

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO GESTÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS**  
**TÉCNICAS DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE**  
**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**COMPOSIÇÃO DE CURRÍCULO INTEGRADO APLICADO AO PLANEJAMENTO**  
**DE CURSOS**

**KELLIN DANIELSKI**

BLUMENAU – SC

2013

**KELLIN DANIELSKI**

**COMPOSIÇÃO DE CURRÍCULO INTEGRADO APLICADO AO PLANEJAMENTO  
DE CURSOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao curso de especialização: Gestão Pedagógica  
das Escolas Técnicas do SUS para obtenção de  
certificação de título de especialista

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Simone Mendes  
Carvalho

BLUMENAU – SC

2013

**Ficha de Identificação da Obra**

(Escola de Enfermagem da UFMG, MG, Brasil)

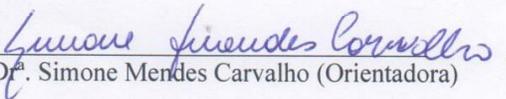
D186c	<p>Danielski, Kellin</p> <p>Composição de currículo integrada aplicado ao planejamento de cursos. [manuscrito] / Kellin Danielski. -- Blumenau-SC, 2013. 30f. :il.</p> <p>Orientador: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Simone Mendes Carvalho.</p> <p>Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Pedagógica nas Escolas Técnicas do SUS, realizado pela Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais, ETSUS - Pólo Blumenau-SC, para obtenção do título de Especialista em Gestão Pedagógica.</p> <p>1. Educação Profissional em Saúde Pública. 2. Educação em Saúde/ organização e administração. 3.Saúde Pública/educação. 4. Currículo. 5. Educação em Enfermagem. I. Carvalho, Simone Mendes. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Enfermagem. Curso de Especialização em Gestão Pedagógica nas Escolas Técnicas do SUS. III. Título.</p> <p>NLM: WA 18</p>
-------	--

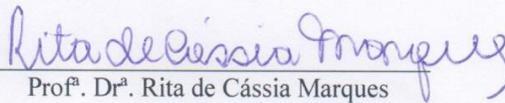
Kellin Danielski

**COMPOSIÇÃO DE CURRÍCULO INTEGRADO APLICADO AO  
PLANEJAMENTO DE CURSOS**

Trabalho apresentado ao Curso de  
Especialização em Gestão Pedagógica nas  
ETSUS, realizado pela Universidade Federal  
de Minas Gerais, ETSUS Pólo  
Blumenau/SC.

BANCA EXAMINADORA:

  
Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup>. Simone Mendes Carvalho (Orientadora)

  
Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup>. Rita de Cássia Marques

Data de aprovação: 07 de outubro de 2013

Blumenau - SC  
2013

## RESUMO

A Escola Técnica do SUS Blumenau executa cursos de formação e especialização técnica na área da saúde, e, nesse trabalho especificamente, os cursos na área da enfermagem seguindo uma pedagogia por competências, bem como um modelo integrado de currículo em suas matrizes. Nesse modelo, as disciplinas são chamadas a contribuir conjuntamente ao estudo de assuntos complexos, selecionados como processos importantes que o aluno deve conhecer e dominar. Para cada assunto pode variar a combinação das disciplinas chamadas a contribuir, mas o objetivo sempre visa a uma compreensão global e integrada do fenômeno. Dessa forma as disciplinas são chamadas de bases tecnológicas que compreendem um recorte da área de conhecimento estudada e norteada pela competência a ser desenvolvida pelo aluno. Diante dessa concepção, e considerando que os docentes dos cursos da área de enfermagem apresentam dificuldades na realização do seu planejamento, no que diz respeito aos conteúdos a serem trabalhados dentro de cada temática ou área de conhecimento. Parte-se dessa problemática para propor a elaboração de um material pedagógico coletivo sobre as bases tecnológicas. Intenciona-se trazer subsídios por meio dessa estratégia de ensino e aprendizagem para ser utilizada em capacitações técnicas e pedagógicas futuras.

**Palavras – chave: Educação por Competências. Educação Profissional em Enfermagem. Bases Tecnológicas**

## ABSTRACT

The Escola Técnica do SUS Blumenau runs training courses and technical expertise in health, and specifically in this work, courses in nursing followed by a pedagogy skills as well as an integrated curriculum at their headquarters. In this model, subjects are asked to contribute jointly to the study of complex subjects, selected as important processes that students should know and master. For each subject can vary the combination of subjects asked to contribute, but the goal has always aimed at a comprehensive and integrated understanding of the phenomenon. That way the disciplines are called technological bases comprising a cutout area of knowledge studied and guided by competence to be developed by the student. Given this conception, and considering that teachers of courses in nursing have difficulty in carrying out their planning, with regard to the content to be worked within each theme or area of knowledge. Part of this problem is to propose the development of a collective educational material about the technological bases. Intends to provide subsidies through this strategy of teaching and learning for use in technical training and educational future.

**Key-words: Education Competency. Professional Education in Nursing. Technological bases**

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> -----	07
<b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA</b> -----	10
<b>3 PROBLEMATIZAÇÃO DA SITUAÇÃO</b> -----	17
<b>4 OBJETIVOS</b> -----	18
4.1 OBJETIVO GERAL-----	18
4.2 OBJETIVO ESPECÍFICO-----	18
<b>5 JUSTIFICATIVA DA INTERVENÇÃO</b> -----	19
<b>6 METODOLOGIA</b> -----	22
<b>7 ORÇAMENTO</b> -----	25
<b>8 CRONOGRAMA</b> -----	26
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> -----	27
<b>REFERÊNCIAS</b> -----	28

## 1 INTRODUÇÃO

O currículo na Grécia Clássica, denominado de *Trivium*, constituía-se das disciplinas de lógica, gramática e retórica e tinha como objetivo “à formação do cidadão, do habitante da pólis, à formação política. Depois do *Trivium*, havia o *Quadrivium*, composto pelas disciplinas de Música, Aritmética, Geometria e Astronomia, por meio das quais se buscavam um aperfeiçoamento ou uma afinação da mente” (MACHADO, 2002, p.137).

No final da Idade Média, iniciou-se a preocupação com o “polimento do espírito” com as disciplinas de Letras e Retórica e as disciplinas clássicas passaram a ser a Matemática e Física. Dessa forma, as disciplinas desempenhavam a “mediação entre o conhecimento em sentido pleno, que incluía a arte ou mesmo a religião, e aquilo que deveria ser ensinado às crianças, aos indivíduos em formação, e o de meio para o desenvolvimento pessoal, para a formação do caráter, para a construção da cidadania”.

A partir do século XIX, com o desenvolvimento da ciência, houve um processo de fragmentação do conhecimento, em que a ciência se subdividiu em múltiplas disciplinas.

Há algumas décadas, porém, a escola organiza-se como se os objetivos da educação derivassem daqueles que caracterizam o desenvolvimento das diversas disciplinas científicas. Estudamos matérias, conteúdos disciplinares, para chegar ao conhecimento científico, que garantiria uma boa educação formal; a formação pessoal decorreria daí naturalmente (MACHADO, 2002, p.138).

Diante dessa caracterização a escola, centrou-se na disciplina. “Os currículos fixam as matérias, a grade horária organiza o tempo disponível para explorá-las e as pessoas devem aprendê-las para, ao final da educação básica, serem aprovadas no vestibular e assim seguirem aprendendo mais disciplinas na universidade” (MACHADO, 2002, p.138).

Para a educação profissional, com o desenvolvimento científico, e a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Profissional, por meio do Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB nº 16 de 1.999, a educação profissional foi norteadada para um ensino por competências, em que a vinculação dos estudos com o mercado de trabalho tornou-se fundamental para a aprendizagem dos alunos. Pois, tinha - se como objetivo a preparação dos profissionais para a laborabilidade, como consta:

A vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laborabilidade, é uma referência fundamental para se entender o conceito de competência como capacidade pessoal de articular os saberes (saber, saber fazer, saber ser e conviver) inerentes a situações concretas de trabalho. O desempenho no trabalho pode ser utilizado para aferir e avaliar competências, entendidas como um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento. Este conceito de competência amplia a responsabilidade das instituições de ensino na organização dos currículos

de educação profissional, na medida em que exige a inclusão, entre outros, de novos conteúdos, de novas formas de organização do trabalho, de incorporação dos conhecimentos que são adquiridos na prática, de metodologias que propiciem o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas novos, comunicar idéias, tomar decisões, ter iniciativa, ser criativo e ter autonomia intelectual, num contexto de respeito às regras de convivência democrática (Parecer nº 16 de 1999, p.25).

Nesse contexto de concepção de competência em que a educação está norteada para o mercado de trabalho são considerados os pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e a aprender a conviver juntos (DELORS, 2010). De outra forma, a organização disciplinar centra-se no conteúdo e no saber teórico.

Portanto, uma escola que adota uma organização curricular orientada por competências, precisa se adequar à necessidade de uma reorganização do trabalho pedagógico, uma reconfiguração de seus espaços e tempos, uma revitalização do currículo como mapas do conhecimento que se busca com a formação, e ainda, uma postura diferenciada do corpo docente em relação ao conhecimento, bem sua preparação pedagógica (MACHADO, 2002).

Dentro da preparação pedagógica está a organização e o planejamento docente. Segundo Gil (2010, p.126), “a definição de conteúdos constitui um dos itens mais importantes na elaboração dos planos de ensino”. Pois, é considerado o ponto de partida para o planejamento docente.

O professor, com base nos programas elaborados pela faculdade, desenvolvia todas as suas atividades de planejamento. Na realidade, esse planejamento consistia simplesmente em distribuir, de acordo com o tempo disponível, os conteúdos do programa de sua disciplina. Embora, posturas como essa ainda sejam manifestadas por muitos professores do ensino superior, a tendência atual é enfocar os conteúdos numa perspectiva mais dinâmicas. Os conteúdos deixam de ser vistos menos como orientadores do planejamento e mais como elementos que contribuem para a concretização dos objetivos de aprendizagem (GIL, 2010, p.126).

No modelo tradicional, cada disciplina é coberta de uma maneira separada das demais, desde seu início (conceitos principais, metodologia) até seu fim (aplicações). No modelo integrado, as disciplinas são chamadas a contribuir conjuntamente ao estudo de assuntos complexos, selecionados como processos importantes que o aluno deve conhecer e dominar. Para cada assunto pode variar a combinação das disciplinas chamadas a contribuir, mas o objetivo sempre visa a uma compreensão global e integrada do fenômeno (BORDENAVE; PEREIRA, 1977, p.103).

Na Escola Técnica do SUS de Blumenau tem-se a execução de cursos de formação de nível técnico e cursos de especialização pós-médio na área de enfermagem. Cada curso em execução, tem o acompanhamento de uma coordenação técnica e uma pedagógica responsável por capacitar os profissionais de saúde convidados a serem docentes. Esses passam por uma

capacitação inicial em que são trabalhados os seguintes temas: apresentação da escola como rede de escolas do SUS, concepção de educação e educação problematizadora, metodologias ativas de aprendizagem e metodologia problematizadora, planejamento docente e avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Durante o acompanhamento dos cursos realizados com os docentes da ETSUS Blumenau, tem-se observado a dificuldade dos professores em compreenderem a organização curricular dos cursos, principalmente na sua constituição em bases tecnológicas. Similarmente, mas numa outra concepção de educação está a disciplina.

De outra forma, por ser uma organização curricular diferente da tradicional, torna-se ainda uma problemática do estudo compreender a concepção docente sobre as bases tecnológicas, que contribuirá para a compreensão de como selecionar os conhecimentos necessários para o planejamento curricular de um novo curso.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Desde a Grécia Clássica, a escola tinha como meta principal o ensino dos conteúdos disciplinares, já que as primeiras organizações escolares criaram e priorizaram as disciplinas mais adequadas para o aprendizado de seus educandos. O currículo básico na Grécia Clássica foi denominado de *Trivium* que incluía as disciplinas de Lógica, Gramática e Retórica. Com o passar do tempo, a concepção de que o mais importante para a escola ensinar eram os conteúdos, foi sendo substituído pelas disciplinas que eram fundamentais para a constituição do ser humano cidadão da *pólis*. Por isso, o currículo que se seguiu, o *Quadrivium*, era composto pelas disciplinas: Música, Aritmética, Geometria e Astronomia (MACHADO, 2002).

A partir da segunda metade do século XIX, começa a ocorrer a fragmentação do conhecimento em disciplinas. Pois, “estudamos matérias, conteúdos disciplinares, para chegar ao conhecimento científico que garantiria uma boa educação formal, a formação pessoal decorreria naturalmente”. (MACHADO, 2002, p. 138). Com essa fragmentação, houve uma supervalorização das disciplinas que perdurou por bastante tempo.

A partir da tendência de incorporar as críticas à disciplinarização científica à crítica às disciplinas escolares, conclui-se que o currículo disciplinar não valoriza os interesses dos alunos, seus conhecimentos e experiências prévias e seu meio sociocultural, não aborda questões práticas, bem como as questões mais vitais do ponto de vista social. Consequentemente, o currículo disciplinar inibe relações pessoais entre alunos e professores, desvaloriza capacidades intelectuais, acarretando problemas de aprendizagem, desestimula a crítica e a curiosidade, além de sustentar uma organização do trabalho pedagógico inflexível e uma tecnificação do trabalho docente. Em contrapartida, o conhecimento científico nesse início do século é compreendido como cada vez mais inter-relacionado, em sua busca da resolução de problemas sociais complexos, e no processo de constante associação de conteúdos disciplinares e suas tecnologias (LOPES, 2008, p.44).

A crítica ao currículo por disciplinas, como a falta da participação, criatividade e a curiosidade discente, fazem com que movimentos de mudança perpassem esse período histórico até culminar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional descritas do Parecer CNE/CEB nº 16 de 1999, que tratam de diretrizes para a educação profissional dentre as quais o ensino por competências.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 16 de 1999, a organização curricular por módulos e certificação por competências foram contribuições do Decreto Federal nº 2.208 de 1997, na qual a “modularização deverá proporcionar maior flexibilidade às instituições de educação profissional e contribuir para a ampliação e agilização do atendimento das necessidades dos trabalhadores, das empresas e da sociedade”. Ainda em decorrência do entendimento de que a educação profissional representa o preparo discente para o trabalho, “cursos, programas e currículos

poderão ser permanentemente estruturados, renovados e atualizados, segundo as emergentes e mutáveis demandas do mundo do trabalho” (Parecer CNE/CEB nº 16 de 1999, p.13).

A relação com o trabalho estava na preocupação do governo em definir que o ensino médio seria o articulador entre a educação básica e a educação profissional entendida pela inserção do aluno no mercado de trabalho. Diante disso, alguns princípios foram descritos como a própria “articulação com o ensino médio e os comuns com a educação básica, também orientadores da educação profissional, que são os referentes aos valores estéticos, políticos e éticos” (Parecer CNE/CEB nº 16 de 1999, p.17).

Ainda, como princípios da educação profissional têm-se delineada sua “identidade e especificidade, e se referem ao desenvolvimento de competências para a laborabilidade, à flexibilidade, à interdisciplinaridade e à contextualização na organização curricular, à identidade dos perfis profissionais de conclusão e à atualização permanente” (Parecer CNE/CEB nº 16 de 1999, p.18).

Para se efetivar os princípios da educação profissional descritas no Parecer, principalmente na contextualização da organização curricular, são necessários currículos voltados para o ensino e aprendizagem de competências profissionais para a vida produtiva.

De acordo com Alessandrini (2002, p.164):

*Competentia* significa proporção, simetria. A noção de competência refere-se à capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela, ou seja, estabelecendo uma avaliação dessa situação de forma proporcionalmente justa para com a necessidade que ela sugerir a fim de autuar da melhor maneira possível. É a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade.

A competência relaciona-se com “o saber fazer algo” e envolve, portanto, habilidades. “As habilidades e as capacidades dos sujeitos representam os instrumentos a serem tocados em um conjunto” (ALLESSANDRINI, 2002, p.165).

Para serem aprimoradas as habilidades precisam ser desenvolvidas e construídas “passo a passo, num processo contínuo. Entendemos que esse processo ocorre a partir de um diálogo interior, representado pelas relações interpessoais, assim como pelas relações interpessoais, as quais implicam inserção e responsabilidade social” (ALLESSANDRINI, 2002, p.167).

Dessa forma, por meio da reflexão docente, consegue-se avaliar e desenvolver a capacidade de se autoavaliar de acordo com uma postura crítica. “e, conseqüentemente, as competências refletem-se nas tomadas de decisões, no que diz respeito à escolha de estratégias adaptadas aos objetivos educacionais estabelecidos e às exigências éticas da profissão” (ALLESSANDRINI, 2002, p. 166). A reflexão permite a busca pela compreensão do processo pedagógico, e, dessa forma, auxiliar no aprimoramento da prática docente.

Diante dessa concepção do ensino por competências, é importante descrever os saberes que a constituem:

A educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. • Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida. • Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho. • Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. • Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. • No momento em que os sistemas educacionais formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento das outras formas de aprendizagem, é mister conceber a educação como um todo. Essa perspectiva deve no futuro inspirar e orientar as reformas educacionais, seja na elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas (DELORS, 2010, p. 33).

Pois, o conjunto de saberes constituem as competências e estão inseridas dentro das bases tecnológicas denominadas pelos cursos da ETSUS Blumenau que são similares às disciplinas dentro da organização curricular dos cursos.

Lopes denomina as disciplinas como “concebidas como equivalentes às ciências de referências didatizadas. Mais do que conteúdos das ciências, são suas linguagens e suas lógicas que precisam ser ensinadas” (LOPES, 2008, p.50). Pois, historicamente, o entendimento do que vem a ser uma disciplina era denominado como “uma forma específica de organizar e delimitar um território de pesquisa, que redundava em um conjunto específico de conhecimentos com características comuns, tanto do ponto de vista de sua produção teórico-metodológico quanto do ponto de vista de ensino” (LOPES, 2008, p.54).

Quanto à organização das disciplinas Lopes define (2008, p. 57):

As disciplinas escolares podem então ser, de forma geral: a) as disciplinas que, em seu processo histórico de constituição, assumem maior relação com as disciplinas de referência (ex: química, física, e história); b) disciplinas constituídas pela integração ou pela tentativa de integração de diferentes disciplinas de referência (ex: ciências – integração de química, física, biologia e princípios de geologia e astronomia; estudos sociais – integração de história e geografia) e c) disciplinas temáticas desenvolvidas com base em demandas sociais as mais diversas, sem qualquer relação com disciplinas científicas de referência (ex: moral e cívica, orientação sexual e cidadania).

Comparando as classificações das disciplinas delineadas por Lopes, podemos assemelhar as bases tecnológicas adotadas pela ETSUS Blumenau com as disciplinas temáticas, nas quais se relacionam dentro dela diversas áreas de conhecimento dentro de um mesmo tema a ser estudado.

Segundo Lopes (2008, p. 59) nas três classificações de disciplina, se integradas ou não:

se incluem na mesma lógica de organização curricular; ocupam um determinado horário; inserem-se na estrutura curricular; participam dos processos de avaliação (com ou sem notas oficialmente registradas); orientam a elaboração de matérias didáticos; constituem grupos sociais que se organizam em torno de projetos curriculares; constituem uma concepção de professor que seja responsável exclusivo por ministrar seus conteúdos – e, por vezes, constituem grupos profissionais; dependendo do estágio de sua consolidação no currículo, constituem um curso universitário para formação desse profissional. Em nome dessas disciplinas, desenvolvem-se as lutas por prestígio, poder, território e posição privilegiada na hierarquia das disciplinas escolares. A organização disciplinar se impõe como forma de controlar o tempo e o espaço escolar, afirmando-se como uma tecnologia de organização curricular. Torna-se possível, desse modo, considerar a disciplina escolar como conteúdo que consolida a ocupação de um tempo e de um espaço demarcado na estrutura curricular.

Portanto, estruturas curriculares integradas precisam de “espaços diferentes para o desenvolvimento das atividades, divisão diferenciada de tempo, previsão de horário para o encontro dos professores e os processos coletivos de estudo e debate” (LOPES, 2008, p. 59).

Diante desse espaço de discussão coletiva é possível “adaptar-se as condições do moderno conhecimento, tentando colocar ao alcance do aluno que busca informações e formação, blocos organizados de conceitos e afirmativas capazes de mostrar a unidade da ciência na multiplicidade de suas abordagens para consegui-la” (BORDENAVE; PEREIRA, 1977, p.103).

É lícito conceituar o ensino integrado como o sistema que usa núcleos de interesses como ponto de partida para a obtenção do conhecimento científico. O ensino integrado usa a trilha traçada pela natureza mesma do espírito humano, para a aquisição do conhecimento. Portanto, nele – o concreto – o fato, fenômeno – assume o papel principal. Será em função desse concreto que fluirão as operações mentais capazes de permitir afirmativas, comparações ou deduções. Mas, para tanto, para produzir esse efeito, o concreto visado deve ser perfeitamente conhecido, que supõe o exame de todos os seus ângulos, faces, de sua intimidade, de seu relacionamento à circunstância. Esse exame, esse estudo, exige o uso de instrumentos adequados a cada particularidade posta como objeto de conhecimento, ou seja, das disciplinas científicas com sua própria metodologia (BORDENAVE; PEREIRA, 1977, p.103).

Por isso a diferença entre o ensino tradicional e o ensino integrado. “Enquanto no ensino tradicional o enfoque se dá sobre as disciplinas, postos como centrais ou objetivos destas, no ensino integrado os assuntos assumem a posição central, enquanto as disciplinas passam a funcionar como recurso para seu esclarecimento” (BORDENAVE; PEREIRA, 1977, p.103).

Podemos dizer, em outras palavras, que, enquanto num a disciplina é meta, no outro a disciplina é meio. Em ambos, portanto, aparecem as disciplinas – nessa designação entendidas, embora não com muita propriedade, as subdivisões da ciência possuidora de objetivo peculiar e de metodologia própria para o alcance de seu objetivo, por exemplo anatomia, fisiologia. Como em ambos os sistemas de transmissão – recepção, de conhecimento é imprescindível, o domínio dos instrumentos que permitem alcançar os objetivos disciplinares. Não é aí que reside a diferença entre eles, mas, sim, na filosofia que os preside. Exatamente por isso é preciso acentuar que a simples continuidade, ou mesmo, entrosamento de disciplinas que usam metodologias vizinhas, não constitui integração. A filosofia do ensino integrado se apóia na idéia de que, se na vida, no desempenho cotidiano, o homem enfrenta os fatos na complexidade com que eles ocorrem, é conveniente que na escola o aluno se habitue a encarar os fatos como entidades complicadas, exigindo reflexão para subsequente análise, adequada tanto a seu todo quanto a cada uma de suas partes. É a preservação da dualidade simultânea – aspecto particular e aspecto geral – que visa o ensino integrado, na presunção de estar preservando a identidade do fenômeno para o conhecimento (BORDENAVE; PEREIRA, 1977, p.103).

Na prática o currículo integrado pode ser visualizado nas matrizes curriculares dos cursos da ETSUS Blumenau como, por exemplo, o técnico em enfermagem, e os cursos de especialização em enfermagem: nefrologia, enfermagem do trabalho, saúde da família.

O curso técnico em enfermagem está autorizado sob o Processo PCEE 726/036, parecer n° 256 aprovado em 21/09/2004. O planejamento e a organização dos cursos de especialização na ETSUS Blumenau tiveram seu início em 2008, quando da elaboração por meio de oficinas para a construção do curso de especialização em Nefrologia, que aconteceu de forma coletiva, com atores dos tipos de atenção envolvida para o curso (atenção primária, secundária e terciária), bem como de categorias profissionais da área da saúde como técnicos em enfermagem e enfermeiros. Embora tenham sido convidadas outras categorias profissionais, participaram efetivamente essas categorias mencionadas.

A Escola Técnica do SUS Blumenau solicitou ao Conselho Estadual de Educação a adequação dos cursos conforme o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de nível médio no eixo tecnológico, sob o Processo PCEE 658/081, e aprovado com o Parecer CEDP n° 150 de 24/11/2008.

O curso de especialização em nefrologia foi autorizado pelo Conselho Estadual de Educação em 19/10/2010 por meio do Processo 433/101. E Parecer n° 218.

O curso de Especialização em Enfermagem do Trabalho foi autorizado sua atualização pelo Conselho Estadual de Educação por meio do Processo SED 00003974/2012, Parecer CEDP n° 087 aprovado em 10/09/2012.

Uma vez elaborado os currículos dos cursos, é realizado o encaminhamentos desses planos de curso ao Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE – SC) para aprovação e autorização. Assim que se tem o Parecer autorizativo positivo, e liberação de recursos pelo Ministério da Saúde por meio de projeto enviados pela escola e aprovados,

inicia-se a organização das turmas, escolha e capacitação dos docentes, organização dos alunos indicados feitos por meio da articulação com as instâncias políticas: Comissão de Integração Ensino e Serviço (CIES) e gestores de todos os municípios da área de abrangência da escola que perfazem 53 municípios da região da: Associação do Municípios do Alto Vale do Itajaí (AMAVI), Associação dos Municípios do Médio Vale do Itajaí (AMMVI), e Associação dos Municípios da Foz do Vale Itajaí (AMFRI). São articuladas relações com os municípios sede das turmas para a negociação das contrapartidas descritas nos projetos a serem executados.

Durante as capacitações técnicas pedagógicas realizadas pelas coordenações (uma técnica e uma pedagógica) de cada curso são percebidas as dificuldades e potencialidades dos profissionais de saúde que se tornarão docentes nesse processo de ensino e de aprendizagem.

Portanto, ao se convidarem os profissionais para se tornarem docentes, pensa-se que para ministrar uma disciplina são convidados docentes pelo “domínio teórico e experimental que possuem sobre seu conteúdo, e é aceita a crença de ‘ quem sabe o conteúdo daquela disciplina sabe transmiti-lo e sabe ensinar ’ ” (MASETTO, 2012, p.160) Por isso, são preocupações percebidas pelas coordenações: dificuldades docentes em organizar os ‘conteúdos’, a ‘ementa’ e dentro da carga horária estabelecida.

O autor descreve que não é a disciplina, ou no caso da escola, as bases tecnológicas, que definirão seu conteúdo. Irá depender “do curso, do profissional que se pretende formar e de suas necessidades” (MASETTO, 2012, p. 161).

E para isso o docente, precisa conhecer o currículo, o plano de curso proposto, ter clareza do perfil de aluno a ser alcançadas, características do profissional que se quer desenvolver com as competências, refletir sobre esses e priorizar e elencar os conteúdos ou temas necessários para cada base tecnológica.

Uma seleção de conteúdo assim encaminhada favorece a escolha de temas adequados ao curso, a aprendizagem de um conteúdo integrado e bem relacionado com outras disciplinas e com a formação esperada, atualizado (MASETTO, 2012, p.162).

Diante de uma prática problematizadora em sala de aula, passar conteúdos deixa de serem os objetivos docentes, para serem construídas as competências dos alunos que envolvem os conhecimentos, as habilidades e as atitudes mobilizadas por valores em ação.

Segundo Gil (2010, p. 128), são critérios para a seleção de conteúdos:

Vinculação aos objetivos: os objetivos, numa perspectiva moderna, constituem o ponto de partida para a determinação das ações de ensino. Por isso, os conteúdos devem derivar de objetivos. (...) Validade: os conteúdos tem validade quando apresentam condições de produzir os efeitos deles esperados. Os conteúdos que não atendem a este critério não tem muito valor. O conhecimento sem aplicabilidade

torna-se pouco relevante. Os conteúdos não podem ser vistos como definitivos e imutáveis, pois o conhecimento evolui constantemente em ritmo cada vez mais acelerado. É necessário pois, selecionar os conteúdos que sejam válidos não só para o momento em que são ministrados, mas também que possam servir em muitos outros momentos na vida dos estudantes. Conteúdos que possam ser trabalhados pelos estudantes, que contribuam para vislumbrar novas perspectivas e identificar novas possibilidades.

Ainda como critérios o autor elenca a significância que esses precisam ter para os alunos, pois precisa estar relacionado às experiências pessoais dos estudantes para que sua apreensão seja significativa. A utilidade também é um critério de escolha, pois para o estudante o conteúdo precisa estar dentro de suas necessidades e interesses, assim como às necessidades do curso. A flexibilidade dos conteúdos também deve ser considerada durante o planejamento de uma disciplina e adequada à diversidade dos estudantes em relação à “ faixa etária, nível socio econômico, aspirações profissionais, hábitos de estudo, conhecimentos anteriores e motivação para estudar” ( GIL, 2010, p. 131).

Para se organizar e selecionar os conteúdos é preciso se basear no currículo que é a imagem da cultura e o perfil que se deseja dos alunos. O desenvolvimento da escolha do tema e das informações a serem planejadas em cada base tecnológica pelo docente.

De acordo com Sacristán; Gomez (2007, p.149-150), “o conteúdo é uma construção social” que perpassa o período histórico, já que precisam se adequar às necessidades e perfil discente. “ Os conteúdos compreendem todas as aprendizagens que os alunos devem alcançar para progredir nas direções que marcamos fins da educação”.

Por isso, a investigação sobre as bases tecnológicas, ou conteúdos de ensino, ou ainda disciplinas torna-se importante pensando-se nos objetivos pedagógicos enquanto instituição formadora para trabalhadores do Sistema Único de Saúde.

### **3 PROBLEMATIZAÇÃO DA SITUAÇÃO**

Numa concepção educacional de educação por competências e do contexto da ETSUS Blumenau inserida na Política de Educação Profissional, uma situação constantemente observada no acompanhamento dos cursos de especialização técnica em enfermagem em andamento na região da Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí – AMAVI, Associação dos Municípios da Foz do Vale do Itajaí – AMFRI é o questionamento dos docentes acerca dos conteúdos a serem trabalhados a cada aula.

Como a escola tem organizada a sua matriz curricular por competências, e constituída por bases tecnológicas, essas são caracterizadas por um recorte do conhecimento norteado pela competência de cada unidade.

Então ao, se dividirem as bases tecnológicas por afinidades entre os docentes do curso, sempre há questionamento acerca de qual conteúdo deveria ser ministrado em cada base tecnológica. Mas, se considerarmos a concepção de educação por competências os questionamentos não deveriam existir, Parte-se desse nó crítico para realização desse projeto.

## **4 OBJETIVOS**

### **4.1 OBJETIVO GERAL**

- Elaborar um projeto de intervenção na ETSUS Blumenau para a compreensão docente sobre as bases tecnológicas na educação por competências.

### **4.2 OBJETIVO ESPECÍFICO**

- Produzir um material pedagógico sobre as bases tecnológicas na concepção de educação problematizadora.

## 5 JUSTIFICATIVA DA INTERVENÇÃO

A ETSUS Blumenau é uma escola pública municipal, que realiza cursos de nível médio e pós-médio na área da saúde com recursos do Ministério da Saúde a mais de cinquenta anos. Na área da enfermagem realiza os seguintes cursos: técnico em enfermagem (complementação do auxiliar para o técnico em enfermagem), especialização técnica em enfermagem do trabalho, especialização técnica em enfermagem na saúde da família, e especialização técnica em nefrologia. Tem cursos aprovados no Conselho Estadual de Educação ainda em implantação (especialização técnica em enfermagem em urgência e emergência e especialização técnica em enfermagem em centro cirúrgico).

A Política de Educação Profissional está norteada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (Parecer CNE/CEB nº 16 de 1.999), na qual orienta uma formação profissional direcionada para a construção e o desenvolvimento de competências que preparem o profissional para sua inserção no mercado de trabalho.

É importante observar que o conceito de competência adotado neste parecer subentende a ética da identidade que, por sua vez, sub-assume a sensibilidade e a igualdade. A competência não se limita ao conhecer, mas vai além porque envolve o agir numa situação determinada: não é apenas saber mas saber fazer. Para agir competentemente é preciso acertar no julgamento da pertinência ou seja, posicionar-se diante da situação com autonomia para produzir o curso de ação mais eficaz. A competência inclui o decidir e agir em situações imprevistas, o que significa intuir, pressentir arriscar com base na experiência anterior e no conhecimento. Ser competente é ser capaz de mobilizar conhecimentos, informações e até mesmo hábitos, para aplicá-los, com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com sua equipe de trabalho. Sem capacidade de julgar, considerar, discernir e prever os resultados de distintas alternativas, eleger e tomar decisões, não há competência. Sem os valores da Sensibilidade e da igualdade não há julgamentos ou escolhas autônomas que produzam práticas profissionais para a democracia e a melhoria da vida (Parecer CNE/CEB nº 16 de 1.999, p.24).

Segundo Rehem (2009, p. 61), “adquirir conhecimentos apenas, não é suficiente para a adequada profissional: para além dos conhecimentos, o sujeito deve desenvolver habilidades, valores, atitudes, e a capacidade de mobilizar, articular e integrar os conhecimentos na prática da vida profissional”.

Portanto, tendo-se um perfil de alunos trabalhadores na ETSUS Blumenau, é preciso considerar que os saberes teóricos são insuficientes para prepará-los para o mercado de trabalho. Para se aprender uma profissão é preciso desenvolver competências, e isso requer uma organização curricular diferenciada, e, portanto bases tecnológicas que são os recortes das áreas de conhecimento. “Está relacionado diretamente, com o complexo, e, portanto, saberes dissociados, descontextualizados contribui para a visão fragmentada e dissociada da realidade” (REHEM, 2009, p.62). Ainda:

Nessa linha de pensamento, os conteúdos da educação profissional contemporânea, comprometida para fazer que o educando aprenda a trabalhar no mercado complexo das economias globalizadas, não podem resumir-se a listas de conhecimentos, estruturados em disciplinas fragmentadas, a serem transmitidos pelos professores, tampouco apreendidos utilizando-se apenas o espaço escolar. Com a expansão descontrolada dos saberes da era do conhecimento, nenhum curso pautado na transmissão de listas de conhecimentos, por mais atualizadas que sejam, dará conta de formar o profissional para ter êxito no mundo contemporâneo (REHEM, 2009, p.63).

Para o desenvolvimento das competências são necessários o desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades, atitudes, e valores mobilizados por meio da ação. Dessa forma, os conteúdos não podem ser fragmentados ou isolados de um contexto profissional, nem de um contexto teórico. Portanto, fazer com que as disciplinas se tornem bases tecnológicas, ou seja, fazer com os docentes selecionem as áreas de conhecimento e os recortes da ciência necessários para a construção das competências é um dos “aspectos mais conflituosos da história do pensamento educativo e da prática de ensino, condição que se reflete nos mais diversos enfoques, perspectivas e opções”. O próprio conceito de conteúdos do currículo já é por si mesmo relativo, pois ao se ‘escolher’ os conteúdos os docentes estarão escolhendo quais temas em relação aos indivíduos na sociedade queremos reproduzir ou desenvolver (SACRISTÁN; GOMEZ, 2007, p. 149).

E para auxiliar nessa seleção tem-se como instrumento de auxílio aos docentes a configuração integrada dos currículos que permitem a interdisciplinaridade e a integração entre as bases tecnológicas descritas na matriz curricular.

Críticas são descritas por Lopes (2008), quando da integração do currículo, entendida como a conexão entre as disciplinas desenhadas na matriz curricular. Lopes descreve que a “integração se limita a uma disciplina que reúne em si objetivos de formas de conhecimento diversas, genuinamente articulados, torna-se importante, pois permite desenvolver a existência de inter-relações entre os objetivos”. Apesar disso, critica que para se articular vários objetivos, perde-se a especificidade dos conhecimentos. Além disso, descreve que os “professores não estão devidamente formados para trabalhar com conhecimentos tão diversos, além de haver risco de que o objetivo da integração gere uma articulação artificial de conceitos que se referem a domínios distintos” (LOPES, 2008, p. 51).

Ainda segundo Masetto (2012, p. 35):

Este é um outro ponto delicado e importante na formação pedagógica docente. Em geral, o professor tem a vivência da disciplina como reunião de especialistas em determinada área que estudam e aprofundam as informações pertinentes e juntos decidem o que se deve ensinar aos alunos (...). É a experiência de viver a disciplina como agrupamento de especialistas em uma área de conhecimento. Falta a esse

professor compreender o papel curricular da disciplina pelo qual o seu conteúdo é planejado, adaptado e recortado de acordo com o curso que está se desenvolvendo e com a formação esperada para aquele profissional. Isso quer dizer que disciplinas com o mesmo nome podem ter programas diferentes dependendo dos cursos e das necessidades. As programações das disciplinas precisam ser definidas pelas coordenações de um curso. Essas são algumas informações que analisadas e compreendidas pelo docente, permitirão pedagogicamente planejar sua disciplina de modo que possa contribuir mais eficientemente para a formação do profissional.

Portanto, compreender as bases tecnológicas é fundamental para o planejamento docente, para nortear os professores em seus objetivos pedagógicos e na condução da sua aula. Ao mesmo tempo, para o acompanhamento docente feito pela ETSUS torna-se importante compreender a concepção docente sobre as bases tecnológicas, para direcionar as ações de capacitações técnicas pedagógicas. Pois, corroborando as palavras de Masetto (2012, p. 34), “inteirar-se do currículo do curso em que leciona ter clareza de suas diretrizes curriculares e as competências (...) são conhecimentos pedagógicos essenciais para uma prática pedagógica competente”.

Sobre os conhecimentos pedagógicos essenciais Shulman (2005) descreve várias categorias de conhecimentos que compõem o conhecimento base para o ensino.

*Si hubiera que organizar los conocimientos del profesor en un manual, en una enciclopedia o en algún otro tipo de formato para ordenar el saber, ¿cuáles serían los encabezamientos de cada categoría? Como mínimo incluirían: Conocimiento del contenido; Conocimiento didáctico general, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura; Conocimiento del currículo, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente; Conocimiento didáctico del contenido: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional; Conocimiento de los alumnos y de sus características; Conocimiento de los contextos educativos, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos (SHULMAN, 2005, p. 10-11).*

Dessa forma, segundo Shulman (2005), todas as categorias de conhecimentos: currículo, conhecimento didático do conteúdo, dos alunos, dos processos e contextos educativos; compreendem os conhecimentos necessários para docência.

## 6 METODOLOGIA

Durante a participação da ETSUS Blumenau no curso de pós-graduação foram discutidos os aspectos históricos, principais demandas e desafios relativos à gestão pedagógica dos processos escolares. Partiu-se de questionamentos realizados durante o acompanhamento com docentes de cursos descentralizados, que acontecem em outros municípios da área de abrangência da escola. Um desses questionamentos, se mantinha a cada curso, mesmo com professores da escola, que era a interpretação dada pelos docentes acerca das bases tecnológicas, e, conseqüentemente o modelo por competências. Dessa maneira se estruturou o nó crítico, partindo do estudo desse problema e sua problematização.

Uma vez delineado o problema e identificada a necessidade, o segundo passo consistiu na elaboração da proposta de intervenção. Partindo da revisão teórica para a contextualização da situação problema identificada, foi delineado um objetivo geral para a elaboração do plano de intervenção seguindo a metodologia 6Q1POC.

### 6.1 PLANO DE INTERVENÇÃO

<b>MATRIZ PARA PLANO DE INTERVENÇÃO 6Q1POC PARA ENFRENTAR NÓ CRÍTICO</b>	
<b>Situação Problema: Falta de compreensão docente sobre a educação por competência no que diz respeito à como ministrar as bases tecnológicas, ou seja, quais conteúdos a aula deve conter</b>	
<b>NÓ CRÍTICO A SER COMBATIDO</b>	- falta de compreensão sobre a estrutura curricular dos cursos
<b>QUAL AÇÃO DE ENFRENTAMENTO?</b>	- Propor duas oficinas sob o método problematizador, subsidiar conhecimentos teóricos e produzir um material educativo norteador sobre as bases tecnológicas que compõem o currículo (sua concepção)
<b>QUANDO VAI ACONTECER?</b>	No segundo semestre de 2013 (de agosto a dezembro)

QUANTO QUEREMOS ALCANÇAR (META)?	80% dos docentes envolvidos nos cursos de enfermagem nas duas regiões, uma coordenação técnica, uma coordenação pedagógica do curso envolvido. Tem-se como meta alcançar em número absoluto 10 participantes em cada região.
QUEM SERÃO OS RESPONSÁVEIS?	Uma coordenação técnica e uma coordenação pedagógico de um curso de enfermagem em cada região de abrangência da escola
QUANTO CUSTARÁ?	R\$ 300,00 (material de expediente, <i>Coffe break</i> )
QUEM SERÃO OS BENEFICIADOS?	Comunidade escolar, docentes, coordenações, ETSUS. Todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.
POR QUÊ DA IMPLEMENTAÇÃO ?	Necessidade de subsidiar os docentes com conhecimentos teóricos para melhorar a compreensão da educação por competência, no que diz respeito aos temas que envolvem a base tecnológica. Por ser uma instituição pública que segue a Política de Educação Profissional e uma educação por competências, torna-se necessário a formação pedagógica continuada dos docentes para constante reavaliação de sua prática. E dessa forma, aprimorar o conhecimento didático de conteúdo: conhecimentos do conteúdo, conhecimento didático geral, conhecimento do currículo, conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento dos contextos educativos, conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos, seus fundamentos filosóficos e históricos (SHULMAN, 2005).
ONDE SERÁ IMPLEMENTADA?	Na região da Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí – AMAVI, no município de Rio do Sul e na região da Associação dos Municípios da Foz do Vale do Itajaí – AMFRI, no município de Itajaí. Em Rio do Sul o local será na Unidavi, e em Itajaí n UNIVALI que são instituições parceiras da escola e que possuem turmas de enfermagem em andamento (cursos de especialização técnica)

<p>COMO SERÁ IMPLEMENTADA?</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Articular com CIES a proposta do projeto de intervenção</li><li>- Aliar os encontros de acompanhamento técnico e pedagógico com um dia para realização de oficina para construção do material pedagógico sobre bases tecnológicas.</li><li>- Realizar as oficinas em cada região (em Rio do Sul e em Itajaí)</li><li>- Elaborar o produto final, dando um retorno aos docentes sobre a produção para validação.</li><li>- Apresentação na escola para avaliação do produto final proposto.</li></ul>
--------------------------------	--

## 7 ORÇAMENTO

Tabela – Orçamento dos gastos para elaboração do projeto de intervenção

<b>Materiais</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Valor Unitário R\$</b>	<b>Total R\$</b>
Papel pardo	1 unidade	R\$20,00	R\$ 20,00
Papel A4, canetas, pastas	20 kits	R\$ 3,50	R\$ 70,00
<i>Coffe break</i>	2 unidade	R\$100,00	R\$ 200,00
Folhas A4	500 folhas	R\$ 0,02	R\$ 10,00
<b>Total</b>			<b>R\$300,00</b>

FONTE: Elaborada pela autora (2013)

## 8 CRONOGRAMA

Quadro 1 – Cronograma de elaboração do projeto de pesquisa - segundo semestre de 2012

Atividade/Mês	07 2012	08 2012	09 2012	10 2012	11 2012	12 2012
Elaboração do título/tema/fundamentação teórica/ problematização/ objetivos/introdução do projeto				X	X	
Elaboração do referencial teórico					X	
Elaboração do método/plano de intervenção					X	X

FONTE: Elaborado pela autora (2013)

Quadro 2 – Cronograma de elaboração do TCC - primeiro semestre de 2013

Atividade/Mês	01 2013	02 2013	03 2013	04 2013	05 2013	06 2013
Elaboração do plano de intervenção	X	X	X			
Elaboração da escrita, resumo do TCC				X	X	
Revisão final do TCC						X
Apresentação do TCC em Banca Examinadora						X
Revisão e entrega corrigida do TCC						X

FONTE: Elaborado pela autora (2013)

## **9 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A proposta de intervenção apresenta ações pertinentes aos objetivos geral e específico, que conseguirão intervir na compreensão docente de alguma forma. Mesmo que os professores sejam acompanhados pedagogicamente e tecnicamente esses conhecimentos acerca da concepção de educação problematizadora trazem dúvidas quando colocados em prática na docência. Ao se propor a oficina para a construção coletiva, um espaço de discussão surgirá e os questionamentos surgirão, de forma que a produção coletiva conseguirá auxiliar outros docentes com as mesmas dúvidas e questionamentos. E, portanto, trará subsídios por meio dessa estratégia de ensino e aprendizagem para ser utilizada em capacitações técnicas e pedagógicas futuras.

## REFERÊNCIAS

ALLESSANDRINI, Cristina Dias. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de Ensino e de Aprendizagem.** São Paulo: Vozes, 1977.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário.** 2ed. São Paulo: Summus, 2012.

MACHADO, Nilson José. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEREIRA, Isabel Brasil; RAMOS, Marise Nogueira. **Educação profissional em saúde.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

REHEM, Cleunice Matos. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica.** São Paulo: editora SENAC, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino.** 4ed. São Paulo: Artmed, 2007.

SHULMAN, Lee S. *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de La nueva reforma. Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, v. 9, a. 2, 2005.