

Artigos originais

## CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NA ÁREA DA SAÚDE: TEMAS DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

Original articles

## TEACHER TRAINING COURSE IN PROFESSIONAL TECHNICAL EDUCATION IN HEALTH: ISSUES OF FINAL COURSE WORK

Rika Miyahara Kobayashi\*

<http://lattes.cnpq.br/1282975035460503>

Lucia Tobase\*\*

<http://lattes.cnpq.br/1489533577215381>

Jaqueline Alcântara Marcelino da Silva\*\*\*

<http://lattes.cnpq.br/8311079340428705>

Irene Mari Pereira\*\*\*\*

<http://lattes.cnpq.br/7869551535558787>

Maria Madalena Januário Leite\*\*\*\*\*

<http://lattes.cnpq.br/2359364233130048>

Heloísa Helena Ciqueto Peres\*\*\*\*\*

<http://lattes.cnpq.br/8084987548352373>

Cláudia Mara de Melo Tavares\*\*\*\*\*

<http://lattes.cnpq.br/6927667633888452>



CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN  
2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) 

\* Professora Doutora do Departamento de Orientação Profissional da Escola de Enfermagem da USP

\*\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Gerenciamento em Enfermagem. Escola de Enfermagem da USP. Instrutora no Núcleo de Educação em Urgência (NEU-SAMU).

\*\*\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Gerenciamento em Enfermagem. Enfermeira Especialista em Laboratório. Departamento de Orientação Profissional. Escola de Enfermagem da USP.

\*\*\*\* Mestre em Saúde. Enfermeira Especialista em Laboratório. Departamento de Orientação Profissional. Escola de Enfermagem da USP.

\*\*\*\*\* Professor Associado. Departamento de Orientação Profissional. Escola de Enfermagem da USP.

\*\*\*\*\* Professor Associado. Departamento de Orientação Profissional. Escola de Enfermagem da USP.

\*\*\*\*\* Professor Titular do Departamento de Enfermagem Materno Infantil e Psiquiátrica da Escola de Enfermagem da UFF.

## RESUMO

O significado do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como quesito para aprovação nos cursos de especialização *latu sensu* é imbuído do caráter de estudo científico, evidenciando o conhecimento assimilado no período de estudo do aluno. Resulta em elemento contribuinte na reflexão, transformação e (re)construção dos sistemas educacionais, científicos e da própria realidade vigente, uma vez que a autenticidade e originalidade são criteriosamente respeitadas. Portanto, justifica este estudo com o objetivo de identificar e analisar os temas dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos alunos do Curso de Formação Docente em Educação Profissional Técnica de nível médio na área de saúde desenvolvido no Núcleo Interdisciplinar de Apoio Docente, na Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, no município de São Paulo – NIAD USP/SP. Foram obtidos 145 TCCs e a partir dos títulos, os temas foram categorizados por similaridades, resultando em 6 categorias: processos de “ensinagem”, processo de trabalho docente, estrutura curricular, estratégia pedagógica, avaliação e material didático pedagógico. Estas abordagens encontradas apontaram para as preocupações e necessidades sentidas pelos alunos no processo de trabalho na docência propiciando um aprofundamento na reflexão e práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Ensino a Distância, Ensino Técnico, Processo de Trabalho Docente

## ABSTRACT

The meaning of Final Course Assignment (FCA) for approval in specialization *latu sensu* course is developed like scientific study, showing the assimilated knowledge in study period. It results in reflection, transformations and (re)construction of educational and scientific systems, and even the current reality. Therefore, this study aims to identify issues developed in the FCA by the students in the Nursing School of São Paulo University. We analyzed 145 FCA and, by the titles, the subjects were categorized in six categories: education process, teacher work process, curriculum structure, teaching strategy, assessment and teaching material. These approaches indicated the concerns and needs expressed by students in the teaching work process providing a deeper reflection and pedagogical practices.

**Keywords:** Distance Education, Technical Education, Case Teaching Work

## INTRODUÇÃO

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Nesse cenário, a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias, deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino

médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 2008).

Embora para a sociedade brasileira a educação para o trabalho não tenha sido devidamente valorizada, o não entendimento da abrangência da educação profissional na ótica do direito à educação e ao trabalho ainda a associa apenas à formação de mão de obra, com o agravante da concepção desarticulada com o ensino básico e a educação superior, como se ambas não tivessem relação com a educação profissional (BRASIL, 1999).

Atualmente, a educação profissional não é concebida como simples instrumento de política assistencialista ou de ajustamento linear às demandas do mercado de trabalho. Como importante estratégia para o acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade, impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional, baseado apenas na preparação para execução de determinado conjunto de tarefas. Requer, além do domínio operacional de determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização necessária para a tomada de decisões (BRASIL, 1999).

No que diz respeito às exigências legais para a educação profissional técnica de nível médio, especificamente em relação à docência, são considerados habilitados os profissionais graduados na área ou no componente curricular do curso, e licenciados por meio de licenciatura plena ou programa especial de formação pedagógica de docentes, além dos pós-graduados em cursos de especialização, especialmente planejados e aprovados para o preparo na atuação docente (SÃO PAULO, 2007).

Entretanto, frequentemente verifica-se que os profissionais da saúde não têm a devida formação pedagógica para o exercício da docência, o que reflete na qualidade da formação dos técnicos, os quais exercerão uma prática pouco reflexiva e muitas vezes com comprometimento no cuidado a ser prestado ao indivíduo, família e comunidade.

Diante deste cenário a Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP)/FIOCRUZ, em parceria com renomadas instituições de Ensino Superior do país, caracterizadas como Núcleo Interdisciplinar de Apoio Docente (NIAD), propôs o curso de especialização em Formação Docente em Educação Profissional Técnica

na Área da Saúde aos profissionais da saúde que atuam como docentes, instrutores e supervisores de estágio nos diferentes espaços da formação, em nível técnico, no Programa TecSaúde. Nessa proposta de pós-graduação lato sensu, na modalidade EAD, a duração do curso é de cerca de 10 meses consecutivos, com previsão de 540 horas de estudo, com participação nas atividades realizadas por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem e encontros presenciais, cujo término culminou com a elaboração e a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A indicação formal da realização do TCC como estratégia de avaliação é determinada pela instituição de ensino. A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á mediante o cumprimento de atividades programadas, elaboradas pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa, e mediante a realização de exames presenciais, cujos resultados deverão prevalecer sobre os demais obtidos em quaisquer outras formas de avaliação à distância (BRASIL, 2005a).

O significado do TCC como quesito para aprovação no curso é imbuído do caráter de estudo científico, evidenciando o conhecimento assimilado no período de estudo do aluno. Consiste na investigação aprofundada, referendada por bibliografias criteriosamente selecionadas, expressando a capacidade de análise e organização de conclusões próprias, embasadas na orientação, segundo a temática eleita. Resulta em elemento contribuinte na reflexão, transformação e (re)construção dos sistemas educacionais, científicos e da própria realidade vigente, uma vez que a autenticidade e originalidade são criteriosamente respeitadas.

Os trabalhos de conclusão de curso são definidos por Anastasiou (2007, p.56) como sínteses monográficas que constituem verdadeiros desafios aos alunos os quais, muitas vezes, precisam demonstrar conhecimentos e habilidades não devidamente desenvolvidas nas aulas. A construção do TCC é orientada por normas de estruturação e baseada na seleção do tema central com foco na formação pretendida, cuja conclusão final poderá estabelecer comparações, corroborar os fundamentos investigados, indicar caminhos que direcionam às novas descobertas ou apresentar novas informações que contribuirão para o progresso.

Ao sintetizar os temas centrais dos TCCS apresentados pelos alunos no curso de formação docente, o presente estudo evidencia as percepções e as experiências descritas nos diversos trabalhos, permitindo a reflexão sobre a abrangência da educação profissional e o impacto no setor saúde e educação.

## **OBJETIVO**

Identificar e analisar os temas dos trabalhos de conclusão de curso dos alunos do curso de formação docente em educação profissional técnica de nível médio na área de saúde.

## **MÉTODO**

Trata-se de um estudo descritivo, exploratório e documental, desenvolvido no Núcleo Interdisciplinar de Apoio Docente, na Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, no município de São Paulo – NIAD USP/SP.

Este NIAD acompanhou o desenvolvimento de três turmas, no período de 2010 a 2012, contemplando 224 formandos que produziram 145 TCCs e que constituíram os documentos deste trabalho.

Os temas foram identificados e analisados a partir dos títulos dos TCCs e categorizados por similaridades, resultando em 6 categorias: processos de “ensinagem”, processo de trabalho docente, estrutura curricular, estratégia pedagógica, avaliação e material didático pedagógico

Previamente ao desenvolvimento deste estudo, foi solicitada autorização junto à coordenação do núcleo para este levantamento e, posteriormente à liberação dos documentos dos TCCs foi realizada a coleta de dados relativos ao tema central de cada TCC.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados obtidos a partir da categorização dos temas de 145 TCCs foram apresentados conforme em tabela a seguir.

**Tabela 1.** Distribuição dos temas dos TCCs desenvolvidos pelos alunos Curso de Formação Docente em Educação Profissional Técnica de nível médio na área de Saúde entre os anos de 2010 a 2012. São Paulo, 2012.

<b>Categorias</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Processos de “ensinagem”	60	41,4%
Processo de trabalho docente	38	26,2%
Estrutura curricular	17	11,7%
Estratégia pedagógica	15	10,3%
Avaliação	12	8,2%
Material didático pedagógico	3	2,1%
Total geral	145	100,0%

Conforme apresentado na tabela 1, os temas dos TCCs refletiram as preocupações e as reflexões dos alunos deste curso em relação ao trabalho docente em saúde, com predomínio na categoria **processos de “ensinagem”** (60-41,4%). Segundo Anastasiou (2007, p.41), os referidos processos estão relacionados à ação de ensinar e apreender mediante a apropriação de conteúdos e processos dinâmicos do pensamento. A “ensinagem” é considerada um desafio para ação docente inovadora e comprometida com o saber o quê, como, por quê e para quê.

Trata-se de uma prática social complexa entre educador-educando, dentro e fora da sala de aula, que possibilita o pensar mediante a reelaboração dos conteúdos. Nessa perspectiva dialética, o professor atua como mediador que promove processos de mobilização do conhecimento e o educando atua como um ser ativo na relação com os outros e o ambiente que o cerca.

Esse resultado vai ao encontro do estudo realizado por Kobayashi et al (2011) junto aos docentes deste curso de formação docente para educação profissional técnico de nível médio. O estudo mostrou que o curso propiciou reflexões acerca da prática docente e melhor entendimento sobre a importância do planejamento no cotidiano da sala de aula, do desenvolvimento do processo avaliativo, fazendo com que a prática seja transformada pela visão mais ampliada a partir do curso.

Os temas de TCCs relacionados ao planejamento da atividade docente foram planos de aula e planos de ensino de atividades teórico-práticas com enfoque no saber instrumental e comunicativo a ser desenvolvido pelo educando mediante as interações com o educador e seus pares.

A atividade de planejamento na prática docente define o tipo de processo de “ensinagem” a ser construído. Trata-se de um ato intencional que projeta a finalidade do ensino e os meios para atingi-la. Constitui uma prática necessária para

a definição dos elementos pedagógicos que estarão presentes no processo de “ensinagem”. Assim, o ato de planejar implica em escolhas que podem ter finalidade social e política ou manutenção das práticas hegemônicas (LUCKESI, 1992, 2007).

A definição da finalidade do ensino influenciará a escolha da abordagem dos aspectos científicos do conhecimento e das estratégias pedagógicas necessárias para a aprendizagem (LUCKESI, 1992, 2007). Entende-se que a predominância do tema “planejamento” nos TCCs analisados representa uma possibilidade de revisão crítica da prática de ensino realizada pelos alunos-docentes. Por outro lado, o curso contribuiu para o aprendizado dos elementos constituintes do planejamento educacional.

Os planos de ensino geralmente são construídos individualmente pelos docentes com foco na melhor forma de ensinar uma disciplina e conteúdos que estão presentes habitualmente nos currículos tradicionais. Eles apresentam dados de identificação da turma, disciplina, bem como carga horária, ementa, objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas, avaliação e bibliografia.

Assim, para tornar o trabalho docente mais significativo e transformador, alguns autores propõem o desenvolvimento de programas de aprendizagem como uma construção coletiva do grupo de educadores, cujo foco estará no aluno e não nos conteúdos. Assim, apresenta um contrato didático com os aspectos norteadores da aprendizagem sendo, além disso, construído coletivamente com a busca de integrações disciplinares. Nesse tipo de programa é contemplada sua importância para a formação do profissional, relação dos conteúdos atitudinais, procedimentais, conceituais e factuais com a futura prática profissional do educando, objetivos, conteúdos, conhecimentos prévios, metodologia, estratégias e formas de acompanhamento do processo (ANASTASIOU, 2007).

Nos TCCs foram desenvolvidas reelaborações dos planos de aulas de diferentes disciplinas da grade curricular do curso de formação docente com enfoque em: saúde mental, humanização, saúde pública, saúde coletiva, educação em saúde, saúde do trabalhador, princípios e diretrizes do SUS, políticas públicas de saúde, saúde do idoso, técnicas de enfermagem, cuidados de enfermagem em unidades críticas, administração de medicamentos e biossegurança.

A busca pela reescrita dos planos de aula foi significativa nos TCCs. Pode-se dizer que os formandos do curso compreenderam a importância do processo de

planejamento como instrumento para organizar uma prática docente crítica, entendendo que planejar, desenvolver e avaliar o ato educativo é problematizar os limites e possibilidades na formação de trabalhadores para um SUS melhor.

A segunda categoria mais freqüente nos TCCs foi o processo de trabalho docente que totalizou 38 (26,2%), sugerindo a necessidade de produzir reflexões em busca de alternativas que contribuíssem para ressignificar a prática docente. Os TCCs desenvolvidos abordaram principalmente o ser docente no tocante ao sofrimento e limites dessa prática profissional, que estavam relacionados com a qualificação/formação pedagógica, saúde do trabalhador docente, motivação desafios e competências.

O sofrimento e os limites da prática docente podem estar relacionados com o comprometimento político que ele assume. De fato, ele terá duas possibilidades, a manutenção do *status quo* de nossa sociedade ou investimentos em prol de mudanças. Para evitar a reprodução do senso comum hegemônico, o educador precisa compreender a realidade da sociedade na qual está inserido, sua história, cultura, relações de classe e poder assim como as perspectivas de transformação e reprodução social (LUCKESI, 2007).

Outras características necessárias ao trabalho docente são: o comprometimento político com o processo ensino-aprendizagem, bom conhecimento do campo científico em que atua para mediar a cultura de sua área, habilidades e recursos técnicos de ensino para propiciar a apropriação do saber da melhor forma possível (LUCKESI, 2007).

É importante destacar que os títulos destes TCCs da categoria processo de trabalho docente apontaram o sofrimento inerente a essa prática, relacionadas às dificuldades presentes na ação de educar, à responsabilidade pelos resultados do ensino, atuando como agentes de mudança das práticas na motivação, facilitação dos processos de “ensinagem” e busca da qualificação profissional.

Verificou se ainda que a problematização das dificuldades na interação entre o educador-educando foi abordada em quatro trabalhos: dois enfocaram as atividades teórico-práticas em estágio; um a perspectiva pedagógica da aprendizagem significativa; e um a evasão dos estudantes dos cursos de formação técnico-profissional.

No tocante à relação educador-educando, ambos atuam como sujeitos da práxis pedagógica que devem ser constantemente repensados para produzir uma ação crítica. O papel do educador é criar condições para o aprendizado do educando, desenvolvendo convicções afetivas, morais, sociais e políticas (LUCKESI, 2007).

A estrutura curricular foi discutida por 17 (11,7%) dos TCCs, sendo que 14 trabalhos abordam a integração curricular e os demais apontam a necessidade de inserir os conteúdos de informática, humanização e segurança do paciente na grade curricular dos cursos técnico profissionalizantes.

O enfoque dos TCCs na categoria estrutura curricular remete a duas maneiras de organizá-la, que é denominada por Anastasiou (2007) como grade ou coleção. Na grade, o professor se envolve apenas com sua disciplina e despreocupa-se com as demais, assim, a responsabilidade pela síntese dos conteúdos fica atribuída ao estudante. Em contrapartida, na coleção, a integração é colocada no desenho curricular.

Os temas dos TCCS demonstraram o reconhecimento dos docentes de que a grande parte das escolas possui currículos em grade, fragmentados em disciplinas, por isso, sinalizam a necessidade de desenvolver propostas de currículos integrados.

Neste sentido, a própria sociedade em contínua e rápida transformação, sobretudo com o desenvolvimento da ciência moderna e da tecnologia de informação e comunicação, tem mostrado a necessidade de mudanças na forma de lidar com o conhecimento, tanto na sua produção quanto na sua transmissão, crítica e reformulação. Aliados a estas mudanças, a interação entre culturas e populações diversificadas, a pluralidade de valores e comportamentos também tem mostrado a necessidade de rompimento com as estruturas tradicionais (ARANHA, 2006).

A proposta inicial deste programa de formação docente, descrita em sua organização curricular, justificou-se pela necessidade de superação da compartimentalização e da fragmentação do conhecimento, próprias de currículos baseados apenas em disciplinas; pela necessidade de proporcionar uma visão abrangente do processo educativo, englobando suas diversas dimensões e unificando a compreensão, no interior do currículo, do que seja a formação dos

diferentes profissionais da área da Saúde e pela necessidade de garantir a articulação entre teoria e prática (SÃO PAULO, 2008).

As teorias do currículo procuram justificar a escolha de determinados conhecimentos e saberes em detrimento de outros, considerados menos importantes. A análise sobre as teorias do currículo, desde sua origem até as teorias pós-críticas, e a contribuição destas nos estudos sobre o currículo e suas implicações na formação da subjetividade e identidade dos sujeitos permite a compreensão das escolhas educacionais realizadas (CEREZER, 2007).

O surgimento de temáticas nos TCCs com a abordagem curricular, as possíveis integrações disciplinares em alguns semestres de um currículo, que ainda está no formato tradicional em disciplinas fragmentadas, parece representar um avanço nas práticas pedagógicas (ANASTASIOU, 2007).

A estratégia pedagógica está presente em 15 (10,3%) dos trabalhos de conclusão de curso. As estratégias de ensino visam o alcance dos objetivos da aprendizagem e estão relacionadas aos procedimentos ou modos específicos de operacionalizar. Referem-se aos meios ou processos que o educador utiliza em sala de aula e podem ser reconhecidas como técnicas ou dinâmicas de ensino. O investimento nas estratégias no processo de “ensinagem” depende das vivências profissionais e da criatividade do educador para que realize o estudo, seleção organização e proposição das melhores alternativas para o ensino (ANASTASIOU, 2007; LUCKESI, 2007).

O investimento em novas estratégias de ensino é desafiador para o docente, um vez que implica em rupturas com a tradição acompanhadas da origem de questionamentos, dúvidas, críticas, resultados incertos e modificações no planejamento dos processos de “ensinagem” (ANASTASIOU, 2007).

A maioria dos TCCs analisados nesta categoria aborda a problematização como estratégia de ensino. Outros, apresentam reflexões sobre a importância de novas estratégias de ensino, relatos de experiência, formulação de propostas de estratégias para o desenvolvimento de conteúdos específicos e as tecnologias de informação e comunicação (TIC) no ensino.

A problematização estimula o pensamento reflexivo, crítico e criativo dos educandos em situações práticas com dados da realidade que estão vinculados à

prática social. Desse modo, valoriza o saber do educando por meio do diálogo com troca de experiências entre educador e educandos (PEREIRA, 2003).

Para a transformação da realidade, Freire (2000, 2005), defende a necessidade da problematização que propicia a participação do educando como sujeito do processo de “ensinagem”. Assim, a problematização se estabelece para a compreensão e captação da realidade como um processo histórico em constante transformação.

Na pedagogia histórico-crítica, proposta por Saviani, a educação tem como ponto de partida a prática social inicial dos educandos que interagem com o educador para a mediação da construção do saber. Nesse método, a prática social inicial é problematizada, fazendo emergir questões que serão respondidas por meio da instrumentalização teórico prática. Essas informações instrumentalizam os sujeitos para o exercício da reflexão sobre a realidade vivida e, conseqüentemente, para os processos de tomada de decisão. Em seguida, pautados nas possíveis respostas para o problema, os educandos desenvolvem a catarse a fim de incorporar os elementos da sua realidade na prática social final produzida coletivamente (SAVIANI, 2003, 2005).

Compreende-se que as estratégias de ensino estão comprometidas com determinadas perspectivas pedagógicas teóricas, pois, a prática docente tem como objetivo produzir resultados politicamente definidos. Por isso, não basta definir a técnica a ser utilizadas, mas também ter clareza da intenção que se pretende ao utilizar determinado procedimento, aspecto que depende da concepção pedagógica do docente (LUCKESI, 2007). Contudo, nos TCCs analisados não foi possível perceber uma preocupação expressiva dos educandos com a finalidade dos planos de ensino propostos, pela ausência da descrição das intenções que estavam relacionadas às estratégias pedagógicas propostas.

No cotidiano escolar, na maior parte das vezes, os procedimentos de ensino são selecionados sem critérios definidos criticamente, sem que se reflita claramente sobre o sentido e o significado de cada um deles. São escolhidos sem que se reflita sobre a articulação dos procedimentos com as propostas pedagógicas (LUCKESI, 2007).

A presença das TIC nos trabalhos analisados representa uma tendência de mudança nos processos de “ensinagem”, que possibilitam uma ruptura com as

perspectivas de ensino tradicional mediante a interatividade da linguagem virtual a ser estabelecida entre educador-educando. Com as transformações tecnológicas que invadem o mundo do trabalho e da vida é esperado que ocorram mudanças nas estratégias dos processos de “ensinagem” (FROES, CARDOSO, 2008).

A avaliação foi outra categoria, abordada em 12 (8,23%) dos TCCs, com enfoque na análise de avaliação da aprendizagem dos educandos, estratégias e desenvolvimento de instrumentos de avaliação. Bomfim (2009) descreveu que, na avaliação da prática educativa social, a responsabilidade docente vai além da capacidade de prover elementos para uma mudança nos processos pedagógicos, apontando necessidades, aspirações ou expectativas dos alunos-trabalhadores, mas, mais do que isso, a avaliação se define a partir dos objetivos e modos de realização do projeto político-pedagógico. A ênfase é abrangente ao educando, ao educador, ao modo de estabelecer a relação, às condições de realização do processo.

A revisão das estratégias de avaliação proposta pelos TCCs mostrou indícios de que os cursos empregavam a avaliação somativa, o que indica que o ensino ainda está referenciado por propostas de ensino acríticos, tradicionais, centradas no professor. A realização destes trabalhos questionando os processos de avaliação e sugerindo avaliações emancipatórias, leva-nos a supor que este curso de formação docente possibilitou aos alunos, uma nova percepção do processo educativo e dentro dele, o processo avaliativo.

Rodrigues (1988) explicita a avaliação como um processo em que o conhecimento está se incorporando no educando e, como modifica a sua compreensão de mundo, eleva a sua capacidade de participar da realidade onde está vivendo. A compreensão da sua realidade, o entendimento e a participação na mudança social poderiam, então, possibilitar ao educando organizar o conhecimento dessa realidade e ativar a transformação individual e social do mundo da política, da cultura, da ciência, da técnica, da religião, da moral, da estética.

E, finalmente, o material didático pedagógico foi tema de 3 (2,1%) dos TCCs, sendo dois relacionados à percepção dos discentes e docentes quanto ao material didático utilizado no curso, e uma produção de manual sobre administração de nutrição enteral.

Brasil (2005b) conceitua material didático como qualquer instrumento, com diferentes graus de especialização, utilizado para fins de ensino e aprendizagem. Quanto menos especializados, maior grau de elaboração e intencionalidade serão imprimidos pelo professor no uso desse recurso. Entretanto, os potenciais e limites de cada material não se restringem apenas ao grau de especialização. O rendimento didático é influenciado pelo papel social, pelo projeto pedagógico da escola, pelo perfil sociocultural dos educandos, pela formação, criatividade e experiência docente, favorecendo a aproximação e interlocução eficaz entre os sujeitos e o objeto de estudo.

Considerando que são importantes ferramentas de apoio no processo educativo, justifica-se a seleção criteriosa e uso adequado, no confronto ao examinar a oferta disponível no mercado. A avaliação para aquisição ou elaboração desses materiais pelos atores do processo são influenciadas por diversos fatores, desde a política educacional vigente, o contexto vivido na realidade, as concepções pedagógicas adotadas na instituição até o projeto educacional, em prol dos objetivos a serem alcançados, privilegiando a pluralidade e a diversidade, em consonância com a proposta pedagógica. Essas ponderações são articuladas no momento do planejamento escolar, integrando o trabalho pedagógico no processo ensino aprendizagem, verificando os recursos disponíveis e possíveis aquisições, o potencial de cada recurso em múltiplos contextos interdisciplinares e a associação de estratégias diversificadas e inovadoras na utilização de determinado recurso.

É fundamental a participação dos professores para avaliar ou produzir o material didático, considerando as necessidades de ensino e as possibilidades de aprendizagem. Para tanto, deve-se utilizar critérios e indicadores bem definidos que sustentem escolhas coerentes, considerando os objetivos a serem alcançados, a estratégia metodológica, a participação de outros professores e profissionais, os recursos da comunidade, a disposição do ambiente e tempo previsto, o perfil dos alunos, as competências a serem desenvolvidas na aprendizagem significativa, em uma construção coletiva para a formação profissional transformadora, capaz de provocar mudanças no sujeito, no processo de trabalho e na realidade vigente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este curso de formação docente teve como objetivo, formar um docente cujo perfil profissional associe uma visão crítica e ampla da sociedade às competências de sua área de atuação; que atue, de forma interdisciplinar, nas lutas pelo atendimento integral e de qualidade ao usuário do SUS e concorra para a transformação da realidade, com autonomia intelectual, social e ética.

Os resultados da elaboração do TCC compreendida como uma investigação científica, aprofundada, que favoreça a reflexão, transformação e (re)construção dos sistemas educacionais aponta para iniciativas de construção de novas perspectivas na educação profissional técnica de nível médio. As reflexões e escritas acerca das temáticas dos processos de “ensinagem”, de trabalho docente, a estrutura curricular, a estratégia pedagógica, a avaliação e o material didático pedagógico mostraram as carências emergentes a serem discutidas prioritariamente, no olhar docente, no momento em que o mesmo se encontrava inserido em sua realidade escolar, considerando-se os diferentes fatores de possibilidades e limites.

Para nós tutores, outras temáticas acerca do estágio supervisionado, avaliação de egressos, impactos do programa no olhar docente, discente e da comunidade, a inserção do ensino de Tecnologia de Comunicação e Informação, entre outros, também seriam essenciais, considerando as mudanças e os desafios do mundo moderno.

Concluindo, mesmo que a identificação dos TCCs por meio dos títulos traga limitações para analisar os temas desenvolvidos pelos alunos, consideramos que os objetivos foram alcançados e os resultados contribuem para tutores e coordenadores de Curso de formação docente possam refletir sobre as necessidades, dificuldades e prioridades dos seus alunos, propiciando buscar caminhos para melhor qualificação do docente da educação profissional em saúde.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES L. P. (Organizadores). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aulas**. 7. ed. Joinville: Univille, 2007.

ARANHA, M. L. A. Desafios para o Séclo XXI. In: \_\_\_\_\_. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006. p. 293-306.

BOMFIM, M. I. R. M. et al. (Coord.). **Formação docente em educação profissional técnica na área da saúde**: a organização pedagógica do trabalho docente em saúde. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz; Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca; Educação a Distância, 2009. 164p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 10 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer 16/99, de 05 de outubro de 1999. **Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf). Acesso em: 10 mar. 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005a. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, caracterizando a educação à distância como modalidade educacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm). Acesso em: 28 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Materiais didáticos**: escolha e uso. Boletim 14. Agosto, 2005b. Disponível em: [http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007Materiais\\_Didaticos.pdf](http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007Materiais_Didaticos.pdf). Acesso em: 22 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2). Acesso em: 10 mar. 2012.

CEREZER, O.M. Documentos de Identidade. **Revista Aulas**. n. 3, Mar 2007. Disponível em: <http://www.unicamp.br/~aulas/pdf3/resenha03.pdf>. acessado em 23.03.2012

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e terra, 2000.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

FROES, T.; CARDOSO, A. Práticas pedagógicas utilizando um ambiente virtual de aprendizagem para construção colaborativa do conhecimento. **Revista de Ciência da Informação**, v. 9, n.2, jun. 2008. Versão online Disponível em: [http://www.dgz.org.br/jun08/Art\\_03.htm](http://www.dgz.org.br/jun08/Art_03.htm). Acesso em: 28 mar. 2012.

KOBAYASHI, R. M. et al. Participação dos docentes no planejamento do processo educacional após o Programa TecSaúde. In: Picciafuoco, P. R. D.F. et al. **Curso de formação docente: trabalhos de conclusão de curso** - TCCs selecionados. São Paulo: FUNDAP, 2011. p. 115-129.

LUCKESI, C. C. **Planejamento e avaliação na escola**: articulação e necessária determinação ideológica. São Paulo: FDE, 1992. p. 115-125. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_15\\_p115-125\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_15_p115-125_c.pdf). Acesso em: 27 mar. 2012.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2007. 184p.

PEREIRA, A. L. F. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. **Cad Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n.5, p. 1527-34, mai. 2003.

RODRIGUES, N. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1988. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 506/2007 **Dispõe sobre a docência em cursos de educação profissional técnica de nível médio no sistema de ensino no estado de São Paulo**.

SÃO PAULO. Secretaria da saúde. Decreto Estadual 53.848 de 19 de dezembro de 2008. **Dispõe sobre o projeto básico do curso de formação docente em educação profissional técnica de nível médio na área da saúde**. Disponível em: <http://tecsaude.sp.gov.br/pdf/Formacao%20docentes.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil** [relatório de pesquisa]. Campinas: UNICAMP; 2005.