









## Comunidade de prática docente: estratégia de formação permanente para a docência na educação técnica em enfermagem\*

Teaching community of practice: permanent training strategy for teaching vocational training in nursing

Comunidad de práctica docente: una estrategia de formación continua para la docencia en la formación técnica en enfermería

### How to cite this article:

Ribeiro-Barbosa JC, Silva GTR, Backes VMS, Silva RMO, Oliveira MLC, Fernandes JD. Teaching community of practice: permanent training strategy for teaching vocational training in nursing. Rev Esc Enferm USP. 2021;55:e20210238. <https://doi.org/10.1590/1980-220X-REEUSP-2021-0238>.

-  Juliana Costa Ribeiro-Barbosa<sup>1</sup>
-  Gilberto Tadeu Reis da Silva<sup>1</sup>
-  Vânia Marli Schubert Backes<sup>2</sup>
-  Rosana Maria de Oliveira Silva<sup>1</sup>
-  Maria Luiza Carvalho de Oliveira<sup>3</sup>
-  Josicelia Dumêt Fernandes<sup>1</sup>

\* Extraído da tese: “Formação para a docência em enfermagem nas Escolas Técnicas do SUS: possibilidades em Comunidade de Prática”. Universidade Federal da Bahia, 2021.

<sup>1</sup> Universidade Federal da Bahia, Escola de Enfermagem, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Salvador, BA, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Florianópolis, SC, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade do Estado do Amazonas, Escola Superior de Ciências da Saúde, Manaus, AM, Brasil.

### ABSTRACT

**Objective:** To identify possibilities for developing teaching community of practice as a permanent training strategy for teaching in vocational nursing education. **Method:** This is a qualitative action research, carried out with vocational training professors and pedagogical coordination of a Unified Health System Vocational School of Ceará. Data were collected by focus groups and submitted to Bardin's content analysis, supported by the Qualitative Data Analysis Software. **Results:** Possibilities for the development of teaching community of practice were identified by the perception of the need for teacher training, difficulty in reconciling work and study, and the feasibility of promoting this training in a group. **Conclusion:** Teaching community of practice, in addition to being a viable strategy for nursing professor education, is urgent, as the training of secondary-level workers is crucial for quality of care and consolidation of the Unified Health System.

### DESCRIPTORS

Faculty, Nursing; Teacher training; Education, Nursing, Associate; Nursing; Unified Health System.

### Autor correspondente:

Juliana Costa Ribeiro-Barbosa  
Rua Urbis 2, 34, Bairro Salgadeira  
44444-320 – Santo Antônio de Jesus, BA, Brasil  
enfa.jcr@hotmail.com

Recebido: 26/05/2021  
Aprovado: 24/09/2021

## INTRODUÇÃO

O trabalho do professor demanda preparo e saberes que ultrapassam as especificidades de uma determinada área de conhecimento, de modo que sua formação precisa ser condizente com as demandas e complexidades do ser/fazer docente<sup>(1,2)</sup>. Sublinha-se que ensino é profissão, logo, requisita a aquisição de saberes diversos e formação direcionada para seu exercício, conforme indica o referencial teórico do Conhecimento Base para o Ensino<sup>(2)</sup>, ao apresentar, pelo menos, sete categorias de conhecimentos necessários ao professor para o seu trabalho: pedagógico geral, do conteúdo, dos alunos, do currículo, pedagógico do conteúdo, dos contextos educacionais e dos fins, propósitos e valores da educação. Ademais, a formação docente interfere na formação do próprio alunado, o que torna o percurso formativo do professor e sua atuação altamente relevantes para a qualidade do ensinar-aprender.

Especificamente na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) em enfermagem, refletir sobre a formação do professor é também pensar na formação do técnico em enfermagem, trabalhador que ocupa espaço central no cuidado em enfermagem/saúde no Sistema Único de Saúde (SUS), pelo elevado contingente numérico e magnitude de suas atribuições<sup>(3-5)</sup>. É apropriado enfatizar, neste contexto, a relevância do espaço ocupado pelas Escolas Técnicas do SUS (ETSUS), em razão do compromisso firmado de alicerçar seus processos formativos nos princípios do sistema de saúde brasileiro<sup>(5,6)</sup>. Entende-se, portanto, que a formação para a docência representa tema de extremo valor, considerando a urgente necessidade de formar trabalhadores comprometidos com o fazer saúde no e para o SUS.

Ainda, a maioria dos professores que atuam na EPTNM em enfermagem são enfermeiros, os quais, predominantemente, não possuem habilitação específica para o magistério<sup>(7,8)</sup>. Por esses motivos, torna-se ainda mais significativa e pertinente a temática da formação para a docência, com vistas a uma atuação docente qualificada e potencializadora de processos formativos críticos, reflexivos e transformadores.

Neste cenário, emergem as Comunidades de Prática na condição de lugar privilegiado para a aprendizagem, por oferecerem aos seus membros a possibilidade de interagir, trocar experiências, negociar significados e explorar novos saberes em prol da aquisição e construção de conhecimento. Conceituam-se, de um modo geral, como um grupo de pessoas que possuem uma preocupação, problemas ou entusiasmo a respeito de um tema e que aprofundam seu conhecimento e domínio ao se inter-relacionarem<sup>(9)</sup>. Portanto, são constituídas por grupos de indivíduos que apresentam ideias e planos em comum, engajando-se na busca de ações práticas em prol destes, suscitando aprendizagem e formação.

Especificamente como via de formação permanente para a docência, a Comunidade de Prática se apresenta como um terreno fértil para qualificação do professor, uma vez que, por meio do compartilhamento de vivências do ensino e do envolvimento concreto em atividades e ações tendo em vista o aprimoramento para a docência, oportuniza a revisão da própria prática educativa pela reflexão e análise críticas, em busca da profissionalidade docente<sup>(10)</sup>.

Além disso, pela flexibilidade espaço-temporal que admite inúmeras formatações, o desenvolvimento de uma Comunidade de Prática enquanto estratégia formativa é uma proposta bastante factível<sup>(9)</sup>. Em comunidade, tanto presencial como virtualmente, os professores poderão aprender e se desenvolver profissionalmente, continuamente e reciprocamente, a fim de qualificar o seu ensino mediante o aprofundamento de saberes.

Considerando o exposto, objetiva-se identificar possibilidades para o desenvolvimento de Comunidade de Prática docente como estratégia de formação permanente para a docência na educação técnica em enfermagem.

## MÉTODO

### DESENHO DO ESTUDO

Estudo qualitativo, do tipo pesquisa-ação, cujo referencial teórico foi o Conhecimento Base para o Ensino<sup>(2)</sup>, e metodológico, a pesquisa-ação<sup>(11)</sup>.

### CENÁRIO DO ESTUDO

O estudo foi realizado em uma ETSUS do Ceará, Brasil, em 2019, que possuía turma em andamento do curso técnico em enfermagem, característica considerada como critério de inclusão da escola no estudo. O Brasil tem 41 ETSUS; dessas, apenas cinco possuem turmas em andamento do curso mencionado, as quais localizam-se no Acre, Amazonas, Ceará, Paraná e Santa Catarina. A criação desta escola em 2005 representou um significativo avanço da Política de Educação Permanente no município e região circunscrita, tendo como missão desenvolver estratégias de intervenção no campo da formação técnica e capacitação dos trabalhadores da saúde<sup>(12)</sup>.

É oportuno dizer que esta ETSUS já havia sido incluída na primeira etapa do projeto de pesquisa desenvolvido entre 2018 e 2021, durante o doutoramento de uma das autoras, que teve como lócus as cinco escolas supramencionadas. Sua seleção é justificada, porque o Ceará é o segundo estado com maior número de ETSUS (quatro), precedido apenas por São Paulo (sete), sendo que este, atualmente, não possui nenhuma escola com turma em andamento do curso em foco. Ademais, cita-se o pronto aceite da escola em ser cenário da pesquisa-ação.

### PARTICIPANTES DO ESTUDO

Participaram do estudo 13 professores do curso técnico em enfermagem e a coordenadora pedagógica de uma ETSUS do Ceará. Responder diretamente pelo curso, no caso da coordenadora, ter sido docente, estar lecionando ou estar programado para atuar como docente na turma em andamento do referido curso, para professores, foram definidos como critérios de inclusão. Estar de licença, férias ou afastado do trabalho no momento da coleta de dados foram definidos como critérios de exclusão. Salienta-se que a aproximação e convite aos participantes aconteceu em setembro de 2019 por meio da criação de um grupo em um aplicativo de troca de mensagens, com auxílio da secretaria escolar e coordenações pedagógica e técnica do curso em questão.

## COLETA DE DADOS

A coleta de dados da presente pesquisa-ação foi estruturada conforme as seguintes fases organizativas: fase exploratória; tema da pesquisa; colocação dos problemas; lugar da teoria; hipóteses; seminário; campo de observação; coleta de dados; aprendizagem; saber formal/saber informal; plano de ação; e divulgação externa<sup>(11)</sup>.

Considerando tais fases, a fase exploratória ocorreu entre janeiro e outubro de 2019 a partir do desenvolvimento da primeira etapa do projeto de pesquisa citado anteriormente, quando foi possível se aproximar do cenário de estudo e dos participantes, conhecendo algumas características da escola e perfil formativo-profissional dos docentes, realizando um diagnóstico situacional. Ainda, por meio de dados publicizados no portal do Ministério da Saúde referentes às ETSUS e de observação *in loco*, pôde-se explorar mais o campo de observação, detectando alguns problemas e potenciais soluções.

A formação para a docência se estabeleceu como tema e principal problemática, e o Conhecimento Base para o Ensino<sup>(2)</sup> e a Comunidade de Prática<sup>(9)</sup>, como referencial teórico e hipótese de solução, respectivamente. Pontua-se que a Comunidade de Prática foi apresentada aos participantes através da disponibilização de um texto sobre a mesma e de um momento de teorização expositiva e dialogada, abordando seus principais pontos. Na ocasião, destacou-se que as Comunidades poderiam se conformar de inúmeras maneiras, inclusive virtualmente.

O grupo de condução, fase do seminário, foi constituído pela pesquisadora, professores e coordenadora. O campo de observação foi uma ETSUS do Ceará, e a coleta de dados teve como técnica o grupo focal (GF). Na sequência, a fase da aprendizagem e articulação entre os saberes ocorreu pelo compartilhamento de informações, discussão de potenciais ações e construção do conhecimento. O plano de ação foi educativo, tendo em vista a Comunidade de Prática; por fim, a divulgação externa tem acontecido pela publicização dos resultados com as pessoas e entidades de interesse.

Especificamente, a coleta de dados teve como técnica o GF, cuja aplicabilidade permite vasta discussão por meio do diálogo, de maneira que a produção de dados em espaço coletivo oportuniza ampla problematização temática, construção de saberes e aproximação da pesquisa com a realidade dos participantes<sup>(13)</sup>.

Foram realizados seis encontros na própria escola em outubro de 2019, todos previamente agendados conforme a disponibilidade dos participantes, que preferiram concentrá-los em um único mês e no período da noite. Tais encontros foram norteados por roteiros com questões de debate, sendo que os três primeiros se voltaram mais para o conhecimento da realidade do grupo, suas dificuldades e necessidades relacionadas à formação docente. Os três últimos foram voltados para a possibilidade de desenvolvimento da Comunidade de Prática docente na perspectiva da formação permanente para a docência. Cada encontro teve duração média de 1 hora e 55 minutos, perfazendo 11 horas e 28 minutos de coleta de dados, e os áudios foram gravados, transcritos posteriormente e validados pelos participantes. Ainda, foram feitas notas de campo durante os encontros do GF, a fim de registrar as atividades desenvolvidas, falas para retomada e percepções e reflexões da pesquisadora.

## ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados foram submetidos à análise de conteúdo temática, a qual apresenta três etapas: pré-análise – leitura e organização iniciais do corpus; exploração do material – exploração dos dados para codificação e categorização; tratamento dos resultados e interpretação – captação dos conteúdos manifestos e latentes presentes no material coletado<sup>(14)</sup>. Esta análise foi subsidiada pelo *Qualitative Data Analysis Software*.

## ASPECTOS ÉTICOS

O estudo observou os princípios éticos e científicos para pesquisa com seres humanos especificados nas Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, tendo sido aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa, sob Parecer 3.556.307, em setembro de 2019. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foram identificados com a letra P (participante), seguida de um algarismo arábico.

## RESULTADOS

A idade média dos 14 participantes foi de 36 anos, com intervalo entre 29 e 49 anos, sendo a maioria do sexo feminino. 85,7% (12) possuía graduação enfermagem, e os demais, em serviço social e análise de sistemas. 14% (2) dos participantes eram licenciados e menos da metade, 42,9% (6), tinha formação em nível de pós-graduação voltada para docência ou ensino, apesar da maioria atuar em sala de aula há mais de seis anos.

A partir da análise dos dados, emergiram 70 unidades de registro (UR), organizadas em seis subcategorias e, consequentemente, em duas categorias, detalhadas abaixo, as quais identificaram as possibilidades para o desenvolvimento da Comunidade de Prática docente. Ressalta-se que tais resultados advêm do desenvolvimento do GF, cuja execução foi possível, de forma mais direta, a partir da fase da pesquisa-ação “grupo de condução”.

### POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE DE PRÁTICA DOCENTE

As possibilidades para o desenvolvimento de Comunidade de Prática docente foram identificadas mediante subcategorias abaixo:

#### PERCEÇÃO DA NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DOCENTE

Os participantes reconheceram a formação docente como necessária para o exercício do magistério, uma vez que o bacharelado não os habilita para este trabalho. A licenciatura foi identificada como uma via de aproximação ao universo da educação e preparo para a atuação em sala de aula, por permitir a aquisição de conhecimentos didático-pedagógicos.

*(...) talvez o enfermeiro não tem o conhecimento de licenciatura, os estudiosos, as metodologias de aprendizagem. (...) se volta muito para a questão do bacharelado. (P2)*

*Pensei em fazer licenciatura só pra questão de sala de aula. (P5)*

*(...) a formação acadêmica, ela prepara para o bacharelado e não para licenciatura. (P6)*

## CONSTATAÇÃO DA DIFICULDADE DE CONCILIAR TRABALHO E ESTUDO

Os participantes constataram a dificuldade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, em virtude da falta de tempo. Assim, buscar cursos para a qualificação docente e se ausentar do trabalho para estar nesses espaços mais formais de formação permanente era bastante difícil. Nessas situações, precisavam escolher entre um ou outro e, geralmente, o trabalho assumia condição prioritária.

*Eu acho que preciso fazer especialização quanto a isso e, por falta de tempo, não estou podendo agora. (...) correria da vida, não está dando. (P3)*

*(...) é muito difícil a gente conseguir estudar e trabalhar. Às vezes, a gente tem que abrir mão do emprego pra estudar. E, às vezes, não dá, porque a gente precisa trabalhar. (P5)*

*E quando a gente pensa na vida corrida que nós temos que, muitas vezes, a gente se ausenta pra ir pra um outro lugar pra isso. (P10)*

## RECONHECIMENTO DA OPORTUNIDADE DE FORMAR-SE EM GRUPO

Identificou-se que a troca de experiências, a reflexão e o compartilhamento de vivências em grupo oportunizam e contribuem para a qualificação de todos os envolvidos, tendo em vista a atuação docente. A participação em grupos torna viável, portanto, formar-se e cooperar com a formação do outro por meio da construção coletiva do conhecimento.

*Essa troca é muito importante (...), existem pessoas que já têm uma certa experiência em docência e outras que não têm tanta experiência. (P2)*

*(...) o grupo fazer uma reflexão sobre essas práticas, trazer vivências, algum material, disponibilizar, porque você vai construindo o seu conhecimento no tocante ao pedagógico. (P7)*

*(...) eu acho que é muito importante ter pessoas comprometidas em fazer, em se qualificar, em contribuir com o outro pra essa qualificação. (P10)*

## DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE DE PRÁTICA DOCENTE

O desenvolvimento da Comunidade de Prática docente, no formato virtual, delineou-se a partir das subcategorias a seguir:

### ACOLHIMENTO DA PROPOSTA DA COMUNIDADE DE PRÁTICA DOCENTE

A proposta da Comunidade de Prática docente foi acolhida pelos participantes, que a qualificaram como boa e importante por oportunizar o aprimoramento do conhecimento necessário para a docência.

*(...) a comunidade é uma oportunidade pra aprimorar esse conhecimento que se faz necessário. (P7)*

*Achei uma ideia muito boa, é possível sim. Espero que entremos em consenso e consigamos fazer, construir essa comunidade de prática. Gostei da ideia, estou supersensível e quero participar. (P9)*

*Eu acho que é uma proposta bem importante, principalmente, pensando o que a professora falou: "será que eu já fiz algum curso voltado para a questão pedagógica?". (P10)*

### INDICAÇÃO DE TEMAS DE INTERESSE PARA DISCUSSÃO NA COMUNIDADE DE PRÁTICA DOCENTE

Metodologias de ensino, construção de planos de aula e ensino, métodos de avaliação e Projeto Político Pedagógico foram indicados pelos participantes como temas de interesse para discussão na Comunidade de Prática, cujo formato virtual foi apontado como preferencial.

*Nessa comunidade virtual, pode trazer (...) sobre a questão pedagógica ou método de ensino. (P7)*

*A gente trouxe como temas o plano de aula, plano de ensino, projeto político pedagógico, metodologias e métodos de avaliação. (P8)*

*Os temas que colocamos: metodologias de ensino, primordialmente, as ativas, construção do plano de aula (...), nem sempre a gente tem noção de um plano de aula. (P12)*

### PACTUAÇÃO DE COMPROMISSOS COLETIVOS PARA A COMUNIDADE DE PRÁTICA DOCENTE

Os participantes pactuaram alguns compromissos coletivos por eles considerados indispensáveis para o enriquecimento de conhecimento e responsabilização de todos os envolvidos na Comunidade de Prática docente. Citaram a necessidade de engajamento nas ações, busca por qualificação pessoal, compromisso em compartilhar informações e incentivar as participações, rigor para cumprir os horários estabelecidos para os encontros e ajuda mútua.

*Nos compromissos, a gente colocou o engajamento nas ações (...). Como também a qualificação pessoal, uma especialização, mestrado, doutorado. Isso me enriquece e acaba enriquecendo o grupo quando acontece a troca desse conhecimento. (P8)*

*Os compromissos (...), o compartilhamento do conhecimento através do grupo, incentivar a participação do grupo e horários de encontro do grupo. (P12)*

*Ter o compromisso, responsabilização (...) o compartilhamento de informações. (...) ajuda mútua. Ter a responsabilização, compromisso também em relação ao grupo virtual. (P13)*

## DISCUSSÃO

A formação docente foi percebida pelos participantes como uma necessidade, no entendimento de que o bacharelado prepara para atuar em áreas específicas de conhecimento e a licenciatura para a atuação em sala de aula. Associada a essa percepção, é relevante destacar o diminuto número de licenciados, apenas 14% (2) do total de participantes, bem como o fato de apenas uma minoria, 42,8% (6), ter pós-graduação voltada para docência e/ou ensino.

De fato, a formação do bacharel, com destaque aqui para a enfermagem, tem um percurso formativo com enfoque nas atividades assistenciais e gerenciais, de modo que pouco (ou nada) se fala na possibilidade da docência como campo de trabalho<sup>(15)</sup>.

Ademais, sabe-se que a oferta da licenciatura em enfermagem é tímida no cenário da educação superior nacional e que a busca por cursos de pós-graduação guarda estreita relação com a aquisição de conhecimentos da área de atuação profissional<sup>(16,17)</sup>. Assim, tem-se um professorado cada mais vez especializado e afastado dos outros saberes basilares ao magistério.

O construto teórico Conhecimento Base para o Ensino assinala que ensino é profissão e, portanto, requer formação, cuja estrutura de base compreende pelos menos sete categorias de conhecimento, supramencionadas<sup>(2,18)</sup>. Fica evidente, assim, que o pleno domínio da especificidade de uma determinada área não habilita o professor suficientemente para ensinar.

O docente, ao entender o que permeia e demanda o processo de ensino-aprendizagem, pode buscar meios de promover a sua qualificação, a fim de contribuir, de modo mais eficaz, para o aprendizado.

No entanto, apesar de perceberem a necessidade de formação para a docência, os participantes constataram a dificuldade de trabalhar e estudar concomitantemente, por falta de tempo e correria da vida. Por certo, uma rotina sobrecarregada e atribulada dificulta conciliar trabalho e estudo. Para a maioria dos enfermeiros, este arranjo é ainda mais penoso devido a uma jornada de trabalho semanal intensa, caracterizada, em geral, pelo *multiemprego*<sup>(19,20)</sup>. Como resultado, tem-se uma realidade cotidiana vertiginosa e concorrida, dificultando conciliar outra atividade com o trabalho, ainda que esta seja tão precíua como é a formação docente.

Ademais, é comum que o enfermeiro não se reconheça como profissional da educação, aspecto que dificulta ainda mais seu acesso a vias para qualificação docente<sup>(21)</sup>. Logo, observa-se uma atuação de professores, até mesmo experimentados pelo longo tempo de magistério, pautada exclusivamente na expertise teórico-prática da sua área de conhecimento.

Retoma-se a profissionalização do ensino, uma vez que ensinar é uma atividade complexa que exige não apenas a profundidade de compreensão da matéria ensinada, mas também a ampliação dos horizontes do conhecimento<sup>(2)</sup>.

Diante da percepção da necessidade de formação docente em embate com a constatação da dificuldade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, o reconhecimento da viabilidade de se formar em grupo ganha destaque, tendo em vista a oportunidade de aprendizado em prol da qualificação para a docência. A possibilidade de estar em coletividade, entendido aqui como um espaço mais informal de formação permanente, oportuniza o compartilhamento de experiências e aprendizagem conjunta.

A interação entre professores, particularmente, pode provocar um olhar e reflexão sobre a própria trajetória de formação e atuação docente e para a trajetória e atuação do outro, bem como reflexão coletiva com discussão e conexão das vivências<sup>(1)</sup>. Este (auto)conhecimento e (auto)reflexão da experiência de se tornar e atuar como professor favorece uma consciência crítica da realidade, a ponto de suscitar mudanças em busca de um saber/fazer docente experto<sup>(22)</sup>. Logo, a relação estabelecida em coletivo entre esses profissionais é benéfica e configura como uma potente via de aprimoramento docente.

Ainda, a aproximação e troca de experiências e práticas do processo de ensino-aprendizagem entre os professores viabilizam

o planejamento de ações conjuntas e inter-relação de disciplinas e conteúdos que, provavelmente, seriam conduzidos isoladamente<sup>(23)</sup>. Isso, além de gerar desenvolvimento da prática e do conhecimento dos próprios docentes, reverbera positivamente na aprendizagem e formação discente.

Nesta perspectiva, surge a possibilidade do desenvolvimento de Comunidade de Prática docente, cuja proposta foi acolhida pelos participantes, pois vislumbraram a potencialidade da formação permanente para o aprimoramento do conhecimento necessário para o ensino. Enquanto protagonistas de sua aprendizagem e considerando a flexibilidade espaço-temporal, por preferirem um formato virtual, perceberam a possibilidade de ampliar os saberes e as habilidades com vistas à profissionalidade docente, a exemplo de Oliveira<sup>(24)</sup>.

O aprendizado em Comunidade de Prática se dá pela interação contínua entre as pessoas, que aprofundam seus conhecimentos em determinada área ao compartilharem preocupações, problemas e assuntos<sup>(9)</sup>. Portanto, a Comunidade de Prática concebe o aprendizado como um fenômeno fundamentalmente social; logo, conhecer e aprender é uma questão de participar e de interagir.

É propício frisar que a formação permanente, formal ou informal apresenta-se como uma necessidade para o professor por possibilitar atualização e aprendizado contínuos, aspectos requisitados pela complexidade do seu trabalho, sobretudo em um mundo em constantes mudanças<sup>(1,10)</sup>. Também faz-se necessária, ao considerar a instrumentalidade requerida para a atuação docente, posto as exigências e especificidades do ato de ensinar. O docente, portanto, precisa estar permanentemente em processo formativo para corresponder às demandas e responsabilidades provenientes da docência.

Na medida em que tal processo contínuo de formação acontece em ambiente de colaboração e intercâmbio social, tendo como exemplo uma Comunidade de Prática docente, é possível haver movimentos reflexivos individuais e coletivos, visando à elaboração de projetos conjuntos para a resolução de problemáticas até mesmo da própria prática do magistério<sup>(24-26)</sup>. Desse modo, o aprendizado e o desenvolvimento profissionais contínuos dos professores podem ser viabilizados e fomentados em contexto de Comunidade de Prática.

Logo, uma Comunidade de Prática docente “funciona como um grupo de professores que trocam, refletem e aprendem uns com os outros tomando como matéria-prima relatos sobre suas práticas”<sup>(10)</sup>. Dessa maneira, a formação para a docência pode ocorrer nesses espaços de permuta e interação, onde os professores, ao compartilharem suas dificuldades e acertos, angústias e esperanças, aprendem entre si na direção do enfrentamento dos desafios vivenciados no magistério e com foco na profissionalização do ensino. Além disso, saberes referenciais para a prática docente e novos significados sobre a docência podem ser construídos nas experiências significativas e nas trocas delas entre os professores<sup>(23,27)</sup>.

Partindo-se do entendimento de que na Comunidade de Prática há um conjunto de problemas ou temáticas centrais que são de interesse de todos os membros, os participantes deste estudo, baseados na sua realidade e atuação na sala de aula, sugeriram alguns temas para discussão na comunidade, cujo caráter didático-pedagógico foi marcante. O conhecimento pedagógico

daqueles que possuem formação em nível de bacharelado é raso e deficitário<sup>(21)</sup>, de tal modo que a necessidade de ampliar estes saberes, manifestada de forma categórica neste estudo, assume lugar estratégico e insubstituível no exercício do magistério.

A manifestação dos participantes em torno do aprimoramento didático-pedagógico, como métodos de ensino, plano de aula e avaliação, endossou a pertinência do referencial Conhecimento Base para o Ensino<sup>(2)</sup>, em especial o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, que põe em relevo a habilidade de relacionar o conteúdo com o método mais adequado, considerando ainda o Conhecimento dos Alunos, Conhecimento do Currículo e Conhecimento Pedagógico Geral.

As reflexões que os mesmos teceram, identificando ora uma proximidade, ora um distanciamento do referencial do Conhecimento Base para o Ensino<sup>(2)</sup>, foram uma das razões pelo qual o mesmo suscitou grande interesse em seu aprofundamento.

É oportuno destacar que há a necessidade do compromisso mútuo entre os membros para que a discussão dos temas, a troca de experiências e o aprendizado por meio da Comunidade de Prática efetivamente aconteçam<sup>(9)</sup>. Este compromisso é o que faz com que uma Comunidade de Prática seja uma comunidade, sendo fonte de coerência e repousando na responsabilização individual diante do coletivo<sup>(9,28)</sup>.

Enquanto compromissos, foram pactuados engajamento nas ações, busca por qualificação pessoal, compartilhamento de informações, incentivo à participação uns dos outros e atenção para os horários estabelecidos para os encontros e ajuda mútua. A pactuação de compromissos auxilia na relação entre os integrantes e os mantém conectados<sup>(9)</sup>, o que tornará a Comunidade de Prática docente mais sólida e bem-sucedida. É interessante pontuar que outros compromissos podem ser adicionados, posteriormente, ao longo da prática da comunidade, e podem existir membros mais comprometidos em relação a outros<sup>(9)</sup>. De uma forma ou de outra, esses (re)arranjos acontecem (e são necessários), a fim de contextualizar e manter a Comunidade de Prática produtiva.

Além do compromisso mútuo, há também duas propriedades inerentes e indispensáveis à Comunidade de Prática, como empreendimento conjunto e repertório compartilhado<sup>(9)</sup>. Este inclui palavras, instrumentos, maneiras de fazer, símbolos, etc., que a comunidade produz e adota no percurso da sua existência. Aquele, por sua vez, relaciona-se com a capacidade de negociação coletiva que reflete o compromisso mútuo. Assim, todos esses elementos possibilitam o compartilhamento dos significados e conhecimentos.

A Comunidade de Prática docente, como possibilidade de formação permanente de professores, oportuniza a socialização das dificuldades cotidianas do magistério e expõe as lacunas de conhecimento no tocante a este trabalho. Também, possibilita o compartilhamento de vivências exitosas e a troca de experiências, no sentido da internalização e recriação dos saberes cogentes à docência.

O desenvolvimento da Comunidade de Prática docente em foco tem uma potencialidade expressiva, tendo em vista que uma das participantes foi a coordenadora pedagógica da unidade escolar. Assim, percebe-se uma abertura e interesse reais por parte da escola em qualificar seus professores, na compreensão de que é preciso se comprometer,

institucionalmente, com uma formação crítica, ética, humanizada de trabalhadores para o cuidado em enfermagem/saúde no SUS.

Ademais, a participação também de uma professora externa à área da enfermagem permite vislumbrar a possibilidade de envolver professores de outras áreas e cursos da própria ETSUS. Essa perspectiva de composição da Comunidade de Prática docente traz à tona a riqueza de experiências que podem ser compartilhadas e o potente conhecimento passível de ser construído coletivamente para uma atuação docente qualificada e transformadora.

## LIMITAÇÕES DO ESTUDO

As limitações do estudo se apresentam pelo quantitativo de uma escola como cenário da pesquisa, pela heterogeneidade dos participantes do GF referente ao número e assiduidade por encontro e pelo pouco tempo de acompanhamento do desenvolvimento da Comunidade de Prática docente.

## IMPLICAÇÕES PARA O AVANÇO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO PARA A ÁREA DE SAÚDE E ENFERMAGEM

O estudo aponta para a indispensabilidade da formação para a docência na educação técnica em enfermagem para uma prática docente experta, com consequente melhoria na qualidade da formação de trabalhadores de nível médio para o cuidado em enfermagem/saúde, potencializando o movimento por políticas de formação de professores para a EPTNM. Apresenta, ainda, a Comunidade de Prática como espaço favorável à aprendizagem e aprimoramento contínuos do professor.

## CONCLUSÃO

A percepção da necessidade de formação docente e a constatação da dificuldade de conciliar trabalho e estudo e o reconhecimento da oportunidade de se formar em grupo pelos participantes desta pesquisa apontam para a possibilidade de desenvolvimento de Comunidade de Prática docente na perspectiva da formação permanente para a docência na educação técnica em enfermagem. Para desenvolvê-la, foram indicados alguns temas de interesse para discussão e pactuados compromissos coletivos para manter a Comunidade de Prática ativa e produtiva.

A formação permanente dos professores é pauta importante no atual cenário do processo de ensino-aprendizagem, porquanto sua formação e atuação guardam relação com a qualidade da educação. Essa pauta ganha ainda mais realce quando considerada a educação técnica em enfermagem, pois a maioria dos enfermeiros começa a exercer a docência sem preparo específico, e o trabalho do técnico ocupa relevante lugar no cuidado em saúde.

Faz-se, portanto, urgente discutir e conceber vias de formação docente para os professores da educação técnica em enfermagem, a fim de que sejam um estímulo crítico para suas práticas no magistério e oportunizem um trilhar formativo contínuo. Dessa forma, será possível fortalecer a formação diferenciada de profissionais de saúde conscientes do seu compromisso social, com a qualidade do cuidado e do SUS.

Neste contexto, a Comunidade de Prática docente se apresenta como um modo coletivo de aprendizagem para os professores, por permitir o desenvolvimento dos saberes fundamentais à sua prática educativa mediante a socialização entre pares de experiências práticas e conhecimentos. Cada membro da Comunidade de Prática pode colaborar com elementos preciosos na busca pela qualificação para o ensino, cooperando para o aprimoramento pessoal e profissional de todos os envolvidos.

Ao funcionar como um grupo de professores da educação técnica em enfermagem que aprende uns com os outros por meio de interação e compromisso mútuo, a Comunidade de Prática docente pode se caracterizar como uma potente via de formação permanente para a docência. Configura-se, assim, um investimento viável e uma realidade possível para a qualificação docente tão essencial para a qualidade da educação e excelência da formação em saúde/enfermagem.

## RESUMO

**Objetivo:** Identificar possibilidades para o desenvolvimento de Comunidade de Prática docente como estratégia de formação permanente para a docência na educação técnica em enfermagem. **Método:** Pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, realizada com professores do curso técnico em enfermagem e coordenação pedagógica de uma Escola Técnica do Sistema Único de Saúde do Ceará. Os dados foram coletados por grupos focais e submetidos à análise de conteúdo de Bardin, com suporte do Qualitative Data Analysis Software. **Resultados:** Possibilidades para o desenvolvimento de comunidade de prática docente foram identificadas mediante a percepção da necessidade de formação docente, dificuldade de conciliar trabalho e estudo e viabilidade de promover esta formação em grupo. **Conclusão:** A comunidade de prática docente, além de ser uma estratégia viável para a formação docente em enfermagem, é premente, pois a formação de trabalhadores de nível médio é determinante para a qualidade do cuidado e consolidação do Sistema Único de Saúde.

## DESCRITORES

Docentes de Enfermagem; Capacitação de Professores; Docentes; Educação Técnica em Enfermagem; Enfermagem; Sistema Único de Saúde.

## RESUMEN

**Objetivo:** Identificar posibilidades para el desarrollo de una comunidad de práctica docente como estrategia de formación permanente para la docencia en educación técnica en enfermería. **Método:** Investigación cualitativa del tipo investigación-acción, realizada con profesores del curso técnico en enfermería y coordinación pedagógica de una Escuela Técnica del Sistema Único de Salud de Ceará. Los datos fueron recopilados por grupos focales y enviados al análisis de contenido de Bardin, con el apoyo del software de análisis de datos cualitativos. **Resultados:** Se identificaron posibilidades para el desarrollo de una comunidad de práctica docente a través de la percepción de la necesidad de formación docente, la dificultad para conciliar trabajo y estudio, y la viabilidad de promover esta formación en grupos. **Conclusión:** La comunidad de práctica docente, además de ser una estrategia viable para la formación del profesorado de enfermería, es urgente, pues la formación de los trabajadores del nivel secundario es fundamental para la calidad de la atención y la consolidación del Sistema Único de Salud.

## DESCRIPTORES

Docentes de Enfermería; Formación del Profesorado; Docentes; Graduación en Auxiliar de Enfermería; Enfermería; Sistema Único de Salud.

## REFERÊNCIAS

1. Souza APG, Anunciato RMM. Aprendizagens da docência em uma comunidade de aprendizagem online: contribuições da ReAD. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*. 2019;4(12):1090-109. DOI: <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426x.2019.v4.n12.p1090-1109>.
2. Shulman LS. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos CENPEC*. 2014;4(2):196-229. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>
3. Granville NC, Corrêa AK. Saberes dos professores da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem. *Revista Cocar*. 2018 [citado 2020 Jul 18];12(23):408-38. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1734>.
4. Hott MCM, Reinaldo AMS. Qualificação pedagógica de enfermeiros docentes em cursos profissionalizantes. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. 2018;2(15):1-14. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2018.6455>.
5. Ribeiro-Barbosa JC, Silva GT, Amestoy SC, Silva CCR, Silva RMO, Backes VMS. Technical schools of the Unified Health System: an analysis of nursing education. *Rev Esc Enferm USP*. 2020;54:e03580. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2018052503580>.
6. Tafner DPOV, Reibnitz KS, Lazzari DD. Implementation of the integrality principle in technical nursing courses at schools in the SUS network. *Texto & contexto enfermagem*. 2016;25(4):e3470015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-07072016003470015>.
7. Backes VMS, Menegaz JC, Miranda FAC, Santos LMC, Cunha AP, Patrício SS. Lee Shulman: contributions to research on teacher training. *Texto & contexto enfermagem*. 2017;26(4):e1080017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-07072017001080017>.
8. Corrêa AK, Sordi MRL. The secondary technical-professional education in the Unified Health System and the teacher training policy. *Texto & contexto enfermagem*. 2018;27(1):e2100016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-07072018002100016>.
9. Wenger E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Buenos Aires: Paidós; 2011.
10. Imbernón F, Shigunov Neto A, Silva AC. Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em comunidade de prática. *Revista Ibero-Americana de Educação*. 2020;82(1):161-72. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8213663>.
11. Thiollent M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18ª. São Paulo: Cortez; 2011.
12. Ministério da Saúde: RET-SUS [Internet]. 2020. [citado 2020 Aug 19]. Disponível em: <https://antigo.saude.gov.br/trabalho-educacao-e-qualificacao/gestao-da-educacao/formacao-tecnica/rede-de-escolas-tecnicas-do-sus-ret-sus/escolas-tecnicas-e-centros-formadores>.
13. Kinalski DDF, Paula CC, Padoim SMM, Neves ET, Kleinubing RE, Cortes LF. Focus group on qualitative research: experience report. *Rev Bras Enferm*. 2017;70(2):443-8. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0091>.
14. Bardin L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70; 2016.

15. Sgarbi AKG, Missio L, Renovato RD, Hortelan MPSM. Enfermeiro docente no ensino técnico em enfermagem. *Laplage em Revista*. 2018;4(1):254-73. DOI: <http://doi.org/10.24115/s2446-6220201841423p.254-273>.
16. Corrêa AK, Prebill GM, Ruiz JC, Souza MCBM, Santos RA. First-year student profile in the “bachelor’s degree with a teaching credential in nursing” program at a Brazilian public university. *Educação em Revista*. 2018;34:e185913. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698185913>.
17. Sordi MRL. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. *Educação em Revista*. 2019;35(75):135-54. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67031>.
18. Souza DM, Backes VMS, Lazzari DD, Santos LMC, Martini JG. Conhecimento Pedagógico de Conteúdo de docentes de enfermagem novatos na educação técnica de nível médio. *Rev Bras Enferm*. 2020;73(5):e20180976. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0976>.
19. Machado MH, Koster I, Filho WA, Wermelinger MCMW, Freire NP, Pereira EJ. Labor market and regulatory processes – nursing in Brazil. *Cien Saude Colet*. 2020;25(1):101-12. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.27552019>.
20. Machado MH, Oliveira E, Lemos W, Lacerda WF, Filho WA, Wermelinger M, et al. Mercado de trabalho da enfermagem: aspectos gerais. *Enfermagem em Foco* [Internet]. 2016 [citado 2020 Jul 18];7(Esp):35-62. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/691/301>
21. Souza DM, Backes VMS, Lazzari DD, Martini JG. Pedagogical preparation of nursing professors for professional secondary technical education. *Rev Bras Enferm*. 2018;71(5):2432-9. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0289>.
22. Canever BP, Prado ML, Gomes DC, Backes VMS, Jesus BH. Self-knowledge of health teachers: a qualitative exploratory study. *Nurse Educ Today*. 2018;65(2018):54-9. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.02.035>.
23. Freire VCC, Miranda ARA. Uma perspectiva autorreflexiva sobre experiências formativas docentes de dois professores iniciantes no ensino superior. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*. 2019;1(2):1-18. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v1i2.3511>.
24. Oliveira MLC. Desenvolvimento de comunidade de prática docente virtual: possibilidade de formação do enfermeiro docente novato [Thesis]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; 2018.
25. Imbernón F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª. São Paulo: Cortez; 2011.
26. Underwood J, Joshevka M. A proposed typology of knowledge sharing within communities of teachers: a comparative case study focusing on England and Macedonia. *IAFOR Journal of Education* [Internet]. 2019 [citado 2021 jul 14];7(1):113-28. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1217953.pdf>.
27. Menegaz JC, Backes VMS, Moya JLM. Communities of practice: influences on pedagogical reasoning and action of nursing professors. *Invest Educ Enferm*. 2018;36(2):e02. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.iee.v36n2e02>.
28. Menegaz JC, Zamproga KM, Backes VMS. Formação docente de ensino superior em diferentes contextos educacionais: reconhecimento para a construção de comunidades de prática. In: Backes VMS, Menegaz JC, Moya JLM, organizadores. *Formação Docente na Saúde e Enfermagem*. Porto Alegre: Moriá; 2019. p. 119-36.

---

#### Apoio financeiro

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.  
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Produtividade em Pesquisa:  
Processo nº 307977/2018-8 e Processo nº 307517/2017-9.

---

