

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

JOUHANNA DO CARMO MENEGAZ

**AÇÃO E RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO DE
PROFESSORAS DE ENFERMAGEM EM
DIFERENTES CONTEXTOS EDUCACIONAIS**

Florianópolis

Dezembro, 2015

JOUHANNA DO CARMO MENEGAZ

**AÇÃO E RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO DE
PROFESSORAS DE ENFERMAGEM EM DIFERENTES
CONTEXTOS EDUCACIONAIS**

Tese apresentada à banca de professores como requisito para obtenção do título de doutora em enfermagem junto ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina.

Universidade Federal de Santa Catarina do Brasil – UFSC

Programa de Pós-Graduação em Enfermagem

Orientadora: Vânia Marli Schubert Backes

Coorientador: José Luís Medina

Florianópolis

Dezembro, 2015

Menegaz, Jouhanna do Carmo

Ação e Raciocínio Pedagógico de Professoras de Enfermagem em Diferentes Contextos Educacionais / Jouhanna do Carmo Menegaz; Orientadora: Vânia Marli Schubert Backes; Coorientador: José Luís Medina– Florianópolis, Dezembro, 2015-

316 p. : il. (algumas color.) ; 21 cm.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina do Brasil – UFSC
Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Dezembro, 2015.

1. Enfermagem. 2. Ensino Superior. 3. Professores. 4. Ação e Raciocínio Pedagógico. I. Vânia Marli Schubert Backes. II. José Luís Medina III. Universidade Federal de Santa Catarina. IV. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. V. Ação e Raciocínio Pedagógico de Professoras de Enfermagem em Diferentes Contextos Educacionais

JOUHANNA DO CARMO MENEGAZ

**AÇÃO E RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO DE
PROFESSORAS DE ENFERMAGEM EM DIFERENTES
CONTEXTOS EDUCACIONAIS**

Esta TESE foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para obtenção do Título de:

Doutora em Enfermagem

e aprovada em 11.12.2015, atendendo às normas da legislação vigente da Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Área de Concentração: Educação e Trabalho em Saúde e Enfermagem.

Dra. Vânia Marli Schubert Backes
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:

Dra. Vânia Marli Schubert Backes
Orientadora

Dra. Jussara Gue Martini
Membro Titular

Dra. Ligia Oliveira Viana
Membro Titular

Dra. Flávia Regina Ramos
Membro Titular

Dra. Lorena Cruz Garcette
Membro Titular

Dra. Silvana Silveira Kempfer
Membro Titular

Ao meu pai, Cláudio Luiz Menegaz.

Agradecimentos

Para mim é clara a necessidade de dizer que, em um processo formativo como o de um doutorado, a última coisa que importa é a tese em si. Não me entendam mal. Ela é muito importante e sem ela o tal título que coroa e fecha o ciclo não existe. Todavia, o que eu quero dizer é que é tão grande a mudança que se operou em mim como profissional, mas, sobretudo, como ser humano, que encarcerá-la na entrega deste trabalho seria minimizá-la.

Muitos encontros e episódios operaram esta mudança, uns bons, outros nem tanto, mas importantes cada um à sua maneira. De modo que nominar pessoas aqui será um fato com grandes chances de injustiça. Cruzei com muita gente neste período, em diferentes espaços, então, obrigada a você que cruzou o meu caminho e me mudou, me ajudou a crescer. Mas algumas pessoas foram e são tão imensamente especiais e relevantes pra mim nestes anos que preciso agradecer a elas individualmente.

A primeira delas é minha mãe, Sirlei, meu mais precioso presente. A mulher que nunca mediu esforços para me proporcionar o melhor e a quem devo toda e qualquer conquista que eu tiver nesta vida. Espero poder retribuir sempre tanto amor e dedicação. Para você ofereço minha gratidão.

Junto da minha mãe, há meu pai, “meu véio”, minha maior saudade, ausência mais sentida. Obrigada por estar presente até quando a vida permitiu e por se orgulhar de mim em cada pequeno passo. Por acreditar que eu podia, quando eu mesma não tive essa fé. Se existe outro lado mesmo, sei que você está de lá comemorando este ciclo comigo. Para você ofereço meus sonhos mais bonitos, de um mundo mais justo e solidário, com gente que se importa com gente.

Agradeço ao meu marido, Rafael, que nas horas boas e não tão boas do caminho se manteve firme, de mão estendida e braços abertos para me acolher, inclusive nos meus piores dias. Para você ofereço todo o meu amor.

Agradeço às minhas amigas e colegas Aline Massaroli, Ana Testoni, Daniele Lazzari e Soraia Lopes pelas conversas, caminhadas, cafés, revisões

de texto e parceria de todas as formas em todo processo. Para vocês, o desejo de muito sucesso, pois são profissionais e amigas incríveis.

Agradeço à minha orientadora, Vânia Marli Schubert Backes, por toda a parceria e amizade que construímos, mas principalmente pela oportunidade de caminhar sozinha e por confiar nas minhas escolhas sempre. Para você ofereço minha admiração e a promessa de que seguiremos juntas a aprender uma com a outra.

Agradeço ao meu orientador no exterior e coorientador deste trabalho, José Luís Medina, por compartilhar seu conhecimento e me ajudar a encontrar caminhos. O teu conhecimento é uma inspiração. Para você ofereço o desejo de ser melhor profissional a cada dia.

Agradeço à professora Alacoque Erdmann, que sempre esteve disponível para uma conversa franca e com quem pude debater política de igual para igual, sem sentir o peso da hierarquia professor-estudante tão presente na academia. Para você ofereço o meu respeito.

Agradeço àqueles com quem partilhei minha trajetória de formação acadêmica e política. Obrigada aos colegas do grupo Eden, aos colegas da turma de doutorado do ano de 2013, aos companheiros de gestão da Associação de Pós-Graduandos nos anos de 2011 e 2014 e aos companheiros da gestão 2012-2014 da Associação Nacional de Pós-Graduandos.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina e seus professores pela formação que recebi e pelas oportunidades de crescimento e partilha.

Agradeço ao Conselho para o Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Coordenação de Pessoal para o Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelas bolsas de estudo no Brasil e no exterior.

Por fim, mas nunca menos importante, agradeço aos participantes do estudo, que muito me ensinaram. Sem suas valiosas contribuições este trabalho não seria possível.

Jouhanna

Todas as vitórias ocultam uma abdicação.

Simone de Beauvoir.

Resumo

Estudo coletivo de casos instrumentais, com abordagem qualitativa, cujo objetivo foi compreender a Ação e Raciocínio Pedagógico de professores de ensino superior em enfermagem de diferentes contextos educacionais. Os casos são a Ação e Raciocínio Pedagógico de duas professoras de enfermagem nominadas caso privada e caso pública, respectivamente, professora de universidade pública e professora de universidade privada de um estado da Região Sul do Brasil. Também participaram do estudo os coordenadores dos cursos de graduação em enfermagem a que os casos estavam vinculados e os estudantes de graduação e pós-graduação das disciplinas ministradas pelos casos no período de estudo. A coleta de dados foi realizada de abril de 2014 a julho de 2015 e envolveu a triangulação de fontes. Documentos, entrevistas e observação foram articulados em três fases construídas a partir das diretrizes de Stake (2007) para estudos de caso qualitativos em educação e também dos conceitos de Shulman (2005) de fontes de conhecimento base para o ensino, categorias de conhecimento base para o ensino e fases do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico. Os dados coletados, transcritos e validados pelos participantes, foram analisados no *software* Atlas Ti versão 7.1 e orientados pelo método das comparações constantes de Strauss e Corbin (2008). Os resultados são apresentados em forma de três manuscritos relacionados ao objetivo do estudo e ao marco teórico utilizado na análise de dados, que incorpora conceitos de Shulman utilizados também no delineamento metodológico, a epistemologia da prática de Schön (1998), a ideia de saberes experienciais e sociais de Tardif (2012) e os conceitos relacionados à prática, sendo negociação de significado, comunidade, aprendizagem, no âmbito de comunidades de prática de Wenger (2011). O manuscrito 1 explora as relações entre as fontes de conhecimento base, categorias de conhecimento base e fases do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico no âmbito de cada caso. As relações são distintas em cada caso. O manuscrito 2 apresenta a relação entre as características da prática no âmbito da comunidade de prática e sua influência para a Ação e Raciocínio Pedagógico. A comunidade de prática tem influência sobre certas fases da Ação e Raciocínio Pedagógico. O manuscrito 3 analisa obstáculos ao encontro

pedagógico de professores e estudantes de enfermagem. Certas compreensões e atitudes de professores e estudantes dificultam o aproveitamento dos espaços e atividades de ensino. Considera-se que a compreensão do professor é um elemento-chave na Ação e Raciocínio Pedagógico e que a oferta de maiores, diversificadas e compartilhadas experiências contribui para a formação docente. Considera-se que o contexto educacional, não somente de trabalho, mas de formação, tem influência na Ação e Raciocínio Pedagógico. Considera-se o ensino e aprendizagem um processo de relação entre professor e estudante, de responsabilidade partilhada, não se devendo, portanto, imputar somente à capacidade de Ação e Raciocínio Pedagógico do professor a responsabilidade do êxito formativo.

Palavras-chaves:Enfermagem; Ensino Superior; Professores; Ação e Raciocínio Pedagógico.

Abstract

Collective study of instrumental cases, with a qualitative approach that aimed to understand Pedagogical Reasoning and Action of higher education teachers in nursing from different educational contexts. The cases are the Pedagogical Reasoning and Action of two nursing teachers nominated private case and public case, respectively, a professor of public university and a professor of a private university from a state in southern Brazil. Also participating in the study coordinators of undergraduate programs in nursing that cases were linked and graduate and undergraduate students of the subjects taught by the cases in the study period. Data collection was conducted from April 2014 to July 2015 and involved the triangulation of sources. Documents, interviews and observation were articulated in three phases built from the Stake guidelines (2007) for qualitative case studies in education and also the concepts of Shulman (2005) sources of knowledge base for teaching, knowledge base categories for teaching and fases of the Model of Pedagogical Reasoning and Action. The data collected, transcribed and validated by the participants were analyzed in the Atlas Ti software version 7.1 and guided by the method of constant comparisons of Strauss and Corbin (2008). The results are presented in the form of three manuscripts related to the purpose of the study and the theoretical framework used for data analysis, which incorporates Shulman concepts also used in the methodological design, the epistemology of practice (Schön, 1998), the idea of experiential and social knowledge of Tardif (2012) and the concepts related to the practice, including negotiation of meaning, community, learning, under Wenger concept of communities of practice (2011). The manuscript 1 explores the relationships between sources of knowledge base, knowledge base categories and fases of the Model of Pedagogical Reasoning and Action in the context of each case. The relationships are different in each case. The manuscript 2 shows the relationship between the practice of features within the community of practice and its influence on the Pedagogical Reasoning and Action. The practice of community influences certain phases of Pedagogical Reasoning and Action. The manuscript 3 analyzes obstacles to pedagogical meeting of teachers and nursing students. Certain understandings and attitudes

of teachers and students impede the use of space and teaching activities. It is considered that understanding the teacher is a key element in Pedagogical Reasoning and Action and the largest offer, diversified and shared experiences contributes to teacher training. It is considered that the educational context, not only of work, but training, influences the Pedagogical Reasoning and Action. It is considered the teaching and learning process a relation between teacher and student, shared responsibility and should not be therefore be attributed only to Action capacity and professor Pedagogical Reasoning and Action responsibility of the training successfully.

Key-words: Nursing; Higher Education; Teachers; Pedagogical Reasoning and Action.

Resumen

Estudio colectivo de casos instrumentales, con un enfoque cualitativo que tuvo como objetivo comprender la Acción y Razonamiento Pedagógico de los docentes de educación superior en enfermería de diferentes contextos educativos. Los casos son la Acción y Razonamiento Pedagógico de dos profesoras de enfermería nominados caso privada e caso pública, respectivamente, una profesora de universidad pública y una profesora de universidad privada de un estado en el sur de Brasil. También participaron del estudio los coordinadores de grado en enfermería que los casos fueron vinculados y los estudiantes de grado y postgrado de las materias impartidas por los casos en el período de estudio. La recolección de datos se realizó entre abril, 2014 e julio, 2015 y consistió en la triangulación de las fuentes. Los documentos, entrevistas y observación se articularon en tres fases construidas a partir de las directrices de Stake (2007) para los estudios cualitativos de caso en la educación y también los conceptos de Shulman (2005) fuentes de conocimiento base para la enseñanza, categorías de conocimiento base para enseñanza y etapas del Modelo de Acción y Razonamiento Pedagógico. Los datos recogidos, fueron transcritos y validados por los participantes y analizados en la versión de software Atlas Ti 7.1 y guiados por el método de las comparaciones constantes de Strauss y Corbin (2008). Los resultados se presentan en forma de tres manuscritos relacionados con el objeto del estudio y el marco teórico utilizado para el análisis de datos, que incorpora conceptos de Shulman también utilizados en el diseño metodológico, la epistemología de la práctica Schön (1998), la idea del conocimiento experiencial y social de Tardif (2012) y los conceptos relacionados con la práctica, la negociación de significado, la comunidad, el aprendizaje, bajo las comunidades de práctica de Wenger (2011). El manuscrito 1 explora las relaciones entre las fuentes de conocimiento base, las categorías del conocimiento base y las etapas del Modelo de Acción y Razonamiento Pedagógico en el contexto de cada caso. Las relaciones son diferentes en cada caso. El manuscrito 2 muestra la relación entre las características de la comunidad de práctica y su influencia en la Acción y Razonamiento Pedagógico. La práctica de la comunidad influye en ciertas fases de la Acción y Razonamiento Pedagógico.

gico. El manuscrito 3 analiza los obstáculos al encuentro pedagógico de los profesores y estudiantes de enfermería. Ciertas interpretaciones y actitudes de los profesores y los estudiantes impiden el buen uso de las actividades y espacios de enseñanza. Se considera que la comprensión del profesor es un elemento clave en la Acción y Razonamiento Pedagógico y la mayor oferta, diversificada y compartida de experiencias contribuye a la formación del profesorado. Se considera que el contexto educativo, no sólo de trabajo, pero el entrenamiento, influye en la Acción y Razonamiento Pedagógico. Se considera el proceso de enseñanza y aprendizaje de una relación entre el profesor y el estudiante, la responsabilidad compartida y tanto, no debe atribuirse únicamente a la capacidad de Acción y Razonamiento Pedagógico profesor de la responsabilidad Razonamiento Pedagógico de la formación con éxito.

Palavras clave: Enfermería; Educación Superior; Docentes; Acción y Razonamiento Pedagógico.

Sumário

1	Introdução	21
2	Aproximação a Literatura	37
2.1	Ensino Superior Brasileiro e Ensino Superior em Enfermagem no Brasil: reconhecendo o contexto	37
2.2	A formação do professor de enfermagem e a constituição da prática	49
2.3	O trabalho docente no ensino superior	64
3	Marco Teórico	75
3.1	Shulman	76
3.1.1	A respeito de Lee Shulman	76
3.1.2	Fontes para o Conhecimento Base para o Ensino	77
3.1.3	Conhecimento Base para o Ensino	78
3.1.4	Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico	80
3.2	Tardif	82
3.2.1	A respeito de Maurice Tardif	82
3.2.2	Saberes sociais	82
3.2.3	Saberes experienciais	84
3.2.4	Saberes pessoais	84
3.3	Schön	85
3.3.1	A respeito de Donald Schön	85
3.3.2	Epistemologia da prática	85
3.4	Wenger	92
3.4.1	A respeito de Etienne Wenger	92
3.4.2	Comunidades de prática	92
3.4.2.1	Significado	94
3.4.2.2	Comunidade	96
3.4.2.3	Aprendizagem	98
3.5	Articulação do marco teórico	100
4	Metodologia	105

4.1	Tipo de estudo	106
4.2	Locais de Estudo: distintos contextos educacionais	107
4.2.1	Universidade A	109
4.2.2	Universidade B	111
4.3	Fases do estudo	113
4.4	Técnicas de coleta de dados utilizadas nas fases do estudo	116
4.4.1	Documentos	116
4.4.2	Entrevistas	116
4.4.3	Observação	117
4.5	Descrição das fases em relação às técnicas de coleta de dados	118
4.5.1	Fase 01	119
4.5.1.1	Documentos Fase 01	119
4.5.1.2	Entrevistas Fase 01	119
4.5.2	Fase 02	120
4.5.2.1	Documentos Fase 02	120
4.5.2.2	Entrevistas Fase 02	121
4.5.2.3	Observação Fase 02	121
4.5.3	Fase 03	122
4.6	Processo de coleta de dados	123
4.6.1	Inserção no campo	123
4.6.2	Seleção dos casos e participantes do estudo	124
4.6.3	Descrição dos casos	127
4.6.3.1	Caso privada	127
4.6.3.2	Caso pública	129
4.6.4	Demais participantes Caso Universidade A	131
4.6.5	Demais participantes Caso Universidade B	132
4.7	Números e características do processo de coleta de dados	134
4.7.1	Documentos	134
4.7.2	Entrevistas	136
4.7.3	Observações	137
4.8	Análise de Dados	140
4.8.1	Codificação Aberta	140
4.8.2	Codificação Axial	146
4.8.3	Codificação Seletiva	148

4.9	Ética em Pesquisa	151
5	Resultados	153
5.1	Fontes de Conhecimento Base	153
5.2	Conhecimento Base para o Ensino	157
5.3	Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico	164
5.4	Manuscritos	174
5.4.1	Manuscrito 1	175
5.4.2	Manuscrito 2	203
5.4.3	Manuscrito 3	226
6	Concluindo	253
	Referências	261
	Apêndices	273
	APÊNDICE A Entrevista 1	275
	APÊNDICE B Entrevista 2	277
	APÊNDICE C Entrevista com Coordenador de Curso	279
	APÊNDICE D Entrevista 3 Caso Pública	281
	APÊNDICE E Entrevista 3 Caso Privada	283
	APÊNDICE F Entrevista 4 Caso Pública	285
	APÊNDICE G Entrevista 4 Caso Privada	287
	APÊNDICE H Instrumento de Observação	289
	APÊNDICE I Entrevista 5 Caso Pública	291
	APÊNDICE J Entrevista 5 Caso Privada	293
	APÊNDICE K Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Gestores	295
	APÊNDICE L Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores	299
	APÊNDICE M Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Estudantes	303
	APÊNDICE N Termo de Cessão de Imagem	307

APÊNDICE O Entrevistas de aprofundamento 309

Anexos 311

ANEXO A Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa . . . 313

1 Introdução

O Brasil é um país jovem e que há poucos anos vivenciou uma redemocratização embalada em ideais de equidade e justiça social. Na marcha de alargamento dos direitos dos cidadãos brasileiros esse espírito se materializa na Constituição de 88, através do estabelecimento de direitos sociais, sendo estes educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados (BRASIL, 1988).

Dentre os direitos sociais, tanto para os fins deste estudo quanto no que diz respeito ao acesso real aos demais direitos, merece destaque o direito a educação. Para dar conta de respeitar a ordenação da Carta Magna e garantir o direito a educação, o Estado brasileiro tem se valido de diversas políticas públicas ordenadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). De 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 9394 delinea a compreensão do Estado brasileiro acerca da educação e suas finalidades e estabelece as estruturas e normas de oferta. A estrutura é de corresponsabilidade da União, estados e municípios e divide-se em educação básica – formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e educação superior, que compreende a graduação, a pós-graduação, cursos sequenciais e de extensão (BRASIL, 1996).

Uma vez que direito pressupõe acesso, a LDB é incisiva sobre o acesso ao ensino infantil e fundamental, sendo os níveis médio e superior tangenciados no texto. O ensino superior é o mais alto nível da formação e o nível no qual há maior deficiência no acesso. Segundo o Censo do Ensino Superior 2011, dos jovens com idade escolar, entre 18 e 24 anos, apenas 14,6% frequentam um curso de graduação (INEP, 2013b). Há ainda um gargalo bastante significativo, um afunilamento entre matrículas, ingressos e concluintes.

Segundo o artigo 22 da LDB (BRASIL, 1996) a educação básica “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum

indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, enquanto que a educação superior, segundo o artigo 43, inciso I, tem por finalidade “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”.

A educação infantil e fundamental são prerrogativa majoritária dos municípios, o ensino médio, prerrogativa majoritária dos estados e o ensino superior, prerrogativa da união e estados, com algumas instituições municipais ou ainda concedido à iniciativa privada (BRASIL, 1996). Nos níveis fundamental e médio predominam as matrículas públicas (ALVES; PINTO, 2011). É no ensino superior, especialmente na graduação, que se inverte a predominância do ensino público para dar lugar ao ensino privado, detentor do maior número de instituições de ensino superior (IES) e maior ofertador de vagas (INEP, 2013b).

Atualmente o país tem investido no acesso à formação de ensino superior, gargalo histórico da educação brasileira. Grande parte do gargalo reside na dificuldade do Estado de garantir acesso público a este nível da formação, o que se acirra pós LDB e a flexibilização expressa na diferenciação das instituições de ensino superior em categorias administrativas públicas e privadas, a qual mais adiante se somou à diferenciação em organizações acadêmicas, podendo existir universidades, centros universitários e faculdades (BRASIL, 1996; BRASIL, 2006).

Na última década temos observado maiores esforços do poder público em ampliar o acesso dos jovens ao ensino médio e superior. Esse esforço tem se refletido na criação de maior número e mais interiorizados *campi* de instituições federais de ensino superior e profissional, assim como de programas que promovem o acesso a instituições privadas através do custeio integral, parcial e financiamento estudantil (BRASIL, 2012).

De 2002 a 2010 foram criados 126 novos *campi* de instituições de ensino superior públicas, passando a atender 230 municípios onde atendiam anteriormente 114. No mesmo documento assinala-se a criação de mais 47 *campi*. Há ainda por parte do poder público expressivo investimento em educação profissional e tecnológica, por meio dos institutos federais. No

mesmo período foram criados 214 *campi*, estando prevista a criação de mais 208, com vistas a atender 512 municípios (BRASIL, 2012).

Todavia, a expansão não se deu apenas nas IES públicas. O setor privado responde por um crescimento de 1442 instituições em 2002 para 2081 em 2011 (INEP, 2002; INEP, 2013b) e na levada das políticas de fomento ao acesso há de se mencionar ainda a oferta de 252 mil bolsas do Programa Universidade Para Todos desde o ano 2005 (ESTADÃO, 2013). Juntas, instituições públicas e privadas respondem atualmente por 6.379.299 matrículas (presencial e a distância), das quais 1.464.628 têm algum tipo de financiamento. A terceira área onde há maior número de matrículas é a de Saúde e Bem-Estar Social com 13,9% do total geral (INEP, 2013b).

Acompanhando a tendência, a enfermagem, que faz parte da área de Saúde e Bem-Estar Social, apresentou grande crescimento no número de cursos de graduação, onde saltou de 106, em 1991, para 799, em 2011, com grande concentração nas instituições privadas localizadas na Região Sudeste. Esse quantitativo representa crescimento de 754% (TEIXEIRA *et al.*, 2013). Atualmente estão arrolados na plataforma e-Mec 1752 cursos de graduação em enfermagem (BRASIL, 2015).

É preciso destacar que a expansão e a diversificação desse sistema não residem apenas nos números, mas na vocação e nas atividades desenvolvidas no interior desse conjunto de instituições. Nas IES públicas, por exemplo, há uma concentração maior na produção de pesquisa que é percebida como um mandato institucional. Universidades públicas, mesmo que regionais, sofrem pressões para produzir pesquisas, embora, na maioria delas, o ethos acadêmico do professor esteja mais voltado para a graduação. Esse é o caso das universidades federais, que têm grande parte de seus professores em tempo integral. As IES públicas também enfrentam atualmente o desafio de aumentar o número de vagas e de abrir novos cursos, em especial, os noturnos, mudando o perfil do aluno e também a formação tradicional nessas instituições (LEONELLO; NETO; OLIVEIRA, 2011).

Teixeira *et al.* (2013) destaca ainda que esta expansão não foi fruto da avaliação das necessidades sociais, mas sim de uma demanda de mercado.

Mercado este aberto com a flexibilização das categorias administrativas da LDB e inflado pela incompetência do Estado brasileiro em garantir acesso público ao ensino superior. Essa expansão desenfreada já resultou em atitudes políticas por parte da Associação Brasileira de Enfermagem, como o pedido de inclusão da Enfermagem entre as profissões cujos pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos são submetidos a prévia manifestação do Conselho Nacional de Saúde (CNS), especificamente pela Comissão Intersetorial de Recursos Humanos.

Na área de saúde, segundo a Resolução do CNS nº 287 de 8 de outubro de 1998, são 14 as profissões de ensino superior: assistência social, biologia, biomedicina, educação física, enfermagem, farmácia, fisioterapia, fonoaudiologia, medicina, medicina veterinária, nutrição, odontologia, psicologia e terapia ocupacional (BRASIL, 1998), e sua ordenação, segundo a Constituição, cabe ao Sistema Único de Saúde (BRASIL, 1988). A ordenação da formação profissional destas 14 categorias profissionais é dada por Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), publicadas a partir de 2001, em atendimento à orientação da LDB de substituição de currículos mínimos por diretrizes curriculares.

Esta prerrogativa de ordenação da formação vem em momento relevante, pois, no mesmo movimento em que é garantido o direito à educação e debatida a legislação ordenadora da oferta, é garantido o direito à saúde e instituído o Sistema Único de Saúde (SUS), com a proposta de ofertar acesso universal, equânime e integral a todo e qualquer cidadão, fato que muda drasticamente a implicação do Estado na prestação de serviços não apenas na dimensão de gestão, mas também na oferta de assistência e de ordenação da educação (BRASIL, 1990). Para garantir o êxito desta empreitada se faz necessária a parceria entre os Ministérios de Saúde e Educação, pois a formação profissional é elemento estratégico neste caso.

As DCNs acabam por ser a expressão da articulação entre educação e saúde na ordenação da formação em saúde e a LDB, de certa forma, mobilizadora ao orientar a substituição de currículos mínimos por Diretrizes Curriculares Nacionais, fato que resulta em efervescente debate e mobilização

das categorias profissionais frente à demanda de mudanças após a vigência do SUS. A articulação resulta no objetivo maior de formar profissionais conectados com este novo momento. Formar para o SUS, dentro de sua concepção de saúde expressa em seus princípios doutrinários e organizativos, é o êxito formativo almejado, e deve-se entender êxito formativo neste contexto como o sucesso no atingir de um perfil determinado socialmente e expresso nas políticas públicas vigentes. No âmbito da formação em saúde o êxito formativo se delinea no perfil profissional ditado pelas diretrizes curriculares, em consonância com o SUS.

As DCNs são estruturadas em seis competências gerais (atenção à saúde, educação permanente, tomada de decisão, administração e gerenciamento, liderança e comunicação) e em competências específicas, diretamente relacionadas às prerrogativas profissionais de cada uma das categorias. Tanto as competências gerais quanto as específicas têm a intenção de dirigir a formação para um perfil que torne os diversos profissionais de saúde capazes de compreender e de atuar na consolidação dos princípios doutrinários e organizativos do SUS. Partem ainda do entendimento de um processo formativo que não é terminal, não deve ser conteudista, que é localizado num determinado local, contexto, e que precisa fomentar a vivência (BRASIL, 2001).

Considerando o exposto, no que tange ao acesso ao ensino superior relacionado à formação em saúde é relevante dizer que, hoje, não apenas é desejável a ampliação do acesso e conseqüente formação de maior número de profissionais, mas, também, a formação sintonizada com o perfil destacado nas diretrizes. O que parece coerente, não se constitui de um movimento simples, pois não implica apenas em mudanças curriculares formais, mas também em mudanças processuais, de práticas pedagógicas e para além delas. São necessárias mudanças nas escolas e nos indivíduos que nela estão. Num cenário tão diverso como o do ensino superior brasileiro, possivelmente estas mudanças não se processam linearmente. Para tanto, considerando a anterior organização da prestação de serviços de saúde é necessária uma mudança de concepção e forma, mudança esta que precisa estar refletida no entendimento da sociedade, no aparelho formador, nos estudantes e nos professores (NETO *et al.*, 2007).

A partir deste cenário complexo do ensino superior brasileiro, onde se dá a formação do enfermeiro, consideraremos as IES e nos interessará, mais especificamente, o professor. Quando pensamos em ensino superior no âmbito das IES associada ao papel do professor é necessário considerar que ambos têm ações influenciadas por fatores externos e internos. Externamente pela legislação educacional maior à qual a IES está submetida, externamente por este cenário de dificuldade de acesso e predomínio do ensino privado, mas também internamente pelas normatizações locais, o currículo, a gestão, a cultura que ditam parte do cotidiano. A tudo isso chamaremos neste trabalho contexto educacional. No que diz respeito ao professor, além da influência do contexto educacional há ainda que se considerar a trajetória de formação pessoal e acadêmica, sua compreensão, suas crenças, suas experiências. Há de se considerar também os estudantes, o que, em soma, configura um cenário de muitas influências potenciais do meio, do contexto educacional, cuja mistura e suas nuances atuam sobre a prática pedagógica e sobre outros aspectos escolares contribuindo ou não para com o êxito formativo (LÜDKE; BOING, 2012).

No contexto educacional, é importante protagonista o professor, que participa do início ao fim do processo educativo e ao qual desde muito se imputa grande parte do êxito formativo. Entretanto, cabe ao professor limitada autonomia, pois há um objetivo maior, externo, ao qual sua prática é submetida. Segundo o artigo 13 da LDB, o professor, em geral, tem as seguintes prerrogativas: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, zelar pela aprendizagem dos alunos, estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional e colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Nesse fragmento pode ser denotada a íntima relação entre o professor e o contexto educacional, não apenas no que diz respeito ao vínculo empregatício, mas no que diz respeito à influência e determinação deste contexto

sobre a prática do professor. Há de se considerar ainda o papel que têm juntos no alcançar do êxito formativo e, portanto, a necessidade de o professor ter conhecimento sobre o contexto em que atua, sendo este conhecimento um dos pilares de sua prática.

Essa abordagem, em situação, vem procurando desvelar como atuam esses sujeitos, considerando ao mesmo tempo as imposições e restrições próprias da situação (programas, currículos, normas, ambientes e outros elementos próprios da “forma escolar”), mas atentando para a inegável parte de criatividade e iniciativa próprias ao professor e aos alunos, que acabam compondo o que os pesquisadores denominam configurações. Há uma dose considerável de aspectos imprevisíveis em toda sala de aula e um componente importante de criatividade e iniciativas na alçada do professor. Ele age como indivíduo, como membro de uma comunidade (de um tempo, de uma cultura, de um *métier*), tendo recebido determinada formação e lançando mão dos recursos que dela recebeu e de outros que possa criar, como um sujeito ativo, fazendo seu caminho profissional, sua realização, pelo seu trabalho, para cujo conhecimento é imprescindível a contribuição de ciências como a Sociologia e a Psicologia (LÜDKE; BOING, 2012, p. 55).

Sobre este e outros conhecimentos básicos à prática docente, Lee Shulman, reconhecido pesquisador americano, no ano de 1987 apresenta à comunidade científica conceitos de fontes do conhecimento base para o ensino, categorias de conhecimento base e o Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico, uma representação dos momentos de reflexão que permeiam a prática docente e do potencial desta para a formação. Há na proposta o desejo de combate à visão simplista acerca da docência e a intenção de, através da sistematização de elementos que possam de certa forma sintetizar a prática docente excelente, ofertar elementos para a formação de novos professores (SHULMAN, 2005).

São fontes de conhecimento base a formação acadêmica, as estruturas e materiais pedagógicos, a literatura especializada e a sabedoria adquirida com a prática docente. São categorias de conhecimento base o conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento pedagógico de conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento dos alunos, conhecimento do contexto educacional e conhecimento dos objetivos, finalidades, valores

educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos. E, por fim, fazem parte do modelo seis fases: compreensão, transformação, ensino, avaliação, reflexão e novas formas de compreender (SHULMAN, 2005).

Da elaboração de Shulman e outros pesquisadores que seguem trabalhando a partir de sua contribuição inicial têm destaque estudos que abordam o conhecimento pedagógico de conteúdo, especialmente em disciplinas básicas como matemática, física, inglês, biologia, com diversas abordagens metodológicas e enfoques. Destaca-se esta categoria do conhecimento base em especial por, no movimento de Ação e Raciocínio Pedagógico, esta ser, dentre as categorias, a mais tangível. O estudo de Jüttner *et al.* (2013), por exemplo, aborda o desenvolvimento e o uso de instrumentos que mensuram os conhecimentos de conteúdo e pedagógico de conteúdo de professores de biologia.

Há outros estudos que tentam acompanhar como o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico de conteúdo vão se modificando através do tempo, no intuito de avaliar se, de fato, o tempo e a experiência são relevantes para o desenvolvimento do conhecimento base. Kleickmann *et al.* (2013) concluem que de fato professores mais experientes acumulam mais desenvolvidos conhecimento de conteúdo e conhecimento pedagógico de conteúdo do que professores iniciantes, contudo, a diferença no que tange ao desenvolvimento do conhecimento pedagógico de conteúdo está no número de oportunidades para desenvolvimento de experiências práticas ofertadas, o que nos sugere, novamente, uma relação com os contextos educacionais.

Muitas impressões vieram ao desenvolver minha aproximação com a proposta de Shulman e com a de autores que dão sequência em investigações que o utilizam como ponto de partida. Chamou-me atenção a ausência de trabalhos que dessem destaque não apenas a um ou outro elemento da proposta de Shulman, mas ao conjunto destes em ação observada no movimento proposto pelo modelo, ou ainda com destacada atenção para a categoria conhecimento do contexto educacional, tendo em vista, no nosso caso, a estrutura diversificada das IES brasileiras.

Poucos foram os estudos que encontrei nesta direção. Otto e Everett (2013) sinalizam em seu estudo a relação entre conteúdo, pedagogia e contexto.

Jensen e Greenfield (2012) investigam a Ação e Raciocínio Pedagógico de professores que ensinam ética médica, onde destacam que a dinâmica do modelo auxilia o professor a pensar mais profunda e criticamente sobre o ensino e aprendizagem de ética. Em geral, todos os estudos justificam uma necessidade de melhorar ou fomentar melhor formação pedagógica, levando a concluir que as percebidas deficiências formativas não são exclusividade do sistema brasileiro.

No ensino superior, para “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, 1996), e, por consequência, garantir êxito formativo, recomenda-se que os professores tenham formação preferencialmente na modalidade *stricto sensu*. Todavia, além de observado que a maioria dos professores que atuam hoje nas IES brasileiras não possui formação em mestrado ou doutorado (INEP, 2013b), já se observam críticas na literatura a esta mesma formação de mestres e doutores, especialmente no que reside ao componente pedagógico, ceifado quase que inteiramente em um perfil voltado mais ao desenvolvimento de um pesquisador.

Há de se considerar ainda a presença do discurso de naturalização, onde se compreende que um bom profissional é um bom professor (BATISTA, 2005), somado ao entendimento atual de que um bom pesquisador também é bom professor (CORRÊA; RIBEIRO, 2013). Sem dúvida, como já sinalizam outros estudos (BACKES *et al.*, 2013), quanto maior o nível de formação, maior a potencialidade de qualidade de ensino, entretanto, há importantes elementos que têm sido negligenciados neste processo formativo que, sem dúvida, têm também sua parcela de relevância.

Mcculloch (2012) aborda a deterioração do ensino da história na formação de futuros professores e o ônus que esta acarreta à compreensão de um exercício crítico da prática, assim como do conhecimento e reconhecimento dos desafios que a profissão ainda apresenta. Comenta ainda do privilégio que a atual formação docente tem dado para a formação instrumental em detrimento de um processo de maior reflexão.

Lüdke e Boing (2012) ao versarem sobre a formação de licenciados

apontam que a formação docente encontra-se por demasiado academicista, voltada ao acúmulo e produção de conhecimento, preparando pouco os futuros professores para o trabalho real e deixando o aprendizado pedagógico a cargo dos próprios professores e das instituições em que irão atuar. Fato que é atualmente observado não apenas na formação de licenciados, mas na formação de mestres e doutores, pois grande parte da sua trajetória de formação está concentrada no desenvolvimento de dissertações e teses, restando pouco tempo e, em muitos casos, nenhum tempo para o aprendizado e experiência da docência e questões relacionadas, visto que nem todos os estudantes necessitam realizar estágio de docência, única disciplina declaradamente orientada para a formação pedagógica pela agência de fomento (CAPES, 2010b).

Corrêa e Ribeiro (2013) numa análise do Plano Nacional de Pós-Graduação amparada por Bordieu sinalizam a ausência de menção ao componente pedagógico, cada vez mais raro nos documentos e discursos oficiais, a demasiada valorização do capital científico e a construção de um *habitus* de pesquisador, em detrimento de um *habitus* de professor. De fato, aqui reside possivelmente uma das motivações para que algumas instituições de ensino, especialmente as universidades públicas, valorizem mais atividades de pesquisa do que o ensino e a extensão, mesmo que todos os professores, de instituições públicas e privadas, sejam ainda contratados para funções de ensino.

As políticas de ciência, tecnologia e inovação, com destaque o Plano Nacional de Pós-Graduação, nos dias de hoje têm fomentado cada vez maior protagonismo às universidades e aos professores universitários no desenvolvimento de tecnologia e inovação, o que possivelmente sinaliza tropismo, causando influência não só no perfil formativo, mas também no trabalho. Assim como na graduação em saúde, que se modificou em virtude do SUS, a formação de mestres e doutores modifica-se na direção das políticas de ciência, tecnologia e inovação e causa impactos de distinta magnitude na prática docente a depender da IES, suas características e o tipo de organização acadêmica.

Há expressivo reconhecimento da importância do docente no pro-

cesso formativo, todavia, como se observa na discussão anterior, há limitações formativas. Há também as especificidades imputadas pelo contexto educativo fornecido no processo de formação docente e de trabalho. Especificidades estas que têm implicações diversas na prática docente. No ensino superior há IES em que as atividades e condições docentes diferenciam-se consideravelmente umas das outras, na direção de verem os docentes avolumadas suas atividades e precarizadas suas condições de trabalho (BOSI, 2007; OLIVEIRA; PASCHOALINO; ROCHA, 2012).

Quando se menciona precarização não referem-se apenas o salário e reconhecimento social, mas condições concretas de trabalho. Trata-se de um conjunto e não de um elemento isolado.

A qualidade dos ambientes escolares, o modelo de gestão, a razão do número de alunos/professor, as condições de trabalho pedagógico e funcional, a valorização do magistério, os planos de carreira e remuneração têm impacto direto no desempenho dos trabalhadores e na qualidade do ensino (NOGUEIRA, 2012, p.1247).

As IES diferem entre si a depender da categoria administrativa e da organização acadêmica, como aponta o Censo 2012. Segundo o Censo, nas instituições públicas, particularmente nas universidades, predomina o regime de trabalho em tempo integral (81,1%, sendo 76,6% em regime de dedicação exclusiva) enquanto que nas privadas predomina o vínculo horista (43,8%). Nas universidades privadas há o predomínio de tempo integral (67,5%) e nas faculdades e centros universitários, de horistas (48,2% - 46,9%, respectivamente) (INEP, 2013b).

Nas IES, para além do vínculo é necessário considerar outros fatores que podem interferir na prática pedagógica do professor. O modelo produtivista, sustentado na pesquisa, faz com que cada vez mais o docente some as atividades de ensino uma série de atividades para dar *upgrade* ao seu currículo e fazê-lo mais valorizado dentre seus pares. Já nas instituições privadas interessa mais que os docentes fiquem em sala, dando horas e horas aula com uma diversidade imensa de temas e turmas. É possível que em ambos os cenários a

formação pedagógica seja deixada de lado, ainda que por motivos diferentes (SILVA JUNIOR; FERREIRA; KATO, 2013).

Reconhecendo que a depender da IES há questões que fazem parte do contexto educacional capazes de influenciar a prática pedagógica, e que o trabalho docente tem se complexificado pelas mudanças que têm ocorrido no contexto educacional (RIBEIRO; CIAMPONE, 2011), é necessário o delimitamento de uma investigação que traga à frente a relação entre o contexto educativo e a Ação e Raciocínio Pedagógico do professor.

Independentemente de escolas públicas ou privadas, todas necessitam atender as diretrizes curriculares, que, em resumo, orientam uma formação em enfermagem mais flexível e conectada às necessidades e características regionais. É desejo que os profissionais formados sejam agentes de mudanças na direção da consolidação do SUS e de seus princípios doutrinários e organizativos. Todavia, as diferenças destas escolas possivelmente impactam nas condições reais de desempenho e êxito formativo.

Foi no desenvolvimento da dissertação que tive acesso ao tema da formação docente através da inserção na linha de pesquisa formação e desenvolvimento docente na saúde e na enfermagem, do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina. Analisei a percepção dos estudantes de enfermagem, medicina e odontologia acerca das práticas de seus melhores professores. Frente ao cenário de mudanças na formação em saúde interessava-me saber basicamente duas coisas: se apesar da deficiente formação pedagógica relatada em diversos estudos existiam experiências exitosas, e se a demonstrada percepção dos estudantes do que seriam boas práticas caminharia na direção de rupturas com a formação tradicional, baseada na transmissão de conteúdos, com vasta carga horária e estrutura rígida.

A intenção máxima era, através do olhar do estudante, perceber a situação do conhecimento base de seus professores refletidos a partir da percepção da prática pedagógica, conhecimentos base que se expressariam alinhados às orientações das DCNs para os cursos em questão, especialmente no que se refere ao fomento das seis competências gerais e comuns listadas. Como referência para o processo de análise fiz uso de quatro das sete catego-

rias de conhecimento base de [Shulman \(2005\)](#): conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e suas características e conhecimento dos objetivos, finalidades, valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos.

Todavia, ainda que com nuances entre os cursos e entre as categorias de conhecimento destacadas para o estudo, os resultados mostraram que todas as categorias são valorizadas pelos estudantes, entretanto, com exceção do conhecimento de conteúdo, não é possível percebê-las nas práticas da maioria dos professores. Os bons professores e suas boas práticas foram mencionados como exceções e foi particularmente difícil para os estudantes destacar a percepção do conhecimento dos objetivos. O ponto comum de partida era o conhecimento de conteúdo, fruto da formação acadêmica, a qual era a mesma para todos os professores doutores da universidade local de estudo ([MENEGAZ, 2012](#)).

Desses resultados surgiram novas inquietações. Se foram percebidas pelos estudantes diferenças, inquieta saber: Como alguns professores constroem estas práticas pedagógicas percebidas como boas? Onde residem os elementos que fazem a diferença entre o professor percebido como bom pelo estudante e o que não o é? Reside em algum aspecto da formação? No tipo de trabalho, atividade, que o professor desempenha? Na carga horária? Aqui surge a curiosidade com relação ao contexto. Se o contexto educacional e suas prescrições influenciam a prática docente como apontam alguns autores e se constituem de um conhecimento relevante para a prática pedagógica, em que medida mudanças no contexto operariam também mudanças na prática pedagógica?

[Leonello, Neto e Oliveira \(2011\)](#) apresentam em seu texto uma questão que dialoga diretamente com a proposta deste trabalho: “considerando que o processo de trabalho docente está intimamente relacionado à formação dos enfermeiros que atuarão nos serviços de saúde, torna-se necessário investigar os distintos processos de trabalho e perfis docentes encontrados nos diferentes contextos institucionais, para avaliar suas repercussões na formação da força de trabalho de Enfermagem”.

Lüdke e Boing (2012), ao problematizarem a relevância da prática na formação docente, dialogam com a proposta de Shulman ao afirmar que “há de se voltar a prática tanto para a formação de professores, para que os mesmos aprendam a fazer, fazendo, como para evidenciar as mazelas e necessidades ao fazer docente ainda insatisfeitas pelas nossas políticas educacionais. É importante que foquemos o olhar sociológico no trabalho real e não no prescrito, levando sempre em conta que o trabalho docente está passando por transformações”.

A análise da atividade do professor vista assim de perto, em seu dia a dia, em sala de aula, com seus alunos, na escola, com seus colegas, pode oferecer muitas oportunidades de conhecer o que se passa e como se passa no trabalho do professor. Nessa direção, este estudo teve o objetivo de responder a seguinte questão: *Como agem e raciocinam pedagogicamente professores de enfermagem de diferentes contextos educacionais?*

A partir deste objetivo apresenta-se a tese de que há distinção na Ação e Raciocínio Pedagógico do professor de enfermagem em instituições de ensino de distintas naturezas, uma vez que o contexto educativo com seu distinto funcionamento coletivo, gestão, financiamento e características culturais interfere na amplitude da Ação e Raciocínio Pedagógico e, portanto, o objetivo deste estudo foi compreender a Ação e Raciocínio Pedagógico de professores de ensino superior em enfermagem de diferentes contextos educacionais.

Desdobram-se ainda do objetivo geral os seguintes objetivos específicos, que estão contemplados nos resultados do estudo:

- Descrever fontes do conhecimento base para o ensino, categorias de conhecimento base para o ensino e fases do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico de professores de enfermagem de diferentes contextos educacionais;
- Relacionar fontes, conhecimento base e Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico na prática de professores de enfermagem em diferentes contextos educacionais;

- Analisar a influência do contexto educacional no Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico de professores de enfermagem;
- Analisar obstáculos para êxitos formativos a partir da Ação e Raciocínio Pedagógico de professores de enfermagem de diferentes contextos educacionais.

2 Aproximação a Literatura

Nesta seção a intenção é abordar alguns aspectos que guardam relação com o exercício da docência no ensino superior. Dados que caracterizam o ensino superior brasileiro de modo geral e especificamente com relação à enfermagem, as instituições de ensino superior, a formação de graduação e pós-graduação necessária ao exercício da docência neste nível de ensino, o trabalho docente e prática pedagógica são discutidos com o intuito de estabelecer as primeiras conexões entre os temas.

2.1 Ensino Superior Brasileiro e Ensino Superior em Enfermagem no Brasil: reconhecendo o contexto

O ensino superior é o nível máximo do sistema educacional brasileiro. Contempla a graduação, a pós-graduação *lato e stricto sensu*, os cursos sequenciais e a extensão. Estes cursos podem ser oferecidos em instituições de ensino superior (IES) públicas ou privadas, sendo estas categorizadas como particular, comunitária, filantrópica e confessional (BRASIL, 1996).

As IES são públicas quando criadas ou incorporadas e mantidas e administradas pelo poder público, e privadas quando mantidas e administradas por pessoa física ou jurídica de direito privado. São particulares quando instituídas e mantidas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não se encaixem no que caracteriza as comunitárias, filantrópicas e confessionais. Uma IES é comunitária quando instituída por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; confessional, quando instituída por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas; e filantrópica quando reconhecida como pessoa jurídica de interesse público, prestando serviços à comunidade sem intenção de produzir lucro (BRASIL, 1996).

Segundo o Decreto 5773 de 2006, estas instituições de ensino são ainda categorizadas e credenciadas como faculdades, centros universitários e universidades. Ainda de acordo com o Decreto, no artigo 13, incisos I e II, a instituição é originalmente credenciada como faculdade, o credenciamento como centro universitário ou universidade depende do seu padrão de funcionamento regular e de sua entendida qualidade, esta expressa nos resultados da IES nas avaliações nacionais (BRASIL, 2006).

Dentre as três organizações acadêmicas, é a universidade que acumula mais prerrogativas e mais prestígio. A criação de universidades federais se dá por iniciativa do Poder Executivo, mediante projeto de lei encaminhado ao Congresso Nacional ou por transformação de instituições de ensino superior já existentes e que atendam o disposto na legislação pertinente. As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam, basicamente, por:

- I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1997).

São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm a mesma autonomia das universidades para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior. Já as faculdades são as demais IES que, ou

novas ou não, atendem a estas características delineadas para as universidades e centros universitários (BRASIL, 1997).

No topo do sistema estão as universidades humboldtianas, conhecidas por patrocinarem a união indissolúvel do ensino e da pesquisa, com a pós-graduação à frente, servindo de modelo ou farol para o sistema. Porém, no primeiro mundo e no Brasil, elas são a minoria, apresentando toda sorte de distorções: trata-se de um conceito ou de um ideal, a exigir ajustes ao ser trazido para os dias de hoje e aplicado à realidade das instituições. Não obstante, elas existem e deverão ser cobradas nas avaliações por sua inserção internacional ou pela capacidade de oferecer cursos de padrão internacional. Ao lado das universidades públicas humboldtianas e de uma ou outra comunitária que integra aquele prestigioso rol, há as públicas não humboldtianas e as privadas, distinguidas entre as comunitárias e as não comunitárias, com menos vocação acadêmica e maior proximidade com o mercado e, por vezes, com o setor produtivo. Este conjunto de natureza diferente e complementar deverá responder por demandas e necessidades diferentes: num extremo, a necessidade de formar professores e pesquisadores voltados para o sistema de ensino e de pesquisa; noutro extremo, a necessidade de formar quadros e técnicos altamente especializados para os setores público e privado (SILVA JUNIOR; FERREIRA; KATO, 2013, p.453).

Segundo o Censo da Educação Superior 2011 (INEP, 2013b) o Brasil conta com 2.365 IES, sendo 88% destas privadas. Acerca das privadas cabe ressaltar a fusão de grandes conglomerados educacionais observada no último período e que tem resultando na prevalência de poucos grupos que controlam de fato o ensino superior privado no Brasil. Dentre as públicas, 4,7% são estaduais; 4,3%, federais; e 3,0%, municipais. No que corresponde à organização acadêmica, 84,7% são faculdades; 8,0%, universidades; 5,6%, centros universitários; e 1,7%, institutos federais e centros de educação tecnológica. Destes, a maior parte das universidades é pública e das faculdades e centros universitários, privada. Estas IES estão distribuídas em sua maioria na Região Sudeste (48,9%), seguida da Região Nordeste (18,3%), Sul (16,5%), Centro-Oeste (9,9%) e Norte (6,4%).

O ensino brasileiro na forma das universidades inicia-se público, com seguida presença das comunitárias e por último as privadas, que começam a perceber um nicho de mercado a ser preenchido, estimulando o aparecimento no Brasil de conglomerados educacionais que ofereciam cursos de baixo custo e menores exigências acadêmicas. O que diferencia as instituições públicas das privadas, via de regra, é a pesquisa. As comunitárias fazem o esforço de seguir o modelo da pública, todavia, com maior expressão no ensino (LEONELLO; NETO; OLIVEIRA, 2011).

A Constituição de 1988 incorporou várias das reivindicações relativas ao ensino superior. Consagrou a autonomia universitária, estabeleceu a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, garantiu a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assegurou o ingresso por concurso público e o regime jurídico único. Nesse contexto, a demanda dos dirigentes de instituições de ensino superior públicas e de seu corpo docente encaminhou-se na direção de uma dotação orçamentária que viabilizasse o exercício pleno da autonomia e, da parte dos alunos e da sociedade, de modo geral, o que se passou a reivindicar foi a expansão das vagas das universidades públicas (SAVIANI, 2011, p.10).

A partir dos anos de 1990, num processo que está em curso nos dias atuais, emerge nova mudança caracterizada pela diversificação das formas de organização das instituições de ensino superior, alterando-se o modelo de universidade na direção do modelo anglo-saxônico na versão norte-americana. Em consequência dessa mudança freou-se o processo de expansão das universidades públicas, especialmente as federais, estimulando-se a expansão de instituições privadas com e sem fins lucrativos e, em menor medida, das instituições estaduais. Essa foi a política adotada nos oito anos do governo FHC, o que se evidenciou na proposta formulada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação apresentada em 1997 (SAVIANI, 2011, p.13).

No Brasil, apesar da tendência à privatização que se esboçou no final do Império e ao longo da Primeira República, até a Constituição de 1988 prevaleceu o modelo napoleônico caracterizado pela forte presença do Estado na organização e regulação do ensino superior, em especial no caso das universidades. A partir

da década de 80 começou a se manifestar uma tendência a alterar esse modelo, operando-se um deslocamento no padrão de ensino superior no Brasil. Esse deslocamento tem origem na distinção entre universidades de pesquisa e universidades de ensino introduzida em 1986 pelo GERES (Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior), criado pelo então Ministro da Educação, Marco Maciel. Essa distinção veio, desde aí, frequentando documentos sobre o ensino superior, mas, na gestão de Paulo Renato Souza à frente do MEC, foi assumida como ideia-força da política a ser implementada relativamente ao ensino superior. Tal orientação acabou sendo consagrada no Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997, que regulamentou o sistema federal de ensino em consonância com a nova LDB. Esse decreto introduz, na classificação acadêmica das instituições de ensino superior, a distinção entre universidades e centros universitários. Em verdade, os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, como alternativa para viabilizar a expansão, e, por consequência, a "democratização" da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as universidades de pesquisa que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando o seu caráter elitista. Por esse caminho o modelo napoleônico, que marcou fortemente a organização da universidade no Brasil, vem sendo reajustado pela incorporação de elementos do modelo anglo-saxônico em sua versão norte-americana (SAVIANI, 2011, p.11).

Outra tendência dos anos 90 e 2000 é a expansão do ensino a distância, assentada na justificativa da necessidade de democratização do ensino superior. Benini e Fernandes (2012) abordam em seu trabalho o crescimento da modalidade no século 21, pós LDB, e as implicações ao trabalho dos docentes, que em muitos casos são divididos em duas categorias, conteudistas e tutores ou professores e tutores, possivelmente com pouco preparo para utilização das tecnologias de informação e comunicação educacional, bem como com baixo preparo pedagógico.

Enquanto que no ensino presencial a regressão linear apresentou um aumento relativo de 126 instituições e 277.579 matrículas por ano, demonstrando uma relação de 2.203 matrículas por cada instituição criada, a modalidade a distância, por sua vez, apresentou um

aumento relativo de 14 instituições e 89.444 matrículas por ano, apresentando assim um aumento de 6.388 matrículas por instituição criada. Com efeito, a partir dessas relações podemos afirmar que as instituições da modalidade a distância concentram mais matrículas por instituição criada, demonstrando que se trata de um setor altamente concentrado e produtivo. Conforme a apuração dos dados feita por Giolo (2008), tal produtividade e concentração de matrículas por instituição não se dá de forma equitativa, e, sim, no formato de poucas instituições abrigando a maior parte das matrículas (BENINI; FERNANDES, 2012, p.73)

No Brasil a enfermagem possui nível superior, médio e fundamental, com graus de habilitação para o exercício correspondente ao nível de formação, respectivamente, enfermeiro, técnico de enfermagem, auxiliar de enfermagem (BRASIL, 1996), tendo a formação de auxiliares sido não recomendada a partir da Resolução 276 de 2003 do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), ainda que estes profissionais representem parte significativa da força de trabalho em enfermagem. De acordo com o COFEN (2013), dos 1.535.568 profissionais de enfermagem registrados 45,5% são técnicos; 33,09%, auxiliares; e 20,46%, enfermeiros (COFEN, 2013).

Os níveis técnico e superior possuem diretrizes curriculares, todavia, as diretrizes curriculares para o nível médio envolvem todos os cursos técnicos da área da saúde e não apenas o curso de enfermagem. No ensino superior a enfermagem possui diretrizes específicas publicadas no ano de 2001 e vigentes até então. O processo de definição das diretrizes não se tratou de movimento simples. Houve disputas e debates dentro da categoria (BAGNATO; RODRIGUES, 2007). As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para enfermagem intentam fomentar um novo perfil profissional, mais dinâmico, flexível, atuante e em sintonia com o Sistema Único de Saúde (SUS) (BRASIL, 2001). Uma vez que no ano de 2014 as diretrizes dos cursos de medicina foram atualizadas em função de um programa de governo, há um aparente movimento de atualização das diretrizes de todos os cursos de graduação da área da saúde. Neste espaço de texto nos deteremos a abordar a formação de enfermagem de nível superior.

O curso de enfermagem de nível superior é ministrado em universi-

dades, centros universitários e faculdades e é predominantemente presencial. Contudo, enfermagem nem sempre foi um curso de nível superior. É com a Lei nº 775 de 1949 que o ensino de enfermagem divide-se em curso de enfermagem e curso de auxiliar de enfermagem, tendo o primeiro *status* de curso universitário (BRASIL, 1949). Inicialmente o ensino de enfermagem estava mais presente nas universidades públicas. Todavia, a partir dos anos 90 há um vultoso crescente nas privadas, fruto da flexibilização presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Isso pode se justificar pela expressiva ampliação de possibilidades no mercado de trabalho para este profissional com a vigência do SUS (TEIXEIRA *et al.*, 2013).

Os cursos presenciais disponibilizaram, em 2011, 54.718 vagas no período noturno, o que correspondeu a 45,69% do total de vagas presenciais dos cursos de graduação em enfermagem (TEIXEIRA *et al.*, 2013). Também nem sempre existiram tantas escolas e muitas foram as mudanças no ensino. Da primeira escola instituída através do Decreto 791 de 27 de setembro de 1890, o curso de enfermagem tem se expandido consideravelmente nos últimos anos, como apontam alguns estudos (TEIXEIRA *et al.*, 2006) e pode-se observar nas plataformas do Ministério da Educação e no Censo da Educação Superior.

Se considerada apenas uma década após as diretrizes, passamos, no total, de 207 cursos para 826, o que assinala um crescimento de 393% nas instituições privadas e 122% em públicas. As vagas ociosas nos cursos de graduação em enfermagem representaram 37% das vagas ofertadas, com uma tendência de crescimento ao longo de toda a década, indicando que a abertura de novas vagas se deu sem controle e análise da oferta e demanda. Ainda que não se possa estabelecer uma relação direta, temporal, entre aqueles que ingressaram nos cursos em determinado ano e a sua conclusão, o que se observou, durante toda a década, foi a evasão nos cursos de graduação expressa pelo número de concluintes sempre menor que o de ingressantes (TEIXEIRA *et al.*, 2013).

A maior concentração de cursos e vagas foi na Região Sudeste e, mais especificamente, nos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, responsáveis por cerca de, 59% do total das vagas no período noturno. Chamou a atenção o fato de que, no Brasil, são

oferecidas 19.680 vagas em Educação a Distância, por meio de 291 polos com oferta de cursos de Graduação em Enfermagem, por duas instituições – A e B. A instituição A oferece 16.800 vagas distribuídas em 240 polos e a B oferece 2.880 vagas distribuídas em 51 polos. O maior número de polos de EAD para cursos de graduação em enfermagem encontra-se na Região Sudeste, onde a instituição A conta com 85 polos (72%) e a instituição B, com 37 polos (35%). O menor número de polos está presente na Região Norte. Foi observada uma predominância da instituição A na maior parte do território nacional, exceto no Rio de Janeiro (32), onde houve maior predomínio da instituição B (TEIXEIRA *et al.*, 2013, p.106).

Segundo dados do Relatório 2013 do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), a área de Enfermagem avaliou ingressantes e concluintes de 538 cursos: 252 faculdades, 221 universidades e 65 centros universitários. A participação no ENADE é facultativa para as universidades estaduais e municipais e obrigatória para as instituições federais, confessionais e particulares. Referindo-se à categoria administrativa da Instituição de Ensino Superior (IES) predominam instituições privadas de ensino, que concentraram 413 dos 538 cursos de Enfermagem, número correspondente a 76,8% dos cursos avaliados. No resultado global de notas ENADE 2013, foi verificado que as notas 1 e 2 obtidas pelos alunos na prova do ENADE totalizaram 43%, dos cursos, seguidas pela nota 3, com 36%. As notas 4 e 5 equivaleram a 21% (INEP, 2013a).

Inscreveram-se no exame 30.289 e participaram 26.729 estudantes, sendo todos concluintes, diferentemente da edição anterior, que avaliou ingressantes e concluintes. Deste universo, 4633 eram de instituições de ensino públicas e 22096, de privadas. A maior parte dos estudantes era do sexo feminino (86%) e, destes, 49,6% se declaram brancos(as). Os que se declaram pardos(as) / mulatos(as) corresponderam a 38,8% do total. Já os que se declaram negros(as) foram 9,7% do universo (INEP, 2013a).

Do universo, 40% declaram não ter renda e ter os gastos financiados pela família ou por outras pessoas; 29,6% declaram possuir renda, mas receber ajuda da família ou de outras pessoas para financiar os gastos; 15% do total informaram ter renda, sustentar-se e contribuir com o sustento da

família. Os que possuíam renda e se sustentavam totalmente constituíam 7,2% do universo; 5,1% declararam ser os principais responsáveis pelo sustento da família, e 5,9% declararam ter seus gastos financiados por programas governamentais (INEP, 2013a).

Alunos provenientes de escolas públicas realizaram cursos superiores, em maior medida, em instituições privadas, ao passo que estudantes que frequentaram instituições privadas no Ensino Médio têm maior probabilidade de realizar a educação superior em IES públicas. Sobre atividades de monitoria, de pesquisa e de extensão, mais da metade dos estudantes referiram não ter participado, apesar de a instituição oferecer esta oportunidade. Este dado é também observado junto aos estudantes de outros cursos da área de saúde, como odontologia e medicina (INEP, 2013a).

Este último dado é interessante no contexto da reorientação da formação profissional em saúde, onde há o desejo de que o estudante experimente, para além dos conteúdos curriculares, uma formação diversificada em experiências e acesso a novas informações. Há o interesse de que o estudante seja mais autor que ator de seu processo formativo. Todavia, apesar das respostas dos estudantes assinalarem para um cenário onde há oferta de atividades extracurriculares, são muitas as possibilidades que podem justificar esta não adesão e este é um dado que merece ser mais bem investigado, pois a resposta pode encontrar-se tanto no perfil socioeconômico dos estudantes, em sua compreensão sobre o que é valoroso ao processo de ensino, quanto no perfil da escola e dos professores e suas compreensões sobre ensinar e aprender.

Lima *et al.* (2013) apresentam estudo cujo objetivo foi identificar a aplicação do princípio da integralidade no processo de formação do enfermeiro. Acredita-se que, ao vivenciar uma prática pautada neste princípio, sendo percebido em sua integralidade como ser humano em formação, o acadêmico tem mais probabilidade de introduzir tal prática em sua atuação profissional e, por consequência, apresentar uma formação mais conectada ao SUS, ao perfil profissional desejado atualmente.

está aquém do almejado. O cuidado ainda remete, em alguns momentos do curso, ao modelo biomédico, centrado na doença, e não no sujeito que necessita de cuidados. Evidencia-se, na ótica dos acadêmicos, que alguns docentes aplicam com os alunos o princípio da integralidade na assistência à saúde. Essa percepção, entretanto, não se estende à relação pedagógica, pois os alunos não são percebidos como sujeitos (LIMA *et al.*, 2013, p.112).

No final do século XIX, um processo de urbanização lento e progressivo já se fazia sentir nas cidades que possuíam áreas de mercado mais intensas, como São Paulo e Rio de Janeiro. Esse processo acompanhava algumas mudanças político-econômicas no Brasil, como, por exemplo, a passagem da fase agroexportadora para a incipiente fase urbano-industrial, que teria mais ênfase na década de 30, quando as cidades começavam a receber um contingente significativo de pessoas por conta do arranjo industrial inaugurado na recente república brasileira. As escolas de enfermagem surgem, portanto, ainda no final do século XIX, para dar conta de um contingente populacional crescente nas cidades frente aos desafios sociais e de mercado, com a regularização da profissão do enfermeiro se dando no século XX, corporificando status específico e solicitações de formação educacional para o seu exercício, cada vez mais sistematizadas (LIMA; SANTOS, 2011, p.2).

Segundo Leonello, Neto e Oliveira (2011), ao instituir o ensino de enfermagem no Brasil, a ideia não era a de formar a elite, mas sim formar rapidamente recursos humanos de baixo custo. Este panorama mudou, todavia, há ainda uma verdadeira divisão de classe entre os cursos direcionados a perfis mais favorecidos socialmente, caso da odontologia, medicina, por exemplo, e perfis de cursos superiores cursados pelas camadas populares.

A exigência histórica, explicitada no Brasil entre o final do século XIX e início do século XX, que se delineava quanto à formação do enfermeiro, além de se assentar numa base epistemológica meramente instrumental, recorria, paralelamente, ao sentimento ideológico salvacionista da profissão, qualificando-a como objeto de ação missionária. Esse processo era interiorizado tanto pelo professor de ensino superior que formava o enfermeiro, quanto pelo próprio profissional formado ou em formação, que materializava tal

ideário em sua força de trabalho. Afora esse quadro, a inclinação para a profissão em nível de gênero fora circunscrita ao gênero feminino, isto é, somente nas mulheres as características humanizadoras e voluntaristas seriam reunidas, a ponto de doarem-se para o exercício da profissão, a exemplo do que fazia uma mãe. O texto menciona que se exige da enfermagem um novo papel e, por consequência, se exige também um novo papel dos professores. Perante esse amplo campo de significações e ressignificações profissionais e acadêmicas, coloca-se o docente do curso de enfermagem, que pode orientar-se por uma ação interventiva centrada na formação instrumental do cuidar humano, como sinalizam os autores tradicionais da área, ou, sem perder o foco, ampliar as possibilidades de o futuro profissional enxergar-se num contexto social mais amplo, isto é, o de estudioso permanente da área (LIMA; SANTOS, 2011, p.7).

Há um movimento tentando romper com alguns pressupostos ainda presentes na educação em enfermagem, no entanto esse período de transição gera expectativas, ansiedades e resistências dos atores inseridos no processo. No texto de [Bagnato \(2012\)](#) a autora, ao versar sobre o processo de discussão de mudança curricular num curso de enfermagem de escola estadual de SP, destaca algumas das questões onde há divergências no contexto das mudanças curriculares motivadas pelas diretrizes: modelo disciplinar, áreas temáticas e modelo integrado; fragmentação e interdisciplinaridade; competência clínica e técnico-procedimental; técnico-procedimental e humanista; cuidado, gestão e administração; generalista e alguma terminalidade.

Os apontamentos de [Bagnato \(2012\)](#) descortinam temas sobre os quais se possui diversos e divergentes entendimentos na formação em enfermagem. Nesse sentido, propõe que, ao pensar e implementar as mudanças na formação, considerem-se:

- de que a mudança necessária no ensino de enfermagem não seja restritiva a mudanças na organização curricular, deixando-se de problematizar a seleção dos conteúdos trabalhados;
- de pensar outras formas de organização curricular para facilitar a integração/articulação de conteúdos e mobilidade dos estudantes;

- de que o currículo por competência não se restrinja a uma perspectiva não crítica da educação;
- de que a educação e, portanto, a formação profissional contemplem somente os interesses do mundo produtivo, deixando de questionar o modelo de sociedade e o que está instituído;
- de que o processo educacional seja considerado em uma perspectiva multidimensional;
- de buscar um equilíbrio entre os conhecimentos das áreas biológicas, humanas e profissionais;
- de superar esse momento de discussão e passar para outro mais propositivo.

O processo e debate sobre a formação em enfermagem é uma constante e não diz respeito apenas à formação de graduação. Na formação de pós-graduação ele também ocorre, seja no âmbito do *lato* ou do *stricto sensu*. Em geral, a formação *lato sensu*, que envolve cursos de especialização e residências em saúde, é voltada para o trabalho na assistência e na gestão. Hoje há também os mestrados profissionais cumprindo este papel. Já a formação *stricto sensu* é voltada para a formação de mestres e doutores em programas de mestrado acadêmico e doutorado, cuja atuação se dá no ensino e na pesquisa.

À exceção das residências, atual pujante política de estado para a formação em saúde, a formação *lato sensu* possui pouca regulamentação, acompanhamento e avaliação dos órgãos públicos. O contrário acontece no *stricto sensu*, ordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), autarquia do Ministério da Educação que, através do Plano Nacional de Pós-Graduação, de suas instâncias, como o Conselho Técnico-Científico, ao qual se submetem as propostas de abertura de cursos e suas avaliações trienais estabelecem as regras e padrões para o funcionamento da pós-graduação brasileira. Neste nível de ensino é que devem ser formados os professores de ensino superior brasileiros.

2.2 A formação do professor de enfermagem e a constituição da prática

Dentre as habilitações em enfermagem, a única que possibilita o exercício do ensino superior é a habilitação de enfermeiro, sendo este profissional formado em cursos com perfil de formação generalista ou licenciatura em enfermagem, como orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). O profissional habilitado em licenciatura estaria capacitado para atuar na educação básica e na educação profissional ou de nível médio em enfermagem (BRASIL, 2001). Para lecionar no ensino superior é recomendada formação de pós-graduação na modalidade *stricto sensu*, em cursos de mestrado ou doutorado (BRASIL, 1996).

O professor de enfermagem não necessariamente será mestre ou doutor em enfermagem, seja porque a maioria dos cursos de enfermagem é ofertada em escolas privadas e nestas a titulação da maioria do corpo docente é de graduação ou pós-graduação *lato sensu* (INEP, 2013b), seja porque alguns professores possuem titulação noutra área.

Todavia, é interessante observar o panorama de crescimento da área, pois, com exceção das disciplinas básicas, as disciplinas consideradas do núcleo profissional são necessariamente ministradas por enfermeiros. De acordo com o Documento da Área, a enfermagem é uma das áreas mais expressivas dentro da grande área de ciências da saúde, representando 9,7% dos cursos. Possui atualmente 89 cursos, sendo 28 de doutorado, 47 de mestrado acadêmico e 14 de mestrado profissional. Em 2010 e 2011, foram titulados 306 doutores e 1323 mestres (1.275 acadêmicos e 48 profissionais) (CAPES, 2013).

Este vultoso crescimento da área é recente, fruto das políticas de expansão do ensino superior implantadas a partir do ano de 2002. Dentre elas tem destaque o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), que orienta as tendências de crescimento e ordenação observadas na área. É válido destacar a redução das assimetrias regionais, o aumento no número de titulados, o fomento à interdisciplinaridade, o apoio à educação básica e a internacionali-

zação (CAPES, 2010a).

É válido destacar outra diretriz expressa não apenas neste PNPg, mas também no anterior, no que diz respeito à produção de ciência, tecnologia e inovação. Esta diretriz tem modificado não apenas o trabalho docente desenvolvido nas IES, especialmente as universidades, que guardam mais afinidade com a pesquisa, mas o perfil de formação de mestres e doutores. Hoje se observa grande estímulo e valorização à produção científica, de produtos e inovações tecnológicas no âmbito universitário, não apenas no trabalho docente, mas no processo formativo, possibilitando uma inversão do espaço antes entendido como de excelência para a formação pedagógica. [Corrêa e Ribeiro \(2013\)](#) apontam em sua reflexão sobre como a formação que, uma vez que o capital científico é o mais valorizado na universidade hoje, o ensino fica relegado em segundo plano e acaba por se construir mais um *habitus* de pesquisador que de professor.

Novos formatos e modelos de formação pós-graduada que diminuem seus tempos de formação e fomentam mudança nos formatos dos programas, com disciplinas que primam muito mais pela formação técnica em detrimento da epistemologia. Sem grandes opções aos programas, que se sentem compelidos a assumir tais características sob o risco de perda de credenciais, bolsas, verbas para pesquisas, dentre outros mecanismos ([SILVA JUNIOR; FERREIRA; KATO, 2013, p.452](#)).

[Lüdke e Boing \(2012\)](#) tecem uma reflexão onde pontuam que a formação de professores tem se afastado muito da prática e focado em demasiado no conhecimento teórico, acadêmico, pois há uma grande preocupação com o conhecimento a ser transmitido, o domínio dele. Isso não possibilita que o estudante, em seu processo formativo compreenda a complexidade do exercício da docência, tendo de se deparar apenas tardiamente com a mesma e suas dificuldades.

O professor se apresenta, se revela constantemente aos seus alunos, mas estes não podem alcançar todo o conjunto de pensamentos, reflexões, elaborações, decisões e mesmo ações que precedem as atividades desenvolvidas pelos professores frente a seus alunos.

É preciso ultrapassar a aparente evidência de uma atividade de fácil execução, encarregada de ensinar coisas básicas, que são de domínio público, que todo mundo sabe, como ler, escrever e contar. Essa “coisa fácil”, entretanto, precisa ser aprendida por todos os alunos e isso continua a ser um desafio, quase um mistério, para os professores iniciantes. Nas palavras de Labaree: “Pergunte aos estudantes em programas de formação de professores e eles dirão que aprenderam demais (too much) sobre teorias de currículo e pedagogia e não o bastante sobre controle de turma, a coisa que mais os preocupa sobre estarem preparados para a docência” (LÜDKE; BOING, 2012, p.433).

Na formação docente *stricto sensu* o único componente declaradamente destinado à formação pedagógica é o estágio de docência, o qual, na literatura, também se apresenta com potencialidades e limitações. [Torre-Ugarte et al. \(2010\)](#) socializam sua experiência em uma estratégia formativa desenvolvida em um programa de pós-graduação em enfermagem de São Paulo assemelhada ao estágio de docência e assentada em atividades típicas do cotidiano docente (corrigir provas, participar de estudos dirigidos, etc.), destacando suas potencialidades, dentre elas o exercício do processo decisório do professor.

Todavia, como o próprio estágio e outras iniciativas de formação docente desenvolvidas em alguns programas, caso de disciplinas destacadas em áreas específicas de concentração, inclusive a de nosso programa, nem todos os estudantes participam da atividade, o que pode se refletir numa assimetria de experiências formativas. As autoras apontam a esta mesma potencialidade, uma importante limitação: o exercício de uma atividade já predeterminada pelo professor supervisor não possibilita o exercício de pleno de algo extremamente relevante no exercício da prática pedagógica: a autonomia na ação e raciocínio pedagógico.

[Joaquim, Boas e Carrieri \(2013\)](#), em estudo de caso cujo objetivo era conhecer o sentido atribuído por estudantes de pós-graduação ao estágio de docência, problematizam algumas das limitações da proposta e apresentam um sentimento de conflito por parte dos estudantes. Dentre as limitações, mencionam os extremos de abordagem onde há estudantes que assumem

integralmente as turmas onde estagiam e noutras onde há estudantes que apenas observam o professor. Estudantes que possuem acompanhamento pedagógico de sua atuação e estudantes que não possuem acompanhamento nenhum. Há no estágio de docência um certo *laissez-faire*?

Sobre o conflito em que vivem os estudantes, podemos destacar a menção da percepção dos estudantes de que suas horas nas atividades do estágio são menos valoradas do que os artigos que publicam e que o tempo que dispõem preparando e ministrando aulas, atividades, tarefas típicas de um professor, tomam-lhes tempo de estar desenvolvendo suas dissertações e teses. Isso fez com que muitos dos participantes relatassem que a principal motivação para o desenvolvimento da disciplina era a obrigatoriedade (JOAQUIM; BOAS; CARRIERI, 2013).

Apesar destas questões houve estudantes que mencionaram valorizar o espaço e esperar com ansiedade pela sua chegada. Interessante dado deste estudo é que, apesar de valorizado o espaço, nenhum estudante que participou do estudo mencionou que gostaria de ter mais horas nesta disciplina (JOAQUIM; BOAS; CARRIERI, 2013). Novamente voltamos ao conflito. Será isso um sintoma de que cada vez mais não apenas no currículo e na prática dos professores, mas já incorporado ao ideário dos estudantes, estamos nos distanciando da formação pedagógica no *stricto sensu*?

A maioria dos textos aos quais tive acesso apresenta um conflito entre teoria e prática no âmbito da formação de professores. Há também uma diversidade grande sobre o entendimento de se primeiro devem vir conteúdos teóricos e depois a vivência ou a aplicação deles em uma situação real ou o inverso, ou ainda ambos simultaneamente. Em geral, os autores optam por defender ênfase para um ou outro componente, em detrimento do entendimento de que é necessário um equilíbrio entre teoria e prática e não uma dissociação em momentos distintos.

Problematizar estas questões que permeiam a formação do enfermeiro professor da graduação à pós-graduação é importante para compreender o que sustenta suas práticas. É interessante observar que, na graduação, predominam o discurso da formação generalista e a conexão com experiências

que transcendam o conteúdo, mas que na pós-graduação, particularmente a *stricto sensu*, aquela que, em tese, deve formar profissionais para ensinar novos enfermeiros, apregoa-se uma formação mais centrada na especialidade e no monotematismo, representado pelo desenvolvimento de atividades que visam quase que exclusivamente auxiliar no desenvolvimento das teses e dissertações e começar a sedimentar o caminho para o desenvolvimento de uma carreira de pesquisador.

Com isso não condeno a especialidade, que é necessária inclusive para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico de conteúdo, todavia, a dinâmica centrada apenas na especialidade é que talvez seja danosa, tanto quanto a ausência de formação pedagógica, a compreensão e prática pedagógica dos professores de ensino superior. É necessário que superemos o entendimento de que a prática pedagógica não se aprende e nem se ensina, pois a ideia de vocação, e não de formação para o trabalho docente, pode ajudar a transferir para o indivíduo, para o professor, uma responsabilidade que não é apenas sua, mas social. Enquanto esta ideia de naturalidade na prática docente imperar, atrelar-se a qualidade da educação ao perfil profissional e não a uma política de estado, novamente, individualizando uma questão que é, em sua essência, coletiva e atribuindo apenas à formação profissional e não a um conjunto de ações, a melhoria da qualidade do ensino (NOGUEIRA, 2012).

Dentre os tópicos de interesse nas pesquisas acerca da formação docente, direta ou indiretamente ganha espaço de destaque a prática pedagógica. Em revisão realizada por Araujo, Batista e Gerab (2011) em estudos brasileiros que abordam a docência em saúde destacam-se, em ordem de prevalência, os que abordam o ensino de graduação na perspectiva de mudanças na formação (analisam experiências de formação, discutem mudanças na formação em saúde em uma perspectiva teórica, analisam vivências de inserções em novos cenários de aprendizagem e relatam experiências docentes pontuais no ensino de graduação), a formação docente, os métodos de ensino, a avaliação e a educação na comunidade. Enfermeiros, seguidos de médicos são os profissionais que mais publicam sobre docência em saúde.

Em quase todos os estudos se apresenta uma íntima relação entre a

formação do professor e sua prática. [Backes et al. \(2013\)](#) sinalizam em seu estudo a relação entre a formação e a prática pedagógica. Os autores destacam ainda que o professor começa sua prática docente sem formação prévia e, conforme a prática avança, sente necessidade de formação específica para a docência e que a adoção de um determinado referencial teórico que sustenta a prática é proveniente da formação. Veja-se se que não se trata de apenas formação. Não diz respeito a um título. Trata-se de formação específica para o ensino. Uma formação de fato composta por elementos que remetam ao raciocínio e ao fomento de habilidades do professor que serão efetivamente usadas na prática pedagógica. Uma vez que não há formação, é possível que o docente adote modelos de outros professores, partindo de sua experiência empírica e não de sua escolha refletida.

[Scherer \(2011\)](#), em dissertação acerca da constituição de docentes de enfermagem, aponta que o processo de constituição e de formação do profissional enfermeiro em professor, o qual não teve formação na área didático-pedagógica, orienta suas práticas docentes na sua vivência como aluno e nas estratégias de ensino utilizadas por seus professores, ensinando primeiramente com as metodologias que vivenciou em sua formação, e, posteriormente, no exercício acadêmico do ensino, baseado em metodologias e ações pedagógicas por eles empregadas com resultados satisfatórios. [Gubert e Prado \(2011\)](#), partindo de entendimento semelhante, destacam ainda que, se não houver um contraponto formativo, continuarão reproduzindo.

Os professores sentem a necessidade e valorizam a formação, entendendo-a como não terminal. Considerando o impacto na prática pedagógica, entre os aspectos formativos que mais são valorizados pelos docentes está a sabedoria adquirida com a prática, com a experiência. Saberes tácitos, decorrentes da prática docente em si, que não se aprendem em qualquer lugar a não ser na prática em si mesma. Salientam ainda a importância dos saberes adquiridos com a experiência assistencial para um ensino de qualidade. Destaca-se também o conhecimento disciplinar, sem o qual não se tem base para desenvolvimento de conhecimento pedagógico e habilidades didáticas ([MADEIRA; LIMA, 2010](#)).

Considerando a prática pedagógica, [Pereira e Chaouchar \(2010\)](#), em

estudo que versa sobre as práticas e mudanças pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas por docentes de enfermagem, chama a atenção para a mudança no entendimento dos professores acerca da concepção de educação, a qual, por consequência, transforma aspectos da prática. Essa mudança seria sustentada num docente com pensamento complexo. A reforma do ensino passa necessariamente por uma reforma do pensamento (BACKES *et al.*, 2010). O primeiro ponto a ser destacado no estudo de Pereira e Chaouchar (2010) é o movimento de rever a figura do professor migrando para uma relação mais horizontalizada. Proporcionar que o aluno crie, pense, assim como proporcionar que ele partilhe com o professor algumas decisões pedagógicas. Reunir-se com os estudantes, perguntar sua opinião fraternalmente. Isso significa uma cessão de poder do professor para o estudante.

As autoras destacam também a preocupação dos professores em mostrar e proporcionar vivências formativas próximas ao que os estudantes de fato encontrarão na vida profissional. Nesse sentido, há menção do alargamento da presença de conteúdo, disciplinas e carga horária nas relacionadas à atenção básica em saúde. Mencionam a importância de buscar ensinar, de novas formas, as mesmas coisas (PEREIRA; CHAOUCHAR, 2010).

Entretanto, como nem todo processo é simples como parece, permeia este processo uma latente preocupação das professoras com o prejuízo que podem causar ao conteúdo a ser ministrado quando propõem inovações pedagógicas, o que demonstra um conflito entre o ensino que tiveram e o que acreditam que hoje se faz necessário ao perfil profissional desejado. Esse paradoxo, possivelmente dificulta a mudança real de atuação pedagógica. Para que todo este movimento se constitua de uma reflexão esclarecida, as autoras salientam, novamente, a relevância da formação pedagógica (PEREIRA; CHAOUCHAR, 2010).

Em um cenário de mudanças formativas, os autores colocam no centro do processo de mudança a adoção de metodologias de ensino ativas, afirmando a necessidade de mudança de formação dos profissionais da saúde, pois esta é historicamente influenciada pela utilização de metodologias assistencialistas, sob forte influência de abordagens conservadoras, fragmentadas e

reducionistas, nas quais se privilegiava o saber curativista, em detrimento das práticas proativas voltadas para a proteção e promoção da saúde (BACKES *et al.*, 2010).

No cenário de mudanças, não são apenas as políticas e resoluções que apresentam demandas aos professores. Os estudantes também o fazem. Ventura *et al.* (2011), em estudo realizado com estudantes de enfermagem acerca das características de um bom professor, apontam que saber se relacionar, dominar a matéria e relacionar teoria e prática são os atributos mais expressivos no discurso dos estudantes, começando a emergir outros mais contemporâneos, “um professor construtor do conhecimento, em interação permanente com a realidade construída que lhe serve de referência”, por exemplo.

Backes *et al.* (2010) trazem mais exemplos de demandas percebidas pelos estudantes. Procedentes de experiências e expectativas diversificadas, os estudantes trazem para o ambiente universitário a necessidade de interagir e participar ativa e criativamente da construção do próprio conhecimento, demandam que o professor precisa aproximar-se do estudante, disposto a demonstrar que o professor não é aquele que sabe tudo e o aluno não é o que não sabe nada; e diversifiquem técnicas de aprendizagem, pois aulas tradicionais cansam. São bem-vindas metodologias mais dinâmicas e problematizadoras, utilização de filmes e mapas conceituais, grupos de discussão em sala de aula e na prática e relação teoria e prática.

Em estudo que avalia a opinião dos alunos sobre a postura pedagógica do professor em uma disciplina sustentada pelo referencial da pedagogia crítica, Semim *et al.* (2010) reportam que parte dos alunos acredita que a abordagem é relevante e auxilia no seu processo de aprendizagem, todavia, parte dos estudantes se sente incomodada, pois não estão acostumados com esta dinâmica. Há ainda professores formados noutra dinâmica que também têm dificuldade de conduzir as atividades, deixando um *laissez-faire*, o que no fim do processo não contribui efetivamente.

Partindo ainda de uma visão dos professores que amplie um pouco o uso do argumento de que as mudanças não são realizadas em virtude de um componente ideológico, sobre os que tentam implantar mudanças, há relato de

dificuldade em estimular os alunos à leitura prévia dos textos recomendados, salientam a falta de comprometimento de alguns alunos, falta de pontualidade e disciplina por parte de alguns alunos, que há muito conteúdo para ser vencido no semestre e que por vezes há limitações institucionais no que tange à abordagem pedagógica ou à estrutura disponível, como Internet na sala de aula (BACKES *et al.*, 2010).

Percebe-se que a dita mudança não se trata de algo simples e que possui muitas nuances. Diante de estudos que versam sobre mudanças necessárias na prática docente para o êxito das mudanças formativas e sua avalanche de prescrições sobre o que fazer, como fazer, quando, é difícil não pensar sobre como os professores têm sido auxiliados, amparados nestas mudanças. Para além do exposto neste capítulo, acerca da deficiência pedagógica na formação de mestres e doutores, Backes, Moya e Prado (2011) apontam o fato de que, para além de uma formação inicial e continuada deficiente no que diz respeito ao componente pedagógico, não há menção à troca entre pares, ao acompanhamento dos iniciantes pelos mais experientes, elemento que seria relevante neste processo.

Quando nos reportamos a textos internacionais é comum o mesmo panorama de debate de mudanças, todavia, estas são geralmente acompanhadas pela análise ou avaliação de alguma estratégia formativa desenvolvida para auxiliar os professores num cenário de mudanças educacionais (PARK *et al.*, 2011). Por esta característica boa parte das produções se trata de estudos quase experimentais, de métodos mistos ou de estudos de caso.

Neste momento, isso me leva a duas possíveis conclusões: a primeira, de que este debate já há muito mais tempo permeia o cenário de alguns países como Estados Unidos, país de origem da maior parte das produções e de origem de Shulman e, por conta disso, a fase exploratória dos estudos já foi passada. Estamos atrasados. E a segunda, de que precisamos revisitar nossa real compreensão sobre a maneira com que formamos nossos professores.

Deste ponto em diante os textos arrolados são quase todos internacionais e possuem relação com o conhecimento pedagógico de conteúdo (CPC), contribuição de Shulman (2005) ao debate da formação docente e elemento en-

tendido como essencial para a prática pedagógica de excelência. Além do CPC, Shulman apresenta mais seis categorias de conhecimento base, totalizando sete: conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento pedagógico de conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento dos alunos, conhecimento do contexto educacional e conhecimento dos objetivos, finalidades, valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos.

Cabe ressaltar que boa parte dos textos faz menção e relação à qualidade do ensino e à formação pedagógica dos professores e tenta explorar aspectos apontados pelo autor em sua proposta. No Brasil temos apenas poucos textos sustentados na contribuição de Shulman na área de saúde. Destacam-se [Backes, Moya e Prado \(2011\)](#), [Backes et al. \(2013\)](#), [Menegaz et al. \(2015\)](#), [Menegaz e Backes \(2015\)](#) na área de enfermagem e os textos de Daniel Marcon e colaboradores, na área de educação física.

Em um de seus textos, [Marcon, Graça e Nascimento \(2011\)](#) fazem um paralelo entre o conhecimento pedagógico de conteúdo e as fases do modelo de ação e raciocínio pedagógico. Fazem ainda um paralelismo do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico ([SHULMAN, 2005](#)) com Schön que assim se demonstra: a reflexão para ação se expressa na compreensão e transformação; a reflexão na ação se expressa nas fases de transformação, ensino, avaliação e reflexão após a ação nas fases de avaliação e novas formas de aprender.

A formulação do texto reside em duas elaborações, a primeira do que seriam as sete tarefas desempenhadas pelo conhecimento pedagógico de conteúdo, sendo: (1) receber informações das reflexões; (2) convocar os conhecimentos na base de conhecimentos; (3) fazer interagir esses conhecimentos e essas informações; (4) estabelecer estratégias de ação; (5) intervir na situação-problema; (6) avaliar os resultados; e (7) arquivar os novos conhecimentos na base de conhecimentos ([MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011](#)).

E a segunda elaboração do processo desenvolvido, sendo: (1) a recepção das informações advindas das reflexões impõe a necessidade de diversificar formas de compreender, de saber e de interpretar o assunto, relacionando-se, portanto, com a compreensão; (2) a convocação dos conhecimentos na base de conhecimentos exige, além da diversificação das formas de interpretar o

assunto, mudança nas próprias concepções a respeito do tema, referindo-se, assim, tanto à transformação quanto à própria compreensão; (3) a interação desses conhecimentos congrega, mais uma vez, tanto a compreensão quanto a transformação, pois continua gerando a desestabilização interna da base de conhecimentos; (4) o estabelecimento de estratégias de ação requer a participação de subprocessos da transformação, como a representação de ideias e a seleção de estratégias de ensino; (5) a intervenção na situação-problema expõe o desempenho observável, explicitando a maneira como organiza e gere o contexto de ensino e aprendizagem, se utiliza explicações e demonstrações claras e compreensíveis, como presta assistência e acompanhamento aos alunos, e como interage com eles, o que permite relacioná-la intimamente com a instrução; (6) a avaliação dos resultados faz com que, principalmente por meio de processos informais, sejam coletadas informações sobre o alcance ou não dos objetivos, cujas tarefas são compartilhadas pela própria etapa da avaliação, assim como, quando o estudante/professor analisa sua própria participação no alcance desses objetivos e o seu desempenho no papel de professor/estudante, aplica a etapa de reflexão; e (7) o arquivamento dos novos conhecimentos na base de conhecimentos se relaciona diretamente com a nova compreensão à medida que, a partir de uma desestabilização inicial, gerada por dilemas ou situações-problema, o estudante/professor reestrutura sua base de conhecimentos, tanto reconstruindo aqueles que a integravam anteriormente quanto construindo novos a partir daqueles (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011).

Corroboro a opinião dos autores quando destacam a íntima relação entre conhecimento base do modelo e a explicitação de que é na prática que o conhecimento base se desenvolve, especialmente o CPC, assim como com o entendimento de que o CPC é um elemento de articulação e que deve ser desenvolvido na formação inicial e permanente dos docentes. Não corroboro o entendimento dos autores sobre o conceito de CPC e com as referidas tarefas que este conhecimento desempenharia, pois o tempo todo destacam o CPC das demais categorias de conhecimento base, como se ele não fizesse parte delas. O CPC não é independente, precisa das outras categorias para ser mobilizado e não o contrário. Shulman traz como carro chefe o CPC porque

ele pode ser exposto, medido, exercitado, ensinado e não porque é melhor que as demais categorias, porque se trata de uma expressão do saber que é tipicamente docente e há tanto buscado como conhecimento específico da profissão. Penso que alguns autores não compreendem bem a proposta.

Os autores praticamente consideram o CPC um sujeito, parece-lhes que é o CPC quem ‘faz’ as coisas e não o professor a partir de sua ação, da reflexão. Não é o CPC quem convoca a base de conhecimentos. É o professor que ao ensinar aciona o CPC e não a base. A mobilização e desestabilização da base de conhecimento depende da robustez do CPC, que é mobilizado ao mesmo tempo que as demais categorias, retroalimentando-se ele próprio. Por vezes os autores parecem considerar o CPC um instrumento, um buscador, e não um conhecimento em si. Desenvolver o CPC significaria, então, desenvolver um buscador rápido? Acho que são pontos apresentados sobre os quais precisamos ter cautela.

Nos textos internacionais, o mais comum é observar a busca de elementos que estabeleçam relações de causa e efeito, para que se possam desenvolver ações formativas capazes de impactar o modo de ensinar do professor (GOLDSCHMIDT; PHELPS, 2010). Não é intenção discutir neste momento se esta é a melhor maneira ou não, se tolhe ou auxilia o movimento reflexivo realizado pelo professor ao ensinar. A intenção é de situar um pouco o leitor nas características destes estudos.

É mais comum observar textos que destaquem o CPC, ou, ainda, a relação entre este e o conhecimento de conteúdo (CC). Sobre a relação entre o CPC e o CC é interessante o estudo de [Ayvazo e Ward \(2011\)](#), que analisa a prática de professoras de educação física quando ensinam conteúdos difíceis e fáceis. O estudo mostrou que ambas as professoras foram ineficazes em adaptar estratégias individuais de aprendizagem para os estudantes em conteúdos que possuem menor domínio. O CPC é mais presente nas unidades de maior domínio de conteúdo.

Em geral, os pesquisadores compreendem o desenvolvimento do CPC como um processo, onde a experiência adquirida com os anos de prática traz contribuições. Mas não apenas. A formação tem papel fundamental. Em

geral, os estudos centram esforços em desenvolver mecanismos formativos que auxiliem no desenvolvimento do CPC ou que avaliem e quantifiquem-no. Exemplo disso pode ser o estudo de [Manizade e Mason \(2011\)](#), que propõem um instrumento para mensuração de CPC criado a partir da técnica DELPHI.

Para [Isiksal e Cakiroglu \(2011\)](#) a formação docente e o ensino de métodos e estratégias é relevante porque nestes cursos os futuros professores aprendem muitas estratégias relacionadas com as metodologias de ensino, têm a oportunidade de compartilhar, discutir e refletir as suas ideias. A formação deve ainda familiarizar os futuros professores com vários tipos comuns de processos cognitivos e como esses processos podem levar a várias formas de pensar, para que possam desenvolver uma melhor compreensão do pensamento do estudante. Os formadores de professores devem proporcionar aos futuros professores a oportunidade de trabalhar com casos que poderiam analisar as concepções dos alunos, erros ou outros processos de pensamento.

[Grosman \(2005\)](#) apresenta estudo que compara a prática, fontes e conhecimentos de seis docentes de inglês. Três com formação prévia específica para a docência e três com formação acadêmica, apenas. As diferenças básicas entre os que tiveram formação pedagógica e os que não tiveram residem em maior apego ao conhecimento de conteúdo, não conhecimento do currículo do curso e do contexto institucional, não consideração das características dos alunos (potencialidades e fragilidades) no manejo do ensino e conhecimento pedagógico geral fruto de modelo mais ‘relacional’ de interação entre professor e estudante acerca de ensinar e aprender, baseado num modelo docente advindo da experiência do então professor na anterior condição de aluno ou ainda em suas expectativas particulares e acadêmicas como profissional daquela determinada área.

Ao apresentar estas questões, a autora reforça a importância da formação docente, especialmente destacando a compreensão inicialmente desvelada por Shulman, acerca dos conhecimentos base, fontes e do modelo de ação e raciocínio pedagógico como processo de tomada de consciência, de aprendizado híbrido entre teoria e prática de fundamental importância, inclusive para a dissociação do agora professor de suas crenças e modelos de quando

estudante.

Sobre a experiência, [Gudmundsdottir e Shulman \(2005\)](#) através de um estudo de caso comparam o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico de conteúdo de um professor novato e de um professor experimentado de ciências sociais que atuavam em uma mesma escola tendo por base o modelo de ação e raciocínio pedagógico de Shulman e as categorias do conhecimento base para o ensino. Apesar do enfoque nestas duas categorias de conhecimento base e na sua íntima relação de desenvolvimento mútuo, os autores acabam em muitos momentos apontando também a relação de todas as sete categorias de conhecimento base entre si.

Durante o texto que se estrutura em relatar quem são os casos e na comparação entre eles, os autores exploram a ideia central de que não basta o que se caracteriza por conhecimento de conteúdo, o conteúdo disciplinar. É necessário agregar outros conhecimentos, de todas as potencialidades do campo disciplinar e de sua função na escola, expressa na organização curricular, assim como destacam que a experiência e a formação de base são fatores fundamentais para o desenvolvimento de ambos. Nestes elementos é que residem as diferenças entre novatos e experimentados ([GUDMUNDSDOTTIR; SHULMAN, 2005](#)).

Para além do CPC e do CC, há menção do conhecimento dos alunos e suas características (CA). [Bailey \(2010\)](#), em estudo sobre o desenvolvimento de CPC e CC através de um processo formativo estandarizado para professores de matemática, destaca a relevância do CA ao mencionar a presença na ementa de informações sobre a forma pela qual o estudante aprende por si só, no intuito de fazer os professores enxergarem a maneira como as crianças fazem isso, demonstrada de forma diferente da lógica usualmente utilizada pelo professor. Com este movimento a autora demonstra a relevância do conhecimento dos alunos, ao mesmo tempo em que demonstra a relevância de um conhecimento pedagógico geral ao utilizar como sustentação para este ensinamento o trabalho de Piaget.

Ainda no estudo de [Bailey \(2010\)](#), a autora destaca que o processo formativo teve um impacto relevante no conhecimento pedagógico de conteúdo

dos professores, com destaque para os componentes relacionados à cognição, compreensão e uso de estratégias de ensino, conhecimento dos objetivos curriculares e padrões de ensino e conhecimento do currículo. Percebam que há menção de quase todas as categorias de conhecimento base para o ensino de Shulman. É significativo ressaltar que a relação entre CC e CPC foi estabelecida no processo formativo pela direta vinculação entre um conteúdo em específico e a reflexão sobre as maneiras de ensiná-lo. Destaca por fim que para o êxito na formação de professores educadores e administradores devem trabalhar juntos.

Reforçando o tema contribuições do processo formativo à prática pedagógica, [Marcon, Graça e Nascimento \(2012\)](#) apresentam propostas de organização curricular e pedagógica capazes de fomentar o desenvolvimento do conhecimento pedagógico de conteúdo em estudantes do curso de educação física. O texto se constrói num diálogo entre a problematização dos autores acerca da formação do educador físico hoje e o impacto que esta causa na concepção de práticas pedagógicas dos estudantes. Frente a isso, apresentam novas propostas com base nos pressupostos de Shulman e demais autores signatários da proposta dele. Como principais aspectos os autores destacam a introdução gradual e em níveis de complexidade progressivos durante toda a formação do estudante como forma de desenvolver o conhecimento pedagógico de conteúdo (CPC), assim como trazem à tona a importância das demais categorias do conhecimento base para o ensino, tendo o conhecimento dos alunos e do contexto importante papel no processo. [Marcon, Graça e Nascimento \(2012\)](#) defendem a prática como espaço de excelência para o desenvolvimento do CPC, bem como defendem o processo de acompanhamento e avaliação processual desta introdução gradual e em distintos níveis de complexidade de prática pedagógica, contribuindo para a discussão acerca da não supremacia do conhecimento científico, disciplinar, sobre o empírico e sobre a importância do aprendizado entre colegas.

Para [Hagevik et al. \(2010\)](#) a possibilidade de vivenciar diversas experiências durante o processo formativo tem grande potencial de auxiliar no desenvolvimento do CPC, pois ele é desenvolvido através da relação entre a aquisição de conhecimento, novas aplicações do conhecimento e reflexão sobre

os usos do conhecimento incorporado na prática. Como estratégias em potencial para desenvolver o CPC, *Alonzo, Kobarg e Seidel (2012)* destacam que ganhar familiaridade com diversas formas de expressar um mesmo conteúdo, desenvolvendo um repertório de exemplos, tratar o conteúdo como algo flexível e aprender sobre as dificuldades comuns que os estudantes experienciam com o conteúdo podem ser relevantes.

Park et al. (2011) destacam que é também relevante para o desenvolvimento da prática pedagógica e do CPC do professor, particularmente num contexto de mudanças, a compreensão que este professor possui acerca das características necessárias à sua formação, à sua prática de ensino e ao seu papel.

2.3 O trabalho docente no ensino superior

O trabalho docente e a prática pedagógica podem ser influenciados por conta da categoria administrativa da instituição, da organização acadêmica e da atividade específica que o professor desempenha. Seja no ensino, na pesquisa ou na gestão universitária. Como visto, algumas organizações acadêmicas possuem prerrogativas que as demais não possuem. São estas prerrogativas institucionais que acabam por diferenciar em alguns aspectos o trabalho docente.

No que diz respeito a estas diferenciações, entre as IES recebem destaque as universidades, por conta de sua característica de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e atual privilégio da dimensão de pesquisa. A dimensão da pesquisa não tem apenas modificado a formação do professor e a configuração do trabalho docente, mas, de certa forma, interferido na formação de graduação.

Durante longo tempo, a preocupação do professor era a de formar novos profissionais. Hoje, com a pós-graduação e as demandas imputadas à mesma, o trabalho docente cada vez mais se avoluma e intensifica, principalmente se considerarmos a guinada das instituições de ensino na direção de uma forte atuação de pesquisa, visto que esta é quem financia e dá prestígio institucional, profissional. Nesse sentido a formação de mestrado tem se

distorcido na direção de um começo da formação de pesquisador.

O doutor na universidade hoje parece cada vez mais distante da graduação. Se trata por vezes de um gerenciador e captador de recursos. Com isso se avoluma a contratação de substitutos, que em boa parte das vezes não possuem experiência, formação pedagógica. Ao preocupar-me com esta questão não afirmo que o doutorado garanta a formação pedagógica, todavia, sem dúvida é um passo formativo mais próximo da qualidade do que a ausência dele.

As novas formas e conteúdos do trabalho do professor acentuam-se nas universidades federais a cada ano ou triênio nas avaliações da CAPES, e há um aprofundamento das novas possibilidades de produção de pesquisas financiadas, via parcerias com o setor público e privado e com agências de fomento de diversas ordens, auxiliado pelo trabalho das fundações de apoio institucionais (SILVA JUNIOR; FERREIRA; KATO, 2013, p.445).

Silva Junior, Ferreira e Kato (2013) reforçam este entendimento sobre como as mudanças nas IES e no papel requerido delas impacta o trabalho docente e a formação. Destacam que o desejo de crescimento da pós-graduação e das atividades de pesquisa na universidade é fruto do chamamento do ensino superior a dar também contribuição ao processo produtivo, o que pode ser observado nos estímulos de produção de ciência, tecnologia e inovação presentes nas políticas públicas e expressos na avaliação educacional da graduação e pós-graduação. Com essa nova demanda, o trabalho docente, que se constituía de ensinar, se avoluma.

Ribeiro e Ciampone (2011) realizam uma análise das características do trabalho docente no ensino superior, na área de saúde, fazendo uma comparação entre este e o trabalho em saúde. As autoras destacam primeiramente que o professor da área de saúde assume uma enorme carga de trabalho administrativo-burocrático, tanto por meio da ocupação de cargos de chefia, como de representações múltiplas, oriundas de demandas das atividades acadêmicas. Ressalta-se que isso ocorre em meio a condições adversas de trabalho – ausência de pessoal técnico-administrativo, tanto quantitativa como qualitativa.

vamente adequados, estrutura física deficitária e inadequação de materiais e equipamentos.

São semelhanças entre trabalho docente e trabalho em saúde o fato de que ambos pressupõem interação e são desenvolvidos e consumidos no ato. Contudo, o trabalho docente, diferente do de saúde, apesar de interativo e de ser feito em ato, não se encerra no ato, pois o docente leva trabalho para casa. Diferente do trabalho em saúde, conectado e partilhado, o trabalho docente por vezes é solitário, quando muito partilhado com colegas (RIBEIRO; CIAMPONE, 2011).

Diferente também do trabalho em saúde, é comum que os colegas docentes não saibam do trabalho do outro, o que o outro vem produzindo. Novo paradoxo se verifica neste ponto e nova similaridade ao trabalho realizado pelos profissionais de saúde – espera-se do professor universitário que, simultaneamente, amplie os focos de seu domínio teórico, ou seja, que amplie sua visão e saberes sobre os processos de trabalho que realiza e, ao mesmo tempo, que possua conhecimentos aprofundados sobre temáticas específicas, objeto da especialização proveniente de escolhas pessoais, decorrentes dos processos de investigação que conduz e orienta (RIBEIRO; CIAMPONE, 2011).

Assim como o trabalho em saúde, o trabalho docente se reveste de processo crescente de intelectualização e reflexão. Demanda frequente atualização de seus operantes, estudos, participação em eventos e leituras. Isso tudo ocorre em meio a grande processo reflexivo – de grande amplitude – incluindo rumos e destino da comunidade global, sobre os rumos político-econômico-sociais do país, a construção histórica e social da profissão para a qual prepara pessoas, sobre sua própria atuação cotidiana – os erros e acertos que comete na interação estabelecida no dia a dia do trabalho, num livre transitar entre o micro e o macroespaço de atuação profissional. Paradoxalmente, por mais que os docentes estudem e desvendem cientificamente a realidade, pouco conseguem intervir sobre ela, uma vez que as aproximações com a prática em saúde são geralmente pontuais, durante atividades realizadas com alunos, e têm como característica a descontinuidade e ausência de estabelecimento de parceria com a equipe do campo (RIBEIRO; CIAMPONE, 2011, p.56).

Destacam ainda a autonomia exercida pelo professor, que, muito embora seja orientada por certa dose de normalizações e determinações do mercado de trabalho em saúde e educação, das políticas e programas de governo, bem como daquelas colocadas pela própria organização de ensino, é considerável (RIBEIRO; CIAMPONE, 2011).

No que tange ao trabalho docente no ensino a distância, tem-se Benini e Fernandes (2012), que consideram que esta modalidade de ensino acaba com algumas premissas do ensino, como a interação em tempo real, a relação professor-aluno, o trabalho produzido e consumido em ato, uma divisão entre planejamento e execução no processo de ensino. Trata-se na visão dos autores da introdução da lógica gerencial, administrativa, no âmbito da educação. É a forma industrializada, em larga escala, onde o trabalho docente é fatiado, e, portanto, além de produzir alienação, barateia o custo. O professor que começa o processo não sabe o final. Não acompanha. Há ainda uma padronização dos processos e limitação da atividade e autonomia docente.

Questiona-se então : Qual(is) passa(m) a ser, nesse novo cenário, a(s) finalidade(s) do trabalho docente? Preparar novos profissionais? Adequar-se aos requisitos de agências financiadoras? Atender exigências de entidades avaliadoras de produtividade? Cumprir exigências da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior? Isso posto, interroga-se: Como capacitar docentes para atuar nesse novo cenário? Como construir um processo de formação de docentes para atuar competentemente em todas as situações de trabalho atualmente apresentadas? Como dar respostas efetivas a esse ambiente de crescente complexificação de atividades de trabalho? (RIBEIRO; CIAMPONE, 2011, p.61).

O ensino superior e o trabalho docente têm sido objeto recente de estudos se comparados a outros níveis de ensino, como a educação básica, por exemplo. Todavia, problematizar o ensino superior se faz relevante, especialmente num contexto de mudanças curriculares e perfis profissionais como o que se apresenta com a orientação da LDB acerca da substituição dos currículos mínimos por diretrizes e num movimento de políticas voltadas para a expansão com predominância do ensino privado, que, ainda que sob a

égide das mesmas ordenações que regem as IES públicas, possuem gestão e características próprias. Todo este cenário de transformações que configuram o panorama do ensino superior hoje e caracterizam cada IES em um determinado tipo de organização acadêmica gera implicações no trabalho docente e consequentemente para a prática pedagógica.

Ser professor de ensino superior, se comparado com a educação básica, é ainda sinônimo de *status*. Estudo de [Alves e Pinto \(2011\)](#), que aborda e problematiza a remuneração e características de trabalho dos professores da educação básica, mostra que, além de estes profissionais serem mal remunerados, seu *status* social é baixo e suas condições de trabalho, muito precárias. Todavia, apesar de os professores de ensino superior, em comparação aos professores de educação básica, serem considerados mais bem posicionados e valorados social e economicamente não apenas pelo estudo, mas pelos dados reportados por publicações oficiais como a Classificação Brasileira de Ocupações, há características de trabalho que são partilhadas por ambos os conjuntos.

Em uma conjuntura política onde o êxito e qualidade da educação são cada vez mais imputados ao professor, é impressionante observar que, dentre os professores da educação básica, 23% possuem vínculo precário, sem carteira assinada ([ALVES; PINTO, 2011](#)). No ensino superior este dado representa 12,5% em contratos temporários nas públicas e 31,2% nas privadas. Há ainda de se considerar os horistas, que são 6,4 nas públicas e 43,8% nas privadas ([INEP, 2013b](#)).

Sobre o vínculo e as implicações deste na qualidade de vida do professor e da prática pedagógica, [Alves e Pinto \(2011\)](#) fazem ainda um interessante raciocínio. "Afinal, ser professor é apenas dar aulas? É claro que não. Imagine-se um professor de Física que tenha duas aulas por semana em 20 turmas para atingir uma jornada semanal de 40 horas-aula. Supondo uma média de 40 alunos/turma, são, no mínimo, mais de 800 provas e/ou trabalhos, no mínimo, a cada bimestre, para preparar e corrigir ".

Os dados mostram que 18,2% dos professores da educação infantil têm, em média, até 10 alunos por turma;

45,1% têm de 11 a 20; e 36,7%, turmas com mais de 20 alunos, o que é uma quantidade nada razoável quando se pensa no processo de ensino-aprendizagem envolvendo crianças de até 5 anos. Nas séries iniciais do ensino fundamental, 8,3% dos professores têm, em média, até 10 alunos por turma; 28%, de 11 a 20; e 63,7% possuem mais de 20 alunos por turma. Os professores das séries finais do ensino fundamental trabalham com turmas maiores. Apenas 14,9% têm até 20 alunos por turma; 14,8%, de 21 a 25; 22,7%, de 26 a 30; e 47,5% possuem mais de 30 alunos por turma. Por fim, no ensino médio, somente 9,3% dos docentes possuem até 20 alunos por turma; 48,1%, de 31 a 40 alunos e 15,4%, mais de 40 alunos por turma. Esta variável impacta sobremaneira os custos de funcionamento do sistema e por isso apresenta importante relação com a política de financiamento. Ela tem sido uma variável-chave para os planos educacionais que priorizam a eficiência no uso dos recursos em detrimento da eficácia e efetividade do ensino (ALVES; PINTO, 2011, p.620).

Ainda com relação à jornada do professor, ressalte-se que o número de turmas (e também o número de disciplinas, para os professores que têm poucas turmas porque lecionam na educação infantil ou nas séries iniciais do ensino fundamental) e o número de alunos por turma são aspectos que refletem diretamente na duração da jornada extrassala do docente (planejamento de atividades, correção de trabalhos e provas). Quanto ao número de turmas por professor, essa é uma variável fortemente associada à etapa de ensino em que leciona e o número é obviamente maior nas etapas em que há um professor específico para cada disciplina. Por isso, enquanto que 89,4% dos professores da educação infantil e 75,7% das séries iniciais do ensino fundamental são responsáveis por uma a três turmas, a maior parte dos professores das séries finais do ensino fundamental tem de quatro a seis (29,6%) ou de sete a dez turmas (28,7%). No ensino médio, o número sobe e 30% dos professores têm de sete a dez turmas, 25% têm de 11 a 15 turmas e 16% têm mais de 15 turmas (ALVES; PINTO, 2011, p.620).

Estes dados também podem ser reportados ao universo do ensino superior. Quanto mais ascende o nível de ensino, maior é o número de estudantes por turma. Quanto ao número de turmas e disciplinas nas quais o professor leciona, há de se estabelecer a relação entre esta e a IES em que atua e o regime de trabalho acordado.

Correia, Pereira e Vaz (2012) apresentam em seu texto uma análise dos recursos de que o professor se utiliza quando na lida das diversas e acentuadas demandas que seu trabalho lhe impõe. Dentre as contribuições, o texto fala de ideologias defensivas, espécies de recursos que o professor utiliza para gerenciar seu sofrimento em decorrência das demandas no ensino mobilizadas frente ao excesso: excesso de ensinar, de aprender, de formar. Estudos que, de certa forma, também versam sobre fatos, características do trabalho e elementos que causam prazer e sofrimento têm aumentado nos últimos anos, fruto de um interesse em promover qualidade de vida e trabalho aos professores.

Souza e Leite (2011), em uma revisão da literatura listam uma série de questões relacionadas ao trabalho dos professores de nível básico no Brasil. Muitas destas são comuns ao ensino superior, como, por exemplo:

Precárias condições de trabalho, especialmente no que concerne a temperatura, ruído e superlotação das salas, cansaço físico pela longa jornada, a dupla jornada das professoras (doméstica e profissional), a falta de tempo para si, a angústia gerada pelas exigências sociais da atividade (Zacchi, 2004); a complexidade das tarefas desenvolvidas e a falta de recursos materiais, os ritmos de trabalho, a multiplicidade de tarefas diferenciadas e simultâneas, o uso elevado da voz, as posturas desconfortáveis, a pouca frequência de pausas, as cargas psíquicas acumuladas, a falta de valorização do trabalho realizado, a burocratização e rotinização das atividades educativas, a prescrição do trabalho, a falta de diálogo com a administração, a necessidade de o professor fazer outras atividades como forma de aumentar a renda, o trajeto frequentemente longo entre casa e local de trabalho (Carneiro, 2001); o trabalho em mais de uma escola, a necessidade de realização de parte do trabalho no universo doméstico (preparação de aulas, correção de provas), a dificuldade de participação em cursos de aperfeiçoamento (Oliveira, 2001); a expansão dos contratos de trabalho para horistas e as políticas educacionais autoritárias (Pereira, 2000); a inadequação do espaço físico, expressa nas carteiras baixas e no reduzido tamanho das salas (Noronha, 2001); a perda de autonomia e a divisão do trabalho, os movimentos repetitivos, o aumento das exigências cognitivas, a má higiene e limpeza escolar, a insegurança quanto à demissão (Lima, 2000); a falta de água, a insuficiência de car-

teiras, o comprometimento da rede elétrica, salários em atraso, falta de concursos públicos para provisão de cargos e o consequente crescimento da contratação temporária (Mascarello, 2004); o uso de horas extras (que deveriam ser destinadas a suprir licenças de outros professores) para preencher vagas reais, tendo em vista que o número de servidores nomeados é insuficiente para atender a demanda das escolas (Suzin, 2005); a perda da identidade (Vieira, 2004); a ausência de mesas para o professor nas salas de aula (Amado, 2000); a necessidade de permanecer em pé durante toda a aula, escrever na lousa, corrigir caderno na carteira do aluno na posição em pé com inclinação do tronco, apagar a lousa, entregar livros, cadernos e outros materiais didáticos aos alunos ou levá-los para casa, retirar e carregar grandes quantidades de materiais do armário, passar atividades no mimeógrafo, segurar livro ou caderno em uma mão, enquanto escreve na lousa com a outra (Panzieri, 2004); a imagem errônea da opinião pública sobre o professor e a cooptação de professores pela administração (Santos, 2004); as novas exigências de qualificação, como polivalência, qualificação técnica, participação criadora, mobilização da subjetividade, capacidade de diagnosticar e de decidir (Gasparini, 2005); o sentimento de culpa por não dar conta satisfatoriamente de todas as atividades, a dificuldade de se estabelecerem espaços de intercâmbio de ideias, principalmente pela falta de tempo, a insuficiência de laços de cooperação, a falta de comunicação, a forma como vem sendo implantada a avaliação continuada (entendida como obrigação de aprovar alunos), a padronização do currículo e dos métodos de ensino, a falta de acompanhamento técnico (Neves, 1999); a inclusão de alunos especiais e o assédio moral (Lima, 2002); o fato de que estar na escola significa não apenas dar aulas, atender alunos, inclusive em horários de pausa e alimentação, os deslocamentos entre os locais de trabalho são também fonte de desgaste e esgotamento, dadas as condições de transporte da cidade (Gomes, 2002) (SOUZA; LEITE, 2011, p.1111).

Estudos semelhantes na enfermagem fazem levantamentos que se aproximam do destacado pelas autoras. O estudo de [Corral-Mulato, Bueno e Franco \(2010\)](#), realizado com docentes de uma universidade pública de São Paulo, analisa os momentos de insatisfação e indicadores desfavoráveis do trabalho docente. Os resultados do estudo apontam como momentos de insatisfação questões éticas, tais como: falta de companheirismo e colaboração,

competição entre os colegas, desrespeito verbal, exigências e injustiças no plano de carreira, além da falta de organização das atividades que devem desenvolver na função, entre outras.

Os docentes ainda citaram o excesso de trabalho, de cobrança e responsabilidade, a urgência de assuntos, a dificuldade no cumprimento do planejamento de tarefas, aliado à crescente burocratização e ao estresse cotidiano, como geradores de momentos de insatisfação profissional. Ainda, algumas das respostas citaram a falta de reconhecimento, a inadequação do salário e do plano de carreira e o conseqüente desrespeito das leis trabalhistas, como momentos de insatisfação na profissão (CORRAL-MULATO; BUENO; FRANCO, 2010).

Além das atividades cotidianas, o docente universitário soma outras atividades como participação em comissões, consultorias e assessorias, publicação em periódicos de qualidade, participação em bancas de pós-graduação e outros concursos, aprendizagem de novos recursos tecnológicos, submissão às normas e regras técnicas da própria instituição e do ensino governamental, entre outras. O docente assume muitas funções, inclusive, burocráticas, dando-lhe a sensação de desrespeito, sobretudo quando estas tarefas são desnecessárias ou não relacionadas à essência de sua profissão. Sendo assim, o contexto da educação atual é um fator gerador de uma sensação, portanto, de insatisfação. Por conseguinte, o profissional tende a dedicar menos tempo à execução do seu trabalho na docência, à necessária atualização na área, ao lazer e convívio social e, conseqüentemente, ao convívio familiar e ao descanso físico e mental (CORRAL-MULATO; BUENO; FRANCO, 2010, p.772).

O texto de Lemos e Passos (2011) traz fatores de satisfação e insatisfação de professores de uma instituição pública federal do Rio de Janeiro. Sobre as atividades que trazem satisfação, destacam prazer no desenvolvimento das atividades docentes, englobando ensino, pesquisa, extensão, salário/remuneração digna, reconhecimento pelos discentes do trabalho docente, boas condições de infraestrutura, bom relacionamento com o corpo social da escola, crescimento e formação profissional, cuidar/assistir os clientes

mesmo que indiretamente e instrumentos administrativos ágeis no processo de trabalho.

As atividades que não trazem satisfação ao docente, nesse contexto, são aquelas em que há sobrecarga de trabalho, tanto docente quanto administrativo, e a obrigatoriedade de produção, que geralmente deixam o docente cansado, gerando irritação e baixa produtividade (LEMOS; PASSOS, 2011).

Os professores assumem enorme carga de trabalho, ocupam cargos de chefia e de representações, dadas as atividades acadêmicas, e ainda contam com ausência de recursos humanos na área técnico-administrativa, estrutura física inadequada, escassez de recursos materiais e equipamentos que viabilizem sua prática profissional. Esse aumento quantitativo de carga de trabalho, bem como aumento qualitativo, pois cada vez mais se exige um grande aprofundamento teórico-metodológico, é visível e ocorre dada a necessidade de alcançar resultados e produtividade para manter em elevado grau de estima a universidade em que se trabalha (LEMOS; PASSOS, 2011, p.54).

Ferreira *et al.* (2009) investigam fatores geradores de prazer e sofrimento em universidades privadas de São Paulo. Dentre o que gera prazer, os resultados assemelham-se às universidades públicas. Dão prazer ao professor perceber que está fazendo um bom trabalho com os estudantes, o reconhecimento dos alunos, a diversidade de tarefas, o contato com as pessoas e o processo de elaborar uma aula, que representa espaço para o exercício da criatividade e da sua autonomia, tornando-se um componente relevante na significação das tarefas. Causam desprazer ao professor observar o desinteresse do aluno, restrições físicas ou culturais da instituição que impedem que o professor desenvolva seu trabalho como gostaria, burocracia, medo de perder o emprego, percepção de que sua titulação e constante estudo não são valorizados, instabilidade sobre que matéria vai dar, que carga horária vai ter.

As situações apresentadas pelas docentes revelam que o sofrimento tem uma relação importante com a organização do trabalho, sendo esta entendida como a divisão do trabalho, o sistema hierárquico, as relações de poder e comando, os objetivos e metas da organização, as quais repercutem na saúde dos trabalhadores (FERREIRA *et al.*, 2009).

O estudo de [Soares *et al.* \(2011\)](#) sobre facilitadores e impeditivos do cuidar de si de enfermeiros docentes de três instituições pública do Estado do Rio de Janeiro, que atuavam na graduação e pós-graduação, chega à conclusão de que os impeditivos se sobrepõem aos facilitadores e de que os primeiros, em geral, são reconhecidos por parte dos docentes como relacionados ao trabalho do próprio docente, que menciona não ter tempo, ter de levar o trabalho para casa, etc.

Há ainda outros estudos, como o de [Terra, Marziale e Robazzi \(2013\)](#), que buscou avaliar a autoestima de docentes de privadas e públicas, de [Tavares *et al.* \(2012\)](#) sobre distúrbios psíquicos de professores de seis universidades federais do Rio Grande do Sul, com maior presença em trabalhos de alta exigência ou ainda no que diz respeito à qualidade de vida, como o de [Conceição *et al.* \(2012\)](#) realizado com professores do Ceará.

3 Marco Teórico

O marco teórico deste estudo foi uma construção que cessou quase que ao mesmo tempo em que cessou a escrita do relatório final. Isso porque na proposta inicial apenas os conceitos de [Shulman \(2005\)](#) estavam articulados em um referencial teórico e, também, em parte, metodológico, dada a influência dos conceitos no desenho da coleta de dados. Entretanto, mesmo partindo da proposta de Shulman e ainda que dela se diferencie pelas características do contexto e dos casos estudados, seria limitado se eu seguisse apenas ‘fiel’ a ele.

Desde o princípio sabia que um referencial teórico ‘puro’ não daria conta da compreensão dos casos, mas no princípio também não quis me comprometer com nenhum outro referencial ou conceito antes de entrar em campo e explorar um pouco mais os contextos. Dessa forma, todos os demais autores e contribuições são posteriores a entrada no campo para a coleta de dados e surgem das necessidades apresentadas pelos dados deste estudo.

Conforme o estudo progredia, li obras de distintos autores que me ajudavam a compreender distintas coisas que pareciam ‘saltar’ aos meus olhos. Sociólogos, pedagogos, filósofos e suas grandes contribuições à compreensão do cenário do ensino superior, das relações, da cultura, do ensino e da aprendizagem foram considerados. Foram realizadas leituras de obras de Donald Schön, Maurice Tardif, Ettiene Wenger, Pierre Bordieu, de Ronald Barnett, de Phillippe Meirieu, de Phillippe Perrenoud. Terão conceitos incorporados a este trabalho, para além de Shulman, os três primeiros: Schön, Tardif e Wenger.

Os conceitos de [Shulman \(2005\)](#) incorporados a este trabalho são fontes de conhecimento base para o ensino, conhecimento base para o ensino e Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico; de [Schön \(1998\)](#), conversação reflexiva, epistemologia da prática, experimento, experimento exploratório, mundo virtual, reflexão na ação; de [Tardif \(2012\)](#), saberes experienciais, pessoais e sociais; de [Wenger \(2011\)](#), significado, negociação de significado,

participação, coisificação, comunidade e aprendizagem.

Creio que este conjunto de autores e conceitos apresenta uma possibilidade de compreensão da Ação e Raciocínio Pedagógico com relação aos contextos que a primeira versão não poderia alcançar. Entretanto, creio que minha escolha também não é única possibilidade de compreensão, mas foi a eleita neste momento. Um dos maiores privilégios do trabalho de um pesquisador é poder mudar constantemente sua forma de olhar. Mas o privilégio vem acompanhado do alto preço da escolha e toda escolha resulta em renúncias e tem consequências. Tenho consciência de que este estudo não está isento disto e que estas escolhas serão vistas por alguns como viés e como limitação.

Para tornar mais clara a aproximação com os conceitos incorporados, abordarei primeiro os conceitos incorporados em sua forma bruta e, por fim, farei uma síntese integradora que dará sentido ao marco teórico eleito no contexto deste trabalho.

3.1 Shulman

3.1.1 A respeito de Lee Shulman

Lee Shulman, formado em filosofia e doutor em psicologia pela Universidade de Chicago, é um pesquisador norte-americano atualmente lotado na Universidade de Standford, Califórnia, como professor emérito de psicologia. Dentre suas contribuições teóricas, destaca-se o conceito de *pedagogical content knowledge* (conhecimento pedagógico de conteúdo, em tradução livre), apresentado pela primeira vez à comunidade científica no ano de 1986, junto aos conceitos e categorias de conhecimento base para o ensino, fontes de conhecimento base e do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico, através do artigo *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*, publicado originalmente no ano de 1987 e republicado no ano de 2005 (SHULMAN, 2008).

Para além da expressão como pesquisador, onde Shulman obteve reconhecimento de seus pares através da conquista de diversos prêmios, como o Carrer Award, importante honraria da pesquisa americana na área de educação,

o autor tem uma atuação militante em defesa da educação. Foi presidente da Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching durante onze anos, até 2008, e atualmente é presidente emérito. Presidiu também a American Educational Research Association e a National Academy of Education (CARNEGIE FOUNDATION, 2011). Atualmente Shulman não desenvolve mais estudos acerca do *pedagogical content knowledge*, mas sua proposta orienta até os dias atuais as pesquisas em educação, particularmente as relacionadas à formação docente (GAIA; CESÁRIO; TANCREDI, 2010).

Apesar da notoriedade do conceito *pedagogical content knowledge*, a elaboração de Shulman é mais abrangente, pois o conceito é apresentado de forma articulada ao conhecimento base para o ensino, às fontes de conhecimento base e Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico.

3.1.2 Fontes para o Conhecimento Base para o Ensino

São quatro as fontes de conhecimento base: a formação acadêmica, as estruturas e materiais pedagógicos, a literatura científica e a sabedoria adquirida com a prática docente. Todas estas têm relevância no desenvolvimento de cada uma das categorias de conhecimento base em maior ou menor proporção.

A formação acadêmica é, em geral, a fonte mais comumente utilizada e reconhecida pelos professores, pois é aquela adquirida pela formação em cursos de graduação e pós-graduação em áreas, disciplinas específicas. É esta fonte que sustenta o conhecimento de conteúdo e que também, a depender das características da formação, pode subsidiar o conhecimento pedagógico geral e dos objetivos, finalidades, valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos (SHULMAN, 2005).

As estruturas e materiais pedagógicos são a fonte fornecida pelo, segundo Shulman (2005), 'território de ensino'. Fazem parte deste universo os desenhos institucionais e instrumentos desenvolvidos para o ensino. Entram aqui leis, resoluções, decretos, pareceres, estatutos, organogramas, projetos pedagógicos, currículos, planos de ensino, regras formais e informais, dentre outros elementos que caracterizam as instituições de ensino e o ofício do professor. Esta fonte subsidia com maior robustez algumas características

de conhecimento base, como o conhecimento do currículo e do contexto educacional.

A literatura científica diz respeito ao acesso e consumo de pesquisas, bem como ao desenvolvimento de estudos sobre temas relacionados à docência, à aprendizagem, desenvolvimento humano, assim como à regulação e aos fundamentos éticos e filosóficos da educação (SHULMAN, 2005). Esta é uma fonte importante sobre dois aspectos: como fonte de atualização da formação acadêmica e como fonte para mudança de elementos nas estruturas e materiais pedagógicos. Esta fonte subsidia e retroalimenta o desenvolvimento de todas as categorias do conhecimento base.

O sabedoria adquirida com a prática docente é uma fonte na qual o professor é produtor e consumidor do conhecimento. Esta fonte é grande subsidiária da prática docente e de quase todas as categorias de conhecimento base, particularmente do conhecimento pedagógico de conteúdo. Todavia, diferentemente das demais, na maioria das vezes ela é pouco codificada, tornando-se intangível e servindo pouco como fonte para o desenvolvimento do conhecimento de outros professores (SHULMAN, 2005).

3.1.3 Conhecimento Base para o Ensino

Há diversos autores que destacam que para o exercício da docência são necessários determinados conhecimentos, saberes. Na proposta de Shulman, há também este entendimento, expresso em sete categorias de conhecimento base: conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento pedagógico de conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento do contexto educacional e conhecimento dos objetivos, finalidades, valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos (SHULMAN, 2005).

As categorias serão apresentadas individualmente para fins de entendimento. Todavia, no Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico elas se entrelaçam e se expressam de forma conjugada, influenciando-se mutuamente.

O conhecimento de conteúdo diz respeito ao domínio do professor sobre a disciplina que leciona. É um tipo de conhecimento que envolve o

entendimento de noções de periferia e centralidade sobre conceitos relacionados, sobre o processo de produção, validação e valoração do conhecimento produzido no campo de atuação, sobre aspectos clássicos e expoentes de uma determinada disciplina. É uma espécie de ponto de partida para a Ação e Raciocínio Pedagógico expresso no modelo, bem como é a partir dele que se desenvolve o conhecimento pedagógico de conteúdo (SHULMAN, 2005).

O conhecimento pedagógico geral se refere a um entendimento genérico sobre o ensinar e o aprender, sobre os papéis de professores e estudantes, que não são necessariamente relacionados a uma determinada disciplina. São concepções provenientes da formação acadêmica ou da vivência prática que o professor possui que acabam por se expressar nas escolhas e práticas pedagógicas (SHULMAN, 2005).

O conhecimento pedagógico de conteúdo é a expressão tangível, observável, do conhecimento do professor sobre as melhores formas, táticas, de ensinar uma determinada disciplina. É uma espécie de mistura, amálgama, que envolve todas as demais categorias de conhecimento, guardando particular relação com o conhecimento de conteúdo (SHULMAN, 2005).

O conhecimento do currículo é o reconhecimento e entendimento dos elementos que orientam, situam e operacionalizam a prática docente na instituição num lastro que vai do geral ao específico. Engloba a legislação educacional que orienta a estrutura formativa vigente em âmbito geral e local, o perfil profissional pactuado socialmente num determinado momento histórico e sua expressão nos documentos institucionais, como o projeto pedagógico, a organização curricular, e as relações entre os mesmos (SHULMAN, 2005).

O conhecimento dos alunos reflete o conhecimento do professor sobre os estudantes coletiva e individualmente. Número de estudantes por turma, idade, sexo, se silenciosos ou inquietos, se argumentativos, dialógicos ou de conduta mais receptiva são características presentes no conhecimento coletivo. Potencialidades e fragilidades específicas em determinada situação, por exemplo, são características individuais possíveis de conhecimento do professor (SHULMAN, 2005).

Esta categoria de conhecimento diz respeito a elementos que, quando

do conhecimento do professor, podem influenciar o ensino. O autor não aborda claramente nesta categoria elementos de relação interpessoal, apesar de uma série de estudos, dentre eles, minha dissertação de mestrado, demonstrarem o valor deste elemento para alguns estudantes (SHULMAN, 2005).

O conhecimento do contexto educacional, da mesma forma que o conhecimento do currículo, guarda relação com questões gerais e específicas e com questões objetivas e subjetivas, pois envolve desde o conhecimento por parte da legislação que ordena o ensino superior no país, a dinâmica e a legislação/regras da instituição onde atua, assim como não apenas diz respeito a questões institucionais formalizadas nas estruturas, mas também à cultura e ao ideário acerca do que significa ensinar que predominam no Estado e na instituição (SHULMAN, 2005).

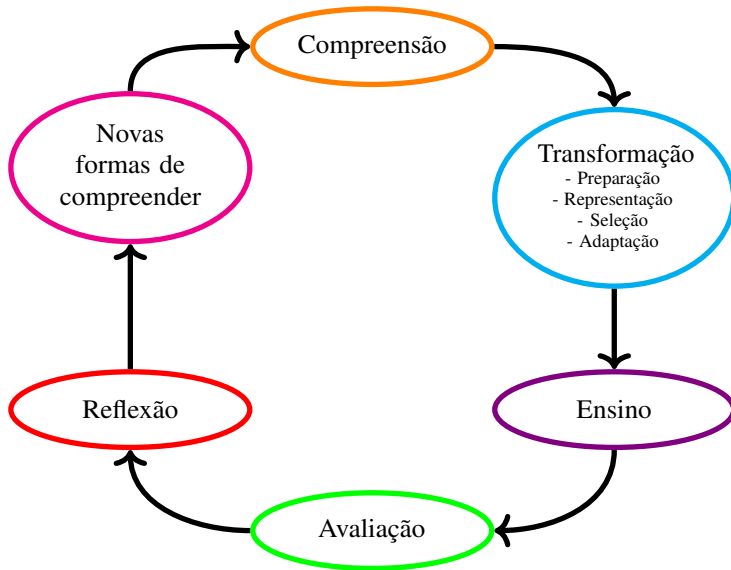
Por fim, o conhecimento dos objetivos, finalidades, valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos refere-se a um reconhecimento mais amplo, de base teórico-filosófica do processo e do resultado da concepção educacional vigente e orientadora da formação no campo de atuação do professor. Parte daqui não apenas conhecer qual é a intenção máxima da formação e os instrumentos reconhecidos para sua condução, mas também reconhecer a motivação dos mesmos (SHULMAN, 2005).

3.1.4 Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico

O modelo possui seis fases: compreensão, transformação (dividida em: preparação, representação, seleção e adaptação), ensino, avaliação, reflexão e novas formas de compreender, conforme pode ser observado na Figura 1.

Para compreender o modelo e suas fases é preciso partir de uma ação concreta. Shulman (2005) propõe que raciocinemos sobre um texto e uma determinada intenção pedagógica. A partir disso, tem seu ponto de partida o ciclo exposto abaixo.

Figura 1 – Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico



Fonte: (SHULMAN, 2005)

Logo, a fase de compreensão envolve o movimento de assimilação do material dentro da disciplina, do conteúdo a ser ministrado e dos objetivos curriculares relacionados. O movimento de reflexão parte do pressuposto de que, para que ensinar com excelência, é necessário ter clara a intenção. A fase de transformação, subdividida para fins de entendimento em preparação, representação, seleção e adaptação, entra no domínio do professor acerca da matéria a ser ensinada e envolve a reflexão sobre um leque de escolhas didáticas e pedagógicas realizadas pelo professor adaptadas às características da turma (SHULMAN, 2005).

A fase de ensino é a expressão das reflexões e escolhas tomadas nas fases anteriores e refere-se ao encontro educativo, à interação. A fase de avaliação é o movimento reflexivo que o professor faz para avaliar a reação e desempenho dos estudantes frente às escolhas didáticas e pedagógicas expressas na fase de ensino, assim como para avaliar, durante uma sessão, o seu próprio desempenho, com o intuito de adaptar-se à experiência (SHULMAN,

2005).

A fase de reflexão é a ação do professor posterior a uma sessão e diz respeito à avaliação crítica com relação ao seu desempenho, sustentada em maiores evidências ou ainda amparada pela literatura especializada. A fase novas formas de compreender representa uma espécie de fim de ciclo, para dar início a um novo movimento reflexivo. Diz respeito aos novos entendimentos do professor sobre a matéria, o conteúdo e os objetivos curriculares, fruto do acúmulo reflexivo advindo de suas experiências anteriores (SHULMAN, 2005).

3.2 Tardif

3.2.1 A respeito de Maurice Tardif

Maurice Tardif é canadense, filósofo e sociólogo de formação, professor titular na Universidade de Montreal, onde dirige um centro de pesquisa sobre formação docente. É membro da Academia de Ciências Sociais do Canadá e suas obras são conhecidas, traduzidas e publicadas em vários países. No Brasil, em particular, possuiu parcerias de produção na Região Sul, com a pesquisadora Cecilia Borges, que atualmente também está vinculada à Universidade de Montreal.

3.2.2 Saberes sociais

Tardif (2012) defende que os saberes dos professores são sociais e apresenta cinco argumentos que sustentam essa posição. Primeiro, os saberes do professor são sociais por serem compartilhados por um grupo que possui uma formação comum, mesmo que variável em certos aspectos; trabalham em uma mesma organização e estão sujeitos à causa da estrutura coletiva do trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, como programas, matérias, as regras da escola que fazem com que a representação de um professor em concreto só tenham sentido quando se destacam em relação a suas condições de trabalho.

Segundo, porque a posse e utilização dos saberes dos professores re-

pousam sobre um sistema que garante sua legitimidade e orienta sua definição e utilização. Universidade, associações escolares, associações profissionais, grupos científicos, ministério da educação. O saber reconhecido é produzido por todos estes grupos e negociado por eles. Nesse sentido, o que o professor ensina não se constitui de uma questão cognitiva e epistemológica, senão social. Por isso, no âmbito da organização do trabalho de ensino, o que um professor sabe depende também do que não sabe, o que se supõe que não sabe, o que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem. Dessa forma, argumenta que nos ofícios e profissões não existe conhecimento, mas reconhecimento social (TARDIF, 2012).

Terceiro, o saber é social porque seus próprios objetos são sociais, práticas sociais. O professor trabalha com pessoas e em função de um projeto. Ensinar é atuar com outras pessoas, saber atuar com elas, que sabem qual é o papel do professor. Disso deriva um jogo sutil de conhecimento e reconhecimento modificados pelas expectativas e perspectivas negociadas. Dessa forma, o saber não é algo fechado em si mesmo, mas se manifesta através de relações complexas entre professor e estudante (TARDIF, 2012).

Quarto, o saber é social por estar de acordo com a história das disciplinas, dos programas escolares e das práticas pedagógicas, os saberes que os professores ensinam e sua maneira de ensinar evoluem com o tempo e as mudanças sociais. A pedagogia, a didática, o ensino e a aprendizagem são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, sua cultura, poderes e hierarquia (TARDIF, 2012).

Quinto, o saber é social por adquirir-se no contexto de uma socialização profissional onde incorpora, modifica, adapta em função de momentos e áreas de uma carreira, ao largo de uma história profissional em que o professor aprende fazendo seu trabalho. Não se trata de um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma só vez, mas de um processo de construção ao largo de uma trajetória profissional em que o professor aprende progressivamente a dominar o ambiente de trabalho ao mesmo tempo em que se insere nele e o

interioriza (TARDIF, 2012).

3.2.3 Saberes experienciais

Saberes experienciais são saberes que brotam da experiência e são por ela validados. São atualizados, adquiridos na prática docente em si e não provêm da formação nem dos currículos. O saber experiencial parte do pressuposto de que o ensino se desenvolve em um contexto de múltiplas interações que acabam se tornando condicionantes. A forma de reagir a estes condicionantes acaba por se transformar em uma espécie de estilo de ensino, macetes, validados pelo cotidiano porque são úteis e resolutivos (TARDIF, 2012).

Os saberes experienciais fornecem ao professor certezas sobre seu contexto de trabalho e possuem três objetos: as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no contexto de sua prática; as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; e a instituição como meio organizado e composto de funções diversas. Saberes experienciais acabam também por ser objeto de conflito entre a formação acadêmica e seus conhecimentos, bem como mediadores para a avaliação de outros saberes e sua pertinência no contexto da prática docente (TARDIF, 2012).

3.2.4 Saberes pessoais

Tardif (2012) admite que a formação do professor é um processo que se dá por toda a vida, mas que não se inicia somente quando o professor ‘se torna’ professor por meio da formação acadêmica. Entende que os saberes dos professores são constituídos no curso de toda a sua história e compreendem saberes oriundos da socialização pré-profissional dos professores, suas experiências familiares e como estudantes. Há o entendimento de que estes saberes, manifestos através de esquemas, hábitos, regras, por exemplo, não são inatos, mas se produzem através de socialização, da mesma forma que o saber experiencial, caracterizado já como um saber da prática docente.

Este saber pessoal caracteriza os conhecimentos, competências, cren-

ças, valores adquiridos e interiorizados pelo professor ao longo de sua vida que são utilizados de maneira não reflexiva, mas convicta. A paixão desde criança por ensinar, seguir a carreira de professor porque todos em sua família são professores, espelhar-se em um professor admirado, gostar de ajudar os colegas em sala são exemplos de experiências de socialização que se cristalizam em saberes pessoais (TARDIF, 2012).

São saberes que, diferentemente dos experienciais que pressupõem testagem e sua permanência condicionada à relevância para o trabalho, decorrem em grande parte de concepções de ensino que acompanham o professor desde a escola, resistentes à reflexão e ao tempo. O reconhecimento de que há um saber pré-profissional construído pelo professor ao longo de sua história possibilita ainda a assunção da sua relação com o tempo, algo que Tardif (2012) também explora, mas que não será incorporado neste momento ao trabalho.

3.3 Schön

3.3.1 A respeito de Donald Schön

Donald Schön foi professor de Educação e Estudos Urbanos do Instituto de Tecnologia de Massachusetts. Possuía formação de graduação e pós-graduação em filosofia. A formação profissional constitui grande parte de sua carreira e elaboração, cuja influência de John Dewey é marcante (ALARCÃO, 1996). Faleceu nos anos 90.

3.3.2 Epistemologia da prática

A epistemologia da prática de Schön (1998) parte do pressuposto de que, quando um profissional se depara com um problema com que nunca lidou, um caso único, não trata dele aplicando teorias ou soluções padrão. Para estes problemas o profissional oferece uma atuação quase artística, sustentada em reflexão na ação. Para o autor essa ‘arte’ é, em grande medida, uma conversação reflexiva com uma situação única e incerta, e a descrição deste processo reflexivo desencadeado em ação, uma epistemologia da prática.

Traçar-se-á de agora em diante uma analogia entre o processo denominado por Schön como epistemologia da prática em relação ao movimento de reflexão na ação desenvolvido pelos professores.

O ponto de partida da epistemologia da prática é sempre um problema, um limite, uma situação nova, identificada pelo professor e que requer uma solução. Há casos em que o problema inicial diz respeito a fazer algo e casos em que o problema é compreender algo, todavia quando se trata de solucionar um problema estabelecido, além de compreender a situação, geralmente o professor quer mudá-la (SCHÖN, 1998).

Identificado o problema, o professor o enquadra e critica, deixando sua compreensão da situação implícita na sua forma de enquadrá-lo. Essa compreensão implícita pode ser chamada de marco. O professor pode nem saber no momento da reestruturação qual será a solução do problema, nem mesmo estar seguro de que o problema será de todo solucionado. Contudo, o marco que impõe a situação é um em cujo exame ele tem confiança.

Diante de um problema o professor reconhece coisas em comum e as coloca em categorias conhecidas. Ao ver uma situação como outra que já viveu, o professor pode agir agora como agiu em outro momento. Uma vez que consegue ver esta situação única com elementos do seu repertório, consegue dar sentido à sua condição de únicas e não necessita reduzi-las a exemplos de coisas padronizadas. Dessa forma surge uma estruturação do problema a partir da qual sente que pode encontrar uma solução (SCHÖN, 1998).

Mas isso ainda é algo misterioso, pois como poderia fazer uso de algo que já sabe em uma situação que considera única? Não poderia aplicar uma regra extraída de uma experiência passada porque então ignoraria o caráter único da situação, tratando-a como exemplo de uma classe de coisas conhecidas. Mas tampouco inventa uma nova descrição fora de todo o conhecido, sem nenhuma referência ao que sabe.

A questão é que o professor desenvolve uma série de repertórios, de exemplos, imagens, compreensões e atuações quando ensina. O repertório parte de experiências anteriores vivenciadas e inclui a totalidade de sua experiência de modo que seja acessível para a compreensão na ação. Da mesma

forma que se vê um novo problema como uma variação de um problema velho, a nova conduta de resolução deste problema é uma variação da conduta velha, assim cada nova experiência de reflexão enriquece o repertório (SCHÖN, 1998).

A reflexão na ação de um caso único pode generalizar-se a outros casos não elevando-a à condição de um princípio geral, mas como contribuição ao repertório do professor de temas exemplares a partir dos quais, em casos seguintes no cotidiano de sua prática, poderá compor novas variações. Esta parte do processo de reflexão na ação é bastante importante, mas não suficiente para elucidar a epistemologia da prática. Ver uma situação nova com alguma relação com os elementos do seu repertório dá uma nova perspectiva de ver e agir, mas a adequação e utilidade desta nova perspectiva deve ser descoberta na ação em si mesma. A reflexão na ação necessariamente implica em um experimento (SCHÖN, 1998).

Ao reestruturar um problema o professor acaba por desenhar e dar direção para reorganizar a situação. Toma então o problema reestruturado e dirige um experimento para descobrir que consequências e implicações podem existir a partir dele. Para ver o que pode fazer para continuar seguindo com sua reestruturação da situação, cada professor adapta a situação ao seu marco. Faz isso através de uma rede de ações, consequências descobertas, implicações, apreciações e ações posteriores. Dentro desta rede as ações individuais provocam fenômenos que têm de ser compreendidos, problemas que têm de ser resolvidos ou oportunidades que devem ser exploradas. Mas também as ações buscam mudanças intencionais que proporcionam novos significados à situação (SCHÖN, 1998).

Em um sentido mais genérico, experimentar é atuar para ver a que uma ação conduz. A relação do professor com a situação é transacional. Ele dá forma a situação em sua conversação com ela para que seus próprios modelos e apreciações sejam também moldados pela situação. Os fenômenos que busca compreender são parte do seu próprio fazer. Ele que está na situação que está buscando compreender. Este é outro modo de dizer que a ação mediante a qual prova sua hipótese também é um movimento mediante

o qual trata de levar a cabo uma mudança desejada na situação e um teste de como explorá-la. A situação replica, o professor escuta e, ao apreciar o que está ouvindo, reestrutura a situação uma vez mais. A pergunta experimental mais fundamental é ‘O que passará se...?’. Quando uma ação é empreendida somente para ver o que acontece, sem o acompanhamento de procedimentos ou expectativas, Schön (1998) a chama de experimento exploratório.

O experimento exploratório é sondagem, atividade despreocupada a partir da qual temos certa sensação a respeito das coisas. Consiste na conversação do professor com a situação, na réplica que ele obtém e aprecia. Essa atividade tem êxito quando conduz ao descobrimento de alguma coisa que está ali. Quando a ação está relacionada a produzir uma mudança desejada, Schön (1998) chama de experimentos de prova durante o movimento.

O professor permanece aberto ao descobrimento dos fenômenos incongruentes com o problema estabelecido inicialmente e a partir dos quais reestrutura o problema. Assim, em todos os casos, a investigação, não importa como tenha sido concebida inicialmente, se apresenta em um marco experimental. O que faz isso acontecer é que o professor está desejoso de entrar na situação problemática, de impor um marco sobre ela para seguir as implicações da disciplina que fica assim estabelecida, mas ainda assim permanece aberto às respostas da situação, refletindo sobre as consequências surpreendentes dos seus esforços de dar forma à situação com o marco que elegeu inicialmente, o professor dispõe novas perguntas e novas finalidades em perspectiva (SCHÖN, 1998).

Nas situações práticas onde a ação experimental é ao mesmo tempo movimento e enquete, onde o interesse do investigador em mudar a situação tem prioridade sobre o interesse de compreendê-la, a prova de hipóteses esta cheia de apreciações. Inicia pela percepção de algo difícil ou promissor e termina com a produção de mudanças que seriam satisfatórias ou com o descobrimento de novos aspectos que proporcionam a situação um novo significado e mudam a natureza das questões a ser exploradas. Tais acontecimentos levam a prova de hipóteses a sua conclusão inclusive quando o investigador não esgotou sua reserva de hipóteses alternativas plausíveis (SCHÖN, 1998).

Qualquer ação deliberada empreendida com uma finalidade na cabeça é neste sentido um experimento. As ações do professor estimulam a resposta das situações, as quais os fazem apreciar coisas nas situações que vão mais além de suas percepções iniciais do problema. Em ambos os casos, a reformulação que o professor faz do problema da situação leva consigo uma hipótese acerca da própria situação. De forma simples, onde não há resultados involuntários e as consequências desejadas são obtidas ou não, é possível dizer que a ação é confirmada quando elas são obtidas, e negada, quando não (SCHÖN, 1998).

Nesta conversação reflexiva o esforço do professor para resolver o problema reestruturado produz novos descobrimentos que requerem uma nova reflexão na ação. Esse processo gira em espiral através de etapas de apreciação, ação e reapreciação. A situação única e incerta chega a ser compreendida através da intenção de mudá-la e mudada através da intenção de compreendê-la. Há variações na reflexão na ação de acordo com o contexto e com o domínio professor da situação, a partir do marco utilizado, colocando limites na reflexão na ação (SCHÖN, 1998).

Em casos mais complexos as ações produzem efeitos além dos desejados. Pode-se obter além do que se desejava inicialmente como coisas indesejadas. Aqui é a prova de que uma ação não é somente a obtenção do que se pretende, mas se se gosta do que se obteve. Nesta lógica, uma boa explicação adicional dos experimentos de prova durante o movimento é: consideras bons os resultados tomando todas as consequências? Se gostas, a ação é afirmada. Se não, negada (SCHÖN, 1998).

Esta experimentação que o professor faz se aproxima em alguns momentos, mas não é a mesma experimentação científica onde se confirma ou refuta uma hipótese, se controlam as variáveis envolvidas, e há a determinação de que o pesquisador se mantenha distante do objeto evitando que suas inclinações e interesses interfiram. No contexto da prática pedagógica essa lógica do experimento controlado só pode funcionar de forma muito limitada (SCHÖN, 1998).

O contexto prático é diferente do contexto de investigação de vários

modos importantes que em sua totalidade têm a ver com a relação entre mudar as coisas e compreendê-las. O professor tem interesse em transformar a situação até algo que goste mais. Também tem interesse em compreender a situação, mas a serviço do seu interesse na mudança. Quando o professor reflete na ação em um caso que percebe como único, prestando atenção nos fenômenos e trazendo à superfície a compreensão intuitiva que tem deles, sua experimentação é em seguida exploratória, provando a ação e provando a hipótese. Estas três funções são realizadas exatamente pelas mesmas ações e deste fato se dá o caráter distintivo da experimentação na prática (SCHÖN, 1998).

O professor é normalmente incapaz de proteger seus experimentos dos efeitos das mudanças de ambiente. A situação prática muda rapidamente. As variáveis estão dentro umas das outras de forma que não se pode separá-las. A situação prática é de partida incerta no sentido de que não se sabe de antemão quais são todas as variáveis. Dessa forma, aplicar a mesma lógica de experimentação é arriscado. Os mundos virtuais, representações construídas que se referem ao mundo real da prática, constituem contextos para o experimento dentro dos quais os professores podem suspender ou controlar alguns dos impedimentos cotidianos para uma rigorosa reflexão na ação. Constituem mundos representativos da prática com uma prática que tem duplo sentido. A construção e manutenção de mundos virtuais desenvolve a capacidade de reflexão na ação que chamamos de maestria. Isso é significativo para a questão do rigor na experimentação (SCHÖN, 1998).

No que o autor chama de mundo virtual, o professor pode manejar algumas das restrições do experimento de prova de hipóteses que são inerentes ao seu mundo de práticas. Dessa forma, sua capacidade de construir e manipular mundos virtuais é um componente crucial de sua habilidade não somente de atuar de fato, como de experimentar rigorosamente. No mundo virtual o ritmo da ação varia à vontade. Uma ação pode ser infinitamente revista e registrada, evitando que se percam informações e se testem múltiplas interpretações (SCHÖN, 1998).

Nenhuma ação é irreversível e é possível suprimir mudanças no en-

torno que podem desorganizar ou confundir o experimento. Variáveis podem ser separadas umas das outras para melhorar a apreciação do experimento, mas ao final é importante que o professor recorde das variáveis eliminadas ao apreciar os resultados. Contudo, o mundo virtual só pode funcionar de um modo fiel como contexto para um experimento se os resultados deste experimento sejam transferíveis ao mundo da prática. A validade da transferência está relacionada à fidelidade com que o mundo virtual representa o mundo da prática e a exatidão representativa do mundo virtual tem seus limites (SCHÖN, 1998).

Este movimento de reflexão é similar ao conjunto de professores, todavia, há também diferenças importantes que precisam ser destacadas. De acordo com Schön (1998) a diferença reside menos na conhecida distinção entre profissões *softs* e *hards*, da área de humanas ou da área técnica, ocupações ou profissões. Há diferenças nas constantes que os profissionais aportam às suas reflexões, por exemplo: os meios de comunicação, linguagens, repertórios que utilizam para descrever a realidade e dirigir seus experimentos, os sistemas de validação que aportam ao estabelecer problemas, avaliar, e a sua conversação reflexiva; as teorias com as quais dão sentido aos fenômenos e os marcos que adotam para fixar suas atividades e cenários institucionais.

Ao apontar constantes, Schön (1998) destaca que não significa que sejam inalteráveis, mas a questão é que se constituem de referências sólidas para a reflexão do professor e que, a depender da robustez destas constantes, os professores são mais ou menos capazes de reconhecer o que é movediço ou turbulento em sua prática cotidiana. As características destas constantes também, se tomadas individualmente, mostram diferenças significativas dentro e através das profissões. A natureza da conversação reflexiva varia de uma profissão a outra e de um profissional a outro.

3.4 Wenger

3.4.1 A respeito de Etienne Wenger

Etienne Wenger é doutor pela Universidade da Califórnia na área de Informação e Ciências da Computação. Considera-se pesquisador independente na área de aprendizagem. Professor visitante das universidades de Manchester, no Reino Unido e Aalborg, na Dinamarca. Junto da antropóloga Jean Lave cunhou o termo *comunidades de prática* (WENGER-TRAYNER, 2015), cuja teoria de aprendizagem social derivada é uma das principais contribuições do seu trabalho.

3.4.2 Comunidades de prática

Para Wenger (2011, p.69) o fato de vivermos como seres humanos implica que iniciemos constantemente iniciativas de todo tipo, desde para procurar nossa sobrevivência física até a procura dos prazeres mais elevados. Quando escolhemos uma iniciativa e participamos de sua realização, interagimos com os demais e com o mundo e em consequência ajustamos nossas relações com o mundo e com os demais. Em outras palavras, aprendemos.

Com o tempo esta aprendizagem coletiva desemboca em práticas que refletem tanto a busca de êxito em nossas iniciativas individuais quanto as relações sociais que as acompanham. Dessa forma, estas práticas são propriedade de um tipo de organização criada a partir da intenção de realizar uma iniciativa compartilhada chamada comunidade de prática (WENGER, 2011).

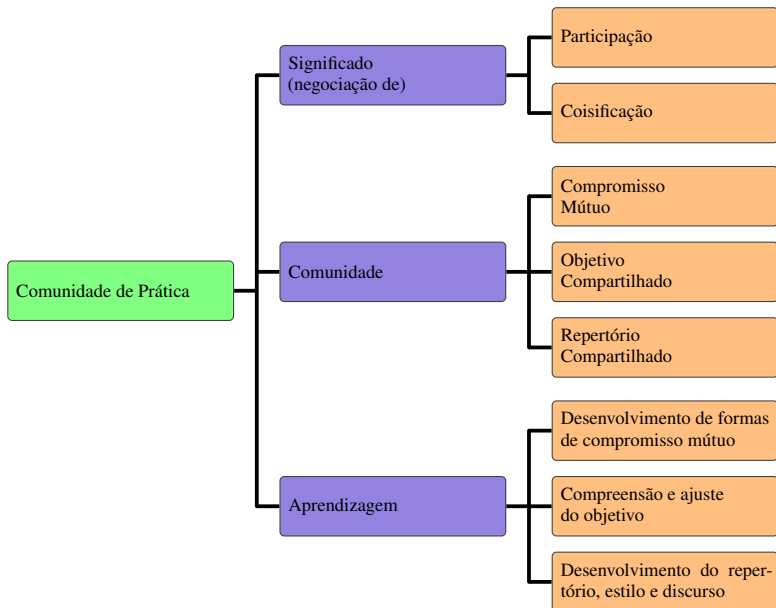
No âmbito de uma comunidade de prática, o conceito de prática diz respeito a fazer algo, mas não só algo em si mesmo e por si mesmo. É fazer algo, conjuntamente, em algum lugar, um contexto histórico e social, que dá ao que fazemos uma estrutura e um significado. Considerando este conceito, a prática é sempre social. Este conceito de prática inclui tanto os aspectos explícitos como os implícitos. O que se diz e o que se cala. O que se apresenta e o que se supõe. Inclui a linguagem, os instrumentos, os documentos, as imagens, os símbolos, os objetivos definidos, os critérios especificados, os procedimentos codificados, as regulações e os contratos que

as diversas práticas determinam com uma série de objetivos (WENGER, 2011, p.71).

A prática assim concebida inclui todas as relações implícitas, as convenções tácitas, os sinais sutis, as normas não escritas, as intuições reconhecidas, as percepções especificadas, as sensibilidades apuradas, as compreensões encarnadas, os pressupostos subjacentes, e as noções compartilhadas da realidade que em sua maior parte não chegam a se expressar. As comunidades de prática são o contexto fundamental onde se pode alcançar um sentido comum mediante o compromisso mútuo. Esse conjunto descrito, quando presente, é sinal da afiliação a uma comunidade de prática e necessário ao sucesso dos seus objetivos. Em consequência, o conceito de prática destaca o caráter social e negociado do explícito e do tácito de nossas vidas (WENGER, 2011, p.71).

Para além desta ideia inicial que concebe a relevância do conceito de prática no âmbito de uma comunidade, o autor caracteriza a partir de cinco conceitos a prática no âmbito de uma comunidade de prática. São eles: significado, comunidade, aprendizagem, limite e localidade. A prática em uma comunidade é e constitui essa comunidade localizada, assim como proporciona aprendizagem e estabelece um limite. Destes cinco conceitos relacionados utilizaremos três, conforme pode ser observado na figura a seguir.

Figura 2 – Comunidade de Prática



3.4.2.1 Significado

Para que se estabeleça significado em uma comunidade de prática há de se ter (1) negociação de significado, (2) participação e (3) coisificação (WENGER, 2011).

A prática é um processo onde podemos experimentar o mundo e nosso compromisso com ele como algo significativo, de modo que a prática se refere ao significado como experiência da vida cotidiana. Desse modo, o significado que aqui interessa é uma experiência e não o tipo de significado que se encontra em um dicionário. Considerando isso, há um processo pelo qual passamos no âmbito da prática até que se atribua um significado chamado negociação de significado. A negociação de significado envolve a interação de dois processos constitutivos: participação e coisificação.

Ambos formam uma dualidade que desempenha um papel fundamental na experiência humana de negociação de significado e, por consequência, na natureza da prática. A negociação de significado é um processo de ‘toma lá,

dá cá', uma interação contínua, uma realização gradual. O fato de vivermos no mundo não implica em dizer que formamos significados independentes deste mundo ou que seja o mundo que nos impõe esses significados. A negociação de significados é um processo produtivo, mas negociar significado não significa construí-lo do zero. O significado não é preexistente, mas também não é inventado. É, ao mesmo tempo, histórico, dinâmico, contextual e único (WENGER, 2011).

A negociação é um processo que está conformado por vários elementos e que também influencia estes mesmos elementos. O resultado é que essa interação muda constantemente as situações a que se dá significado e influencia todos os participantes. Nesse processo negociar significado supõe ao mesmo tempo interpretação e ação. O significado não existe sem nossa participação no mundo. Esse processo sempre gera novas circunstâncias para posteriores negociações de significado e constantemente produz novas relações com o mundo. O significado de nosso compromisso com o mundo não é fixo, mas um processo de negociação renovada (WENGER, 2011).

A participação é ao mesmo tempo tomar parte de algo e conectar-se; é equivalente à colaboração e tem várias faces de relações: conflitivas ou harmoniosas íntimas ou políticas, competitivas ou colaboradoras. Envolve viver no mundo, ação, interação, afiliação e mutualidade. É tanto pessoal como social e combina pensar, falar, fazer, sentir e pertencer. Nela está toda a nossa pessoa. Corpo, mente, emoções e relações sociais.

A possibilidade de um reconhecimento mútuo também caracteriza a participação na comunidade de prática. Ao estabelecer uma relação de mutualidade tem-se uma fonte de identidade, pois, ao reconhecer a mutualidade de nossa participação, passamos a formar parte uns dos outros. A participação desenvolve um tipo de identidade de participação que é construída através das relações estabelecidas ao participar. Quando participamos de algo não apenas nos conformamos e construímos nossa identidade, mas também construímos comunidades de prática.

A relação de transformação e conformação atua nos dois sentidos, nos afeta ao mesmo tempo em que afetamos aos outros e a esta comunidade.

Uma vez que a participação conforma nossa identidade, não é algo que se possa apagar quando saímos do trabalho, por exemplo. Não é só um compromisso com uma prática que é esquecida quando deixamos o trabalho. É algo que se estende a outros aspectos da vida e a outras potenciais comunidades de prática (WENGER, 2011).

Coisificação é a conversão de algo em coisa, tratar uma ideia como algo material, por exemplo. É traduzir nossa experiência em algo material. Redigir uma lei, uma norma, um protocolo, um instrumento são exemplos de coisificação. Coisificar se trata da ideia que nem tudo que convertemos em um objeto material e concreto é de fato um objeto material e concreto. A coisificação é útil porque negocia significado (WENGER, 2011).

A coisificação conforma nossa experiência de modo concreto ou de maneira menos evidente. Mas, para que conforme nossa experiência, ela precisa ser integrada, validada em um processo local de uma determinada comunidade de prática. O ato de coisificar algo não implica que seu significado será compreendido da mesma forma sempre. Não há necessariamente correspondência intrínseca entre fenômeno e interpretação. Pelo contrário, as formas podem tomar vida própria para além de seu contexto de origem. Adquirem um grau de autonomia para além da ocasião e seus propósitos de produção. Seu significado sempre se amplia e se perde (WENGER, 2011).

A coisificação como componente de significado é sempre algo incompleto, contínuo, potencialmente enriquecedor e enganoso. Dar status de objeto a algo que não é realmente um objeto dá uma sensação de solidez enganosa. Coisificar nos lembra do poder gerativo dos processos e ao mesmo tempo do perigo de seu caráter ilusório. Participação e coisificação são ao mesmo tempo distintas e complementares (WENGER, 2011).

3.4.2.2 Comunidade

Ao associar prática e comunidade, Wenger (2011) chama a atenção para o fato ter uma prática não caracteriza uma comunidade ou estar em uma comunidade não significa que seus membros partilhem práticas. No sentido que pretende Wenger, a comunidade de prática deve ser vista como

uma unidade. A associação entre prática e comunidade para caracterizar uma comunidade de prática, sendo a prática fonte de coesão, requer três dimensões: (1) compromisso mútuo, (2) objetivo comum e (3) repertório compartilhado acerca de maneiras de se fazer as coisas.

O compromisso mútuo dos integrantes se constrói na prática através da negociação de significado, o que pressupõe que não há homogeneidade no compromisso dos membros e sim parcialidade e descontinuidade. Ou seja, a homogeneidade no compromisso não é requisito para a constituição de uma comunidade de prática, mas ajuda a desenvolver relações entre os membros, que são conflituosas ou não (WENGER, 2011).

Uma comunidade de prática não diz, portanto, respeito a categoria social, lealdade, título acadêmico ou relações pessoas entre os membros. Ao se inserir e durante seu tempo de participação, cada membro vai encontrar seu lugar e vai definindo sua identidade com a qual vai se integrando e se definindo cada vez mais por meio do compromisso, gerando neste processo relações diversas e complexas. Nesse sentido, possibilitar o compromisso entre os membros é relevante e requer esforço (WENGER, 2011).

O objetivo comum em uma comunidade de prática é o resultado de um processo coletivo de negociação de significado que reflete toda a complexidade do compromisso mútuo. Não se trata de uma simples meta, pois é definida na ação, na prática cujo estabelecimento em si cria entre os participantes relações de compromisso mútuo que acabam por se converter em partes integrais da prática. São essas relações estabelecidas que determinam o que é importante ou não, o que e como fazer, o que está bom, o que precisa melhorar (WENGER, 2011).

Sendo o objetivo comum algo estabelecido no âmbito de uma comunidade de prática que não é homogênea, através da negociação de significado, o objetivo comum existe mas não é também homogêneo nem pressupõe um acordo e aceitação simples. Nem todos acreditam no mesmo ou da mesma forma, mas buscam através de suas diferenças atuar coletivamente, pois sua compreensão acerca do objetivo não tem de ser a mesma para que possam produzir coletivamente (WENGER, 2011).

Uma vez que a comunidade de prática não está descolada do mundo, mas se desenvolve em um contexto social, histórico, cultural, ela está colocada dentro de certos limites, alguns implícitos, outros explícitos. Mais ou menos conformados pelos limites, os participantes de uma comunidade de prática criam sua própria realidade. Criam maneiras de fazer o seu trabalho, contribuindo para o objetivo comum de uma forma própria e exclusivamente sua. Ou seja, regras, condições, recursos só configuram uma prática quando negociados pelos membros da comunidade. Regras, leis, influências externas não diretamente, automaticamente, configuram uma comunidade de prática, pois seus membros é que definem o objetivo (WENGER, 2011).

Por fim, o repertório compartilhado, que combina participação e coisificação, é a dimensão da comunidade de prática que cria recursos para a negociação de significado. Inclui documentos, rotinas, ações, conceitos, gestos que uma comunidade adotou ao longo de sua existência e que passaram a conformar sua prática (WENGER, 2011).

3.4.2.3 Aprendizagem

A aprendizagem em uma comunidade de prática é permeada por histórias compartilhadas, continuidades e descontinuidades. Estando as pessoas em uma comunidade de prática há tempos distintos, é possível dizer que uma comunidade de prática configura histórias compartilhadas de aprendizagem que configuram estas continuidades e descontinuidades. As mudanças nas práticas acontecem constantemente em uma comunidade de prática (WENGER, 2011).

A negociação de significado no âmbito de uma comunidade de prática é temporal, sendo a prática também, pois o desenvolvimento de uma prática demanda tempo. Contudo, o que define o aprendizado de uma prática em uma comunidade de prática não é somente a quantidade de tempo, mas a negociação de significado e o tempo de manutenção de um compromisso mútuo e objetivos comuns (WENGER, 2011).

Com o passar do tempo, a participação e a coisificação dos membros de uma comunidade de prática se separam, divergindo e convergindo. São,

portanto, fontes de continuidade e descontinuidade, de recordação e esquecimento. Os próprios membros da comunidade mudam, não sendo necessária a presença de membros fixos para a composição de uma comunidade. Por exemplo, um juiz durante sua carreira julgou mais de mil casos. Quando ele se aposenta os históricos destes casos permanecem sendo precedentes para muitos outros, mesmo que o juiz não seja mais membro daquela comunidade, pois está aposentado. Um aspecto essencial de uma comunidade de prática é a chegada de novos membros (WENGER, 2011).

Quando há uma descontinuidade naquilo que uma comunidade costumava ser, isto se propaga por toda a comunidade, e os participantes, por mudarem suas práticas, forjam novas identidades. Passado, presente e futuro convivem juntos em uma comunidade de prática e a partir da participação e coisificação de seus membros podem configurar duas vias para o futuro: manutenção ou mudança. Nesse sentido, participação e coisificação são instrumentos de poder e podem configurar duas políticas: a da participação e a da coisificação (WENGER, 2011).

A da participação inclui a influência, a autoridade pessoal, o nepotismo, a discriminação, o carisma, a confiança, a amizade. A da coisificação, a legislação, as diretrizes, a hierarquia (WENGER, 2011)[p.123]. Contudo, o efetivo controle da prática requer um misto de ambas, pois controlar as formas de participação e coisificação significa influências sobre a negociação de significado. Tendo a participação e coisificação um alcance limitado, com a evolução de uma comunidade de prática mudam as posições, os interesses, os próprios membros que produzem através de negociação de significado novas formas de compromisso mútuo, objetivo comum e repertório compartilhado.

Pouco se fala do trabalho, da prática, como se fosse aprendido, e quando se fala relaciona-se aos principiantes. Fala-se de mudança, novas ideias, não de aprendizado. Só que para construir mudança em uma comunidade de prática é necessário desenvolver três dimensões: formas de compromisso mútuo, compreender o objetivo comum e ajustá-lo e desenvolver o repertório, estilos e discursos. Definir o aprendizado em uma comunidade de prática nestes termos ajuda a não trivializá-la, sinalizando que tudo o que se faz

produz aprendizado(WENGER, 2011).

Estas dimensões do aprendizado são interdependentes e têm sentido em mútua relação. A introdução de novos membros cria novas oportunidades para o estabelecimento de compromisso mútuo e conseqüentemente dos demais aspectos. As pessoas não atuam somente de forma individual e mecânica, mas negociam significado em sua prática compartilhada. Contudo, é necessário que se abram espaços mais baseados em participação, que em coisificação, um currículo, por exemplo, para que novas pessoas se integrem à comunidade e aprendam. Wenger (2011) fala da participação periférica e da legitimidade.

A participação periférica é uma oportunidade de aproximação à prática real que deve proporcionar acesso às três dimensões de aprendizagem que se consolidam com a legitimidade dos membros plenos de uma comunidade. Esta legitimidade tem múltiplas formas e não pressupõe que não haja conflito e aceitação completa. Há um encontro geracional onde os membros aportam suas próprias perspectivas, em que há continuidade e descontinuidade de práticas, permitindo que os membros e a comunidade evoluam (WENGER, 2011).

3.5 Articulação do marco teórico

Os conceitos de Shulman (2005), Schön (1998), Tardif (2012) e Wenger (2011) são agregados ao marco teórico para contribuição à análise e discussão dos objetivos do estudo de explicitar as relações entre os conceitos de fontes de conhecimento base, categorias de conhecimento base, fases do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico e a influência do contexto educacional à Ação e Raciocínio Pedagógico. Todos estes autores, de uma forma ou de outra, com maior ou menor ‘tinta’ destinada ao indivíduo ou ao contexto, auxiliam a compreender como estas relações se dão e fornecem uma perspectiva para o entendimento da influência dos contextos educacionais para a Ação e Raciocínio Pedagógico.

A articulação destes autores foi realizada pelo entendimento de que, mesmo que a ênfase de Schön (1998) e Shulman (2005) esteja no processo individual de reflexão e a de Tardif (2012) e Wenger (2011) destaque a influên-

cia do meio e das relações sociais, há na prática docente um ponto de encontro que não implica na negação nem do indivíduo, nem do contexto. Admitir que o professor tem uma prática que é influenciada socialmente não implica na negação do indivíduo, assim como investigar processos individuais de reflexão não implica na negação do contexto.

A expressão de cada uma das categorias de conhecimento base pode ser fortemente distinta de um professor para outro, apesar de os professores terem, muitas vezes, as mesmas fontes de conhecimento base (terem estudado na mesma escola e sido formados pelo mesmo currículo, por exemplo, ou ainda compartilharem da leitura dos mesmos livros, artigos). Há um componente pessoal, tácito, no desenvolvimento do conhecimento base, que sofre ainda com a influência do contexto. O entendimento deste aspecto foi fortemente sustentado na epistemologia da prática de Schön (1998).

Mesmo que abordada de forma distinta por cada um dos autores, são as próprias ideias de prática e de aprendizado na prática que acabam por dar a amálgama ao marco teórico. Para Shulman (2005) e Tardif (2012) a prática cria e amplia o conhecimento do professor, mediada pela reflexão (SCHÖN, 1998). Para Wenger (2011) essa prática e produção são fruto de uma negociação de significado que possibilita atuar e transformar as práticas de uma determinada comunidade.

É importante destacar aqui que o Modelo de Shulman (2005) é tomado como ponto de partida para analisar a influência do contexto não somente pela experiência que tive no uso do referencial no mestrado e pela curiosidade gerada em conhecer mais da sua pertinência no contexto da enfermagem, mas por constituir-se de um referencial elaborado a partir da percepção de valor do conhecimento desenvolvido cotidianamente através da prática docente, sem prejuízo da agregação dos saberes provenientes da academia, da ciência e do contexto, experiência.

Shulman (2005) e seu Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico são ponto de partida para o delineamento metodológico dedutivo e para a agregação de novos conceitos e relações teóricas por fornecerem uma ideia visual e cíclica que pode proporcionar aprendizagem contínua através da

prática dos professores. A prática assim concebida tem potencial de, além de produzir ensino e aprendizagem para os estudantes, produzir aprendizado para o próprio professor através da reflexão. Nesta reflexão expressa pelas fases do Modelo é possível observar a epistemologia da prática de Schön (1998) e seus conceitos de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

A partir desse entendimento, Shulman (2005), Schön (1998) e Tardif (2012) são articulados para oferecer uma perspectiva integradora e complementar um ao outro. Os conceitos de saberes experienciais e pessoais de Tardif (2012) foram agregados às quatro categorias de fontes de conhecimento base de Shulman (2005), oferecendo um olhar mais amplo acerca do conhecimento base. Essa articulação foi realizada em virtude do entendimento de que o fato de Shulman (2005) caracterizar as fontes e o conhecimento base não entra em conflito com os saberes de Tardif (2012).

É possível que essa conexão cause certo estranhamento a alguns leitores, pois Tardif (2012) apresenta-se contrário a posições que sejam demasiado ‘mentalistas’ ou ‘sociológicas’, sendo Shulman (2005) considerado por Tardif (2012), um autor que aborda o conhecimento e a reflexão do professor de forma mentalista, centrado em demasia no professor e descolado do contexto, que tem centralidade para Tardif. Contudo, creio que é possível dizer que, se lidas as propostas de ambos, percebe-se na verdade mais complementariedade que verdadeira divergência.

Tardif (2012) recusa o conceito de conhecimento base e não descreve categorias de conhecimento como faz Shulman (2005), mas fala de tipos de saberes docentes e fontes sociais de aquisição, com os quais pode ser estabelecido um paralelismo com as fontes e categorias de conhecimento base para o ensino de Shulman (2005). Uma categorização e uma tipificação não teriam sentidos semelhantes? A diferença parece residir, portanto, mais no fato de que Tardif (2012) descreve não somente o saber em si, mas sua origem e desenvolvimento, ampliando-os ainda com a contribuição dos saberes pessoais e saberes experienciais, algo que Shulman (2005) não pontua na sua proposta e que aparece nos resultados deste estudo, por exemplo.

O saber/conhecimento do professor é profundamente social e ao mesmo tempo é o saber do indivíduo que o possui e o incorpora à sua prática de forma distinta de outro indivíduo. O saber/conhecimento do professor está, portanto, situado entre as constantes transações entre o que são e o que fazem. Na interface entre o individual e o social, o que pressupõe alguns fios condutores: a relação entre saber e trabalho, a diversidade ou pluralidade do saber, a temporalidade do saber, a experiência do trabalho como fundamento do saber, saber como interação humana, a relação entre saber e formação docente (TARDIF, 2012). Estas transações são produzidas pela reflexão (SCHÖN, 1998) que ocorre no âmbito da Ação e Raciocínio Pedagógico descritos por Shulman (2005), que, inserida em um contexto, ou uma comunidade de prática (WENGER, 2011), influencia e é influenciada.

Havia neste trabalho, para além do interesse de caracterizar a Ação e Raciocínio Pedagógico delineado pela prática dos professores de enfermagem, a intenção de destacar a influência do contexto educacional como potencializador ou limitador do desenvolvimento da própria Ação e Raciocínio Pedagógico. É aqui que os conceitos de Wenger (2011) mais contribuem. Como a prática em abstrato pode ser descrita desde uma perspectiva individual, é fácil não perceber a medida que a comunidade de prática sustenta a capacidade do indivíduo. Ainda que possa parecer que o trabalho do professor seja individual e se organize desde uma perspectiva somente individual, cada professor em um curso é importante para os demais. Cada um atua como se fosse um recurso para os demais, trocando informações, compreendendo as situações, compartilhando novos truques e ideias, fazendo companhia (WENGER, 2011).

Trabalhar com outras pessoas que dividem as mesmas condições é um fator essencial para definir a iniciativa com que participam. Colaborando com os demais ou se opondo a eles, colaborando com sua iniciativa ou atuando contra ela, orquestram coletivamente sua vida laboral e suas relações interpessoais para desenhar seu trabalho. Em convivência ou em conflito, conspirando ou servindo, produzem coletivamente, aprendem coletivamente, o que influencia sua negociação de significado e suas práticas (WENGER, 2011).

4 Metodologia

O processo de construção de uma investigação é permeado por pequenos momentos de clareza e muitos momentos de desconstrução. Os últimos foram muito mais presentes neste trabalho do que os primeiros. Uma desconstrução que no princípio trazia instabilidade, mas que ressignificada permitia melhorar a aproximação com o objetivo do estudo e compreendê-lo melhor em suas particularidades. Creio que a primeira desconstrução importante foi abandonar a ideia de bom professor que vinha comigo desde o mestrado. Bom é um conceito muito subjetivo, relativo e temporal e pode nos fazer incorrer em erros de compreensão se tomamos por demais a compreensão dos outros ou a nossa ao qualificar o que é bom.

A segunda desconstrução foi relacionada à identificação dos casos de estudo. Por entender que o conceito de bom era o guia, essa ideia orientava também a identificação dos casos. Entender que outras formas poderiam ser mais profícuas ao estudo gerou momentos de angústia sobre o próximo passo, mas por fim creio que a melhor escolha para o trabalho foi tomada. Terceira e não menos importante, a desconstrução de uma pesquisadora com tropismo para a defesa intransigente do ponto de vista do estudante, pessoa que eu via como em desvantagem na relação estabelecida com o professor.

Creio que este lugar de fala se construiu durante minha trajetória como líder estudantil e que esta tenha sido a desconstrução mais importante no andamento deste estudo. Foi uma desconstrução um pouco teórica e um pouco empírica, teórica pelas leituras dos referenciais utilizados na metodologia e empírica pelo cotidiano no campo, o contato com as pessoas e a tentativa de compreensão de suas realidades. É uma linha tênue a que separa a compreensão do outro e o olhar baseado na projeção de expectativas e julgamento, e eu espero que não a tenha cruzado.

Quando me aproximei do tema da formação docente no mestrado, particularmente do trabalho de [Shulman \(2005\)](#), sempre foi presente uma

grande curiosidade em compreender como aqueles conceitos de fontes de conhecimento, conhecimento base e fases do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico se apresentariam na prática de professores de enfermagem, especialmente se e de que maneira havia relação entre eles. Entendo que para compreender é preciso primeiro aproximar-se, reconhecer. Não de uma forma pontual, mas prolongada e vista de múltiplas perspectivas. Nesse sentido, estudos etnográficos ou o estudo de caso pareceram boas opções, contudo, o estudo de casos foi considerado a melhor opção para o objetivo proposto de conhecer em profundidade o processo de Ação e Raciocínio Pedagógico de professores de enfermagem em diferentes contextos educacionais.

Houve desde o princípio do estudo mais do que o interesse por um retrato do ensino superior em enfermagem ‘como é’ – lembrando que o que é sempre é também uma questão de perspectiva –, ou mesmo pela busca de generalizações, mas o reconhecimento e a compreensão dos casos inseridos nos contextos estudados em relação à proposta de (SHULMAN, 2005). Entendo que, além de gerar teoria nova, testá-la em campos múltiplos agrega à ciência e ao conhecimento científico.

4.1 Tipo de estudo

Em sua obra ‘A arte da investigação com estudos de caso’, Stake (2007) destaca que os casos que são de interesse em educação constituem-se, em maioria, de pessoas ou programas, que nos interessam pelo que têm de único, mas também pelo que têm de comum. Apresenta três tipos de casos: estudo intrínseco de casos, estudo instrumental de casos e estudo coletivo de casos.

Um caso intrínseco é um caso que ‘surge’ e se faz necessária uma atitude investigativa motivada pelo contexto, pela necessidade e não necessariamente pelas interrogações de um investigador. Por exemplo, a avaliação de um programa específico implantado em uma escola também específica. Há um contexto muito particular envolvido e não há interesse em que com o estudo de um caso intrínseco se apreendam elementos úteis ao conhecimento e análise de outros casos, senão do caso em si (STAKE, 2007).

Já nos casos instrumentais há uma motivação investigativa de um pesquisador ou de um grupo de atores sociais, uma necessidade de compreensão de algo em geral, e se considera que através do estudo de um caso em particular possam ser produzidos elementos que auxiliem na compreensão de outros casos análogos. Quando parece oportuno eleger mais de um caso como objeto de estudo tem-se um estudo coletivo de casos. Isto é exatamente a descrição do cenário e intenção deste estudo. Assim sendo, considerando que há motivação investigativa do pesquisador e é relevante compreender a Ação e Raciocínio Pedagógico de professores de enfermagem em distintos contextos educacionais, este é um estudo coletivo de casos instrumentais, com abordagem qualitativa construído segundo os aportes teórico-metodológicos de Stake (2007).

Para além de uma aparente diferença conceitual entre casos intrínsecos e instrumentais, mais que para meramente categorizá-los, a distinção é feita para que seja demarcada a necessidade de diferenciar os métodos e a amplitude da investigação a serem utilizados para o estudo do caso. Quanto mais intrínseco um caso, mais especificidade e menos generalidade e conexões externas aportará (STAKE, 2007, p.17). Nesse sentido, o autor também fornece uma perspectiva interessante sobre as generalizações e estudos de casos, utilizando o termo “generalização naturalística”. Destaca que há generalizações maiores e menores, sendo as primeiras fruto de aportes teóricos mais consolidados ou de muitos casos coletivos e as segundas, fruto de um caso ou de poucos casos, mas produzidas com regularidade durante o estudo.

4.2 Locais de Estudo: distintos contextos educacionais

A seleção dos locais de estudo levou em consideração alguns critérios relacionados ao objetivo de compreender a Ação e Raciocínio Pedagógico em diferentes contextos educacionais. Ao todo, quatro critérios definiram os locais de estudo.

O primeiro critério de seleção foi ter no estudo ambas as categorias administrativas, isto é uma instituição de ensino pública e uma instituição de ensino privada. Esse critério se justifica porque, de acordo com o Art. nº

19 da LDB Brasil (1996), as instituições de ensino são classificadas em duas categorias administrativas: públicas e privadas. As públicas são criadas ou incorporadas e mantidas e administradas pelo poder público. As privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Categorias administrativas distintas representam um contexto educacional regido por políticas e aspectos de gestão também distintos, fornecendo a possibilidade de investigar a Ação e Raciocínio no âmbito destes diferentes contextos.

O segundo critério foi a escolha por instituições de ensino de distintas categorias administrativas presentes em uma mesma região geográfica, visto que há distinções de perfil docente, perfil estudantil, distinções socioeconômicas e de políticas de financiamento nas instituições de ensino a depender da região geográfica em que estão localizadas (INEP, 2013b). O objetivo do estudo foi conhecer a Ação e Raciocínio Pedagógico em diferentes contextos educacionais, porém investigar professores de uma instituição do interior da Região Norte do Brasil e uma instituição do Sudeste poderia apresentar tamanha diferença que nublaria a compreensão da influência do contexto.

O terceiro critério foi a eleição de instituições educacionais de mesma prerrogativa acadêmica, ou seja, todas faculdades, centros universitários ou universidades, pois cada prerrogativa acadêmica pressupõe distinções na autonomia, presença de atividades de ensino, pesquisa e extensão, regime e titulação do corpo docente, dentre outros (INEP, 2013b). O quarto critério foi a presença de curso de graduação em enfermagem reconhecido havia mais de dez anos, o que sinaliza maior probabilidade de fixação regional e a passagem por ao menos dois ciclos avaliativos realizados pelo Ministério da Educação.

Levando em conta a presença de instituições de distintas categorias administrativas de mesma prerrogativa acadêmica em uma mesma região geográfica, com cursos de enfermagem em funcionamento havia mais de dez anos, elegeram-se uma região de um estado da Região Sul do Brasil e os cursos da Universidade A e Universidade B. Chamaremos as universidades desta forma com vistas a preservar o anonimato dos participantes, requisito brasileiro de ética em pesquisa (BRASIL, 2012). Na descrição substantivos relacionados

a cidades ou outros que comprometam o anonimato serão substituídos pelas letras X, Y ou Z.

Sobre a escolha do local de estudo é importante destacar que, para além dos critérios apresentados, a conveniência e o acesso ao campo também foram ponderados no ato de escolha, visto que a pesquisa não possuía financiamento. Outra região do estado em questão também se encaixaria nestes critérios.

4.2.1 Universidade A

A construção da Universidade A, instituição de ensino comunitária, tem início no ano de 1964, com a faculdade de ciências econômicas do Sul do Estado, localizada na cidade X. Em 1967, a faculdade é vinculada ao Instituto Municipal de Ensino Superior tornando-se Fundação Educacional do Sul do Estado. Ao ser reconhecida como de utilidade pública municipal e federal e como universidade pelo Parecer 28 de 1989 do Conselho Federal de Educação, torna-se Fundação Universidade A (A, 2014a).

Atualmente a Universidade A oferece na graduação 53 cursos de graduação na modalidade presencial e 32 cursos na modalidade a distância; 32 cursos de pós-graduação lato sensu na modalidade presencial e 36 na modalidade a distância; e seis cursos de pós-graduação na modalidade stricto sensu (A, 2014a). Possui estrutura distribuída em três campi e sete unidades. A Unidade que foi local do estudo localiza-se no município X, região X, possui 137.337 mil habitantes e economia assentada basicamente na prestação de serviços, na indústria e pequena expressão agropecuária (IBGE, 2014).

O curso de enfermagem da Universidade A é presencial e oferecido nas unidades X e Y nos turnos matutino/vespertino e noturno/vespertino, respectivamente. Tem duração de quatro anos e meio na unidade X e cinco anos na unidade Y (A, 2014b). O curso da unidade Y foi o primeiro curso. Autorizado em 1976 e reconhecido em 1980. Na década de 90 o curso da unidade X é ofertado. O curso de enfermagem da Universidade A, desde sua fundação, passou por cinco reformas curriculares: em 1979, 1996, 2004, 2007 e 2010. Os cursos de ambas as unidades são oferecidos com o mesmo

currículo.

De acordo com o exposto no sítio institucional da universidade, a proposta do curso é: “contextualizando as dimensões sócio-político-cultural, espiritual e ética no cuidado com o ser humano e compreendendo a Enfermagem na condição de prática social, historicamente estruturada e articulada às demais práticas de saúde, tem por objetivo formar o Bacharel Enfermeiro, comprometido com as necessidades de saúde do sujeito individual e coletivo” (UNIVERSIDADE A, 2014).

O ingresso se dá através do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), seleção por histórico, transferência ou reingresso, no caso de vínculo anterior com a instituição; e a carga horária do curso é de 4020 horas distribuídas em currículo articulado em certificações estruturantes (2430 horas), complementares (480 horas), eletivas (60 horas) e certificações específicas (1050 horas) que visam o desenvolvimento de competências. Cada certificação estruturante possui um conjunto de unidades de aprendizagem com sua respectiva carga horária e ementa (UNIVERSIDADE A, 2014).

Com relação às certificações estruturantes, que compõem a maior parte do currículo, uma parcela das unidades de aprendizagem, 1260 horas, exatamente, é desenvolvida em conjunto com outros cursos da universidade visando à interdisciplinaridade. São elas: Formação Acadêmico-Científica, Formação Cultural, Bases Biológicas e o Desenvolvimento Humano, Bioquímica, Farmacologia, Suporte da Vida, Doenças Infectoparasitárias, Imunologia, Anatomofisiopatologia Humana, Biofísica, Sistema de Saúde no Brasil, Epidemiologia e Pesquisa Social e Gestão em Serviços de Saúde (UNIVERSIDADE A, 2014).

As outras 1230 horas das certificações estruturantes são destinadas à formação específica do enfermeiro nas unidades de aprendizagem de Ética, Bioética e Legislação em Enfermagem, Fundamentos de Enfermagem, Cuidado Integral à Saúde Materno-Infantil, Cuidado Integral à Saúde da Criança e do Adolescente, Cuidado Integral à Saúde da Mulher e do Homem, Gestão de Serviços de Enfermagem em Saúde, Atenção de Enfermagem em Saúde Coletiva, Cuidado de Enfermagem Ambulatorial Especializado, Cuidado Hospitalar e

Gestão em Enfermagem, Atenção Psicossocial e Enfermagem Psiquiátrica e Sistematização da Assistência de Enfermagem (UNIVERSIDADE A, 2014).

Na mesma lógica de promover a interdisciplinaridade, as certificações complementares podem ser transversais ou específicas à formação do enfermeiro. No curso da unidade X é oferecida como transversal a unidade de Formação e Educação Interprofissional e Interdisciplinar Pelo Trabalho para a Saúde e, como específicas, Educação, Comunicação e Formação em Saúde e Práticas Integrativas e Complementares em Saúde. Há certificações complementares que são ofertadas em apenas uma unidade. Como certificações eletivas oferta-se o curso de Libras na unidade. E, por fim, com relação às certificações específicas do curso de enfermagem, tem-se os estágios supervisionados que totalizam 840 horas, o trabalho de conclusão de curso com 120 horas e as atividades complementares que devem totalizar 90 horas (UNIVERSIDADE A, 2014).

O curso passou nos últimos anos por um período de crise, em que permaneceu sem turmas de calouros. Neste processo cinco professores, quatro mestres e um doutor permaneceram vinculados ao curso, grupo reduzido de professores em comparação aos tempos de funcionamento normal do curso com ingresso semestral de estudantes. Com relação aos professores da instituição é importante frisar que é bastante comum na instituição que os professores ministrem aulas para mais de um curso. Os professores em sua grande maioria são horistas e, durante a permanência no campo, o curso de enfermagem possuía apenas uma professora em regime de dedicação exclusiva. O ingresso de novos professores na instituição, de modo geral, ocorre por processo seletivo externo ou interno a partir de demanda.

4.2.2 Universidade B

A Universidade B é uma instituição de ensino superior pública criada no ano de 1960 na cidade X, capital do estado. Oferece 77 cursos de graduação na modalidade presencial, 14 cursos de especialização *lato sensu* a distância e 16 cursos presenciais, sendo alguns fora da sede. Possui também 68 programas de pós-graduação na modalidade *stricto sensu* (UNIVERSIDADE B, 2015).

Atualmente a instituição possui cinco *campi*, tendo o *campus* sede 11 centros de ensino.

O curso de graduação em enfermagem da Universidade B foi reconhecido no ano de 1975 e é oferecido no *campus* sede, no Centro de Ciências da Saúde, na modalidade presencial e com ingresso regular via vestibular. Tem duração mínima de 5 anos com carga horária total de 4860 horas-aula e é ministrado nos períodos matutino/vespertino. Por semestre abrem-se 37 vagas para ingresso via vestibular, realizado anualmente.

Está expresso no currículo do curso de enfermagem da Universidade B que o curso “tem como objetivo formar enfermeiro generalista com espírito crítico, comprometido com as necessidades de saúde da população, com a responsabilidade de assistir o indivíduo, família e grupos sociais na sua integralidade, nos níveis de atenção primária, secundária e terciária. É capaz de contribuir para o desenvolvimento da profissão através do ensino, pesquisa, participação nas entidades de enfermagem e no exercício da cidadania social” (UNIVERSIDADE B, 2014).

Quanto à organização curricular, possui um eixo dito fundamental, bases articuladas e bases complementares. O eixo fundamental possui foco no desenvolvimento de competências específicas do enfermeiro, considerando diferentes especificidades do viver humano (criança, adolescente, adulto, idoso; família, grupo e comunidade) e diferentes cenários de trabalho em saúde e enfermagem (domicílio, escola, comunidade, unidades básicas de saúde, hospitais). As bases articuladas são disciplinas ofertadas por diferentes departamentos da universidade e as bases complementares têm relação com o fomento à aprendizagem vivencial e possuem abordagem interdisciplinar. A partir da articulação entre eixo e bases organizam-se as disciplinas (UNIVERSIDADE B, 2014).

O corpo docente do curso de enfermagem da Universidade B possui 55 professores efetivos, ou seja, aprovados em concurso público para professor de magistério federal, e cerca de 10 professores substitutos, ingressantes por processo seletivo com validade de até dois anos. Os professores efetivos possuem em sua maioria vínculo de 40 horas semanais com dedicação exclusiva

(Universidade B, 2015). Alguns professores atuam mais em cargos de gestão, outros, na graduação e pós-graduação. Os professores substitutos/temporários possuem vínculo em regime celetista, com cargas horárias distintas. Em sua maioria os professores, em geral, são vinculados ao departamento de enfermagem e a disciplinas específicas do curso, contudo, alguns substitutos ministram também disciplinas em outros cursos de graduação do Centro.

4.3 Fases do estudo

A proposta de Stake (2007) é que se usem temas como estrutura conceitual e que se desenvolvam perguntas temáticas básicas para a investigação. A intenção é manter o foco e dirigir a atenção ao que realmente interessa na investigação. É possível dizer que o estudo de caso vai se desenvolvendo a partir da habilidade do pesquisador em fazer perguntas. Essas perguntas são do tipo temáticas e também podem ser chamadas de afirmações temáticas. Dizem respeito aos aspectos centrais de interesse no estudo, as questões mais importantes que o estudo vai abordar. Há também perguntas informativas gerais, que servem durante todo o estudo para ajudar a buscar informações para a descrição do caso. Em um estudo instrumental de casos os temas são dominantes e orientam a investigação e seu relato e são as perguntas temáticas que orientarão a coleta de dados, focalizando não apenas o local de coleta, os participantes, mas o olhar do investigador.

Neste estudo os temas da estrutura conceitual e as perguntas temáticas básicas estavam relacionados aos construtos teóricos apresentados por Shulman (2005), a saber, fontes de conhecimento base para o ensino, conhecimento base para o ensino e Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico. Considerando o papel das perguntas temáticas para Stake (2007) no delineamento de um estudo de casos e considerando a utilização dos construtos de Shulman, articularam-se perguntas temáticas que subsidiaram a articulação do estudo em fases.

Stake (2007) propõe um processo evolutivo de temas e perguntas, onde o investigador começa com muitas perguntas e mais para diante acaba por relacionar duas ou três com sua proposta. Como desde o princípio o estudo

de casos partia do interesse de conhecer a Ação e Raciocínio Pedagógico de professores de enfermagem utilizando os construtos de [Shulman \(2005\)](#), pela presença de um marco teórico prévio o número de perguntas iniciais apresentou um movimento distinto. As primeiras perguntas foram mais enxutas e abstratas e conforme o estudo avançava tornavam-se mais volumosas e contextualizadas.

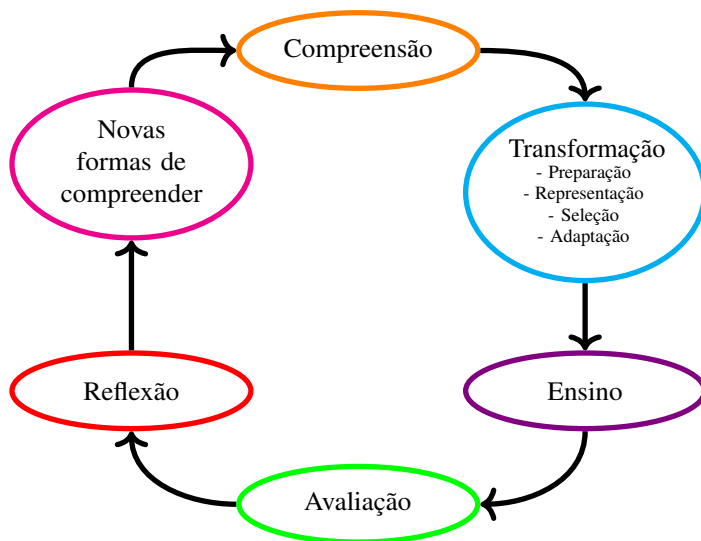
Quadro 1 – Temas e Primeiras Perguntas Temáticas do Estudo Coletivo de Casos

Temas	Perguntas Temáticas
Fontes de Conhecimento Base para o Ensino	Quais as fontes de conhecimento base de professores de enfermagem que atuam em diferentes contextos educacionais?
Categorias de Conhecimento Base para o Ensino	Quais as características do conhecimento base de professores de enfermagem que atuam em diferentes contextos educacionais?
Fases do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico	Como se apresentam as fases do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico em professores de enfermagem que atuam em diferentes contextos educacionais?
Contexto Educacional	Se houver, qual é a relação entre o contexto e as fontes de conhecimento base, categorias de conhecimento base e Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico?

Para partir das perguntas temáticas e também dar vazão à evolução delas, o estudo foi organizado em fases delineadas de modo dedutivo, com o intuito de captar uma possível relação entre os construtos teóricos e os contextos. O norte para organização das fases foi o movimento apresentado por [Shulman \(2005\)](#) no Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico em cada uma de suas fases (*compreensão, transformação, ensino, avaliação, reflexão e novas formas de compreender*) como pode ser observado na Figura 3. Logo, as fases pressupõem um encadeamento, assim como o Modelo, onde, progressivamente, uma fase alimenta a outra. Para que este encadeamento pudesse ser visualizado em um determinado contexto, na prática dos casos, uma diretriz temporal também precisava ser estabelecida, assim sendo, o âmbito de uma disciplina foi considerado como norte temporal para a construção das fases. A planificação

do estudo em fases pode ser vista na Figura 4.

Figura 3 – Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico



Fonte: (SHULMAN, 2005)

Figura 4 – Fases do estudo



4.4 Técnicas de coleta de dados utilizadas nas fases do estudo

4.4.1 Documentos

Documentos foram considerados como fonte do estudo, a saber, (1) projeto pedagógico e currículo dos cursos, (2) planos de ensino das disciplinas observadas, (3) apresentações utilizadas em aula e (4) avaliações, pois, em se tratando de Ação e Raciocínio Pedagógico e o marco teórico do estudo, particularmente Wenger (2011), é possível dizer que os documentos são a coisificação, a representação de uma prática orientada, guiada, ao mesmo tempo em que são de acordo com Shulman (2005) fontes de conhecimento base para o ensino.

Foram considerados também pelo interesse em explorar os contextos e sua relação com a Ação e Raciocínio. Embora partindo de uma mesma legislação educacional, diretrizes nacionais, cada escola possui um currículo distinto, cada professor planifica o ensino de forma distinta. Logo, os documentos são também fontes de conhecimento e expressão da compreensão de um professor e também de uma comunidade de prática.

4.4.2 Entrevistas

Stake (2007) aponta que as entrevistas são o principal meio para se atingir realidades e pontos de vista múltiplos. O autor considera que muito do que nós não conseguimos observar pessoalmente outros o fizeram e fazem e que a riqueza está nas distintas percepções aportadas pelos diferentes participantes. Para poder ter acesso a processos não observados e a pontos de vista distintos, elegemos as entrevistas. Pretendemos compreender as pessoas e suas ações, logo, gostaríamos de escutar suas histórias Stake (2007, p.17). A partir do exposto, a entrevista foi uma técnica de coleta de dados destacada para o estudo e realizada com todos os participantes.

Stake (2007) propõe que os pesquisadores tenham em mente o que é central perguntar no diálogo com os participantes para que não se percam os objetivos. Todavia desencoraja instrumentos estanques ou mesmo a repetição

de um roteiro igual junto a todos, visto que acredita que cada entrevistado possui uma experiência única e suas próprias histórias a compartilhar. Nesse sentido, a sugestão é que exista um roteiro focado nos temas delimitados como prioritários, mas que a entrevista em si seja fluida e evite questionamentos diretos, que resultem em respostas como ‘sim’ ou ‘não’, mas que aporte descrições de episódios, explicitação de pontos de vista. Estimula ainda que o pesquisador adote uma postura de validar seu entendimento acerca do que lhe falam os entrevistados.

Com relação às recomendações de [Stake \(2007\)](#) é possível dizer que as seguimos em parte. A depender da entrevista foram construídos roteiros semiestruturados para ambos os casos, com uma linha padrão relacionada à fase em que o estudo estava e ao objetivo da entrevista. Havia em algumas entrevistas o interesse de que fossem iguais para distintos participantes. Contudo, considerando que os contextos educacionais e os participantes são diferentes em relação à sua percepção, trajetória, etc., perguntas específicas a depender do caso e do contexto foram inseridas na linha padrão quando necessário. Nesses roteiros também se evitaram perguntas que gerassem respostas dicotômicas ou simplistas.

Sobre entrevistas, [Stake \(2007\)](#) destaca ainda que requerem uma postura de constante esforço de interpretação do pesquisador. Dessa forma, com relação à validação do entendimento em diversos momentos, adotou-se a postura de checar a percepção e o entendimento da pesquisadora junto aos participantes. Isso aconteceu frequentemente durante o período de observação e também nas entrevistas de aprofundamento e na entrevista 5, que já apresenta caráter analítico e foi realizada também com a intenção de que o estudo não ofertasse apenas a triangulação de fontes, mas também de analistas.

4.4.3 Observação

Haja vista a característica do estudo de caso ser a triangulação de fontes, mas não só, a observação também foi uma técnica de coleta de dados eleita para o estudo. A observação realizada foi do tipo não participante e concentrada na fase 02 do estudo, realizada nas disciplinas ministradas pelos

casos durante um semestre letivo. Elegeram-se as disciplinas, pois Stake (2007) recomenda que o planejamento das observações se dê em função do objetivo do caso, pois necessitamos de observações pertinentes. Há de se ter em conta que queremos melhorar nossa compreensão e, portanto, escolher oportunidades que sejam propícias para isso.

Uma vez que o objetivo está relacionado à compreensão da Ação e Raciocínio Pedagógico, observar os casos ‘em ação’ foi fundamental. O autor recomenda ainda que durante a observação o pesquisador busque se manter concentrado em incidentes-chave, que possam ajudar no processo analítico. É esperado que uma sessão se some à outra, oferecendo maior compreensão do processo. O autor sugere ainda que as sessões de observação contribuam para a construção da descrição do caso. Para além dos aspectos destacados, a observação foi relevante no estudo por proporcionar uma imersão da pesquisadora no contexto e fornecer não apenas material para a descrição e compreensão do caso, mas para o preparo das entrevistas utilizadas na coleta de dados das fases 02 e 03.

4.5 Descrição das fases em relação às técnicas de coleta de dados

Cada uma das estratégias de coleta de dados foi pensada e concatenada em função da outra e das fases do estudo para que houvesse um panorama completo e complementar da prática docente representada através do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico de Shulman (2005), possibilitando que se visualizasse a complexidade deste movimento reflexivo realizado pelos casos.

A articulação entre fases do estudo e técnicas de coleta de dados selecionadas visa possibilitar a observação de boa parte dos elementos que envolvem a ação e raciocínio pedagógicos, do idealizado (manifesto no currículo e no projeto pedagógico), do planejado (manifesto no plano de ensino, nas apresentações construídas para as aulas e nas falas das docentes captadas nas entrevistas 1 e 2), do percebido (através das observações das aulas) e do reconhecido (entrevista 3), avaliado (entrevista 4) e validado (entrevista 5). Nesta seção se apresentará cada uma das fases e técnicas de coleta presentes,

bem como o objetivo de cada técnica no âmbito de cada fase.

4.5.1 Fase 01

A Fase 01 desenvolveu-se de abril a julho de 2014. Os objetivos desta fase foram (1) inserir-se no campo, (2) conhecer o contexto educacional, (3) identificar os casos, (4) conhecer a trajetória pessoal e profissional dos casos, (5) conhecer as fontes e categorias de conhecimento base e (6) conhecer as fases de compreensão e transformação, e, para tal, utilizaram-se a análise documental e a observação.

4.5.1.1 Documentos Fase 01

Como fontes documentais na fase 01 destacam-se os projetos pedagógicos, currículos e planos de ensino das disciplinas a serem observadas na Fase 02. Considerando os objetivos da fase 01 de conhecer o contexto educacional, as fontes e categorias de conhecimento base, todos estes são documentos relevantes, uma vez que são em si mesmos fontes de conhecimento base para o ensino, assim como dão subsídio para a construção de categorias do conhecimento base para o ensino. Fornecem também elementos para a compreensão da Ação e Raciocínio Pedagógico dos casos a partir do lugar em que estão, auxiliando o entendimento acerca da conexão de sua prática com o contexto.

4.5.1.2 Entrevistas Fase 01

São entrevistas da Fase 01 as entrevistas realizadas com os coordenadores de curso e as entrevistas 1 e 2 realizadas com os casos. As entrevistas mencionadas incorporam todos os objetivos da fase. Para a entrevista 1 foi construído um roteiro menos estruturado (APÊNDICE A) e para a entrevista 2, um roteiro semiestruturado (APÊNDICE B). Os roteiros são os mesmos para ambos os casos.

A entrevista com os coordenadores (APÊNDICE C) teve o objetivo de conhecer a sua visão acerca do curso e sua proposta pedagógica e de identificar o professor caso. A entrevista 1 teve o objetivo de explorar a trajetória docente

e as fontes de conhecimento base para o ensino. Já a entrevista 2 teve o objetivo de reconhecer categorias de conhecimento base para o ensino e explorar as fases de compreensão e transformação presentes no Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico.

4.5.2 Fase 02

A Fase 02 desenvolveu-se de agosto a dezembro de 2014. Os objetivos desta fase foram (1) conhecer as fases de transformação, ensino e avaliação, (2) reunir elementos para a realização das entrevistas 3, 4 e 5 e (3) conhecer a percepção do estudante sobre as fases tangíveis da Ação e Raciocínio Pedagógico, a saber, as de ensino e avaliação. Para tanto se utilizaram documentos, entrevistas e observação. Realizar a entrevista com os estudantes teve também a intenção coletar dados que fornecessem um sinal sobre em que medida a intenção pedagógica planejada pelo professor se manifestava e era percebida pelo estudante.

Afirma-se o encadeamento dos dados coletados na fase 01 como subsídio para fase 02, bem como a recomendação de [Stake \(2007\)](#) para que uma sessão se some à outra, visando maior compreensão do processo em virtude de que, a partir do plano de ensino das disciplinas ministradas pelo professor, organizou-se o cronograma de observação, o registro das observações serviu de subsídio para a construção das entrevistas 3 e 4, esta última agregando também informações do currículo e plano de ensino.

4.5.2.1 Documentos Fase 02

São documentos incorporados na Fase 02: aulas, exercícios, trabalhos e provas. Estas fontes documentais são também expressões das fases de compreensão e transformação do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico dentro de um contexto que possui um determinado currículo, e, portanto, relevantes para a compreensão da Ação e Raciocínio Pedagógico dos casos.

4.5.2.2 Entrevistas Fase 02

São entrevistas da Fase 02 as entrevistas 3 e 4, realizadas com os casos e com os estudantes. Para fins de entendimento chamaremos as entrevistas realizadas com os estudantes de espelho 3 e espelho 4. As entrevistas 3 e espelho 3 (APÊNDICES D e E) foram construídas a partir de recortes das observações realizadas no mês de agosto de 2014 e na primeira semana de setembro, buscando atingir o primeiro e terceiro objetivos da fase. As entrevistas 4 e espelho 4 (APÊNDICES F E G) também foram delineadas para atingir os mesmos objetivos. As entrevistas 3 e 4 são entrevistas focalizadas. A primeira por vídeo e a segunda pelo plano de ensino da disciplina e os roteiros são distintos para os casos.

Considerando que a fase de ensino é a que expressa com maior intensidade o conhecimento pedagógico de conteúdo ao ter a intenção de proporcionar conhecimento acerca desta fase, a entrevista 3 acaba por agregar o objetivo de identificar as características desta categoria de conhecimento base em cada um dos casos. Para tanto, os recortes foram realizados a partir de indicadores qualitativos construídos anteriormente nos estudos de Backes (2010) e Menegaz (2012). Os recortes relacionados a indicadores de conhecimento pedagógico de conteúdo de cada caso constituíram roteiros de entrevista. A partir do roteiro, trechos observados foram agregados em vídeos produzidos com auxílio do programa Windows Movie Maker, utilizados nas entrevistas.

4.5.2.3 Observação Fase 02

Foram observadas na Fase 02, buscando atingir o primeiro e segundo objetivos da fase, as disciplinas ministradas no segundo semestre de 2014 pelos casos pública e privada. Duas disciplinas do caso pública foram observadas, uma de graduação e outra de pós-graduação. Uma disciplina de graduação do caso privada foi observada. Para a observação foi utilizado um diário de campo (APÊNDICE H).

4.5.3 Fase 03

A Fase 03 desenvolveu-se de janeiro a julho de 2015. Os objetivos desta fase foram (1) validar as entrevistas, (2) dar continuidade à análise do material coletado, (3) construir e realizar a entrevista 5 com os casos, relacionada às fases de reflexão e novas formas de compreender, (4) validar a interpretação da pesquisadora. Para tanto se utilizaram os documentos, as transcrições das entrevistas e sessões de aula, gravações e demais registros das fases anteriores e entrevistas com os casos. Adiante se falará mais detalhadamente sobre a validação das entrevistas e sobre o processo de análise.

A entrevista 5 (APÊNDICES I e J) foi construída a partir da codificação axial e, portanto, focalizada. A descrição de todas as categorias encontradas pela pesquisadora foi escrutinada pelos casos. Essa entrevista teve a intenção também de esclarecer certas dúvidas de compreensão sobre a fala dos casos, aprofundar ou descartar interpretações. Foi extremamente relevante ao processo de coleta e análise dos dados, pois proporcionou a validação não apenas dos dados, mas da interpretação, triangulando analistas.

Quadro 2 – Quadro resumo das fases e técnicas de coleta de dados

Fase 01 Abril a Julho de 2014	Fase 02 Agosto a Dezembro de 2014	Fase 03 Janeiro a Agosto de 2015
Identificação e inserção no local de estudo	Observação das aulas ministradas pelos casos pública e privada	Validação das entrevistas realizadas nas fases anteriores
Entrevista com coordenadores e identificação dos casos	Realização das entrevistas 3 e 4 com casos pública e privada	Realização da entrevista 5 com os casos pública e privada
Contato com os casos em potencial	Realização das entrevistas 3 e 4 com estudantes das disciplinas ministradas pelos casos	Nova análise do plano de ensino, aulas, provas e trabalhos das disciplinas observadas no semestre anterior
Realização de entrevistas 1 e 2 com os casos pública e privada	Nova entrevista com os casos para aprofundamento das entrevistas 1 e 2	
Análise do projeto pedagógico, currículo e plano de ensino	Análise de aulas, provas e trabalhos das disciplinas observadas	

4.6 Processo de coleta de dados

O processo de coleta de dados ocorreu de abril de 2014 a julho de 2015 e foi ordenado pelas fases, como descrito na seção anterior. Nesta subseção descreveremos o movimento realizado na implementação das fases, as características dos participantes e os números da coleta de dados.

4.6.1 Inserção no campo

Foram basicamente três momentos de inserção no campo. O primeiro contato com a instituição e com o coordenador de curso, o encontro com os casos e a observação das disciplinas ministradas, que envolvia contato com os estudantes e a entrada em um novo cenário com o professor e com os estudantes. Cada um pressupõe ações e desafios à parte.

Estabelecidos os critérios, o contato com a instituição já se deu viabilizado pela figura do coordenador. Busquei os contatos institucionais nos sítios eletrônicos das universidades e escrevi apresentando a proposta do estudo e solicitando uma conversa em pessoa. A primeira inserção se deu, portanto, no mês de março de 2014. Ambos os coordenadores responderam prontamente e foi agendada a reunião na Universidade B pela manhã e na Universidade A à tarde, por coincidência no mesmo dia. Nessa reunião, para além de aclarar eventuais dúvidas sobre a proposta, foi coletada a declaração de autorização da instituição, necessária à submissão do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil para apreciação de Comitê de Ética.

Um dos locais de estudo já era de meu conhecimento, logo, este primeiro momento de ingresso na Universidade A foi bastante interessante para me situar no espaço, pois, apesar de já ter ido até lá em outras oportunidades, eu não sabia que as coordenações de curso ficavam todas reunidas em um único espaço nem que a instituição possuía um serviço de atendimento e informação ao estudante, e que este era no mesmo espaço das coordenações. Foi também interessante para começar a compreender as pequenas diferenças entre as duas universidades, que iam desde estes aspectos organizacionais à percepção de pouca circulação de estudantes fora dos horários de aula.

Após captar a declaração de autorização, combinei com os coordenadores uma data para entrevista. Foi uma nova oportunidade para voltar ao campo e nesse momento também identificar os casos. Esses processos serão mais detalhados adiante. A segunda inserção ocorreu em abril de 2014, quando do contato com os casos. Uma das professoras eu já conhecia, o que facilitou o contato e a relação durante todo o estudo. A relação com a outra professora foi um processo de construção, com o estabelecimento de boa afinidade, o que certamente contribuiu para o andamento da coleta de dados, que foi bastante longa. O contato com a professora da Universidade B foi feito por e-mail e com a professora da Universidade A, por telefone.

Por fim, a terceira inserção ocorreu em agosto de 2014, quando na entrada em campo para a observação das disciplinas ministradas pelos casos. Foi o momento de me apresentar para os estudantes, coletar os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como termos de cessão de voz e imagem para fins de investigação. Mesmo que já realizadas duas entrevistas com os casos, nos primeiros dias de observação a minha presença causou certo desconforto não apenas para os estudantes, mas para as professoras. Contudo, na segunda semana eu já estava bem integrada e minha presença, ou melhor, a presença da câmera e do gravador já não causavam constrangimentos.

4.6.2 Seleção dos casos e participantes do estudo

Antes de tudo, o interesse por desenvolver o estudo junto a professores de enfermagem se justifica por um interesse particular, uma vez que é a enfermagem minha profissão, mas não só. A enfermagem é profissão cuja força de trabalho é a mais expressiva no contexto da saúde. A escolha pelo professor de ensino superior se dá em virtude de que este professor forma enfermeiros responsáveis pela coordenação dos serviços de enfermagem e pela direção técnica da equipe de nível médio. Seu trabalho tem um impacto que reverbera.

Se entendermos que a Ação e Raciocínio Pedagógico delineiam escolhas de ensino e que estas escolhas podem impactar a qualidade de formação do enfermeiro, investigar os professores é relevante. Se entendermos tam-

bém que o contexto pode influenciar a Ação e Raciocínio Pedagógico do professor, investigá-los em relação pode apontar para reflexões importantes sobre o modelo de ensino superior brasileiro e a formação em enfermagem. Assim sendo, considerando a conexão com o objetivo e o referencial teórico do estudo, os casos são a Ação e Raciocínio Pedagógico de professoras de enfermagem de universidades pública e privada, entendidas como distintos contextos educacionais.

A definição dos critérios para identificação dos casos passou por várias possibilidades até a que efetivamente foi realizada. A primeira opção era destacar os casos por meio de eleição do melhor professor do curso junto aos estudantes concluintes do curso de enfermagem de cada instituição. Estes mesmos estudantes seriam entrevistados posteriormente. Este delineamento foi proposto por sinalizar quais são os aspectos valorados num determinado grupo, o que é particularmente interessante num cenário de mudanças educacionais como vivemos hoje. Todavia, tive dificuldades em acessar os estudantes concluintes, pois tinham poucos momentos juntos por conta do estágio curricular supervisionado e a eleição da forma inicialmente pensada não pôde ser realizada.

Frente a este empecilho e considerando que durante o desenvolvimento do trabalho, particularmente na banca de qualificação, discutiu-se este conceito e a ideia de trabalhar com o bom professor, pelo fato de que outras investigações e experiências apontam que o critério do estudante ao eleger um bom professor envolve mais aspectos afetivos do que a trajetória de formação ou a competência pedagógica, por exemplo, questões que, em se tratando de ação e raciocínio pedagógico, parecem ser mais relevantes, foi também foi algo que motivou a rumar por outro caminho a identificação do caso.

Sendo a ideia inicial impraticável no contexto, outra possibilidade ventilada foi fazer um levantamento dos nomes de professores destacados pelos estudantes como paraninfos, nomes de turma, professor homenageado, e destacar o mais presente como caso de estudo. Todavia, submetida esta ideia ao escrutínio de suas potencialidades e fragilidades, observamos que ela poderia evidenciar também uma preferência de cunho mais pessoal, relacional,

e que isso poderia nos levar em uma direção que não nos interessava no estudo.

Não é provável que as pessoas com que coincidamos casualmente sejam as melhores fontes de dados. Normalmente o melhor significa o que melhor ajude o pesquisador a compreender o caso (STAKE, p.57, 2007). Assim sendo, chegamos à proposta realizada, onde os casos foram indicados pelos coordenadores do curso de enfermagem com base no critério de ter uma prática docente que melhor representasse a essência da proposta pedagógica manifesta no projeto pedagógico do curso.

Partindo do pressuposto de que o coordenador de curso tem uma visão de todos os docentes, assim como um conhecimento amplo da proposta pedagógica do curso, este possivelmente seria um bom indicador do caso. Essa escolha não significa que não reconheçamos que exista viés na escolha do coordenador, mas, ao estabelecer que o elemento de escolha era a coesão com a proposta do curso, fornecemos um critério mais claro, e poderíamos, inclusive, avaliar também através da confrontação dos dados com os documentos, diferentemente da escolha de grandes turmas de estudantes, com preferências distintas.

No que tange à seleção/identificação de casos, ainda que se considere que casos instrumentais podem oferecer alguns aportes, mais que isso, [Stake \(2007\)](#) é enfático ao apresentar que o pesquisador deve preocupar-se em compreender o caso em si. Tendo esta premissa em vista, para selecionar um caso, [Stake \(2007\)](#) apresenta alguns elementos. O primeiro é da máxima rentabilidade. Ou seja, que caso pode me ajudar mais a compreender o que eu desejo compreender?

O segundo é a disponibilidade do caso, pois o autor considera aqui fatores que estão presentes atualmente na maioria das investigações: tempo, recursos e acesso. Nesse sentido, a recomendação é de que o caso selecionado seja o que melhor oferece acolhida ao pesquisador e à sua investigação, pois locais ou participantes com pouca disposição para participar do estudo, responder perguntas, podem limitar os aportes do estudo de caso.

O terceiro é o de representatividade. [Stake \(2007\)](#) sugere que, mais que preocupar-se em aportar um conjunto que melhor represente as carac-

terísticas de um determinado contexto, é de maior importância dar espaço aos que darão maior condição de aprendizagem, de responder as questões do investigador. Esses critérios, particularmente o terceiro, foram considerados ao estabelecer não apenas os participantes, mas o local do estudo.

Definidos esta linha para identificação dos casos e o objetivo do estudo, entende-se que a escolha pela identificação do caso pelo coordenador de curso, partindo de um critério vinculado ao conhecimento da proposta pedagógica e do currículo, é coerente, assim como a acolhida das universidades e dos casos ao estudo e a boa relação com a pesquisadora foram fundamentais para o desenvolvimento. Em cada um dos cursos e considerados os critérios propostos por Stake (2007), os participantes foram sendo incluídos com critérios e intenções distintos em cada momento do estudo.

Como o estudo como um todo envolve dois estudos de caso distintos, a menção aos participantes será feita distintamente. Para fazer referência aos casos e sua a Ação e Raciocínio Pedagógico chamaremos de caso privada e caso pública quando da menção as professoras caso. Quando da menção do estudo de modo global, envolvendo documentos do curso e os coordenadores e estudantes também participantes do estudo, chamaremos de caso Universidade A e caso Universidade B. São dois níveis de entendimento, os casos pública e privada diretamente associados ao objetivo do estudo de compreender a Ação e Raciocínio em diferentes contextos educacionais e a Universidade A e B como casos contexto que proporcionam o entendimento da relação entre ambos.

4.6.3 Descrição dos casos

4.6.3.1 Caso privada

Professora de ensino superior havia 18 anos, sendo 16 anos na Universidade A, ser professora para o caso privada foi primeiro uma oportunidade, não uma escolha, e essa oportunidade não se deu no ensino superior. Formada em enfermagem por uma universidade pública da região, seu primeiro objetivo de trabalho era a assistência em enfermagem. Todavia, essa oportunidade não veio tão cedo e dar aulas em cursos técnicos, de atualização e mesmo em cursos de ensino médio e preparação para o vestibular foram seus primeiros

passos na docência.

Considerava-se muito apaixonada pela profissão e que ser enfermeira é uma vocação. Atribuía tudo que possuía à profissão e que parte disso também estava relacionada ao fato de ser muito objetiva profissionalmente e de saber o quer. Considerava-se uma pessoa persistente e para ela isso era um diferencial. Apesar de o desejo de ser professora não ser algo que a acompanhava como perspectiva de carreira, foram estas primeiras oportunidades que afloraram o ‘gosto’ pelo ensino, algo que via também como um dom.

Uma vez contou que sempre gostou de ensinar, de falar, de orientar as pessoas e que isso lhe trouxe facilidade no exercício da docência. Outro fato que a fez optar pela carreira na docência, uma carreira paralela à sua vida profissional como enfermeira assistencial, visto ter sido aprovada em um concurso para enfermeira na Secretaria do Estado da Saúde, onde atuava havia 29 anos, foi a percepção de que a formação dos enfermeiros estava ruim e ficando pior e que ela poderia ajudar a formar melhores profissionais para o mercado, fazer algo a respeito.

Sobre seu ingresso na docência de ensino superior, mobilizada pela compreensão de que poderia fazer a diferença na formação de futuros enfermeiros, ingressa como professora substituta da Universidade B sendo esta sua primeira experiência como professora de ensino superior. Adiante, quando sabe da abertura do curso de enfermagem na unidade X da Universidade A, se mobiliza para entregar seu currículo e prontificar-se a compor o time de professores da nova escola. Em seus primeiros anos de docência no ensino superior já começa a sentir a necessidade de maior formação.

Como substituta na Universidade B cursou especialização, buscando acesso a uma formação que pudesse ajudá-la na docência, e mais adiante busca a formação no mestrado, esta relacionada com sua área de atuação assistencial. Por sua vivência em universidade pública, acumula uma crítica à formação dos professores da Universidade B, que em sua visão não possuem experiência assistencial, algo que considera cabal à prática do professor, bem como o entendimento de que produzem para si mesmos, o que produzem não tem impacto no mundo assistencial.

Durante nossas entrevistas falou bastante do curso da Universidade A em seus ‘tempos de glória’, de que tinha os melhores enfermeiros da região como professores e que a formação para a prática profissional era um grande diferencial do curso. No curso, na maior parte do tempo ministrou disciplinas profissionais básicas, relacionadas aos fundamentos de enfermagem, semiologia e semiotécnica, nomes que foram mudando conforme mudava também o currículo. Com exceção das disciplinas da área de saúde coletiva e de saúde da mulher, nesses anos de curso passou por um conjunto grande de disciplinas, particularmente nos últimos anos, tempos de crise do curso em que permaneceu sem o ingresso de novas turmas e em que, portanto, ministrou um conjunto grande de disciplinas.

Para exemplificar a dinâmica do trabalho de um professor horista em uma universidade privada, quando da inserção no campo e primeiro contato com a professora no mês de abril de 2014, ela ministraria a disciplina de Procedimento Básicos de Enfermagem, novo nome da disciplina de fundamentos no currículo atual. Contudo, quando do preparo para a Fase 02 do estudo, a professora informou que não ministraria mais esta disciplina e sim a disciplina de Suporte Básico de Vida, que foi efetivamente observada.

Na época da coleta de dados, no semestre de inserção no campo, 2014/I e no semestre seguinte, 2014/2, atuava como docente não apenas da Universidade A, mas também como docente de estágio em outra faculdade da região, também no período noturno, em dias alternados com suas aulas na Universidade A. Em 2014/I estava também no seu primeiro semestre ministrando aulas para o curso de Odontologia e em 2014/2 iniciava disciplina no curso de Cosmetologia.

4.6.3.2 Caso pública

O caso pública tinha bastante orgulho da sua trajetória de formação e me contou na primeira entrevista que sempre quis ser professora. Para a professora era uma realização muito grande acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, sendo a docência sua identidade mais forte. No início não pensou em ser necessariamente professora de enfermagem, cogitou, inclusive,

a educação física, por conta de sua paixão por esportes. ‘Professora de qualquer coisa’, me disse na primeira entrevista, sinalizando que foi uma vontade, um sentimento de identificação que delineou suas escolhas de formação e trabalho.

Com o andamento dos estudos no ensino superior cursado em uma faculdade privada da Região Sul do Brasil, surgiu o desejo não apenas de ser professora, mas de buscar por formação nos cursos de mestrado e doutorado. Com 32 anos de docência, sua primeira oportunidade profissional foi também sua primeira experiência docente. Recém-saída da graduação foi convidada para ingressar no time de professores de uma escola privada que estava abrindo na região. Aceitou a oportunidade e na escola ficou por dois anos e meio, passando pelas disciplinas de clínica médico-cirúrgica e terapia intensiva, ocupando durante sua passagem também a função de coordenadora de curso.

Como professora nessa universidade realizou seu curso de mestrado na Universidade B com licença, mas sem remuneração, e após concluí-lo não retorna. No ínterim entre licença e ingresso no mestrado prestou concurso para universidade estadual do estado vizinho, onde lecionou na disciplina de pediatria e novamente assumiu a coordenação de curso. Um tempo adiante abriu uma vaga na Universidade B e ela fez o concurso, retornando à universidade como professora. O curso de doutorado foi realizado na Universidade B, também, em um esforço de qualificação dos professores do departamento. Sua formação de mestrado e doutorado, vinculada à epidemiologia é distinta da sua área de atuação hoje.

Na Universidade B ingressou na pós-graduação e, mais para diante, após sua formação de doutorado, na pós-graduação, tendo sido orientadora de professores mais antigos da escola. Uma destas, em particular, influenciou sua mudança de área de investigação. Na Universidade B continuou a exercer seu lado de liderança e assumiu um conjunto de funções administrativas na chefia de departamento, no curso de graduação e na pós-graduação. Atualmente tem atividades na graduação e pós-graduação, com maior destaque para a pós-graduação.

4.6.4 Demais participantes Caso Universidade A

Foram participantes do estudo instrumental de caso realizado na Universidade A professores e estudantes de graduação. No Quadro 3 apresenta-se o movimento de inclusão dos participantes do estudo.

Quadro 3 – Inclusão dos participantes no estudo de caso da Universidade A.

Participante	Número	Data da inclusão
Professor coordenador	1	29.04.2014
Professora caso	2	15.05.2014
Estudante 1	3	20.10.2014
Estudante 2	4	22.10.2014
Estudante 3	5	27.10.2014
Estudante 4	6	03.11.2014
Total de participantes	6	

O primeiro participante do estudo a ser incluído foi o professor que ocupava a função de coordenador de curso no momento da entrada no campo, que ocorreu no mês de março de 2014. Como já explicitado anteriormente, o papel do coordenador como participante foi o de apontar o caso, mas não só. Também contribuiu para o primeiro reconhecimento da proposta pedagógica do curso em questão, bem como com o fornecimento de um panorama da instituição e das características dos docentes.

O professor coordenador, do sexo masculino, mestre, atuava no curso por mais de uma década, ocupando a função de coordenador havia dois anos. Seu vínculo com a universidade não era o de dedicação exclusiva, pois também atuava como enfermeiro assistencial vinculado à Secretaria Municipal de Saúde de uma cidade da região. Com vínculo celetista, era horista, com horas para coordenação e horas em sala.

Após o coordenador sinalizar o caso, o contato ser feito e a dinâmica da coleta de dados combinada, na segunda fase do estudo os estudantes foram incluídos como participantes. O caso privada ministrava apenas uma disciplina no segundo semestre de 2014, uma disciplina das certificações estruturantes, com caráter interdisciplinar. Assim sendo, na turma de 14 estudantes havia sete estudantes do curso de enfermagem, dos quais quatro participaram do estudo. Na seleção dos estudantes buscou-se diversificar o perfil entre estudantes que

trabalhavam e não trabalhavam na área de enfermagem, que estudavam ou estudavam e trabalhavam, que já haviam cursado outros cursos.

Dentre os estudantes participantes, três eram do sexo feminino e um do sexo masculino, todos com idade entre 19 e 24 anos. Uma estudante possuía formação em curso técnico de enfermagem, duas haviam cursado outros cursos da área da saúde antes do ingresso no curso em outras instituições de ensino da região. Dois trabalhavam e estudavam, e o estudante era casado.

4.6.5 Demais participantes Caso Universidade B

Foram participantes do estudo instrumental realizado na Universidade B professores e estudantes de graduação e pós-graduação em enfermagem e o caso pública, descrita anteriormente. Da mesma forma que na Universidade A, a primeira participante foi a coordenadora do curso de enfermagem no momento da entrada no campo, que ocorreu no mês de março de 2014. Na Universidade B, diferente da Universidade A, não há apenas a estrutura da coordenação de curso de graduação, mas também há coordenador de pós-graduação e chefe de departamento. Considerando o papel atribuído ao coordenador no desenho da identificação dos casos, decidimos não explorar este aspecto e manter em ambos os casos a primeira entrevista apenas com o coordenador de graduação.

A universidade B, também diferentemente da universidade A, possui as figuras de coordenadores e subcoordenadores. Quem participou do estudo foi a subcoordenadora de graduação, sexo feminino, doutora, professora adjunta do departamento de enfermagem havia 12 anos, com dedicação exclusiva à universidade e atuante, para além da gestão, no curso de graduação e na pós-graduação. Também da mesma forma, após a identificação do caso pela coordenadora, contatei a professora caso e mais adiante, na fase 2, houve a inclusão dos estudantes.

Foram participantes do caso cinco estudantes de graduação e seis estudantes de pós-graduação das disciplinas ministradas pelo caso no segundo semestre de 2014. Buscou-se também um perfil diversificado na seleção dos participantes. Quanto aos estudantes de graduação, os critérios foram os mes-

mos que para a seleção dos estudantes na Universidade A. Na pós-graduação, estudantes bolsistas de pesquisa ou não, com vínculo como professores de ensino superior em instituições públicas e privadas e que fizeram ou não a graduação em enfermagem no local de estudo.

Quanto aos estudantes de graduação, quatro eram do sexo feminino, duas possuíam formação como técnicas em enfermagem, uma delas trabalhando ainda na área como técnica e a outra no momento cursava somente a graduação. Outra estudante possuía formação de nível superior em curso diferente e os outros dois possuíam bolsas de extensão e pesquisa na universidade e dedicavam-se à graduação, somente.

Sobre os estudantes de pós-graduação, cinco eram do sexo feminino, sendo dois bolsistas de pesquisa, tendo já sido bolsistas no mestrado; três não possuíam bolsa e atuavam como professoras de enfermagem, duas de nível superior em instituições pública e privada e uma em instituição federal de nível médio. Duas foram formadas no local de estudo na graduação e no mestrado.

No Quadro 4 apresenta-se o movimento de inclusão dos participantes do estudo.

Quadro 4 – Inclusão dos participantes no estudo de caso da Universidade B.

Participante	Número	Data da inclusão
Professor coordenador	1	29.04.2014
Professora caso	2	13.05.2014
Estudante 1	3	03.11.2014
Estudante 2	4	03.11.2014
Estudante 3	5	12.11.2014
Estudante 4	6	18.11.2014
Estudante 5	7	20.11.2014
Estudante 6	8	10.12.2014
Estudante 7	9	16.12.2014
Estudante 8	10	16.12.2014
Estudante 9	11	17.12.2014
Estudante 10	12	17.12.2014
Estudante 11	13	19.12.2014
Total de participantes	13	

4.7 Números e características do processo de coleta de dados

4.7.1 Documentos

Na disciplina de graduação ministrada pelo caso privada, a disciplina de Primeiros Socorros (nome fantasia), com carga horária de 60 horas, foi ministrada no segundo semestre de 2014, semanalmente, às segundas e quartas, das 17:30 às 19:00. De acordo com o plano de ensino da disciplina, disponível no projeto pedagógico do curso, a competência esperada pela disciplina era a de “aplicar os protocolos, técnicas e procedimentos de primeiros socorros e de suporte básico de vida em situações de emergência ou urgência” e as habilidades, “reconhecer os padrões éticos e legais para o atendimento dos primeiros socorros, identificar as atribuições do socorrista, realizar as etapas de avaliação da vítima, analisar os sinais vitais e/ou diagnósticos das vítimas, realizar os cuidados adequados ao diagnóstico das etapas de avaliação” (UNIVERSIDADE A, 2013, p.165).

A ordem de inclusão dos documentos do estudo é dada pelo Quadro 5.

Quadro 5 – Inclusão de documentos nos casos das Universidades A e B.

Documento	Caso Uni. A	Caso Univ. B	Data de inclusão
Projeto pedagógico/ currículo	1	1	28.03.2014
			20.03.2014
Plano de ensino	2	1	04.08.2014
			06.08.2014
Aulas	2	17	A partir de agosto de 2014
Trabalhos	3	1	A partir de agosto de 2014
Provas	2	0	A partir de agosto de 2014

Na disciplina de graduação ministrada pelo caso pública acompanhei a disciplina de Práticas de Enfermagem (nome fantasia), componente do eixo fundamental, com carga horária de 378 horas. De acordo com o plano de ensino da disciplina as competências a serem desenvolvidas são:

“identifica as correntes de pensamento e sua influência na produção do conhecimento da enfermagem,

conhece as principais teorias de enfermagem, compreende o trabalho de enfermagem a partir dos processos históricos e sociológicos, identifica os elementos do processo de trabalho na saúde e na enfermagem, compreende as dimensões do processo de trabalho: cuidar, educar e gerenciar, acessa o conhecimento e reconhece seu processo de produção, conhece os princípios da pesquisa científica, reconhece o método de assistência de enfermagem como método científico, realiza histórico de enfermagem como etapa do método da assistência, desenvolve o processo de comunicação no processo de trabalho, conhece as especificidades dos cenários e ambientes de trabalho da enfermagem, desenvolve o cuidado de enfermagem, numa perspectiva crítica e contextualizada em relação a si e ao outro, fundada na compreensão do processo de viver humano, desenvolve procedimentos básicos do cuidado de enfermagem com fundamentação técnica e científica, incorpora e utiliza instrumentos tecnológicos para prestar o cuidado de enfermagem frente a diferentes necessidades do ser humano adulto e idoso, compreende as especificidades do indivíduo idoso que implicam no cuidado de enfermagem, compreende e aplica os princípios e fundamentos humanísticos, éticos, bioéticos e de cidadania nas decisões e julgamentos que envolvem as ações e relações interpessoais e profissionais no contexto do trabalho coletivo em saúde, conhece os processos de regulação, regulamentação e organização da enfermagem, aplica os princípios e fundamentos da legislação profissional e sanitárias no desempenho de suas atividades profissionais e conhece os aspectos legais que regulamentam o exercício e o ensino da enfermagem brasileira (UNIVERSIDADE B, 2014a, p. 1)

Quanto a disciplina de pós-graduação ministrada pelo caso pública acompanhei a disciplina de Pesquisa em Enfermagem (nome fantasia), de 60 horas/4 créditos, que tem os seguintes objetivos: “apropriar-se dos fundamentos onto-epistemológicos, metodológicos, éticos e políticos da pesquisa qualitativa, aprofundar conhecimentos acerca dos fundamentos metodológicos em diferentes tipos de estudo qualitativos, aprofundar conhecimento acerca da produção e análise de dados qualitativos, reconhecer os critérios de avaliação e crítica de estudos qualitativos, refletir sobre a importância da socialização e transferência do conhecimento em saúde e enfermagem” (UNIVERSIDADE B, 2014b, p.1).

4.7.2 Entrevistas

Todas as entrevistas foram registradas com auxílio de gravador de voz e posteriormente transcritas e validadas. Esse processo pode ser observado no quadro 6. A validação das entrevistas foi ocorrendo durante todo o estudo, mas particularmente nesta fase. A dinâmica da validação foi o envio de *e-mail* com a entrevista do participante transcrita e o fornecimento de orientações para realização de ajustes e alterações. Era também fornecido um prazo de 30 dias para validação ou contestação da entrevista, do contrário a entrevista era considerada validada por data. Poucos participantes validaram as entrevistas e os casos validaram algumas entrevistas e outras, não. A maioria não respondeu o *e-mail* e alguns responderam o *e-mail* informando que validariam no prazo, contudo não o fizeram.

Quadro 6 – Realização e duração de entrevistas no casos das Universidades A e B.

Documento	Caso Univ. A	Caso Univ. B	Data de inclusão	Duração	Validação
Coordenador	1	1	29.04.2014	45 min 40 min	15.09.2014 22.10.2014
Entrevista 1	1	1	13.05.2014	1 h 25 min	04.08.2014
			15.05.2014	53 min	29.05.2015
Entrevista 2	1	1		1 h 12 min 1 h 08 min	04.08.2014 Não
Entrevista 3	1	1	22.10.2014	1 h 22 min	Não
			20.10.2014	53 min	Não
Espelho 3	11	4	A partir de 11.2014	- -	- -
Entrevista 4	1	1	05.12.2014	1 h 27 min	Não
			18.12.2014	1 h 07 min	Não
Espelho 4	9	1	A partir de 12.2014	- -	- -
Entrevista 5	1	1	09.07.2015	1 h 22 min	04.08.2015
			14.07.2015	2 h 04 min	29.07.2015
Aprofundamento	1	1	03.12.2014	47 min	Não
			10.11.2014	52 min	Não
Total caso	27	12			

4.7.3 Observações

Nas observações do caso privada, as três horas semanais da disciplina deveriam ser ministradas juntas, em somente um dia da semana. Por um erro da secretaria da universidade a carga horária foi dividida e isso gerou desconforto para a professora e para os estudantes. Houve reclamações, um conjunto de tentativas de organizar o horário de uma forma que os estudantes não precisassem vir à aula duas vezes por semana e, por fim, no mês de novembro, vinham somente às quartas-feiras.

Esta disciplina é uma certificação estruturante desenvolvida juntamente com outros cursos, no intuito de estimular interdisciplinaridade. Quatorze estudantes estavam inicialmente matriculados na disciplina. Nove estudantes de enfermagem, duas de odontologia, uma de fisioterapia, um de medicina e uma de educação física. Os estudantes de enfermagem cursavam o segundo e terceiro períodos do curso. Duas estudantes de enfermagem nunca apareceram e a estudante de educação física trancou a disciplina.

Nas observações do caso pública, a turma da disciplina de graduação era composta por 38 estudantes e a de pós-graduação, por 27 estudantes do curso de doutorado. Na primeira, alguns estudantes já possuíam formação de nível médio em enfermagem ou mesmo formação de nível superior. Alguns trabalhavam e eram chefes de família, mas a maioria não trabalhava, vivia com os pais ou com algum custeio deles e desenvolvia atividades de monitoria, pesquisa ou extensão na própria universidade.

Dentre os estudantes de pós-graduação, nem todos eram enfermeiros de formação, pois é uma característica do programa de enfermagem da Universidade B a interdisciplinaridade; nenhum era bolsista de pesquisa, pois naquele momento o curso não possuía cotas e não pôde atender as demandas daquela turma. Assim sendo, os que aguardavam por bolsa trabalhavam na própria Universidade B como professores substitutos ou tutores de ensino a distância e os que não aguardavam bolsa eram professores da rede de magistério federal ou da rede privada, em sua maioria.

As sessões observadas foram registradas em vídeo e áudio, apenas áudio ou apenas diário de campo. Houve maior interesse em registrar em vídeo

as sessões observadas nos meses de agosto e setembro, com vistas ao preparo da entrevista 3. Se notará também que a primeira sessão observada de ambos os casos possui apenas registro em diário de campo, pois, por se tratar do primeiro contato com um conjunto novo de participantes, os estudantes, houve a intenção de evitar maior constrangimento e aguardar que se acostumassem com a ideia do estudo antes de iniciar as sessões gravadas em áudio e vídeo.

Para além desse fato, em geral a escolha pelo modo de registro levava em consideração o pedido dos participantes e a relevância da sessão para o estudo. Por exemplo, alguns seminários ministrados pelos estudantes não foram gravados a pedido dos mesmos e algumas sessões foram apenas registradas em diário de campo, caso de provas. Em virtude do grande volume de material registrado em áudio e vídeo, apenas trechos de sessões observadas foram transcritos para análise. A seleção dos trechos foi feita pela pesquisadora, considerando os objetivos do estudo.

Do caso pública estava prevista a observação de 11 sessões da disciplina de graduação e 15 sessões da disciplina de pós-graduação, totalizando 26 sessões. Todavia, foram efetivamente observadas seis aulas de graduação, de em média uma hora, e nove aulas/sessões de pós-graduação, de em média três horas e meia, totalizando 15 sessões. Sobre as sessões de graduação não observadas, a sessão de 09.09 não foi observada pois o caso estava em congresso e não participou da aula. A sessão prevista para 16.09 não foi observada, pois saiu de campo na segunda quinzena de setembro para preparar a entrevista 3. Três sessões inicialmente previstas foram retiradas, pois se tratava de atividades em que o caso não participava. Isso aconteceu com as sessões de 10.09, 21.10 e 09.12.

Sobre as sessões de pós-graduação não observadas, a sessão do dia 02.09 estava assinalada para observação, mas não se tratava de aula e sim de orientação de grupos de seminário. Não acompanhei a sessão, pois a professora não me sinalizou abertura. A aula de 30.09 foi cancelada em virtude de compromisso das professoras. Foi remanejada para adiante, dia 02.12. A aula de 09.09 não foi observada, pois o caso estava em congresso. No dia 28.10 não houve a aula prevista por conta do dia do servidor, e as

aulas de 04.11 e 18.11 não foram observadas, pois não foram ministradas pela professora participante.

Nos quadros abaixo podem ser vistos os dias observados e as formas de registro de dados utilizadas nas disciplinas de graduação e pós-graduação.

Quadro 7 – Realizações de sessões de observação por data na disciplina de graduação da Universidade B.

Nº	Data	Áudio	Vídeo	Diário de Campo	Transcrição
1	11.08			X	
2	20.08	X	X	X	X
3	21.08	X	X	X	X
4	20.10	X		X	
5	20.11	X			
6	11.12	X			

Quadro 8 – Realizações de sessões de observação por data na disciplina de pós-graduação da Universidade B .

Nº	Data	Áudio	Vídeo	Diário de Campo	Transcrição
1	12.08			X	
2	19.08	X	X	X	X
3	20.08	X	X	X	X
4	26.08	X		X	
5	07.10			X	
6	21.10			X	
7	11.11	X		X	
8	25.11	X			
9	02.12	X			

Do caso privada estava prevista a observação de 33 sessões da disciplina, todavia, foram efetivamente observadas 17. Uma destas 17 foi externa e não prevista inicialmente, a do dia 16.10, uma atividade que a professora e os estudantes realizaram fora da universidade. Sobre as sessões não observadas, quatro (13.08, 03.09, 15.10 e 03.11) foram canceladas pela professora. Nos dias 05.11, 12.11, 19.11 e 26.11 e 03.12 não houve aula em virtude de mudanças na programação das atividades da disciplina. As aulas de 15.09, 17.09, 22.09, 24.09 e 29.09 não foram observadas, pois houve saída de campo para composição da entrevista 3, e as dos dias 29.10 e 17.11 não foram observadas por tráfego intenso e acidentes no caminho, que impediram a pesquisadora de chegar em tempo hábil para observar a sessão.

Quadro 9 – Realizações de sessões de observação por data na Universidade A

Nº	Data	Áudio	Vídeo	Diário de Campo	Transcrição
1	11.08			X	
2	18.08	X	X	X	X
3	20.08	X	X	X	X
4	25.08	X	X	X	X
5	27.08	X	X	X	X
6	01.09	X	X	X	X
7	10.09	X		X	
8	01.10	X		X	
9	06.10			X	
10	08.10	X		X	
11-EX	16.10			X	
12	20.10	X			
13	22.10	X			
14	27.10			X	
15	10.11			X	
16	24.11	X			
17	01.12	X			

4.8 Análise de Dados

Neste trabalho utilizamos o método das comparações constantes segundo Strauss e Corbin (2008), ordenado no Atlas TI. É importante destacar que com o uso desta proposta de análise a intenção não foi produzir teoria fundamentada nos dados, que divergiria de uma proposta dedutiva como a deste trabalho. Desta forma, foi utilizada apenas a ordenação analítica proposta pelos autores que inclusive inspirou a criação do software Atlas Ti pelo entendimento de que forneceria uma dinâmica interessante de múltiplas checagens e retorno aos dados, auxiliando a compreensão dos casos em cada contexto. [Strauss e Corbin \(2008\)](#) apontam que o processo de análise é dinâmico e fluido, todavia, para que se clarifique cada um dos momentos, se faz necessário ao entendimento o desdobramento em certas atividades e fases. A proposta de [Strauss e Corbin \(2008\)](#) possui três fases: codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva.

4.8.1 Codificação Aberta

A descoberta de conceitos é um primeiro esforço para a categorização. Este é o foco da codificação aberta. É a fase que tem a intenção de ajudar a compreender o texto ao organizá-lo de uma forma a tornar os dados mais

administráveis. Esta é também a fase que diz respeito à primeira exploração e organização do texto. Falando de forma geral, o texto durante a codificação aberta é separado em unidades de significado, que são rotuladas em conceitos ou códigos, separadas em partes distintas, examinadas e comparadas em busca de similaridades e diferenças (STRAUSS; CORBIN, 2008).

A partir do exposto, nesta primeira fase da análise de dados, iniciada em abril de 2014, todo o material coletado ia sendo progressivamente inserido no programa Atlas TI, à medida que transcorriam as fases do estudo e as técnicas de coleta de dados eram empregadas. Foram criadas duas unidades hermenêuticas no programa Atlas Ti e em consequência os casos foram analisados separadamente. Cabe ressaltar novamente que, como a coleta de dados do estudo pressupunha um encadeamento entre as fases, a análise precoce foi primordial não só para compreensão dos casos, mas também para o bom andamento da coleta.

O delineamento da coleta de dados foi dedutivo, estimulado pela literatura, desde o princípio, pois foi ordenado para proporcionar a visualização das fases do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico de Shulman (2005), as fontes e categorias de conhecimento base para o ensino. Contudo, na análise, particularmente na fase de codificação aberta, foi realizada a tentativa de não codificar, ao menos não inicialmente, as unidades de significado, já a partir dos conceitos de Shulman (2005), pois até em um desenho dedutivo as particularidades do contexto devem poder se mostrar ao pesquisador, que deve, por sua vez, não ‘forçar’ os dados, a teoria ou mesmo aos seus pressupostos.

Adotou-se também uma codificação aberta livre neste primeiro momento, pois o conhecimento da relação da Ação e Raciocínio com o contexto educacional que é de interesse do estudo não está presente claramente na conceituação de Shulman (2005), de modo que fechar possibilidades de conhecer e compreender a partir de uma codificação aberta já orientada pelo marco teórico poderia trazer prejuízos à análise.

Essa codificação aberta dita livre, não orientada pelos conceitos do marco teórico, gerou 144 códigos na unidade hermenêutica do caso Universidade B e 132 na unidade hermenêutica do caso Universidade A. Ainda na

codificação aberta estes códigos foram lidos considerando suas propriedades e dimensões, características comuns, similaridades e diferenças; eventos, acontecimentos, considerados conceitualmente similares e alguns códigos foram incorporados a outros, reduzindo-se para 94 e 85, respectivamente.

Neste momento unidades de significado foram mudadas de códigos, assim como códigos foram incorporados a outros códigos por não se tratar de coisas distintas, mas de propriedades. Esse movimento também impulsionou o retorno aos dados para buscar mais propriedades que auxiliassem a desenvolver o código. Esse movimento de leitura e confrontação de um código com o outro foi realizado repetidas vezes, até chegar-se à codificação atual, com 27 e 28 códigos.

Por tratar-se de um delineamento dedutivo, a maior parte dos códigos é a mesma para ambos os casos. Entretanto, há diferenças percebidas principalmente pela adoção de uma codificação aberta livre que são sinalizadas no quadro. Em vermelho, as do caso da Universidade B, e, em verde, as da Universidade A. Nos quadros a seguir se usará esta distinção de cores para assinalar as diferenças entre os casos.

Quadro 10 – Descrição dos códigos provenientes da análise dos casos da Universidade A e Universidade B.

Código	Nome da Categoria	Definição
1. AEE	A ética dos estudantes	Descreve a conduta adotada pelos estudantes participantes nas relações com seus colegas e professores.
2. CC	Conhecimento de conteúdo	Descreve o conhecimento de conteúdo da professora participante. Conhecimento de conteúdo é um conceito de Shulman (2005) que, segundo Grossmann (2005), tem duas faces. O conhecimento do professor sobre a matéria e o conhecimento substantivo de conteúdo. O primeiro diz respeito ao conhecimento de aspectos centrais e periféricos da disciplina que o professor leciona. Diz ainda respeito ao seu conhecimento sobre como se produz conhecimento na disciplina, qual conhecimento é tido como válido e importante e o papel que a sua disciplina ocupa nesse cenário.

3. CCE	Conhecimento do contexto educacional	Descreve o conhecimento do contexto educacional que possui a professora participante. Conhecimento do contexto educacional é um conceito de Shulman (2005) que envolve o conhecimento do professor sobre um determinado contexto educacional formalizado. Envolve um conhecimento mais amplo (legislação que ordena o ensino superior no país, por exemplo) e um conhecimento mais localizado (legislação/regras da instituição onde atua), assim como de aspectos subjetivos nestes dois ambientes. Por exemplo, questões institucionais não formalizadas nas estruturas, como a cultura e ao ideário. Normas, regras, modos de pensar, fazer e organizar do local onde trabalha, formalizadas ou não.
4. CC	Conhecimento do currículo	Descreve o conhecimento do currículo da professora participante. O conhecimento do currículo é um conceito de Shulman (2005) que, assim como o conhecimento do contexto e dos objetivos, é uma categoria de conhecimento do professor que pode apresentar uma face mais ampla e outra mais específica. A parte ampla diz respeito ao conhecimento do currículo da escola, do curso, como um todo. As disciplinas que o compõem, como se relacionam. A parte mais específica diz respeito à sua própria disciplina e à maneira como se estrutura dentro dela a proposta curricular.
5. CAC	Conhecimento dos alunos e suas características	Descreve o conhecimento dos alunos e suas características da professora participante. O conhecimento dos alunos e suas características é um conceito de Shulman (2005) que envolve o conhecimento do professor acerca dos estudantes de modo individual e coletivo e envolve o modo como os estudantes aprendem, se relacionam, compreendem sua formação.
6. COFV	Conhecimento dos objetivos, finalidades, valores educativos e seus fundamentos histórico filosóficos	Descreve o conhecimento dos objetivos, finalidades, valores educativos e fundamentos histórico-filosóficos da professora participante. O conhecimento dos objetivos formativos é um conceito de Shulman (2005) que envolve o conhecimento do professor de um determinado contexto educacional e envolve noções gerais e específicas, sendo as gerais o conhecimento relacionado ao conhecimento dos objetivos de formação profissional de uma determinada área, e os específicos o conhecimento do professor sobre os objetivos formativos da sua disciplina, de uma aula, de um conteúdo. Envolve ainda o reconhecimento das mudanças ocorridas nos objetivos e as razões destas mudanças.

7. CPC	Conhecimento pedagógico de conteúdo	Descreve o conhecimento pedagógico de conteúdo da professora participante. Conhecimento pedagógico de conteúdo é um conceito de Shulman (2005) que envolve o conhecimento da melhor forma de ensinar um determinado conteúdo. É parte tangível, mais visível da prática pedagógica do professor. Se manifesta através das escolhas por técnicas pedagógicas, estilos, ferramentas de ensino. É como uma caixa de ferramentas à disposição do professor para que se sirva da maneira que mais lhe convier, uma situação, um conteúdo, uma turma, um estudante. É mais presente, observável, na fase de ensino.
8. CPG	Conhecimento pedagógico geral	Descreve o conhecimento pedagógico geral da professora participante. Conhecimento pedagógico de conteúdo é um conceito de Shulman (2005) que expressa o entendimento que o professor tem sobre formas de ensinar e aprender, de organizar uma disciplina, de ser professor.
9. ERC	Episódios que reafirmam uma compreensão	Descreve episódios de pretensas evidências para a professora participante de que sua forma de ensinar, a sua prática pedagógica, maneira de compreender o ensino são coerentes e adequadas para as finalidades que se propõe.
10. EP	Experiência paradigmática	Descreve episódios que ocorreram durante a trajetória profissional e que mudaram a compreensão da professora.
11. FA	Fase de avaliação	Descreve a fase de avaliação do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico da professora participante. Fase de avaliação é um conceito de Shulman (2005) que incorpora a avaliação do professor sobre o seu desempenho, o atingir dos objetivos a que se propõe e aos que estão delineados para as disciplinas que ministra, assim como a avaliação do desempenho dos estudantes.
12. FC	Fase de compreensão	Descreve a fase de compreensão do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico da professora participante. Fase de compreensão é um conceito de Shulman (2005) que envolve a forma como o professor compreende a disciplina e/ou o conteúdo que ministra e os objetivos formativos.
13. FE	Fase de ensino	Descreve a fase de ensino do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico da professora participante. A fase de ensino é um conceito de Shulman (2005) que compreende a parte observável da ação e raciocínio pedagógico do professor. Em geral, é uma amálgama da compreensão e da transformação. Esta fase é predominantemente exemplificada pelos indicadores de conhecimento pedagógico de conteúdo.

14. FEA	Fase de ensino e avaliação	Descreve a combinação das fases de ensino e avaliação do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico da professora participante onde há avaliação, reflexão e ação no momento de interação com os estudantes que implicam em mudanças no formato pedagógico da aula em ato e/ou disciplina em curso.
15. FEP	Fonte: experiência profissional	Descreve a origem de conhecimentos ou ações de experiência como enfermeira. Não está na proposta de Shulman (2005).
16. FR	Fase de reflexão	Descreve a fase de reflexão do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico da professora participante. A fase de reflexão é um conceito de Shulman (2005) que incorpora e transcende a fase de avaliação, pois não parte apenas da avaliação feita pelo professor do que deu certo e do que não deu a partir do que foi planejado na compreensão e transformado na fase de transformação, mas parte da crítica de em quê e o quê pode vir a formar uma base útil de conhecimento que ajude a levar o professor a novas fases de compreender.
17. FT	Fase de transformação	Descreve a fase de transformação do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico da professora participante. A fase de transformação é um conceito de Shulman (2005) onde o professor traduz o conteúdo a partir da sua compreensão de modo que seja possível de ser ensinado para os estudantes em uma determinada disciplina, tempo, com determinados recursos. Shulman (2005) a divide em: Preparação: interpretação e análise crítica de textos, criação de um repertório curricular e clarificação dos objetivos. Representação: uso do repertório de analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, etc. Seleção: escolha dentro do repertório, das modalidades de ensino, organização, manejo. Adaptação: ajuste do repertório as características dos estudantes.
18. FEE	Fonte: experiência como estudante	Descreve a origem de conhecimentos ou ações advindos de experiências da professora participante quando e como estudante. Não está na proposta de Shulman (2005), é mais presente em Tardif (2010).
19. FF	Fonte: família	Descreve a origem de atitudes e práticas incorporadas na prática de ensino atribuídas à convivência, relações familiares.
20. FIEA	Fonte: investigação sobre a escolarização, aprendizagem, ensino (literatura acadêmica ou científica)	Descreve a origem de conhecimentos ou ações da professora participante relacionados à leitura de artigos, livros, pesquisas, etc. É um conceito de Shulman (2005).
21. FSA	Fonte: sabedoria adquirida com a prática docente	Descreve a origem de conhecimentos ou ações que são fruto da experiência docente da professora participante. É um conceito de Shulman (2005).

22. FSP	Fonte: socialização com pares	Descreve a origem de conhecimentos ou ações que vêm da interação da professora participante com algum colega. Não está apresentada como fonte na proposta de Shulman.
23. FAD	Fontes: formação acadêmica na disciplina que ensina	Descreve a origem de conhecimentos ou ações atribuídos à formação acadêmica em enfermagem da professora participante. É um conceito de Shulman (2005).
24. IC	Interferências do contexto	Descreve as interferências de um agente ou fatores externos à professora participante que têm interferências nas decisões e práticas de ensino.
25. LRP	Limites da relação pedagógica	Descreve a potencial lacuna entre a intenção do professor e a percepção do estudante. São relatos de intenções da participante que não têm o desfecho esperado por conta da reação, comportamento, participação, etc. do estudante, com relação aos estudantes de graduação e pós-graduação no que tange ao desempenho acadêmico, comportamento e futura atuação profissional.
26. NFC	Novas formas de compreender	Descreve a fase novas formas de compreender do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico da professora participante.
27. OEC	Opinião do estudante sobre seus colegas	Descreve a maneira com que os estudantes participantes percebem seus colegas de turma e/ou curso.
28. TP	Trajatória do professor	Descreve a trajetória de formação e trabalho da professora participante.
29. VS	Visão de si	Descreve como a professora participante se percebe em seu trabalho, aos colegas, em relação à vida.
30. VSE	Visão de si: estudantes	Descreve como os estudantes participantes se percebem em relação ao ensino, à universidade e aos colegas.

4.8.2 Codificação Axial

O ato de conceituar, de rotular as unidades de significado, busca construir as categorias, conceitos abstratos, mas de ordem mais alta, que também são conceitos explanatórios, também uma rotulação dada pelo pesquisador estimulada pela literatura ou por conceitos *in vivo*. A codificação axial é o ato de relacionar categorias com subcategorias ao longo das linhas de suas propriedades e dimensões (STRAUSS; CORBIN, 2008).

A microanálise ou análise linha por linha (que pode aplicar-se a uma palavra, frase ou parágrafo) é necessária desde o início do estudo para produzir categorias iniciais densas e mais sofisticadas, além de manter o pesquisador

focado nos dados (STRAUSS; CORBIN, 2008). Mais que isso, também ajuda o pesquisador a perguntar o que os dados significam para aquelas pessoas e não para ele, bem como comparar as suposições dos dados que tem aceitado como certas, trazendo-as à tona, deixando-as claras.

Todos nós temos suposições sobre os dados, mas não devemos deixá-las se sobressair se não são pertinentes, particularmente nessa fase inicial de análise (STRAUSS; CORBIN, 2008). Este foi um momento particularmente difícil na análise dos dados, pois em diversos episódios os dados me chocaram e entraram em contradição com a minha percepção. Demorou um tempo para compreender que não me cabia julgar, mas compreender e organizar, apenas.

O que se deseja na fase de codificação axial é discernir o leque de potenciais significados contidos nas palavras dos informantes para desenvolvê-los, pois o fato de conceituar e organizá-los nas categorias não explica o que está acontecendo em um sentido completo, capaz de gerar uma compreensão por parte do pesquisador. Desde a fase de codificação aberta surgiram os primeiros memorandos (APÊNDICE 5), que foram muitos durante a análise: 88 no caso da Universidade A e 110 no caso da Universidade B. Memorandos são registros sobre questões a aprofundar, necessidades de novas coletas de dados, de questões a se retomar com os entrevistados, de pensamentos em geral.

Feitas uma primeira codificação e uma revisão inicial baseada em propriedades e dimensões, códigos criados foram chocados com os conceitos do marco teórico e agrupados inicialmente em três categorias: Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico, conhecimento base para o ensino, fontes de conhecimento base para o ensino. No decorrer da codificação axial mais duas categorias somaram-se ao estudo e a definição das categorias foi articulada, como se observa adiante. Após esse processo de organização inicial, de separação em categorias dedutivas, foi continuada a microanálise, pois a simples organização em categorias não permite o entendimento do que aqueles conceitos e categorias significam no contexto investigado.

Quadro 11 – Categorias e subcategorias – caso Universidade A e caso Universidade B.

Categoria	Subcategorias
Fontes de Conhecimento Base para o Ensino	Experiência como estudante
	Experiência profissional
	Família
	Formação acadêmica na disciplina que ensina
	Literatura acadêmica ou científica
	Sabedoria adquirida com a prática docente
	Socialização com pares
Conhecimento Base para o Ensino	Conhecimento de Conteúdo
	Conhecimento Pedagógico Geral
	Conhecimento Pedagógico de Conteúdo
	Conhecimento do Currículo
	Conhecimento do Contexto Educacional
	Conhecimento dos Alunos
	Conhecimento dos Objetivos
Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico	Fase de Compreensão
	Fase de Transformação
	Fase de Ensino
	Fase de Ensino e Avaliação
	Fase de Avaliação
	Fase de Reflexão
	Novas Formas de Compreender
A escola	A ética dos estudantes
	Interferências do contexto
	Límites da relação pedagógica
	Opinião do estudante sobre seus colegas
	Visão de si: estudantes
A professora	Episódios que reafirmam uma compreensão
	Experiência paradigmática
	Trajetória do professor
	Visão de si

4.8.3 Codificação Seletiva

Para ordenar a codificação seletiva, cuja finalidade é codificar em torno do eixo de uma categoria para acrescentar a ela profundidade e estrutura, bem como para desenvolvê-las sistematicamente e relacioná-las (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.140) uma aproximação quantitativa aos dados auxiliou na identificação das questões predominantes, mais expressivas em cada um dos casos no retorno aos dados. A ver:

Quadro 12 – Número de Unidades de Significado por categoria, por caso.

Categoria	Caso Univ. B	Caso Univ. A	Categoria	Caso Univ. B	Caso Univ. A
1. AEE	23	9	16. FR	3	11
2. CC	53	24	17. FT	34	17
3. CCE	47	55	18. FEE	5	7
4. CC	42	5	19. FF	2	0
5. CAC	75	32	20. FIEA	11	1
6. COFV	59	11	21. FSA	20	14
7. CPC	239	137	22. FSP	10	0
8. CPG	32	17	23. FAD	5	5
9. ERC	20	7	24. IC	31	17
10. EP	6	0	25. LRP	54	6
11. FA	302	63	26. NFC	4	3
12. FC	42	28	27. OEC	46	17
13. FE	56	30	28. TP	21	29
14. FEA	8	12	29. VS	31	26
15. FEP	0	11	30. VSE	28	9

Em uma primeira aproximação quantitativa observamos que a codificação do caso da Universidade B gerou 1342 unidades de significado. Códigos com maior número de unidades de significado no caso da Universidade B (acima de 50) foram:

Quadro 13 – Códigos com maior número de unidades de significado no caso da Universidade B.

Categoria	Unidades de Significado
Conhecimento de Conteúdo (CC)	53
Limites da relação pedagógica (LRP)	54
Fase de ensino (FE)	56
Conhecimento dos objetivos, finalidades, valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos (COF)	59
Conhecimento dos alunos e suas características (CAC)	75
Conhecimento pedagógico de conteúdo (CPC)	239
Fase de avaliação (FA)	302

Quanto ao caso da Universidade A, a codificação gerou 616 unidades de significado. Códigos com maior número de unidades de significado foram:

Quadro 14 – Códigos com maior número de unidades de significado no caso da Universidade A.

Categoria	Unidades de Significado
Conhecimento do contexto educacional (CCE)	55
Fase de avaliação (FA)	63
Conhecimento pedagógico de conteúdo (CPC)	137

A elevada frequência com que apareceram certas categorias levou a uma sugestão de núcleos temáticos, questões dentre as investigadas que

pareciam mais latentes aos casos. A fase de avaliação e o conhecimento pedagógico de conteúdo se mostram importantes em ambos os casos, mas há diferenças já sinalizadas. A partir disso foi possível avançar na ideia de algumas relações, temas emergentes, que pudessem ser retomados nos dados coletados. É mister destacar que estabelecemos um determinado número de unidades de significado para o destaque de códigos que apontam temas, todavia, há outros códigos relevantes que se aproximam em número ou mesmo trazem unidades de significado que em termos qualitativos agregam contribuições ao atingir dos objetivos do estudo.

Retomando os temas, percebe-se que houve:

1. Maior presença de certas categorias de conhecimento base para o ensino, especialmente conhecimento pedagógico de conteúdo, que se destacam substancialmente em relação às demais.
2. Fases do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico mais evidenciadas do que outras.
3. Maior destaque ao contexto educacional no caso Universidade A.
4. Surgimento com grande expressividade da categoria limites da relação pedagógica no caso da Universidade B.

A partir destes temas começamos a refletir de que maneira poderiam ser apresentados estes temas emergentes, sem, entretanto, deixar de dar destaque a outros códigos relevantes para o entendimento deles e de suas relações. Refletimos também em formas de apresentar relações importantes para a compreensão da Ação e Raciocínio Pedagógico, mas nem tão expressivas em uma abordagem quantitativa. Buscando agregar ambas as perspectivas, apresentamos três temas emergentes:

1. Relações entre fontes, categorias de conhecimento base para o ensino e fases do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico.
2. Relações e interferências do contexto educacional na Ação e Raciocínio Pedagógico.

3. Obstáculos para o estabelecimento de relações pedagógicas entre professores e estudantes a partir das fases de compreensão e ensino e da conduta dos estudantes.

Delineando a seção de resultados, cada um destes temas articula as seguintes categorias e/ou códigos:

Quadro 15 – Articulação entre temas e códigos.

Temas	Categorias/Códigos
1	Categoria: Fontes de Conhecimento Base para o Ensino Categoria: Conhecimento Base para o Ensino Categoria: Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico Código: Experiência Paradigmática Código: Episódios que reforçam uma compreensão
2	Código: Trajetória do Professor Código: Visão de si Código: Conhecimento do Contexto Educacional Código: Interferências do Contexto Categoria: Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico
3	Código: A ética dos Estudantes Código: Limites da relação pedagógica Código: Episódios que reforçam uma compreensão Código: Fase de Ensino Código: Fase de avaliação

4.9 Ética em Pesquisa

Este projeto de pesquisa seguiu as diretrizes de pesquisas com seres humanos ditadas na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, recolhendo, portanto, declaração de aceite dos cursos para ser submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina, no mês de março de 2014, sendo aprovado pelo Parecer 711.540, CAAE 32937214.2.0000.0121 (ANEXO A).

A finalidade da apreciação de um projeto de pesquisa pelos comitês de ética é garantir que o estudo não infrinja os princípios da bioética, isto é, beneficência, não maleficência, justiça, autonomia e equidade. Para cumprir com nossa responsabilidade apresentamos aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos participantes (APÊNDICES K, L e M) e Termo de Cessão de Voz e Imagem (APÊNDICE N).

É importante ainda mencionar que desde o princípio reconhecemos que poderiam surgir desconfortos e riscos de constrangimento por conta da presença constante da pesquisadora, bem como pela expressão de opiniões particulares de estudantes, professores e gestores sobre a docência e o ensino em enfermagem, os quais comprometemo-nos a reduzir através do cuidado no manuseio e socialização dos dados coletados, na garantia do anonimato e da confidencialidade das informações, e foi isso que se tentou fazer neste trabalho.

Entretanto, cabe ressaltar que em um estudo de casos a minuciosa descrição do contexto e dos participantes auxilia na compreensão do objeto de estudo e que isso, por vezes, entra em conflito com o compromisso assumido com os participantes. Houve momentos em que foi extremamente difícil dosar isso e espera-se que o resultado tenha sido profícuo.

Utilizar-se-ão falas dos participantes na apresentação dos resultados de modo que, para garantir o anonimato e a confidencialidade, os casos continuarão a ser referidos como caso pública e caso privada se relacionados as professoras, e caso Universidade A e Universidade B acompanhados da fonte de registro conforme fases e técnica de coleta de dados adotadas (por exemplo, caso pública, entrevista 2, fase 1, 133) e o eventual registro numérico fruto do programa Atlas TI. Quanto aos coordenadores e estudantes, se fará referência ao caso, ao participante, à ordem de inclusão no estudo, e à fonte e ao registro numérico correspondente. Por exemplo: Universidade B, estudante 3, espelho 4, 225).

Cabe ainda informar que os dados coletados serão armazenados por 5 anos.

5 Resultados

Antes da apresentação dos resultados em manuscritos é importante a apresentação de um extrato das características das fontes, do conhecimento base para o ensino e do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico dos casos pública e privada, pois corresponde a um dos objetivos do trabalho, fornece uma visão panorâmica dos casos e proporciona ao leitor um entendimento mais amplo das relações apontadas nos manuscritos que contemplam os demais objetivos do estudo. Optei por apresentar a descrição destes conceitos lado a lado para que o leitor, por si só, já comece a identificar as características, conexões, aproximações e distanciamentos dos conceitos em relação aos casos em si e dos casos entre si.

5.1 Fontes de Conhecimento Base

As fontes apresentam-se em formas distintas em cada um dos casos e há fontes que são destacadas em um caso e não em outro. Nos casos houve a identificação de três das quatro fontes apresentadas por [Shulman \(2005\)](#), exceto a fonte de estruturas e materiais didáticos. Isso não significa que esta fonte não fosse utilizada pelas professoras, pois elas em um sistema educacional, em uma universidade que possui normatização, acordos, regras, todavia a expressão do uso desta fonte através das entrevistas ou mesmo nas observações não ocorreu, o que sugere que é possível que sua influência não seja tão literal, algo já incorporado em relação a outras fontes e categorias de conhecimento base, sendo mais tangível a fase de compreensão e no âmbito do conhecimento de contexto, por exemplo.

Houve ainda o destaque de fontes novas, que dialogam indiretamente com a proposta de [Shulman \(2005\)](#), mas que estabelecem maiores relações com [Tardif \(2012\)](#). São elas: experiência como estudante, experiência profissional e socialização com pares, que transcendem a proposta do autor.

Caso Pública

Experiência como estudante

Sempre quis ser professora e desenvolver uma carreira acadêmica. O contato com alguns professores influenciou sua compreensão e prática docente. Fruto da experiência como estudante consolidou a ideia de que a enfermagem precisava se projetar, a importância de ‘apostar’ no outro, confiar nas ideias, dar espaço, a valorização do conhecimento filosófico como importante na formação e que desmerecer a a fala de um estudante sem desmerece-lo, ter respeito pela ideia do outro e valorizar seu conhecimento são importantes na relação professor-estudante. O desenvolvimento desta fonte é mais marcante na sua experiência como estudante de doutorado.

Família

A criação familiar, particularmente a relação com o pai na infância e adolescência, tinha associação o com o desenvolvimento da disciplina, do rigor e compromisso com seu trabalho.

Caso Privada

Experiência como estudante

Boas e más experiências como estudante e boas práticas de professores foram se incorporando na forma de ferramentas. Ao preparar suas aulas usava recursos que considerava válidos para o seu próprio aprendizado quando era estudante. Ver a ajudava a apreender o conteúdo e ela mencionou em particular uma professora de história, na educação básica, que orientava os estudantes a estudar história como se fizessem um filme em suas mentes a partir das leituras.

Experiência profissional

Enfermeira funcionária pública do estado e usava muito sua experiência profissional ao ensinar. No seu entendimento os conteúdos das disciplinas que ministrava, como procedimentos técnicos, por exemplo, lhe eram de domínio por conta de ter 28 anos de experiência como enfermeira assistencial de emergência e terapia intensiva. Essa fonte também lhe proporcionava certa compreensão das demandas pro-

fissionais da enfermagem no mercado de trabalho e do perfil de enfermeiro requerido e necessário.

Formação acadêmica na disciplina

Possuía graduação em enfermagem concluída em 1982, mestrado e doutorado também em enfermagem, concluídos em 1989 e 1997, respectivamente, e pós-doutorado realizado em 2009. O mestrado e doutorado foram em áreas distintas das que trabalhava hoje em dia.

Literatura Científica

Há duas menções de uso desta fonte: literatura utilizada para o desenvolvimento de suas aulas e para seu desenvolvimento pessoal, com destaque neste caso para Paulo Freire. O primeiro uso era o habitual no início de carreira e, após um evento de formação pedagógica, teve contato com o referencial de Freire e o introduziu nas suas leituras. Esta fonte contribuiu para não só dar robustez de conteúdo às aulas, fonte de inspirações sobre como organizar, fazer as atividades, mas também para refletir sobre suas

Formação acadêmica na disciplina

Possuía graduação em enfermagem concluída em 1985. Desde a graduação interessou-se pela área de emergência. Tinha especialização em administração de serviços de saúde e enfermagem concluída em 1997, e em infecção hospitalar concluída em 2007. Possuía também mestrado em enfermagem, concluído em 2005. O tema investigado no mestrado é relacionado ao seu trabalho. Nunca pensou em ser docente, foi uma oportunidade que surgiu.

Literatura Científica

Utilizava livros relacionados ao conteúdo que ministrava, pois compreendia que certas coisas não mudam. Contou que usava artigos, lia bastantes pesquisas, pois acreditava na prática baseada em evidências. Quanto aos livros, selecionava os que considerava de fácil acesso para os estudantes.

próprias práticas.

Sabedoria Adquirida com a prática docente

Possuía 33 anos de docência, sempre como professora de nível superior. Foi professora de universidades privadas, estaduais e públicas. Houve reconhecimento explícito na fala de que o tempo a ajudou a aprimorar-se como professora e seu aprendizado no exercício da docência. Percebia que foi relativizando com o passar do tempo sua compreensão sobre a apreensão de conhecimento em uma disciplina, olhando para o seu próprio saber como professora e admitindo com isso que o professor não sabe tudo e o estudante por sua vez tem também conhecimento, inclusive para discutir com o professor. Entendia que esta compreensão era fruto da sua reelaboração sobre o que é ensinar, aprender, sobre o papel do professor neste processo muito influenciada por Freire. Entendia ainda que seu aprendizado não se deu apenas nas atividades de ensino, mas também nos espaços de gestão e pesquisa. Na gestão, cargos como coordenadora de curso e chefe de departamento ajudaram-na a consolidar a compreensão de que ser professor é mais que estar em sala de aula e que o aprendizado ocorre em outros es-

Sabedoria Adquirida com a prática docente

Possuía 21 anos de docência, sendo 16 no ensino superior. Dois anos em universidade pública como professora substituta e os demais em instituições privadas. Entendia que com o tempo suas aulas foram se aprimorando, assim como seu entendimento sobre seu papel como professora, mudando a forma de abordar, ensinar os conteúdos, pois foi vivendo coisas novas, mas nunca perdeu de vista o foco em que o estudante necessita é de conteúdo. Entendia que isso era fruto não apenas dos anos como professora, mas também da experiência profissional que foi adquirindo. Considerava que outras experiências, particularmente a assistencial, são úteis para o preparo de novas aulas. Considerava já ter trabalhado com turmas de perfil parecido e, com base nesta experiência, o que deu certo e o que não. Entendia que experiências anteriores a faziam selecionar que tipo de material usar. Não se tratava de algo estático.

paços. Não só o dos estudantes, mas neste caso o dela mesma. Na pesquisa, suas experiências internacionais como professora visitante de universidades estrangeiras possibilitaram que visse uma realidade diferente da dela. Mencionou ainda as contribuições que as diferentes universidades pelas quais passou lhe trouxeram. Da primeira universidade, especificamente, mencionou o aprendizado do trabalho em grupo, de ter objetivos coletivos. Da atual universidade, a relevância e reconhecimento do grupo de professores no cenário nacional e a possibilidade de desenvolver investigação.

Socialização com pares

Diferentes espaços, como reuniões, conversas informais, partilha de disciplinas, realização de pesquisas, orientações de trabalhos acadêmicos, proporcionaram o aprendizado com seus colegas. A socialização ajuda a criar e este aprendizado inclui a capacidade de diálogo e respeito à opinião do outro, a importância do trabalho coletivo e da projeção da categoria e do curso, troca de sugestões pedagógicas partir da partilha da sua experiência vivida ou a partir do relato do outro.

5.2 Conhecimento Base para o Ensino

Caso Pública

Conhecimento de conteúdo

Com relação à disciplina da graduação compreendia que o conteúdo da disciplina não abrangia apenas fundamentos técnicos, mas filosóficos, sociais, políticos e culturais e que isto era fundamental, pois o domínio da técnica de enfermagem não é o central. Quanto à disciplina de pós-graduação, compreendia que métodos de pesquisa não são receitas e que na pesquisa qualitativa é necessário mudar o olhar sobre o processo de análise e se desvencilhar da influência oriunda da pesquisa quantitativa de encontrar padrões generalizáveis. Entendia ainda que há bastante material sobre pesquisa qualitativa publicado e que há uma disputa entre os campos da pesquisa qualitativa e quantitativa.

Conhecimento pedagógico geral

Compreendia educação como ato político, o que implicava em comprometimento e participação, logo sua compreensão sobre o ensino era de que não se aprende só em sala de aula, nem somente com o professor. Entendia que há múltiplos pontos de vista, que é necessário buscar o diálogo e a comunicação no ensino, pois só é possível ensinar e identificar necessida-

Caso Privada

Conhecimento de conteúdo

Demonstrou conhecer bastante da área hospitalar, dinâmica de trabalho e técnicas de enfermagem. Compreendia que a técnica em si, o operacional, não muda. Todavia, precisava estar atenta a mudanças nas recomendações de alguns cuidados e práticas, particularmente com relação a materiais e dispositivos. Sobre produção de conhecimento compreendia que não adianta fazer investigações que não mudam as práticas e que não chegam aos enfermeiros que estão prestando assistência.

Conhecimento pedagógico geral

Compreendia que o número de anos de experiência profissional do professor tem relação com o conhecimento que possui e com o que pode compartilhar com os estudantes, neste sentido é bom para os estudantes ter contato com diversos professores, de experiências distintas. Teoricamente não compreendia como isso se processa ou justifica-se, mas gostava de propor-

des de aprendizagem, ouvindo. Considerou aulas expositivas ineficazes e entendia que o conteúdo é meio para o desenvolvimento de atitudes. Entendia que a estética é importante, logo se preocupava com o preparo das suas aulas em termos visuais. Sobre os estudantes compreendia que não aprendem só em sala de aula, nem apenas com o professor e que entre si os estudantes aprendem de maneiras diferentes. É necessário dar-lhes autonomia, pois precisam aprender a se desenvolver sozinhos também, a ter compromisso com seu aprendizado. Entendia que só pergunta quem sabe, logo os estudantes também possuem conhecimento.

Conhecimento pedagógico de conteúdo

Caracterizado majoritariamente pela escolha de recursos e formatos de aula que proporcionem a fala. Observou-se o grande uso de perguntas e respostas, estímulo à reflexão, criação de conflito cognitivo e uso de analogias e metáforas. Observou-se também preparo prévio das aulas, boa organização e manejo dos estudantes, partilha

cionar vivências aos estudantes e de fazê-los visualizar. Como sua disciplina é teórico-prática, não entendia que há maneiras diferentes de ensinar. Entendia também que repetição e destaque de aspectos centrais deixa os estudantes preparados para os semestres seguintes do curso. A visualização ajuda a assimilar o conteúdo e uma aula distinta da expositiva não funciona porque não leem, e leitura e estudo são hábitos relacionados ao nível de formação em que se está e que na graduação isso não se desenvolve. É importante para eles ter alguém ao seu lado enquanto aprendem. Não cobrava presenças, mas entendia que o estudante que está presente em sala, participa, presta atenção no professor ou mesmo lê os slides, depois vai compreender a matéria e ir bem nas avaliações.

Conhecimento pedagógico de conteúdo

Caracterizado majoritariamente por formatos de aula expositiva amparados por projetor de mídia. Como recursos utilizou com mais expressividade a repetição de aspectos centrais, a demonstração, o estabelecimento da relação entre teoria e prática através de exemplos, a correção e a verificação da compreensão durante o ensino.

de objetivos e decisões que envolviam alterações de cronograma.

Conhecimento do currículo

Reconhecia a disciplina de graduação onde atuava como a primeira em que o estudante tem contato com a prática profissional no ambiente hospitalar, pois em outras fases já tem contato com a atenção básica, apenas. Logo, como disciplina relevante para a formação do enfermeiro. Conhecia com propriedade a disciplina e suas distintas estratégias, pois participou da construção da proposta. Quanto à pós-graduação, mencionou pouco sobre o seu currículo. O domínio da professora sobre o currículo foi verificado ao confrontar as entrevistas com o plano de ensino e currículo do curso.

Conhecimento do currículo

Compreendia que certas mudanças no ensino, como a introdução da tecnologia, só acontecerão quando mudar o projeto pedagógico do curso, pois, da forma que está, apresenta muitos conteúdos para uma baixa carga horária. Para que certas coisas fossem introduzidas era preciso ter menos conteúdo. Para 'enxugar' conteúdo seria necessária introdução de mais disciplinas a distância, pois compreendia que há conteúdos que não precisariam ser trabalhados presencialmente, resstando mais espaço para os mais centrais. Reconhecia a disciplina que ministrava como complementar, não central à prática profissional do enfermeiro. Sobre o currículo mencionou também as mudanças sofridas de modo geral, particularmente sobre as atividades em campo de prática, antes realizadas desde o terceiro semestre do curso e agora somente realizadas ao final do curso. A compreensão da professora mostrou-se um pouco distinta do currículo, pois dividido em disciplinas estruturantes, complementares e específicas, a disciplina em questão apresenta-se no núcleo estruturante, considerada na proposta da escola como

central para a formação do enfermeiro.

Conhecimento do contexto educacional

Entendia que tanto a graduação quanto a pós-graduação como cursos consolidados, com professores que são lideranças nacionais da profissão. No ensino de graduação percebia em alguns professores problemas com visões definitivas de como as coisas devem ser ensinadas, de que há somente uma maneira. Havia também dificuldade com um trabalho mais interdisciplinar com outros departamentos e disciplinas que compõem o currículo do curso de enfermagem, considerando a maneira como o grupo de professores do curso de enfermagem gostaria de trabalhar. Na disciplina de graduação, por ter uma proposta diferente, entendia que havia ainda resistências dos colegas de curso. Percebia rotatividade grande de professores, os substitutos, na disciplina, e que isso dificultava um pouco o trabalho pedagógico. Percebia a gestão no departamento e suas instâncias como democrática, que os professores trabalham baseados em discussões e consensos. Havia preocupação com a aposentadoria dos doutores do programa e a manutenção da pós-graduação. Entendia haver uma limitação na seleção

Conhecimento do contexto educacional

Compreendia o ensino nas universidades como ainda muito tradicional e engessado. Entendia que o contexto lhe imputava que cumprisse o conteúdo do plano de ensino, que cumprisse sua carga horária, que havia pouca liberdade. Percebia a universidade pública como ainda mais arcaica, com dificuldades de se atualizar em relação ao currículo e às práticas de ensino. Sobre o curso, reconhecia a passagem por um período de algumas adaptações para manter-se aberto quando outros cursos de enfermagem abriram na região e que isso levou à perda de muitos bons professores no processo. Mudou também em virtude disto para o horário noturno. Houve, na sua percepção, pouco apoio institucional nesse período de crise. Nesse período de mudanças muitos professores foram saindo e as cargas horárias e disciplinas de outrora, sendo adaptadas, inclusive as suas. Em alguns momentos comentou que é muito difícil repetir material de um semestre para outro, mas que em alguns semestres fica difícil de fazer mudanças, pois leva tempo preparar uma aula ou mesmo modificá-la e às vezes não possuía

das literaturas dada pela ordenação da universidade quanto ao número, data e tipo de bibliografia obrigatória que o professor pode selecionar.

Conhecimento dos alunos e suas características

Entendia que havia mudança nos estudantes e entendia que é algo geracional. Dizia conseguir perceber os estudantes que estavam na disciplina interessados a aprender e os que só estavam cumprindo créditos. Sobre os estudantes de graduação, percebia-os como no princípio, uma turma que apesar de grande era animada e disposta, não se queixando de mudanças que foram necessárias de serem feitas durante o semestre. Todavia, houve um grande desentendimento, onde os estudantes questionaram atitudes dos professores, o que causou uma grande cisão. Reconhecia o conjunto de estudantes como na maioria adolescentes morando sozinhos pela primeira vez e a disciplina como um primeiro contato da vida do estudante com o

esse tempo. Suas disciplinas mudavam de semestre para semestre, podendo ser bastante diversificadas. Todavia, acreditava que no momento o curso encontrava-se mais estável e ficaria centrada em uma disciplina. Na fase 03 da coleta de dados, na entrevista 5, já não apresentava mais este entendimento. Por remanejamentos de carga horária não sabia sequer se teria alguma disciplina a ministrar.

Conhecimento dos alunos e suas características

Considerava o estudante como um conjunto e não apenas um 'cérebro', mas tinha dificuldade de lidar com os valores dos estudantes; entendia também que a origem estava em um conflito geracional. Compreendia que os estudantes de enfermagem no início do curso não tinham muito conhecimento e que em geral se preocupavam mais com a nota e menos com o aprendizado. Havia para ela dois grupos de estudantes: os com experiência profissional como técnicos de enfermagem e estudantes sem experiência. Sabia que muitos trabalhavam, não só estudavam. Geralmente já conhecia os estudantes previamente, de outras disciplinas que ministrou no curso. Sobre a turma da disciplina observada, sabia de que curso cada um era e de

hospital. Compreendia que em geral havia dificuldade inicial dos estudantes em aprender na metodologia proposta na disciplina, pois eles achavam mais cômodo manterem-se em uma posição passiva do que participar das discussões em sala. Sobre os estudantes de doutorado, entendia que tinham um acúmulo maior de reflexão em seu processo formativo e já conseguiriam desenvolver mais coisas por si só, enquanto que os estudantes de graduação, por virem de uma educação básica diretiva, tinham maiores dificuldades. Na disciplina que ministrava entendia que os estudantes chegavam ansiosos para discutir as abordagens de pesquisa qualitativa e que se desinteressam por outras discussões mais teóricas.

Conhecimento dos objetivos, finalidades e seus valores histórico-filosóficos

Cada atividade inserida nos planos de ensino, para além do objetivo declarado, tinha um objetivo oculto. Para ela, mais que conhecimentos, o grande desafio de ambas as disciplinas que ministrava era desenvolver atitudes. Considerando isso, o objetivo era criar alternativas que motivassem o estudante a se envolver, pois há o objetivo maior de que desenvolvam o en-

alguns conhecia certos aspectos mais particulares da vida pessoal. Percebia que, como um todo, os estudantes desta turma não tinham muito contato ou conhecimento de primeiros socorros e que não tinham muito interesse pela disciplina. Ficavam, de fato, bastante no celular, faltavam muito e pouco participavam. Tinha dúvida se eles conseguiam acompanhar o raciocínio que ela tentava imprimir nas aulas da disciplina, pois participavam muito pouco. Percebia que nas aulas práticas os estudantes estavam mais atentos e que na teoria dependia do tema. Havia assuntos que lhes chamava mais a atenção, mas era na prática que tinham um desempenho maior, uma atenção maior, um envolvimento maior.

Conhecimento dos objetivos, finalidades e seus valores histórico-filosóficos

O maior objetivo era mudar, através do ensino, a formação dos enfermeiros que estão indo para o mercado de trabalho. Contudo, os objetivos de aula variavam de acordo com a turma de estudantes. Entendia que o objetivo da disciplina precisava ser ajustado de acordo com os estudantes. Não estavam declarados no plano de ensino da disciplina os objetivos, apenas a

tendimento de que o aprendizado é para a vida e compromisso e responsabilidade para novas posturas sobre aprender. Sobre a disciplina de pós-graduação, pontuou que havia ainda o objetivo de que o estudante compreendesse que há uma responsabilidade social na sua formação e que tem de dar um retorno para a sociedade. Se considerado o plano de ensino da disciplina, nas entrevistas mais mencionou estes outros objetivos do que os objetivos declarados.

disposição de conteúdos a serem trabalhados por dia. Com relação à disciplina observada, compreendia que o objetivo desta disciplina era ativar o cérebro dos estudantes, pois um socorrista básico não tem acesso a nada além disso para prestar socorro. Outro objetivo mencionado também era o de passar um pouco da emoção de um socorro.

5.3 Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico

Sobre o Modelo, por meio da descrição das fases é possível observar, talvez de forma mais tangível, a articulação da fase de compreensão e transformação, visualizadas efetivamente na fase de ensino, a conexão entre o que foi planejado na transformação e ponderado na fase de avaliação e o aprendizado que surge, fruto de todo o processo, e que subsidia um novo momento, um novo ciclo. Há de fato um encadeamento que representa um movimento de reflexão que é processual e se retroalimenta, todavia, novas conexões também são apontadas e uma delas, em especial, a conexão entre as fases de ensino e avaliação, merece destaque.

Caso Pública

Fase de Compreensão

Sobre o seu papel e dos estudantes entendia que o estudante tem que estudar por si, ler, e o professor tem que instigar o seu interesse pela leitura, dando espaço para que faça isso em aula.

Caso Privada

Fase de Compreensão

Compreendia que os estudantes deveriam sair da graduação sabendo ao menos alguma coisa da prática profissional, logo a maior parte do curso deveria ser prática, visto que é na prá-

Uma aula, nem mesmo uma disciplina esgota todo o conteúdo, logo, compreendia que o foco é buscar despertar a curiosidade. Estava mais preocupada em fazer com que o estudante reconhecesse que o conteúdo é importante porque, se fizesse isso, estudaria e aprenderia por si. Compreendia que na graduação deveria dar liberdade para o estudante, que eles tinham de ter protagonismo no seu processo de aprendizagem e que a ela cabia desenvolver sua confiança. Compreendia que a disciplina de graduação onde atuava, através das suas diferentes estratégias de ensino, mostrava para o estudante que não se aprende de uma só forma. Há anos atrás existia um livro de referência, e que isto não existe mais. O conhecimento muda e ter critério com o que é produzido é importante. Na disciplina de pós-graduação, umas das que mais gostava de atuar, entendia que certos conceitos básicos não são necessários, pois o estudante já deveria sabê-los, afinal já passou por algumas experiências. Compreendia a pesquisa qualitativa como subjetiva e o investigador como sujeito não neutro, alguém que faz escolhas a partir de crenças e valores. Um doutor teria de ser capaz de construir argumentação, defender posições, fazer escolhas. Compreendia que há autores clássicos que se aprende a teoria e ter professores com experiências diferentes neste sentido também agregaria. O estudante precisava aprender as coisas mais elementares, os procedimentos básicos antes de compreender questões mais complexas. Considerando sua disciplina, dada no início do curso, entendia que, sem as disciplinas de fisiologia, anatomia, não adiantaria ministrar aulas muito aprofundadas sobre socorro. Dessa forma, na sua disciplina compreendia que 'ativar o cérebro' dos estudantes para saber atuar em uma situação de urgência e emergência é mais importante. Gostaria de ministrar aulas onde os estudantes já tivessem um conhecimento sobre o tema, mas compreendia que isso não era possível, porque os estudantes não leriam previamente. Sobre seu papel e dos estudantes, compreendia que havia de existir coerência entre sua fala como professora e sua prática profissional. Que não poderiam existir 'dois mundos' distintos. Por hora, quanto a ela, compreendia que seu papel era cumprir o conteúdo programático da disciplina.

na pesquisa qualitativa e que o estudante não poderia deixar de ler.

Fase de Transformação

Não preparava as aulas de uma disciplina próximo da data de início, mas por vezes decidia incorporar ideias que tinha de última hora. Não disse ter momento específico em que fazia as aulas e buscava material para uma aula em específico, mas que incorporava leituras que ia fazendo e que entendia no momento que eram pertinentes. Entendia o preparo de uma aula não como ato mecânico, mas reflexivo. Nesse processo levava em consideração experiências anteriores e pensava em mais de uma possibilidade, ficando em dúvida sobre o melhor caminho a seguir. Partia do pressuposto de que não conseguia dar uma aula onde só ela falasse, pois só é possível desenvolver a aula a partir do diálogo. O desenho de aula precisava, então, garantir a expressão e participação e também despertar o interesse do estudante no tema. A forma como iria abordar um tema era também circunstancial, dependia dos recursos de que dispunha. O ponto de partida da preparação era sua intenção de não apenas desenvolver um conteúdo, mas uma atitude no estudante. Entendia que não era seu papel dizer 'isso está certo, isso

Fase de Transformação

Durante a elaboração imaginava diversas situações, modelos possíveis, para eleger a melhor forma de estruturar a aula. Antes de ministrar uma aula não há momento para fechá-la definitivamente, mas entendia que havia sim a necessidade de estabelecer um momento em que precisava sentar com o material que reuniu, fazer uma releitura e determinar um formato. Todavia, entendia que isto não era algo estático e poderia modificar a proposta inicial, particularmente em função do perfil dos estudantes que tinha em um semestre em questão ou que teve em um semestre anterior. Estava disposta a mudanças, pois entendia que estava sempre vivendo coisas novas, o que entendia que poderia transformar sua forma de ensinar. Com relação a esta influência dos estudantes, compreendia que o primeiro dia é crucial para além da forma, podendo também influenciar quanto à organização da sequência do conteúdo, como fez com a turma observada, movendo no cronograma os conteúdos que considerava mais centrais, deixando para o fim os que considerava menos importantes. Entendia que devia

está errado', mas ajudar os estudantes a desenvolver suas posições. Por conta disso criava, sempre que possível, estratégias de ensino em grupo e que estimulassem o debate em classe, o que seria um exercício para isso. A disciplina de graduação possuía um conjunto diversificado de estratégias de ensino, como atividades em grupo, monitorias de laboratório, estágios em unidades hospitalares, dentre outros, o que no seu entendimento proporcionava justamente a visualização desta ideia de que o aprendizado se processa de distintas formas para as pessoas, não possuía provas. Na disciplina de pós-graduação as atividades delineadas eram seminários, análise crítica de artigos e discussões em sala, sendo atividades avaliativas a participação em sala, os seminários em grupo e a entrega da análise crítica de um artigo escolhido por eles. Entendia que por vezes começar 'de trás pra frente', da prática para a teoria, sensibiliza o estudante. Compreendia a tecnologia como um recurso que foi se transformando com os anos, do uso de retroprojeter a projetor de mídia. Para suas aulas tinha slides que afirmou ter construído e desconstruído várias vezes. Essa desconstrução podia acontecer um dia antes ou no momento da aula. Disse que nos materiais sempre

explorar o tempo da melhor maneira e que uma dinâmica que não implicasse em exposição do conteúdo poderia ser perda de tempo. Se não ministrasse uma aula, ao menos deveria dar um trabalho. Pensava em estabelecer uma dinâmica onde o estudante pudesse compreender da melhor maneira um conteúdo e usava nesse momento parte do seu próprio entendimento da melhor forma de fazer isso, baseado na sua própria experiência de aprendizagem. Nesse sentido, elegia a visualização na maioria das vezes, pois compreendia que era mais eficaz que textos para a compreensão de conteúdos de disciplinas teórico-práticas. Compreendia que a visualização de determinadas figuras favorece mais a memorização do que um texto. Para alguns conteúdos também gostava de usar vídeos, mas não o fez com essa turma porque entendeu que não tinha tempo. Em geral os vídeos eram usados para ilustrar uma prática que eles pudessem fazer depois ou mesmo um processo mais complexo de visualização. Na disciplina deu majoritariamente aulas expositivas, duas aulas práticas e realizou provas para a avaliação dos estudantes. Considerava no preparo das suas aulas também sua vivência profissional, pois entendia que seus anos de

se preocupou com a estética, o que podia ser visto por seus materiais audiovisuais, que não eram 'jogados' de qualquer forma. Se preocupava com o tamanho da letra, com a cor da tela, com a figura que iria colocar, que teria que ter relação com aquilo com que estava trabalhando ou uma intenção. Tinha usado muito obras de artistas, em diferentes contextos.

Fase de Ensino

Sua atuação no semestre observado foi predominante em sala de aula, na disciplina de pós-graduação, visto que na de graduação atuava como coordenadora, assim sendo, a maior parte das referências da fase de ensino são desta disciplina. Contudo, em ambas as disciplinas o conhecimento dos alunos e suas características adquirido através de sabedoria da prática docente já proporcionava antecipação sobre os temas e tópicos que os estudantes tra-

prática hospitalar já lhe haviam proporcionado todo tipo de experiência e domínio da parte de técnica, de procedimentos, capacitando-a para mostrar essa habilidade para o estudante. No início da carreira preparava as aulas para mimeógrafo. Fazia com canetinha, à mão, inclusive desenhos. Atualmente usava slides, onde entendia que colocava muito texto, texto que não era para ela, mas sim para que o estudante lesse e relese aquele material e ficasse ao menos com uma noção do conteúdo. Atualmente, com os slides, entendia que podia modificar com frequência suas aulas, inserindo ou retirando algumas coisas a partir de leituras ou algo que alguma pessoa falou e que considerou que seria interessante para uma determinada aula.

Fase de Ensino

Frente às constantes ausências dos estudantes, tentou várias estratégias para mantê-los nas aulas. Dentro de sua compreensão fazia esforços para que os estudantes continuassem aprendendo ao menos um pouco, já que isso era importante. Variava a abordagem em sala, às vezes trazia uma dinâmica com conceitos, às vezes demonstrava, houve duas aulas práticas, mas as principais características de sua prática no ensino foram o uso de exemplos, a de-

riam para a discussão em grupo. Em sala, mesmo com uma aula em slides, não necessariamente a utilizava da forma como trouxe, pois também os entendia como mais um guia para os estudantes do que para ela própria. Não se preocupava em 'dar todo conteúdo', em terminar o que estava nos slides. Permitia que a partir da demanda dos estudantes algumas ordenações na sequência de aula planejada fossem mudadas. Buscava mediar a discussão a partir das contribuições dos estudantes, estimular que falassem através de perguntas e do fornecimento do seu próprio ponto de vista. A partir do que os estudantes falavam, ia construindo a discussão. Entendia que sempre deixava claro para o estudante quais eram os objetivos da disciplina, do conteúdo, para que soubessem o que esperar. Algumas das coisas que pontuava como objetivos da formação também aparecem em suas falas em sala de aula. Mencionou que este período era muito desgastante, pois, demandava que ficasse muito atenta para compreender o que os estudantes colocavam, elaborar uma resposta que considerasse o que disseram, sem julgamentos que poderiam bloquear o diálogo. Nem sempre respondia as perguntas dos estudantes, mas a depender da situação fornecia

monstração, a verificação da compreensão dos estudantes e a reafirmação de aspectos centrais ao conteúdo. A prática em si, a execução, a experiência da prática tinham centralidade na sua forma de ensinar. Acompanhava a execução, dizendo se estava certo ou não de acordo com o que foi ensinado aos estudantes, dava exemplos de situações e condições onde aquela prática ocorria, avaliando os estudantes conforme estas informações e experiências que proporcionava em sala de aula. Entendia que na aula os estudantes deveriam estar focados nela e no conteúdo que estavam desenvolvendo. Não enviava leitura prévia aos estudantes e fornecia acesso aos seus materiais, enviando-os por e-mail. Como os estudantes faltavam muito, houve casos em que teve de considerar reprovação. No caso da disciplina observada, uma disciplina não exclusiva do curso de enfermagem, considerava se o curso do estudante lhe proporcionaria mais conhecimento dos assuntos abordados que a própria disciplina, se o estudante tinha notas, importando neste contexto menos as faltas, muito pelo fato de ser uma escola privada e o estudante ter de pagar novamente por uma disciplina que não seria tão central. Contudo, afirmou ser o valor da disciplina para a prática profissio-

seu ponto de vista. Usava exemplos, metáforas, analogias, para ilustrar e fazer entender o que queria dizer. Às vezes usava situações de confronto de ideias para expressar sua opinião.

Fase de Ensino e Avaliação

Este movimento de Ação e Raciocínio foi percebido durante a fase de ensino, nas observações. Havia preparo da aula pela professora, com uma proposta de exercício e uma expectativa com relação às respostas que os estudantes trariam. Essa expectativa se confirmava ou não e a partir disso é que se pontuava, que intervia. Quando planejava um enfoque para uma aula, afirmou que durante a sessão ia avaliando se os estudantes se interessavam ou não e do uso do recurso perguntas e respostas como meio para avaliar o conhecimento dos estudantes sobre o tema e direcionar a discussão para o rumo que o grupo necessitava em sua percepção. Entendia-se capaz de perceber quando falava algo que achava que não deveria ter dito e quando se percebia equivocada mudava seu encaminhamento. Entretanto, via este exercício como algo difícil.

nal o maior determinante da conduta dela.

Fase de Ensino e Avaliação

Entendia que o primeiro dia delineava a trajetória, como seria o semestre, porque era ali que tinha de fato contato com os estudantes. Para uma mesma aula afirmou ter dois materiais preparados, com dois tipos de enfoque. Usaria uma ou outra aula ou mudaria de uma aula para outra durante a sessão a partir da sua percepção de como a turma estava, se a aula estava agradando, se estavam absorvendo o conteúdo. Durante as aulas afirmou que por vezes estava falando e surgia algo, um insight de algo que não havia preparado, mas que na hora lhe parecia interessante falar. Avaliava também enquanto falava, se os estudantes estavam acompanhando seu raciocínio para poder retomar pontos que possibilitassem que o fizessem. Na disciplina ministrada, se deu conta de que não estava gostando do andamento ou mesmo das propostas de atividade que apresentou para a disciplina e mudou o cronograma. Frente ao problema com o horário da disciplina e as constantes reclamações dos

estudantes, estabeleceu apenas uma aula semanal ao invés de duas. Um pouco depois da metade do semestre decidiu por não fazer aulas nos dois dias da semana, apenas em um deles, passando no outro dia uma atividade que seria discutida no dia presencial.

Fase de Avaliação

Avaliou que o objetivo da disciplina era coerente e que a forma com que ela foi articulada favoreceu o aprofundamento. Todavia, entendia que os estudantes não o atingiram, que as discussões foram superficiais e que este aprofundamento tornou-se difícil. Não saiu satisfeita da disciplina de pós-graduação e entendia que alguns estudantes a aproveitaram e outros, não. Começou bastante motivada, mas foi se desmotivando ao perceber descompromisso por parte dos estudantes, interrupções e alterações no calendário da disciplina que interferiram no ritmo da disciplina. Entendia que a sala de aula teve um papel nessa sua avaliação negativa, pois dificultava as dinâmicas pensadas por ela, impediam-na de realizar coisas que queria, forçando o improvisado, algo que ela não acreditava. Avaliava que, como as estratégias de ensino na disciplina foram pensadas para favorecer a participação dos estudantes, a baixa parti-

Fase de Avaliação

Era uma disciplina de que gostava, em uma área que apreciava. Entendia que era fácil porque já tinha experiência e porque gostava da área e procurava se informar. Todavia, este foi um semestre em que teve de lidar com coisas incomuns e tomar decisões difíceis. Entendia que a carga horária era suficiente, mas, como houve rearranjo nos dias da disciplina, teve de ministrar o conteúdo de forma muito fragmentada. Se ela não tivesse sido fragmentada teria preparado mais aulas teórico-práticas, pesquisado e trazido vídeos como ilustração de uma técnica. Todavia, com pouco tempo não podia planejar aulas longas. No início da disciplina somou-se o fato de a infraestrutura ter deixado a desejar, visto que o laboratório estava em reforma e só no final de setembro teria acesso a ele. Nas aulas práticas que conseguiu fazer, avaliava que, se tivesse tido mais tempo, teria interagido mais com os estudantes e acom-

cipação criou as dificuldades de aproveitamento. A não leitura dos textos indicados dificultou a discussão em grupo, esclarecimento de questões importantes. Entendia que, se o grupo tivesse se empenhado mais neste aspecto, as discussões teriam sido mais ricas e a turma, evoluído. Avaliava que nesta turma os seminários não foram uma estratégia bem-sucedida e que os estudantes não compreenderam bem a proposta, que nem todos os grupos de seminário se empenharam para o desenvolvimento do seu tema.

Fase de Reflexão

Sempre de um semestre para o outro avaliava o que havia sido bom e

panhado a execução da atividade deles, impedindo que executassem a prática de forma displicente ou fossem embora mais cedo. Sobre a forma de avaliação que elegeu para a disciplina, entendia que nesta turma não havia outra forma, pois, como não estudavam muito, a prova era o momento de revisão de conteúdo. Avaliou que os estudantes não alcançaram o desempenho que ela gostaria que tivessem alcançado, o que atribuiu à confusão com os dias e horários, pois teve de manter a turma no meio disso. Considerava que mesmo com as constantes faltas sempre havia mais da metade da turma, e alguns estudantes nunca faltaram às aulas, fato que ela considerava uma vitória. Entendia que os estudantes aproveitaram a aula, pois era expositiva e ela tinha bastante experiência profissional. Reforçou este entendimento em virtude das respostas que os estudantes lhe deram sobre o aprendizado proporcionado pela disciplina e o reconhecimento deles, que perceberam que ela buscava chamar a atenção, sinalizando que se davam conta do esforço dela em relação à disciplina.

Fase de Reflexão

Mencionou que o contato com o estudo proporcionou reflexões sobre o

o que não, pensando o que poderia fazer diferente em uma próxima oportunidade. Por vezes, considerando razões estruturais, de volume de trabalho, avaliava que não conseguia dar conta do trabalho, pois não tinha a mesma resistência física. Contudo, isso gerava conflito, pois, estava no auge do seu potencial intelectual e gostava muito do que fazia. Demandas administrativas em particular, eram estafantes.

Novas formas de Compreender

A mudança em relação à compreensão da disciplina ou do conteúdo se apresentou majoritariamente na fase de compreensão onde a professora, a partir da experiência anterior, modificaria aspectos que não a agradaram ou não atenderam suas expectativas. Entendia que com a experiência foi adquirindo capacidade maior de refletir sobre o que fazia, sobre suas escolhas. Considerou que talvez a mudança realizada na ordem do cronograma, que antecipou a aula sobre análise de dados, não tenha sido tão proveitosa como imaginaram para o desenvolvimento dos seminários e que possivelmente terão de rever para o próximo ano.

ensino, particularmente sobre as estratégias de ensino que elegia. O fato de as entrevistas interrogarem-na sobre suas escolhas a ajudou a pensar sobre elas. Ver suas aulas registradas em vídeo forneceu-lhe elementos para pensar. Concluiu que, mesmo com uma trajetória docente de anos, ainda havia aspectos que poderia ver e aprimorar, assim como outros que verá e manterá e que o estudo talvez a ajudasse a compreender melhor o que motivava as escolhas que fazia.

Novas formas de Compreender

A partir da experiência anterior também modificaria aspectos que não a agradaram ou não atenderam suas expectativas. Entendia que em geral, muitas coisas de uma aula anterior eram aproveitadas e a mudança em uma aula era mais detalhe que uma mudança no 'centro' do conteúdo, pois compreendia que este centro é algo mais permanente. O que aprendia com uma turma levava para as outras. A primeira coisa que mudaria em uma nova oportunidade de ministrar essa disciplina seria a organização do horário. Entendia que se isso permanesse, daria o conteúdo na segunda e na quarta os estudantes iriam apresentar alguma atividade. Entendia que os estudantes de enfermagem terem

aula logo na sequência da disciplina dificultava também.

5.4 Manuscritos

Serão apresentados nos resultados deste trabalho três manuscritos correlacionados aos objetivos propostos inicialmente. A seleção dos resultados para ordenação e construção dos manuscritos foi difícil, pois o conjunto de dados reunidos foi extenso. A seleção que apresento buscou considerar os aspectos centrais e mais pujantes para o entendimento da relação da Ação e Raciocínio Pedagógico com os contextos estudados.

Quadro 16 – Manuscritos da tese.

Manuscritos	Objetivo	Metacategorias	Objetivo da Tese Atingido
Manuscrito 1	Relacionar fontes de conhecimento base para o ensino, categorias de conhecimento base para o ensino e Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico de professoras de ensino superior em enfermagem em universidade pública e privada da Região Sul do Brasil	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caso Pública 2. Caso Privada 	Relacionar fontes, conhecimento base e Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico na prática de professoras de enfermagem em diferentes contextos educacionais
Manuscrito 2	Reconhecer as influências de distintos contextos educacionais na Ação e Raciocínio Pedagógico de professoras de enfermagem de universidade pública e universidade privada da Região Sul do Brasil a partir do conceito de comunidades de prática de Wenger	<ol style="list-style-type: none"> 1. Negociação de significado e relações com a compreensão e transformação 2. Comunidade e relação com a compreensão, ensino e avaliação 3. Aprendizagem, reflexão e novas formas de compreender 	Analisar a influência do contexto educacional no Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico de professoras de enfermagem
Manuscrito 3	Analisar obstáculos ao encontro pedagógico de professoras e estudantes de enfermagem de universidade pública e privada da Região Sul do Brasil	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ação e Raciocínio Pedagógico como obstáculo 2. Compreensão e atitude do estudante como obstáculo 3. Táticas de negação aos obstáculos 	Relacionar fontes, conhecimento base e Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico na prática de professoras de enfermagem em diferentes contextos educacionais

5.4.1 Manuscrito 1

Relações entre fontes, conhecimento base e Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico de professoras de enfermagem em distintos contextos educacionais

RESUMO: Estudo coletivo de casos instrumentais com abordagem qualitativa realizado com o objetivo de relacionar fontes de conhecimento base para o ensino, categorias de conhecimento base para o ensino e Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico de professoras de ensino superior em enfermagem em universidade pública e privada da Região Sul do Brasil. A coleta de dados, realizada de abril de 2014 a julho de 2015, envolveu documentos, entrevistas e observação analisados pelo método das comparações constantes. Apresentam-se nos resultados duas metacategorias denominadas caso pública e caso privada e seus eixos transversais: relações entre fontes e conhecimento base para o ensino, relações entre categorias de conhecimento base para o ensino e relações entre conhecimento base e Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico. Destaca-se a hierarquização e encadeamento nas relações entre os construtos de Shulman e sugere-se o estímulo a reflexão e a ampliação das fontes de conhecimento base como meio de formação docente.

Descritores: Professores; Enfermagem; Ensino; Ação e Raciocínio Pedagógico.

Introdução

De acordo com [Shulman \(2005\)](#), ao ensinar o professor mobiliza por meio de reflexão um conjunto de fontes e conhecimentos base que são articulados no que denomina de Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico (MARP). O MARP, em suas fases de compreensão, transformação, ensino, avaliação, reflexão e novas formas de compreender, conforma um mosaico peculiar a cada professor, pois sua expressão está relacionada ao acesso do professor a fontes de conhecimento base como a formação acadêmica, a sabedoria adquirida com a prática docente, as estruturas e materiais didáticos e a literatura científica, que é distinto ou realizado de maneira distinta por

cada professor. Sobre fontes, Tardif (2012) aponta ainda, nominando como saberes, fontes além do proposto por Shulman (2005), como a experiência como estudante e a experiência profissional.

Na proposta de Shulman (2005) o MARP não está somente articulado às fontes, mas também a sete categorias de conhecimento base para o ensino: conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento pedagógico de conteúdo, conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento do contexto educacional, conhecimento do currículo e conhecimento dos objetivos, finalidades e seus valores histórico-filosóficos.

Partindo da conexão entre fontes, conhecimento base e MARP pode-se dizer que a distinção na expressão das fases do MARP na prática de cada professor não se dá somente por uma questão de acesso às fontes, que por sua vez estreitariam o desenvolvimento de conhecimento base. A principal distinção entre professores está na capacidade de reflexão. Por exemplo, dois professores com acesso à formação na modalidade *stricto sensu* desenvolvem distinto conhecimento base para o ensino não por conta do maior ou menor acesso às fontes, mas pelo processo de reflexão que desenvolvem ao ensinar.

Há uma íntima relação entre o MARP e a reflexão. A manifestação do professor da compreensão que tem sobre ensinar e aprender, objetivos de ensino, papéis de estudantes e professores é base para a reflexão na ação, quando na transformação seleciona recursos pedagógicos baseados nesta mesma compreensão. Já no ensino há reflexão sobre a ação quando na materialização das escolhas refletidas nas fases anteriores há nova reflexão que ajusta os recursos às finalidades planteadas à situação; na avaliação quando se reflete sobre o que foi atingido e o que precisa ser revisto e nas fases de reflexão e novas formas de aprender, há reflexão sobre a reflexão na ação, enquadrando a situação em um marco teórico e aprendendo com a experiência (SCHÖN, 1998; SHULMAN, 2005).

O que se observa na prática de professores de enfermagem é, portanto, um conjunto híbrido de fontes e conhecimento base, agregados de forma diversa pelos movimentos de reflexão realizados pelos professores: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1998),

o que torna a Ação e Raciocínio Pedagógico de cada professor única. Única por agregar múltiplas fontes e configurar múltiplas categorias de conhecimento base que, ao serem mobilizadas pela reflexão do professor, se apresentam tangíveis no MARP.

Partindo de um ponto de vista didático, que facilita o entendimento, [Shulman \(2005\)](#) apresenta as fontes, categorias de conhecimento base e fases do MARP dissociadas, mas o fato é que elas se articulam na prática pedagógica do professor e acabam por dizer bastante do processo de reflexão desenvolvido. Para além do processo individual de reflexão desenvolvido pelo professor, acreditamos que o contexto onde esta reflexão se desenvolve possui influência no alcance e dimensão desta reflexão e é nesta perspectiva que surgiu o presente estudo realizado com duas professoras de ensino superior em enfermagem de universidade pública e privada.

O caso pública foi uma professora de ensino superior havia 32 anos, doutora em enfermagem, com atuação nas disciplinas de propedêutica de enfermagem e pesquisa qualitativa (nome fantasia), disciplinas de graduação e pós-graduação vinculadas ao departamento de enfermagem. Afirmava vontade de ser professora desde jovem e, já na graduação em enfermagem, cursada em universidade privada, demonstrou interesse em seguir carreira acadêmica. Ao longo de sua carreira docente, entendia que muitas foram as mudanças operadas em sua compreensão e prática docente ao longo dos anos, muitas delas relacionadas às suas experiências como docente, ao acesso a certa literatura sobre o ensino e à socialização com os pares.

No âmbito das disciplinas ministradas e da área de investigação em que atuava, houve mudança significativa. Não apenas por contingência ou necessidade das universidades em que trabalhou, mas por mudança de compreensão e afinidade. Essas mudanças a fizeram compreender questões que se mostravam centrais em sua prática, como o entendimento de que o aspecto atitudinal da formação profissional e o protagonismo do estudante na condução de trajetórias formativas é o centro da educação em enfermagem. Nesse sentido, a escolha por metodologias que estimulam a participação do estudante e o diálogo eram características de sua prática.

O caso privada foi uma professora de ensino superior havia 16 anos, mestre em enfermagem também com atuação como enfermeira assistencial paralela às atividades docentes que desenvolvia no local de estudo e em outra instituição de ensino da região. Não possuía disciplinas fixas, pois sua carga horária estava sempre relacionada ao número de matrículas por semestre, mas sua atuação no curso de enfermagem foi sempre nas disciplinas de cuidados de enfermagem prestados em ambiente hospitalar.

Contratada como professora horista do curso de enfermagem, durante o estudo ministrava disciplina de primeiros socorros (nome fantasia), disciplina com caráter interdisciplinar e presença de estudantes de enfermagem, educação física, fisioterapia, medicina e odontologia. Ministrava também disciplinas aos cursos de odontologia e cosmetologia. Entendia que seu papel como professora era formar bons enfermeiros para o mercado de trabalho e que a prática, a relação teoria e prática, o saber fazer constituíam-se de dimensões importantes para o aprendizado. Como o fazer tinha centralidade, a repetição de aspectos centrais do conteúdo e a demonstração possuíam centralidade em sua prática.

Considerando as relações entre fontes, conhecimento base e MARP, e considerando a reflexão envolvida na Ação e Raciocínio Pedagógico por cada professor, mas também os contextos onde esta é desenvolvida, apresenta-se a seguinte questão: Quais as relações observadas entre fontes de conhecimento base para o ensino, categorias de conhecimento base para o ensino e fases do Modelo de Ação e Raciocínio pedagógico na prática pedagógica de professoras de enfermagem de universidade pública e privada?

A partir do estudo de dois casos instrumentais este texto tem, portanto, o objetivo de relacionar fontes de conhecimento base para o ensino, categorias de conhecimento base para o ensino e Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico de professoras de ensino superior em enfermagem em universidade pública e privada da Região Sul do Brasil.

Método

Este manuscrito é recorte de estudo coletivo de casos (STAKE, 2007) com abordagem qualitativa intitulado “Ação e Raciocínio Pedagógico de Pro-

fessoras de Enfermagem em diferentes contextos educacionais”, aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa, CAAE nº 32937214.2.0000.0121, e desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para obtenção do título de Doutora em Enfermagem. O objetivo do estudo foi compreender a Ação e Raciocínio Pedagógico de professoras de enfermagem em diferentes contextos educacionais.

Foram investigados dois casos instrumentais, a saber, a Ação e Raciocínio Pedagógico de duas professoras de enfermagem de universidades pública e privada da Região Sul do Brasil. O estudo contou ainda com a participação de professores coordenadores e estudantes de enfermagem vinculados às disciplinas das professoras caso. Para facilitar a menção aos casos, os chamaremos de agora em diante de ‘caso pública’ e ‘caso privada’ e se necessário for referir-se aos demais participantes, usar-se-ão as palavras coordenador ou estudante.

Toma-se que Ação e Raciocínio Pedagógico é um movimento reflexivo realizado pelo professor no intuito de compreender e ensinar o conteúdo ou disciplina que leciona em um determinado contexto e com determinados objetivos curriculares e intencionalidade. Pressupõe um ciclo que envolve as fases do MARP, novamente, compreensão, transformação, ensino, avaliação, reflexão e novas formas de compreender (SHULMAN, 2005). O estudo teve como marco teórico, para além do MARP de Shulman (2005), os construtos fontes de conhecimento base e conhecimento base para o ensino, conceitos de saberes sociais e experienciais de Tardif (2012) e reflexão, conversação reflexiva e experimento de Schön (1998).

Para a identificação dos casos, o primeiro aspecto considerado foi a definição do local do estudo. Por compreender que há distinções entre as instituições de ensino superior brasileiras a depender da região geográfica em que estão, intencionalmente destacamos como critério de inclusão a escolha por região geográfica com presença de universidades públicas e privadas em uma mesma cidade ou em cidades próximas e universidades com cursos de enfermagem já consolidados, existentes há mais de dez anos. Considerando estes critérios de inclusão, foram selecionadas duas universidades participan-

tes, sendo uma pública federal e outra privada comunitária, com cursos de enfermagem com 40 e 35 anos de reconhecimento, respectivamente.

Definido o local do estudo, no mês de março de 2014 contatamos por e-mail disponível no site das universidades os coordenadores dos cursos de enfermagem intencionalmente selecionados. O contato inicial com os coordenadores teve a finalidade de identificar o interesse da escola no estudo, agendar uma conversa inicial para explicitar o objetivo e obter a anuência para realização. Com a anuência concedida, a proposta foi também entrevistar os coordenadores. Esta entrevista tinha três objetivos: reunir o primeiro conjunto de informações sobre o local de estudo, solicitar o projeto político pedagógico do curso e identificar os casos. Esta entrevista foi realizada no mês de abril de 2014.

Destacamos os coordenadores como definidores dos casos por entender que, por conta de sua posição, possuem visão global dos professores do curso. Como nos interessava o contexto educacional e sua influência na Ação e Raciocínio Pedagógico, a manifestação de reconhecimento do par em posição de direção de um professor com domínio da proposta pedagógica era um indicativo de que seria um caso adequado aos objetivos do estudo. Assim sendo, além de falar sobre o curso e a universidade, durante a entrevista os coordenadores identificaram os casos do estudo mediante o pedido de que, frente à proposta curricular do curso, mencionassem um professor que, estando já há certo tempo na universidade, em sua opinião, a conhecesse com clareza e que através de sua prática contribuísse para sua implementação.

Mediante o pedido de indicação de professores que se encaixassem nestes critérios de inclusão, os coordenadores sugeriram nomes e também forneceram correios eletrônicos para contato. Foi escrito um e-mail para as duas professoras destacadas pelos coordenadores para agendar uma conversa inicial para falar do objetivo do estudo e do processo de coleta de dados, com o intuito de convidá-las a participar. Ambas aceitaram agendar um primeiro encontro e, após a explicação da intenção e do processo de coleta de dados, aceitaram também participar do estudo, firmando o aceite através da assinatura de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

No primeiro contato foi explicado o planejamento da coleta de dados e combinada a primeira entrevista e foram solicitados os planos de ensino das disciplinas que ministravam. Neste momento já foram identificadas quais seriam as disciplinas observadas em cada uma das universidades. No caso pública duas disciplinas, uma de graduação e uma de pós-graduação, ambas no curso de enfermagem, e na universidade privada uma disciplina de graduação de caráter interdisciplinar.

A coleta ocorreu de abril de 2014 a julho de 2015 e foi ordenada por temas, como sugere Stake (2007), que originaram fases. Os temas estavam relacionados aos conceitos de Shulman (2005). Como estudo de casos, considerou-se a triangulação de fontes. São fontes: documentos, entrevistas e observações organizadas em três fases de coleta. Cada fase envolve em maior ou menor medida os elementos considerados na triangulação de fontes, como pode ser observado no Quadro 17.

Quadro 17 – Fases da coleta de dados

Fase 01	Fase 02	Fase 03
Abril a Julho de 2014	Agosto a Dezembro de 2014	Janeiro a Agosto de 2015
Identificação e inserção no local de estudo	Observação das aulas ministradas pelos casos pública e privada	Validação das entrevistas realizadas nas fases anteriores
Entrevista com coordenadores e identificação dos casos	Realização das entrevistas 3 e 4 com casos pública e privada	Realização da entrevista 5 com os casos pública e privada
Contato com os casos em potencial	Realização das entrevistas 3 e 4 com estudantes das disciplinas ministradas pelos casos	Nova análise do plano de ensino, aulas, provas e trabalhos das disciplinas observadas no semestre anterior
Realização de entrevistas 1 e 2 com os casos pública e privada	Nova entrevista com os casos para aprofundamento das entrevistas 1 e 2	
Análise do projeto pedagógico, currículo e plano de ensino	Análise de aulas, provas e trabalhos das disciplinas observadas	

Os documentos reunidos durante as três fases do estudo foram o projeto político pedagógico, planos de ensino, cronogramas, aulas e provas. As entrevistas foram realizadas também em todas as fases do estudo. Durante a coleta de dados realizaram-se seis entrevistas com cada uma das participantes, cinco previstas no delineamento da coleta em fases e uma de aprofundamentos realizada entre as fases 2 e 3.

Cada uma das entrevistas possuía uma finalidade distinta. A entrevista 1 foi biográfica e de reconhecimento do contexto educacional através da perspectiva dos casos. A entrevista 2 investigou o conhecimento base para o ensino e as fases de compreensão e transformação. Já a entrevista 3, a fase de ensino; a entrevista 4, a fase de avaliação; e a entrevista 5, as fases de reflexão e novas formas de compreender. As entrevistas 4 e 5 foram também realizadas com os estudantes, mas os dados não serão apresentados neste texto.

As entrevistas do caso pública totalizam 7 horas e 30 min. e as do caso privada, 8 horas e 8 min. As entrevistas tiveram duração de no mínimo 1 hora e 20 min. e no máximo 2 horas. Foram registradas com auxílio de gravador de voz e realizadas sempre em local de preferência das participantes. O conteúdo foi transcrito e enviado para validação. Quanto às observações, foram realizadas apenas na fase 2. Do caso pública foram observadas seis aulas de graduação, de em média uma hora, e nove aulas/sessões de pós-graduação, de em média 3 horas, totalizando 15 sessões observadas e 33 horas de observação.

Do caso privada foram observadas 17 aulas/sessões de, em média, uma hora, totalizando 17 horas de observação. O número de disciplinas e a diferença de horas observadas justificam-se pela carga horária de ensino que as professoras possuíam no curso no semestre em questão. Parte das aulas observadas foi gravada em vídeo. Algumas aulas não foram gravadas por opção dos estudantes, outras, por opção da pesquisadora. Todavia, todas as sessões estão registradas em diário de campo que foi mantido durante todo o período de observação para registros de notas operacionais, metodológicas e teóricas.

A análise dos dados foi ocorrendo durante o processo de coleta de dados e foi orientada pelo método das comparações constantes da Teoria Fundamentada nos Dados (STRAUSS; CORBIN, 2008) e ordenada no software Atlas TI versão 7.1. Resumidamente, o processo possui três etapas: codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva. Ao final da codificação aberta, o caso pública possuía 154 códigos e o caso privada, 142. Na codificação axial esses códigos foram posteriormente agrupados nas categorias fontes de

conhecimento base para o ensino, conhecimento base para o ensino e fases do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico, previamente determinadas pelo marco teórico, e constituíram 28 e 27 códigos, respectivamente.

Na fase de codificação axial os códigos organizados na codificação aberta foram ordenados em quatro categorias: fontes de conhecimento base para o ensino, conhecimento base para o ensino, Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico e o contexto. Serão apresentadas neste texto as três primeiras categorias, que contêm 21 códigos. Na fase de codificação seletiva as categorias foram articuladas em duas metacategorias denominadas caso pública e caso privada, metacategorias que têm os seguintes eixos transversais: relações entre fontes e conhecimento base para o ensino, relações entre categorias de conhecimento base para o ensino e relações entre conhecimento base e Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico.

Para preservar o anonimato os registros apresentados na seção de resultados farão referência ao caso (caso pública ou privada), à fonte (se entrevista, observação ou documento) e à ordenação em que foram inseridos e codificados no Atlas Ti.

Resultados

Ainda que [Shulman \(2005\)](#) tenha apresentado os conceitos de fontes, categorias de conhecimento base para o ensino e fases do MARP de forma individualizada, possivelmente com vistas ao entendimento, nas falas, aulas observadas e documentos é possível compreender as relações estabelecidas. As relações mais marcantes observadas e analisadas em ambos os casos serão destacadas. Todavia, como visto anteriormente, o conhecimento base dos casos é distinto, de modo que as articulações e repercussões também serão.

A identificação da relação entre as fontes e o conhecimento base e também entre as categorias de conhecimento base entre si e com as fases do MARP, na maioria dos exemplos, foi captada na análise das entrevistas; com exceção das fontes de formação acadêmica e literatura científica, que também foram identificadas na observação das aulas e nos planos de ensino das disciplinas ministradas, e do conhecimento do currículo e dos objetivos,

que também pode ser visualizada nos projetos pedagógicos e planos de ensino.

Para além das relações das categorias de conhecimento base entre si, é possível identificá-las em relação com uma ou mais fases do MARP. A própria planificação de [Shulman \(2005\)](#) sugere que as fontes sustentam o conhecimento base e que este, por sua vez, se apresenta, articula e desenvolve a partir do Modelo. Partimos desse entendimento desde o delineamento do estudo e as relações aqui observadas sugerem que há mesmo essa sintonia. Contudo, da mesma forma que com relação ao conhecimento base, as relações aqui estabelecidas têm nuances a partir dos casos.

Caso Pública

Relações entre fontes e conhecimento base para o ensino

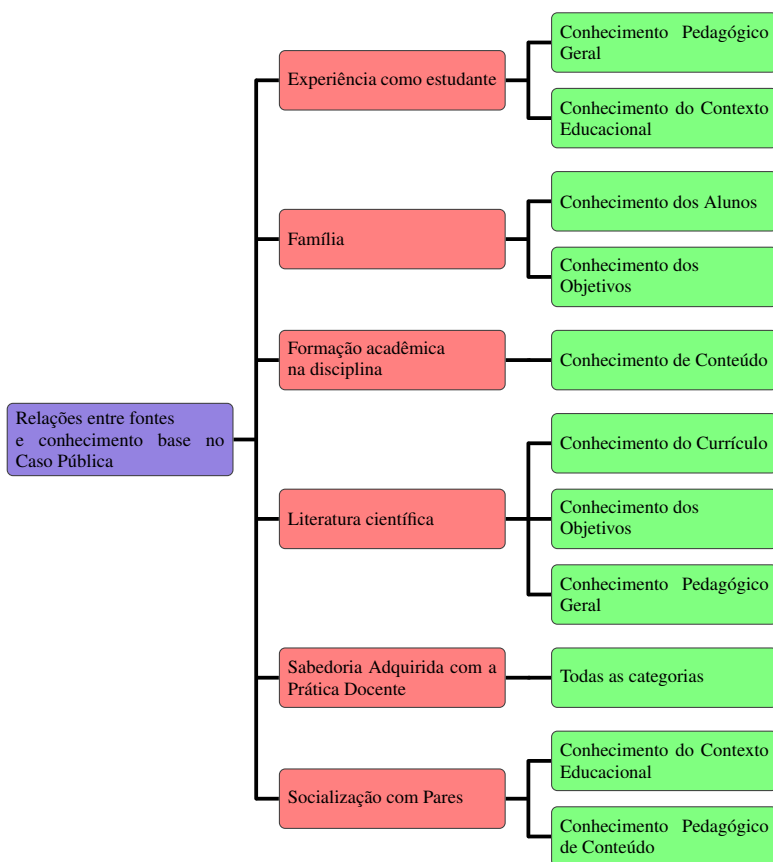
A Ação e Raciocínio Pedagógico do caso pública apresentou, para além de três das quatro fontes de conhecimento base destacadas por [Shulman \(2005\)](#), as fontes experiência como estudante, a família e a socialização com os pares, sustentadas no entendimento de [Tardif \(2012\)](#) sobre saberes experienciais. Sobre a fonte experiência como estudante é destacada particularmente a do curso de doutorado, onde tomou contato com outras literaturas, particularmente da área de educação, e que teve contato com a enfermagem em um âmbito mais internacional, despertando seu olhar para este aspecto da categoria. Estas fontes influenciaram o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento do contexto educacional.

À fonte família atribui-se um senso de compromisso, responsabilidade e foco na carreira aprendidos com o pai, cujas influências configuraram parte do conhecimento dos objetivos do caso pública de que os estudantes precisam ter compromisso com sua aprendizagem, ser responsáveis, e da forma com que ‘olha’ para os estudantes e constrói seu conhecimento dos alunos a partir desta perspectiva. Já à formação acadêmica atribui-se grande parte do conhecimento de conteúdo, que também teve relação estabelecida com a fonte sabedoria adquirida com a prática docente.

A literatura científica, particularmente a literatura relacionada à formação, educação, teve influência na forma como a professora compreendia o

ensinar e aprender no âmbito da enfermagem, influenciando seu conhecimento de currículo e dos objetivos. A socialização com pares, através da troca formal ou informal com colegas de informações da organização acadêmica ou mesmo de estratégias de ensino conhecidas experimentadas, influenciou o conhecimento pedagógico de conteúdo e o conhecimento do contexto educacional. A representação da relação entre fontes e conhecimento base para o ensino na Ação e Raciocínio Pedagógico do caso pública pode ser observada na Figura 5.

Figura 5 – Relações entre fontes e conhecimento base na Ação e Raciocínio Pedagógico do Caso Pública



Há, por vezes, em uma categoria de conhecimento base, articulação entre as fontes. Um conjunto de fontes sustenta as categorias de conhecimento

base e a Ação e Raciocínio Pedagógico do caso pública. Todavia, algumas fontes se mostraram mais expressivas que outras na sustentação de categorias de conhecimento base. Da proposta de Shulman (2005) destacam-se as fontes literatura científica e sabedoria adquirida com a prática docente, subsidiando mais de uma categoria de conhecimento base. Há grande destaque para a socialização com pares, também.

Todos esses exemplos ou eu encontrei na literatura ou discuti com colegas que me deram insights ou pensando sobre o assunto encontrei com a própria vivência, claro, de pesquisadora, de dados que você coletou, não só as experiências minhas, mas as de outros colegas. Muito frequentemente eu trago temas de outras áreas, que não são as áreas que eu pesquiso, então não é só sobre as minhas experiências, mas as que eu leio, vivencio. (Caso Pública, Entrevista 1, 19:111)

Relações entre categorias de conhecimento base para o ensino

Da mesma forma que ocorre com as fontes, há certa hierarquização nas relações entre as categorias de conhecimento base. Ou seja, há categorias de conhecimento base que são mais influentes que outras no âmbito da Ação e Raciocínio Pedagógico do caso pública. A Figura 6 tenta demonstrar estas relações.

No ciclo há o encadeamento das relações estabelecidas entre as quatro categorias de conhecimento base mais expressivas na prática do caso pública. Na parte externa há outras relações percebidas entre as categorias de conhecimento base, porém não tão centrais. O conhecimento pedagógico geral foi ponto de partida para o estabelecimento de relação e uso das demais categorias na Ação e Raciocínio Pedagógico, sendo de particular destaque suas relações com o conhecimento dos objetivos, do currículo e com o conhecimento pedagógico de conteúdo, proporcionando a sinalização de que a maneira de compreender pode determinar a maneira de ensinar. Por uma determinada compreensão sobre ensinar e aprender, característica do conhecimento pedagógico geral, o caso pública compreendia o conteúdo como meio, o que não significa que não se desenvolvesse em sua prática, mas possivelmente que

a centralidade não residisse nele.

Eu uso o conteúdo para desenvolver habilidade, atitude, valores. Entendeu? Eu uso o conteúdo. “Ah, mas se eles não aprenderem isso...”. Se eu conseguir despertar no aluno responsabilidade e compromisso ele vai. “Ah, mas se ele não aprender aqui comigo a fazer uma sondagem, ele não vai saber fazer.”. Mais ou menos assim que se ouve o discurso. Se eu conseguir despertar no aluno a responsabilidade e o compromisso, ele, quando tiver uma sondagem na frente, ele vai se virar nos 30 e ele não vai fazer uma sondagem sem buscar conhecimento, ele vai aprender sozinho.(Caso Pública, Entrevista 2, 4:125)

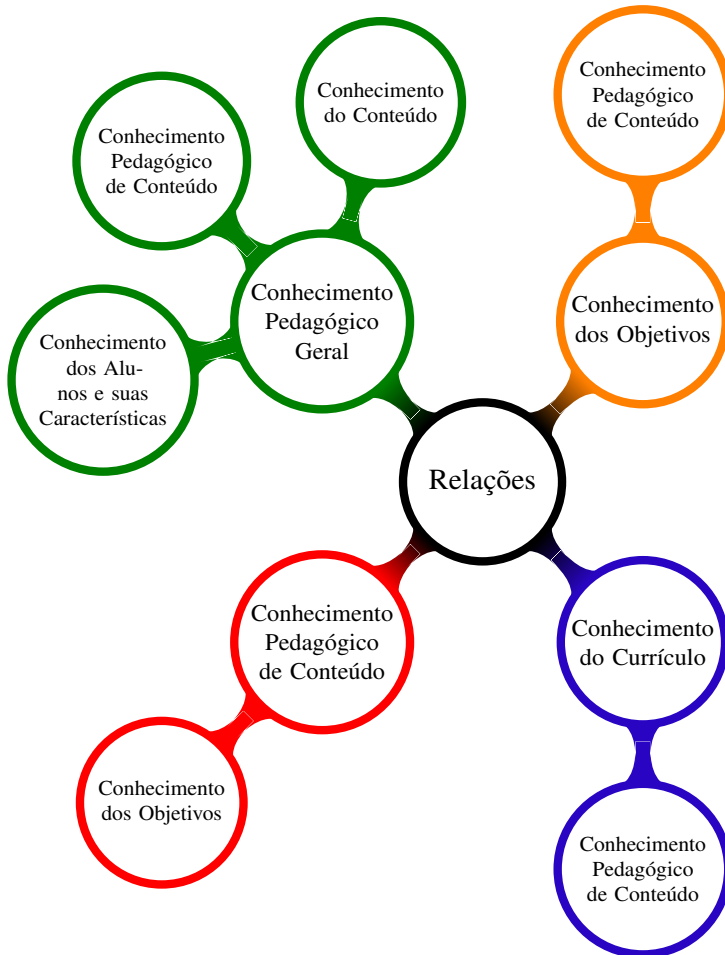
Um conteúdo ou uma disciplina ensinados estão inseridos em um currículo, que por sua vez é elaborado por uma determinada escola e professores, sob legislação educacional, caracterizando o contexto. No caso pública pode-se observar que ter o conhecimento pedagógico geral como ponto de partida, e não o conhecimento de conteúdo, estabeleceu o planejamento de objetivos, que por vezes transcendiam o declarado no currículo, sinalizando uma relação de negociação de significado entre conhecimento dos objetivos e conhecimento do currículo.

Aprofundar conhecimentos acerca dos fundamentos metodológicos em diferentes tipos de estudo qualitativos. (Caso Pública, Plano de ensino disciplina de pós-graduação, 23:6)

Aluna 01: Então, na realidade eu só quero colocar mais lenha na fogueira. É que semana passada eu fui apresentar no grupo de pesquisa sobre técnicas de coleta de dados e eu ia apresentar sobre o grupo focal. Aí eu pesquisei várias literaturas indicadas pela professora e tudo mais, e num dos livros tinha a palavra “variável”, entendeu? No grupo você não pode, você não pode tornar variáveis. E, daí, quando eu apresentei isso o professor, que é espanhol, ele quase derrubou uma cadeira, e [...] Professora: Olha o que eu falei do tempo para vocês... Aluna 01: Peguei do livro, copiei e coleí (risos). Professora: Se você usar essa palavra numa matéria e levar chumbo, você vai ter que entender por que você está levando chumbo. Aluna 01: Não [...] Professora: Não? Mas se estava escrito no livro está certo? Doutor não faz isso certo?

Mas por que você usou essa palavra? Que sentido ela tem ali? Você tem que ter um argumento, certo? (Caso Pública, Observação disciplina de pós-graduação em 19.08.2014, 29:2)

Figura 6 – Relações entre categorias de conhecimento base para o ensino do Caso Pública



Relações entre conhecimento base e fases do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico

A relação de destaque a estabelecida entre o conhecimento pedagógico geral e as fases de compreensão, transformação e ensino e o conhecimento pedagógico de conteúdo corrobora para o entendimento de que há relações entre as categorias de conhecimento base que se expressam através das fases da Ação e Raciocínio Pedagógico.

Bom, eu acho que as perguntas e respostas é uma estratégia que parte exatamente do reconhecimento de que o aluno tenha um conhecimento básico, ele conhece o tema, ele não é uma página em branco, como diz o Paulo Freire. Ele tem toda uma história, ele tem toda uma formação, ele tem todo um acúmulo de conhecimento e a partir daí entendendo o que ele já sabe, eu também posso ver o que ele precisa, o que precisa compreender melhor, aquelas dificuldades de compreensão que ele tem e que eu posso ajudá-lo. (Caso Pública, Entrevista 3, 19:59)

A fase de transformação no âmbito da Ação e Raciocínio Pedagógico do caso pública guardou relação com o conhecimento dos alunos e suas características e também do contexto educacional, pois a limitação de recursos, tempo, estrutura interferia na escolha dos recursos de ensino e da abordagem.

Então a primeira coisa que eu faço sempre quando eu começo um curso, assim aqui, e começo em qualquer lugar que eu vou, é perguntar: Quem são vocês, que história vocês tem, que aproximação você tem? E aí eu fiz uma dinâmica bem interessante, pensei nessa dinâmica um dia antes, porque eu sou assim, eu vou pensando, tem mais ou menos uma ideia. (Caso Pública, Entrevista 2, 4:63)

Em sua proposta [Shulman \(2005\)](#) apresentou as seis fases do modelo de forma sequencial em um círculo, sugerindo um processo. Todavia, o que se observou no caso pública é que havia maior comunicação entre as fases do que a estrutura originalmente apresentada e não apenas de forma sequencial. Por exemplo, a compreensão não dava apenas origem à transformação e à

transformação do ensino, mas a compreensão está no ensino e a transformação na avaliação, bem como influencia a nova forma de compreender.

A única coisa que eu acho que, nesse semestre, a gente tentou fazer um experimento que eu acho que não funcionou mesmo foi a questão da antecipação do seminário, porque a gente imaginou que discutindo coisas gerais, antecipado a isso, pudesse fortalecer, inclusive quando fosse a discussão de coleta de dados, por exemplo. Porque as técnicas são universais para qualquer um desses métodos, com, claro, características específicas para um e para outro, mas, de modo geral, são os mesmos. Então, a gente achou que isso pudesse fortalecer a discussão quando chegasse nesses conteúdos, mas a gente viu que isso não aconteceu e o que a gente achou que ficou prejudicado foi o fato dos seminários, terem pouco tempo para a apresentação dos seminários. Como a gente fazia mais ao final da disciplina, dava tempo para eles irem amadurecendo e o seminário chegava lá com um pouquinho mais de corpo, mas também sei que foi uma característica desse grupo, por tudo que a gente já conversou. (Caso Pública, Entrevista 4, 20:43)

Caso Privada

Relações entre fontes e conhecimento base para o ensino

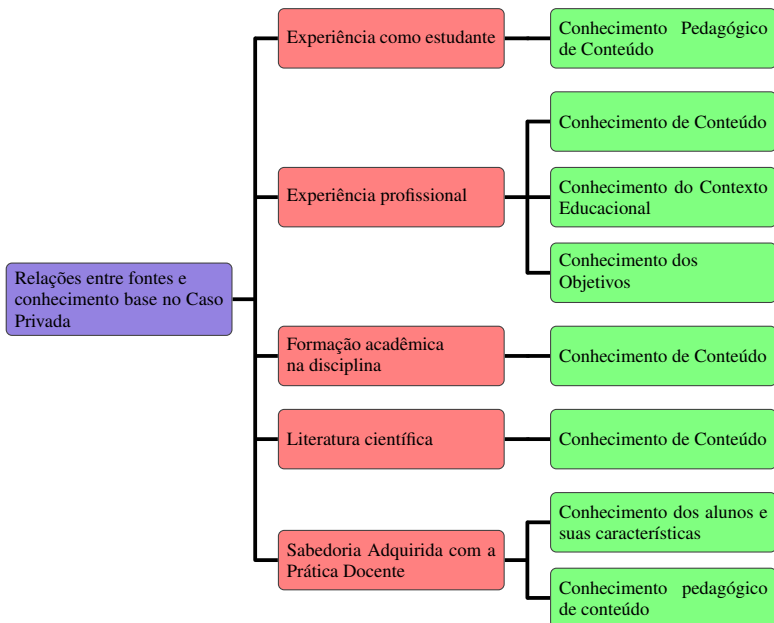
Considerando as relações entre as fontes e categorias de conhecimento base na Ação e Raciocínio Pedagógico do caso privada, observou-se que são mais expressivas as fontes experiência profissional e sabedoria adquirida com a prática docente. Adiante, nas relações entre categorias de conhecimento base ver-se-á que estas fontes também subsidiam as categorias mais centrais da Ação e Raciocínio Pedagógico.

A experiência como estudante como fonte de conhecimento se apresentou relacionada ao desenvolvimento de conhecimento pedagógico de conteúdo, pois o caso privada elegia recursos pedagógicos baseada no seu entendimento do que era melhor para si em termos de aprendizagem. Quanto à experiência profissional, fundamentava desde o conhecimento de conteúdo, ou seja, o que deveria ser ensinado e o domínio sobre o que se ensina sustentado na vivência cotidiana do caso privada como enfermeira assistencial,

experiência esta que lhe fornecia ainda um entendimento empírico acerca das condições de formação que os estudantes têm tido nas escolas, um conhecimento do contexto educacional, que subsidia seu conhecimento dos objetivos, que foi declarado como “*formar melhor os enfermeiros que estão no mercado de trabalho*”.

Sobre a literatura científica, o uso foi de artigos científicos, particularmente os que sugeriam, baseados em evidências, a necessidade de mudanças em certas condutas ou procedimentos da prática de enfermagem. Quanto à sabedoria adquirida com a prática docente, mostrou-se mais relacionada ao conhecimento pedagógico geral, pois, a partir do que planejava para as aulas e ‘testava’ na fase de ensino, reforçava ou excluía certos entendimentos, bem como, através desta fonte, também construía seu conhecimento dos alunos, suas preferências, características, moldando a expressão do conhecimento pedagógico de conteúdo na fase de ensino.

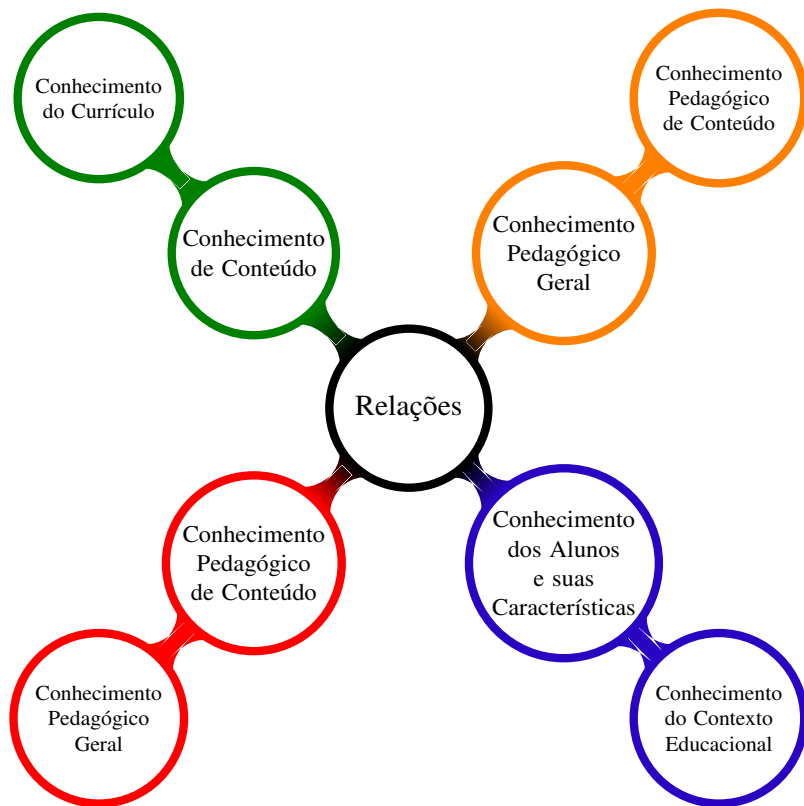
Figura 7 – Relações entre fontes e conhecimento base na Ação e Raciocínio Pedagógico do Caso Privada



Relações entre categorias de conhecimento base para o ensino

O caso privada, em sua Ação e Raciocínio Pedagógico, partia do conhecimento dos alunos e suas características para a mobilização do seu conhecimento pedagógico de conteúdo e determinação dos recursos a serem utilizados na fase de ensino. No ciclo da figura 8 há o encadeamento das relações estabelecidas entre as quatro categorias de conhecimento base mais expressivas na prática do caso privada. Na parte externa há outras relações percebidas entre as categorias de conhecimento base, porém não centrais.

Figura 8 – Relações entre categorias de conhecimento base para o ensino do Caso Privada



Porque sempre pergunto se é uma turma que tem bastante experiência ou se tem pouca experiência,

dependendo da situação eu foco onde tem que trabalhar mais. Por exemplo, se eu pego uma turma que 80% é técnico, já trabalha em UTI, você não vai ficar com aquela aulinha, “gente, segura assim, faz assim”, porque 80% da turma vai ficar desmotivada. Então, tenho que mostrar para eles a importância de técnica e o papel do enfermeiro naquele momento, de fazer o certo, da tomada de decisão, de como que eles fazem, buscar com a vivência, com a prática deles. Sempre procuro fazer essa relação, o que vou traçar como meta para mim para eu atingir os objetivos daquele semestre depende da turma que estou pegando. (Caso Privada, Entrevista 2, 3:87)

Outra relação relevante entre categorias de conhecimento base estabelecida no âmbito da Ação e Raciocínio Pedagógico do caso privada foi entre conhecimento pedagógico geral caracterizado pelo entendimento do caso privada de que a visualização é uma forma central para o aprendizado. Isso fazia com que seu entendimento sobre a eleição das melhores estratégias de ensino, e conhecimento pedagógico de conteúdo, se expressasse na fase de ensino através do uso de exemplos, da visualização, da demonstração.

Se eu estou fazendo um dia de estágio e tenho paciente que está com sonda, eu chamo e mostro: Gente, isso aqui é uma sonda, isso aqui é uma bolsa coletora, isso aqui é um dreno de tórax. Talvez seja assunto que eles não tiveram ainda, mas eu mostro: Isso aqui é um dreno de tórax, sistema fechado, está aqui conectado nisto daqui. Mostro tudo para eles. Lembrem-se que um dia vocês vão aprender sobre isso daqui, e vocês já terão a imagem processada. (Caso Privada, Entrevista 2, 3:40)

Relações entre conhecimento base e fases do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico

Relação bastante importante estabelecida na Ação e Raciocínio Pedagógico do caso privada é percebida entre a fase de compreensão e a transformação, sustentadas em conhecimento pedagógico geral.

Então, dependendo da situação, que com eles é um recurso que eu não utilizei, porque tem vídeos, tipo,

assistência ao parto. A gente tem um tempo para utilizar e eu utilizei, mas é um recurso que para mim também é muito utilizado. Que como eu trabalho muito com essa parte da visão, você visualizar uma coisa, quanto mais imagem eu mostrar, para mim eu acho que está sendo mais útil. Melhor absorvido por eles. Do que você ficar ali, ponto, contando ritmo.(Caso Privada, Entrevista 3, 16:45)

Sobre o conhecimento dos alunos observa-se que tem relação com as fases de ensino e avaliação, articuladas. Pensando acerca das fontes, é possível inferir que, se o conhecimento dos alunos tem relação com a fase do ensino e uma das fontes de conhecimento é a sabedoria adquirida com prática, parte do conhecimento dos alunos é fruto da interação realizada na fase de ensino.

Na próxima aula prática, eu vou fazer vocês colocarem o relatório. Tentando contar isso como algum pontinho na prova. Não, fazer um relatório. Porque assim, agora a gente está em uma aula prática, eu estou aqui para tirar as dúvidas, só que outras pessoas, outros nesses momentos não estão fazendo nada. Então, da próxima vez, eu já vou fazer assim, vou fazer vocês fazerem um relatório. Então vocês, por exemplo, poderia ter pedido hoje para vocês, qual é a frequência cardíaca da colega? Na carótida, na radial, qual é o pulso? A frequência respiratória? A pressão? Braço direito, braço esquerdo? Ai vocês vão verificar. E daí eu posso contar como uma avaliação. Porque ai vocês estariam um vendo no outro. "Ai, professora, eu não sei direito, não estou bem adaptado ainda." Porque aula prática é assim, gente. Aula prática, o interesse é do aluno. O professor está aqui, é um dia de aula normal que a gente está aqui, para poder fazer vocês fazerem a prática, desenvolverem, pegar mais habilidade.(Caso Privada, Observação graduação em 01.09.2014, 38:1)

Relação relevante e expressiva na Ação e Raciocínio Pedagógico do caso privada é a percebida entre ensino e avaliação na fase de ensino. A partir da sua compreensão, construída a partir das relações apontadas entre as fontes de conhecimento base, a professora transforma o conteúdo com vistas ao ensino. Todavia, na fase de ensino não há somente a expressão das escolhas realizadas nas fases anteriores, mas o ajuste da proposta inicial, a partir de um entendimento do público a que se destina.

Assim sendo, a fase de avaliação não ocorre somente após a fase de ensino, mas também durante, e não é apenas influenciada pela experiência de ensino atual, mas por experiência prévias, sugerindo que, nesta relação, a sabedoria adquirida com a prática docente é a maior subsidiária de conhecimento base. Essa transposição entre ensino e avaliação foi bastante marcante no caso privada.

Eu tenho a aula número 5 e a 5 A, porque, dependendo de como percebo que a turma está, elas não são aulas com conteúdos diferentes, mas são aulas com enfoques diferentes do conteúdo, então eu começo com a 5, e aí temos o intervalo e coloco a 5 A. Quando não tenho esse processo, quando vejo que o grupo não está muito assim, já venho com uma coisa mais tchan, e todo mundo fica AH... Lembra tudo aquilo que falei antes do intervalo, aí eu faço uma ênfase maior naquilo, para não ficar naquela nheca nheca, porque estou vendo que não está agradando, que não está absorvendo. (Caso Privada, Entrevista 2, 3:49)

Discussão

Observou-se que os casos utilizavam distintas fontes de conhecimento base para o ensino (SHULMAN, 2005) e também saberes pessoais (TARDIF, 2012), e que, quando do uso das mesmas fontes, o faziam com objetivos e intensidade distintos. Entendemos que as distinções nas fontes dos casos têm relação tanto com a oportunidade de acesso (BACKES *et al.*, 2013) quanto com o desenvolvimento das mesmas. A trajetória de formação e carreira dos casos aliada ao contexto educacional em que estavam inseridos pode ser o fator de distinção para o acesso e uso das fontes de conhecimento base (GROSMANN, 2005). Ou seja, a depender da trajetória que se constrói e de onde e com o que se trabalha, o professor pode ter acesso a distintas fontes.

Mas, não é somente a garantia de acesso que deve nos importar quando pensamos em fontes de conhecimento base. Se garantir acesso fosse o suficiente, todos os doutores com os mesmos anos de formação e experiência docente manifestariam o mesmo e pleno conhecimento base. Além do acesso, o desenvolvimento da fonte é relevante e este aspecto não está relacionado

somente à oportunidade de acesso em si mesma, mas à capacidade de reflexão do professor no âmbito da ação, que é quem por fim determina o uso real que a fonte de conhecimento tem.

O caso pública, por exemplo, embasava seu conhecimento pedagógico geral, categoria ponto de partida de sua Ação e Raciocínio Pedagógico, na fonte de literatura científica e no uso particular de um referencial teórico da área de educação, possivelmente influenciada por sua formação acadêmica e pela atuação como pesquisadora da área, enquanto que o caso privada acessava a literatura também, mas em outro sentido, como fonte de literatura científica que embasava seu conhecimento de conteúdo para atualizar suas práticas profissionais, possivelmente influenciada pelo fato de ainda possuir atuação como enfermeira assistencial.

A socialização com os pares como fonte não foi pontuada como fonte de conhecimento relevante para a Ação e Raciocínio do caso privada, possivelmente porque seu vínculo com a universidade era pontual. Ministrava sua carga horária e ia embora, enquanto que o caso pública possuía dedicação exclusiva e passava o dia na universidade em atividades e contatos com seus pares. Estes eram os contextos da Ação e Raciocínio Pedagógico conformando o acesso às fontes, mas não só. A forma como as professoras compreendiam seu trabalho e processavam a experiência que tinham inseridas nestes contextos, a compreensão, determinava o uso e o desenvolvimento das fontes.

Se a experiência possui relação com o uso e o desenvolvimento das fontes, não se podem considerar como relevantes somente as experiências que as professoras tiveram no ensino superior, em distintos contextos educacionais. Nesse sentido, é preciso ampliar o entendimento de [Shulman \(2005\)](#) acerca do que são fontes de conhecimento base, pois o autor considera fontes a formação acadêmica na disciplina e a literatura especializada, que o professor acessa após educação formal, e a sabedoria adquirida com a prática docente e as estruturas e materiais didáticos, que circunscrevem a experiência que subsidia a Ação e Raciocínio Pedagógico dos casos à universidade.

Entretanto, pôde-se observar nos casos que outras fontes são relevantes para a construção da Ação e Raciocínio Pedagógico e devem ser

consideradas (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2010). A compreensão criada pela experiência no âmbito da Ação e Raciocínio Pedagógico não pode ser tomada somente como a experiência que o professor tem nos espaços de ensino, na relação com os estudantes, mas deve ser tomada em geral. A experiência profissional (ASSAD; VIANA, 2003) do caso privada como enfermeira é marcante para a construção do seu conhecimento base e de sua fase de compreensão. É uma fonte e deve ser considerada como tal e algumas reinterpretções da proposta de Shulman (2005) já o fazem (CARLSON *et al.*, 2015).

Haja vista as fontes consideradas por Shulman (2005) e os saberes experienciais e pessoais de Tardif (2012) reconhecidos na Ação e Raciocínio Pedagógico dos casos, é possível dizer que há dentre as fontes uma fonte reguladora, que no âmbito da reflexão na ação parece ser mais importante do que as outras: a sabedoria adquirida com a prática docente, análoga ao saber experiencial de Tardif (2012), que o apresenta como mediador para a avaliação de outros saberes e sua pertinência no contexto da prática docente.

Quer dizer, mesmo que as professoras utilizem também outras fontes e estas fontes sustentem suas categorias de conhecimento base, é a sabedoria adquirida na prática docente, através da reflexão, que media o uso de uma ou outra fonte e valida sua pertinência, moldando o conhecimento base. O desenvolvimento da sabedoria adquirida com a prática docente parece se dar em parte com o que Schön (1998) denomina conversação reflexiva com a situação. Ao se deparar com uma situação que considera única o professor recorre a algum elemento conhecido do seu repertório, que trata como exemplar ou como análogo. Enquadra a situação e atua sobre ela, experimentando e apreciando através de constantes que reconhece.

Contudo, para além de apreciar o que está em curso, é necessário que o professor reflita sobre as repercussões de suas ações para que possa validar a experiência ou mesmo novamente enquadrá-la, aprendendo com elas. Este enquadramento é dado de forma distinta por cada professor e, a depender de como o fazem, das constantes que usam, mais do que proporcionar conhecimento, podem engessar o desenvolvimento da própria sabedoria adquirida

com a prática docente (SCHÖN, 1998).

É relevante destacar que quando se aborda a ideia de fontes de conhecimento base não se compreenda que a construção destas fontes é sustentada apenas em conhecimento dito científico. A sabedoria adquirida com a prática docente não é uma fonte que exemplifica somente a testagem de teorias sobre o ensino aprendidas através do acesso às fontes de formação acadêmica e literatura científica, por exemplo. Há uma parcela significativa de subjetividade envolvida na construção das fontes se aceita a ideia de saberes pessoais de Tardif (2012) e isto influencia a construção do conhecimento base. Reconhecer esta subjetividade intrínseca pode auxiliar o professor em seu processo de reflexão e desenvolver com maior amplitude a Ação e Raciocínio Pedagógico.

Por conta disso, o desenvolvimento de reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1998) na perspectiva de desenvolvimento de conhecimento base é caro ao professor. Dependendo da robustez das constantes, o professor é mais ou menos capaz de reconhecer e abordar o que parece movediço e turbulento em sua prática. E, dependendo das diferenças nestas constantes, tomadas individualmente e como fenômenos globais, podemos nos dar conta de diferenças significativas na reflexão na ação dentro e através das profissões.

Isso pôde ser visto no caso pública, que utilizava um marco teórico no qual embasava sua prática. Há autores que sugerem que um marco teórico qualifica e é relevante para a aprendizagem na prática docente (BORRASCA; MOYA, 2012), contudo o marco pode também engessar a reflexão, tornando-se dogmático. Como estava muito convencida de que sua forma de compreender o ensino e a aprendizagem era a mais adequada, a professora afirmou não conseguir compreender outra forma de ensinar que não a que utilizava. Já o caso privada, mesmo com suas concepções sobre ensino e aprendizagem, muitas delas empíricas, fruto de experiências pessoais, não possuía nenhum marco claro e se mostrava mais flexível a adaptar sua forma de ensinar à situação que se apresentava.

Ainda que a sabedoria adquirida com a prática docente tenha maior peso se comparada às demais fontes, é importante observar que o maior acesso às fontes fornecia aos casos a possibilidade de múltiplas checagens do seu

conhecimento pedagógico geral, como se pode observar na fala do caso pública que encontra um exemplo na literatura, o testa não somente em sala de aula, mas a partir de outras experiências em discussão com seus pares (TANJI; VIANA, 2012). Nesse sentido, ampliar o acesso às fontes parece fornecer maior potencialidade de desenvolvimento de reflexão e consequentemente de conhecimento base.

O tipo de fonte utilizada parece, por sua vez, hierarquizar também o conhecimento base. Observou-se um encadeamento entre os construtos de fontes e conhecimento base como sugerido por Shulman (2005), onde as categorias de conhecimento se desenvolvem relacionadas a uma ou mais fontes, sendo algumas categorias predominantes e mais expressivas em relação às outras. No caso pública, a articulação entre a fonte literatura científica da área de educação caracterizada pelo uso da pedagogia crítica de Freire moldava parte do conhecimento pedagógico geral, evidenciando um entendimento do que e de que forma os estudantes deveriam apreender.

Uma vez que a sabedoria adquirida com a prática docente era fonte relevante, possivelmente este marco foi testado mediante reflexão na ação e provava-se satisfatório (SCHÖN, 1998), contribuindo para o estabelecimento do conhecimento dos objetivos, ou seja, do que os estudantes deveriam atingir na esfera de sua disciplina. Essa articulação entre as fontes e o conhecimento pedagógico geral eram potentes a ponto de configurar e por vezes suplantar o conhecimento do currículo, agregando outros objetivos formativos. Articuladas pela reflexão na ação realizada na fase de transformação, estas três categorias eram tangíveis à fase de ensino na forma do uso de perguntas e respostas e da criação de conflito cognitivo, por exemplo.

No caso privada, as fontes preponderantes eram a experiência profissional associada com a sabedoria adquirida com a prática docente. Sem um marco prévio, era o conteúdo como expresso no currículo do curso o ponto de partida e a influência preponderante para o desenho da aula, como sugere Shulman (2005). A forma como a professora concebia o conteúdo somente era ‘chocada’ com seu conhecimento pedagógico geral em um segundo momento, quando então ela escolhia, baseada em sabedoria adquirida com a prática

docente e saberes pessoais e no conhecimento dos alunos e suas características, o recurso para ensinar, como o reforço de aspectos centrais do conteúdo e a verificação da compreensão do conteúdo pelos estudantes.

Qualquer uma das articulações entre categorias de conhecimento base aqui apresentadas refletem certa compreensão dos casos sobre ensinar, compreensão esta que é a primeira fase do que [Shulman \(2005\)](#) denomina Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico. O que se pode observar é que cada uma das professoras possuía seu próprio Modelo e que as influências eram múltiplas e sustentadas em uma maneira de agir e de racionar pedagogicamente, de refletir ([Valente e Viana, 2011](#)). Determinar os elementos preponderantes na Ação e Raciocínio Pedagógico dos casos não deve ser compreendido como determinação, mas como tendência. Outras categorias de conhecimento base também participam da Ação e Raciocínio Pedagógico, em menor intensidade.

Bem verdade é que, ainda que o esforço de desvelar a reflexão que os casos realizavam ao ensinar seja válido para que se possibilite o entendimento da multiplicidade de configurações possíveis e de que este não é um processo estanque, mas mutável e diretamente proporcional à capacidade de reflexão, capacidade esta que pode ser aprendida, é temerário fazê-lo, pois as fontes e categorias de conhecimento base estão imbricadas umas nas outras, assim como estão imbricadas nas fases do Modelo.

O que acontece é que umas parecem se destacar mais do que outras. [Perrenoud \(2008\)](#) destaca que a competência se manifesta na ação e que a transferência de conhecimentos não é automática. Se adquire pelo exercício e por uma prática reflexiva, em situações que propiciam a mobilização de saberes, de e extrapolar, cruzar, combinar estes saberes através de uma estratégia original a partir de fontes que não a contêm, nem a ditam.

Nessa direção, é relevante, dentre as fases, destacar o papel da compreensão ([GUZMÁN-VALENZUELA; BARNETT, 2013](#)). Há na compreensão alguns mecanismos de reforço, de episódios que a reafirmam, utilizados pelas professoras que, ao exemplificar seu entendimento sobre o ensino, por exemplo, em seguida traziam exemplos que tinham vivido em sala de aula e que reafirmavam que a maneira como entendiam e faziam seu trabalho era de

fato adequada. Havia também certas experiências que eram destacadas como paradigmáticas, que eram sinalizadas como divisores da prática docente de um modo para outro.

Na construção da compreensão de ambas as professoras, novamente tem um papel relevante a sabedoria adquirida com a prática docente que reafirma ou modifica a compreensão. A compreensão parece ser a chave de todo o processo de Ação e Raciocínio Pedagógico na estrutura do Modelo. Não só porque é o primeiro elemento, e não o é por acaso, mas porque pode ser o elemento mais importante para a produção de mudanças no ensino e na prática dos professores.

Assim como outros conceitos, a compreensão de Shulman (2005) é mais limitada a um conteúdo ou material a ser ensinado no âmbito de uma disciplina, mas o fato é que a compreensão das professoras acabou por envolver mais aspectos, sugerindo que talvez seja interessante ampliar o conceito original de compreensão para um conceito que abarque não apenas a compreensão como um ato pragmático dentro da Ação e Raciocínio Pedagógico com vias ao ensino de um conteúdo curricular, mas também como a forma como o professor se compreende neste papel, compreende a instituição e o mundo ao seu redor (TAMIR, 2005).

Fernandez (2014) sistematiza em seu trabalho um conjunto de visões alternativas sobre a proposta de Shulman (2005), muitas delas nesta perspectiva de integrar ou excluir categorias de conhecimento base, de colocar a ênfase em um ou outro conhecimento base, particularmente o conhecimento do contexto educacional e o conhecimento pedagógico de conteúdo. Adotando a licença de também contribuir para com a reflexão, entendemos que, uma vez que a compreensão seja concebida de forma menos pragmática, admite-se que não há linearidade no Modelo, mas também a possibilidade de múltiplas configurações, como se observou nos casos.

As professoras não somente avaliavam o que haviam planejado na fase de transformação na fase de avaliação, mas o faziam na fase de ensino, particularmente o caso privada, bem como não baseavam sua avaliação somente no que vivenciaram na fase de ensino, mas com relação ao que haviam

organizado na fase de transformação.

Considerações Finais

Tendo em vista que o objetivo deste texto foi relacionar fontes de conhecimento base para o ensino, categorias de conhecimento base para o ensino e fases do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico de professoras de ensino superior em enfermagem de universidades pública e privada, cabe reforçar que parece existir nos casos observados uma hierarquização das fontes e das categorias de conhecimento base, bem como uma relação de agregação, sobreposição e subordinação das categorias de conhecimento base e fases do Modelo, comandadas pela reflexão na ação.

Há uma espécie de encadeamento onde uma categoria de conhecimento base parece mobilizar a categoria seguinte, não sendo sempre o conhecimento de conteúdo o ponto de partida. O encadeamento observado sugere uma determinada forma de racionar pedagogicamente. Reconhecer na Ação e Raciocínio Pedagógico de professoras de enfermagem a presença de padrões, distinções e configurações múltiplas na articulação de fontes e conhecimento base, entre categorias de conhecimento base, entre categorias de conhecimento base e fases do Modelo, e entre fases do Modelo aponta que cada professor raciocina pedagogicamente à sua maneira e que, portanto, estabelecer programas padrão de formação docente, baseados em conteúdo, possivelmente não atenderá a todos.

Outro aspecto importante a destacar é que, ao perceber a presença de uma continuidade de relações estabelecidas entre os construtos de Shulman na prática de professoras de enfermagem, isto não significa que sua capacidade de reflexão sobre suas próprias práticas seja plena ou que seja explícito para elas mesmas em que parâmetros sua reflexão se dá, o que reforça a sugestão de que os professores se atentem para este fato na Ação e Raciocínio Pedagógico e examinem constantemente sua compreensão. Que investiguem e questionem suas próprias verdades.

Nesse sentido, ampliar além da capacidade de reflexão o acesso às fontes pode ser importante para a formação docente. Destacamos dentre as

fontes a serem ampliadas a socialização entre pares. O trabalho docente e a reflexão são bastante solitários e a discussão pode estimular novas conexões que beneficiem a Ação e Raciocínio Pedagógico. É potente pensar em criação de parcerias, em estimular espaços na universidade onde os professores tenham oportunidades de criar juntos, pensar juntos, para além dos espaços formais como os colegiados de curso, já instituídos.

5.4.2 Manuscrito 2

O contexto educacional como comunidade de prática: implicações para a Ação e Raciocínio Pedagógico de professoras de enfermagem

RESUMO

Objetivo: Reconhecer influências de distintos contextos educacionais para a Ação e Raciocínio Pedagógico de professoras de enfermagem de universidade pública e universidade privada da Região do Sul do Brasil a partir do conceito de comunidades de prática de Wenger. Metodologia: Estudo coletivo de casos intrínsecos, sendo casos a Ação e Raciocínio Pedagógico de duas professoras de ensino superior em enfermagem no âmbito de uma universidade pública e uma universidade privada. A coleta de dados foi realizada de abril de 2014 a julho de 2015 e envolveu a coleta de documentos, realização de entrevistas e sessões de observação não participante articuladas em fases ordenadas pelo conceito de Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico de Shulman. Os dados foram organizados no software Atlas Ti e analisados pelo método das comparações constantes, sendo articulados aos conceitos de negociação de significado, comunidade, aprendizagem, limite e localidade de Wenger, na codificação seletiva. Resultados: São apresentados em quatro metacategorias: Localidade e limite e as relações com a compreensão e ensino; Aprendizagem e novas formas de compreender; Comunidade: relações com a compreensão e avaliação; e Negociação de significado: relações com a compreensão e a transformação. Conclusão: Os contextos educacionais influenciam majoritariamente as fases de compreensão e ensino da Ação e Raciocínio Pedagógico

de ambos os casos, mas de maneira distinta. **Palavras-Chave:** Enfermagem; Ensino Superior; Professores; Aprendizado; Comunidades de Prática.

Introdução

Para ensinar, os professores desenvolvem um conjunto de ações de reflexão denominadas por [Shulman \(2005\)](#) compreensão, transformação, ensino, avaliação, reflexão e novas formas de compreender, apresentadas em uma estrutura denominada de Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico. Além das fases, acompanham a proposta do autor os conceitos de fontes de conhecimento base para o ensino e conhecimento base. Resumidamente pode-se dizer que as fontes subsidiam o conhecimento base, que por sua vez se mostra articulado às fases do Modelo neste movimento reflexivo realizado pelo professor. Este movimento reflexivo é capaz de não somente fornecer, mas também produzir conhecimento útil à prática docente, caracterizado por [Shulman \(2005\)](#) em uma fonte denominada sabedoria adquirida com a prática docente.

O ponto de partida da reflexão e aprendizagem oriundas da prática docente em si mesma é geralmente um conteúdo que precisa ser ensinado a alguém em um determinado contexto. A investigação deste processo de reflexão em si mesmo já produziria um conhecimento relevante para a compreensão da prática docente, mas é a reflexão realizada pelo professor inserido nos diferentes contextos e suas potenciais influências para a Ação e Raciocínio Pedagógico que nos interessam neste texto. Considerando o contexto educacional brasileiro como diverso, por possuir diferentes tipos de instituições de ensino, de categorias administrativas e domínios acadêmicos distintos, parte-se de alguns pressupostos que podem ser visualizados anualmente através do Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira ([INEP, 2013b](#)).

Primeiro, que as instituições de ensino, mesmo as de mesma categoria administrativa e prerrogativa acadêmica não são iguais. Possuem distintas políticas de gestão, culturas institucionais, corpos docentes e perfis de estudantes. Segundo, que o processo de reflexão do professor com vistas ao ensino,

ainda que delineado por [Shulman \(2005\)](#) em uma perspectiva intrínseca e individual, sendo o ser humano um ser social, possivelmente esta reflexão guarda relação de alguma ordem com o contexto. Considera-se contexto o meio onde o professor está inserido e desenvolve seu trabalho pedagógico. No caso de professores de enfermagem de ensino superior, a universidade, o curso de graduação em enfermagem.

Cada um destes contextos, e consequentemente os professores que neles estão inseridos, está sob a égide de uma legislação global, a legislação educacional brasileira, as resoluções acerca da formação de enfermagem e de uma legislação local, da universidade, do projeto pedagógico de curso e do currículo. Esta já é uma influência do contexto determinada do ponto de partida. Há possivelmente outras influências. O acesso à formação docente deste professor, as características do seu trabalho, as características da universidade, do curso e do grupo de professores onde desenvolve seu trabalho.

Se se acompanha e está de acordo com esta linha de raciocínio, admitindo que a prática do professor produz não somente ensino, mas aprendizagem e formação docente, investigar a potencial influência do contexto na Ação e Raciocínio Pedagógico do professor de enfermagem para além da legislação educacional e global se torna relevante. Associando-se a prática docente ao aprendizado por meio da fonte de [Shulman \(2005\)](#) sabedoria adquirida com a prática docente, adquire um caráter relevante olhar para o contexto através do conceito de comunidades de prática de [Wenger \(2011\)](#).

[Wenger \(2011\)](#) caracteriza uma comunidade de prática pela presença de compromisso mútuo entre seus integrantes, missão compartilhada e um repertório compartilhado, onde um dos pressupostos é o desenvolvimento de aprendizagem dos seus membros. Não seria uma analogia potente à universidade, ao curso de enfermagem e seus professores? Assim sendo, considerando a universidade e o curso de enfermagem como comunidades de práticas e os professores como seus membros, parte-se do terceiro pressuposto que sustenta este texto: o entendimento da docência como prática aprendida também pela sabedoria adquirida com a docência ([SHULMAN, 2005](#)).

Tendo, portanto, o interesse de reconhecer a influência do contexto

educacional para a Ação e Raciocínio Pedagógico de professores de enfermagem, o objetivo deste texto é reconhecer as influências de distintos contextos educacionais para a Ação e Raciocínio Pedagógico de professoras de enfermagem de universidade pública e universidade privada da Região do Sul do Brasil a partir do conceito de comunidades de prática de Wenger (2011).

Método

Estudo coletivo de casos instrumentais (STAKE, 2007), sendo casos a Ação e Raciocínio Pedagógico (SHULMAN, 2005) de duas professoras de ensino superior em enfermagem de universidade pública e privada da Região Sul do Brasil. Este manuscrito é recorte de estudo coletivo intitulado “Ação e Raciocínio Pedagógico de Professoras de Enfermagem em diferentes contextos educacionais”, aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa, CAAE nº 32937214.2.0000.0121, e desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para obtenção do título de Doutora em Enfermagem.

Foram locais de estudo cursos de enfermagem de duas universidades de um estado da Região Sul do Brasil, as quais chamaremos de Universidade A e Universidade B, universidades privada e pública, respectivamente. Os casos foram identificados pelos coordenadores de curso de graduação em enfermagem. Para estabelecimento dos locais de estudo levaram-se em consideração quatro critérios: a presença das duas categorias administrativas das instituições de ensino superior brasileiras (pública e privada), a presença de instituições de ensino de mesma prerrogativa acadêmica (universidades, centros universitários ou faculdades), a presença das instituições de distintas categorias e mesma prerrogativa em uma única região geográfica e instituições com cursos de graduação em enfermagem com dez anos ou mais de credenciamento. Para fins de entendimento e preservação do anonimato das participantes, chamaremos a professora da universidade pública de caso pública e a professora da universidade privada de caso privada.

A coleta de dados realizada junto aos casos ocorreu de abril de 2014 a julho de 2015 e envolveu a triangulação de dados. Documentos, entrevistas

e observação foram articulados em três fases encadeadas e orientadas por perguntas temáticas iniciais (STAKE, 2007) relacionadas aos conceitos de fontes de conhecimento base para o ensino, conhecimento base para o ensino e fases do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico de Shulman (2005).

Foram perguntas temáticas: *Quais as fontes de conhecimento base de professores de enfermagem que atuam em diferentes contextos educacionais? Quais as características do conhecimento base de professores de enfermagem que atuam em diferentes contextos educacionais? Como se apresentam as fases do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico em professores de enfermagem que atuam em diferentes contextos educacionais? e Qual é a relação entre o contexto e as fontes de conhecimento base, categorias de conhecimento base e Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico?*

A fase 01 do estudo envolveu a coleta e análise do projeto pedagógico e plano de ensino do curso e disciplinas ministradas pelos casos, a realização das entrevistas com o coordenador de curso e a realização das entrevistas 1 e 2 com os casos. A fase 02 envolveu a realização da coleta das aulas, trabalhos e provas realizadas pelos casos, a realização das entrevistas 3 e 4 com os casos e a observação das disciplinas ministradas, sendo uma disciplina de graduação e uma disciplina de pós-graduação no caso pública e uma disciplina de graduação no caso privada. Por fim, a fase 03 envolveu a realização da entrevista 05.

As entrevistas possuíam objetivos específicos distintos e roteiros personalizados que tinham relações com os objetivos do estudo, da entrevista e as características do caso. A entrevista 1 possuía o objetivo de explorar a trajetória docente e as fontes de conhecimento base para o ensino; a entrevista 2, o objetivo de reconhecer categorias de conhecimento base para o ensino e explorar as fases de compreensão e transformação; a entrevista 3, o objetivo de caracterizar as fases de compreensão e transformação no âmbito da fase de ensino; a entrevista 4, o objetivo de explorar a fase de avaliação; e a entrevista 5, as fases de reflexão e novas formas de compreender.

Perguntas diretas sobre o contexto não foram incorporadas nos roteiros, pois, na proposta de Shulman (2005), orientadora do delineamento

metodológico em fases, estruturas e materiais didáticos são fontes de conhecimento, e o conhecimento do contexto educacional é uma categoria de conhecimento base, e havia o interesse de que as potenciais influências do contexto emergissem espontaneamente e não pelo estímulo da entrevista.

Os dados coletados foram transcritos, validados pelos casos durante o período da coleta de dados e inseridos no software de análise Atlas Ti versão 7.1 para análise pelo método das comparações constantes proposto por [Strauss e Corbin \(2008\)](#). Nas fases de codificação aberta, axial e seletiva, as 616 unidades de significado do caso privada e as 1342 unidades de significado do caso pública foram ordenadas em códigos, categorias e metacategorias a partir de temas e tendências mais expressivas. É importante ressaltar que este texto é um extrato e aborda parte dos dados do estudo do qual se origina.

O estudo como um todo produziu 27 códigos no âmbito do caso privada e 28 no caso pública, organizados em quatro categorias denominadas: fontes de conhecimento; conhecimento base para o ensino; Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico; e Contexto. Neste texto apresentam-se prevalentemente as categorias Modelo e Contexto, porém nem todos os códigos que as compõem. São códigos explorados neste texto e articulados aos conceitos de negociação de significado, comunidade e aprendizagem de [Wenger \(2011\)](#) na codificação seletiva: fase de compreensão, fase de transformação, fase de ensino, fase de avaliação, conhecimento do contexto educacional, interferências do contexto e trajetória do professor.

Essa articulação entre os códigos e os conceitos de [Wenger \(2011\)](#) originou as três metacategorias apresentadas neste texto. São elas: *Negociação de significado e relações com a compreensão e transformação*, *Comunidade e relações com a compreensão, ensino e avaliação* e *Aprendizagem e novas formas de compreender*. Para preservar o anonimato os registros apresentados na seção de resultados farão referência ao caso (caso pública ou privada), à fonte (se entrevista, observação ou documento) e à ordenação em que foram inseridos e codificados no Atlas Ti.

Resultados

Caracterizando as comunidades de prática das Universidades A e B

Para [Wenger \(2011\)](#) a prática estabelecida sob alguns conceitos é o que caracteriza uma comunidade de prática. Significado, comunidade, aprendizagem, limite e localidade são conceitos centrais para estabelecer as relações da prática com uma determinada comunidade de prática, neste caso, as comunidades de prática de dois conjuntos de professores de enfermagem, de distintos contextos educacionais, onde destacam-se dois casos a partir dos quais analisaremos as relações entre a comunidade de prática e a Ação e Raciocínio Pedagógico dos casos.

São três as dimensões que caracterizam uma comunidade de prática: compromisso mútuo, objetivo coletivo e repertório compartilhado. Para contemplar estas dimensões as comunidades de prática guardam certas características. A partir destas dimensões de [Wenger \(2011\)](#) e a caracterização dela derivada é possível olhar sob alguns aspectos as Universidades A e B, concebidas como comunidades de prática, e os casos privada e pública ali inseridos.

O caso pública era professora com dedicação exclusiva ao departamento de enfermagem e, além das atividades de ensino na graduação e pós-graduação, orientava trabalhos de mestrado e doutorado, desenvolvia suas próprias pesquisas, atuava no comitê gestor da pós-graduação, possuía relações com pesquisadores e associações nacionais e internacionais de sua área. Esse conjunto de práticas proporcionava a ela um entendimento mais amplo sobre o seu papel como professora, abarcando as funções gerenciais, a defesa e construção de uma identidade de categoria de perspectiva internacional, transcendendo sua compreensão sobre o seu papel, sobre o conhecimento, sobre a enfermagem.

O caso privada era professora horista dos cursos de enfermagem, odontologia e cosmetologia. Trabalhava também como enfermeira, funcionária pública da Secretaria de Estado em um cargo de gestão do cuidado. Não estava envolvida com atividades para além da sua carga horária em sala de aula, mas anteriormente havia sido a responsável pelo laboratório de enfermagem.

Quando fechavam turmas de especialização para certos cursos oferecidos pela universidade, também ministrava aulas.

Segundo Wenger (2011), as dimensões de uma comunidade de prática podem ser percebidas pela presença de relações mútuas, harmoniosas ou não; Maneiras compartilhadas de participar na realização de atividades; Fluxo de informação e de propagação de inovação; Ausência de explicações constantes, conversas e interações são continuidades de um processo; Rápido estabelecimento de um problema a discutir; Grande superposição nas descrições dos participantes da comunidade sobre quem é membro e quem não; Reconhecimento do saber dos demais, o que podem fazer e em que podem contribuir para um objetivo; Identidades definidas mutuamente; Capacidade de avaliar a adequação de ações e resultados; Instrumentos e representações específicos; Tradições locais, histórias compartilhadas; Piadas internas, gestos particulares, jargões de comunicação; Certos estilos reconhecidos como sinais de afiliação; Discurso compartilhado que reflete perspectiva do mundo.

Acerca da presença relações mútuas, harmoniosas ou não (WENGER, 2011), os casos declararam relações entre os professores para a consecução dos objetivos do curso de enfermagem, sendo estas relações mais cotidianas e presentes na Universidade B, relatadas pelo caso pública, que ministrava suas disciplinas junto com outros professores enquanto que o caso privada ministrava sozinha. O caso pública mencionou que, por conta da proposta pedagógica da disciplina em que atuava no curso de graduação ser distinta do restante do curso, por vezes percebia resistência dos outros professores do curso a metodologias ativas e princípios pedagógicos assentados na problematização. Havia entre os professores do curso divergência sobre formas de ensinar e aprender, ou seja, distinto conhecimento pedagógico geral.

Mesmo com divergências na forma, havia certa unidade, um discurso compartilhado que refletia a perspectiva do mundo (WENGER, 2011) de ambas as comunidades de prática, seja na fala dos membros, seja nos documentos institucionais. Na fala do caso privada, a ênfase na formação de um enfermeiro capaz de atuar bem no mercado de trabalho era relevante. Isso também foi declarado pelo coordenador de curso e estava refletido no currículo. Já o caso

pública possuía uma adesão ao texto das Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação crítica, reflexiva, que em maior ou menor medida era também adotada pelos demais membros e estava refletida no currículo.

Por serem professoras de instituições de ensino, a Ação e Raciocínio Pedagógico dos casos estava submetida a maneiras compartilhadas de participar na realização de atividades (WENGER, 2011), que no caso de professores de ensino superior são as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Na Universidade A predominavam entre os membros, incluindo o caso privada, as atividades de ensino, enquanto que na Universidade B cada membro possuía distinção em sua participação. Compartilhavam as mesmas maneiras, mas as desenvolviam distintamente. Alguns atuavam mais no ensino, outros, na pesquisa, poucos na extensão e alguns acumulando ainda a atividade de gestão. Para o caso pública predominavam atividades de pesquisa e de gestão, agregadas.

Nestas ações, havia instrumentos e representações específicos (WENGER, 2011). Todos os professores, não somente os casos, no âmbito de comunidades de prática de professores de ensino superior, desenvolviam planos de ensino e atividades reguladas pelo projeto pedagógico do curso, tinham de realizar avaliações. O caso pública tinha de destacar suas atividades por semana, de acordo com sua carga horária, em um instrumento organizacional que regulava suas atividades docentes.

Ambas as universidades possuíam um fluxo de informação e de propagação de inovação (WENGER, 2011), mas distintos. Na Universidade B, do caso pública, isso era mais frequente e marcante. Havia espaços colegiados de gestão na graduação e na pós-graduação, com maior número de reuniões entre os professores e repasses de informações, envio de diretrizes e tarefas que coletivamente demandavam ser alcançadas. O caso privada também recebia informações, mas pontuais, e informou participar de uma reunião geral por semestre e ter seu contato mais restrito ao coordenador de curso. Pode-se dizer que o acesso do caso privada era mais periférico.

Uma vez que existiam, em maior ou menor frequência e intensidade, contato e fluxo de informação, ambos os casos tinham ciência do que estava

acontecendo no âmbito do curso e da universidade, o caso pública com mais clareza que o caso privada, sendo possível reconhecer que no contato entre si era ausente aos membros da comunidade de prática explicações constantes, estas continuidades de um processo, com rápido estabelecimento de um problema a discutir (WENGER, 2011). Visto que havia marcada distinção entre os casos, o caso pública possuía maior clareza dos objetivos atingidos, das limitações, para além do âmbito de sua disciplina, sinalizando maior capacidade de avaliar a adequação de ações e resultados (WENGER, 2011) da comunidade de prática.

Mesmo com contatos distintos, os casos pública e privada sabiam reconhecer seus pares em termos de conhecimento e participação no âmbito da comunidade. Por exemplo, o caso privada sabia quem eram os professores horistas e os com dedicação exclusiva, quem eram os professores que atuavam exclusivamente no curso e os que atuavam também em outros cursos, dando a dimensão do seu entendimento sobre quem eram as pessoas mais presentes no cotidiano da universidade e mais envolvidas com o planejamento de ações, diálogo com a administração central e responsabilidades para além da sala de aula, existindo reconhecimento do saber dos demais, o que podem fazer e em que podem contribuir para um objetivo (Wenger, 2011). Este reconhecimento dos demais através da prática, do que fazem uns e outros, proporcionava a identificação de identidades mutuamente (WENGER, 2011).

Não foi possível identificar superposição nas descrições dos participantes da comunidade sobre quem é membro e quem não é, pois o contato com outros professores, membros das comunidades de prática em questão foi bastante pontual. Como o foco da investigação também não se deu na perspectiva de identificar as relações entre os membros e sim na Ação e Raciocínio Pedagógico de um membro em específico, também não foi possível captar estilos reconhecidos como sinais de afiliação, piadas internas, gestos particulares, jargões de comunicação e tradições locais, histórias compartilhadas.

Negociação de significado: relações com a compreensão e a transformação

Para Wenger (2011) há um processo chamado negociação de significado pelo qual o professor passa no âmbito da prática até que atribua a ela um significado. A negociação de significado envolve a interação de dois processos constitutivos: participação e coisificação. A participação é ao mesmo tempo tomar parte de algo e conectar-se, supõe ao mesmo tempo interpretação e ação. Coisificar é converter algo em coisa, tratar uma ideia como algo material, por exemplo. É traduzir nossa experiência em algo material.

Se a participação e a coisificação determinam a negociação de significado, o conjunto ou a diversidade de espaços em que o professor atua ou participa, tem relação com a construção e caracterização da sua compreensão. O fato do caso pública ter sido inserida em comunidades de prática que lhe proporcionaram o acesso a práticas que transcendiam o ensino lhe proporcionou uma negociação de significado distinta.

Todos esses espaços pra mim foram fundamentais, e eu assumi todos eles como uma tarefa inerente minha de ser professora, porque eu também comungo com esta perspectiva da educação como ato político, então eu acho que isso implica em comprometer-se, em participar. Porque ser professor não é só estar em sala de aula com o aluno, mas é construir todo um contexto favorável à aprendizagem e isso tem várias dimensões. Tem a dimensão do reconhecimento social, do conhecimento institucional, o espaço interlocução, o espaço fora da instituição ou espaços de relação fora. Então eu acho que assim, em cada um desses espaços me ensinou muita coisa e eu aprendi muita coisa e também acho que contribui com muita coisa, no sentido de fazer algumas demarcações importantes (Caso Pública, Entrevista 1, 3:109).

O caso privada não mantinha um vínculo apenas com a comunidade de prática dos professores da Universidade A, mas também fazia parte de outra comunidade de prática com seus colegas no hospital. O contato pontual com o ensino e somente com o ensino, bem como a relação perene com a rede de serviços de saúde através da sua atuação profissional fazia parte do

seu processo de participação e coisificação, negociando o significando que a docência foi tendo para ela na construção de sua compreensão.

Porque no início você tem o compromisso de passar a informação, teu compromisso maior é esse, a minha aula é sobre isso, então vou preparar minha aula, vou passar e vou dizer que bom já dei essa aula, depois tudo até a experiência de vida, você percebe que teu papel não é só aquele transmissor, de transmitir a informação, teu papel é mostrar algo novo, diferente do conhecimento deles para uma vida profissional que eles vão assumir é pensando nessa pessoa no mercado de trabalho (Caso Privada, Entrevista 2, 3:45).

Estas distintas formas de participar da atividade de ensino faziam com que as professoras enxergassem o ensino em enfermagem de maneiras distintas e na fase de transformação tivessem uma visão distinta de quais seriam os melhores recursos para ensinar as disciplinas a que estavam relacionadas.

Ao invés de ir lá dar uma aula, que poderia dar uma aula tradicional expositiva, mostrar toda a LDB, mostrar toda a diretriz curricular profissional, falar das competências... Que ia ser enfadonho, que ia entrar por um ouvido e sair por outro "Pra que que isso me interessa?", a minha preocupação é descobrir como é que eu transformo esse conteúdo em alguma coisa que desperte o interesse, para eles entenderem que sentido, que importância tem esse conteúdo pra eles, profissionalmente falando (Caso Pública, Entrevista 2, 4:93).

Professora: Porque é para eles assimilarem mesmo, porque isso é o que vai ficar. Para eles talvez, quando eles passarem por uma situação de urgência, quando estiverem prestando um atendimento que, com certeza, eles vão tentar buscar o conhecimento que eles tem, aí eles vão se remeter talvez assim, eu tive uma aula sobre isso há dois anos atrás que com a professora, e o que que ela falou? Então, o que ficar impregnado é o que vai ajudar eles naquele momento. Então, é o que eu penso é isso. É o objetivo da disciplina. Dependendo do objetivo da disciplina você de repente tem que ser mais superficial em algumas coisas, não tão, não aprofundar tanto a parte de conhecimento específico e trazer mais a realidade para eles, entendeu? Da vivência, do dia a dia, como que eles estão (Caso Privada, Entrevista 3, 16:14).

Comunidade: relações com a compreensão, ensino e avaliação

Entendendo os professores do curso de enfermagem das Universidades A e B como comunidades de prática que possuíam compromisso mútuo, objetivo comum e repertório compartilhado é possível dizer que parte deste objetivo comum e repertório compartilhado eram dados por processos de coisificação, que significam tornar algo um objeto (WENGER, 2011). O principal instrumento coisificado dos cursos de enfermagem era o projeto pedagógico, que continha o currículo. Era em torno dele que as professoras organizavam suas disciplinas em termos de objetivos, estratégias de ensino, formas de avaliação, sendo ainda estabelecido o compromisso mútuo em torno destes e de outros objetivos da comunidade através do contato entre os professores nos espaços coletivos como reuniões, colegiados de curso, mesmo os espaços informais de contato, como a sala de professores, o corredor.

Cada uma das universidades possuía currículos próprios que se diferenciavam em relação ao objetivo comum. Ambas as universidades trabalhavam sobre o conceito de aquisição de competências, mas com amplitudes distintas. É relevante destacar que a disciplina ministrada pelo caso pública era uma disciplina mais ampla em termos de carga horária, com 378 horas, enquanto a disciplina do caso privada possuía 60 horas. Os casos, em torno destes objetivos também negociavam significado em torno deles de forma distinta, mais ou menos aderidos ao projeto pedagógico.

Aplicar os protocolos, técnicas e procedimentos de primeiros socorros e de suporte básico de vida em situações de emergência ou urgência. (Projeto Pedagógico, Objetivo da disciplina de Primeiros Socorros da Universidade A)

Meu maior objetivo é oportunizar ao aluno o conhecimento, não sou muito de decoreba, quero que o aluno entenda como as coisas acontecem, porque essas coisas precisam ser realizadas. (Caso privada, entrevista 1, 2:103)

Identifica as correntes de pensamento e sua influência na produção do conhecimento da enfermagem;

Conhece as principais teorias de enfermagem; Compreende o trabalho de enfermagem a partir dos processos históricos e sociológicos; Identifica os elementos do processo de trabalho na saúde e na enfermagem; Compreende as dimensões do processo de trabalho: cuidar, educar e gerenciar; Acessa o conhecimento e reconhece seu processo de produção; Conhece os princípios da pesquisa científica; Reconhece o método de assistência de enfermagem como método científico; Realiza histórico de enfermagem como etapa do método da assistência; Desenvolve o processo de comunicação no processo de trabalho; Conhece as especificidades dos cenários e ambientes de trabalho da enfermagem; Desenvolve o cuidado de enfermagem, numa perspectiva crítica e contextualizada em relação a si e ao outro, fundada na compreensão do processo de viver humano; Desenvolve procedimentos básicos do cuidado de enfermagem com fundamentação técnica e científica; Incorpora e utiliza instrumentos tecnológicos para prestar o cuidado de enfermagem frente a diferentes necessidades do ser humano adulto e idoso; Compreende as especificidades do indivíduo idoso que implicam no cuidado de enfermagem; Compreende e aplica os princípios e fundamentos humanísticos, éticos, bioéticos e de cidadania nas decisões e julgamentos que envolvem as ações e relações interpessoais e profissionais no contexto do trabalho coletivo em saúde; Conhece os processos de regulação, regulamentação e organização da enfermagem; Aplica os princípios e fundamentos da legislação profissional e sanitárias no desempenho de suas atividades profissionais; Conhece os aspectos legais que regulamentam o exercício e o ensino da enfermagem brasileira. (Plano de Ensino da Disciplina de Práticas de Enfermagem da Universidade B)

Sempre digo que o maior desafio desta disciplina é a atitude. Como desenvolver novas atitudes no aluno para que ele assuma novas posturas? Mais do que conhecimento. (Caso Pública, Entrevista 2, 4:4)

Aprendizagem e novas formas de compreender

A aprendizagem no âmbito de uma comunidade de prática se relaciona com a capacidade da comunidade de dispor mecanismos que desenvolvam compromisso mútuo, auxiliem o professor na compreensão do objetivo comum e desenvolvam seu repertório comum (WENGER, 2011).

Cada universidade possuía formas distintas de articular compromisso mútuo entre seus membros. Quanto a aprendizagem no intuito de estabelecer objetivos comuns, o caso pública destaca que o fato de existir rotatividade de professores substitutos nas disciplinas também afetava a aprendizagem e os estabelecimentos das dimensões que caracterizam a comunidade de prática.

Sim, você tem que chegar a consensos né, tem que estabelecer consensos. E eu acho que isso a gente conseguiu apesar da transitoriedade de professores substitutos que esse é um problema e é um ganho na verdade. Um problema porque a cada 2 anos você tem que começar do zero, mais ou menos do zero, por um outro lado acaba sendo uma coisa boa porque oxigena também, nos desestabiliza, tira a gente um pouco da zona de conforto, então tudo tem um lado positivo e um lado negativo. Mas a gente só pode trabalhar com consensos e a gente tem que estar muito acordado coletivamente no grupo, quer dizer grupo tem que ter muita harmonia para trabalhar junto, e eu acho que isso a gente conseguiu na disciplina de fundamentos, apesar de que a gente não precisa, que eu sempre digo pros alunos, a gente não precisa ter amizades ou ser profundamente amigo para trabalhar junto, a gente tem que aprender a trabalhar junto independente até mesmo com o inimigo né. Então o que a gente precisa entender é profissionalmente a gente precisa construir acordos e consensos para poder trabalhar. (Caso Pública, Entrevista 2, 4:72)

O contexto da pós-graduação é completamente diferente. E certamente a minha perspectiva e inserção é bem diferente. A minha não, há perspectivas e inserções bem diferentes mesmo dentro da pós-graduação! Vou dar alguns exemplos. Quer dizer, tem um grupo de professores que é professor permanente, vamos (dizer) assim entre aspas, permanente de disciplinas obrigatórias. Sempre dá. E tem professor que nunca deu. Então se tu olhar isso, o contexto já muda completamente. Tem professor que vai dar uma disciplina eventual no triênio para um grupo bem restrito de alunos. Então ele vai ter, o que quer dizer isso? Que a visão que ele tem da pós-graduação tem um viés. Diferente daquele professor que vai ter contato com todos os alunos da pós-graduação, que é o caso de quem dá disciplinas obrigatórias ou optativas obrigatórias. (Caso Pública, Entrevista 5, 26:30)

O caso privada possuía grande rotatividade nas disciplinas e cursos

que assumia, possivelmente dificultando o estabelecimento de um compromisso mútuo e a clareza de objetivos comuns.

Essa disciplina que eu estou ministrando agora porque muda de semestre em semestre, porque como estávamos em uma situação difícil do curso, estou ministrando disciplinas bem diversificadas, mas acredito que agora vamos ficar mais centrado em uma disciplina. (Entrevista 3, Caso Privada, 4:82)

A organização do trabalho no caso pública era um tanto mais compartilhada do que a organização do caso privada que assumia sozinha suas disciplinas e tinha apenas poucos espaço no semestre onde se reunia coletivamente com seus pares, para discutir tudo que era considerado pertinente pela administração da universidade e pelos professores. Além deste espaço, caso privada possuía somente a figura do coordenador para debater eventuais dificuldades.

Mas assim, tem a, por exemplo, agora com essa nova, eu não conheço totalmente essa proposta. Em algumas reuniões assim de congregação o pessoal falou, colocou assim a parte da orientação pedagógica, como que vai ficar os cursos e tal. Então assim, a Universidade A ela é assim, vamos supor, no semestre passado ela foi obrigada a ceder onze bolsas de estudo integral para o curso de enfermagem para quem estava entrando. Então ela conseguiu fechar uma turma com quase trinta alunos, coisas que a gente não vinha nunca conseguindo fazer isso. (Caso Privada, Entrevista 5, 44:15)

É importante destacar que o fato de existir em uma comunidade de prática compromisso mútuo, objetivo comum e repertório compartilhado não significa que os membros negociem significado da mesma forma e participem da comunidade homogeneamente. O compromisso mútuo estabelece relações entre os professores, mas elas não são necessariamente harmoniosas ou de colaboração. Este aspecto mostrou-se mais evidente no caso pública onde os espaços de socialização entre os professores são mais frequentes, tendo a professora manifestado a presença de divergências entre os professores acerca de melhores formas de ensinar e aprender, sobre formas de organizar o trabalho, etc.

Duas vezes a professora e uma colega divergem sobre informações e os estudantes percebem certa hostilidade. (Caso Pública, Diário de Campo, 33:11)

Discussão

De acordo com Wenger (2011) na negociação de significado, participação e coisificação são processos que se retroalimentam e coexistem no âmbito da prática. Desta forma, é através da participação em um conjunto de atividades que o professor vai construindo sua *compreensão* (SHULMAN, 2005). Como a negociação de significado é um processo contínuo, pode se ver na fala do caso privada que há uma negociação constante de significado que muda ao longo do tempo.

Isto posto, parece que o conjunto de experiências vividas, a dimensão e diversidade destas experiências, o que se observa particularmente no caso pública, parece contribuir para a construção de tipos distintos de compreensão, aportar componentes que ‘colorem’ com diferentes tintas a compreensão das professoras, como pode se observar no relato dos casos acerca de seu entendimento sobre o que é ser professor.

Atualmente, temos um ensino superior eminentemente privado. Das 2365 instituições de ensino superior (IES) participantes do Censo de Educação Superior 2011 realizado pelo Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 88% situam-se na categoria administrativa das privadas. Dos 12% restantes na categoria pública, 4,7% são estaduais, 4,3 federais e 1,7 municipais (INEP, 2013b). Há de se mencionar também a vultosa expansão do ensino a distância, cujas IES são em maioria privadas, uma vez que, até os anos 2000, a educação superior era também maciçamente presencial (BENINI; FERNANDES, 2012).

Nas instituições públicas, particularmente nas universidades, predomina o regime de trabalho em tempo integral (81,1%, sendo 76,6% em regime de dedicação exclusiva) enquanto que na privada predomina o vínculo horista (43,8%). Nas universidades há o predomínio de tempo integral (67,5%) e nas faculdades e centros universitários de horistas (48,2% - 46,9%, respectivamente). Quanto mais complexa a organização acadêmica, maior o vínculo

(INEP, 2013b).

Tendo em vista o panorama do ensino superior brasileiro, das instituições públicas e privadas e seus regimes majoritários (INEP, 2013b), um professor efetivo de uma universidade pública teria mais condições de tempo que um professor horista de uma universidade privada, para dedicar-se a atividades docentes, a múltiplas experiências, que contribuiriam para o desenvolvimento de sua compreensão, pois teria carga horária e seria remunerado para tal. Todavia, sem mencionar o interesse do professor, para além de ter carga horária e salário compatível para dedicar-se exclusivamente as atividades docentes, seria necessário que a comunidade de prática do professor em questão tenha como objetivo comum (WENGER, 2011) o estímulo a formação docente e um certo repertório compartilhado (WENGER, 2011) de formas de fazê-lo.

No Brasil, especialmente no contexto da Reforma Universitária de 68 e após, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) introduz-se o entendimento de que a qualidade da educação superior assenta-se no princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o tripé, estando a operacionalidade de cada uma destas atividades diretamente relacionada ao trabalho docente. Todavia, ao passo que a legislação diferenciava as instituições de ensino superior entre si através da designação de distintas categorias administrativas e posteriormente em distintas organizações acadêmicas, a característica da indissociabilidade acabou por manter-se apenas em uma modalidade de organização acadêmica: a universidade (SILVA JUNIOR; FERREIRA; KATO, 2013).

Organização acadêmica que, com o movimento de transformação das políticas educacionais, especialmente as que punham ênfase ao desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro, também acabou por desequilibrar o tripé a partir da hierarquização de seus componentes, com destacada priorização da pesquisa. Essa diversificação institucional e o desequilíbrio do papel de cada uma das atividades do tripé do ensino geraram impactos na prática pedagógica, que tem sido afetada em maior ou menor escala, assim como em pontos distintos, a depender do caráter da instituição de ensino superior, uma

vez que considerando o contexto, o trabalho nas distintas categorias administrativas guarda consigo diferentes exigências dos professores (LEONELLO; NETO; OLIVEIRA, 2011).

O que se observa hoje é que em termos de objetivos e repertórios (WENGER, 2011) as comunidades de prática docente universitária se diferenciam consideravelmente, mas é possível identificar nas comunidades de prática das universidades públicas um tropismo ao desenvolvimento de pesquisa e nas das universidades privadas um tropismo ao ensino. Aos professores das universidades públicas é imputada a indissociabilidade, pois, há o entendimento social de que nela reside a qualidade (BRASIL, 1996). Neste cenário, a princípio, o professor precisa desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão. Boa parte destes professores não apenas formam enfermeiros, mas também mestres e doutores, sendo suas atividades de ensino localizadas na graduação e pós-graduação (SOARES *et al.*, 2011). Há professores com atuação majoritária na graduação e outros com maior atuação na pós-graduação.

Se for a partir das experiências que o professor desenvolve sua compreensão, o tipo de atividade que desenvolve seja no ensino, pesquisa ou extensão vai influenciar também sua compreensão (SHULMAN, 2005). E partindo do pressuposto de que está inserido em uma comunidade que tem compromisso mútuo e objetivo e repertório compartilhado, essa escolha coletiva, seja ela aceita em maior ou menor proporção pelo professor influencia sua compreensão, dado que é a prática, através da participação e coisificação que negocia o significado (WENGER, 2011).

Outrossim, as formas que os professores no âmbito de uma comunidade organizam para que o objetivo comum seja atingido, também interferem na compreensão, bem como na fase de ensino. Na Universidade B há vários professores lotados em uma mesma disciplina e é possível perceber uma divisão de atividades entre eles, onde entram em acordos nos espaços coletivos formais e também através de acordos informais.

Na Universidade A, caso privada atua sozinha e sua opção é ministrar ou não a disciplina que está disponível no semestre em questão. Há distinção nos regimes de trabalho e na legislação que ampara suas práticas, certamente,

mas há uma dinâmica distinta de divisão do trabalho, uma aparente maior solidez no compromisso mútuo entre os membros da Universidade B que inclusive possuem mais espaços coletivos formais de negociação. Menor ou excessiva presença de socialização entre pares para decisão pode influenciar (TANJI; VIANA, 2012) as fases de compreensão, transformação e ensino (SHULMAN, 2005) do professor. Também afeta o estabelecimento das dimensões que caracterizam uma comunidade de prática.

Em 2006, por iniciativa do Ministério da Saúde foi desenvolvido um estudo em que era desejo verificar as potencialidades e fragilidades na adesão às orientações das diretrizes curriculares dos cursos de graduação na área da saúde mais e menos bem avaliados. Vários aspectos foram considerados, mas no que tange ao corpo docente é interessante considerar as potencialidades apontadas: experiência profissional dos docentes; experiência pedagógica; título de mestre ou doutor; formação na disciplina em que atuam na graduação; política de capacitação docente da instituição de ensino, carga horária para desenvolvimento das atividades complementares orientadas pelas diretrizes (TEIXEIRA *et al.*, 2006).

Dentre as fragilidades destacam-se: pouca atuação na extensão, pouco desenvolvimento de projetos de pesquisa, capacitações pontuais. Especificamente nas públicas, destacam-se fragilidades relacionadas à rotatividade do corpo docente devido a vínculo temporário, limitação no desenvolvimento do projeto pedagógico do curso e deficiência pedagógica. Nas privadas, pouco tempo de experiência docente, estágios ministrados por professores temporários que não ministram o conteúdo teórico e grande volume de estudantes em campo sob a supervisão de um mesmo professor (TEIXEIRA *et al.*, 2006).

Estas são algumas das potenciais influências da comunidade de prática, tomada aqui como contexto, à Ação e Raciocínio Pedagógico das professoras caso. A forma como a comunidade de prática se organiza para estabelecer compromisso mútuo, objetivo comum e repertório compartilhado são formas através das quais a comunidade de prática pode ampliar ou limitar a compreensão do professor acerca do seu papel, acerca do que é ensinar, aprender, de formas de fazê-lo. Uma comunidade de prática que tem por política a

preocupação com a abertura e criação de oportunidades aos professores de se experimentarem em atividades, que possibilita ao professor não somente ensinar, mas fazer extensão universitária, pesquisa, socializar com outros pares, exercitar a gestão, pode auxiliar no desenvolvimento da compreensão.

O estabelecimento de compromisso mútuo e de objetivos comuns no âmbito da comunidade nem sempre beneficiam o professor. A depender do desafio posto e dos membros comprometidos, pode existir sobrecarga e a fase da Ação e Raciocínio Pedagógico aparentemente mais prejudicada, é a de ensino. A depender da função ou do acúmulo de funções que exercem tem determinadas responsabilidades a mais, o que lhes tira tempo para reflexão e possivelmente pode afetar a maneira com que agem e raciocinam pedagogicamente. Esse acúmulo não deve ser considerado somente de atividades assumidas na universidade. O caso privada, por exemplo, tem uma participação mais periférica, é responsável na universidade somente pela carga horária de sua disciplina, entretanto tem sua vida privada e outro vínculo empregatício como enfermeira.

A compreensão construída ao fim pelas professoras, mobilizada e influenciada por vários fatores, dentre os quais alguns mencionamos, leva a construção de fases de compreensão também distintas. A fase de transformação para Shulman (2005) é aquela onde o professor prepara, representa, seleciona e adapta a aula para os estudantes, sustentando em um conhecimento pedagógico geral. Nessa fase há grande movimento de reflexão, pois, certamente estarão presentes neste processo aprendizados advindos de experiências anteriores, constituindo-se num saber tácito (SCHÖN, 1998; SHULMAN, 2005).

Neste sentido, novamente o papel da experiência na constituição da compreensão se torna relevante. Se o professor possui conhecimento pedagógico geral (SHULMAN, 2005) caracterizado por uma compreensão linear sobre ensinar e aprender representada pelo entendimento de que apenas uma forma de aprendizado é eficaz, possivelmente isso se refletira em suas fases de transformação e ensino. Ainda que por influência da comunidade de prática exista certa determinação do currículo de recursos pedagógicos, formas de avaliação, neste aspecto o professor possui maior governabilidade e pode trans-

cender, como o observado no estudo, o declarado no currículo, confirmando o que Wenger (2011) chama de experiência de significado.

A rotatividade de professores em uma disciplina, como mencionada pelo caso pública ou mesmo a troca frequente de disciplinas como mencionada pelo caso privada, pode afetar também a compreensão, transformação e ensino. O caso pública possui disciplinas fixas e dedicação exclusiva e o caso privada tinha sua carga horária e disciplinas definidas a cada semestre, considerando as matrículas dos estudantes. Continuidades e descontinuidades na prática representadas por estas mudanças frequentes implicam em pontos de estabilidade e criação de instabilidade (WENGER, 2011) que podem levar a novas formas de compreender a e a mudanças no compromisso mútuo, objetivo e repertório da comunidade.

Até certo ponto isso pode ser benéfico e proporcionar crescimento. Entretanto, se a permanência de descontinuidade e instabilidade predomina, o desenvolvimento de aprendizagem na prática, ou tecendo uma analogia com o conceito de sabedoria adquirida com a prática docente de Shulman (2005), fica prejudicada, prejudicando também o desenvolvimento das categorias de conhecimento base para o ensino e a Ação e Raciocínio Pedagógico.

Considerações Finais

Temos uma série de pré-concepções sobre ensino e instituições de ensino. A primeira delas reside na constante afirmação de que as universidades públicas oferecem ensino de melhor qualidade que as universidades privadas. Afirmamos isso apoiado, principalmente, no conhecimento da presença de maior grau de titulação dos professores e melhor regime de trabalho. Não obstante, precisaríamos transcender esse olhar simplista na direção da concepção de que atualmente há prejuízos à Ação e Raciocínio Pedagógico nos diferentes tipos de instituição de ensino superior e com maior ou menor grau de titulação e vínculo, por diferentes razões, não sendo mais possível utilizarmos desta afirmação, bem como da fórmula formação inicial mais plano de carreira para apresentar soluções a eventuais problemas de qualidade no ensino ou formação docente.

É um equívoco pensar que apenas a formação, particularmente a formação de pós-graduação *stricto sensu* em enfermagem, sem um arranjo no processo de trabalho, tem condições materiais de transformar as práticas de ensino dos docentes e que é o acesso a formação acadêmica que falta aos professores. A própria formação *stricto sensu* tem acumulado críticas por sua concentração na formação de pesquisadores em detrimento do componente pedagógico. Ademais, mudanças na formação de mestres e doutores, há necessidade de uma mudança conjuntural no âmbito das IES para que mudanças de qualquer ordem sejam possíveis.

Considerando o hibridismo das instituições de ensino superior brasileiras e suas distintas intenções e enfoque, é necessário que assumamos que há distintos movimentos de Ação e Raciocínio Pedagógico a depender do contexto, assim como é importante que compreendamos que determinadas características do contexto, aqui tomado como comunidade de prática, influenciam em maior ou menor proporção o movimento reflexivo da prática docente e que é nesta interferência que reside a maior ou menor possibilidade de um ensino de entendida qualidade.

Essa diversificação institucional e as implicações que causam ao contexto não afetam apenas o trabalho e a formação docente, particularmente a formação proveniente da fonte sabedoria adquirida com a prática, mas afetam também a qualidade do ensino superior em enfermagem ofertado e, por consequência o perfil do egresso. A comunidade de prática, a partir de sua configuração pode influenciar positiva ou negativamente e sofre ela mesma com a influência do meio onde esta inserida, o contexto educacional brasileiro. Logo, quando abordamos a formação docente devemos ter em vista não só o professor em si, mas o contexto educacional onde ele se insere.

5.4.3 Manuscrito 3

Obstáculos para o encontro pedagógico de professores e estudantes de enfermagem em diferentes contextos educacionais

RESUMO: Estudo coletivo de casos com abordagem qualitativa com objetivo de analisar obstáculos ao encontro pedagógico de professoras e estudantes de enfermagem de universidade pública e privada da Região Sul do Brasil. Foram participantes do estudo duas professoras caso e estudantes de nível superior em enfermagem vinculados às disciplinas ministradas por elas. A coleta de dados ocorreu de abril de 2014 a julho de 2015 e envolveu documentos, entrevistas e observação delineados em fases orientadas pelos construtos de Shulman. Os dados foram analisados pelo método das comparações constantes de Strauss e Corbin e os resultados apresentam-se articulados nas metacategorias Ação e Raciocínio Pedagógico como obstáculo, Compreensão e atitude do estudante como obstáculo e Táticas de negação aos obstáculos. Apontam-se como obstáculos as fases de compreensão, transformação e ensino da Ação e Raciocínio Pedagógico das professoras; a compreensão, expectativas dos estudantes; as atitudes de ambos diante de contrariedades. Sugere-se o compartilhamento de expectativas, intenções e avaliações mais francas entre professores e estudantes para o fortalecimento do encontro pedagógico.

Palavras-chave: Enfermagem; Estudantes; Professores; Aprendizagem; Obstáculos.

Introdução

No contexto educacional universitário brasileiro, para que se atinjam os objetivos formativos da formação em enfermagem pactuados socialmente, há um conjunto de políticas e diretrizes educacionais que orientam a construção de instrumentos pedagógicos, os currículos, mediados em sua intencionalidade no âmbito de cada disciplina pela Ação e Raciocínio Pedagógico dos professores. Ação e Raciocínio Pedagógico é um movimento de reflexão articulado em fases, que envolve múltiplos conhecimentos e fontes, como a *formação acadêmica*, a *sabedoria adquirida com a prática docente*, a *literatura científica* e as

estruturas e matérias didáticos (SHULMAN, 2005).

Estas fontes alimentam sete categorias de conhecimento base para o ensino: *conhecimento de conteúdo, conhecimento do contexto educacional, conhecimento do currículo, conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento dos objetivos, finalidades, valores educativos e seus fundamentos histórico filosóficos, conhecimento pedagógico de conteúdo, conhecimento pedagógico geral, que subsidiam a ação e reflexão desenvolvidas pelos professores nas fases de compreensão, transformação, ensino, avaliação, reflexão e novas formas de compreender.*

Os resultados do movimento de reflexão realizado pelos professores e representado nas fases de *compreensão, transformação, ensino, avaliação reflexão e novas formas de compreender* do Modelo de Shulman (2005) podem ser observados nos materiais didáticos elaborados, nos planos de ensino, na relação que estabelecem com os estudantes, nas estratégias de ensino e avaliação eleitas. Toda e qualquer ação dos professores, explícita ou tácita, envolve Ação e Raciocínio Pedagógico e possui a presença de categorias de conhecimento base, mais ou menos influenciadas pelas fontes.

Ao abordar a Ação e Raciocínio Pedagógico, uma analogia à terceira lei de Newton é interessante. Segundo o físico, toda ação tem uma reação. Ou seja, em se tratando de ensino, a ação do professor tem a expectativa de que a reação seja a aprendizagem. Entretanto, em um contexto educacional mais do que a intenção do professor é a relação entre professores e estudantes, que chamaremos neste texto de encontro pedagógico, que possui o potencial de produção de aprendizagem. Considerar-se-á encontro pedagógico o vínculo estabelecido entre professor e estudante, com fins educativos, mediado pelo contexto educacional e seus instrumentos. Professores e estudantes são, portanto, os principais protagonistas deste encontro mediado pelos objetivos educacionais materializados em currículos e planos de ensino.

Ocorre que em contextos educacionais, por motivos distintos, os protagonistas não dirigem inteiramente sua própria história. Quando ingressam no ensino superior, em um curso de graduação ou pós-graduação em enfermagem para ensinar e aprender, há questões dadas, pré-estabelecidas pelo contexto

educacional, como os anos de duração do curso, as disciplinas que compõem o currículo, a carga horária das disciplinas, o regime de trabalho dos professores, o horário de aula dos estudantes, dentre outras.

Além das influências impostas pelos contextos educacionais, há de se considerar que professores e estudantes não são pessoas iguais, têm diferentes histórias, vivências, diferentes conhecimentos, diferentes crenças sobre ensino, papéis de estudantes e professores criando juízos de valor prévios, e que estas diferenças podem tornar a produção de aprendizagem em um encontro pedagógico algo não tão linear como o postulado por Newton.

Ao explorar a ideia de encontro pedagógico há de se explorar, portanto, também a ideia de obstáculos. Conhecimentos, crenças e ações que causam conflitos não identificados ou não sanados entre professores e estudantes serão chamados neste texto de obstáculos ao encontro pedagógico. Quando não há conhecimento ou reconhecimento deste aspecto e, por conta disso, em maior ou menor medida há um impedimento do encontro pedagógico, parte-se do pressuposto de que obstáculos não superados dificultam o aproveitamento e a aprendizagem.

Se se afirma que não é a Ação e Raciocínio Pedagógico dos professores o que produz sozinho aprendizagem, e sim a relação estabelecida no encontro pedagógico, entende-se que a compreensão e participação de estudantes e professores nos diferentes contextos mobilizam ações que podem ser benéficas ou deletérias ao encontro pedagógico, particularmente se forem muito opostas entre si. Esforços de reflexão mobilizados pelos professores na Ação e Raciocínio Pedagógico e suas expectativas sobre o desenvolvimento do que planejaram para uma determinada disciplina não são sempre diretamente devolvidos em força e intensidade nem pelo próprio contexto educacional nem pelos próprios estudantes. Os esforços de reflexão dos estudantes, mas particularmente sua compreensão e expectativa nem sempre são percebidos e considerados pelos professores.

Diante desses obstáculos, frases como “o professor não tem conhecimento suficiente”, “não está disponível quando preciso”, “não gosto da sua forma de ensinar e das atividades propostas” e “o estudante não se esforça, não

faz as atividades”, “é uma geração diferente, não compreendo seus valores e tenho dificuldade de lidar com eles” tomam espaço no cotidiano de professores e estudantes e geram frustração, insegurança e desmotivação, caracterizando um possível obstáculo ao encontro pedagógico.

Partindo do reconhecimento da relevância do encontro pedagógico nos contextos educacionais e da presença de obstáculos à sua efetivação, buscando tornar evidentes os possíveis obstáculos ao seu desenvolvimento no âmbito da formação de nível superior em enfermagem, este texto tem o objetivo de, através do estudo de dois casos, analisar obstáculos ao encontro pedagógico de professoras e estudantes de enfermagem de universidade pública e privada da Região Sul do Brasil.

Método

Estudo coletivo de casos instrumentais (STAKE, 2007) com abordagem qualitativa com casos, sendo a Ação e Raciocínio Pedagógico de professoras de enfermagem de uma universidade pública e uma universidade privada localizadas na Região Sul do Brasil. O presente texto é recorte do estudo intitulado “Ação e Raciocínio Pedagógico de Professoras de Enfermagem em diferentes contextos educacionais”, desenvolvido no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina e aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa sob CAAE nº 32937214.2.0000.0121.

Foram participantes do estudo as professoras caso, 15 estudantes de graduação e pós-graduação vinculados às disciplinas ministradas pelos casos, mais dois professores que atuavam como coordenadores de curso, totalizando 13 participantes do caso pública e seis participantes no caso privada. As diferenças no número de participantes justificam-se pelas especificidades de cada caso.

Para facilitar o entendimento do leitor quanto aos diferentes participantes, chamaremos as professoras participantes de casos quando for uma referência geral, ou caso pública e caso privada em referências específicas. A mesma lógica se aplicará aos demais participantes. Quando for uma referên-

cia geral os chamaremos de coordenadores e estudantes e, quando em uma referência específica, acrescentaremos as palavras pública ou privada.

Após o contato com os coordenadores dos cursos de enfermagem das universidades envolvidas e manifestação de interesse e aceite do desenvolvimento do estudo na instituição, marcou-se uma entrevista onde os casos foram identificados pelos coordenadores de curso, mediante pedido de que sinalizassem um dos professores do corpo docente por seu reconhecido conhecimento da proposta pedagógica do curso e por sua boa prática pedagógica. Indicados os casos e fornecidos seus contatos, marcou-se uma primeira conversa para apresentação da proposta às professoras, que aceitaram participar do estudo manifestando aceite através da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Quanto aos estudantes participantes, sua seleção foi realizada levando em consideração uma mescla das características predominantes na turma. Para os estudantes de graduação foram critérios de inclusão: vínculo empregatício, formação de nível médio em enfermagem ou participação nas aulas. Já, para os estudantes de pós-graduação, formação no local de estudo e em outras universidades, experiência docente, bolsa de pesquisa e vínculo empregatício.

A coleta de dados do estudo, realizada de abril de 2014 a julho de 2015, teve delineamento dedutivo orientado pelos conceitos de fontes de conhecimento base para o ensino, categorias de conhecimento base para o ensino e Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico de [Shulman \(2005\)](#). A partir dos conceitos de [Shulman \(2005\)](#) foi também ordenada por temas, como sugere Stake (2007). Os temas originaram fases e em cada fase estavam contempladas as múltiplas fontes de dados, característica dos estudos de caso, a saber, documentos, entrevistas e observação. As professoras participaram de todas as fases, os coordenadores, da primeira fase, e os estudantes participaram apenas da segunda fase.

Os documentos utilizados no estudo foram o projeto político pedagógico, planos de ensino, cronogramas, aulas e provas. Realizaram-se seis entrevistas com cada uma das professoras participantes: as nominadas de 01 a 05, relacionadas ao marco teórico do estudo, e uma entrevista de aprofun-

damento. As entrevistas 03 e 04 foram realizadas também com os estudantes. Todas as entrevistas foram registradas com auxílio de gravador de voz, transcritas e validadas pelos participantes.

Foram observadas aulas de graduação e pós-graduação do caso pública, sendo seis aulas de graduação de em média uma hora e nove aulas/sessões de pós-graduação de em média três horas, totalizando 15 sessões observadas e 33 horas de observação. Na graduação a professora atuava em disciplina do segundo ano do curso, relacionada a práticas de enfermagem, e na pós-graduação, em disciplina obrigatória de pesquisa.

Do caso privada foram observadas 17 aulas/sessões de, em média, uma hora, totalizando 17 horas de observação, sendo a disciplina observada relacionada a primeiros socorros. O número de disciplinas e a diferença de horas observadas justificam-se pela carga horária de ensino que as professoras possuíam no curso no semestre em questão. Parte das aulas foi registrada com auxílio de câmera de vídeo e todas em diário de campo para notas operacionais teóricas ou metodológicas. Os registros considerados mais relevantes foram transcritos.

Quadro 18 – Fases da coleta de dados

Fase 01 Abril a Julho de 2014	Fase 02 Agosto a Dezembro de 2014	Fase 03 Janeiro a Agosto de 2015
Identificação e inserção no local de estudo	Observação das aulas ministradas pelos casos pública e privada	Validação das entrevistas realizadas nas fases anteriores
Entrevista com coordenadores e identificação dos casos	Realização das entrevistas 3 e 4 com casos pública e privada	Realização da entrevista 5 com os casos pública e privada
Contato com os casos em potencial	Realização das entrevistas 3 e 4 com estudantes das disciplinas ministradas pelos casos	Nova análise do plano de ensino, aulas, provas e trabalhos das disciplinas observadas no semestre anterior
Realização de entrevistas 1 e 2 com os casos pública e privada	Nova entrevista com os casos para aprofundamento das entrevistas 1 e 2	
Análise do projeto pedagógico, currículo e plano de ensino	Análise de aulas, provas e trabalhos das disciplinas observadas	

Uma vez que neste texto serão apresentados majoritariamente os dados das entrevistas 03 e 04, serão apresentados mais detalhes sobre elas.

A entrevista 03, realizada nos meses de outubro e novembro de 2014, foi construída a partir das gravações das sessões de aula dos meses de agosto e setembro de 2014. Foram selecionados, dos registros de vídeo das aulas observadas, indicadores de conhecimento pedagógico de conteúdo dos trabalhos de [Menegaz \(2012\)](#) e [Backes, Moya e Prado \(2011\)](#) construído um vídeo síntese de cada caso no programa Movie Maker. A entrevista 03 do caso pública possuía 17 indicadores e a do caso privada, 16 indicadores.

As entrevistas duraram em média 1 hora e 20 mim. e foram realizadas em local de preferência dos participantes, registradas com auxílio de gravador de voz. A dinâmica da entrevista consistiu em mostrar os vídeos criados, ambos com duração de 18 minutos, personalizados para cada contexto, e a cada indicador parar para discussão com os participantes. A intenção foi investigar por parte do professor a motivação do uso das formas de ensino observadas, bem como problematizá-las com relação à percepção do andamento do semestre. Da parte do estudante, avaliar a repercussão da intenção pedagógica e identificar também a percepção sobre a disciplina.

Quanto à entrevista 04, realizada nos meses de novembro e dezembro de 2014, foi construída a partir do plano de ensino das disciplinas observadas, seus objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas declaradas e método de avaliação, bem como se deixou espaço aberto para manifestações de interesse dos participantes e de aspectos observados pela pesquisadora. Duraram em média, 40 minutos. É importante destacar que nem todos os estudantes participaram de ambas as entrevistas. Do caso pública, 11 estudantes realizaram a entrevista 03, mas apenas nove realizaram a 04. Do caso privada, quatro realizaram a 03 e apenas um, a 04. Isso se deu pela dificuldade de compatibilidade de agenda da pesquisadora e dos entrevistados no período previsto para a fase do estudo.

A análise dos dados foi ocorrendo durante o processo de coleta de dados e foi orientada pelo método das comparações constantes da Teoria Fundamentada nos Dados ([STRAUSS; CORBIN, 2008](#)) e ordenada no *software* Atlas TI versão 7.1.7. Resumidamente, o processo possui três etapas: codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva. Ao final da codificação

aberta, a unidade hermenêutica do caso pública possuía 154 códigos e a do caso privada, 142.

Na codificação axial esses códigos foram posteriormente agrupados nas categorias fontes de conhecimento base para o ensino, conhecimento base para o ensino e fases do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico de [Shulman \(2005\)](#), previamente determinadas pelo marco teórico, e constituíram 28 e 27 categorias, respectivamente. Uma vez que o desenho do estudo foi dedutivo e fundamentado nos conceitos de [Shulman \(2005\)](#) que compunham o marco teórico, as categorias são basicamente as mesmas, com nuances entre os casos de presença ou ausência de certa categoria, assim como de distintas manifestações de uma mesma categoria.

Das categorias provenientes do processo de codificação axial serão apresentadas neste texto 10 categorias: ética dos estudantes; episódios que reafirmam uma compreensão; limites da relação pedagógica; visão de si; visão de si: estudantes; conhecimento pedagógico geral; conhecimento pedagógico de conteúdo; conhecimento dos alunos e suas características; fase de compreensão; fase de transformação; fase de ensino e fase de avaliação. Estas categorias articuladas originam as metacategorias *Ação e Raciocínio Pedagógico como obstáculo*, *Compreensão e atitude do estudante como obstáculo* e *Táticas de negação aos obstáculos*.

As metacategorias foram pensadas de uma forma a mostrar que o obstáculo é prismático. Não há apenas uma origem ou responsável, nem apenas uma forma e professores e estudantes têm implicações no seu estabelecimento. Na primeira metacategoria estão as códigos episódios que reafirmam uma compreensão, fase de compreensão, fase de transformação, fase de ensino, conhecimento pedagógico geral e conhecimento dos alunos e suas características. Na segunda metacategoria estão os códigos ética dos estudantes, fase de ensino e fase de avaliação. Por fim, a terceira metacategoria envolve os códigos visão de si e visão de si: estudantes. O código limites da relação pedagógica está inserida em todas as metacategorias.

Para preservar o anonimato os registros apresentados na seção de resultados farão referência ao caso (caso pública ou privada), ao participante

(caso ou estudante), à fonte (se entrevista, observação ou documento) e à ordenação em que foram inseridos e codificados no Atlas Ti.

Resultados

Antes da apresentação dos resultados algumas palavras são importantes para que se compreenda melhor a finalidade deste texto no âmbito da investigação da qual ele se origina. O estudo *“Ação e Raciocínio Pedagógico de Professores de Enfermagem em diferentes contextos educacionais”* desenvolve-se com o objetivo de compreender a Ação e Raciocínio Pedagógico em si, como movimento de reflexão realizado pelas professoras com vistas a estimular aprendizagem e atingir objetivos educacionais, partindo do pressuposto de que os contextos educacionais e suas diferenças de relações, processo de trabalho, dariam aos professores acessos diferentes às fontes e desenvolvimento distinto de categorias de conhecimento base, expressando, portanto, movimentos reflexivos influenciados pelas condições de onde se desenvolvem.

Essa curiosidade acerca da influência dos contextos foi muito motivada pelo desejo de observar a pertinência e justa medida do discurso do senso comum de que as universidades públicas são excelentes e as privadas são limitadas na produção de ensino de qualidade. Todavia, conforme o estudo se desenvolvia, percebia-se que as influências na Ação e Raciocínio Pedagógico para além das questões do contexto educacional envolviam também a relação entre professores e estudantes, cujos obstáculos ao encontro pedagógico apresentavam-se parecidos, ainda que em intensidades distintas em cada caso.

É aqui que este texto surge. Do entendimento obtido durante a análise de dados e não planteado inicialmente nos objetivos de que, para além das influências na Ação e Raciocínio Pedagógico motivadas pelo contexto, a Ação e Raciocínio Pedagógico possuía relação com os obstáculos ao encontro pedagógico. É mister pontuar que o fato deste texto destacar os obstáculos não significa que apenas obstáculos foram observados nos locais de estudo, nos encontros pedagógicos. Dito isso e em se tratando de um estudo de casos, para que se compreendam os obstáculos para estes contextos educacionais

é importante conhecer mais das pessoas inseridas e das características do contexto.

O caso pública foi uma enfermeira graduada em universidade privada, professora de ensino superior em enfermagem havia 32 anos, tendo passado por universidades privada e estadual antes de se estabelecer no local de estudo, onde atuava como professora de graduação e pós-graduação em regime de dedicação exclusiva. Era doutora em enfermagem formada no local de estudo e não possuía experiência como enfermeira assistencial. Atuava na graduação em enfermagem em disciplina do segundo ano do curso, cuja duração total é de 5 anos, relacionada aos fundamentos básicos para o cuidado profissional, e na pós-graduação, em disciplina do curso de doutorado relacionada à metodologia da pesquisa.

O caso privada era enfermeira graduada em universidade pública, professora de ensino superior havia 18 anos, dois como professora substituta em universidade pública, 16 no local de estudo e os últimos dois anos atuando também como supervisora de estágio em outra instituição privada da região, ambos como horista. Possuía experiência de 28 anos como enfermeira assistencial da Secretaria de Estado de Saúde. Era mestre em enfermagem, formada pelo local de estudo do caso pública. No local de estudo, durante a coleta de dados, atuava na graduação em disciplina de caráter interdisciplinar relacionada a primeiros socorros.

Nas observações do caso pública na disciplina de graduação, a turma era composta por 38 estudantes e, na de pós-graduação, por 27 estudantes. Na primeira, alguns estudantes já possuíam formação de nível médio em enfermagem ou mesmo formação de nível superior. Alguns trabalhavam e eram chefes de família, mas a maioria não trabalhava, vivia com os pais ou com algum custeio deles e desenvolvia a graduação aliada a atividades de monitoria, pesquisa ou extensão na própria universidade, com bolsa.

Dentre os estudantes de pós-graduação, nem todos eram enfermeiros de formação, pois é uma característica do programa de enfermagem do local do estudo a interdisciplinaridade, nenhum era bolsista de pesquisa, pois naquele momento o curso não possuía cotas e não pôde atender as demandas daquela

turma. Assim sendo, os que aguardavam por bolsa trabalhavam no local de estudo como professores substitutos ou tutores de ensino a distância, e os que não aguardavam bolsa eram professores da rede de magistério federal ou da rede privada, em sua maioria.

Dentre os estudantes que participaram do estudo, nove eram do sexo feminino e dois, do sexo masculino. De graduação, com exceção de um estudante, todos trabalhavam de alguma forma, alguns na universidade, um na área de enfermagem e outro no comércio. Dois eram bolsistas de extensão, um era técnico em enfermagem, e outro possuía formação de nível superior em outra área, mas não atuava nela. De pós-graduação, dois participantes eram graduados no local de estudo, quatro haviam cursado o mestrado também ali, um aguardava bolsa de pesquisa, quatro eram professores em outras instituições de ensino, uma delas privada, um era estudante estrangeiro.

Na turma de graduação observada no caso privada, 12 estudantes participavam da disciplina. Sete estudantes de enfermagem, duas de odontologia, uma de fisioterapia, um de medicina e uma de educação física. Os estudantes de enfermagem cursavam o segundo e terceiro períodos do curso. Dentre os estudantes de enfermagem, cinco trabalhavam e estudavam, duas possuíam formação de nível médio em enfermagem e uma desenvolvia iniciação científica na universidade, sem bolsa. Dos participantes, dois trabalhavam, um na área de enfermagem, e todos já haviam tentado cursar outros cursos de graduação, como fisioterapia, nutrição e medicina, antes de ingressar na enfermagem.

Ação e Raciocínio Pedagógico como obstáculo

Sendo as professoras em suas disciplinas mediadoras entre currículo e ensino, no âmbito da Ação e Raciocínio Pedagógico destaca-se como obstáculo particularmente a compreensão das professoras sobre ensinar e aprender. Na proposta do Modelo de [Shulman \(2005\)](#), fontes e conhecimento base para o ensino sustentam as fases do modelo, de modo que, quando se fizer referência a uma fase do modelo, esta quase sempre estará relacionada a uma ou mais fontes e categorias de conhecimento base.

No âmbito da fase de compreensão destacam-se como obstáculos ao

encontro pedagógico o conhecimento dos alunos e suas características e o conhecimento pedagógico geral. As professoras, em seus contextos, apresentam conhecimentos e compreensões diretamente conectadas às fases de transformação, ensino e avaliação bastante sustentadas em experiências pregressas de ensino.

Conhecimentos prévios fruto de outras experiências docentes, ou seja, fruto da sabedoria adquirida com a prática docente, faziam com que a professora iniciasse a disciplina com um pré-julgamento do que a esperava desde o início da fase de ensino. Se algo desta sua compreensão, dentro do limite do conhecido, do esperado, não acontecesse, a sensação de instabilidade e conflito, de certa insatisfação, era predominante na fase de avaliação.

Parece que tu pegou semestres um tanto quanto não típicos. O da pós-graduação eu também diria que não é típico, por tudo isso que eu já te contei. É uma disciplina que eu sempre termino com muita satisfação, por isso que eu digo que não é típico. É uma disciplina que eu sempre termino com muita satisfação e nesse semestre eu não terminei com muita satisfação. E na graduação parece que está acontecendo a mesma coisa, porque foi um semestre que começou muito bem, porque semestre passado a gente teve uma turma muito difícil. Difícil em que sentido? De relações. Era uma turma que tu propunha coisas e disseste: Vamos fazer? – “Ah, não, ah, não, eu quero que a gente faça B.” – Então, a gente vai fazer B. – “Ah, não, porque também não quero B, quero fazer C.” – Então, fazemos C? – “C também não que...”. Era uma turma que não tinha negociação. A gente sofreu muito, foi muito difícil estabelecer essa mediação e ter um trabalho pedagógico agradável. E era uma turma pequena. E quando a gente chegou nesse semestre que ia ter uma turma grande, a gente: “Meu Deus do céu, esse semestre vai ser um caos!”. Porque, se com uma turma pequena a gente teve dificuldade, uma turma grande vai ter muito mais dificuldade. Porque, o que acontece na terceira fase? Qual é a característica da terceira fase? Como muitos alunos ficam com reprovação na primeira e na segunda, a terceira fase é um grupo e que junta e que não se conhece. Então, eles vêm normalmente em subgrupos, dois, três, com entradas diferentes. Eles acabam fazendo panelinhas e, quando eles chegam juntos, os conflitos começam a aparecer. Uma turma grande, a tendência é que tenha muito mais conflitos, mas, surpreendentemente, no começo do semestre isso não

se configurou e a gente estava muito animada, muito animada, achando que o trabalho estava excelente. Era uma turma que respondia bem às propostas que a gente fazia. A gente teve que fazer alguns ajustes, que é sempre uma questão que dá conflito, ajustar grupo, trocar aluno de grupo que já tinha sido definido e nada, nada foi motivo de conflito. “Vocês entenderam que vão ter que fazer isso ao invés daquilo?– “Sim, professora, não tem problema.” Meu Deus, essa turma não tem problema!(Caso Pública, Entrevista 4, 20:74)

No caso privada o conhecimento dos alunos expressado pela professora na fase de compreensão foi sustentado na sabedoria adquirida com a prática docente e influenciava por sua vez não a avaliação da professora, mas as fases de transformação e ensino com relação à seleção da metodologia de ensino a ser empregada. No âmbito da fase de compreensão, o conhecimento dos alunos juntamente do conhecimento pedagógico geral foi subsídio para o desenvolvimento das fases de transformação e ensino.

A compreensão do caso privada sobre seu papel, do que poderia desenvolver na fase de ensino, ou seja, a expressão do seu conhecimento pedagógico de conteúdo, fundamentado em um conhecimento dos alunos estanque dificultava a conexão e a adaptação das estratégias de ensino às demandas reais dos estudantes, caracterizando a compreensão do caso privada novamente como potencial obstáculo.

[...] eu gostaria de fazer uma aula assim, hoje vou falar de tal coisa e o aluno já ter tido conhecimento, para fazer uma discussão, para discutir o assunto, jogar uma discussão e pegar aquilo que eles conseguiram absorver do assunto. Só que, se você der o conteúdo para o aluno ler antes, ele não vai ler. São dinâmicas que você poderia colocar 80 alunos em uma sala, porque todos eles vêm com aquela informação, e aí vamos sentar e vamos discutir, vão falar o que vocês viram, o que pensaram, e a gente vai construindo um conhecimento em cima de uma discussão. Para mim, isso sim, seria a forma bem mais legal de aprender. (Caso Privada, Entrevista 2, 3:69)

A conexão entre conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico de conteúdo também pode se caracterizar como um obstáculo

fruto da Ação e Raciocínio Pedagógico. No caso pública, como a professora não concebia o aprendizado para além do uso do conteúdo como meio para desenvolvimento de atitudes dos estudantes sobre sua aprendizagem, os estudantes ansiavam por mais aulas expositivas e ela não mudava sua forma de ensino, nem fornecia uma justificativa ou alternativa para não fazê-lo.

A partir da sua compreensão, as professoras delineavam não apenas estratégias pedagógicas, mas objetivos de ensino. Quando estes objetivos transcendiam o curricular, que é algo material e concreto e geralmente estabelecido nos planos de ensino, instrumentos que atuam como uma espécie de contrato entre professores e estudantes, e isto não era declarado para os estudantes, tinha-se se um potencial obstáculo também gerado pela Ação e Raciocínio Pedagógico. Isto foi mais marcante no caso pública, na disciplina de pós-graduação. A expectativa da professora com relação aos estudantes transcendia em alguns momentos o proposto pela disciplina ou mesmo o verbalizado por ela para determinada atividade, criando um obstáculo.

Isso gerou assim uma expectativa pra disciplina muito grande e eu já tinha feito, por exemplo, com a professora, já tinha feito outras disciplinas, e eu sempre gostei muito da metodologia dela e da forma que ela conduzia. Só que, daí, pra mim foi assim, um balde de água fria no decorrer da disciplina, eu fiquei muito desapontada, assim, não foi uma disciplina tranquila, não foi uma disciplina boa. Trouxe assim essa expectativa na primeira aula, isso me marcou muito, muito. E outro fato que me marcou também, foi o dia que a gente chegou agora no finalzinho da aula e que a gente chegou em sala e ela pediu que a gente fizesse as perguntas que a gente tinha dúvida, né? Sobre os métodos de análise. E daí também criei uma expectativa que ia ter alguma discussão, alguma resposta, algum outro tipo de retomada, e às vezes simplesmente teve que responder aquilo em grupo durante uma tarde inteira, então isso me frustrou demais, assim. Claro que depois, na retomada, quando a gente já tinha feito as respostas, que foi discutir com o grande grupo, o aprendizado foi bem efetivo assim, eu gostei daquela forma. De repente, a forma como ela conduziu no primeiro dia, que ela passou as perguntas e tal, foi muito ruim assim, a gente se sentiu acuado, porque parecia assim: bom, vocês têm que ter dúvidas ou, se não têm dúvida, então está tudo certo, pode me explicar. Eu acho loucura dela assim, foi muito ruim. (Estudante 6

de Pós-Graduação Caso Pública, Entrevista 4, 36:47)

Compreensão e atitude do estudante como obstáculo

Além da Ação e Raciocínio Pedagógico dos casos pública e privada, a compreensão do estudante sobre si mesmo, sobre o professor, o ensino e a maneira com que lida com isso também foram obstáculos para o encontro pedagógico.

Na minha opinião o professor tem que vir motivado pra dar aula. Eu mesmo, como trabalho, aquela coisa toda aí já era, a gente chega meio cansado na aula, eu falo por mim. Então muitas vezes você está aqui, mas o corpo tá querendo estar em casa dormindo, principalmente aluno de universidade que trabalha durante o dia. Então, quando o professor interage bastante com o aluno ele não deixa você ficar acomodado com a aula, mas quando o professor se acomoda... Acho que, o professor, ele tem que pegar firme com os alunos para que o aluno não fiquem displicente durante a aula, tem que falar umas verdades às vezes. Eu acho que o aluno também, principalmente aqui ele teria que cobrar mais e se empenhar mais, eu acho que às vezes eu dou o máximo que eu posso, porque aqui é uma coisa que tanta gente queria estar, por exemplo, o pessoal aqui, acho que às vezes não dão valor. Acho que também a cabeça do pessoal da nossa idade é muito a questão de namorada, questão de festa escondido, então, se ele chega aqui e tem uma festa, principalmente na sexta à noite, a primeira coisa que ele quer é sair logo. Então o professor tem que trazer ele pra aula, eu acho que, o professor, ele tem que fazer com que o aluno goste da disciplina, às vezes a disciplina é muito chata, mas o professor acaba fazendo o que o aluno goste dela. (Estudante 4 Graduação Caso Privada, Entrevista 3, 42:25)

Da mesma forma que o professor, o estudante tinha expectativas sobre o que iria alcançar e vivenciar em uma disciplina. Expectativas frustradas sobre o que deveria ser o desenvolvimento da disciplina ou a conduta do professor frente às pessoas, ao grupo ou às atividades, por vezes comparando-se ao professor e à conduta que deveria ter sido adotada, que também se mostraram como um obstáculo. Além das expectativas, as preferências por vezes foram o obstáculo. No caso privada, por exemplo, o objetivo dos estudantes era

desenvolver ações mais práticas, contudo esse objetivo não foi partilhado com a professora, gerando insatisfação na fase de avaliação da disciplina.

E, sinceramente, eu tô bem assim decepcionada, com essa disciplina, porque eu acho que as professoras têm alto potencial, têm muito conhecimento, nossa!, são pessoas de alto respeito, mas assim, eu acho que tá muito fragilizado, a forma como tá sendo conduzido, o próprio seminário mesmo. Eu me senti prejudicada, porque a gente fez tudo de uma forma extremamente precoce, mandamos material, quando era uma semana a gente já tinha 20 laudas do material escrito, e aquilo não foi revisado. E quando a gente foi ali pra frente, a gente se expôs, diante de coisas que não precisaria. Não que eu queira me exhibir, me expor, acho que de vez em quando a gente vai se expor, mas assim, se expor diante de situações que, detalhes técnicos, que poderiam ser evitados, isso eu acho muito indelicado. Isso eu acho muito delicado, eu acho isso uma questão até ética, sinceramente falando, se eu faço isso com os meus alunos eu não percebo, então, mas é um cuidado que eu procuro ter, realmente.(Estudante 3 Pós-graduação Caso Pública, Entrevista 3, 42:4)

Em um encontro pedagógico estudantes e professores têm responsabilidades. Em termos bastante simplistas, poderíamos dizer que ao professor cabe escolher e preparar-se para a abordagem metodológica eleita, propor meios de avaliação da aprendizagem, acompanhar e auxiliar os estudantes no andamento da disciplina; e ao estudante cabe opinar sobre a proposta, estar presente, ter ciência e cumprir com as atividades propostas ou fazer sugestões de ajustes às mesmas em favor do seu aprendizado. Contudo, nem sempre o estudante cumpria com suas responsabilidades e isso prejudicava o andamento da atividade planejada, tornando-se um obstáculo que era pontual ou geral em relação ao andamento da disciplina no semestre.

Hoje a aula é prática, no laboratório. A maior parte dos estudantes não se atenta para o fato e aguarda na sala onde ocorrem as aulas teóricas. A professora chega perto das 17:30 e chama quem está na sala, pois não tem ninguém no laboratório, bem como põe um aviso no quadro.(Caso Privada, Diário de Campo disciplina de graduação em 01.09.2014, 29:20)

Professora: Na próxima aula prática, eu vou fazer vocês colocarem o relatório. Porque aí, porque assim, tentando contar isso como algum pontinho na prova. Não, fazer um relatório. Porque assim, agora a gente está em uma aula prática, eu estou aqui para tirar as dúvidas, só que outras pessoas, outros nesses momentos não estão fazendo nada. Então, da próxima vez, eu já vou fazer assim, vou fazer vocês fazerem um relatório. Então vocês, por exemplo, poderia ter pedido hoje para vocês, qual é a frequência cardíaca da colega? Na carótida, na radial, qual é o pulso? A frequência respiratória? A pressão? Braço direito, braço esquerdo? Aí vocês vão verificar. E daí eu posso contar como uma avaliação. Porque aí vocês estariam um vendo no outro. "Ai, professora, eu não sei direito, não estou bem adaptado ainda." Porque aula prática é assim, gente. Aula prática, o interesse é do aluno. O professor está aqui, é um dia de aula normal que a gente está aqui, para poder fazer vocês fazerem a prática, desenvolverem, pegar mais habilidade. (Caso Privada, Observação graduação em 01.09.2014, 38:1)

Táticas de negação dos obstáculos

Os obstáculos criados por professoras e estudantes em ambos os casos pareciam ter uma relação importante com a motivação sinalizando a carga subjetiva existente no encontro pedagógico. A verbalização e resolução dos obstáculos pareceria o caminho mais adequado, entretanto foi o menos adotado. Nessa direção, professoras e estudantes tinham suas próprias táticas de sobrevivência aos obstáculos, sem tratá-los diretamente.

As professoras tinham reações múltiplas que envolviam frustração diante do reconhecimento de sua limitação, o que em parte é legítimo, pois dependem da permissão do outro, da presença do outro para estabelecer o encontro pedagógico, até choque e desapontamento com as atitudes dos estudantes. Percebiam coisas e se incomodavam com elas, mas não verbalizavam diretamente, adotando um estilo de evitamento e negação do obstáculo estabelecido.

Então, decerto quando eles se sentirem no lugar do outro, no inverso da posição, ele possa perceber que situação desagradável é essa. Então, eu digo. Isso a gente trabalha lá na graduação. Agora tu vai esperar que isso aconteça em um doutorado? Se o professor

me faz um pedido desses, eu levanto na hora e vou sentar lá na frente, não importa quem é. Se um aluno estiver lá na frente apresentando um seminário e me disser isso, eu sou a primeira que levanto para atender o pedido dele, entendeu? Que é um respeito com a pessoa. Essas coisas eu não sei se é choque geracional. Essas coisas me incomodam e às vezes até a gente brinca, está na hora de se aposentar mesmo, porque começa esse choque geracional, parece que a gente não tem mais eco na conversa, a gente fica meio assim... (Caso Pública, Entrevista 4, 20:90)

Da parte dos estudantes, diante de um obstáculo estabelecido também adotavam o evitamento, mas expressavam de maneira mais incisiva sua insatisfação, por vezes dando a impressão de que testavam e provocavam para obter algum tipo de reação das professoras. Tanto no caso pública quanto no caso privada, estudantes faltavam, chegavam atrasados e sempre queriam sair logo. A impressão é que todo e qualquer tempo que sobrava de aula era uma felicidade, porque podiam fazer outras coisas. É como se estar ali fosse um sofrimento.

Uma estudante fica mexendo no celular enquanto ela falava. Ela percebe, comenta e a estudante se faz de rogada. Na sequência, uma colega reforça com a estudante que a professora estava falando com ela. Ela não parece se importar.(Caso Pública, Diário de Campo disciplina de graduação, 11.08.2014, 33:12)

Poucos estudantes comparecem a esta aula. Na realidade, faltam bastante(Caso Privada, Diário de Campo disciplina de graduação em 10.09.2014, 29:22)

Foi muito comum observar expressões de reprovação durante as aulas quando as professoras diziam coisas que os estudantes não concordavam ou propunham atividades que não queriam realizar. Era comum também falarem sobre o professor, sua conduta, a aula, nos corredores. Ao invés de verbalizar a insatisfação, a discordância e fazer novas propostas, por vezes alguns estudantes adotavam, inclusive, uma conduta desrespeitosa para com as professoras. Esta questão em especial foi mais marcante no Caso Privada.

É dia de prova e a professora liga para um estudante dizendo que está presa no trânsito, vai se atrasar. Os estudantes conjecturam coisas diversas. Sobre o formato da prova, uma estudante diz: “Dou na cara dela, se for tudo discursiva.”, o que me lembra de uma aula prática onde sozinhos, conversando, uma estudante disse que ‘ela não era nem louca’ de dar a prova num dia coincidente de outra disciplina em que também tem prova. Se ela poderia dar uma prova e não um trabalho, que eles não teriam de fazer a prova se ela chegar atrasada, que deveriam ligar dizendo que não vão fazer a prova. Uns ficam indignados, de que para ela estar na fila deve ter saído tarde do centro. Discutem se devem ligar ou não para ela, dizendo para ela não vir. Discutem se são 15 ou 30 minutos de tolerância pra irem embora. Uma menina reclama que está aqui desde as três da tarde, só para esta prova, que devia ter ido embora. (Caso Privada, Diário de Campo em 10.09.2014, 29:23)

E nos corredores, daí no lanche que a gente conversava, era aí, será que é porque ela realmente acha isso, porque ela não tem domínio da outra, do outro tipo de estudo, então é mais fácil falar assim, ou, sei lá, mas tipo, se evita comentário assim, porque a gente sabe que chega no ouvido do professor e, até onde isso vai ser positivo, não sei. Então eu não queria deixar de me manifestar, porque eu acho que é errado, pô! Ainda mais que é doutorado, porque a gente fala do aprendizado reflexivo e crítico, não sei o quê, mas se na primeira vez já gerou desconforto! E foi muito engraçado assim, porque na terceira vez a menina me mandou um bilhetinho assim: “Aí, eu acho o teu projeto super legal, fica tranquila.”, mas eu não tava nem aí, sabe? Porque já era a terceira vez que eu ouvia aquilo, então deixa. Mas olha só o jeito que eu tô falando da professora, sabe, que antes eu admirava tanto e que admiro ainda mais, que tem umas posturas que não considero éticas: aí pra quê, sabe? E que gera opinião, a gente sabe que gera. (Estudante Pós-Graduação, Entrevista 3, 44:21)

Discussão

Ao mencionar que já conhecem os estudantes, a maneira como se comportam, as características da turma que parecem proporcionar um bom trabalho no semestre, mencionar que a partir delas determinam recursos didáticos, as professoras sugerem basear-se substancialmente na fonte de conhecimento

base sabedoria adquirida com a prática docente (Shulman, 2005). O uso da sabedoria adquirida com a prática docente como fonte de conhecimento é relevante, pois esta é a fonte mais acessível ao professor, visto que é produzida e regulada pela experiência, construída e apreciada pela capacidade de reflexão das professoras. Contudo, a potencialidade desta fonte pode ser reduzida se sua apreciação não for submetida a um novo escrutínio do experimento e da reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1998).

Com o passar dos anos de experiência docente, ambas as professoras já vivenciaram muitas situações, tiveram contato com distintos perfis de estudantes, ensinaram de diferentes formas, constituíram-se professoras pela prática, prática esta que as levou a uma determinada compreensão sobre o ensino, o que Shulman (2005) chama de conhecimento pedagógico geral. Este conhecimento pedagógico geral produzido pela experiência, sustentado pela sabedoria adquirida com a prática docente, tem um peso relevante, podendo, inclusive auxiliar a determinar de que forma esta fonte será apreciada e utilizada na prática docente. O passar do tempo e o acúmulo de experiências parecem cristalizar o conhecimento pedagógico de conteúdo, limitando sua moldagem para novas situações (CORREIA; PEREIRA; VAZ, 2012).

Se o conhecimento pedagógico geral, mas não somente, e também o conhecimento dos alunos e suas características e o conhecimento pedagógico de conteúdo construídos a partir da sabedoria adquirida com a prática docente forem apreciados como receita e não como parte de um repertório (SCHÖN, 1998) possível, corre-se o risco de perder seu potencial longo de proporcionar aprendizado relevante (TARDIF, 2012) para a prática docente. Isto é particularmente importante se considerarmos as fases do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico de Shulman (2005) e seu ponto de partida, a fase de compreensão, apresentada aqui como obstáculo.

A compreensão é sustentada em conhecimento base (SHULMAN, 2005) e, como se observou nos resultados, a compreensão das professoras é sustentada por determinadas e distintas categorias de conhecimento base: conhecimento pedagógico geral e conhecimento dos alunos e suas características, explicitado nas suas falas que sugerem ‘verdades absolutas’, como, por

exemplo, que turmas pequenas são mais governáveis e que os estudantes de graduação não leem textos previamente enviados. Esta compreensão prévia, fruto da sabedoria adquirida com a prática docente dirige as escolhas que fazem na fase de transformação, mas não só, a avaliação que o professor faz da experiência vivida nas fases de avaliação e reflexão.

É possível que o que aprenderam com outras experiências, outras turmas, ao longo dos anos estabeleça mesmo um padrão, características do perfil dos estudantes do curso de enfermagem daquela universidade. Contudo, é possível que isso não seja verdadeiro. Que os estudantes fujam deste padrão e as professoras não percebam por estarem imersas no conhecimento que já possuem. Mesmo que os estudantes tenham um perfil comum, de coisas que são semelhantes e se repetem a cada semestre, cada grupo de estudantes é particular e, mais que grupo, contém também indivíduos cujas características particulares precisam também ser consideradas na eleição de estratégias de ensino (DRAGANOV; SANNA, 2013).

É nesse sentido que a compreensão atua como obstáculo, pois a forma como as professoras compreendem o ensino e aprendizagem não somente dos estudantes, mas o seu próprio, limita sua apreciação dos estudantes que têm a cada semestre, de suas potencialidades e fragilidades, limitando o desenvolvimento pleno do seu conhecimento dos alunos e suas características, não contextualizando e mesmo desafiando sua reflexão na ação na fase de transformação e ensino, conseqüentemente atrofiando a sua capacidade de desenvolver conhecimento pedagógico de conteúdo.

Se adotada acriticamente como fonte a sabedoria adquirida com a prática docente, o conhecimento dos alunos construído será em parte um conhecimento obsoleto e, se este conhecimento obsoleto for utilizado como base para a mobilização de conhecimento pedagógico de conteúdo, categoria de conhecimento base que expressa as múltiplas possibilidades e recursos que o professor possui para ensinar um conteúdo, este mesmo conhecimento pedagógico de conteúdo poderá se tornar rígido, um protótipo. Não importará a turma, a forma de ensinar das professoras será sempre muito parecida.

Essa limitação fruto da compreensão pode comprometer o desen-

volvimento de conhecimento dos alunos e de conhecimento pedagógico de conteúdo, podendo ser deletéria tanto para a motivação dos estudantes quanto para a motivação dos professores, pois estabelece uma forma de ensinar descontextualizada do real público a que se destina. Quando sugerimos que o conhecimento dos alunos subsidie mais as fases de transformação e ensino, não estamos fazendo a defesa de que o professor deve dar ao estudante o que ele quer, da forma como ele quer, pois isso seria possivelmente uma redução de potencial de aprendizagem (MEIRIEU, 2007).

Não significa também que o professor deva ceder a autoridade pedagógica ao estudante e deixar que eleja e defina tudo. A questão talvez seja a partilha, e o verdadeiro reconhecimento do outro como ele se apresenta. Não baseada em outros estudantes, mas nestes. Há uma relação de assimetria entre professor e estudante, por mais que se queira colocar que exista uma relação democrática. Ao professor estão destinadas todas as escolhas e a posição de destaque na sala de aula. Isso estabelece, naturalmente, um poder ao professor maior do que ao estudante (QUADROS *et al.*, 2010)

A ausência de um diálogo franco, do estabelecimento de contratos, de momentos de avaliação mais frequentes (MERIGHI *et al.*, 2014) aliada a expectativas distintas de professores e estudantes pode acabar por se tornar um obstáculo ao encontro pedagógico. Os relatos de insatisfação e desmotivação apresentados na seção de resultados podem guardar relação com a falta de franqueza entre professores e estudantes. Nesse sentido, outro aspecto da Ação e Raciocínio Pedagógico do professor demanda reflexão: a fase de avaliação.

A fase de avaliação, segundo (SHULMAN, 2005), envolve a apreciação do professor acerca da compreensão atingida pelos estudantes ao fim de uma disciplina e o próprio desempenho do professor. Para além do proposto por Shulman (2005), entendemos que a avaliação não deveria ocorrer somente após a fase de ensino e com vistas a avaliar o passado, quando, diante de obstáculos, não há nada mais a fazer, exceto lamentar. Mas que deveria ser simultânea à fase de ensino, considerando não somente a percepção do professor, mas também a do estudante.

O real desenvolvimento de conhecimento pedagógico de conteúdo

pressuporia que na fase de ensino existisse avaliação e que o professor fosse capaz de adaptar o que fosse necessário para proporcionar maior possibilidade de aprendizagem aos estudantes (MENEGAZ *et al.*, 2015). Para tanto, particularmente diante de obstáculos, seria preciso que o professor se dispusesse a incorporar à sua reflexão o motivo da resistência dos estudantes, o motivo de seus comportamentos evasivos, estabelecendo o diálogo como instrumento de mediação, dispondo-se a interrogar a si mesmo se seria produtivo insistir em um método de ensino que é desprezado; qual a medida para estabelecer o que professor acha que é bom para os estudantes e o que os estudantes precisam.

Novamente a compreensão pode ser um obstáculo a esta tentativa se o professor entender que seu papel é transformar os estudantes. A esse desejo Shulman (2005) chama conhecimento dos objetivos. O conhecimento dos objetivos de ambos os casos se caracteriza pelo desejo de transformar, apenas diferentes entre si com relação à amplitude desta transformação. O caso privada tem desejo de transformar as práticas cotidianas dos enfermeiros. O caso pública tem desejos de formação mais amplos, de mudanças na sociedade, na visão de mundo dos estudantes. Por mais legítimos que sejam estes desejos, seriam estes os desejos dos estudantes? A intenção pode ser justa, mas é possível que uma diferença de expectativas entre professores e estudantes seja um dos principais obstáculos ao encontro pedagógico.

Particularmente no ensino superior, no ensino de adultos, qual é o limite e o caminho para estabelecer acordos de ensino entre professores e estudantes? Será que o que deseja o estudante deve ser sempre subjugado pela compreensão do professor? Isso não estaria na contramão da autonomia, do estímulo à criatividade? Entendemos que repensar estas questões é caro à formação de enfermeiros cujas diretrizes curriculares orientam a formação profissionais críticos, criativos e reflexivos. Como os estimularemos a desenvolver estas competências se não partilharmos realmente os objetivos de aprendizagem? Podemos renunciar a construir o outro sem com isso renunciar a educá-lo? (MEIRIEU, 2007).

Meirieu (2007, p. 46) aborda o paradoxo da educação como fabricação, estabelecendo como exemplo o paradoxo do amo e do escravo em paralelo

com a relação que se estabelece entre professor e estudante nesta perspectiva de transformação do outro.

O que quer de verdade o amo, que arriscou sua vida para converter-se em tal, que investiu todas as suas energias em uma insensata busca de servidores obedientes? Quer ser obedecido, certamente, e gozar assim de sua vitória. Mas não quer ser obedecido por máquinas. Isso não lhe interessa, porque, se este fosse o caso, não seria de fato um amo. Quer ser obedecido por homens como ele. Se não encontra sucesso, entende que atuou em vão e pode nunca alcançar seu objetivo. Merecia a pena de fazer tudo o que fez, investir todo o seu tempo, sua inteligência, energia para conseguir esse resultado? Merecia brigar tanto para reinar sobre um autômato dócil incapaz de reconhecer a obra do seu criador? Valia a pena educar alguém, incomodar-se tanto, transmitir tudo o que sabe para encontrar-se diante de um ser que é incapaz de dar graças ao que lhe foi feito? A verdadeira satisfação do amo é que o escravo o saudasse como homem livre, então o servidor já não seria servidor e o amo não seria amo. A verdadeira satisfação do educador seria que aquele a quem educou o saudasse como homem livre e o reconhecesse como educador sem ser seu vassalo.

Para além do professor e das questões que por sua parte podem constituir-se de obstáculos, em um encontro pedagógico há de se ter a presença, a satisfação e o engajamento dos estudantes, que têm suas próprias demandas, objetivos e expectativas em relação ao ensino e acerca do professor. Há estudos que sugerem formas de promover o engajamento, a aprendizagem dos estudantes, bem como estudos abordando os fatores que atrapalham a aprendizagem e a performance acadêmica.

O engajamento pode ser entendido como o tempo e a energia que os estudantes dedicam a atividades de ensino e têm influência o nível de desafio acadêmico, aprendizado ativo e colaborativo, interação estudante e professor, experiências educacionais significativas, um ambiente acolhedor (KUH, 2002). Com relação ao engajamento, ainda segundo Kuh (2002), o que os estudantes fazem durante a escolarização tem mais peso do que quem são ou onde estudam. Isto nos sugere que a qualidade não reside somente na universidade e que é relevante o esforço para o delineamento de estratégias de ensino que

favoreçam o engajamento dos estudantes, bem como a rotina acadêmica e o relacionamento com colegas e professores também o são (BARDAGI; HUTZ, 2012). Todavia, para que isso ocorra, o foco do professor e seu tempo têm de estar consideravelmente voltados para as atividades de ensino.

Em um contexto onde a maior parte dos professores de universidade privada é horista (INEP, 2013b), incluindo o caso privada, e em que os professores de universidade pública têm cada vez mais atribuições, caracterizando um cenário de sobrecarga de trabalho (LEMOS; PASSOS, 2011) e priorização das atividades de pesquisa (SILVA JUNIOR; FERREIRA; KATO, 2013), como farão isso? Há ainda de se lidar com um choque geracional, um estranhamento causado por formas de compreender e fazer distintas entre gerações. Ainda que a geração Y, atual geração de estudantes que cursa a graduação em enfermagem, seja bastante afetada pela cultura multitarefa, de que é possível executar mais de uma atividade ao mesmo tempo sem perda de eficiência e eficácia, observa-se que há efeitos negativos para a aprendizagem e a performance acadêmica (KIRSCHNER; KARPINSKI, 2010), tendo neste cenário as mídias sociais como um potencial de grande influência negativa (JUNCO, 2012). Esse comportamento foi observado nos estudantes que, enquanto estavam em sala, também estavam no Facebook ou estudando, fazendo trabalho para outras disciplinas.

Ultrapassando a caracterização padrão da geração Y, parte do seu comportamento de certa forma é reforçado pela universidade e pela sociedade que exige que façam e sejam muito, algo que pode ser extremamente violento para adolescentes e jovens adultos. Sua personalidade e maturidade estariam suficientemente consolidadas a ponto de capacitá-los para que façam as escolhas que se exigem que façam quando ingressam em uma profissão? Essa característica acelerada não seria potencializada pelo discurso do sucesso, pela valorização da dimensão econômica? Os motivos que podem levar os estudantes a expressar um determinado comportamento devem ser subsídios de nossa reflexão, mas não devem servir de rótulos. É preciso olhar também para compreender se, e em que medida o próprio ambiente universitário não reforça isso.

Pelas atitudes dos estudantes participantes deste estudo, para além de franqueza no diálogo e estabelecimento de contratos pedagógicos que reconheçam o estudante, é necessário discutir a dimensão ética da formação, sob prejuízo de que nada do que foi abordado até aqui seja suficientemente relevante para dirimir obstáculos ao encontro pedagógico. Isso acaba por nos remeter à discussão de papéis de estudantes e professores, que parece ser um aspecto importante na direção da superação dos obstáculos ao encontro pedagógico.

Quadros *et al.* (2010, p.104) traz um ponto de vista relevante para discussão das expectativas do estudante para com o professor de ensino superior e com relação à mudança de foco de atenção do professor de educação superior e o professor de educação básica.

Ao compararem o foco de atenção do professor de Ensino Superior com o do professor da Educação Básica, algumas posturas ficaram mais explícitas: o professor das séries iniciais tem uma relação de afetividade com os sujeitos aprendizes, focando neles o seu trabalho. À medida que outros níveis de ensino vão sendo alcançados acontecem mudanças significativas nessa relação. O professor passa, gradativamente, a focar o seu trabalho no conteúdo. Provavelmente essa mudança seja percebida de diferentes maneiras pelo professor e pelo estudante: enquanto este último se sente, de certa forma, “abandonado” pelo professor, é visto por ele como uma pessoa que precisa desenvolver sua autonomia na busca de outras formas de – no caso da química – entender o mundo material em que vive.

Professores e estudantes têm expectativas que, quando não compartilhadas ou levadas a cabo, frustram, imobilizam, geram culpados e reações diversas. Correia, Pereira e Vaz (2012) usam a expressão “ideologias defensivas”, que neste trabalho chamamos de táticas de negação, para fazer referência a sistemas e disposições cognitivas que o professor constrói para lidar com dificuldades que vivencia no cotidiano do exercício da profissão.

Já, com relação às táticas de negação dos estudantes, o comportamento dos estudantes transcende o descontentamento e a insatisfação, sentimentos de seu direito, e passa a tornar-se desrespeitoso para com as professoras.

Outro estudo encontra achados de comportamento não ético por parte dos estudantes, relacionando-o, inclusive, com o uso das mídias sociais, sendo relacionado a este comportamento (SMITH; KNUDSON, 2015). O não enfrentamento educativo do comportamento antiético dos estudantes, que, nos casos observados, particularmente no caso privada, foi predominante da parte dos estudantes, é pernicioso para a formação profissional do enfermeiro.

Como futuros profissionais enfermeiros, os estudantes estarão submetidos ao código de ética profissional, que dentre outros aponta como uma responsabilidade a fundamentação das relações no direito, prudência, respeito, solidariedade, diversidade de opinião e posição ideológica (COFEN, 2007). Assim sendo, independente da divergência, há coisas que não devem ser negadas na relação estabelecida entre professores e estudantes. Discutir abertamente a questão é o primeiro passo para encontrar soluções.

Considerações Finais

Há um conjunto de obstáculos ao encontro pedagógico, sendo a compreensão e atitudes de professores e estudantes conjuntamente responsáveis por seu estabelecimento. Parece existir ainda um componente geracional que imputa uma carga maior de dificuldade. Como, então, pensar a escola e a formação de professores para uma nova escola, novas relações, em tempos tão dinâmicos? Ainda é possível centrar o ensino no conteúdo em detrimento do desenvolvimento de atitudes, quando no mundo atual tudo muda tão rapidamente? É importante superar a polarização existente para tornar professores e estudantes conscientes de suas atuações e responsabilidades, para a promoção da reflexão coletiva sobre o ensino e aprendizagem no ensino superior em enfermagem. O professor não só ensina, mas aprende também. Ainda que não a mesma coisa que o estudante, mas aprende a ser professor. O estudante não apenas aprende um conteúdo, mas ensina o professor, através da relação, o seu ofício. Neste sentido de ajuda mútua, a relação para ser saudável precisa migrar de vertical para horizontal, requerendo para tanto maturidade e respeito. O diálogo e os contratos pedagógicos podem constituir-se de ferramentas importantes neste processo.

6 Concluindo

O objetivo deste estudo foi compreender como agem e raciocinam pedagogicamente professoras de enfermagem em diferentes contextos educacionais e a partir deste objetivos desdobraram-se outros quatro respondidos através da descrição das fontes de conhecimento base, categorias de conhecimento base para o ensino e das fases do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico de cada uma das professoras cuja ação e raciocínio foram estudados neste trabalho e dos três manuscritos apresentados na seção de resultados, onde por vezes se adotou uma perspectiva mais individual e por vezes se assumiu mais declaradamente a relação com o contexto. Esta forma escolhida para a exposição dos resultados me deixa confortável, pois o caminho do meio, a conciliação entre o indivíduo e a sociedade, entre o individual e o social, é geralmente a melhor opção. Não podemos negar o papel do indivíduo nem o do contexto e, por vezes, a depender do que se trata, um se mostra mais evidente que o outro e assim devemos abordar a questão. Num misto entre a nossa visão de mundo e a perspectiva do objeto a ser conhecido.

Concluo que a tese apresentada de que há distinção na Ação e Raciocínio Pedagógico do professor de enfermagem em instituições de ensino de distintas naturezas, uma vez que o contexto educativo com seu distinto funcionamento coletivo, gestão, financiamento e características culturais interfere na amplitude da Ação e Raciocínio Pedagógico foi confirmada pelos dados do estudo no momento da análise e confronto dos dados com o marco teórico. O primeiro aspecto que me levou a concluir isto se sustenta na percebida distinção entre os casos dada pelos tipos e usos das fontes de conhecimento base para o ensino, fruto de distintas trajetórias de formação e trabalho que fez com que as professoras desenvolvessem distintas formas de conhecimento base e Ação e Raciocínio Pedagógico.

O segundo aspecto que sugeri distinções foi compreendido através da epistemologia da prática de Schon e a noção de marco, que proporcionou o

entendimento de que para além do contexto e suas possibilidades de acesso a fontes, era a reflexão enquadrada em um determinado marco que distinguia também a Ação e Raciocínio Pedagógico. O terceiro e último aspecto se sustenta no entendimento do contexto como espaço de aprendizagem da prática docente e não somente como espaço de trabalho. As professoras foram inseridas em contextos diferentes de trabalho e com participações diferentes nestes contextos, consolidando participações distintas e aprendizagens distintas do que é ser professor. Esta ideia foi consolidada e corroborou para a confirmação da tese a partir da introdução do conceito de comunidades de prática.

O que foi apresentado neste relatório é um esforço dentro de um universo vasto e sua pertinência e contribuição, para além de sua confiabilidade, coesão interna e aportes, será também medida pelo olhar do leitor e suas próprias compreensões sobre produção de conhecimento e conhecimento científico. De minha parte vejo que, como um estudo de casos, o trabalho guarda a fortaleza da profundidade, da triangulação de dados e de analistas e de uma descrição pormenorizada que busca conhecer em primeiro lugar. Contudo, as abstrações realizadas na discussão, os pontos enfatizados adotam uma determinada perspectiva, pois partem de um desenho dedutivo e podem ter sido apresentados de forma demarcada, o que pode ser entendido como uma limitação do estudo.

Antes de resgatar os aspectos centrais do trabalho relacionados aos objetivos e resultados, gostaria de escrever mais algumas linhas gerais. Para início de conversa, não acho redundante ratificar que desenvolver este estudo foi extremamente importante para minha formação como pesquisadora. Importante porque me fez mais ciente do meu papel e da minha própria limitação. Explico. Quando comecei a tomar contato com os dados, primeiro fiquei muito incomodada com coisas que para mim pareciam inconsistências, incoerências. *“Diz uma coisa, mas faz outra”*, pensava eu sobre as professoras. Julgava-as, do alto da minha onisciência.

Algo curioso, pois uma das maiores preocupações que eu tinha era a de não ser capaz de evitar comparações demasiado simplistas entre os dois casos. Com o passar da coleta de dados fui percebendo que essa coerência

linear que eu buscava não existe em ninguém. Nem nas participantes deste estudo, muito menos em mim. Não somos máquinas programadas em *inputs* e *outputs*. Não respondemos linearmente. Somos seres humanos, agimos bem e mal, somos bem-sucedidos e falhamos. Mesmo nos gestos mais nobres e bem intencionados há possibilidade de erro. Assumir isso não significa um fatalismo ou um abraço à mediocridade, mas uma aceitação da nossa inconclusão e o reconhecimento da necessidade de tentar sempre transcendê-la, através da reflexão.

Espera-se muito do professor e isso, além de pesado, é contraproducente. A docência é uma prática social que envolve estabelecimento de relações. O que há é um ser humano em interação com outros seres humanos. Se admitimos que não somos programados e previsíveis, podemos aceitar que o resultado de nossas ações e interação uns com os outros são múltiplos e dependem de um conjunto de questões que transcendem a vontade de apenas um indivíduo.

O professor não é máquina programada para produzir aprendizado, êxito formativo. Um professor se motiva, se desmotiva; se cansa. A carga de expectativa imputada deveria ser convertida em suporte da sociedade e do poder público para garantia de melhores condições de trabalho, valorização salarial; dos pares para criação de espaços de formação docente. Por mais que nossos estudos sugiram aspectos relevantes para a reflexão ou mesmo para certa instrumentalização no âmbito da formação docente, devemos superar a tentação de prescrever práticas exitosas como se fossem uma solução mágica. O que é possível fazer é estimular o debate. Propor, ouvir, cientes de que em cada contexto as coisas ocorrem de forma diferente e padrões *standard* podem não funcionar.

Foi relevante desenvolver este estudo a partir da perspectiva de Shulman, pois é significativo para a produção de conhecimento adaptar uma contribuição teórica a um contexto específico. Só que, obviamente, não se responde tudo e nem tudo se adapta, pois creio que nenhum referencial, teoria, por mais completos e complexos que sejam têm condições de captar todas as nuances da realidade. É nossa capacidade de abstração e compreensão que ajuda a dar a

justa medida das coisas. Estabelecer a perspectiva a partir de um marco teórico concreto ajuda, mas não pode nos cegar.

A partir dos objetivos traçados, mais do que simplesmente aplicar os conceitos de conhecimento base para o ensino, fontes de conhecimento base para o ensino e Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico no ensino de enfermagem que originam uma descrição aplicada à área em particular, busquei oferecer uma interpretação alternativa à proposta de Lee Shulman, menos centrada no professor e no conhecimento pedagógico de conteúdo. Mais que uma abordagem linear e sequencial, como a que se observa na proposta do autor, o movimento de Ação e Raciocínio Pedagógico é complexo, articulado em redes de múltiplas configurações, e precisa ser tomado em sua complexidade, sob prejuízo de uma leitura instrumental.

Nesse sentido, analisando a proposta de Shulman chego à conclusão de que todos os construtos propostos merecem a atenção e nos ajudam a compreender como agem e raciocinam pedagogicamente, as origens e formas de reflexão que utilizam, pois cada professor usa fontes e desenvolve conhecimento base de uma forma distinta, a depender do contexto em que está, das experiências que teve. Entretanto, para além do conhecimento pedagógico de conteúdo tão reconhecido, a construção da fase de compreensão tem papel central na Ação e Raciocínio Pedagógico e deve também permear nossa discussão e esforços de pesquisa, podendo contribuir inclusive para o desenvolvimento do próprio conhecimento pedagógico de conteúdo.

Insistentemente falamos que é necessária a assunção da necessidade de formação docente no ensino superior, que a atuação do professor se dá baseada no entendimento de que quem sabe fazer sabe ensinar. Se a intenção é fomentar formação docente capaz de produzir alguma mudança, mais do que prescrever boas práticas, orientar que a metodologia tem de ser ativa ou a aula expositiva, deveríamos refletir sobre meios de auxiliar os professores a refletir mais e melhor sobre suas práticas, aprendendo assim através de sua própria experiência, modificando coletivamente sua compreensão.

A multiplicidade de fontes e experiências deve estar a serviço da reflexão e do exame contínuo da compreensão, pois Ação e Raciocínio não se

assentam somente em conhecimento científico, mas em crenças e experiências. As professoras que tive a oportunidade de investigar acreditam em algo, se esforçam dentro das possibilidades que o contexto oferece, mas dentro de seu marco de compreensão. Fazem da forma que compreendem que devem fazer, seja por influência da formação que tiveram, pela experiência, por um misto disso. A compreensão do movimento de Ação e Raciocínio realizada pelas professoras permitiu ainda perceber a subjetividade presente na Ação e Raciocínio Pedagógico e os limites que esta subjetividade não refletida cria na relação de ensino estabelecida entre professoras e estudantes, tornando-a difícil e por vezes traumática.

Dar-se conta destes aspectos em nossas próprias práticas pode ser valioso exercício de reflexão e atividade de formação docente das mais importantes. A escola e os professores precisam escrutinar sua própria compreensão para quiçá admitir que se quer formar e não fabricar, como diz Philippe Meirieu em seu magistral *Frankenstein Educador*. O professor precisa permitir-se conhecer e deixar conhecer ao estudante sua compreensão, inclusive suas crenças. Deve permitir que questione escolhas e posições. Questione verdades absolutas e construa suas próprias verdades para se inserir no mundo e na prática profissional em que está sendo formado.

O conhecimento da Ação e Raciocínio Pedagógico neste trabalho foi ainda meio para identificar a influência do contexto e as repercussões nas relações de ensino. Quando eu pensava sobre o contexto e sua influência na Ação e Raciocínio Pedagógico, partia do pressuposto de que a influência deste contexto só se dava a partir do momento em que o professor se torna professor, em que ingressa em uma universidade e começa a aprender com sua própria prática. Mas, não. Há outros contextos anteriores, ou, na linguagem de Wenger, outras comunidades de prática que influenciam sobremaneira a Ação e Raciocínio Pedagógico. O professor e seus saberes, como sugere Tardif, são históricos, e reconhecer estas influências também auxilia na reflexão e estabelecimento de novas formas de compreender.

Pensar sobre a influência do contexto na Ação e Raciocínio Pedagógico é relevante não apenas na perspectiva da formação docente, mas também

pela preocupação que devemos ter com a qualidade da educação em geral. Vivemos em tempos de mudanças na universidade e as influências destas mudanças para a compreensão do professor é uma das questões que merecem atenção. Para tanto, reforço que a formação docente não deve ser vista de modo prescritivo, na direção da constituição de autômatos, que pensem e respondam bem e igualmente às normatizações dos órgãos de ensino e das universidades em que atuam, mas para a contribuição à formação de pessoas que consigam captar a realidade que as circunda para transformá-la.

A abertura de cursos e expansão de vagas em universidades públicas ocorre sem expansão suficiente de número de docentes. Os professores, além das atividades de ensino, têm assumido projetos em parceria com o Estado, são impelidos a produzir conhecimento científico, a assumir tarefas de gestão, configurando um cenário onde o professor se vê cada vez mais afundado em atividades e em que o ensino ganha status menor. Na universidade privada, frente ao crescimento do número de instituições de ensino e de vagas em faculdades, observa-se a acirrada disputa de mercado onde a formação do professor tem pouco espaço e pouco peso, a dedicação exclusiva é pouco presente, pouco atrativa financeiramente, e a diversidade e alternância de atuação em cursos e disciplinas é constante, existindo pouco investimento em uma carreira de professor.

Concordo com a análise de Ronald Barnett no livro *A Universidade em uma era de supercomplexidade*, quando aponta que a universidade vive um conflito de identidade. Dentro dela o professor atua e, nesta multiplicidade de frentes e de configurações que a universidade brasileira vem adotando sistematicamente, me questiono sobre qual será a prioridade dos professores. A depender da resposta, desdobramentos distintos se apresentam. Se pensarmos em formação, essa múltipla frente de atuação, seja na própria universidade, seja no acúmulo de vínculos professor e assistência, pode, além de tomar tempo de reflexão do professor acerca de sua prática, reforçar o ideário de que ser professor, ensinar, é um trabalho que exige pouco esforço.

Vivemos ainda uma crise do conhecimento profissional, como já apontava Schön há três décadas. Os profissionais têm saído menos preparados

do ensino superior. Dizer isso não significa entender que a formação de ensino superior é terminal e que eles têm de sair totalmente prontos. Mas este é um nível de ensino que tem de agregar algo. Perante esta crise, nossa resposta tem sido a massificação do ensino e a introdução de mais e mais responsabilidades para as universidades e os professores. Estaríamos caminhando na direção certa? Respondendo à altura do desafio?

Temos de inserir mais conteúdos? Mais carga horária? Mais anos de formação? Esta é a nossa compreensão majoritária diante deste desafio? Ou não, compreendemos que devemos estimular o estudante a pensar, que o professor deve debater e refletir constantemente sobre sua prática? Checar sua compreensão, analisar o que faz? Ter tempo para pensar? Buscar um ensino mais sofisticado, quicá personalizado, é algo que demandaria outra configuração das universidades e do ensino, outra compreensão de professores e estudantes. Nesse sentido e retomando a compreensão, que além de envolver o entendimento de uma disciplina no âmbito de um campo, de um currículo, para além de fins mais pragmáticos como o ensino na disciplina 'x', fica aos professores e estudantes o convite a repensar seus papéis neste contexto. Serão reativos, adaptativos ou propositivos e transformadores?

Fazendo novamente referência às contribuições de Ronald Barnett em relação à identidade da universidade e ao entendimento de que, além de uma crise, podemos assumir que a instabilidade e o caos gerados não configuram um cenário de acomodação, onde se possa ignorar que o mundo está em constante mudança, o tempo inteiro. Nesse sentido, ainda que importante, mais do que qualquer preocupação com a estrutura e com a forma temos de nos preocupar com o ser. E acho que isso não se aplica só do ponto de vista da formação dos estudantes, mas também se aplica à formação dos professores.

O trabalho do professor em maior ou menor grau parece ser um constante trabalho de reconstrução, de reflexão, que não implica em acomodação. Daria para dizer que é um dos trabalhos mais difíceis do mundo, porque implica em uma constante atenção a quem você é, ao que você faz, o que exige uma disposição para tal. Ao afirmar isso não estou compactuando com a ideia de que é uma vocação, ideia que, aliás, devemos extinguir, porque reforça a

ideia de naturalização da prática docente. Não é também só conhecimento, um título de doutorado. Ser professor não é qualquer trabalho, não é simples. É cotidiano, de uma construção para a vida e isso precisa ser tratado desta maneira.

Terminando a escrita deste relatório novas inquietações surgem e também novos desejos de investigação. Ao entrar no campo e perceber que a relação estabelecida entre estudantes e professores tem grande peso, surge a vontade de, em meio a este contexto, estudar a compreensão de professores e estudantes com vistas a auxiliar na promoção de relações mais saudáveis, mais francas e profícuas que reverberem em produção de ensino e conhecimento. É marcante para mim, constitui a minha compreensão o entendimento de que a chave do processo de mudança na formação de ensino superior está na capacidade de refletir e na construção da compreensão. Na compreensão de gestores, professores e estudantes. Fica para mim e para você, se compartilhar do meu entendimento, o desafio de pensarmos juntos: com base na reflexão, de que forma podemos estimular a ampliação da compreensão de professores e estudantes para que a partir de sua prática aprendam através da experiência?

Referências

- A, U. *Ensino: Enfermagem*. 2014. Site Institucional. Disponível em: <<http://www.unisul.br/wps/portal/home/ensino/graduacao/enfermagem>>. Acesso em: 10 jan. 2014. Citado na página 109.
- A, U. *Histórico da Universidade A*. 2014. Site Institucional. Disponível em: <<http://www.unisul.br/wps/portal/home/conheca-a-unisul/fundacao-unisul/historico>>. Acesso em: 10 jan. 2014. Citado na página 109.
- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de d. schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 22, n. 2, p. 11–42, 1996. Citado na página 85.
- ALONZO, A. C.; KOBARG, M.; SEIDEL, T. Pedagogical content knowledge as reflected in teacher–student interactions: Analysis of two video cases. *Journal of Research in Science Teaching*, Wiley Online Library, v. 49, n. 10, p. 1211–1239, 2012. Citado na página 64.
- ALVES, T.; PINTO, J. M. d. R. Remuneração e características do trabalho docente no brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa, São Paulo*, SciELO Brasil, v. 41, n. 143, p. 606–639, 2011. Citado 3 vezes nas páginas 22, 68 e 69.
- ARAÚJO, E. C.; BATISTA, S. H.; GERAB, I. F. A produção científica sobre docência em saúde: um estudo em periódicos nacionais. *Rev. Bras. Educ. Méd*, SciELO Brasil, v. 35, n. 4, p. 486–92, 2011. Citado na página 53.
- ASSAD, L. G.; VIANA, L. d. O. Saberes práticos na formação do enfermeiro. *Rev. Bras. Enferm*, SciELO Brasil, v. 56, n. 1, p. 44–7, 2003. Citado na página 197.
- AYVAZO, S.; WARD, P. Pedagogical content knowledge of experienced teachers in physical education: Functional analysis of adaptations. *Research quarterly for exercise and sport*, Taylor & Francis, v. 82, n. 4, p. 675–684, 2011. Citado na página 60.
- BACKES, D. S.; MARINHO, M.; COSTENARO, R. S.; NUNES, S.; RUPOLO, I. Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo. *Revista Brasileira de Enfermagem*, SciELO Brasil, v. 63, n. 3, p. 421–426, 2010. Citado 3 vezes nas páginas 55, 56 e 57.

BACKES, V. M. S.; MOYA, J. L. M.; PRADO, M. d. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. *Rev Latino-Am Enfermagem*, SciELO Brasil, p. 421–8, 2011. Citado 3 vezes nas páginas 57, 58 e 232.

BACKES, V. M. S.; MOYA, J. L. M.; PRADO, M. L. do; MENEGAZ, J. do C.; CUNHA, A. P. da; FRANCISCO, B. de S. Expressões do conhecimento didático do conteúdo de um professor experimentado de enfermagem. *Texto contexto-enferm.[online]*, SciELO Brasil, v. 22, n. 3, 2013. Citado 4 vezes nas páginas 29, 54, 58 e 195.

BAGNATO, M. H. S. Curricular no ensino de enfermagem. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 173–189, 2012. Citado na página 47.

BAGNATO, M. H. S.; RODRIGUES, R. M. Diretrizes curriculares da graduação de enfermagem: pensando contextos, mudanças e perspectivas. *Rev Bras Enferm*, SciELO Brasil, v. 60, n. 5, p. 507–12, 2007. Citado na página 42.

BAILEY, L. B. The impact of sustained, standards-based professional learning on second and third grade teachers' content and pedagogical knowledge in integrated mathematics. *Early Childhood Education Journal*, Springer, v. 38, n. 2, p. 123–132, 2010. Citado na página 62.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. *Psico*, v. 43, n. 2, 2012. Citado na página 250.

BATISTA, N. A. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 3, n. 2, p. 283–294, 2005. Citado na página 29.

BENINI, E. G.; FERNANDES, M. D. E. Ensino superior a distância e trabalho docente: Recentes configurações no âmbito do público e privado/higher distance education and teacher's work: Recent settings under the public and private. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 1, n. 1, 2012. Citado 4 vezes nas páginas 41, 42, 67 e 219.

BORRASCA, B. J.; MOYA, J. L. M. La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, v. 1, n. 2, 2012. Citado na página 198.

BOSI, A. d. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação e Sociedade*, SciELO Brasil, v. 28, n. 101, p. 1503–1523, 2007. Citado na página 31.

BRASIL. *Lei nº 775 de 6 de agosto de 1949. Dispõe sobre o ensino de enfermagem no País e dá outras providências.* **Lex:** Centro Gráfico do Senado Federal Brasília, 1949. Citado na página 43.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* **Lex:** Centro Gráfico do Senado Federal Brasília, 1988. Citado 2 vezes nas páginas 21 e 24.

BRASIL. *Lei nº 8080, de 19 de setembro de 1990. Lei Orgânica de Saúde.* **Lex:** Diário Oficial da União, Brasília, 1990. Citado na página 24.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional.* **Lex:** Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Citado 10 vezes nas páginas 21, 22, 26, 29, 37, 42, 49, 108, 220 e 221.

BRASIL. *Decreto nº 2306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.* **Lex:** Diário Oficial da União, Brasília, 1997. Citado 2 vezes nas páginas 38 e 39.

BRASIL. *Resolução nº 287, de 08 de outubro de 1998. Relaciona as categorias profissionais de saúde de nível superior para fins de atuação do Conselho.* **Lex:** Diário Oficial da União, Brasília, 1998. Citado na página 24.

BRASIL. *Resolução CNE nº 3, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em enfermagem.* **Lex:** Conselho Nacional de Educação, 2001. Citado 3 vezes nas páginas 25, 42 e 49.

BRASIL. *Decreto nº 5773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.* **Lex:** Diário Oficial da União, Brasília, 2006. Citado 2 vezes nas páginas 22 e 38.

BRASIL. *Expansão da Educação Superior e Profissional e Tecnológica.* [S.l.], 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao/imagens/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2014. Citado 2 vezes nas páginas 22 e 23.

BRASIL. *Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.* **Lex:** Ministério da Saúde, 2012. Citado na página 108.

- BRASIL. *Instituições de Ensino Superior e Cursos Cadastrados: enfermagem*. 2015. E-MEC.Ministério da Educação. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2015. Citado na página 23.
- CAPES. *Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2010. Citado na página 50.
- CAPES. *Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010. Institui o Regulamento do Programa de Demanda Social*. **Lex**: Diário Oficial da União, Brasília, 2010. Citado na página 30.
- CAPES. *Documento de Área: Enfermagem*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2013. Citado na página 49.
- CARLSON, J.; STOKES, L.; HELMS, J.; GESS-NEWSOME, J.; GARDNER, A. The pck summit. *Re-examining Pedagogical Content Knowledge in Science Education*, Routledge, p. 14, 2015. Citado na página 197.
- CARNEGIE FOUNDATION. *Staff Information: Lee Shulman*. 2011. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Disponível em: <<http://www.carnegiefoundation.org/about-us/staff/lee-s-shulman>>. Acesso em: 10 jan. 2014. Citado na página 77.
- COFEN. *Resolução 311 de 2007. Aprova a Reformulação do Códigp de Ética dos Profissionais de Enfermagem*. [S.l.]: COFEN, 2007. Citado na página 252.
- COFEN. *Censo Enfermagem 2011*. [S.l.], 2013. Disponível em: <<http://novo.portalcofen.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2014. Citado na página 42.
- CONCEIÇÃO, M. R. d.; COSTA, M. S.; ALMEIDA, M. I. d.; SOUZA, Â. M. A.; CAVALCANTE, M. B. d. P. T.; ALVES, M. D. S. Quality of life for nurses when teaching professionaly: a study with the whoqol-bref. *Escola Anna Nery*, SciELO Brasil, v. 16, n. 2, p. 320–325, 2012. Citado na página 74.
- CORRAL-MULATO, S.; BUENO, S. M. V.; FRANCO, D. d. M. Docência em enfermagem: insatisfações e indicadores desfavoráveis. *Acta Paulista de Enfermagem*, SciELO Brasil, v. 23, n. 6, p. 769–774, 2010. Citado 2 vezes nas páginas 71 e 72.
- CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior eo papel da pós-graduação stricto sensu. *Educação e Pesquisa*,

SciELO Brasil, v. 39, n. 2, p. 319–334, 2013. Citado 3 vezes nas páginas 29, 30 e 50.

CORREIA, J. A.; PEREIRA, L. Á.; VAZ, H. Políticas educativas e modos de subjectivação da profissão docente. Fundação Carlos Chagas, 2012. Citado 3 vezes nas páginas 70, 245 e 251.

DRAGANOV, P. B.; SANNA, M. C. Evaluation of nursing teachers' competencies to develop educational programs for adults. *Revista brasileira de enfermagem*, SciELO Brasil, v. 66, n. 4, p. 543–549, 2013. Citado na página 246.

ESTADÃO. *Total de bolsas concedidas pelo Prouni cresce 125% em 8 anos*. 2013. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,total-de-bolsas-concedidas-pelo-prouni-cresce-125-em-8-anos,1090705>>. Acesso em: 2014-02-01. Citado na página 23.

FERNANDEZ, C. Knowledge base for teaching and pedagogical content knowledge (pck): some useful models and implications for teachers training. *Problems of Education in the Twenty First Century*, v. 60, p. 79–100, 2014. Citado na página 201.

FERREIRA, E. M.; FERNANDES, M. d. F. P.; PRADO, C.; BAPTISTA, P. C. P.; FREITAS, G.; BONINI, B. B. Prazer e sofrimento no processo de trabalho do enfermeiro docente. *Rev Esc Enferm USP [internet]. dez*, SciELO Brasil, v. 43, p. 1292–6, 2009. Citado na página 73.

GAIA, S.; CESÁRIO, M.; TANCREDI, R. M. S. P. Formação profissional e pessoal: a trajetória de vida de shulman e suas contribuições para o campo educacional. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 1, n. 1, p. 142–155, 2010. Citado na página 77.

GOLDSCHMIDT, P.; PHELPS, G. Does teacher professional development affect content and pedagogical knowledge: How much and for how long? *Economics of Education Review*, Elsevier, v. 29, n. 3, p. 432–439, 2010. Citado na página 60.

GROSMANN, P. Un estudio comparado: Las fuentes del conocimiento didactico del contenido en la enseñanza del ingles en secundaria. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, Grupo FORCE, v. 9, n. 2, p. 1, 2005. Citado 2 vezes nas páginas 61 e 195.

GUBERT, E.; PRADO, M. L. do. Desafios na prática pedagógica na educação profissional em enfermagem. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, v. 13, n. 2, 2011. Citado na página 54.

- GUDMUNSDOTTIR, S.; SHULMAN, L. Conocimiento didactico en ciencias sociales. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, Grupo FORCE, v. 9, n. 2, p. 1, 2005. Citado na página 62.
- GUZMÁN-VALENZUELA, C.; BARNETT, R. Developing self-understanding in pedagogical stances: making explicit the implicit among new lecturers. *Educação e Pesquisa*, SciELO Brasil, v. 39, n. 4, p. 891–906, 2013. Citado na página 200.
- HAGEVIK, R.; VEAL, W.; BROWNSTEIN, E. M.; ALLAN, E.; EZRAILSON, C.; SHANE, J. Pedagogical content knowledge and the 2003 science teacher preparation standards for ncate accreditation or state approval. *Journal of Science Teacher Education*, Springer, v. 21, n. 1, p. 7–12, 2010. Citado na página 63.
- IBGE. *Cidades*. 2014. Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem/sccont97.shtm>>. Acesso em: 10 jan. 2014. Citado na página 109.
- INEP. *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2001*. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira, 2002. Citado na página 23.
- INEP. *Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: relatório síntese enfermagem 2013*. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira, 2013. Citado 2 vezes nas páginas 44 e 45.
- INEP. *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2011*. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira, 2013. Citado 13 vezes nas páginas 21, 22, 23, 29, 31, 39, 49, 68, 108, 204, 219, 220 e 250.
- ISIKSAL, M.; CAKIROGLU, E. The nature of prospective mathematics teachers' pedagogical content knowledge: the case of multiplication of fractions. *Journal of Mathematics Teacher Education*, Springer, v. 14, n. 3, p. 213–230, 2011. Citado na página 61.
- JENSEN, G. M.; GREENFIELD, B. Ethics education: developing habits of mind through the use of pedagogical content knowledge. *Physical Therapy Reviews*, Maney Publishing Suite 1C, Joseph's Well, Hanover Walk, Leeds LS3 1AB, UK, v. 17, n. 3, p. 149–156, 2012. Citado na página 29.
- JOAQUIM, N. de F.; BOAS, A. A. V.; CARRIERI, A. de P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? i. *Educ. Pesqui*, SciELO Brasil, v. 39, n. 2, p. 351–365, 2013. Citado 2 vezes nas páginas 51 e 52.

JUNCO, R. The relationship between frequency of facebook use, participation in facebook activities, and student engagement. *Computers & Education*, Elsevier, v. 58, n. 1, p. 162–171, 2012. Citado na página 250.

JÜTTNER, M.; BOONE, W.; PARK, S.; NEUHAUS, B. J. Development and use of a test instrument to measure biology teachers' content knowledge (ck) and pedagogical content knowledge (pck). *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, Springer, v. 25, n. 1, p. 45–67, 2013. Citado na página 28.

KIRSCHNER, P. A.; KARPINSKI, A. C. Facebook® and academic performance. *Computers in human behavior*, Elsevier, v. 26, n. 6, p. 1237–1245, 2010. Citado na página 250.

KLEICKMANN, T.; RICHTER, D.; KUNTER, M.; ELSNER, J.; BESSER, M.; KRAUSS, S.; BAUMERT, J. Teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge the role of structural differences in teacher education. *Journal of Teacher Education*, SAGE Publications, v. 64, n. 1, p. 90–106, 2013. Citado na página 28.

KUH, G. D. The national survey of student engagement: Conceptual framework and overview of psychometric properties. *Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research*, p. 1–26, 2002. Citado na página 249.

LEMOS, M. d. C.; PASSOS, J. P. Satisfação e frustração no desempenho do trabalho docente em enfermagem. *Revista Mineira de Enfermagem*, Revista Mineira de Enfermagem, v. 16, n. 1, p. 48–55, 2011. Citado 3 vezes nas páginas 72, 73 e 250.

LEONELLO, V. M.; NETO, M. V. de M.; OLIVEIRA, M. A. de C. A formação superior de enfermagem no brasil: uma visão histórica. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 45, n. spe2, p. 1774–1779, 2011. Citado 5 vezes nas páginas 23, 33, 40, 46 e 221.

LIMA, M. M. de; REIBNITZ, K. S.; PRADO, M. L. do; KLOH, D. Integralidade como princípio pedagógico na formação do enfermeiro. *Texto & Contexto Enfermagem*, SciELO Brasil, v. 22, n. 1, p. 106–113, 2013. Citado 2 vezes nas páginas 45 e 46.

LIMA, P. G.; SANTOS, P. L. de F. Solicitações profissionais e sociais de professores de cursos de enfermagem no brasil. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, SciELO Brasil, v. 15, n. 39, p. 1097–1109, 2011. Citado 2 vezes nas páginas 46 e 47.

- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de pesquisa*, SciELO Brasil, v. 42, n. 146, p. 428–451, 2012. Citado 6 vezes nas páginas 26, 27, 29, 34, 50 e 51.
- MADEIRA, M. Z. de A.; LIMA, M. d. G. S. B. O significado da prática docente na constituição do saber ensinar das professoras do curso de enfermagem da universidade federal do piauí. *Texto & Contexto Enfermagem*, SciELO Brasil, v. 19, n. 1, p. 70–77, 2010. Citado na página 54.
- MANIZADE, A. G.; MASON, M. M. Using delphi methodology to design assessments of teachers' pedagogical content knowledge. *Educational Studies in Mathematics*, Springer, v. 76, n. 2, p. 183–207, 2011. Citado na página 61.
- MARCON, D.; GRAÇA, A. B. d. S.; NASCIMENTO, J. V. d. Estruturantes da base de conhecimentos para o ensino de estudantes-professores de educação física. *Motriz rev. educ. fís.(Impr.)*, v. 16, n. 3, p. 776–787, 2010. Citado na página 197.
- MARCON, D.; GRAÇA, A. B. d. S.; NASCIMENTO, J. V. d. Busca de paralelismo entre conhecimento pedagógico do conteúdo e processo de raciocínio e ação pedagógica. *Educação em Revista, Belo Horizonte*, SciELO Brasil, v. 27, n. 1, p. 261–294, 2011. Citado 2 vezes nas páginas 58 e 59.
- MARCON, D.; GRAÇA, A. B. d. S.; NASCIMENTO, J. V. d. Práticas pedagógicas como cenário para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de educação física-doi: 10.4025/reveducfis.v23i2.12462. *Revista da Educação Física/UEM*, v. 23, n. 2, p. 295–306, 2012. Citado na página 63.
- MCCULLOCH, G. História da educação e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, SciELO Brasil, v. 17, n. 49, p. 121–132, 2012. Citado na página 29.
- MEIRIEU, P. *Frankenstein Educador*. 3. ed. [S.l.]: Laertes, 2007. Citado 2 vezes nas páginas 247 e 248.
- MENEGAZ, J. d. C. *Práticas do bom professor de enfermagem, medicina e odontologia na percepção dos acadêmicos*. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil, 2012. Citado 2 vezes nas páginas 33 e 232.
- MENEGAZ, J. d. C.; BACKES, V. M. S.; MEDINA, J. L.; PRADO, M. L.; CANEVER, B. P. Pedagogical practices of good nursing, medicine and dentistry professors from the students' perception. *Texto & Contexto-Enfermagem*, SciELO Brasil, v. 24, n. 3, p. 629–636, 2015. Citado 2 vezes nas páginas 58 e 248.

- MENEGAZ, J. do C.; BACKES, V. M. S. Education for the unified health system: what do good professors do from the perspective of students? *Investigación y Educación en Enfermería*, v. 33, n. 3, 2015. Citado na página 58.
- MERIGHI, M. A. B.; JESUS, M. C. P. de; DOMINGOS, S. R. da F.; OLIVEIRA, D. M. de; ITO, T. N. Ensinar e aprender no campo clínico: perspectiva de docentes, enfermeiras e estudantes de enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, SciELO Brasil, v. 67, n. 4, p. 505–511, 2014. Citado na página 247.
- NETO, D. L.; TEIXEIRA, E.; VALE, E. G.; CUNHA, F. S.; XAVIER, I. d. M.; FERNANDES, J. D.; SHIRATORI, K.; REIBNITZ, K. S.; SORDI, M. R. L. d.; BARBIERI, M. *et al.* Aderência dos cursos de graduação em enfermagem às diretrizes curriculares nacionais. Ministério da Saúde, Brasília, 2007. Citado na página 25.
- NOGUEIRA, A. L. H. Concepções de "trabalho docente": as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. *Educação & Sociedade*, Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 33, n. 121, p. 1237–1254, 2012. Citado 2 vezes nas páginas 31 e 53.
- OLIVEIRA, M. A. M.; PASCHOALINO, J. B. d. Q.; ROCHA, T. C. Políticas para o ensino superior: Profissionalização ou proletarização do trabalho docente? *Trabalho & Educação-ISSN 1516-9537/Submissões, Soumissions d'articles, Paper submissions-2013/2014*, v. 20, n. 2, p. 77–89, 2012. Citado na página 31.
- OTTO, C. A.; EVERETT, S. A. An instructional strategy to introduce pedagogical content knowledge using venn diagrams. *Journal of Science Teacher Education*, Springer, v. 24, n. 2, p. 391–403, 2013. Citado na página 28.
- PARK, S.; JANG, J.-Y.; CHEN, Y.-C.; JUNG, J. Is pedagogical content knowledge (pck) necessary for reformed science teaching?: Evidence from an empirical study. *Research in Science Education*, Springer, v. 41, n. 2, p. 245–260, 2011. Citado 2 vezes nas páginas 57 e 64.
- PEREIRA, W. R.; CHAOUCHAR, S. H. Identificação de novas práticas pedagógicas na percepção dos docentes de um curso de enfermagem-oi: 10.4025/cienccuidsaude.v9i1.10533. *Ciência, Cuidado e Saúde*, v. 9, n. 1, p. 99–106, 2010. Citado 2 vezes nas páginas 54 e 55.
- PERRENOUD, P. Construir las competencias,¿ es darle la espalda a los saberes? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, v. 6, n. 2, p. 1–16, 2008. Citado na página 200.

QUADROS, A. L.; LOPES, C.; SILVA, F.; CORREA, J. M. M.; PIO, J. M.; TORRES, N.; PINTO, P. L.; NOGUEIRA, R. K. A percepção de professores e estudantes sobre a sala de aula de ensino superior: expectativas e construção de relações no curso de química da ufmg. *Ciência e Educação*, SciELO Brasil, v. 16, n. 1, p. 103–114, 2010. Citado 2 vezes nas páginas 247 e 251.

RIBEIRO, M. R. R.; CIAMPONE, M. H. T. O debate acerca da complexidade dos objetos do trabalho docente na área de saúde. *Educação em Revista*, v. 9, n. 2, p. 51–64, 2011. Citado 4 vezes nas páginas 32, 65, 66 e 67.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no brasil: mudanças e continuidades. *Póiesis Pedagógica*, v. 8, n. 2, p. 4–17, 2011. Citado 2 vezes nas páginas 40 e 41.

SCHERER, C. M. A constituição do professor de enfermagem na formação profissional para a docência. Ijuí, RS, Brasil, 2011. Citado na página 54.

SCHÖN, D. *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. 1. ed. [S.l.]: Paidós, 1998. Citado 19 vezes nas páginas 75, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 100, 101, 102, 103, 176, 179, 197, 198, 199, 223 e 245.

SEMIM, G. M.; MELLO, M. C. B. de; CORRÊA, A. K. *et al.* Professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem: visão de estudante de enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, v. 30, n. 3, p. 484, 2010. Citado na página 56.

SHULMAN. *Biography*. 2008. Dr. Lee.S.Shulman. Disponível em: <<http://www.leeshulman.net/biography.html>>. Acesso em: 10 jan. 2014. Citado na página 76.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, Grupo FORCE, v. 9, n. 2, p. 1, 2005. Citado 56 vezes nas páginas 27, 28, 33, 57, 58, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 113, 114, 115, 116, 118, 141, 153, 175, 176, 177, 179, 181, 183, 184, 186, 189, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 204, 205, 206, 207, 219, 221, 222, 223, 224, 227, 230, 233, 236, 245, 247 e 248.

SILVA JUNIOR, J. d. R.; FERREIRA, L. R.; KATO, F. B. G. Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no brasil pós-ldb. *Revista Brasileira de Educação*, SciELO Brasil, v. 18, n. 53, 2013. Citado 6 vezes nas páginas 32, 39, 50, 65, 220 e 250.

SMITH, G. C.; KNUDSON, T. K. Student nurses' unethical behavior, social media, and year of birth. *Nursing ethics*, SAGE Publications, p. 0969733015590009, 2015. Citado na página 252.

- SOARES, R. J. de O.; ZEITOUNE, R. C. G.; LISBOA, M. T. L.; YVONE, M.; MAURO, C. Fatores facilitadores e impeditivos no cuidar de si para docentes de enfermagem. *Texto & Contexto Enfermagem*, SciELO Brasil, v. 20, n. 4, p. 758–765, 2011. Citado 2 vezes nas páginas [74](#) e [221](#).
- SOUZA, A. N. d.; LEITE, M. d. P. Working conditions and their impacts on the health of basic education teachers in brasil. *Educação & Sociedade*, SciELO Brasil, v. 32, n. 117, p. 1105–1121, 2011. Citado 2 vezes nas páginas [70](#) e [71](#).
- STAKE, R. *Investigación con estudio de casos*. 4. ed. [S.l.]: Morata, 2007. Citado 14 vezes nas páginas [106](#), [107](#), [113](#), [116](#), [117](#), [118](#), [120](#), [126](#), [127](#), [178](#), [181](#), [206](#), [207](#) e [229](#).
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. 2. ed. [S.l.]: Artmed, 2008. Citado 8 vezes nas páginas [140](#), [141](#), [146](#), [147](#), [148](#), [182](#), [208](#) e [232](#).
- TAMIR, P. Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, Grupo FORCE, v. 9, n. 2, p. 3, 2005. Citado na página [201](#).
- TANJI, S.; VIANA, L. Educação permanente subsidiando a competência dos docentes do curso de graduação em enfermagem. *Rev enferm UFPE on line [Internet]*, v. 6, n. 9, p. 2065–70, 2012. Citado 2 vezes nas páginas [199](#) e [222](#).
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. [S.l.]: Vozes, 2012. Citado 17 vezes nas páginas [75](#), [82](#), [83](#), [84](#), [85](#), [100](#), [101](#), [102](#), [103](#), [153](#), [176](#), [179](#), [184](#), [195](#), [197](#), [198](#) e [245](#).
- TAVARES, J. P.; BECK, C. L. C.; MAGNAGO, T.; ZANINI, R. R.; LAUTERT, L. Distúrbios psíquicos menores em enfermeiros docentes de universidades. *Rev. Latino-Am. Enfermagem.[periódico na Internet]*, SciELO Brasil, v. 20, n. 1, p. 175–82, 2012. Citado na página [74](#).
- TEIXEIRA, E.; FERNANDES, J. D.; ANDRADE, A. d. C.; SILVA, K. L.; ROCHA, M. E. M. O. d.; LIMA, R. J. d. O. Panorama dos cursos de graduação em enfermagem no brasil na década das diretrizes curriculares nacionais. *Revista Brasileira de Enfermagem*, SciELO Brasil, v. 66, n. esp, p. 102–10, 2013. Citado 3 vezes nas páginas [23](#), [43](#) e [44](#).
- TEIXEIRA, E.; VALE, E. G.; FERNANDES, J. D.; SORDI, D.; LEMES, M. R. Trajetória e tendências dos cursos de enfermagem no brasil. *Revista Brasileira de Enfermagem*, SciELO Brasil, v. 59, n. 4, p. 479–487, 2006. Citado 2 vezes nas páginas [43](#) e [222](#).

TERRA, F. de S.; MARZIALE, M. H. P.; ROBAZZI, M. L. d. C. C. Avaliação da autoestima em docentes de enfermagem de universidades pública e privada. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 21, n. spe, p. 71–78, 2013. Citado na página 74.

TORRE-UGARTE, M. C. De-la; ALMEIDA, A. H. de; TOLEDO, M. M.; MAEDA, S. T. *et al.* Preparação para a docência em pós-graduação em enfermagem: potencialidades e limites. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, v. 12, n. 2, p. 392–6, 2010. Citado na página 51.

VENTURA, M. C. A. A.; NEVES, M. M. A. M. d.; LOUREIRO, C. R. E. C.; FERREIRA, M. M. F.; CARDOSO, E. M. P. *et al.* O bom professor: opinião dos estudantes. *Revista de Enfermagem Referência*, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra-Unidade de Investigação em Ciências da Saúde-Enfermagem, n. 5, p. 95–102, 2011. Citado na página 56.

WENGER, E. *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. 2. ed. [S.l.]: Paidós, 2011. Citado 27 vezes nas páginas 75, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 116, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 219, 220, 221 e 224.

WENGER-TRAYNER. *About us: Etienne*. 2015. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/etienne/>>. Acesso em: 10 nov. 2015. Citado na página 92.

Apêndices

APÊNDICE A – Entrevista 1

Roteiro de Entrevista 1

1. Fale-me do que é ser professora pra você.
2. Conte-me como você se tornou professora (a).
3. Conte-me de que maneira você se preparou/prepara-se pedagogicamente para ser professora.
4. Fale-me de seu trabalho no curso.

APÊNDICE B – Entrevista 2

Roteiro de Entrevista 2

1. Fale-me das disciplinas que você ministra no curso de graduação e na pós-graduação. Os objetivos, a importância delas na formação dos estudantes (**conhecimento do currículo e dos objetivos, fase de compreensão**).
 - Pública: disciplinas ministradas em grupo. Perguntar sobre como gere, organiza o processo neste caso. Nestas disciplinas, por quais atividades você é responsável?
2. O que você considera quando tem de elaborar uma aula sobre determinado conteúdo? (**conhecimento dos alunos e do contexto, fase de compreensão**).
3. Fale-me sobre os conteúdos trabalhados por você. Fale-me da construção do seu conhecimento ou do seu domínio sobre eles (**conhecimento de conteúdo, fase de compreensão**).
4. Gostaria que me falasse, em linhas gerais, sobre o que sabe acerca de um conteúdo que ministra em suas aulas. Gostaria que falasse dele destacando as mesmas nuances que destaca para os estudantes (**conhecimento de conteúdo, fase de transformação**).
5. Em que tipo de material ou referências você se baseia para elaborar suas aulas? (**fontes de conhecimento**).
6. Para além do conteúdo disciplinar, há algo mais que você leve em consideração? (**conhecimento dos alunos e do contexto, fases de compreensão e transformação**).
7. Fale-me um pouco de como você prepara uma aula (**fases de compreensão e transformação**).
8. Há algum tipo de diferença no teu processo de raciocínio quando você dá aulas para a graduação e a pós-graduação? (**fases de compreensão e transformação**).

9. Fale-me de como você ministra suas aulas (**fase de ensino, conhecimento pedagógico geral e pedagógico de conteúdo**).
10. Qual sua intenção com estas escolhas? (**conhecimento pedagógico de conteúdo**).
11. De onde vem essa compreensão sobre suas escolhas? (**fontes do conhecimento**).

APÊNDICE C – Entrevista com Coordenador de Curso

Roteiro

1. Fale um pouco da sua trajetória, em geral e na instituição. Primeiro como virou professor (a) e em seguida, como chegou a instituição e tornou-se coordenador(a).
2. Fale um pouco do curso no contexto da instituição. Sua fundação e contribuições.
3. A escola passou por uma reforma curricular recente. Está vigente desde que data? Fale um pouco dos processos de mudanças curriculares pelos quais a escola já passou e Quais as principais mudanças ocorridas neste último.
4. Como foi o processo de construção do novo currículo?
5. Se pudesse resumir a proposta do curso hoje, como faria?
6. E se pudesse destacar diferenciais da escola se em comparação a outras. Quais seriam?
7. Quem é o estudante deste curso?
8. Há atividades de formação docente? Como ocorre o movimento de qualificação?
9. Há espaços de discussão coletiva no curso, de socialização? Entre professores, professores e estudantes? Como acontecem e com que frequência e finalidade?
10. Na sua percepção, como os professores tem lidado com as mudanças curriculares?
11. A instituição possui programa de pós-graduação. Qual a relação deste com a graduação?
12. Se pudesse me dizer o nome de um professor do curso que melhor consegue expressar na sua prática a proposta curricular, quem seria e

porque?

13. Possuem instrumento de avaliação dos professores pelos estudantes?
Como ocorre? Como o curso utiliza essa informação?

Especificamente para Caso Pública

- As disciplinas são ofertadas por distintos departamentos. Como é feita a articulação destes na proposta do curso?

Especificamente para Caso Privada

- Como ocorre a seleção ou contratação de um novo professor? Há um perfil para o curso?

APÊNDICE D – Entrevista 3

Caso Pública

Roteiro de indicadores para vídeo

1. Demonstra preparo de aula.
2. Seleciona uma abordagem.
3. Compartilha com o estudante as decisões e motivos que justificam as ações que realizam em aula.
4. Demonstração de boa organização e manejo do grupo em aula.
5. Verificação da compreensão dos alunos durante o ensino.
6. Utilização de perguntas e respostas.
7. Realização de elogios.
8. Realização de correções.
9. Uso de exemplos.
10. Usos de analogias e usos de metáforas.
11. Criações de conflito cognitivo/estímulos à reflexão.
12. Conexões teoria e prática.
13. Uso de fatos conhecidos em explicações de conteúdos novos.
14. Resgate e integração de conhecimentos outrora aprendidos pelos alunos ou de outras áreas do conhecimento.
15. Correção rumo da discussão.
16. Delimitação da proposta da aula.

APÊNDICE E – Entrevista 3

Caso Privada

Roteiro de indicadores para vídeo

1. Demonstra preparo de aula.
2. Seleciona uma abordagem.
3. Compartilha com o estudante as decisões e motivos que justificam as ações que realizam em aula.
4. Demonstração de boa organização e manejo do grupo em aula.
5. Verificação da compreensão dos alunos durante o ensino.
6. Realização de correções.
7. Uso de exemplos.
8. Usos de analogias.
9. Conexões teoria e prática.
10. Uso de fatos conhecidos em explicações de conteúdos novos.
11. Resgate e integração de conhecimentos outrora aprendidos pelos alunos ou de outras áreas do conhecimento .
12. Recorte dos pontos centrais.
13. Gestos.
14. Demonstração.
15. Simulação de uma situação real.
16. Histórias/Anedotas.

APÊNDICE F – Entrevista 4

Caso Pública

Roteiro

1. Em uma avaliação geral, como foi o transcorrer desta disciplina pra você?
2. Sobre a infraestrutura disponibilizada pela universidade, pelo curso, para a disciplina, o que teria a dizer?
3. Sobre a carga horária disponível no seu plano de trabalho para dedicação a esta disciplina, o que teria a dizer?
4. Sobre os atingir dos objetivos da disciplina, qual sua avaliação na perspectiva de professor e da sua percepção dos estudantes?
5. Sobre os conteúdos propostos no plano, como avalia o desenvolvimento dos mesmos durante o semestre?
6. Sobre a metodologia e o conjunto de atividades propostas (vivências nos cenários de cuidado, ateliês do cuidado, socializações, aulas, monitorias no laboratório para exercício de habilidades, estudo independente, reuniões com a coordenação) qual sua avaliação destas escolhas?
7. Considerando as atividades avaliativas propostas (vivências nos cenários de cuidado, ateliês do cuidado, socializações, aulas, monitorias no laboratório para exercício de habilidades, estudo independente, reuniões com a coordenação), no que acredita que contribuíram para o aprendizado dos estudantes? Se possível, gostaria que as pontuasse individualmente.
8. Como foi na sua percepção o desempenho dos estudantes no que tange ao portfolio, socializações, as tutorias no laboratório, as vivências e ao momento avaliativo teórico-prático? Se possível, gostaria que as pontuasse individualmente.
9. O que você manteria e o que mudaria a partir da experiência deste semestre na disciplina? Dê-me alguns exemplos de episódios que te

levaram a esta compreensão.

10. Houve episódios marcantes nesta disciplina pra você? Quais seriam?
11. Como você sai desta disciplina? Enquanto pessoa, enquanto professora?

APÊNDICE G – Entrevista 4

Caso Privada

Roteiro

1. Em uma avaliação geral, como foi o transcorrer desta disciplina pra você?
2. Sobre a infraestrutura disponibilizada pela universidade, pelo curso, para sua disciplina, o que teria a dizer?
3. Sobre a carga horária disponível no seu plano de trabalho para dedicação a esta disciplina, o que teria a dizer?
4. Sobre os atingir dos objetivos da disciplina, qual sua avaliação na perspectiva de professor e da sua percepção dos estudantes?
5. Sobre os conteúdos propostos no plano, como avalia o desenvolvimento dos mesmos durante o semestre?
6. Sobre a metodologia proposta inicialmente e as constantes mudanças de abordagem, qual sua avaliação destas escolhas?
7. A disciplina dispunha de aulas teóricas e de aulas práticas, como avalia o interesse e a atuação dos estudantes em cada uma delas? Se possível, gostaria que as pontuasse individualmente.
8. Considerando as atividades avaliativas propostas em forma de provas, no que acredita que contribuíram para o aprendizado dos estudantes e como avalia o desempenho dos mesmos?
9. O que você manteria e o que mudaria a partir da experiência deste semestre na disciplina? Dê-me alguns exemplos de episódios que te levaram a esta compreensão.
10. Houve episódios marcantes nesta disciplina pra você? Quais seriam?
11. Como você sai desta disciplina? Enquanto pessoa, enquanto professora?

APÊNDICE H – Instrumento de Observação

Instituição: _____	Data: __/__/__	Observação nº ____	Sessão: () prática () teórica () teórico-prática	Gravação: () sim () não
Registro nº	Fato			Fatores, Categorias e Indicadores

APÊNDICE I – Entrevista 5

Caso Pública

Roteiro

1. FONTES DE CONHECIMENTO

Formação acadêmica na disciplina que ensina:O que percebe que cada momento da sua formação foi te aportando?

Literatura acadêmica ou científica:Refere dois potenciais usos para a literatura. São livros diferentes? Me fale um pouco sobre eles, ou me dê um exemplo.

Estruturas e materiais pedagógicos:o que reconhece de coisas dadas, hierarquias, regras, papéis, modos de fazer estabelecidos entre os professores.

Educação familiar:Porque atribui o rigor a família? E o foco na carreira, de onde vem isso? Há outra característica que entenda que é proveniente da educação familiar?

Experiência como estudante:A formação do doutorado parece mais marcante. É de fato?

Socialização com pares:Para além de estar em um mesmo ambiente, um aprendizado em termos de relação interpessoal, o que mais aprende com os colegas?

2. CONHECIMENTO BASE

Conhecimento de conteúdo:Como compreende o conteúdo da disciplina de fundamentos de enfermagem?

Conhecimento do currículo:E o currículo da pós-graduação?

Conhecimento do contexto educacional:Como percebe o contexto na pós-graduação e no ensino superior como um todo? Em ambos os contextos, como é seu processo de adaptação e de que formas isso interfere na sua prática?

Conhecimento dos alunos e suas características:Esse conhecimento dos alunos me parece um conhecimento mais geral que específico da turma do semestre anterior. Por que?

3. MODELO DE AÇÃO E RACIOCÍNIO

Fase de avaliação:Parece que há mudanças negociáveis e mudanças que não são negociáveis, pois as disciplinas mantêm o formato geral. O que considera quando se trata de mudanças na disciplina?

Fase de reflexão:Esta entrevista em si é uma reflexão. Se olhar para os objetivos descritos nas disciplinas, a conversa que tivemos em dezembro e agora, perto de uma nova turma destas disciplinas, o que você diria diferente hoje?

APÊNDICE J – Entrevista 5

Caso Privada

Roteiro

1. FONTES DE CONHECIMENTO

Educação familiar: Há um momento em que comenta o papel da sua mãe no auxílio de suas dificuldades de dicção. A forma como sua mãe lidou com a questão é uma referência de ensino pra você?

2. CONHECIMENTO BASE

Conhecimento de conteúdo: Fale-me um pouco mais sobre como compreende o conteúdo da disciplina de suporte básico.

Conhecimento do contexto educacional: Sobre a saída dos professores na crise do curso, foi aposentadoria, demissão ou vontade deles? Esse foco na prática é comum nos colegas? Fale um pouco das características do atual corpo de professores.

APÊNDICE K – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Gestores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar como voluntário em uma pesquisa.

A pesquisa intitulada AÇÃO E RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO DE BOM PROFESSOR DE ENFERMAGEM EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCACIONAIS"é um estudo de casos múltiplos que tem o objetivo de compreender a ação e raciocínio pedagógicos de professores de enfermagem em diferentes instituições de ensino Este projeto foi avaliado por comitê de ética em pesquisa, de modo que os aspectos éticos relativos à pesquisa com seres humanos serão respeitados, conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e esperamos que os resultados do estudo contribuam para a qualidade do ensino de enfermagem através da análise e reflexão sobre a prática docente.

Este estudo possui três fases e três grupos de participantes: estudantes do curso de enfermagem, professores do curso de enfermagem e gestores da instituição. Sua participação consiste de uma entrevista cuja intenção é abordar a missão, visão e objetivos da instituição de ensino.

Entendemos que podem surgir desconfortos e riscos de constrangimento por conta da presença constante das pesquisadoras, bem como pela expressão de opiniões particulares sobre a instituição, a docência e o ensino em enfermagem. No entanto, gostaríamos de nos comprometer a reduzi-las através do cuidado no manuseio e socialização dos dados coletados. Asseguramos seu anonimato e a confidencialidade de suas informações, bem como os princípios

de autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

As informações fornecidas por você poderão ser acessadas sempre que desejar, mediante solicitação. Poderá em qualquer momento, se assim desejar, declinar de sua participação, sem prejuízo algum. Para isso deve apenas comunicar uma das pesquisadoras. Após estas informações, caso aceite participar do estudo, pedimos que assine ao final deste documento que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra fará parte do arquivo do estudo. Agradecemos sua atenção e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos no decorrer do estudo pelos contatos informados neste termo.

Nestes termos e considerando-me livre e esclarecido (a) sobre os objetivos, métodos, benefícios, potenciais riscos e incômodos da pesquisa proposta, consinto minha participação voluntária, resguardando as pesquisadoras a propriedade intelectual das informações geradas no processo e expresso a concordância com a divulgação pública dos resultados. Declaro ainda que recebi cópia do termo de consentimento livre e esclarecido, assinado pela (s) pesquisadora (s).

Nome do (a) participante: _____

Assinatura do (a) participante: _____

_____, ____ de _____ de _____

* Declaro que foram cumpridas as orientações e exigências da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e prestei os esclarecimentos solicitados ao participante.

Assinatura do (a) Pesquisador (a): _____

CONTATO DAS PESQUISADORAS

Pesquisadora: Dda. Joughanna do Carmo Menegaz

Telefone para contato: (48) 9691 0476

E-mail: jomenegaz@gmail.com

Pesquisadora: Dra. Vânia Marli Schubert Backes

Telefone para contato: (48) 3721 9787 / (48) 9963 3838

E-mail: oivania@nfr.ufsc.br

CONTATO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SANTA CATARINA

Coordenador: Washington Portela de Souza

Telefone para contato: (48) 3721 9206

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Endereço: Campus Universitário, Biblioteca Universitária Central – Setor de Periódicos (térreo), atrás dos arquivos deslizantes, Florianópolis-Santa Catarina.

APÊNDICE L – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar como voluntário em uma pesquisa.

A pesquisa intitulada "**AÇÃO E RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO DE BOM PROFESSOR DE ENFERMAGEM EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCACIONAIS**" é um estudo de casos múltiplos que tem o objetivo de compreender a ação e raciocínio pedagógicos de professores de enfermagem em diferentes instituições de ensino da região Grande Florianópolis, estado de Santa Catarina. Este projeto foi avaliado por comitê de ética em pesquisa, de modo que os aspectos éticos relativos à pesquisa com seres humanos serão respeitados, conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e esperamos que os resultados do estudo contribuam para a qualidade do ensino de enfermagem através da análise e reflexão sobre a prática docente.

Este estudo possui três fases e três grupos de participantes: estudantes do curso de enfermagem, professores do curso de enfermagem e gestores da instituição. Você foi eleito pelos estudantes do curso como o melhor professor e, portanto, destacado para o estudo. As fases da pesquisa envolvem a leitura de documentos relacionados ao seu trabalho (planos de ensino, aula, trabalhos, provas), a realização de entrevistas em profundidade e focalizadas registradas com gravador de voz e observação de aulas ministradas por você, registradas com câmera de vídeo, exceto as ministradas em locais abertos. Estimamos que este acompanhamento da sua prática dure um ano.

Entendemos que podem surgir desconfortos e riscos de constrangimento por conta da presença constante das pesquisadoras, bem como pela expressão de opiniões particulares sobre a docência e o ensino em enfermagem. No entanto, gostaríamos de nos comprometer a reduzi-las através do cuidado no manuseio e socialização dos dados coletados. Asseguramos seu anonimato e a confidencialidade de suas informações, bem como os princípios de autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

As informações fornecidas por você poderão ser acessadas sempre que desejar, mediante solicitação. Poderá em qualquer momento, se assim desejar, declinar de sua participação, sem prejuízo algum. Para isso deve apenas comunicar uma das pesquisadoras. Após estas informações, caso aceite participar do estudo, pedimos que assine ao final deste documento que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra fará parte do arquivo do estudo. Agradecemos sua atenção e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos no decorrer do estudo pelos contatos informados neste termo.

Nestes termos e considerando-me livre e esclarecido (a) sobre os objetivos, métodos, benefícios, potenciais riscos e incômodos da pesquisa proposta, consinto minha participação voluntária, resguardando as pesquisadoras a propriedade intelectual das informações geradas no processo e expresso a concordância com a divulgação pública dos resultados. Declaro ainda que recebi cópia do termo de consentimento livre e esclarecido, assinado pela (s) pesquisadora (s).

Nome do (a) participante: _____

Assinatura do (a) participante: _____

_____, ____ de _____ de _____

* Declaro que foram cumpridas as orientações e exigências da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e prestei os esclarecimentos solicitados ao participante.

Assinatura do (a) Pesquisador (a): _____

CONTATO DAS PESQUISADORAS

Pesquisadora: Dda. Jouhanna do Carmo Menegaz

Telefone para contato: (48) 9691 0476

E-mail: jomenegaz@gmail.com

Pesquisadora: Dra. Vânia Marli Schubert Backes

Telefone para contato: (48) 3721 9787 / (48) 9963 3838

E-mail: oivania@nfr.ufsc.br

CONTATO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Coordenador: Washington Portela de Souza

Telefone para contato: (48) 3721 9206

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Endereço: Campus Universitário, Biblioteca Universitária Central – Setor de Periódicos (térreo), atrás dos arquivos deslizantes, Florianópolis-Santa Catarina.

APÊNDICE M – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Estudantes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar como voluntário em uma pesquisa.

A pesquisa intitulada "**AÇÃO E RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO DE BOM PROFESSOR DE ENFERMAGEM EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCACIONAIS**" é um estudo de casos múltiplos que tem o objetivo de compreender a ação e raciocínio pedagógicos de bons professores de enfermagem em diferentes contextos educacionais da região Grande Florianópolis, estado de Santa Catarina. Este projeto foi avaliado por comitê de ética em pesquisa, de modo que os aspectos éticos relativos à pesquisa com seres humanos serão respeitados, conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e esperamos que os resultados do estudo contribuam para a qualidade do ensino de enfermagem através da análise e reflexão sobre a prática docente.

Este estudo possui três fases e três grupos de participantes: estudantes do curso de enfermagem, professores do curso de enfermagem e gestores da instituição. Sua participação consiste em uma entrevista focalizada por vídeo. A intenção é emitir sua opinião sobre a efetividade do recurso pedagógico escolhido pelo professor.

Entendemos que podem surgir desconfortos e riscos de constrangimento por conta do fornecimento de opiniões particulares e acerca de pessoas com as quais tem contato. No entanto, gostaríamos de nos comprometer a reduzi-las através do cuidado com manuseio e socialização dos dados coleta-

dos. Asseguramos seu anonimato e a confidencialidade de suas informações, bem como os princípios de autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

As informações fornecidas por você poderão ser acessadas sempre que desejar, mediante solicitação. Poderá em qualquer momento, se assim desejar, declinar de sua participação, sem prejuízo algum. Para isso deve apenas comunicar uma das pesquisadoras. Após estas informações, caso aceite participar do estudo, pedimos que assine ao final deste documento que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra fará parte do arquivo do estudo. Agradecemos sua atenção e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos no decorrer do estudo pelos contatos informados neste termo.

Nestes termos e considerando-me livre e esclarecido (a) sobre os objetivos, métodos, benefícios, potenciais riscos e incômodos da pesquisa proposta, consinto minha participação voluntária, resguardando as pesquisadoras a propriedade intelectual das informações geradas e expressando a concordância com a divulgação pública dos resultados. Declaro ainda que recebi cópia do termo de consentimento livre e esclarecido, assinado pela (s) pesquisadora (s).

Nome do (a) participante: _____

Assinatura do (a) participante: _____

_____, ____ de _____ de _____

* Declaro que foram cumpridas as orientações e exigências da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e prestei os esclarecimentos solicitados ao participante.

Assinatura do (a) Pesquisador (a): _____

Pesquisadora: Dda. Jouhanna do Carmo Menegaz

Telefone para contato: (48) 9691 0476

E-mail: jomenegaz@gmail.com

Pesquisadora: Dra. Vânia Marli Schubert Backes

Telefone para contato: (48) 3721 9787 / (48) 9963 3838

E-mail: oivania@nfr.ufsc.br

CONTATO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SANTA CATARINA

Coordenador: Washington Portela de Souza

Telefone para contato: (48) 3721 9206

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Endereço: Campus Universitário, Biblioteca Universitária Central – Setor de Periódicos (térreo), atrás dos arquivos deslizantes, Florianópolis-Santa Catarina.

APÊNDICE N – Termo de Cessão de Imagem

TERMO DE CESSÃO DE IMAGEM

Eu, _____,
portador do CPF _____, permito que a doutoranda Jouhanna
do Carmo Menegaz e sua orientadora, Dra. Vânia Marli Schubert Backes, obtenham filmagem ou gravação de minha pessoa para fins da pesquisa “AÇÃO E RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO DE BOM PROFESSOR DE ENFERMAGEM EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCACIONAIS”, estudo de doutorado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina. Concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa sirvam de subsídio para as análises do estudo e posteriores utilizações das conclusões teóricas em publicações científicas, resguardando as autoras a propriedade intelectual. Autorizo que os vídeos e gravações, a menos que eu me manifeste solicitando exclusão de minhas imagens, fiquem sob a guarda das pesquisadoras. Todavia, não permito a veiculação das imagens brutas ou tratadas.

Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

_____, ____ de _____ de _____

APÊNDICE O – Entrevistas de aprofundamento

CASO PÚBLICA: Roteiro

1. São vários professores em uma mesma disciplina. Como ocorre a organização, divisão de tarefas entre vocês?
2. Ao prestar concurso o professor é lotado em uma disciplina. Há possibilidade de troca? Quando acontece?
3. Você teve experiências em universidades diferentes. O que te motivou nas mudanças de uma para outra?
4. Quais são aspectos fundamentais para permanecer em uma universidade?
5. Como foram seus primeiros anos na UFSC?
6. Há um trecho em que você comenta sobre ‘segurar a questão pedagógica da disciplina’. O que isso significa?
7. Há um trecho em que falas sobre a satisfação em ajudar o estudante a crescer.
 - quais são as situações em que o professor tem oportunidade de fazer essa aproximação?
 - quem escolhe ajudar?
 - o que avalia no estudante ao ajudar?
8. Há um trecho em que tu diz o seguinte: “Hoje eu fico pensando, tô quase pra me aposentar, em 2015 fecha meu tempo de trabalho e serviço, e disse, por algumas razões mais estruturais, mais de volume de trabalho, que eu não consigo mais dar conta porque a gente não tem a mesma resistência física, a gente já não tem mais a mesma disposição”. O que te sobrecarrega hoje? Quais as coisas que não há mais disposição?
9. Fale um pouco de no que consiste tuas atividades com a iniciação científica, mestrandos e doutorandos.

CASO PRIVADA: Roteiro

1. Me fale sobre seu cotidiano, suas atividades no hospital.
2. Como ocorre a negociação entre os professores para decidir quem ministra cada disciplinas?
3. Você trabalha em um hospital, trabalha nesta universidade e agora está também em outra instituição de ensino. Me fale sobre como se organiza com suas demandas.
4. O que a levou a escolher a enfermagem?
5. Por que buscou a formação *stricto sensu*?

Anexos

ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AÇÃO E RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO DE BOM PROFESSOR DE ENFERMAGEM EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Pesquisador: Vânia Marli Schubert Backes

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 32937214.2.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 711.540

Data da Relatoria: 07/07/2014

Apresentação do Projeto:

O estudo intitulado "AÇÃO E RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO DE BOM PROFESSOR DE ENFERMAGEM EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCACIONAIS" trata-se de um projeto de tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina que visa "compreender a ação e raciocínio pedagógicos de bons professores de enfermagem em diferentes contextos educacionais de uma região do estado de Santa Catarina". Serão participantes do estudo professores de enfermagem, estudantes de enfermagem e gestores de instituições pública (Universidade Federal de Santa Catarina) e privada (Universidade do Sul de Santa Catarina) da região da Grande Florianópolis, estado de Santa Catarina, Brasil.

Objetivo da Pesquisa:

2.1 Objetivo Geral

Compreender a ação e raciocínio pedagógicos de bons professores de enfermagem em diferentes contextos educacionais de uma região do estado de Santa Catarina.

2.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar a percepção de estudantes de enfermagem em diferentes contextos educacionais

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima

Bairro: Trindade

CEP: 88.040-900

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3721-9206

Fax: (48)3721-9696

E-mail: cep@reitoria.ufsc.br

Continuação do Parecer: 711.540

acerca de bons professores.

- Reconhecer as fontes do conhecimento base para o ensino de bons professores de enfermagem em diferentes contextos educacionais.
- Descrever as características do conhecimento base para o ensino de bons professores de enfermagem em diferentes contextos educacionais
- Descrever as fases do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico de bons professores de enfermagem em diferentes contextos educacionais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em relação aos riscos do estudo afirma-se que "entendemos que podem surgir desconfortos e riscos de constrangimento por conta da presença constante das pesquisadoras, bem como pela expressão de opiniões particulares de estudantes, professores e gestores sobre a docência e o ensino em enfermagem. No entanto, comprometemo-nos a reduzi-las através do cuidado no manuseio e socialização dos dados coletados, na garantia do anonimato e da confidencialidade das informações, bem como com o respeito aos princípios de autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade".

No que concerne os benefícios da pesquisa observa-se que o mesmo pode contribuir para "uma maior compreensão do processo de ação e raciocínio pedagógico".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa relevante, bem delineada, que poderá trazer benefícios tanto para a área em questão como para a sociedade como um todo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos necessários ao processo estão disponíveis na Plataforma Brasil e de acordo com a legislação vigente.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com o exposto nesse parecer, o projeto de pesquisa "AÇÃO E RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO DE BOM PROFESSOR DE ENFERMAGEM EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCACIONAIS" deve ser considerado APROVADO.

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-900
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-9206 **Fax:** (48)3721-9696 **E-mail:** cep@reitoria.ufsc.br

Continuação do Parecer: 711.540

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

FLORIANOPOLIS, 07 de Julho de 2014

Assinado por:
Washington Portela de Souza
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-900
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-9206 **Fax:** (48)3721-9696 **E-mail:** cep@reitoria.ufsc.br