/96 e foi aprovada mediante o processo de n. 184/09, pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trajетória de formação docente

Esta categoria, construída basicamente a partir dos dados da entrevista fornecida pela docente, entrelaça de maneira interessante as subcategorias formação docente, prática pedagógica e socialização entre pares, uma vez que na trajetória de Margarida, a construção de sua trajetória de formação docente se deu ao mesmo tempo em que buscava também formação profissional, e em ambos os espaços ou momentos, a docente pode fazer-se valer da socialização entre pares.

É a partir da prática docente que se sinaliza o movimento de construção do conhecimento pedagógico de Margarida na e para a docência. Como muitos docentes, Margarida inicia a docência sem preparo profissional específico, logo após concluir seu curso de graduação,¹¹ conduzida por modelos de prática que experienciou e considerava exitosos. Todavia, ao passo que inicia sua prática docente, inicia também um movimento de formação não apenas empírico, mas de busca de qualificação educativa de sua prática.

Eu fiz metodologia do ensino superior. Comecei a dar aula e a fazer o curso no mesmo dia, que era um curso de especialização na nossa mesma cidade, que era na nossa área, e foi com esse mesmo curso de especialização que eu comecei a me sentir incomodada com o modo com que eu dava aula (Margarida).

A fala da professora Margarida, ao mesmo tempo em que destaca sua formação continuada, preparando-a para a docência, expõe a inexistência de preparo pedagógico na formação inicial profissional, por isso a fonte de conhecimento baseada na reprodução de modelos pedagógicos vivenciados na formação foi um aspecto referido e corrobora com achados de outros estudos no Brasil,^{4,12} justificando a necessidade de formação

específica também para o campo da docência ao contrário do que se evidencia com maior intensidade no ensino superior.⁵

Margarida destaca que foi a partir deste primeiro curso e das demandas e envolvimento profissionais, além das possibilidades que se construíram em sua carreira na docência que iniciou o delineamento da construção de sua trajetória formativa, o que a levou, mais adiante, a cursar mestrado e doutorado na área de educação, bem como a tornar-se uma pesquisadora na área.

Quando uma das professoras que atuava no curso de licenciatura em enfermagem saiu da universidade eu fui convidada para assumir as disciplinas da licenciatura e me vi com a tarefa de lecionar a disciplina de didática aplicada à enfermagem, metodologia do ensino em saúde, prática de ensino fundamental, prática de ensino médio, e com isso estreitei muito mais os vínculos com a área da educação na enfermagem, porque essas disciplinas não eram da área de conhecimento em saúde ou enfermagem, mas de educação, então eu passei a ser professora do departamento de educação, e a participar de reuniões, a ter todos os vínculos lá também, que era um pouco difícil, mas eu não consigo estar em um lugar pela metade, ou eu estou lá, sei de tudo que está acontecendo e acompanho, ou não estou. Então eu ia muito às atividades, e esse envolvimento fez com que eu acabasse sendo escolhida para ser chefe do departamento de educação [...]. Esse movimento também fez com que eu procurasse uma formação de pós-graduação na área da educação. Eu fiz um mestrado de educação e o doutorado (Margarida).

É no cotidiano do exercício da docência que o professor percebe a necessidade da busca por formação pedagógica.¹³ Essa trajetória de experiências formativas e práticas levaram Margarida a refletir acerca de sua formação de forma mais crítica, assim como a levaram a sempre estar atualizada, envolvida, num movimento de formação permanente.

Muitas coisas que eu vi no curso me incomodavam muito e faziam com que eu modificasse o modo que eu dava aula. Eu não queria aquele tipo de trabalho mais tradicional, vertical, enfim. Ao mesmo tempo que eu lecionava, eu fazia praticamente todos os cursos que tinha de extensão, seminários, congressos na área da educação que tinham na universidade. Estava sempre envolvida (Margarida).

A busca por formação e as demandas provenientes do seu trabalho como docente conduziram Margarida a conhecer e adotar um referencial teórico para suas aulas. Nesta adoção, tem relevância a socialização com pares destacados, que exerceram influência nesta escolha.

Nessa caminhada do mestrado eu me vinculei na linha de pesquisa mais marxista [...], e por conta do desejo de fazer de um modo mais crítico essas atividades docentes e tal, eu fui buscar disciplinas que me vincularam muito com a perspectiva freireana, a ponto de ter tido, inclusive, aula com Paulo Freire. Eu tive um disciplina com o professor Balduino Andreola que foi orientando dele e coisas assim, e o convidou a dar aulas para nós no seminários. Foi um encontro, digamos assim, que conseguia me tranquilizar enquanto sala de aula, de poder trabalhar na perspectiva freiriana. Acho que é um aspecto importante (Margarida).

Neste sentido, há também a influência das leituras de Margarida, os recursos materiais com os quais teve contato, seja em seus espaços de formação permanente, seja na prática docente.

[...] toda a discussão que acontece no mestrado e no doutorado dos autores dessa área, não só o Freire, mas outros autores que discutem essa educação problematizadora, reflexiva, os estudos da teoria crítica e uma série de coisas que nos instigam a fazer isso (Margarida).

Podemos observar que o relato de Margarida, com relação à sua trajetória de formação do docente, parece intimamente conectada à construção da sua trajetória profissional e que estas acabam por ir ao encontro das fontes sinalizadas por Shulman com relação à construção das categorias de conhecimento base. Desde a busca por uma formação acadêmica que lhe proporcione elementos para ensinar determinado conteúdo, ao estudo de questões relacionadas ao ensino, a aprendizagem, ao movimento de apropriação de saberes provenientes do seu contexto formativo e de prática docentes, culminando, neste caso, na de adoção de um referencial teórico em suas aulas, sendo um indicativo tanto de desenvolvimento de conhecimento de conteúdo, do currículo, quanto uma possível leitura particular do contexto, objetivos e finalidades.

Expressões de conhecimento didático de conteúdo

Esta categoria foi construída a partir da observação não participante de uma sessão de quatro horas de um seminário sobre terapias alternativas, realizado na disciplina ministrada e coordenada por Margarida, e da entrevista semiestruturada realizada com a docente, após a sessão acompanhada. É interessante destacar que a sessão observada foi conduzida de forma interativa pela professora Margarida. Nela, os alunos mantiveram-se interessados, atentos e participativos. A docente

guarda uma habilidade importante de domínio e organização mental do conteúdo, sendo capaz de perceber e intervir durante a aula de forma sutil e direcionada, características estas que se manifestam neste estudo por meio das subcategorias domínio de conteúdo, organização e manejo do grupo e avaliação da compreensão dos alunos.

Durante a entrevista pode-se observar a intencionalidade da prática da professora Margarida ao conduzir o ensino relacionado aos objetivos percebidos e manifestados para a disciplina, denotando não apenas na manifestação prática, a aula, seu domínio do conhecimento didático de conteúdo. Observou-se durante a sessão o domínio de conteúdo pelo saber que demonstrou acerca do conteúdo disciplinar e pela forma com que conduziu o mesmo, esclarecendo dúvidas, fornecendo exemplos, desenvolvendo a temática a partir da perspectiva do aluno, sendo capaz ainda de fornecer olhares mais amplos acerca do tema, fazendo com o que o aluno se sentisse esclarecido.

Neste sentido, corroboramos para com os achados de outros estudos,¹⁰⁻¹⁴ de que estas habilidades guardam relação com a vasta trajetória docente de Margarida, sustentada também na formação de mestrado e doutorado em educação e em sua postura de buscar sempre atualizar-se.

Mais alguma coisa do grupo com relação com essas práticas de massagem? Tinha uma colocação ainda de vocês, além da antroposofia, que a gente vai falar em seguida, eu lembro que quando nós discutimos, no início do semestre, sobre as diversas terapias que a gente ia conhecer um pouquinho mais, e discutir, nós chegamos a falar também da iridologia, que era um desejo do grupo (Margarida).

Foi interessante observar que Margarida guarda ainda uma grande habilidade de conduzir o grupo. Sua aula é participativa, os alunos perguntam, interagem, e a docente os conduz, utilizando-se de diversos recursos didáticos durante a aula, dentre eles, o uso de exemplos, de interrogação didática, como pode ser observado.

Outro uso que tem se popularizado do aroma, que é em forma de sachês ou traveseiro para acalmar bebês. Você coloca a própria planta dentro de almofadinhas para deixar no berço ou na cama ou ambiente e ela também tranquiliza de forma mais permanente, digamos e que pode ajudar para pessoas que têm insônia [...]. Que comentários a gente pode fazer com essa observação? Que outras terapias utilizam esse mesmo princípio? (Margarida).

Esta abordagem está diretamente relacionada com o conhecimento do conteúdo do docente e

afeta diretamente o estilo de instrução, podendo demonstrar em maior ou menor grau de segurança e manejo crítico do conteúdo, de forma a envolver o estudante no processo ensino-aprendizagem.¹⁵ A condução da interrogação didática está associada a aquisição de novo conhecimento seja acerca da didática ou da matéria, e requer entre outras coisas, a habilidade para refletir sobre e aprender com a experiência, aspecto esse, evidenciado na investigação com a professora Margarida.

É mister destacar ainda a preocupação da professora Margarida com a verificação da compreensão do conteúdo em si, pelos alunos, assim como a finalidade de aprenderem-no. Destaca-se ainda seu cuidado para com a correção de eventuais distorções do entendimento dos alunos.

Às vezes, nos primeiros momentos da pesquisa, eles trazem mais matérias do senso comum, matérias de jornais, aí eu retomo com eles a importância de buscarem artigos científicos, em que bases eles vão procurar, e eles trazem coisas de muita qualidade para a discussão (Margarida).

Durante a aula, além de procurar resgatar conteúdos outrora vistos, procura estabelecer relação com a prática profissional por meio de analogias, levando os alunos a refletir sobre questões maiores e eventuais implicações do conteúdo abordado.

Eu estava falando sobre as pesquisas, sobre todas as consequências que acaba tendo para os pacientes, o ambiente, como por exemplo, a unidade de tratamento intensivo. Que é um ambiente aonde o paciente nem mesmo percebe o ciclo dia-noite, porque ele está o tempo todo num ambiente fechado, com luzes artificiais, muitas vezes, sendo manipulado, procedimentos e medicações, ruídos os mais diversos, e o quanto isso gera de estresse e quanto a prática de terapias integrativas poderia ajudar o paciente a suportar melhor ou com menos prejuízo para a sua saúde esse ambiente. Se nós tivéssemos essa perspectiva de falarmos mais baixo, termos menos intensidade luminosa, ter um floral ou um óleo aromático, música [...] (Margarida).

Observou-se ainda durante a sessão uma postura bastante respeitosa, amigável, de troca mútua entre estudantes e professora, aspecto destacado pela professora Margarida na entrevista.

Eu respeito muito o estudante, porque eu entendo que o quanto mais eu respeitá-lo, buscar a sua participação e a sua contribuição na sala de aula, mais respeitada eu serei, porque você está devolvendo, trazendo isso. Procuro sempre ter uma atividade docente que seja sempre participativa, confiante, respeitosa, ao mesmo tempo que amorosa, de buscar o que o grupo

está querendo, quais são as experiências que eles já possuem, com o que eles trabalham e tem sido sempre muito produtivo (Margarida).

Destaca-se a relevância desta dimensão afetiva no ensino,¹⁶ bastante tolhida pelo predomínio de modelos pedagógicos nos quais é recomendado distanciamento e certa neutralidade do professor em relação ao aluno. Há ainda o reforço deste entendimento de que parte do sucesso no ensino reside num conhecimento e reconhecimento afetivo e pedagógico do professor acerca de seus alunos,¹⁷ assim como o faz Margarida.

No que tange à relação entre sua trajetória e sua prática pedagógica, a professora Margarida destaca a relação entre sua trajetória e o ensino.

Essa preocupação com o que ensinar e como ensinar eu penso que ela tem uma relação com essa trajetória, como, claro, todas as histórias, a sua forma de agir vai ter sempre uma relação com a sua história, com as suas possibilidades de escolha e construção, mas ela tem, com certeza, essa relação, pela inquietação com o jeito de ensinar (Margarida).

A habilidade de manter os alunos envolvidos, participativos, discutindo coletivamente, e o uso refinado de estratégias de ensino adaptadas de acordo com a necessidade conjuntural, expressa e percebida pelo professor no espaço de ensino, trazem à Margarida uma habilidade denominada de conhecimento e prática docente *expert*.¹⁰ Os professores que possuem esta capacidade, geralmente são docentes experimentados, que já acumulam uma trajetória, como o é Margarida, e por suas habilidades e saberes possuem maior condição de proporcionar aos seus alunos um ensino satisfatório sob o ponto de vista de conteúdo, de empatia e de relevância profissional assim como tem maior condição de fazer com que se atinjam os êxitos formativos pactuados socialmente, aspecto este de particular interesse no contexto de mudanças paradigmáticas na formação em saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente à relação expressa entre construção da trajetória de formação docente e manifestações de conhecimento didático de conteúdo da professora Margarida, entendemos que é necessário que se construa um movimento de valorização e orientação da formação docente no ensino superior em saúde, uma vez que este movimento de busca ocorre majoritariamente por meio da percebida necessidade de instrumentalização docente para sua prática cotidiana ou ainda para

o ingresso e manutenção na carreira e não por conta de uma política de formação docente em saúde. Política esta, direcionada para os objetivos formativos pactuados socialmente, elemento necessário de elaboração frente às demandas de reorientação da formação profissional colocadas para escolas e professores.

Para além do movimento de formação permanente do docente, considerado na formação de pós-graduação, é relevante destacar a necessidade do fomento da socialização entre pares, da vivência do contexto da universidade e do ensino superior brasileiro. Assim como, outros espaços e elementos pertinentes e potenciais alimentos às fontes do conhecimento-base, dentre estas, destacando importância ao CDC, este um elemento que demonstra-se como o grande diferencial da prática pedagógica do docente em saúde. Sendo capaz de, para além de tornar a aula mais prazerosa e estimulante para o aluno, capaz de estimular a autonomia de pensamento, a criticidade, a criatividade, o trabalho em equipe, comunicação e liderança, competências profissionais listadas nas diretrizes curriculares nacionais e essenciais para a consolidação do SUS.

REFERÊNCIAS

1. Backes VMS, Medina Moya JL, Prado ML. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. *Rev Latino-Am Enfermagem*. 2011 Mar-Abr; 19(2):421-8.
2. Tardif M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis (RJ): Vozes; 2002.
3. Schon DA. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre (RS): Artmed; 2000.
4. Batista NA. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. *Trab Educ Saúde*. 2005 Mar-Jun; 3(2):283-94.
5. Isaia SMA, Bolzan DPV. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. *Linhas Críticas*. 2008 Jan-Jun; 14(26):43-59.
6. Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Porto Alegre (RS): Artes Médicas; 1993.
7. Reibnitz KS. Formação do profissional crítico-criativo: a investigação como atitude de (re) conhecimento do mundo. *Texto Contexto Enferm*. 2003 Jan-Abr; 12(1):26-33.
8. Shulman L. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educ Research*. 1986 Feb; 15(2):4-14.
9. Goetz JP, LeCompte MD. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid (ES): Ediciones Morata S.A; 1988.
10. Shulman L. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado*. 2005 Abr-Jun; 9(2):1-30.
11. Ferreira Junior MA. Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. *Rev Bras Enferm*. 2008 Nov-Dez; 61(6):866-71.
12. Rodrigues MTP, Mendes Sobrinho JAC. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. *Rev Bras Enferm*. 2008 Jul-Ago; 61(4):435-40.
13. Madeira MZA, Lima MGSB. O significado da prática docente na constituição do saber ensinar das professoras do curso de enfermagem da Universidade Federal do Piauí. *Texto Contexto Enferm*. 2010 Jan-Mar; 19(1):70-7.
14. Gudmundsdóttir S, Shulman L. Conocimiento didático en ciencias sociales. *Profesorado*. 2005 Abr-Jun; 9(2):65-77.
15. Grossman PL, Wilson SM, Shulman L. Profesores de sustancia: el conocimiento de la material para la enseñanza. *Profesorado*. 2005 Abr-Jun; 9(2):92-110.
16. Amado J, Freire I, Carvalho E, André MJ. O lugar da afetividade na relação pedagógica: contributos para a formação de professores. *Sísifo*. 2009 Mar-Abr; 8; 75-86.
17. Bisset RT. Expert teaching: knowledge and pedagogy to lead the profession. Londres (UK): David Fulton Publishers; 2001.