REVISTA SANTA RITA

ISSN 1980 -1742
Ano 10 – Número 20 – Dezembro 2015

Copyright by autores
Todos os direitos desta edição estão
reservados

REVISTA SANTA RITA

Ano 10, Número 20, Dezembro de 2015
ISSN 1980-1742

FICHA TÉCNICA

Diretor Geral da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia — Anunciato Storopoli Neto

Conselho Editorial — Gabriel Sassi Storopoli
Eduardo Satochi Uchida
Helder de Jesus Dias
Francisca Gorete Bezerra Sepúlveda

Corpo Editorial — Cássio Marcos Vilicev
Paulo Henrique Rinaldo
Ismar Vicente

Editor — Rafael Annunciato Neto

Capa — A escola de Atenas, 1509. Stanza dela Segnatura Museus Vaticanos Wikipedia, acessado em 10/12/2015, https://pt.wikipedia.org/wiki/Rafael

Editoração — Rafael Annunciato Neto

FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS E ADMINISTRATIVAS SANTA RITA DE CÁSSIA
Unidade Jaçanã: Avenida Jaçanã, 648 – Jaçanã São Paulo – SP – CEP 02273 001
http://www.santarita.br
Telefone (11) 2241 0777

Permitida a reprodução desde que citada a fonte

CAPA

A escola de Atenas, 1509. Stanza dela Segnatura Museus Vaticanos

Rafael era filho de Giovanni Santi, poeta (escreveu uma Crônica famosa em rima) e também pintor para a corte de Mântua. Quando o nascimento de Rafael, ele dirigia um famoso estúdio em Urbino. Giovanni ensinou seu filho a pintar e o introduziu à corte humanista de Urbino, que, ao final do século XV, havia se tornado um dos mais ativos centros culturais da Itália, sob a regência de Federico da Montefeltro, falecido sete meses antes do nascimento de Rafael. Lá, Rafael pode conhecer os trabalhos de Paulo Uccelo, Luca Signorelli e Melozzo de Forti. Precoce, aos dezessete anos (em 1500) Rafael já era considerado um mestre. Ele começou a ser chamado de o Príncipe dos Pintores. Nos 12 anos seguintes, Rafael nunca deixou Roma que passou a ser sua segunda nação. Trabalhou principalmente para Júlio II e seu sucessor, Leão X (filho de Lorenzo de Medici). Ao final do ano de 1508, ele começou a decoração dos apartamentos de Júlio no Vaticano, os quais, na visão do papa, eram destinados a glorificar o poder da Igreja Romana através da justificação do Humanismo e do Neoplatonismo. Uma série de obras-primas, como a Disputa (ou Discussão do Santíssimo Sacramento) e a Escola de Atenas, pintados na Stanza della Segnatura, o tornou o artista mais procurado da cidade. Nos doze anos em que permaneceu nessa cidade incumbiu-se de numerosos projetos de envergadura, nos quais deu mostras de uma imaginação variada e fértil. Dos afrescos do Vaticano, os mais importantes são a "Disputa" (ou "Discussão do Santíssimo Sacramento") e a "Escola de Atenas", ambos pintados na Stanza della Segnatura. O primeiro, que mostra uma visão celestial de Deus, seus profetas e apóstolos a encimar um conjunto de representantes da igreja, equipara a vitória do catolicismo à afirmação da verdade. Já a "Escola de Atenas" é uma alegoria complexa do conhecimento filosófico profano. Mostra um grupo de filósofos de várias épocas históricas ao redor de Aristóteles e Platão, ilustrando a continuidade histórica do pensamento platônico.
Fonte: Wikipedia, acessado em 10/12/2015,
https://pt.wikipedia.org/wiki/Rafael

POLÍTICA

Helder de Jesus Dias

A política é instrumento utilizado pelo ser humano desde a antiguidade. Apenas relembrando a origem de palavra remonta a Grécia Antiga, derivando de "POLITIKOS", que por sua vez, se originou a partir da palavra "*polítes*", que quer dizer "cidadão", originário de "*polis*", traduzido por "cidade". Hoje a política tem como definição ser a arte ou a ciência de governar, segundo a primeira definição trazida pelo dicionário on line Michaelis do uol, disponível em http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=politica.
Para a maioria das pessoas, contudo, a política está sempre ligada ao PODER. Platão e Aristóteles estudam a política em condições distintas, mas ambos se preocupam em posicionar a política ao sentido de poder dirigido ao governo do cidadão para o bem comum, deixando claro que o poder deve ser direcionado ao cidadão de forma justa. A racionalidade de Platão cria uma política que serve de comando aos militares e as classes econômicas visando a unicidade da cidade, do Estado. Aristóteles trata a política como um bem participável, não partilhável, mas se preocupa na utilização desse poder de forma justa e com isonomia jurídica, garantindo a todos a partilha dos bens e direitos do Estado.

A política brasileira está afundada numa crise absoluta, coberta com o manto da busca por uma justiça dilacerada e despropositada, utilizando mecanismos inconstitucionais, mas que vêm sendo aplaudidos, pois, a causa é nobre: a punição de corruptos, de bandidos. Vale a ilegalidade das ações praticadas tudo com base na velha teoria de que "os fins justificam os meios".

A política deveria ser exatamente o oposto dessa demonstração de força entre os políticos, uns contra os outros. O político deveria exercer política, o que significa que deveria estar praticando ações que promovam o bem comum, o bem da sociedade que representam e não a sobreposição de poder sobre poder na busca por dinheiro ou por mais poder.

A política está em crise, não por causa dos políticos estarem roubando ou serem corruptos, a política está em crise por que seu conceito se perdeu, como a maioria dos conceitos morais e éticos. São conceitos que estão a cada dia mais distantes e dos quais as pessoas presam por declarar conhecer, observar e até ser, mas no fundo, os deixam numa prateleira, guardados, a espera para serem apresentados. Contudo, no dia a dia, usam-se a dissimulação, a mentira e a hipocrisia.

Assim, as ações ilegais e inconstitucionais não servirão senão de exemplo daquilo que é errado, daquilo que não se deve fazer. A ilegalidade justifica a causa alheia, mas quando ela é utilizada contra nossos parentes ou entes queridos, ela é INJUSTA, salgada e desmedida.

Precisamos relembrar a definição da política e os conceitos morais e éticos que a norteiam e partir para uma re-politização de nossos cidadãos. O Estado precisa de políticos que pratiquem política e para isso precisamos criar cidadãos.

SUMÁRIO

ARTIGOS

A PRÁXIS DO PROFESSOR FORMADOR: INTERFACES PARA A APRENDIZAGEM DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO **8**
Antônia Solange Pinheiro Xerez
Francisca Gorete B. Sepúlveda
Francisco Mirtiel Frankson Castro
José Leonardo do Monte Marques

DOENÇA MENINGOCÓCICA C: o papel do enfermeiro no controle do agravo por meio da vacina meningocócica c conjugada
Paulina Perpétua Ana Neves Esteves Lawand
Lucilene Lopes dos Anjos Ferreira

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NA PROMOÇÃO DO CONSUMO DE FRUTAS, LEGUMES E VERDURAS COM AS MÃES E SUAS CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL ATENDIDAS EM UMA ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE EM SANTANA DE PARNAÍBA-SP **27**
Denis Leone
Janielse Matos Novaes Coronado
Dulci do Nascimento Fonseca Vagenas
Igor F. Bordello Masson
Cássio M. Vilicev
Juliana G. Casagrande
Ana Elisa Ortega
Daniela Fagioli-Masson

EDUCAÇÃO: NOÇÃO NIETZSCHIANA, ASPECTOS LEGAIS, E SUA CRISE **34**
Kainã De Oliveira Bento **34**
Manoel Matias Fausto

ENSAIO

O PRINCÍPIO DA DIGNIDADE HUMANA **11**
Paulo Henrique Rinaldi

NORMAS GERAIS PARA PUBLICAÇÃO **23**

APRESENTAÇÃO

A Revista Santa Rita é uma publicação eletrônica multidisciplinar da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia que visa o desenvolvimento e a democratização do acesso ao conhecimento científico. O engajamento dos professores tem sido fundamental para o aprimoramento da Revista Santa Rita e construção de um veículo essencial para a formação de nossos alunos.

O primeiro artigo desta edição trata de uma análise da prática dos professores universitários do curso de Pedagogia da FACEDI realizada em 2014. A Doença Meningocócica (DM) é um grave problema de saúde pública podendo ocasionar surtos e epidemias em qualquer país do mundo, devido a sua evolução rápida e alta letalidade, ela é apresentada e ações da saúde são discutidas no segundo artigo.

A Educação Alimentar e Nutricional é tratada no terceiro artigo como uma estratégia preconizada por políticas públicas em alimentação e nutrição, com o intuito de modificar práticas alimentares inadequadas, principalmente neste grupo vulnerável de crianças com Paralisia Cerebral.

No quarto artigo destaca-se o pensamento de Nietzsche sobre a educação que já passava por uma crise. Os estabelecimentos de ensino, eram objetos de crítica, o seu projeto educacional é discutido, o qual se apresenta como um paliativo em face da crise na educação, a consequente decadência que a cultura está sendo submetida, assim como o Direito Constitucional à Educação, no âmbito brasileiro.

O ensaio aborda a questão da dignidade da pessoa, posicionando o homem como um fim em si mesmo e não como meio para se atingir algum objetivo ou fim.

ARTIGOS

A PRÁXIS DO PROFESSOR FORMADOR: INTERFACES PARA A APRENDIZAGEM DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Antônia Solange Pinheiro Xerez
Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará – Brasil
Doutora em Educação
antoniaxerez@yahoo.com.br

Francisca Gorete B. Sepúlveda
Professora da Faculdade Santa Rita de Cássia e Coord. dos Cursos de Pós-Graduação
Doutora em Educação
podersaber@uol.com.br

Francisco Mirtiel Frankson Castro
Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual do Ceará - Brasil.
mirtielfrakson15@gmail.com

José Leonardo do Monte Marques
Professor do Sistema Municipal de Educação de Miraíma, Ceará – Brasil
Pedagogo
leo.jldm@hotmail.com

RESUMO

Analisa a prática dos professores universitários do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), as inter-relações da formação com a constituição da identidade docente do corpo de estudantes da Universidade Estadual do Ceará. Ao longo desta pesquisa, são trazidas discussões acerca dos seguintes enfoques: a formação de professores com base na reflexão sobre suas práxis; a prática docente vista como campo de transformação social; a relevância da valorização do ofício docente na atual realidade educacional brasileira. A revisão de literatura deste texto está fundamentada na contribuição teórica de autores que discutem a formação de professores no Brasil e em Portugal. Esta investigação, realizada em 2014, é ancorada no materialismo histórico-dialético e se pauta na abordagem qualitativa. Foram aplicados questionários como procedimento de coleta de dados, dirigidos a professores egressos do curso de Pedagogia, que atuam na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em diversos municípios da região Norte do Estado do Ceará, dentre eles: Miraíma, Amontada, Trairi, Tururu, Itapipoca e Uruburetama. Ante da análise dos dados, resta comprovado o fato de que a práxis docente dos formadores se revelou como condicionante de relevo para a formação dos discentes pesquisados.

Palavras-chave: Prática Docente. Professor Universitário. Formação de Professores.

Introdução

> Ninguém poderá ser um bom professor sem dedicação, sem preocupação com o próximo, sem amor num sentido amplo. O professor passa aquilo que ninguém pode tirar de alguém, que é o conhecimento. (SERBINO, 1998, p. 240).

O trabalho docente, como autores da epígrafe se referem (1998), necessita de um cuidado próprio do educador, do amor necessário ao ato de transmitir seus saberes a outros, em um motor *contínuo* de formar-se educador no exercício da profissão. Buscamos na pesquisa compreender as interfaces da prática dos professores universitários do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI) com a formação docente dos educandos da Universidade Estadual do Ceará (UECE), instituição a que pertence a citada Faculdade, analisando as inter-relações entre formação e a constituição da identidade docente.

Vimos que, nos últimos 30 anos os cursos de pedagogia no Brasil passaram por profundas mudanças estruturais em suas legislações e regimentos, com as reformas na realidade educacional brasileira. A existência de leis, planos ou metas para a educação não asseguram seu sucesso no cotidiano da sala de aula. Se virmos saber o prisma investigativo o cenário atual da educação no ensino superior, notaremos que estas leis não asseguraram muitas mudanças efetivas na prática formativa do educador, mas o surgimento destas induziu, de certa forma, um amplo debate sobre a problemática da formação. Assim, "O marco histórico de detonação do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador foi a I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo em 1980, abrindo-se o debate nacional sobre o curso de pedagogia e os cursos de licenciatura". (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 240).

Mencionada Conferência pode ser percebida a preparação para o necessário debate sobre a formação do educador brasileiro. De toda forma, as propostas do movimento não despertaram efetivas mudanças na forma de perceber o curso de Pedagogia na estruturação da formação dos educadores. Foi somente com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, que outras atitudes passaram a ser tomadas no concernente a formação de professores. Ao levar em consideração o que propõe e delimita a LDB (9.394/1996), se comparada a Lei Nº 5.692/1971 (2º LDB), publicada durante o regime militar pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, com 88 artigos, podemos asseverar que houve mudanças significativas nas políticas educacionais no País (Mesmo que não tenham sido efetivadas de fato no sistema escolar). (BRASIL, 1996; 1971).

Obtivemos muitos ganhos no tocante à reformulação do referido curso, em especial sobre a valorização dos processos formativos dos pedagogos e o reconhecimento da atividade docente como um processo pedagógico estabelecido nas relações sociais. No Artigo 2º, § 1º, da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, podemos observar:

> 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
>
> § 1º Compreende-se à docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Há, contudo, muitas outras batalhas no tocante à valorização profissional melhores salários, regulamentação do plano de cargos e carreira do magistério, nacionalmente, dentre outras reivindicações que fazem parte da pauta dos mais importantes movimentos sociais em favor da educação e do professor brasileiro. Neste artigo, abordaremos pontos ligados à prática docente e formação de professores, bem como, examinaremos dados de sua busca de campo, realizada com professores egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca, que lecionam na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atuando em diversos municípios do Ceará,

como, por exemplo: Miraíma, Itapipoca, Amontada, Trairi, Tururu e Uruburetama.

Vivemos particular momento histórico do curso de Pedagogia e, em especial, os educadores vivenciam uma reformulação de conceitos e valores da sociedade. Vivemos a Era da Tecnologia, onde cada vez mais se exprimem no espaço escolar preceitos e valores da sociedade capitalista, que desvaloriza o trabalho do educador e, ao mesmo tempo, superestima os resultados do trabalho explorado. Na atualidade, vivenciamos cada vez mais as imposições de uma ordem governamental, firmada no Neoliberalismo. A cada dia o professor é sobrecarregado com metas, objetivos e cobranças. Pensar e repensar nossa formação tornou-se bem mais do que uma tarefa singular, pois se fez uma necessidade urgente e permanente. Como destacam Pimenta e Libâneo (1999, p. 250) "[...] tudo o que é histórico é mutável e que conquistas históricas, por mais aguerridas que tenham sido, não podem ser cristalizadas. "

Inicialmente, na pesquisa, direcionamos esforços na reflexão acerca da prática docente. Os professores, agora egressos do curso de Pedagogia, tinham a real compreensão da importância de se refletir sobre a prática docente? Os professores do Ensino Superior estariam procedendo de igual forma a essa reflexão? Vejamos a que reporta Nunes (2001, p. 27) a respeito das pesquisas na área da formação de professores, e sua importância para a produção dos saberes profissionais, também constituintes da identidade docente:

> As pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

Em seguida, destacamos a prática pedagógica como instrumento de transformação social, uma vez que a práxis docente é configurada como ação transformadora, capaz de modificar determinada realidade com base na racionalização dos valores e conceitos empregados na prática docente. A formação docente, nesta perspectiva, é individual e coletiva, desenvolvida na interação dos universitários do curso e seus professores formadores. Tal restou expresso na contribuição de Pollak (1992), ao se referir à "construção da identidade" como fenômeno que se produz aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, admissibilidade, credibilidade, e que se faz mediante negociação com os demais.

Isto permitiu-nos chegar à seguinte conclusão: a valorização do ofício de professor só será de fato concretizada, dentre outros fatores, se tivermos pleno conhecimento sobre a importância de nossa prática para a formação de nossos discentes. "O conhecimento humano, pois dependendo dos diferentes referenciais, é explicado diversamente em sua gênese e desenvolvimento, o que, consequentemente, condiciona conceitos diversos de homem, mundo, cultura, sociedade, educação etc". (MIZUKAMI, 1986, p. 3). A história de vida de cada professor é, por certo, um condicionante para a forma como ele se percebe no mundo, podendo ele assumir para si o papel de agente de transformação social, ou de um informante de conteúdos. Não há, certamente, definições de como se fazer professor, não há "receitas prontas" de melhores práticas. Neste caso, existem diversas formas de ser professor, e, nesta diversidade, encontramos o discente que espera do educador um referencial nos processos de ensino e de aprendizagem.

Quando se remete à existência de várias formas de ser professor, precisamos ter cuidado com a tendência pós-moderna de supervalorização das subjetividades. Sabemos que, em suas práxis, o docente porte de determinada visão de homem, mundo, sociedade e educação, mas ele não pode perder de vista o rigor científico e funcional. O compromisso deste profissional deve estar pautado na formação de sujeitos críticos, capazes de refletir sobre o mundo, a respeito da realidade para transformá-la. A educação e a prática docente não se mostram capazes, sozinhas, de mudar a sociedade, mas podem contribuir para a emancipação humana.

1. Delineamento dos caminhos da pesquisa

A pesquisa sob relato realizada em 2014, desenvolvida sob a abordagem qualitativa, traz uma análise pautada no materialismo histórico-dialético, com suporte em outros estudos desenvolvidos na área da formação de professores e da prática docente. Contou, ainda, como procedimento metodológico,

com o uso de questionários, com perguntas abertas e fechadas, o que se constituiu como instrumento de coleta de dados, a fim de recolher dimensões das narrativas de seis alunos egressos do Curso de Pedagogia da FACEDI, concludentes no semestre letivo 201/2.

Estes educadores lecionam nas modalidades de Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atuando em diversos municípios da região circunvizinha à Cidade Sede do *campus* universitário. Traremos a seguir, na análise de dados, alguns trechos de falas destes professores. Para isso, faremos uso de nomes fictícios que retrataram aspectos importantes das contribuições evidenciadas na prática docente dos docentes universitários, para sua formação na qualidade de educadores.

Este artigo traz como características predominantes o caráter de pesquisa social, uma vez que esse tipo particular de pesquisa "[...] é sempre tateante, mas, ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais precisos. (MINAYO, 1994, p. 13)." Além disso, é claro, foi levantada e estudada bibliografia, que porta em sua composição a participação de importantes autores da área, dentre eles: Bolfer (2008); Freire (1996); Miranda (2008); Nóvoa (1999); Serbino *et al.* (1998). Esses especialistas contribuíram significativamente para a revisão de literatura deste trabalho. Toda investigação nasce de uma dúvida inicial, uma pergunta, um problema, e estes, articulados, poderão dar à pesquisa novos rumos, até então inesperados (MINAYO, 1994).

Cabe aqui salientar ter sido um dos motivos que nos levou a escolha destes sujeitos, o fato de se tratar de uma das turmas com maior aprovação no concurso público para provimento de vagas para professor, no Município de Itapipoca. A relevância de nossa escolha está no fato de que a estabilidade profissional em iniciar a carreira docente com a "segurança" de lecionar mediante concurso público influencia em diversos aspectos da constituição da identidade dos professores e da reflexão sobre sua formação. Como ensina Tardif (2002, p. 86), "O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. "

Utilizamos os referenciais bibliográficos durante todo o trabalho, cuja fundamentação teórica possibilitou melhor compreensão dos indicadores recolhidos na pesquisa, bem como uma interpretação acerca dos dados obtidos no momento da aplicação dos questionários. Consoante refere Minayo (1994, p.14), "[...] quando o observador é da mesma natureza que seu objeto de estudo, ao observar a realidade do campo de pesquisa, o observador, ele mesmo torna-se uma parte de sua observação". Pensar teoricamente sobre uma situação prática é, ao mesmo tempo, rever os princípios formativos da ação docente que se desempenha.

2. Prática docente e formação de professores: inter-relações e diálogos reflexivos

A palavra práxis configura-se, aqui, como toda ação transformadora, e a práxis docente está ligada diretamente à subjetividade de cada professor. No momento em que nós percebemos como agentes capazes de intervir na estrutura da sociedade e, em especial, da formação dos discentes, podemos compreender um pouco mais a constituição de nossa identidade como educadores. No tocante a essa formação da identitária, Nóvoa (1997, p. 28) nos dá pistas para seu entendimento:

> A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adopção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre acção. É por isso que, em vez de identidade, prefiro falar de processo identitário, um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.

A reflexão é, neste panorama, tão importante como a própria prática em si. É preciso refletir sobre o que fazemos, no concernente às consequências de nossas práticas, pensando a respeito da formação de nossa identidade docente. É com amparo na reflexão que podemos dar sentido a nossa atividade educativa, pois refletir é a consumação da atividade prática.

As subjetividades que emanam da prática educativa enchem o ensino-aprendizagem de significações próprias da experiência de vida

do educador. O ponto de partida para compreendermos essas propriedades da profissão professor ocorre no momento da reflexão sobre a ação, de perceber nossas contribuições (negativas ou positivas) para a formação de nossos educandos. O professor, como os demais profissionais da Educação, faz uso de suas experiências, de suas vivências em sociedade, para sua formação, seja pessoal ou profissional. Nóvoa (1999, p. 8) retrata isto no seguinte comentário:

> [...] é possível imaginar, de forma necessariamente simplificada, três grandes modelos pedagógicos: a ligação entre os professores e o saber configura uma perspectiva que privilegia o ensino e a transmissão de conhecimentos; a junção entre os professores e os alunos valoriza os processos relacionais e formativos; a articulação entre os alunos e os saberes favorece uma lógica de aprendizagem.

É no segundo modelo pedagógico, apontado por Nóvoa, que nos detemos a explorar na pesquisa – a relação professor-aluno, sobre os aspectos relacionais e formativos. E, para que possamos entender um pouco sobre esta relação, recorremos aos estudos realizados acerca da prática do professor-formador, sobre as concepções adotadas para a elaboração de suas metodologias, objetivando, assim, investigar as contribuições destas práticas para a formação dos professores e constituição de suas identidades como docentes. De acordo com Bolfer (2008, p. 14), "quando falamos em prática docente, consideramos, em sua essência, a presença da tríade: professor/aluno/conhecimento. Esta tríade está diretamente atrelada aos condicionantes sociais e psicológicos que constituem o ensino viabilizado pela prática docente. "

Se pensarmos na palavra "prática", é possível observar que seu significado é aprimorado do termo "práxis", no senso de agir, mas agir conscientemente, em relação a uma realidade, diferentemente de uma ação meramente produtiva ou comercial. A prática do professor é essencial no ensino-aprendizagem, pois por intermédio da ação os educandos que dela necessitam são levados aos conhecimentos prévios, e instigados a adquirir mais conhecimentos, além da formação reflexiva tão necessária para o preparo docente. No tocante à reflexão sobre a prática docente, Miranda (2008, p. 1) exprime que

> [...] O professor assume um papel muito importante neste processo, pois constrói e conduz o fazer pedagógico de maneira que atenda às necessidades do sujeito aprendente. No fazer docente acreditamos que deve prevalecer a visão humanística, onde a relação professor-aluno seja a base para o desenvolvimento cognitivo e psíquico em sala de aula.

Ao desenvolver sua prática em sala de aula, o professor necessita preservar a visão humanística, tendo a relação professor-aluno como importante ponto na elaboração de sua prática, na busca constante de atender as necessidades de seu aprendente. "A interação professor-aluno ultrapassa os limites profissionais e escolares, pois é uma relação que envolve sentimentos e deixa marcas para toda a vida". (MIRANDA, 2008, p. 2). Nesse sentido, é importante que, no contexto de formação de futuros professores, no âmbito do curso de Pedagogia, haja o diálogo com tais reflexões no plano do desenvolvimento curricular e da prática pedagógica, porque:

> Assim, independente da faixa etária do discente e de seu nível de formação, consideramos que as teorias de aprendizagem podem e devem ser aplicadas a toda relação professor-aluno. Sendo as relações interpessoais o meio de transmissão do conhecimento construído, através das quais existe a troca de significados, o docente sempre se apresenta como um modelo. Da mesma forma que os pais, para as crianças, se transformam em referência, a ser seguida ou não, mas sempre uma referência, o docente, mesmo na formação de adultos, também ocupa este lugar. (BARRETO, 2009, p. 28).

A prática docente universitária, não se diferencia em um todo das demais práticas escolares, porquanto, como Barreto (2009) nos diz, o ensino-aprendizagem acontece independentemente de idade, ou nível de ensino. Todos somos, de alguma forma, apresentados aos conhecimentos científicos e à vida prática. A prática docente se desenvolve como fenômeno constante, no ambiente do qual se aprende e ensina, vivenciando-se o conhecimento e dele se fazendo uso, para as diversas atividades da vida social, política e cultural. Atentamos, no entanto, para o fato de que nem todo professor, mesmo tendo ele posse de variados conhecimentos ou graduações outras, implicará o sucesso didático no exercício de sua atividade de ensinar.

A prática docente necessita de cuidados próprios do educador, seja na escolha da metodologia de trabalho, ou na seleção de conteúdos. Mesmo na escolha dos materiais didáticos, o professor necessita sempre

refletir sobre suas decisões. Um passo importante é questionar e pesquisar a melhor maneira de se alcançar os objetivos de aprendizado por ele traçados. A sociedade espera que ele assim o faça, aguarde que seu trabalho dê resultados, e, para isso, o fato de se preocupar com a problemática do ensino deve ser por ele considerado indispensável.

> Os professores são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor educação: ao fazê-lo, criam as condições para a valorização das suas funções e, portanto, para a melhoria do seu estatuto socioprofissional. (NÓVOA, 1999, p. 18).

Há de ser reconhecer a prática docente como trabalho social, haja vista ser o professor um profissional, e, como tal, merece o reconhecimento e a valorização de sua prática. Logo, "os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua acção está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projectos e às finalidades socais de que são portadores. " (NÓVOA, 1999, p. 17).

O professor universitário exprime algumas particularidades em relação aos demais docentes (Educação Básica). O próprio senso comum trata de criar uma classificação, o que chamaremos aqui de "hierarquia docente", em que o professor universitário (possuidor de títulos acadêmicos, como Mestrado, Doutorado ou Pós-Doutorado) encontra-se no topo dessa lista. Espera-se muito da prática deste educador, no entanto é necessária a preocupação, na qualidade de pesquisadores, com a "crença" de que a titulação de um sujeito o classificará como superior aos demais, posto que devemos levar em consideração os aspectos formativos de cada história de vida, a interiorização das subjetividades próprias de cada educador. Não desmerecemos, de forma alguma, a formação acadêmica destes educadores, pois nos propomos é compreender o modo como a prática destes docentes implica na formação dos futuros professores que atuarão diretamente nas salas de aula da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

> Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu oficio. (TARDIF, 2002, p.72).

O educando é ativo na de aprendizagem, e o professor, como profissional formado para ensinar e mediar a aquisição de conhecimentos, necessita repensar sua prática, com amparo nas suas experiências. Toda prática pode ser aperfeiçoada, melhorada, desde a reflexão que ele faz de suas metodologias de ensino. Tardif (2002, p. 73), inclusive, ensina ainda que "[...] as experiências escolares anteriores e as relações determinantes com os professores, contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático. " Ao refletir, o professor pode rever ações e encontrar outras bases para a sua atitude docente, perspectiva e prática pedagógica que se expressam como destaque no desenvolvimento do trabalho deste profissional. A docência faz-se de atos intencionais pedagógicos, mediados por constantes reflexões sobre os processos de ensino e de aprendizagem, os quais devem assumir centralidade e destaque na práxis educativa.

Todo professor, independentemente de em qual estádio na educação possa se encontrar o educando, passa pela vida de seu aluno e deixa contribuições próprias. De acordo com Freire (1996), depende de nós docentes, ideologicamente, racionalizar sobre quais marcas queremos deixar em nossos educandos, optando por perpetuar práticas admiráveis que possam contribuir com a formação social, pessoal e profissional de nossos alunos, no sucesso profissional e pessoal daqueles que levarão nossos ensinamentos. Para essa escolha essencial, necessitamos refletir, junto com nossos alunos, sobre nossas experiências e quais contribuições essas práticas estariam deixando para a formação de suas identidades como futuros educadores, para a perpetuação desses exercícios na imortalidade de suas histórias. Portanto,

> Todas as pessoas têm um potencial que é seu, constituído e desenvolvido nas suas relações com o mundo. Todos nós, sempre temos um relato retirado das vivências de sala de aula, dos relacionamentos do par educativo: professor e aluno e que resultam num sentimento, uma recordação que podemos compartilhar, favorecendo a troca de experiências e dando a eles novos significados o que enriquece nossos conhecimentos. (MIRANDA, 2008, p. 5).

Entendemos, assim, que o modo como o professor desenvolve sua prática em sala de

aula é fundamental no ensino-aprendizagem. As relações professor-aluno melhor se desenvolvem quando o professor se preocupa com sua prática, reflete sobre ela e junto com o educando busca melhorar e avançar o desenvolvimento do processo educativo. Dessa forma, "[...] a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações de recuos. [...] A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam". (NÓVOA, 1999, p. 21).

A universidade é um campo onde conhecimentos "afloram" de maneira vívida e constante. Nos cursos de formação de professores, vemos ainda mais oportunidades para este ambiente de ensino, pois de lá sairão educadores, com expectativas e ideais próprios, embasados em teorias e sustentados na constituição de novas práticas pedagógicas – este deve ser ideal na formação de professores.

Nóvoa (1999) menciona que grande parte dos professores reconhece que sua verdadeira formação acontece no momento da prática, com o contato com outros profissionais, quando encontram um docente que lhes dá apoio, ânimo, ensino. Reconheçamos o seguinte: os graduandos que ingressam em curso de formação de professores, e que almejam estar em sala de aula, ensinar, transmitir seus conhecimentos a outros, têm ou já tiveram a influência de algum professor em sua história de vida. Aqui desponta um princípio fundamental: a relação entre passado (identificações) e futuro (idealizações). "O professor é, com certeza, antes de tudo uma pessoa, um sujeito histórico, vivido, que tem anseios, preocupações, alegrias, interesses diversos e que escolheu ser professor motivado por algo". (TEIXEIRA; NUNES; NASCIMENTO, 2011, p. 6).

Uma das características básicas da formação efetiva de qualquer profissional é conter tanto elementos advindos da história vivida desta pessoa, quanto da história projetada a ser vivida por ele. E concordamos com a ideia de que o futuro é sempre mais bem idealizado quando já traz gratificações afetivas, direta ou indiretamente, o que é concretizado pela relação positiva entre docente e discente.

O professor, na posição de mediador entre o conhecimento e o educando, necessita rever, planejar e refletir sobre os princípios ensinados e aprendidos ainda em sua formação inicial, mesmo que isso não se efetive ao término desta. O professor-formador necessita enxergar sua prática como um dos trabalhos mais valiosos da sociedade atual. Ele não deve, em momento algum, aceitar a desvalorização profissional como qualificação dada pela sociedade. Sua prática é fundamental para o desenvolvimento e melhoria da qualidade da educação. Em razão disso,

> O professor, como um profissional da educação, deve necessariamente encarar a docência como trabalho que, como tal, transforma a natureza e as condições sociais que envolvem sua existência. A compreensão da prática docente como trabalho, e não como uma atividade sem maiores compromissos com a transformação da realidade, requer uma análise do método de trabalho docente e implica descrição, compreensão e interpretação dos fenômenos sociais que envolvem o ensino com o objetivo de transformar as condições concretas em que se desenvolve. (FREITAS, 1996, p. 18).

O trabalho do professor necessita ser algo prazeroso, porquanto, o ato de ensinar e de aprender é magnífico. E ensinar com responsabilidade e compromisso é premissa essencial ao trabalho do educador. Tudo que foi relatado neste texto procura expor algumas das premissas que fazem do trabalho do educador fundamentos primordiais à formação do professor, bem como do corpo discente em geral.

Igualmente, Nóvoa (1999) explicita que o educador não pode ser desvalorizado em relação as suas atribuições sociais, ele desempenha sim, um importante papel da práxis do aprendizado. Nisto, educa e aprende ao mesmo tempo, um processo dialético em que trocas se somam nunca diminuem; apenas se multiplicam. Ele não deve ser visto apenas como alguém que ensina, mas também, e sobretudo, como aquele que sabe possuir o conhecimento. Com efeito, no item seguinte, é mostrada a análise de dados, onde são expressas as percepções dos sujeitos e as reflexões, mediante a contribuição da revisão de literatura, com enfoque para o objetivo central deste artigo.

3. A formação no âmbito do ensino superior: o que dizem os sujeitos da pesquisa

Ao longo de nossa formação inicial, temos acesso às mais diversas metodologias de ensino, trazidas na prática docente de cada

professor, demonstrando, assim, a particularidade de cada sujeito referente ao ato educativo. Traremos, a seguir, um recorte das falas dos professores pesquisados, com ênfase nas relações vivenciais com os docentes na Universidade. Ante as principais perguntas expressas aos professores, questionamos aos pesquisados sobre como eles identificavam em sua ação docente (didática de sala de aula, escolha metodológica, reflexão sobre a prática), preceitos advindos da relação com os professores formadores durante a formação inicial do curso de Pedagogia:

> *Lembro sempre de meus professores principalmente quando minha aula não sai como planejei, então paro e faço minha reflexão revendo aspecto que poderiam melhorar, pois foi assim que aprendi com eles, sempre refletir minha prática.* (ANA).
>
> *A minha forma de como contar história para os meus alunos e como buscar a estimulá-los a serem leitores.* (PAULA).
>
> *Aprendemos muito com nossos professores, são métodos, metodologias, a forma de ver o aluno, o pensar de forma crítica.* (MARIA).

Planejamento, reflexão, incentivo, metodologias, visão crítica, - todos esses princípios inerentes à formação de professores puderam ser evidenciados na fala das três professoras, Ana, Paula e Maria. Constatamos, assim, que não é difícil para elas compreender que a prática docente desenvolvida pelos professores universitários, ao longo de sua formação, foi fundamental para a constituição de suas práticas, possibilitando a eles referenciais para elaborar sua identidade e fazer docente.

Freire (1996) assinala que o cunho gnosiológico na relação do professor com seu educando parte da existência de sujeitos, - um que, ensinando, aprende e outro que, aprendendo, ensina; uma troca constante de aprendizados e vivências, permite no qual todos podem ganhar com base no que deixam de sua história de vida e personalidade.

Quando questionados sobre a importância da reflexão na atividade docente, mesmo que de professores já titulados como doutores e mestres (como é o caso da FACEDI), durante a análise das falas dos professores, percebemos eles reconhecem a prática reflexiva é indispensável. Por maior que possa ser o grau de instrução que o educador possua, ele precisa refletir sobre seu "inacabamento", a respeito da sua prática e o significado desta para a formação de seus educandos. Rafael, um dos professores pesquisados, relata um pouco de sua história, e de como ele passou a se conhecer como educador:

> *na verdade, quando entrei no curso de pedagogia não tinha propriedade para falar sobre o que seria o trabalho docente, já tinha aprendido algo observando os professores na educação básica, mas era algo não sistematizado. Essa sistematização aconteceu na FACEDI, conhecendo as teorias e as práticas dos professores. Foi assim que construí minha concepção pedagógica.*

O fato de passar a perceber-se docente, na interação e contato direto com as práticas de outros, que, neste caso, são os professores formadores da Universidade, mostra-se como elemento fundamental da formação profissional e pessoal dos educadores. Rafael reconhece que, ao longo de sua formação, ainda na Educação Básica, reconhecia alguns fundamentos didáticos da prática do professor. Foi na faculdade, no entanto, que este pôde, enfim, sistematizar as informações e conhecimentos referentes à constituição de sua identidade docente.

Na universidade, o processo formativo expresso nos debates, aulas práticas, pesquisas de campo, nas diversas formas de aprendizado, exigem por parte do universitário a reflexão. Esta, por sua vez, é mostrada como meio pedagógico pelos próprios professores formadores, o que nos remete a um resultado evidente: a reflexão precisa se tornar um hábito constante, tanto entre os universitários, como entre os professores formadores, sem isso não será possível o desenvolvimento pleno na formação docente. Como acentua Nóvoa (1997, p. 59).

> A reflexão é, na actualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores. A sua popularidade é tão grande que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que, de algum modo, não incluam este conceito como elemento estruturador.

Em nossa rotina de trabalho, muitas vezes, não paramos para refletir sobre o que estamos representando na vida de nossos educandos, o que nos conduz a mais um problema evidenciado em nosso estudo – ensejar ao meio acadêmico da FACEDI uma atividade reflexiva. Martins e Duarte (2010, p. 151) consideram que "a reflexão sobre a prática docente tem como fim avaliar a necessidade de redimensionamento do

trabalho, que vem atrelada à necessidade de elaboração de instrumentos adequados para o exercício dessa competência [...]. " Em especial, essa atividade é voltada aos professores formadores da referida instituição, que envolve o seu papel na formação da identidade dos seus discentes, que se fizeram, assim, guiados por suas práticas.

Percebemos que os professores pesquisados possuem um grau de autonomia que lhes permitiu expor claramente as ideias e convicções sobre a participação e reflexão do trabalho dos professores formadores. Ao longo da análise dos dados, pudemos compreender que determinadas ações do cotidiano da sala de aula foram importantes para a formação dos professores, como consta nos dados expostos. Afinal

> [...] nós, educadores, precisamos ter o universo vivencial discente como o princípio (ponto de partida), de maneira a atingir a meta (ponto de chegada) do processo pedagógico; afinal de conta, a prática educacional tem como objetivo central fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, gerando autonomia e humanização. (CORTELLA, 2006, p. 125).

Refletir sobre a prática, questionar nossos fazeres, possibilita ao educador conhecer a si próprio, em suas fraquezas e potencialidades, pois a ele confere o discernimento necessário sobre a função social do ato de ensinar. Com origem na reflexão, poderemos pôr em prática o discurso de valorização da profissão docente.

Considerações finais

Os resultados apresentados evidenciam o caráter formativo que emana da prática docente dos professores universitários do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), a partir das relações professor-aluno na instituição de ensino em destaque na pesquisa. Para o desenvolvimento deste trabalho abordamos três principais questões: a importância da reflexão sobre a práxis docente, evidenciada como atividade prática da vida de cada educador o que fora, por assim dizer, contribuição da formação dos professores universitários para os alunos egressos do curso. Importante é frisar a segunda problematização, trazida pelo trabalho, como a compreensão da prática docente, campo de transformação social, o que só pode ser alcançado em detrimento à formação do professor reflexivo. A terceira problematização: a necessária valorização da profissão professor na atual realidade educacional brasileira.

O processo educativo é dialético, no qual se percebem trocas de conhecimentos e saberes; um sujeito que ensina aprende e, assim, constituem-se as relações interpessoais no âmbito da sala de aula. Esperamos que novas pesquisas sejam feitas; nossa formação é histórica e mutável e nossas práticas podem e devem ser contextualizadas com o momento em que vivemos. Criticar a qualidade da formação, apontar fraquezas nas instituições de ensino, criticar a prática docente, responsabilizar os educadores dos diversos problemas no sistema escolar são práticas relativamente comuns nos discursos das pessoas. A práxis docente dos professores formadores configura-se neste estudo como valiosa contribuição na formação da identidade docente dos professores pesquisados. Propomos, ainda, com suporte no que foi obtido na pesquisa, iniciar interiormente nossa valorização, dando a necessária importância aos processos reflexivos da práxis docente, e, assim, reconhecendo nossa ação como instrumento de transformação social, fazendo de nossas práticas a representação de nossos melhores discursos.

Referências bibliográficas

BARRETO, M. A. M. Ensinando a ensinar – a importância do modelo na formação de professores. **Revista Práxis**, ano I, nº 1 jan-2009.

BOLFER, M. M. M. de O. **Reflexões sobre prática docente:** estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários. São Paulo. UNIMEP, 2008. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 01 de 15/05/2006. Estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, licenciatura. Brasília, DF: CNE/CP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 22 de Dezembro de 2014.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 5692/71. Brasília: 1971. Disponivel em: http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf. Acesso em 24 de Fevereiro de 2014.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 24 de fevereiro de 2015.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 10. ed. – São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, 1999.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MINAYO, Maria C. de Sousa. **Pesquisa social:** teoria método e criatividade. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, E. D. S. **A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto afetividade.** Oitavo Encontro de Iniciação Cientifica, oitava mostra de pós-graduação. União da Vitória- PR- FAFIUV, 2008.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: Editora EPU, 1986. 119 p.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** 2. ed. Portugal, Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & sociedade**, ano XXII, nº 74, abril/2001.p.27-42.

POLLAK, M. **Memória e identidade social:** Estudos históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

SERBINO, R. V. [*et. al.*]. **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional.** 7. ed. Petrópolis. RJ; Vozes, 2002.

TEIXEIRA, G. F. M.; NUNES, D. P. N. A.; NASCIMENTO, J. da S. Docência no ensino superior: o que dizem os docentes que atuam na área de ciências humanas a respeito de sua identidade profissional? **IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino** - FACED/UFU. 2011.

ABSTRAC

Analyzes the practice of university professors of Faculty of Education, Faculty of Education Itapipoca (FACEDI), the interrelations of training with the constitution of the teaching identity of the student body at the State University of Ceará. Throughout this research, discussions are brought about the following approaches: teacher education based on reflection on their practice; teaching practice seen as social transformation field; the relevance of the appreciation of the teaching profession in the current Brazilian educational reality. The text of this literature review is based on the theoretical contributions of authors who discuss teacher education in Brazil and Portugal. This research, carried out in 2014, is anchored in historical and dialectical materialism and is guided in a qualitative approach. Questionnaires were used as data collection procedure, aimed at graduates teachers of Faculty of Education, working in Early Childhood Education or in the early years of elementary school, in several municipalities of the North of Ceará region, including: Miraíma, Amontada, Trairi, Tururu, Itapipoca and Uruburetama. Before analyzing the data, it remains proven the fact that the teaching practice of trainers revealed as major condition for the formation of the surveyed students.

Keywords: Teaching Practice. College professor. Teacher training.

DOENÇA MENINGOCÓCICA C
o papel do enfermeiro no controle do agravo por meio da vacina meningocócica c conjugada

Paulina Perpétua Ana Neves Esteves Lawand
Professora da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia
Mestre em Saúde Coletiva

Lucilene Lopes dos Anjos Ferreira
Professora e Coordenadora do Curso de Enfermagem da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia
Mestre
em Enfermagem

RESUMO

A Doença Meningocócica (DM) tem sua distribuição global, é um grave problema de saúde pública podendo ocasionar surtos e epidemias em qualquer país do mundo, devido a sua evolução rápida e alta letalidade. Este estudo trata-se de uma revisão bibliográfica sobre a importância do enfermeiro na aplicabilidade da vacina meningocócica C conjugada, tendo como objetivo descrever o panorama da Doença Meningocócica no Brasil e no mundo, e a relevância do enfermeiro no processo de imunização da vacina meningocócica C conjugada. O reconhecimento precoce da doença e a notificação compulsória pelos profissionais de saúde faz o diferencial para a sobrevida do caso índice e dos secundários. A imunização é uma das principais formas de prevenção contra a doença, desta forma a vacina meningocócica C conjugada, após estudos de imunogenicidade, confere titulagem elevada após a segunda dose da vacina, porém para que essa proteção seja garantida, conforme o Programa Nacional de Imunização o enfermeiro tem o papel de protagonista no cumprimento das recomendações especificas nesse processo, com o comprometimento de garantir uma assistência segura e de qualidade à população.

Palavras-chave: Enfermagem. Meningite. Vacina Meningocócica C Conjugada e Doença Meningocócica.

Introdução

A Doença Meningocócica (DM), ainda no século XXI, representa um grande problema de saúde pública em todo o mundo, não só pela sua capacidade de causar epidemia, mas também por ser uma doença de evolução rápida e de alta letalidade. "Estima-se cerca de 500.000 novos casos da DM por ano no mundo, e cerca de quase 50.000 óbitos, além de deixar 60.000 indivíduos com sequelas permanentes" (BARRETO et al., 2013 p. 108-121).

Segundo GAGLIANE & SOUZA, 2011, a DM tem distribuição global, podendo acarretar surtos e epidemias em qualquer país do mundo. A África é a mais afetada no mundo, especialmente na região conhecida como "cinturão da meningite", localizada na região semiárida e sub-Saariasna, que se estende do Senegal até a Etiópia.

Conforme BARRETO e colaboradores, 2013, no Brasil na década de 70, houve a maior epidemia da DM do país, com epicentro em São Paulo, evidenciada pela sobreposição de duas ondas epidêmicas. A primeira foi provocada pelo sorogrupo C[1], com início em abril de 1971, e a segunda iniciada em 1974 pelo sorogrupo A.

No final da década de 1990, observou-se, em diversos países como Espanha, Grécia, Eslováquia, República Checa, Irlanda, Reino Unido e no Brasil, um aumento do sorogrupo C em detrimento do B. (CARVALHO et al, 2011). Foram notificados 80 mil casos nos últimos 20 anos no país, em primeiro lugar ficou o sorogrupo B, e em segundo lugar o sorogrupo C, o qual foi responsável por alguns surtos, estimulando a vacinação em massa de crianças e adultos, como aconteceu em 1995. Após 10 anos houve um aumento da população susceptível, e o sorogrupo C voltou a ser uma ameaça particular dos grandes aglomerados urbanos (GAGLIANI & SOUZA, 2011).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) coordena os programas globais de vacinação no mundo, via suas representações regionais. Existe um esforço global para fortalecimento dos programas de vacinação, com o objetivo de aumentar a cobertura vacinal e desta forma prevenir doenças imuno-preveníveis. O Programa Nacional de Imunizações (PNI) do Brasil é considerado como um dos mais completos dentre os países em desenvolvimento, tendo sido pioneiro na introdução das vacinas de meningite meningocócica, sorogrupo C conjugada, pneumocócica conjugada, Influenza pandêmica H1N1, entre outras (AZEVEDO et al, 2013).

A responsabilidade do processo de imunização conforme o Programa Nacional de Imunização (PNI), está sobre o enfermeiro que tem uma participação significativa no cumprimento das recomendações específicas de armazenamento, conservação, manipulação, administração e acompanhamento pós-vacinal dos imunobiológicos. Entretanto, o enfermeiro desempenha um importante papel como supervisor técnico, na utilização de instrumentos padronizados para o gerenciamento dos serviços de enfermagem, otimizando os recursos humanos para que as ações de vacinação estejam ancoradas no uso de tecnologias que garantam a segurança do paciente através da supervisão dos serviços de capacitação do pessoal especializado (TERTULIANO, 2014).

1. Material e método

Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica que segundo Antônio Carlos Gil, a revisão bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. No qual o propósito geral é reunir artigos que descrevam a relevância do enfermeiro no controle da DM, frente a aplicabilidade do processo de imunização por meio da vacina meningocócica C.

Os critérios para escolha foram artigos completos em português, escritos nos últimos cinco anos, e que apresentavam no título os descritores. Foram encontrados 35 trabalhos lidos na íntegra. Ao final dessa etapa, a amostra foi composta por 19 artigos que responderam aos objetivos propostos ao estudo. Sendo

os demais artigos excluídos por não abordarem a temática proposta.

A busca de artigos incluiu pesquisa em bases eletrônicas da Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), Scientific Eletronic Library Online (SCIELO) e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS).

2. Referencial teórico

A meningite é a inflamação das meninges, membranas que envolvem o encéfalo (cérebro, bulbo e cerebelo) e a medula espinhal, ocorre geralmente por infecção do fluído que envolve o cérebro e a medula espinhal. A meningite pode desenvolver-se em resposta a diversas causas, geralmente bactérias ou vírus, mas também pode acontecer por fungos, lesão física, neoplasias ou certas drogas. (CVE, 2012).

Em relação aos tipos de meningites relacionadas, vale destacar as meningites bacterianas, por serem responsáveis por mais de 90% das meningites registradas. Existem vários patógenos que podem causar a meningite bacteriana, dentre eles, destacam-se a Neisseria meningitidis (meningococo), Haemophilus Influenzae tipo b (Hib) e a Streptococcus pneumoniae (pneumococo) (CVE, 2012).

O agente etiológico da DM é a Neisseria meningitidis, um diplococo gram negativo, e de acordo com sua especificidade imunológica do polissacarídeo eles são classificados em 13 sorogrupos: A, B, C, D, H, I, K, L, W135, X, Y, Z e 29E. Porém, somente os sorogrupos A, B, C, Y e W135 são responsáveis pela DM, e os sorogrupos frequentemente envolvidos em epidemias são o A e C (LEAL, et al, 2011).

No Brasil, a DM é endêmica, com evento periódico de surtos epidêmicos em vários municípios, principalmente no inverno (SÁFADI, et al., 2012). Nos países desenvolvidos, a incidência da DM varia de 1 a 5 casos por 100.000 habitantes, causados por diferentes sorogrupos. O coeficiente médio de incidência no Brasil da DM é de 3,28/100.000 habitantes (2000 a 2009). A DM apresentou no Estado de São Paulo um coeficiente médio de incidência de 3,1/100.000 no mesmo período, sendo o sorogrupo C o mais frequente (CVE, 2010).

Para FARHAT & SÁFADI (2008), a partir do ano de 2002 houve um aumento na proporção de casos identificados ao sorogrupo C, evidenciando uma tendência de crescimento percentual desse sorogrupo, e em 2004 o mesmo foi responsável por cerca de 57% casos de DM no estado de São Paulo.

A DM afeta pessoas de todas as faixas etárias, porém sua maior incidência está entre os menores de 5 anos, em especial os grupos dos lactentes menores de 2 anos, isso se deve ao fato de que, a partir dos 3 meses de idade, existe uma queda dos títulos de anticorpos maternos, adquiridos passivamente durante a gestação (BARRETO et al, 2013).

A disseminação deste agente resulta em infecções invasivas graves como a meningite e a meningococcemia, as infecções tem início abrupto podendo evoluir rapidamente a óbito, e em alguns casos, evolui com sequelas tais como a surdez, déficit neurológico e amputação de extremidades (CVE, 2010).

O reconhecimento precoce da meningite é de extrema importância. Através dos achados clínicos será possível realizar o diagnóstico diferencial, sendo confirmado após, por exames laboratoriais (FARHAT & SÁFADI, 2008). Nos recém-nascidos e nos lactentes jovens os sinais clínicos são inespecíficos, podendo ocorrer febre ou hipotermia, letargia, crises de apneia, desconforto respiratório, icterícia, má aceitação alimentar, vômitos e distensão abdominal, também é percebível irritabilidade, alteração do nível de consciência, alteração no tônus musculares, convulsões e abaulamento da fontanela (GILIO & TERRA, 2005).

Em crianças maiores, a doença inicia-se de um modo agudo, com a clássica tríade sintomatológica: febre elevada entre 39º e 40º, cefaleia intensa e vômito em jato. O quadro pode se instalar em algumas horas ou em alguns dias com presença de manifestações como fotofobias, calafrios, inapetência, sensação de mal-estar com dores pelo corpo, mialgia, raquialgia, queda de acuidade visual e depressão do sensório,

nas formas mais graves sonolência, delírio, torpor, coma e morte. Sinais evidentes que denunciam a meningite meningocócica é a presença de lesões cutânea petequiais ou purpúricas. Existe forma de evolução extremamente rápida, geralmente fulminante definida pela septicemia meningocócica sem meningite, manifestada por sinais clínicos de choque e coagulação intravascular disseminada, caracterizando a síndrome de Wanterhouse-Friderichsen (FARHAT & SÁFADI, 2008).

O diagnóstico é estabelecido pela avaliação bioquímica, citológica e microbiológica do liquor, que deverá ser colhido diante da suspeita clínica da doença, outros exames também são importantes para identificar o agente etiológico, como: hemograma, hemocultura, glicemia e cultura de escarificação das lesões purpúricas (CASTELO, 2010).

Logo após o diagnóstico clínico de DM, a introdução precoce de antibioticoterapia eficaz é crucial para melhorar o prognóstico da meningite bacteriana. Normalmente, o início da antibioticoterapia é empírico e baseia-se na faixa etária e nos agentes etiológicos mais prováveis. O uso de antibióticos deve ser associado ao tratamento de suporte, com reposição de líquidos e eletrólitos. Na maioria dos lugares, as cefalosporinas de terceira geração por via parenteral, tais como ceftriaxona, devem ser usadas como primeira opção (VCE, 2012 & GILIO; TERRA, 2005).

A quimioprofilaxia é tratamento direcionado aos comunicantes íntimos, e deve ser iniciado dentro de 24 horas após a internação do caso índice, visto que a maioria dos casos secundários ocorre em até cinco dias. O Centro de Vigilância Epidemiológica (CVE), recomenda-se a quimioprofilaxia, além dos contatos íntimos domiciliares, os comunicantes íntimos de creches, pré-escolas, escolas, orfanatos e pessoas diretamente expostas às secreções orofaríngeas, durante o período de sete a dez dias antes do início dos sintomas da doença no caso índice. A droga de escolha para a realização da quimioprofilaxia é a rifampicina, disponíveis nos serviços públicos e no CVE de forma estratégica para essa finalidade (FARHAT & SÁFADI, 2008).

Todas as meningites são de notificação compulsória, diante de uma simples suspeita é necessário registrar no Sistema Nacional de Agravos Notificáveis (SINAN), porém, a DM merece uma atenção maior, para que, dessa forma as autoridades sanitárias possam agir com segurança e precocidade na implantação de medidas de controle.

A notificação imediata desencadeia uma visita domiciliar, como também aos locais por onde ouve contato direto com a pessoa doente. As orientações adequadas e específicas serão fornecidas por equipes especializadas e treinadas para este trabalho, desta forma facilitará o reconhecimento de casos secundários, evitando-se assim epidemias.

3. Vacina meningocócica C: polissacarídicas e conjugadas

No Brasil a cerca de 40 anos, as vacinas polissacarídicas não conjugadas ofereciam proteção para os sorogrupos A e C, assim como ocorre com outras vacinas polissacarídicas não conjugadas, não geram resposta imune adequada em crianças abaixo de 2 anos de idade em função da ausência de resposta consistente a antígenos T independentes nessa faixa etária. Outra peculiaridade importante dessa vacina é que, mesmo nos indivíduos maiores de 2 anos de idade, a proteção adquirida é de duração limitada, não sendo capaz de induzir memória imunológica, desta forma sendo inviável o uso de maneira rotineira e sendo indicadas apenas para grupos de alto risco ou para controles de surtos ou epidemias (BEREZIN; et al, 2012).

Foram desenvolvidas no final dos anos 90, as vacinas meningocócicas monovalentes conjugadas contra o meningococo sorogrupo C, contendo polissacarídeo conjugado à toxina mutante diftérica (MCC-CRM197) ou ao toxóide tetânico (MMC-TT), proporcionando uma memória imunológica prolongada, além de ter a capacidade de diminuir a colonização pelo meningococo C entre os vacinados, fazendo com que a circulação e transmissão da bactéria

diminua na população de uma maneira geral, reduzindo, assim, o risco de infecção (BEREZIN; et al, 2012).

Desta forma segue a apresentação, composição e excipientes da vacina meningocócica C, proveniente do acordo de transferência de tecnologia, para a produção nacional, entre o laboratório Novartis e a Fundação Ezequiel Dias de Minas Gerais, que hoje são disponibilizadas pelas Unidades Básicas de Saúde (UBS), conforme dados colhidos do CVE, no Guia de Vigilância Epidemiológica, 2012.

Apresentação: embalagem unidose, contendo dois frascos: um com pó liofilizado branco ou esbranquiçado (antígeno) e outro com 0,8ml de um líquido branco opaco (diluente).

Composição: cada dose de 0,5ml da vacina contém: oligossacarídeo meningocócico C 10 µg; conjugado com proteína CRM197 do C. diphteriae 12,5 a 25,0 µg; hidróxido de alumínio 0,3 a 0,4 mg A13+.

Excipientes: manitol, fosfato de sódio monobásico monoidratado, fosfato de sódio dibásico heptaidratado, cloreto de sódio e água para injeção. Não contém conservante.

Reconstituição: agitar suavemente o frasco de diluente (líquido branco opaco); aspirar o diluente e injetar no frasco do pó liofilizado (antígeno); agitar o frasco com o produto até que o pó esteja totalmente dissolvido; aspirar 0,5 ml do produto reconstituído e aplicar.

Cuidados especiais: assegurar a ausência de bolhas de ar antes da aplicação; após a reconstituição, a vacina deve ser utilizada imediatamente; a vacina reconstituída é uma suspensão homogênea levemente opaca, incolor ou levemente amarelada e livre de partículas estranhas; caso observe alguma partícula ou alteração do aspecto físico, descartar a vacina; Todos os produtos não utilizados ou restos do produto devem ser descartados de acordo com a legislação vigente.

Via de administração: a vacina deve ser administrada exclusivamente pela via intramuscular profunda, de preferência na área ântero-lateral da coxa direita da criança. Atenção: Administrar com cautela em indivíduos com trombocitopenia ou qualquer outro distúrbio de coagulação, uma vez que pode ocorrer sangramento após a administração intramuscular nesses pacientes.

Cuidados de conservação e validade: conservação na embalagem original e sob refrigeração entre 2°C e 8°C; não congelar; evitar a exposição direta a luz solar; respeitar rigorosamente o prazo de validade indicado pelo fabricante na embalagem.

Uso simultâneo com outras vacinas: esta vacina pode ser administrada simultaneamente com quaisquer outras vacinas do calendário básico de vacinação, pois não interfere na resposta de vacinas inativadas ou atenuadas, quando aplicadas em locais diferentes ou qualquer intervalo entre elas.

Intercambialidade de vacinas meningocócicas conjugadas: não há dados sobre a utilização de diferentes vacinas conjugadas contra o meningococo C, no esquema vacinal, por isso sempre que possível, utilizar a vacina de um mesmo fabricante, para iniciar e finalizar um esquema de vacinação. No entanto, quando não for possível, vacinas de outros laboratórios poderão ser utilizadas.

Contra-indicações e situações de adiamento: a vacina não deve ser administrada em indivíduos com hipersensibilidade conhecida a qualquer componente da vacina. A exemplo do que ocorre com outras vacinas, a administração da vacina meningocócica C conjugada deve ser adiada em indivíduos que apresentam estado febril grave e agudo, sobretudo para que sinais e sintomas da doença em curso não sejam atribuídos ou confundidos com possíveis eventos adversos da vacina.

Eventos Adversos: Como ocorre com outros imunobiológicos a vacina meningocócica do grupo C, conjugada – CRM197 pode causar algumas