

Maria Luiza Carvalho de Oliveira

**DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADE DE PRÁTICA
DOCENTE VIRTUAL: POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DO
ENFERMEIRO DOCENTE NOVATO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Enfermagem na área de concentração Educação e Trabalho em Saúde e Enfermagem e na linha de pesquisa Formação e Desenvolvimento Docente em Saúde e Enfermagem.

Orientadora: Dra. Vânia Marli Schubert Backes

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Oliveira, Maria Luiza Carvalho de
Desenvolvimento de comunidade de prática docente
virtual: possibilidade de formação do enfermeiro
docente novato / Maria Luiza Carvalho de Oliveira
; orientadora, Vânia Marli Schubert Backes, 2018.
247 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de
Pós-Graduação em Enfermagem, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

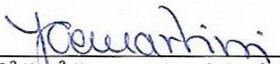
1. Enfermagem. 2. Docentes de Enfermagem. 3.
Capacitação de Professores. 4. Prática do Docente de
Enfermagem. 5. Comunidade de Prática. I. Backes,
Vânia Marli Schubert. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Enfermagem. III. Título.

MARIA LUIZA CARVALHO DE OLIVEIRA

**DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADE DE PRÁTICA
DOCENTE VIRTUAL: POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DO
ENFERMEIRO DOCENTE NOVATO**

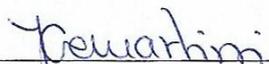
Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do título de
DOCTORA EM ENFERMAGEM
e aprovada em sua forma final, atendendo às normas da legislação
vigente do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da
Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis/SC, 13 de Dezembro de 2018.


Prof.^a Dr.^a Jussara Gue Martini
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:


Prof.^a Dr.^a Vania Marli Schubert Backes
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina


Prof.^a Dr.^a Jussara Gue Martini
Universidade Federal de Santa Catarina


Prof.^a Dr.^a Jouhanna do Carmo Menegaz
Universidade Federal do Pará


Prof.^a Dr.^a Sandra Greice Becker
Universidade Federal do Amazonas

Dedico aos meus pais, Luiz e Graça, a minha irmã Hilda e, em especial, a minha filha Heloiza Mariel, pelo amor e apoio familiar. Também dedico aos colegas enfermeiros (as) docentes que têm amor e respeito pelo ensino e coragem de enfrentar os desafios da prática docente a cada dia.

AGRADECIMENTOS



Avenida Beira Mar Norte de Florianópolis/SC. Essa linda paisagem esteve presente no meu caminho todos os dias, literalmente. Percorria a avenida em direção à Universidade Federal de Santa Catarina, e voltando para casa, ela estava a minha direita. Era Deus presente na minha vida, dizendo: “Acalma teu coração, Eu estou aqui do teu lado”. E me sentia feliz e renovada para continuar a caminhada. Portanto, obrigada Deus, eu sei que nada é meu, tudo é Teu.

Eu tenho plena convicção de que não cheguei até aqui sozinha e tenho muito agradecer. Então, começo agradecendo à minha mãe, Maria das Graças, que esteve ao meu lado em todos os momentos, bons e ruins. Abdicou da sua vida em Manaus para me acompanhar no estágio doutoral em Florianópolis, e cuidou de mim e da minha filha com todo amor e carinho. Eu sei que você fez e faz o seu melhor, e se fosse necessário, faria tudo novamente. Agradeço ao meu pai, Luiz Reis, por ser um exemplo de que através do estudo podemos ser vencedores, e não me deixar esquecer de rezar “Vinde Espírito Santo, luz de toda ciência, derramai a vossa luz, sobre minha inteligência”. Agradeço à minha irmã, Hilda Leonor, pelo amor fraternal e por acreditar na minha capacidade. E agradeço à minha filha, Heloiza Mariel, meu coraçãozinho, sem o nosso amor eu não sobreviveria. Família, essa conquista é nossa.

Também quero agradecer aos meus tios e tias que rezam por mim e celebram minhas conquistas, em especial, ao meu Tio Ernesto pelo apoio e acolhimento em sua residência em Florianópolis. Agradeço meus primos e primas, especialmente, à Dárida e família, pela torcida fervorosa

em prol do meu sucesso e pela felicidade de estarmos morando juntas por quase um ano. Foi mara! Como você diz, não é?

Agradecimento eterno, à minha orientadora, Dra. Vânia Backes, pois o conhecimento é uma riqueza imensurável e você compartilhou o seu comigo. Agradeço pela parceria, pelos ensinamentos, pela dedicação, por me fazer acreditar que é possível. Obrigada pelas orientações carinhosas e agradáveis, porém com pautas determinadas e exigentes, que fizeram com que nós chegássemos até o fim em tempo hábil e com sucesso. Verdadeira admiração pela pessoa e professora que você é, e espero ser assim quando crescer.

Agradeço à professora Dra. Sandra Becker, que me introduziu e me mostrou o universo da pesquisa, e sempre foi exemplo de pessoa e profissional para mim. Obrigada pelo incentivo e por acreditar que um dia eu seria doutora.

Obrigada aos meus queridos colegas de turma do DINTER UEA/UFSC 2015-2018 por percorrerem esse caminho comigo com motivação e entusiasmo, um apoiando o outro para chegarmos todos juntos no final. Agradeço aos participantes do estudo, colegas enfermeiros docentes por acreditarem e contribuírem na realização desta pesquisa. Obrigada aos colegas de trabalho da UEA pela compreensão da minha ausência no serviço.

Obrigada à Universidade do Estado do Amazonas – UEA e à Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC por oportunizar o aprendizado e a todos os professores que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem PEN/UFSC pelos ensinamentos, conversas e sugestões. Agradeço aos membros do grupo de pesquisa EDEn pelo acolhimento carinhoso e pelo apoio constante.

Agradeço a CAPES pelo apoio financeiro.

Agradeço a banca avaliadora, pelo aceite do convite, por dedicar seu tempo a leitura da tese e por contribuir com ricas sugestões para o fortalecimento desta pesquisa.

Agradeço também a mim, porque não desisti do sonho de ser doutora, dei o meu melhor, e me dediquei ao máximo em busca do meu objetivo.

Enfim, gratidão eterna a todos que contribuíram de alguma forma para a realização desse sonho, meus profundos agradecimentos. Obrigada!

“Nunca foi sorte, sempre foi Deus, o tempo todo, do meu lado, guiando minha vida, nos caminhos certos das minhas conquistas”

Lourdes Sousa

RESUMO

Estudo com enfoque na formação do enfermeiro docente novato e sobre as possibilidades de construção de comunidades de prática docente e as implicações para o desenvolvimento da mesma, que utilizou abordagem qualitativa do tipo pesquisa ação. Adotaram-se as teorias de Conhecimentos Base para o Ensino de Lee Shulman e Comunidades de Prática de Etienne Wenger como referencial teórico. O objetivo geral foi construir e desenvolver comunidade de prática docente virtual de acordo com Wenger como elemento para qualificar a ação do enfermeiro docente novato na prática docente e o ensino em enfermagem no contexto amazônico. Os objetivos específicos foram compreender como o enfermeiro docente novato desenvolve a formação para a docência no ensino superior à luz do referencial de Lee Shulman no contexto amazônico e conhecer a formação inicial e permanente realizado pelo enfermeiro docente novato para a atuação docente. Para atingir os objetivos propostos, foram realizados cinco encontros no modelo de grupo focal com nove enfermeiros docentes novatos de três instituições de ensino superior de Manaus/Amazonas, Norte do Brasil. Para a realização desses encontros, foi seguido um roteiro de debate que abordava questões referentes à formação dos docentes. Para análise dos dados qualitativos, optou-se pela análise de conteúdo com auxílio do software QRSNVIVO 11. Os resultados foram apresentados em três manuscritos. O primeiro manuscrito apresenta uma revisão integrativa da literatura que identifica a utilização das comunidades de prática para a formação docente na saúde e enfermagem no âmbito mundial. O segundo manuscrito atendeu os objetivos de compreender como o enfermeiro docente novato desenvolve a formação para a docência no ensino superior à luz do referencial de Lee Shulman no contexto amazônico e de conhecer a formação inicial e permanente realizado pelo enfermeiro docente novato para a atuação docente. O terceiro manuscrito refere-se à construção e desenvolvimento de comunidade de prática docente virtual de acordo com Wenger como elemento para qualificar a ação do enfermeiro docente novato na prática docente e o ensino em enfermagem no contexto amazônico. Concluiu-se que existe uma preocupação dos enfermeiros docentes novatos quanto ao processo de formação na docência. A busca pela formação permanente e pelo desenvolvimento do conhecimento para ensino é constante, mesmo que as oportunidades de capacitação sejam poucas para os docentes enfermeiros de Manaus. Uma ação adotada para a modificação da prática docente do enfermeiro novato

foi a comunidade de prática. Confirmou-se que a comunidade de prática docente promove uma aprendizagem situada na prática, facilita a reflexão sobre a prática do ensino, ajuda no desenvolvimento do conhecimento base para o ensino e no seu compartilhamento, constrói a identidade docente, fortalecendo o papel do docente no ensino, reduz o isolamento do docente e a prática da busca pela formação individualizada e, por isso, é definida como uma ação de modificação da prática docente. No âmbito mundial, as comunidades de prática docente na saúde e na enfermagem estão contribuindo para a formação dos profissionais de saúde que seguem a carreira docente, especialmente para a aquisição de conhecimentos pedagógicos.

Descritores: Docentes de Enfermagem. Capacitação de Professores. Prática do Docente de Enfermagem. Educação em Enfermagem. Pesquisa em Educação de Enfermagem. Comunidades de Prática.

ABSTRACT

A study focused on the training of the novice teacher nurse and on the possibilities of building communities of teaching practice and the implications for the development of this practice, which used a qualitative approach of the type research action. The theories of Lee Shulman's Teaching Knowledge Base and Etienne Wenger's Communities of Practice were adopted as theoretical framework. The general objective was to build and develop a community of virtual teaching practice, according to Wenger, as an element to qualify the action of novice teaching nurse in teaching practice and teaching in nursing in the Amazonian context. The specific objectives were to understand how the novice teaching nurse develops training for teaching in higher education in the light of Lee Shulman's reference in the Amazonian context and to know the initial and permanent formation realized by the novice teaching nurse for the teaching performance. To reach the proposed objectives, five meetings were held in the focus group model with nine novice teaching nurses from three higher education institutions in Manaus/Amazonas, northern Brazil. In order to carry out these meetings, a debate was developed that addressed issues related to those teachers' training. To analyze the qualitative data, we opted for content analysis with the help of QRSNIVO 11 Software. The results were presented in three manuscripts. The first manuscript introduces an integrative review of the literature that identifies the use of communities of practice for teacher education in health and nursing worldwide. The second manuscript met the objectives of understanding how the novice teaching nurse develops the training for teaching in higher education in light of Lee Shulman's theoretical reference in the Amazonian context and of knowing the initial and permanent formation performed by the novice teaching nurse for the teaching performance. The third manuscript refers to the construction and development of virtual teaching practice community, according to Wenger, as an element to qualify the action of the novice teaching nurse in teaching practice and teaching in nursing in the Amazonian context. It was concluded that there is a concern of novice teaching nurses regarding the process of training in teaching. The search for permanent formation and the development of knowledge for teaching is constant, even if the training opportunities are few for nursing teachers in Manaus. One action taken to modify the teaching practice of the novice nurse was the community of practice. It was confirmed that the community of teaching practice promotes practical learning, facilitates reflection

on teaching practice, helps in the development of knowledge base for teaching and its sharing, builds teacher identity by strengthening the role of teachers in teaching, reduces the isolation of the teacher and the practice of the search for individualized training and, therefore, is defined as an action of modification of teaching practice. At the global level, communities of teaching practice in health and nursing are contributing to the training of health professionals who follow the teaching career, especially for the acquisition of pedagogical knowledge.

Descriptors: Nursing Teachers. Teacher Training. Practice of the Nursing Teacher. Education in Nursing. Research in Nursing Education. Communities of Practice.

RESUMEN

Estudio cualitativo del tipo de investigación-acción con enfoque en la formación del enfermero docente novato y sobre las posibilidades de construcción de comunidades de práctica docente. Se adoptaron las teorías de Conocimientos Base para la Enseñanza de Lee Shulman y Comunidades de Práctica de Etienne Wenger como referencial teórico. El objetivo general fueron construir y desarrollar comunidad de práctica docente virtual, de acuerdo con Wenger, como elemento para calificar la acción del enfermero docente novato en la práctica docente y la enseñanza en enfermería en el contexto amazónico, comprender cómo el enfermero docente novato desarrolla la formación para la docencia en la enseñanza superior a la luz del referencial de Lee Shulman en el contexto amazónico y conocer la formación inicial y permanente realizada por el enfermero docente novato para la actuación docente. Se realizaron cinco encuentros en el modelo de grupo focal con nueve enfermeros docentes novatos de tres instituciones de enseñanza superior de Manaus/Amazonas, norte de Brasil. Para el análisis se optó por el análisis de contenido con ayuda del software QRSNVIVO 11. Los resultados se presentaron en tres manuscritos. El primer manuscrito presenta una revisión integrativa de la literatura que identifica la utilización de las comunidades de práctica para la formación docente en la salud y enfermería a nivel mundial. El segundo manuscrito atendió los objetivos de comprender cómo el enfermero docente novato desarrolla la formación para la docencia en la enseñanza superior a la luz del referencial de Lee Shulman en el contexto amazónico y de conocer la formación inicial y permanente realizada por el enfermero docente novato para la actuación docente. El tercer manuscrito se refiere a la construcción y desarrollo de comunidad de práctica docente virtual, de acuerdo con Wenger, como elemento para calificar la acción del enfermero docente novato en la práctica docente y la enseñanza en enfermería en el contexto amazónico. Se concluyó que existe una preocupación de los enfermeros docentes novatos en cuanto al proceso de formación en la docencia. La búsqueda por la formación permanente y por el desarrollo del conocimiento para la enseñanza es constante, aunque las oportunidades de capacitación sean pocas para los docentes enfermeros de Manaus. Una acción adoptada para la modificación de la práctica docente del enfermero novato fue la comunidad de práctica. Se confirmó que la comunidad de práctica docente promueve un aprendizaje situado en la práctica, facilita la reflexión sobre la práctica de la enseñanza, ayuda en el desarrollo

del conocimiento básico para la enseñanza y en su compartir, construye la identidad docente fortaleciendo el papel del docente en la enseñanza , reduce el aislamiento del docente y la práctica de la búsqueda por la formación individualizada y, por eso, se define como una acción de modificación de la práctica docente. En el ámbito mundial, las comunidades de práctica docente en la salud y en la enfermería están contribuyendo a la formación de los profesionales de salud que siguen la carrera docente, especialmente para la adquisición de conocimientos pedagógicos.

Descriptores: Docentes de Enfermería. Capacitación de Profesores. Práctica del Docente de Enfermería. Educación en Enfermería. Investigación en Educación de Enfermería. Comunidades de Práctica.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Modelo de ação e raciocínio pedagógico | 40 |
| Figura 2 - Teorias que compõem a teoria social da aprendizagem . . . | 46 |
| Figura 3 - Representação das quatro fases do ciclo metodológico da pesquisa-ação | 86 |
| Figura 4 - Produção Documental do Momento 1 | 97 |
| Figura 5 - Produção Documental do Momento 2 | 100 |
| Figura 6 - Produção Documental do Momento 3 | 102 |
| Figura 7 - Organização em círculo do grupo focal para a realização do Momento 3 | 103 |
| Figura 8 - Produção Documental do Momento 4 | 105 |
| Figura 9 - Exemplo da constituição do corpus da pesquisa. | 108 |
| Figura 10 - Exemplo da codificação no software QRSNVIVO 11 . . | 110 |
| Figura 11 - Lista das unidades de significado | 111 |
| Figura 12 - Lista das unidades de contexto | 114 |
| Figura 13 - Lista das subcategorias | 115 |

LISTA DE FIGURAS DO MANUSCRITO 1

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Comunidade de Prática e seus elementos | 53 |
| Figura 2 - Fluxograma do processo de busca e seleção dos artigos . . | 58 |

LISTA DE FIGURAS DO MANUSCRITO 3

- Figura 1** - Os estágios para a construção e desenvolvimento de uma comunidade de prática 161
- Figura 2** - Comunidade de Prática Docente Virtual do Amazonas . . 170

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Síntese das respostas das Instituições de Ensino Superior a solicitação do termo de anuência. | 90 |
| Quadro 2 - Instituições de Ensino Superior e o número de participantes selecionados para a pesquisa | 93 |
| Quadro 3 - Descrição do Momento 1 da coleta de dados da pesquisa | 96 |
| Quadro 4 - Descrição do Momento 2 da coleta de dados da pesquisa | 98 |
| Quadro 5 - Descrição do Momento 3 da coleta de dados da pesquisa | 101 |
| Quadro 6 - Descrição do Momento 4 da coleta de dados da pesquisa | 104 |
| Quadro 7 - Descrição do Momento 5 da coleta de dados da pesquisa | 105 |
| Quadro 8 - Planejamento para a construção da Comunidade de Prática. | 106 |
| Quadro 9 - Apresentação das categorias temáticas | 116 |

LISTA DE QUADROS DO MANUSCRITO 1

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Estudos incluídos na pesquisa de revisão integrativa da literatura e suas características | 59 |
| Quadro 2 - Estudos incluídos na revisão integrativa da literatura com objetivo e tipo de pesquisa | 62 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AELBRA - Associação Educacional Luterana do Brasil
BDENf - Banco de dados em Enfermagem
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP - Comitê de Ética e Pesquisa
CINAHL - Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature
CoP - Community of practice ou Comunidades de Prática
CPC - Conhecimento Pedagógico de Conteúdo
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
EEM - Escola de Enfermagem de Manaus
EDEN - Grupo de Pesquisa Educação e Enfermagem e Saúde
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ERIC - Education Resources Information Center
FAMETRO - Faculdade Metropolitana de Manaus
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IES - Instituição de Ensino Superior
IES MATERDEI - Instituição de Ensino Superior Materdei
LBD - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LILACS - Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MEC - Ministério da Educação
MEDLINE - Medical Literature Analysis and Retrieval System Online
PEN - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem
RIL - Revisão integrativa da Literatura
SciELO Scientific Electronic Library Online
SUS - Sistema Único de Saúde
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEA - Universidade do Estado do Amazonas
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
ULBRA - Centro Universitário Luterano de Manaus
UNINORTE - Centro Universitário do Norte
UNIP - Universidade Paulista

SUMÁRIO

| | | |
|-----------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 25 |
| 2 | REFERENCIAL TEÓRICO | 33 |
| 2.1 | CONHECIMENTOS BASE PARA ENSINO DE LEE S. SHULMAN. | 33 |
| 2.1.1 | Conhecimento do Conteúdo | 34 |
| 2.1.2 | Conhecimento Pedagógico Geral | 36 |
| 2.1.3 | Conhecimento Pedagógico de Conteúdo – CPC | 36 |
| 2.1.4 | Conhecimento dos Alunos | 37 |
| 2.1.5 | Conhecimento do Currículo | 37 |
| 2.1.6 | Conhecimento dos Contextos Educacionais | 38 |
| 2.1.7 | Conhecimento sobre os fins educacionais, propósitos e valores educacionais, e suas bases filosóficas e históricas | 39 |
| 2.2. | FONTES PARA O CONHECIMENTO BASE PARA O ENSINO DE LEE S. SHULMAN | 39 |
| 2.3 | MODELO DE AÇÃO E RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO DE LEE S. SHULMAN | 40 |
| 2.4 | COMUNIDADE DE PRÁTICA DE ETIENNE WENGER | 42 |
| 2.5 | MANUSCRITO 1. | 50 |
| 3 | DESENHO METODOLÓGICO | 83 |
| 3.1 | TIPO DE PESQUISA. | 83 |
| 3.2 | LOCAL DE ESTUDO | 88 |
| 3.3 | PARTICIPANTES DO ESTUDO | 92 |
| 3.4 | TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS | 94 |
| 3.5 | TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS. | 107 |
| 3.6 | CONSIDERAÇÕES ÉTICAS DA PESQUISA. | 116 |
| 4 | RESULTADOS | 119 |
| 4.1 | MANUSCRITO 2. | 120 |
| 4.2 | MANUSCRITO 3 | 158 |
| 5. | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 189 |
| | REFERÊNCIAS | 195 |
| | APÊNDICE A | 211 |
| | APÊNDICE B | 213 |
| | APÊNDICE C | 215 |
| | APÊNDICE D | 218 |
| | APÊNDICE E | 219 |

| | |
|-------------------------|------------|
| APÊNDICE F | 236 |
| ANEXO A | 243 |
| ANEXO B | 244 |
| ANEXO C | 245 |
| ANEXO D | 246 |
| ANEXO E | 247 |

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, durante o processo de construção do Sistema Único de Saúde-SUS, iniciado após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a questão da formação das equipes de saúde tornou-se preocupação crescente, particularmente, devido ao grande contingente de trabalhadores com precária ou nenhuma qualificação (BOMFIM *et. al.*, 2014). Desde então, uma sucessão de eventos como a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e as transformações socioeconômicas vem exercendo mudanças sobre as atuais concepções pedagógicas, sobre a organização da assistência à saúde e sobre a formação e a prática profissional.

Na política de recursos humanos em saúde, a preocupação envolve a preparação e a qualificação dos profissionais e a garantia dos princípios básicos. Particularmente na enfermagem, o esforço de modificar a perspectiva tradicional do ensino encontrou suporte nas mudanças ocorridas na saúde pública como a construção do aparato legal do SUS e da nova LDB, como possibilidades de transformar a formação dos enfermeiros. Ainda, a implantação dessas novas diretrizes curriculares nos cursos de formação acadêmica vem se configurando como grande e recente desafio a construção de projetos políticos pedagógicos mais criativos, inovadores e flexíveis, com capacidade de mobilizar e estruturar o ensino de forma a adequá-los as prerrogativas da nova LDB, ao modelo assistencial, as necessidades sociais e ao mercado de trabalho (COSTA e MIRANDA, 2009).

Mesmo diante de tentativas de mudanças nas políticas públicas educacionais na área da saúde, verifica-se ainda uma ampla disseminação de um modelo educacional tradicional com transmissão de saberes. Isso devido a fatores ligados a gestão, fatores políticos, fatores na formação profissional, principalmente, na formação do docente (SOUZA *et. al.*, 2011). O docente da área da saúde sofre pressões quando é um professor que se constrói somente na trajetória durante a sua atuação profissional e se embasa através de experiências vivenciadas, enquanto aluno, com pouca ou nenhuma de formação ou preparação para docência durante a graduação (PEREIRA e BEHRENS, 2010).

A formação de docentes para o ensino superior nos cursos da área da saúde requer profunda reflexão sobre as necessidades desses profissionais acerca dos conhecimentos, aptidões e potenciais necessários ao exercício docente. A docência deve ser entendida como processo e, como tal,

uma atividade teórica e prática permanentemente inacabada (LAZZARI *et. al.*, 2015).

É uma necessidade à compreensão da formação inicial e permanente do docente de enfermagem e um desafio capacitar professores para que tenham condições de desenvolver suas práticas pedagógicas, favorecendo melhorias na qualidade do ensino superior.

Sobre a formação do docente da área de enfermagem, observa-se que o preparo do profissional é para a atuação nas áreas de prática de saúde, seja em nível hospitalar ou de saúde coletiva. Não se percebe uma preocupação em relação à atuação do enfermeiro na área da docência ao longo da formação na graduação. A licenciatura em enfermagem, em geral, é uma formação complementar à graduação, com vistas ao preparo para a docência, e tem sido desenvolvida em raras escolas de enfermagem, apesar de discutida em razão do grande número de escolas formadoras que estão sendo criadas (FERREIRA JUNIOR, 2008).

No Amazonas, cada vez menos enfermeiros pensam em estudar na pós-graduação *lato sensu*, a especialização em licenciatura, primeiro pela escassez de oferta do curso e segundo porque outras modalidades são mais visadas no estado e melhor remuneradas como urgência e emergência e terapia intensiva.

O problema da formação do enfermeiro docente se estende na pós-graduação *stricto sensu* quando verifica-se que, no Amazonas, somente uma instituição de ensino superior oferece o curso de Mestrado em Enfermagem, instituído pela portaria da CAPES, em 2010, e formou a primeira turma com seis mestres em enfermagem, em 2012. A partir de 2017, o número de vagas aumentou de seis para dez vagas no processo seletivo, mesmo assim, não supre a necessidade de formação docente. Quanto ao curso de Doutorado em Enfermagem ainda é inexistente.

Medidas estão sendo tomadas para qualificar os docentes de enfermagem no Amazonas. Nas próprias instituições de ensino superior, tem sido constante a busca pela aprovação de mestrados e doutorados em enfermagem interinstitucionais, programas de apoio de formação de recursos humanos, incentivos a pesquisa, entre outros, com o objetivo de qualificação do docente enfermeiro.

A área da docência para o enfermeiro se ampliou como campo de trabalho nos últimos anos devido a grande expansão das instituições de ensino superior no Brasil, principalmente no que se refere aos cursos de graduação em Enfermagem. A realidade do Amazonas não é diferente, pois o número de instituições de ensino superior que oferecem o curso de

graduação em enfermagem aumentou rapidamente nos últimos 10 anos, onde antes só havia duas instituições públicas e uma, particular, oferecendo o curso; hoje são duas instituições públicas e oito particulares, totalizando dez instituições (TEIXEIRA *et. al.*, 2013; OLIVEIRA, 2014).

Com o aumento da oferta de cursos e ainda diante de políticas públicas educacionais facilitadoras como o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, o número de alunos matriculados também cresceu. No Amazonas, entre 2014 e 2015 o número de alunos matriculados no Ensino Superior aumentou 13%, tanto na rede pública, quanto na rede particular (BRASIL, 2017a).

A expansão da educação superior no campo da enfermagem, dado através do crescimento quantitativo do número de instituições de ensino e de vagas estudantis resultou no aumento do corpo docente dos cursos de enfermagem nas instituições de ensino superior. Mas, com o rápido crescimento no mercado de trabalho para o enfermeiro na docência, observou-se pouca ou nenhuma capacitação, atualização para desenvolver competências pedagógicas necessárias para um professor universitário e, ainda, a contratação de professores novatos, com nenhuma ou com experiência de menos de cinco anos na docência.

Além disso, no estudo de Teixeira *et. al.* (2013) verificou-se que a maioria dos cursos não atendia aos critérios mínimos de qualidade. Com a avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE de 2010, concluíram que precisavam rever indicadores relacionados ao regime de trabalho do corpo docente do curso, experiência profissional do corpo docente e experiência de magistério superior do corpo docente.

O processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem tem a necessidade e a importância de contemplar, na formação inicial, aspectos pedagógicos aos enfermeiros; tomar a formação permanente como condição necessária ante a competência e complexidade do conteúdo e do ensino e o domínio para explicitação do pensamento experto e da integração disciplinar/curricular, que faz toda a diferença no ensino. Ainda, destaca-se o uso do *mentoring*/monitoramento e a valorização da aprendizagem com docentes experimentados para o desenvolvimento do ensino com qualidade (BACKES *et. al.*, 2011).

A maioria dos docentes novatos desconhece a complexidade do ensinar, colocando-o em uma situação desconfortável, necessitando de atenção às questões referentes ao seu trabalho.

Shulman (2005), renomado pesquisador na área da educação e, especialmente na formação de professores, advoga a existência de um conhecimento base para o ensino, o qual envolve uma série de conhecimentos necessários para o exercício competente da docência. Por isso, acredita-se que também possa contribuir nesta pesquisa sobre formação inicial e permanente do enfermeiro docente novato.

Partindo do exposto e considerando a complexidade da formação do enfermeiro docente, sua inserção na educação superior e sua prática de ensino, este trabalho tem como questões norteadoras: Que conhecimentos são necessários para o exercício da docência? Como ocorre a formação inicial e permanente do enfermeiro docente novato? Quais as possibilidades de construção de comunidades de prática docente pelos enfermeiros docentes novatos e as implicações para o desenvolvimento da mesma?

Essas questões surgiram da reflexão da minha prática docente, durante o curso de Mestrado em Enfermagem e quando iniciei minhas atividades como docente do ensino superior. Minha primeira experiência foi o estágio de docência no próprio curso de mestrado. Ainda cursando o mestrado, fui lecionar em instituição de ensino superior e, observei que não havia capacitação pedagógica prévia ou acompanhamento da prática docente, onde o professor exerce a docência pela sua própria experiência e ajuda dos pares.

Posteriormente, na inserção à docência que tive contato com capacitação pedagógica e aproximação à prática das metodologias ativas e percebi o quanto era importante esse conhecimento no início do meu trabalho como docente.

Estudar e discutir a formação inicial e permanente do docente torna-se fundamental, uma vez que oferece evidências do impacto da capacitação e percebe-se a possibilidade de transferência da realidade vivida do docente para o conteúdo transmitido (MOYA *et. al.*, 2005).

Um estudo sobre a avaliação do impacto da formação do docente novato, considerando este um professor com menos de cinco anos de experiência na docência, verificou que o curso de pós-graduação *stricto sensu* é uma experiência positiva para o docente novato e que deveria ser um pré-requisito para seguir a carreira da docência (MOYA *et. al.*, 2005).

O docente novato com uma formação inicial para docência tem uma atitude mais crítica e reflexiva, tem uma compreensão profunda e tem clareza conceitual sobre sua prática. Essas atitudes têm origem no processo de mudança na concepção do papel do professor, finalidade do ensino, papel do aluno, compreensão dos processos de ensino-aprendiza-

gem e relação do professor-aluno. E mais, após uma formação inicial para a docência, o docente novato percebe que ele é um mediador da aprendizagem do aluno e não somente um transmissor de conteúdo e, por isso, valoriza o clima na sala de aula, entendendo que durante o ensino deve-se construir ricas oportunidades de aprendizagem (MOYA *et. al.*, 2005).

Moya *et. al.* (2005) refere que uma das dificuldades mais comentadas pelos enfermeiros novatos é a insegurança ao iniciar a prática da docência. Isso devido à falta de experiência e falta de conhecimento pedagógico. Essa característica é indício para propor e consolidar práticas de formação inicial do docente.

A variedade das dificuldades que encontram os professores novatos se deve tanto na característica de sua personalidade e perfil profissional como no contexto acadêmico, institucional e cultural em que se situam (MOYA *et. al.*, 2005). Por isso, pretende-se estudar a formação inicial e permanente do enfermeiro docente novato e ainda estabelecer caminhos para a construção de comunidades de práticas onde poder-se-á discutir e refletir sobre questões relacionadas a formação docente e promover mudanças na prática.

Minhas inquietações sobre a formação inicial e permanente do enfermeiro docente novato aumentaram diante da minha inserção no Grupo de Pesquisa Educação em Enfermagem e Saúde – EDEn.

Discutir sobre a docência, como profissão ou ofício, e os inúmeros desdobramentos a partir de suas práticas é um imperativo ético, político e pedagógico, na medida em que se articulam a formação de novos profissionais da saúde e o preparo dos professores para essa formação e atuação (LAZZARI *et. al.*, 2015).

As questões relativas à formação inicial e permanente do docente do ensino superior são complexas e plurais e dependem de diversos fatores.

Para Lazzari *et. al.* (2015), a formação inicial é apenas um dentre inúmeros componentes de amplas estratégias para a profissionalização do docente e, isso não garante desempenho satisfatório para a atuação. Há necessidade de aperfeiçoamento profissional acompanhado de um processo de reflexão contínuo sobre o próprio fazer.

Para o professor novato, cuja formação para a docência se deu quase que exclusivamente no campo do bacharelado, o ter sido aluno não é prerrogativa suficiente para garantir o exercício consciente da docência, mesmo que se considere que somente pelo fato da escolha da docência já revela a presença de uma imagem que envolve um modelo de professor

ideal. Essa imagem poderá ser modificada pelo docente de acordo com seu processo de formação permanente (LAZZARI *et. al.*, 2015).

O estudo de Souza (2013), sobre preparo do enfermeiro para a docência na educação profissional técnica de nível médio, retrata como o enfermeiro desenvolve o preparo pedagógico para a docência de nível técnico. Verificou-se que o preparo pedagógico prévio para o exercício da docência é uma condição primordial para o desenvolvimento das habilidades docentes. Além disso, destaca a importância desse preparo ocorrer durante a graduação.

Outro estudo do grupo EDEn sobre boas práticas do bom professor da área da saúde na percepção de acadêmicos refere que sem o conhecimento de conteúdo há pouca possibilidade de desenvolvimento de outras categorias de conhecimento, inclusive o conhecimento pedagógico, enfatizando que o “bom professor” requer o desenvolvimento de uma formação docente com vistas à proposição de políticas e programas capazes de estimular mudanças individuais e coletivas (MENEZES, 2012; MENEZES, 2015).

Miranda (2015) realizou um estudo de caso sobre a construção do conhecimento pedagógico de conteúdo e concluiu que o domínio do docente em saber associar a pedagogia com conteúdo específico da disciplina de enfermagem é essencial para a formação do enfermeiro docente. Afirma também que a aproximação e troca de experiências e práticas do processo de ensino-aprendizagem entre os pares viabiliza o planejamento de atuações conjuntas e interação de disciplinas e conteúdos que, provavelmente, seriam conduzidas isoladamente. Isso gera reflexão sobre o desenvolvimento da formação docente em grupo e trabalhar o conhecimento docente através de comunidades de prática.

Santos (2015) evidencia que a formação docente e a construção e reconstrução do conhecimento pedagógico de conteúdo é permanente e contínua, mesmo que sejam feitas por itinerários formativos diferentes, como por exemplo: busca pela licenciatura, inserção na pós-graduação, experiência na prática de enfermagem e como *mentoring* que significa o acompanhamento do professor novato por um professor experimentado.

Cunha (2015), que estudou o conhecimento pedagógico de docentes universitários na área de atenção básica de saúde através da biografia dos docentes, percebeu que o processo de formação docente está atrelado ao processo de formação pessoal. Seus valores, suas crenças, suas decepções, seus objetivos, tanto pessoais quanto profissionais, influenciam em suas escolhas e caminhos formativos. O desenvolvimento do conheci-

mento do docente advém de fatores como processo de formação inicial e permanente, da trajetória profissional, da influência familiar, da formação cultural e da troca de experiência pedagógicas com colegas docentes.

Diante da leitura desses estudos e refletindo sobre o que foi apresentado até então, esta pesquisa teve como objetivo geral: construir e desenvolver comunidade de prática docente virtual de acordo com Wenger como elemento para qualificar a ação do enfermeiro docente novato na prática docente e o ensino em enfermagem no contexto amazônico. E como objetivos específicos: compreender como o enfermeiro docente novato desenvolve a formação para a docência no ensino superior à luz do referencial de Lee Shulman no contexto amazônico e conhecer a formação inicial e permanente realizado pelo enfermeiro docente novato para a atuação docente.

Esta tese é um estudo sobre a formação inicial e permanente do enfermeiro docente novato que por meio de grupos focais discutiram de forma construtiva e reflexiva o tema. Esta pesquisa permitiu compreender como o enfermeiro docente novato desenvolve a formação pedagógica para a docência e, contribuiu para a construção e desenvolvimento de comunidades de prática docente.

Esta pesquisa defendeu a tese de que ao tornar consciente a necessidade de formação inicial e permanente do enfermeiro docente novato, os mesmos serão capazes de apresentar elementos para o desenvolvimento de comunidades de prática docente para qualificar a ação docente e o ensino em Enfermagem, tornando-o agente ativo, político e criativo da sua realidade.

O estudo desse tema constituiu-se de grande relevância para a estruturação do trabalho docente, buscando revelar as influências teóricas, metodológicas e políticas que direcionam o ser, o pensar e o fazer docente.

Pretendeu-se com os resultados desse estudo, colaborar com a produção científica sobre Educação em Enfermagem, além de abordar questões sobre a formação inicial e permanente do enfermeiro docente, contribuindo para o desenvolvimento de política pública para a formação docente e gestão do ensino.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para sustentação teórica desta pesquisa foi escolhido o conceito de Conhecimentos Base para Ensino de Lee S. Shulman que discorre sobre a prática docente e o preparo para a docência, evidenciando uma necessidade de formação básica do docente bem como a necessidade de uma avaliação crítico reflexiva da prática docente para a melhora da qualidade do ensino profissional.

Também foi utilizada a conceituação de Comunidades de Prática de Etienne Wenger que consiste num grupo de pessoas que compartilham um interesse sobre um assunto ou problema e aprendem com interações regulares.

Um estudo realizado no campo da docência em enfermagem utilizou os referenciais sobre Conhecimentos Base de Ensino de Shulman e Comunidades de Prática de Wenger para analisar a influência da prática nas escolas de enfermagem públicas e privadas sobre ação e raciocínio pedagógico de docentes de enfermagem a partir dos conceitos de comunidade de Wenger e conhecimento base para o ensino de Shulman (MENEGAZ *et. al.*, 2018a). Isso indica que a associação desses referenciais quando trabalhados concomitantes gera um embasamento teórico forte para alcançar os objetivos e gerar bons resultados nessa temática.

Assim, encontramos nos construtos teóricos de Shulman, com os Conhecimentos Base para o Ensino, as Fontes para o Conhecimento Base e o Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos, associado à conceituação da Comunidade de Prática de Wenger, suporte teórico para o alcance dos objetivos da tese.

2.1 CONHECIMENTOS BASE PARA ENSINO DE LEE S. SHULMAN

Nascido em Chicago nos EUA, onde cresceu, filho único de imigrantes judeus, depois de concluir o nível médio, Shulman ganhou uma bolsa de estudos para estudar na Universidade de Chicago. Lá, fez Filosofia e Psicologia. Entrou para o departamento de educação na Universidade de Michigan, onde estudou com Benjamin Bloom e Schwab José, entre outros. O trabalho de Schwab muito influenciou os estudos de Shulman sobre a estrutura de diferentes disciplinas, o que aparece, mais adiante, em seu trabalho sobre o conhecimento dos professores. Mas, foi trabalhando na Universidade de Stanford que desenvolveu o conceito de

Conhecimento Pedagógico de Conteúdo - CPC, relacionado ao processo de ensino-aprendizagem e formação docente.

Na década de 70, as pesquisas sobre ensino eram baseadas no esquema “produto e processo” ou “comportamento do professor”: pesquisas baseadas nas relações entre os comportamentos e conhecimentos dos professores com o rendimento dos alunos. Partia do entendimento que essas pesquisas não obtiveram resultados significativos, até porque, os conhecimentos dos professores são mais complexos e não podem ser medidos por provas e muito menos por observações. Considera que assim, só seria possível obter sucesso se tivéssemos uma “fórmula” para dar aula, o que seria muito fácil e, praticamente, tornaria inútil qualquer discussão sobre processo de aprendizagem. Nesse cenário, Shulman e outros pesquisadores começaram a desenvolver pesquisas sobre os conhecimentos dos professores e suas relações com o trabalho desenvolvido em sala de aula.

A teoria de Shulman é interessante porque defende a ideia de que a compreensão da matéria que o professor ensina seja fundamental, mas não o suficiente. Para ele, não basta conhecer um conteúdo específico para se dar uma boa aula, é necessário que se vá além e que o professor se aproprie do que define por uma base de conhecimentos necessários para o ensino.

Dessa forma, por meio de longas pesquisas, observando professores no seu cotidiano em sala de aula, tece elementos que vão contribuir para a prática docente experta.

Concebem, assim, os Conhecimentos Base para o Ensino, as Fontes desses conhecimentos e o Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos.

A base do conhecimento para o ensino necessário ao professor, segundo Shulman (2005) está fundamentada em sete categorias e todas as categorias apresentam elementos essenciais para a prática docente. A seguir, a descrição de cada uma delas.

2.1.1 Conhecimento do Conteúdo

Essa categoria que se refere ao conteúdo específico que o professor vai ensinar deve ser compreendida, incluindo as diversas vertentes de conhecimentos relacionados ao conteúdo específico de que vai ensinar, ou seja, uma compreensão que vai além dos fatos e conceitos do conteúdo.

Assim, pode-se dizer que a compreensão do conteúdo específico implica na compreensão de fatos relacionados com a matéria, compreensão dos conteúdos e compreensão dos procedimentos.

A compreensão de fatos relacionados com a matéria trata-se de um conhecimento que se desenvolve ao longo do tempo e passa por transformações histórico-sociais e isto não pode ser ignorado.

A compreensão de um conceito não é tão simples assim, nem tampouco linear, demanda ações que levem o indivíduo ao pensamento teórico. Devemos ficar atentos a esse tipo de compreensão, que não pode ser substituída pela mera reprodução de modelos de resolução, caracterizados pela utilização de técnicas, baseado na aplicação de fórmulas e não no “sentido real” do conceito.

Os procedimentos são obstáculos para os professores, que para ensinar alunos, devem encontrar os instrumentos mediadores que os levem a compreensão dos procedimentos. Para conhecer as variadas vias que levam à resolução de determinado problema, depende, portanto, da aquisição e articulação de um conhecimento sobre o ensino e aplicá-lo de forma integrada.

Shulman (1986) também enfatiza bem que os conhecimentos específicos vão muito além de conhecer ou saber fazer, assim, o professor precisa compreender não só o fazer, mas também o porquê de se fazer.

As estruturas substantivas são os vários modos que os conceitos básicos da disciplina estão organizados e os princípios para incorporar seus fatos. A estrutura sintática de uma disciplina é o conjunto de formas no qual a verdade e a falsidade, validade e invalidade, são estabelecidas (SHULMAN, 1986).

Percebe-se, assim, como é complexo conhecer de modo abrangente, o conteúdo específico. Para Shulman (1986), conhecer ou possuir um conhecimento específico não é simplesmente ter uma noção intuitiva ou pessoal do conteúdo, seja ele uma teoria, um conceito ou um princípio, essas não são características de professores bem-sucedidos. Além disso, os professores devem compreender formas de representar os conceitos para os alunos e conhecer formas de transformar o conteúdo, considerando os propósitos do ensino.

Então, sintetizando Shulman, em relação ao conhecimento de conteúdo específico do professor deve possuir uma compreensão da matéria para o ensino e aprendizagem dos alunos e ter conhecimento das diferentes representações das matérias, de acordo com o contexto e realidade do aluno.

2.1.2 Conhecimento Pedagógico Geral

Esse conhecimento está relacionado às teorias pedagógicas e princípios de ensino e aprendizagem e conhecimento sobre princípios e técnicas de comportamento e gerenciamento de sala de aula (SHULMAN, 2005).

Shulman (2005) especifica os princípios e estratégias gerais de manejo e organização da aula e que vai além da disciplina. É o conhecimento do docente para utilizar várias metodologias de ensino-aprendizagem, flexibilizando a dificuldade que o conteúdo possa apresentar à realidade e quanto à capacidade dos discentes e seus objetivos educativos. Essa categoria exige do docente uma preparação didática pedagógica em sua formação continuada e permanente (SHULMAN, 2005).

2.1.3 Conhecimento Pedagógico de Conteúdo – CPC

A expressão CPC foi apresentada pela primeira vez por Shulman em uma conferência na Universidade do Texas, em 1983, cujo título era: “O paradigma perdido na pesquisa sobre ensino”. Esse paradigma, denominado por Shulman, era a escassa atenção que o conteúdo específico estava merecendo no caminho para a formação do professor (SHULMAN, 1986).

Assim, Shulman apresentou a ideia de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo – CPC para designar um tipo específico de conhecimento dos professores, dentro do conhecimento prático docente. A partir de então, muitas vezes, esses termos passaram a ser utilizados como sinônimos.

Nessa perspectiva, o CPC é uma categoria específica do conhecimento dos professores, que direciona e fundamenta as decisões dos mesmos diante do processo de ensino e aprendizagem em um determinado contexto. É compreendido como a união entre os conhecimentos relacionados ao conteúdo e à pedagogia, sendo unicamente de domínio dos professores com suas formas próprias e especiais do entendimento profissional e supõe, na visão de Shulman, a capacidade de um professor para transformar seu conhecimento do conteúdo em formas pedagogicamente poderosas e adaptáveis às variações das habilidades e conhecimentos dos alunos (SHULMAN, 1987).

O conceito de CPC está relacionado a um conjunto de conhecimentos que se estabelecem além do conhecimento técnico da disciplina. Ao propor o conceito de CPC, Shulman enfatiza a necessidade de con-

siderarmos o pensamento e as teorias pessoais de um professor quando o mesmo encontra-se em sala de aula lecionando. Com efeito, o CPC abrange uma esfera mais ampla do processo de ensinar, associando o conhecimento científico que o professor tem sobre um determinado tema, ao conhecimento de como ensinar esse conteúdo.

Por isso, a teoria do Conhecimento Base para Ensino surgiu quando Shulman tenta compreender as diferenças de entendimento e práticas pedagógicas de um professor para outro, realizando essa pesquisa em mais ou menos três anos. Assim, Shulman verificou que o professor necessita desenvolver um complexo corpo de conhecimento para o amadurecimento profissional (SHULMAN, 2005). Por isso será utilizada como aporte teórico dessa pesquisa, será o eixo a partir do qual os conhecimentos externalizados pelos professores serão analisados.

2.1.4 Conhecimento dos Alunos

Conhecimento dos alunos está relacionado ao conhecimento do professor sobre o que seu aluno já conhece sobre o novo conteúdo a ser ensinado, até para que ele possa antecipar alguma dúvida ou dificuldade que possa aparecer, ou seja, o conhecimento cognitivo do aluno. Também está relacionado a conhecer o próprio aluno, ou seja, as suas características mais gerais como questões sociais, econômicas, culturais, etc. (MIZUKAMI, 2004). Isso favorecerá o avanço ou recuo do processo de ensino aprendizagem, adequação dos objetivos pedagógicos e adaptação das metodologias de ensino (SHULMAN, 2005).

2.1.5 Conhecimento do Currículo

Segundo Shulman (1986) se relaciona com a compreensão de um conjunto de programas que são elaborados para o ensino como, por exemplo, Projeto Curricular Nacional, Diretrizes e Base Nacional da Educação, entre outros.

Também se relaciona a variedade de material disponível para ensinar determinado conteúdo. Ainda enfatiza no conhecimento curricular a interdisciplinaridade, entendida como a capacidade do professor de relacionar o conteúdo ministrado com outras áreas do conhecimento e a compreensão da relação de um conteúdo com outros da mesma disciplina, ou seja, a compreensão da relação de um conteúdo com os anteriores e os posteriores.

Shulman (1987) ainda enfatiza a importância desse conhecimento ao relacionar a responsabilidade do trabalho do professor com a do médico, quando compara a necessidade de um conhecimento globalizante das condições em que os alunos se inserem para eficácia do ensino, com a que o médico deve possuir dos medicamentos para poder receitar. Por fim, esse conhecimento se relaciona com a compreensão do professor em relação aos programas e materiais designados para o ensino dos tópicos e matérias particulares de um dado nível.

2.1.6 Conhecimento dos Contextos Educacionais

Trata-se do conhecimento de teorias e princípios de como ensinar e de como aprender está relacionado a conhecer teoricamente estudos sobre a relação ensino-aprendizagem (MIZUKAMI, 2004).

Conhecimento dos contextos educacionais significa um conhecimento do ambiente de trabalho, conhecendo as características culturais da comunidade e do público com o qual vai trabalhar, além disso, inclui-se o conhecimento das relações, normas, e outros elementos que estruturam o movimento que define as ações que estabelecem tal contexto.

Para Mizukami (2004), o conhecimento dos contextos educacionais envolve tanto contextos micro, tais como grupos de trabalho ou sala de aula e gestão da escola, até os contextos macro como o de comunidades e de culturas, de manejo de classe e de interação com os alunos, conhecimentos de outras disciplinas que podem colaborar com a compreensão dos conceitos de sua área, do currículo como política em relação ao conhecimento oficial e como programas e materiais destinados ao ensino de tópicos específicos e da matéria em diferentes níveis, e, conhecimento de fins, metas e propósitos educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Libâneo e Alves (2012) também nos ajudam a compreender esse contexto escolar pontuando, que se refere a elementos ideológicos, sociais, políticos, econômicos, culturais, geográficos, etc. que repercutem de alguma forma na vida das escolas e das salas de aula, afetando os objetivos, o currículo, as metodologias e procedimentos de ensino, as formas de organização e gestão.

2.1.7 Conhecimento sobre os fins educacionais, propósitos e valores educacionais, e suas bases filosóficas e históricas

Esses conhecimentos relacionam-se à atuação docente, que deve estar alinhada ao intuito de atingir os objetivos formativos estabelecidos por leis vigentes, quando deverá conhecer a história, legislação, valores e diretrizes educacionais, quando suas bases filosóficas e históricas deverão estar consonantes aos objetivos da educação e formação (SHULMAN, 2005).

2.2. FONTES PARA O CONHECIMENTO BASE PARA O ENSINO DE LEE S. SHULMAN

São quatro as fontes de conhecimento base: a formação acadêmica, as estruturas e materiais pedagógicos, a bibliografia especializada e o conhecimento adquirido através do exercício da docência. 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 (SHULMAN, 2005).

As estruturas e materiais pedagógicos são a fonte fornecida pelo, segundo Shulman (2005), “território de ensino”. Dessa forma, as 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 constituem importante fonte para fortalecer algumas características de conhecimento base, como o conhecimento do currículo e do contexto educacional.

A bibliografia especializada diz respeito ao acesso e consumo de pesquisas, bem como ao desenvolvimento de estudos sobre temas relacionados à docência, a aprendizagem, desenvolvimento humano, assim como a regulação e os fundamentos éticos e filosóficos da educação (SHULMAN, 2005). Além de importante fonte para atualização do professor, constitui fonte para avanços nos princípios e materiais pedagógicos. Essa fonte subsidia e retroalimenta o desenvolvimento de todas as categorias do conhecimento base (MENEGAZ, 2015).

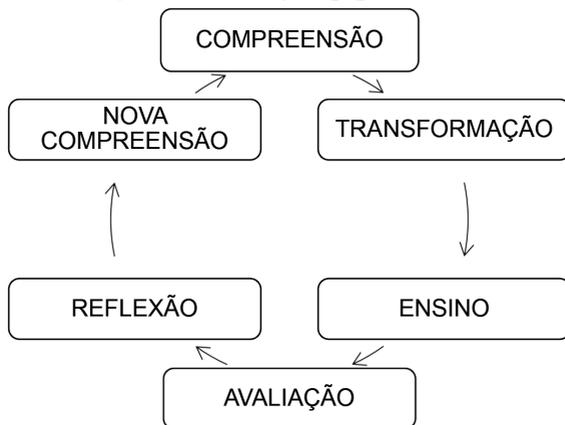
O conhecimento adquirido através do exercício da docência é uma fonte na qual o professor é produtor e consumidor do conhecimento. Essa fonte é grande subsidiária da prática docente e de quase todas as categorias de conhecimento base, particularmente do conhecimento pedagógico de conteúdo (MENEGAZ, 2015; SHULMAN, 2005).

As fontes estão em contínua renovação, em maior ou menor grau com relação umas às outras, permitindo ao professor retroalimentar sua ação avançando no seu desempenho.

2.3 MODELO DE AÇÃO E RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO DE LEE S. SHULMAN

O processo de ação e raciocínio pedagógico é um processo que se estrutura na ação do professor de preparar algo que ele já compreende para o ensino, e de acordo com Shulman (1987). É um processo cuja ocorrência se estrutura em seis fases distintas: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão e se comportam de forma cíclica, retroalimentando o modelo como demonstra a Figura 1.

Figura 1 - Modelo de ação e raciocínio pedagógico



Fonte: Shulman (2005).

No modelo de ação e raciocínio de Shulman (1987), a primeira fase, o professor precisa compreender os propósitos de se ensinar aquele conteúdo, ter a dimensão do contexto e não simplesmente compreender o texto em si, mas se estende para uma compreensão crítica.

Na segunda fase, ocorre o processo de transformação, é onde o professor transforma aqueles conteúdos já compreendidos em conteúdos para o ensino. Essa transformação pode ocorrer, por exemplo, através da preparação de um material para o ensino, analisando de uma maneira crítica se o material é bom para ensinar; através do uso de analogias e metáforas, exemplos, explicações, etc.; através da escolha de uma metodologia de aula, ao fazer uma seleção de qual forma é mais eficiente; através da adaptação do conteúdo e/ou materiais às características dos alunos. Considera, enfim, que essa fase é a essência do processo inteiro onde o professor irá adaptar o conteúdo para o ensino e está fortemente relacionada com a performance de ensinar.

Na terceira fase, a de instrução ou ensino, é a aula propriamente dita, é a fase de gerenciamento, explicação, discussão, etc. Fase onde o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo se revela, é posto em prática.

Na quarta fase, avaliação, o professor avalia a aprendizagem do aluno, a eficiência dos materiais utilizados e sua própria maneira de ensinar. A avaliação ocorre tanto durante ou após a instrução. Os professores checam o entendimento ou o não entendimento de seus alunos como parte do ensino. Além disso, eles disponibilizam de uma variedade de modelos mais formais de avaliação como testes de unidades e exames de final de semestre.

Na quinta fase, a de reflexão, o professor reflete sobre o que foi feito, observando o aprendizado, as realizações, as dificuldades, as falhas, etc. É um processo através do qual um profissional aprende pela experiência. Pode ser realizado sozinho ou em grupo, com ajuda de artifício para registros ou somente através da memória.

Na última fase, ocorre a nova compreensão. Essa nova compreensão é enriquecida, ela é um novo entendimento que foi aumentado com a maior conscientização dos propósitos de instrução, da instrução do conteúdo e dos participantes, ou seja, professores e alunos.

Shulman (1987) refere que essa nova compreensão não é automática. A nova compreensão não ocorre automaticamente, nem mesmo após a avaliação e reflexão. Estratégias específicas para documentação, análise e discussão são necessárias.

Além disso, a dinâmica de ocorrência não deve ser pensada de modo linear, visto que se trata de transformações processuais, e, nesse sentido, o referido autor destaca que apesar dos processos nesse modelo serem apresentados em sequência, eles não foram estabelecidos para representar um conjunto de estágios, fases ou passos fixos. Muitos dos

processos podem ocorrer em ordem diferente. Alguns talvez nem ocorreram durante as ações de ensino. Alguns talvez sejam truncados, outros, elaborados (SHULMAN, 1987).

2.4 COMUNIDADE DE PRÁTICA DE ETIENNE WENGER

Nascido na Suíça, em 1952, Etienne Wenger recebeu seu diploma de bacharel licenciado em ciências da computação pela Universidade de Genebra, o mestrado em informação e ciência da computação, em 1984, e o doutorado em inteligência artificial, em 1990, ambos da Universidade da Califórnia, Irvine. Juntou-se a um instituto de pesquisa dedicado à pesquisa no campo da aprendizagem em Palo Alto, Califórnia (LAVE e WENGER, 1991).

Wenger considera-se um aprendiz social teórico, ou seja, aquele que estuda teorias de como o conhecimento é transmitido através de processos sociais. Seu trabalho se concentra na aprendizagem que ocorre no nível social ou de grupo, e não apenas dentro de uma mente individual. Trabalha com a consultoria independente especializada em ajudar organizações a desenvolver comunidades da prática, teoria a qual defende no campo da aprendizagem (LAVE e WENGER, 1991).

Wenger escreveu e coautorizou vários livros no campo da aprendizagem social, incluindo *Aprendizagem situada em parceria* com Jean Lave (1991), *Comunidades de Prática: Aprendizagem, Significado e Identidade* (1998), em que expôs teoria da aprendizagem; *Cultivando Comunidades de Prática: Um Guia para Managing Knowledge* (2002), coautoria com os cientistas sociais Richard McDermott e William M. Snyder e dirigidos àqueles que querem desenvolver comunidades de prática em suas próprias organizações; e *Digital Habitats* (2009), com Nancy White e John D. Smith, que se concentra em questões relacionadas ao uso da tecnologia (LAVE e WENGER, 1991).

As contribuições de Etienne Wenger vão além dos estudos de educação para abordar a importância do conceito de comunidades de prática em público e organizações privadas em áreas como empresas, governo, desenvolvimento internacional, saúde e educação. A teoria de aprendizagem da Comunidade de Prática de Wenger forneceu um cenário para algumas inovações significativas na prática dentro de organizações e, mais recentemente, em algumas instituições de ensino (LAVE e WENGER, 1991).

Lave e Wenger (1991), definem comunidades de prática como organizações informais naturalmente formadas entre praticantes de dentro e de fora das fronteiras de organizações formais. Foram eles que cunharam a expressão *Community of Practice – CoP*, ou seja, comunidade de prática em português, para descrevê-las.

O termo comunidade de prática foi cunhado e definido como grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão por um tópico, e que aprofundam seu conhecimento e especialização nessa área pela interação numa base continuada (LAVE e WENGER, 1991).

Para Lave e Wenger (1991), comunidades são vistas como configurações sociais nas quais os empreendimentos de seus integrantes são valorizados e sua participação é reconhecida como competência. O conceito de comunidade é essencial para situar o conhecimento do mundo vivo.

Uma comunidade de prática consiste num grupo de pessoas que compartilham um interesse sobre um assunto ou problema e aprendem com interações regulares. Esse contato entre os membros da comunidade pode ocorrer de forma presencial ou mesmo virtual, mas deve possibilitar a troca de informações e conhecimentos, que ao serem postos em prática pelos outros membros, auxiliam na busca de soluções e das melhores práticas, promovendo o aprendizado do grupo (SCHOMMER, 2005).

A palavra comunidade significa compartilhado por todos, usada para referir-se as fontes de certos recursos usados por muitos e ainda tornar disponível para qualquer um. Portanto, comunidade não denota um lugar, mas sim, compartilhar recursos e da vida (SCHOMMER, 2005).

O termo, prática, é, muitas vezes, usado como antônimo de teoria, ideia, ideal ou discurso. Wenger (1998) esclarece que sua concepção de prática não recai em dicotomias entre ação e conhecimento, saber e fazer, manual e mental, concreto e abstrato, teórico e prático, ideal e realidade. O processo de engajamento na prática envolve a pessoa como um todo. A atividade mental não é desincorporada, e a atividade manual não prescinde de reflexão. A distinção entre teoria e prática refere-se, assim, a distinções entre tipos de empreendimentos e não distinções da qualidade de experiências e conhecimentos. Prática não é o oposto de reflexão, e as práticas no âmbito de uma comunidade podem ser objeto de reflexão mais explícita ou menos explícita (LAVE e WENGER, 1991; WENGER, 1998).

Na comunidade de prática, cada pessoa tem suas próprias teorias e modos de entender o mundo, e as comunidades de prática são espaços

nos quais essas teorias e entendimentos são desenvolvidos, negociados e compartilhados. As pessoas são ligadas umas às outras pelo envolvimento concreto em atividades ou práticas comuns, engajadas, mutuamente, num empreendimento coletivo, orientadas por um sensu de propósito comum. Uma comunidade de prática não se reduz a propósitos instrumentais. Refere-se a conhecer, mas também a estar junto, dando significado à vida e às ações de cada membro, desenvolvendo identidade (WENGER, 1998).

Quanto à apresentação, as comunidades de prática se mostram de diversas formas podem ser pequenas ou grandes; algumas são locais e outras interestaduais ou internacionais; ou também podem ser presenciais ou on-line; algumas são reconhecidas e apoiadas com um orçamento; e alguns são completamente informais e mesmo invisíveis (WENGER, 2001).

As comunidades de prática são formadas por pessoas que se envolvem em um processo da aprendizagem coletiva em um domínio compartilhado do esforço humano: uma tribo aprendendo a sobreviver, um bando de artistas buscando novas formas de expressão, um grupo de engenheiros trabalhando em problemas semelhantes, um grupo de alunos definindo sua identidade na escola, uma rede de cirurgiões explorando técnicas, uma reunião de gerentes de primeira viagem que se ajudam mutuamente. Comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham preocupação ou paixão por algo que fazem e interagem para aprender a fazer melhor (WENGER, 2001).

A definição de Wenger (2001) permite, mas não assume intencionalidade: a aprendizagem pode ser a razão pela qual a comunidade se une ou resultado incidental das interações dos membros. Mas nem tudo é chamado comunidade é uma comunidade de prática. Um bairro, por exemplo, é frequentemente chamado de comunidade, mas geralmente não é uma comunidade de prática.

Para se ter uma comunidade de prática são necessárias três características, são elas: o domínio, a comunidade e a prática. É a combinação desses três elementos que constitui uma comunidade de prática (WENGER, 2001).

Uma comunidade de prática tem uma identidade definida por um domínio compartilhado de interesse. A associação, portanto, implica compromisso com o domínio e, por isso uma competência compartilhada que distingue membros de outras pessoas. O domínio não é necessariamente algo reconhecido como expertise fora da comunidade, mas pode ser desenvolvido dentro da comunidade junto com a união dos membros.

Na busca pelo interesse no domínio, os membros são convidados a participar de atividades e discussões conjuntas, a ajudar uns aos outros e compartilhar informação para desenvolver a comunidade. Os membros constroem relacionamentos que lhes permitem aprender um com o outro e isso que define, realmente, a formação de uma comunidade de prática, o trabalho conjunto resultante de uma interação e aprendizagem dos membros. Os impressionistas, por exemplo, costumavam se encontrar em cafés e estúdios para discutir o estilo de pintura que eles estavam inventando. Essas interações foram essenciais para torná-las comunidade de prática, embora, muitas vezes, pintassem sozinhas.

Uma comunidade de prática não é apenas uma comunidade de interesse como pessoas que gostam de certos tipos de filmes, por exemplo. Os membros de uma comunidade de prática são praticantes, o que define a terceira característica, a prática. Os membros desenvolvem um repertório compartilhado de recursos: experiências, histórias, ferramentas, formas de abordando problemas recorrentes - em suma, à prática compartilhada. O desenvolvimento de uma prática compartilhada pode ser mais ou menos autoconsciente como quando enfermeiras que se reúnem regularmente pode não perceber que suas discussões na hora do almoço são uma de suas principais fontes de conhecimento sobre como cuidar de pacientes. Ainda assim, no curso de todas essas conversas, eles desenvolveram conjunto de histórias e casos que se tornaram um repertório compartilhado para sua prática.

Comunidades de prática podem ser chamadas sob vários nomes, tais como redes de aprendizagem, grupos temáticos, ou clubes de tecnologia, desde que contenham os três elementos: um domínio, uma comunidade e uma prática (WENGER, 2001).

O conceito de comunidade de prática encontra-se aplicada na área de negócios, design organizacional, governo, educação, associações profissionais, projetos de desenvolvimento e vida cívica. Na área da educação, as primeiras aplicações de comunidades de prática estiveram na formação de professores em busca do desenvolvimento profissional entre pares embasado na teoria da aprendizagem para uma transformação muito mais profunda (WENGER, 2001).

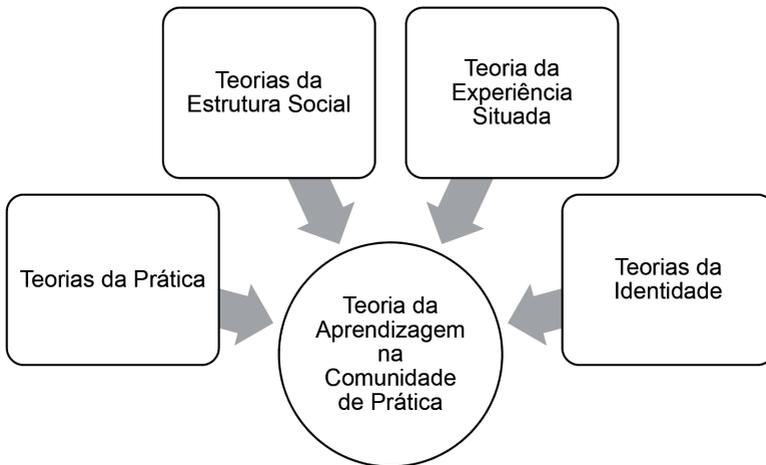
A comunidade de prática surgiu do desenvolvimento da ideia de aprendizagem como fenômeno social e da experiência da vida cotidiana. Nesse pensamento constituiu-se a base de um importante repensar da teoria da aprendizagem, emergida em 1987, por dois pesquisadores, Jean Lave e Etienne Wenger, cujo modelo de aprendizagem propunha que esta

envolveria um engajamento em comunidade de prática (IPIRANGA *et. al.*, 2005).

A aprendizagem na comunidade de prática acontece porque o contexto intelectual que influencia a proposta de Wenger (1998) envolve teorias da estrutura social, enfatizando que as normas e as regras são aspectos essenciais, destacando a cultura, discurso e história. Contorna teorias da experiência situada, nas quais são enfatizadas a dinâmica da existência cotidiana, a improvisação, a coordenação e a coreografia da interação e, portanto, as relações interativas das pessoas e seu ambiente. Utiliza as teorias da prática social em que se destacam os sistemas sociais de recursos compartilhados por meio dos quais os grupos se organizam e coordenam suas atividades, suas relações mútuas e suas interpretações. E tangencia teorias de identidade que abordam questões de formação da pessoa como resultado de sua relação social (CYRINO e CALDEIRA, 2011; WENGER, 1998).

A Figura 2 demonstra as teorias que alimentam a Teoria da Aprendizagem na Comunidade de Prática.

Figura 2 – Teorias que compõem a teoria social da aprendizagem.



Fonte: Wenger (1998).

Na perspectiva da teoria social da aprendizagem, as comunidades são vistas como configurações sociais nas quais os empreendimentos de seus integrantes são valorizados e sua participação é reconhecida como competência, ou seja, quem pertence à comunidade é competente para ter

acesso a seu repertório e usá-lo de maneira considerada adequada (WENGER, 1998).

Há três dimensões de relações pelas quais a dimensão da comunidade de prática desenvolve a aprendizagem: engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado.

O engajamento mútuo envolve as competências de cada membro, o que cada um sabe, o que cada um faz, bem como a habilidade que possui para conectar-se ao que não sabe e não faz, ou seja, ao conhecimento e às ações complementares dos demais membros. Podem haver competências que se sobrepõem, mas não significa que haja homogeneidade entre os membros. A homogeneidade não é requisito nem resultado de uma comunidade de prática. O que torna o engajamento possível é muito mais uma questão de diversidade. Cada participante de uma comunidade de prática encontra um espaço único dentro dela e possui uma identidade única, que se torna mais integrada e mais definida no curso do engajamento na prática. As identidades dos diversos membros vão se tornando cada vez mais articuladas, mas não se fundem umas às outras. Relações mútuas de engajamento forjam, ao mesmo tempo, diferenciação e homogeneização (WENGER, 1998).

O empreendimento conjunto de uma comunidade de prática é definido pelos participantes no próprio processo de sua constituição, um processo contínuo, que vai definindo o que aquelas pessoas estão fazendo juntas. Essa negociação ocorre tanto de maneira explícita quanto implícita. É uma resposta negociada conjuntamente a uma situação e pertence aos participantes num sentido profundo, a despeito de todas as forças e influências que estão além de seu controle. A negociação do empreendimento conjunto leva a compromissos mútuos, definindo o que importa ou não, o que fazer e o que não fazer, em que prestar atenção e o que ignorar, o que dizer e o que não dizer, o que justificar e o que não é preciso, quando uma ação ou artefato é bom o suficiente e quando deve ser aprimorado (WENGER, 1998).

O repertório de uma comunidade de prática inclui: símbolos, rotinas, palavras, ações, conceitos, artefatos, maneiras de fazer certas coisas, gestos, os quais foram produzidos ou incorporados pela comunidade ao longo de sua trajetória. O repertório pode ser heterogêneo e combina elementos de reificação e de participação. Ganha coerência não em si mesmo como atividades, símbolos ou artefatos, mas como parte de uma prática de uma comunidade que comunga de um empreendimento (WENGER, 1998).

Numa comunidade de prática, cada um de seus membros integrais sente-se em território familiar; sente-se competente e é reconhecido como tal. Sabe como se relacionar com os outros, entende o que cada um faz, o empreendimento a que cada um se refere, compartilha recursos. Numa comunidade, inclusive, é mais importante saber pedir e dar apoio e colaboração, do que saber fazer tudo sozinho (WENGER, 1998).

Como espaço de engajamento, de empreendimento, de relações interpessoais, de conhecimento compartilhado, essas comunidades podem ser a chave para transformações na vida das pessoas. Comunidades de prática são espaços cruciais de aprendizagem. Para além dos currículos, disciplinas e estudo, a

aprendizagem é que mais contribui para transformar o ser e o fazer através do envolvimento como membro de comunidades de prática, defende Wenger (1998).

Wenger (1998) lista elementos que são fundamentais na concepção de comunidade de prática como espaços privilegiados de aprendizagem são eles: identidade, participação e reificação.

A identidade é construída pela negociação de significados da experiência de cada pessoa como membro de comunidades sociais, funcionando, assim, como ligação entre o social e o individual. O foco da análise da identidade como elemento fundamental para a caracterização de comunidade de prática não é a pessoa nem a comunidade, mas o processo de sua constituição mútua. Portanto, a identidade reflete-se nas práticas de uma pessoa, ao mesmo tempo em que as práticas se refletem na sua identidade, moldando-se mutuamente, num processo ativo e criativo (WENGER, 1998).

A identidade de uma pessoa é construída pela maneira como experimenta a si mesma pela participação. Por isso, participação é segundo elemento fundamental na concepção da comunidade de prática (SCHOMER, 2005).

Participação, no contexto de comunidade de prática, refere-se a tornar parte, a compartilhar atividades, empreendimentos e repertórios com outros, implicando tanto ação quanto conexão. É um processo ativo que vai além do engajamento numa atividade específica com certas pessoas, na medida em que implica definição de identidades num processo de correlação (SCHOMER, 2005).

O termo participação é utilizado para descrever a experiência de viver no mundo enquanto membros de comunidades sociais e envolver-se ativamente em empreendimentos sociais (WENGER, 1998).

O nível de participação dos membros nesse processo de formação e desenvolvimento das comunidades de práticas é importante e, Wenger (1998) define que esta participação pode ser: 1. Central ou muito ativa: como a dos membros que exercem as funções de coordenação, liderança e/ou mediação, e formam o núcleo central da comunidade de prática; 2. Ativa: compondo o grupo que participa regularmente, interagindo com frequência nos debates, discussões, estudos e outras atividades da comunidade; 3. Periférica: referente aos membros que acompanham as reuniões com certa frequência, mas por serem novatos não interagem diretamente nos debates e discussões; 4. Participação marginal: que diz respeito aos visitantes ou a uma frequência que não possibilita um engajamento ou afiliação à comunidade de prática. À medida que o aprendiz se move em direção à participação no centro de uma comunidade de prática, é crescente o sensu de identidade como mestre ou como membro central daquela comunidade. Simultaneamente, as exigências em termos de comprometimento de tempo, nível de esforço, responsabilidades, dificuldade e risco das tarefas são crescentes (WENGER, 1998).

Na perspectiva da colaboração, aprender numa comunidade de prática significa sair da condição periférica para tornar-se membro ativo dessa comunidade, que constrói conhecimentos a partir do coletivo. A aquisição dos valores e conhecimentos é alcançada ao tornar-se membro completo, competente e engajado na comunidade (CORAZZA *et. al.*, 2017).

WENGER (1998) entende que a reificação é um processo fundamental para a atribuição de significados no mundo, sugerindo que uma forma pode ter vida própria independente de seu contexto de origem, ganhando autonomia da ocasião e dos objetos de sua produção. Portanto, a reificação é como dar forma à experiência, transformado em coisas essa experiência, projetando a nós mesmos no mundo (WENGER, 1998).

Conforme Wenger (1998), mais que comunidades de aprendizes, a comunidade de prática é uma comunidade que aprende, pois reúne pessoas que têm compromisso de agregar as melhores práticas. Uma comunidade de prática não é somente um agregado de pessoas definidas por algumas características, mas sim de pessoas que aprendem, constroem e fazem a gestão do conhecimento. Tendo em vista que o conhecimento e a aprendizagem têm um caráter social e ambos são construídos por indivíduos, as comunidades de prática tendem a ter identidade própria e, se bem desenvolvida, podem gerar uma linguagem própria que permite aos membros uma melhor comunicação e afirmação na identificação.

As Comunidades de Prática são criadas para que seus membros desenvolvam suas competências, através da construção de conhecimento, pelo compartilhamento ou troca de experiências individuais. Os membros de uma Comunidade de Prática continuam se relacionando pelo compromisso e pela identificação destes com as competências e habilidades desenvolvidas no grupo. Além disso, os participantes se autosselecionam e a duração se prolonga enquanto houver interesse em manter o grupo (IPI-RANGA *et. al.*, 2005).

2.5 MANUSCRITO 1

COMUNIDADES DE PRÁTICA DOCENTE – DESAFIOS E PERSPECTIVAS: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Maria Luiza Carvalho de Oliveira
Vânia Marli Schubert Backes

RESUMO

Comunidades de prática são formadas por grupos de pessoas que se engajam, de maneira compartilhada, em processo de aprendizagem coletiva, se interessam por aprender mais e fazer melhor pelo domínio que as une, criando um espaço de incentivo a aprender novas abordagens para os problemas vivenciados na prática. Estudos demonstram que as comunidades de prática docente estão auxiliando na formação inicial e permanente de professores de forma a influenciar e transformar o movimento reflexivo da prática docente. A partir disso, buscou-se saber qual a utilização das comunidades de prática para formação do docente em saúde e enfermagem? Este manuscrito é uma pesquisa de revisão integrativa da literatura que teve como objetivo identificar a utilidade das comunidades de prática para formação do docente em saúde e enfermagem através da conceituação de comunidade de prática de Wenger. Buscou-se artigos científicos em bases de dados da área da saúde disponíveis online, sem determinação de período, nos idiomas inglês, português e espanhol. A seleção dos artigos aconteceu no mês de julho de 2018. Para análise foram selecionados 13 artigos científicos que identificaram que as comunidades de prática docente incitam a busca pela excelência na prática através da formação de uma identidade docente fortalecida, através da construção de um repertório compartilhado e através da aprendizagem sustentada pela autorrefle-

xão, conversações críticas, experiências compartilhadas.

Descritores: Docentes de Enfermagem. Capacitação de Professores. Prática do Docente de Enfermagem. Educação em Enfermagem. Pesquisa em Educação de Enfermagem. Comunidade de Prática.

INTRODUÇÃO

As comunidades de prática existem desde os tempos de Roma, onde havia corporações de diversos profissionais e se tornaram objetos de estudo e de pesquisa, quando se percebeu a importância do desenvolvimento do conhecimento (MOSER, 2010).

Na década de 1990, o termo conhecimento foi incorporado ao meio empresarial e houve uma preocupação sobre como utilizá-lo para o sucesso. Percebeu-se então que o conhecimento compartilhado era um grande recurso estratégico do negócio. Procurando novas formas de gerir o conhecimento, compartilhá-lo e convertê-lo. Em favor da estratégia do negócio constitui-se a base de um modelo de aprendizagem através de comunidade de prática de Jean Lave e Etienne Wenger (IPIRANGA *et al.*, 2005).

Comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão a respeito de algum tópico, e que aprofundam seu conhecimento e expertise nessa área, interagindo numa forma permanente em um processo de aprendizagem coletiva (WENGER *et al.*, 2002).

O ponto central das comunidades de prática está no interesse de alargar e de aprofundar seus conhecimentos focando na aprendizagem de pessoas que tem interesse comum em algum tema. Nesse sentido, o conhecimento se coloca como indissociável das comunidades que o criam, usam e transformam.

Uma comunidade de prática tem o objetivo de desenvolver as competências dos participantes, gerar e trocar conhecimentos. Os participantes se autosselecionam através de suas afinidades, como compromisso e identificação com os conhecimentos especializados do grupo e assim, a comunidade dura enquanto houver interesse em mantê-la (WENGER e SNYDER, 2000).

A comunidade de prática se desenvolve o conhecimento de forma tácita/implícita ou de forma intencional/explicita. Quando as comunidades de prática se criam por constituírem unidades construtivas de uma so-

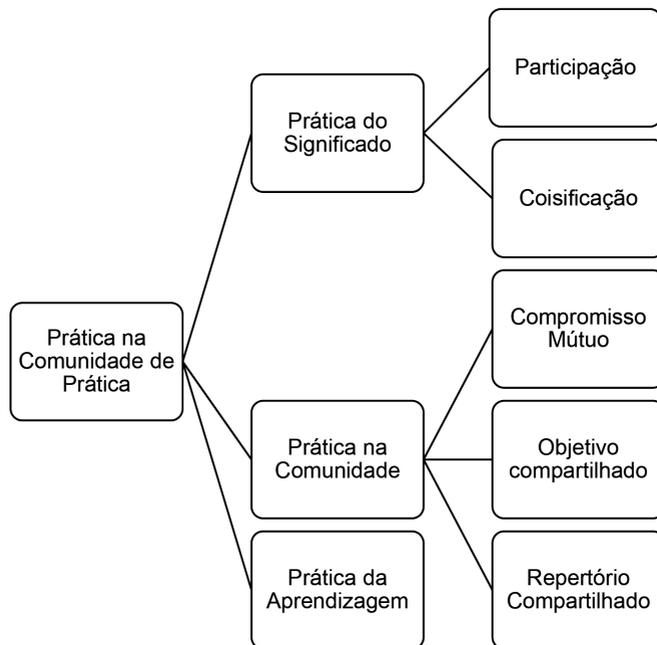
cidade, o conhecimento se desenvolve na dimensão tácita onde o conhecimento é pessoal, específico do contexto e de difícil transmissão, sendo uma mistura da experiência, dos valores, das informações contextuais e do discernimento que proporciona uma estrutura para avaliação e incorporação de novas experiências e informações. Quando a comunidade de prática se desenvolve de forma intencional/explicita, existe uma intencionalidade bem definida e o conhecimento se constrói com dimensões sistemáticas e formais e pode ser facilmente compartilhada através de explicação objetiva e ser orientado para a aquisição de um conhecimento mais teórico. Os conhecimentos tácitos e intencionais são complementares e em uma comunidade de prática pode se utilizar das duas formas para desenvolver o conhecimento de seus membros (CARLOS, 2016).

Os membros das comunidades de prática estão interessados e comprometidos a aprender juntos e melhorar ou adquirir novos conhecimentos através da obtenção e compartilhamento das informações, tratando-se, portanto, não de uma aprendizagem simples, mas de uma aprendizagem social (MOSER, 2010).

Na comunidade de prática, o conceito de prática diz respeito a fazer algo conjuntamente, em algum lugar, um contexto histórico e social que dá ao que fazemos uma estrutura e uma identidade, considerando que essa prática é social, reflexiva e que promove a aprendizagem (WENGER, 2001).

A relevância do conceito de prática no âmbito de uma comunidade, segundo Wenger (1998) caracteriza-se a partir de cinco conceitos: 1. Significado: os participantes devem ser comprometidos e devem ter a identidade e uma competência no domínio que trata a comunidade; 2. Comunidade: se constrói quando os participantes estão dispostos a ter uma relação que os habilite a aprenderem uns com os outros; 3. Aprendizagem: os participantes têm que estar dispostos a estudar sobre os problemas e desenvolver soluções; 4. Limite e 5. Localidade, onde a prática em uma comunidade é e constitui essa comunidade localizada, assim como proporciona aprendizagem e estabelece um limite. Destes cinco conceitos relacionados, utilizou-se de três conforme são representados na Figura 1.

Figura 1 – Prática na Comunidade de Prática e seus elementos.



Fonte: Adaptado de Menegaz (2015).

Para que se estabeleça a prática do significado em uma comunidade de prática há necessidade de dois fatores, sendo eles a participação e a coisificação. Participação é tornar-se parte de algo e interagir de forma pessoal e social com corpo, mente, emoções e relações. O reconhecimento mútuo também caracteriza a participação na comunidade de prática e ao estabelecer uma relação de mutualidade tem-se uma fonte de identidade de participação que é construída através das relações estabelecidas ao participar. Coisificação é tornar a experiência de prática vivida em algo material (WENGER, 2001).

A constituição da prática na comunidade de prática exige três elementos: compromisso mútuo, objetivo comum e repertório compartilhado. Compromisso mútuo é a responsabilidade que cada membro assume diante da comunidade de prática através das relações ente os membros. Objetivo comum não é apenas uma meta, mas uma combinação de interesses estabelecidos pelos membros. Repertório compartilhado é a dimensão

da comunidade de prática que cria recursos próprios como documentos, rotinas, conceitos, ações que fazem parte da prática (WENGER, 2001).

A prática da aprendizagem acontece pelo compartilhamento das histórias e experiências e pelo exercício da prática modificada através da reflexão e da conversação crítica. A aprendizagem ocorre levando em consideração o significado e quanto os membros se dedicam na participação. É definida através da manutenção do compromisso mútuo e dos objetivos em comum. Mas tudo que se faz na comunidade de prática gera aprendizado (MENEGAZ, 2015; WENGER, 2001).

Diante dessas características específicas, as comunidades de prática se tornaram eficazes para docentes aperfeiçoarem sua formação através do desenvolvimento do conhecimento conquistado pela apropriação das informações e pela troca de experiências e/ou práticas reais (MOSER, 2010).

A comunidade de prática de Wenger tem sido utilizada como uma estrutura de aprendizagem nas vertentes da administração e gerenciamento com pesquisas na Europa, Estados Unidos, Canadá, Itália, África do Sul, Brasil que destacam a comunidade de prática como importante centro de discussões sobre aprendizagem (SOUZA-SILVA e SHOMMER, 2008).

Assim, enfatiza-se que as contribuições da comunidade de prática no contexto educacional são diversas. Pode-se citar estabelecimento do planejamento educacional, a reflexão sobre as práticas de ensino, o compartilhamento com os pares e a ressignificação da prática docente, sendo que muitos estão na comunidade com a finalidade de desenvolver a formação docente (CORREA *et. al.*, 2015; LIU, 2016; MACHADO *et. al.*, 2015; MARIALVA e SILVA, 2016; MOSER, 2010; NICHELE e BORGES, 2015; RAMOS e MANRIQUE, 2010; SANTOS e ARROIO, 2015).

Na área da saúde, tem se utilizado as comunidades de prática como ambientes baseado em práticas. E as consequências do fenômeno da comunidade estão relacionadas aos resultados pessoais imediatos, como melhor experiência e eficiência na prática e desenvolvimento do conhecimento para os membros da comunidade, além de se beneficiarem da aquisição e compartilhamento de habilidades. Assim, o crescimento da expertise coletiva e a experiência da comunidade de prática na saúde e enfermagem promovem mais resolução de problemas e tomada de decisão no trabalho cotidiano, gerando mudanças positivas na prática (SEIBERT, 2015; STEVEN, 2014).

As organizações reconhecem a contribuição das comunidades de prática na geração e compartilhamento do conhecimento. No contexto de instituições de ensino, comunidades de prática docente aglomeram conhecimento que pode ser agrupado em áreas de competência e interesses coletivos ou individuais, e ainda orientar uma organização temática regida pela estrutura administrativa e curricular dos cursos (FIORIO *et. al.*, 2011).

Nesse sentido, esta revisão da literatura teve como pergunta de pesquisa: Qual a utilização das comunidades de prática para formação do docente em saúde e enfermagem? E teve como objetivo identificar a utilidade das comunidades de prática para formação do docente em saúde e enfermagem através da conceituação de comunidade de prática de Wenger.

MÉTODO

Trata-se de uma revisão integrativa de literatura - RIL. A RIL configura-se como um tipo de revisão da literatura que reúnem achados de estudos desenvolvidos mediante diferentes metodologias, permitindo ao pesquisador responder a uma pergunta de pesquisa através da síntese dos resultados e concluir sobre determinado assunto (SOARES *et. al.*, 2014).

A RIL torna-se um método de investigação que permite a procura, avaliação crítica e a síntese das evidências disponíveis sobre o tema pesquisado. O produto, final, é o estado do conhecimento sobre o assunto que auxilia no desenvolvimento de futuras investigações (SOUSA *et. al.*, 2017)

Para a realização da RIL, desenvolveu-se um protocolo de revisão integrativa (APÊNDICE F) validado por uma bibliotecária que avaliou o método e por uma pesquisadora ad hoc que avaliou o conteúdo. De acordo com protocolo, a pesquisa seguiu as seguintes etapas: 1. Identificação do tema e formulação da questão de pesquisa; 2. Definição dos critérios de inclusão e exclusão para busca dos artigos; 3. Extração das informações contidas nos artigos no instrumento e organização dos dados para categorização dos estudos; 4. Análise e interpretação e das informações coletadas dos artigos incluídos; 5. Interpretação e discussão dos resultados; 6. Síntese do conhecimento e apresentação da revisão (SOUSA *et. al.*, 2017).

Conforme a primeira etapa referente ao protocolo, formulou-se a pergunta de pesquisa que norteou esta RIL foi: Qual a utilização das comunidades de prática para formação do docente em saúde e enfermagem?

Para responder a essa pergunta foi realizada a busca pelos artigos nas bases de dados via Portal da CAPES da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. As bases de dados foram: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde - LILACS, Banco de dados em Enfermagem - BDENf, Scientific Electronic Library On-line- SciELO, Education Resources Information Center - ERIC, Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature - CINAHL, Scopus, Medical Literature Analysis and Retrieval System Online- MEDLINE, Web of Science, sem definição de período. A coleta dos artigos ocorreu no período julho e agosto de 2018.

Continuando, a segunda etapa do protocolo de confecção da RIL, os critérios de inclusão foram artigos científicos disponíveis on-line que continham os termos de busca listados, neste protocolo, que tratassem sobre criação, implantação e desenvolvimento intencional de comunidades de práticas para formação do docente em saúde e enfermagem, disponíveis nas bases de dados descritas, nos idiomas inglês, espanhol e português, na forma de texto completo. A estratégia de busca combinou quatro palavras-chave em três idiomas, sendo: Palavra-chave #1 “Comunidade de prática” “Comunidades de prática” “Comunidad de práctica” “Comunidades de práctica” “Community of practice” “Communities of practice”. Palavra-chave #2 “Capacitação de Professores” “Educação de Professores” “Formação docente” “Formação de professores” “Docência” “Formación del Profesorado” “Formación docente” “Formación de profesores” “Enseñanza” “Teacher Training”[Mesh] “Teacher Training” “Teaching”[Mesh] “Teaching”. Palavra-chave #3 “Enfermagem” enfermeir* “enfermeria” enfermer* “Nursing”[Mesh] “Nursing” “Nursings” “Nurses”[Mesh] “Nurses” “Nurse”. Palavra-chave #4 “Saúde” “Salud” “Health”[Mesh] “Health”.

Uma vez realizada a busca dos artigos nas bases de dados, leu-se os títulos e resumos e, assim, foram selecionados os artigos que se aproximassem com tema proposto e foram excluídos os artigos de acordo com critérios descritos no protocolo sendo trabalhos duplicados; editoriais; cartas; estudos que não contemplem o escopo deste protocolo, ou estudos cujos métodos não estivessem bem descritos.

A partir disso, os artigos foram lidos em texto completo e organizados dentro do instrumento de coleta de dados da RIL (APÊNDICE G) de acordo com a terceira etapa do protocolo de confecção da RIL. O instrumento de coleta de dados contém informações sobre título, revista, ano de publicação, autores, formação dos autores e instituição dos autores. Ainda compreende sobre o objetivo, tipo, método, principais resultados e conclusão da pesquisa descrita no artigo.

Por se tratar de uma Revisão Integrativa de Literatura com abordagem qualitativa os dados foram organizados em um instrumento de análise software digital QRSNVivo 11. A análise dos dados se deu através da utilização da técnica de análise de Bardin (2011) para contemplar a quarta etapa do processo de confecção da RIL descrita no protocolo.

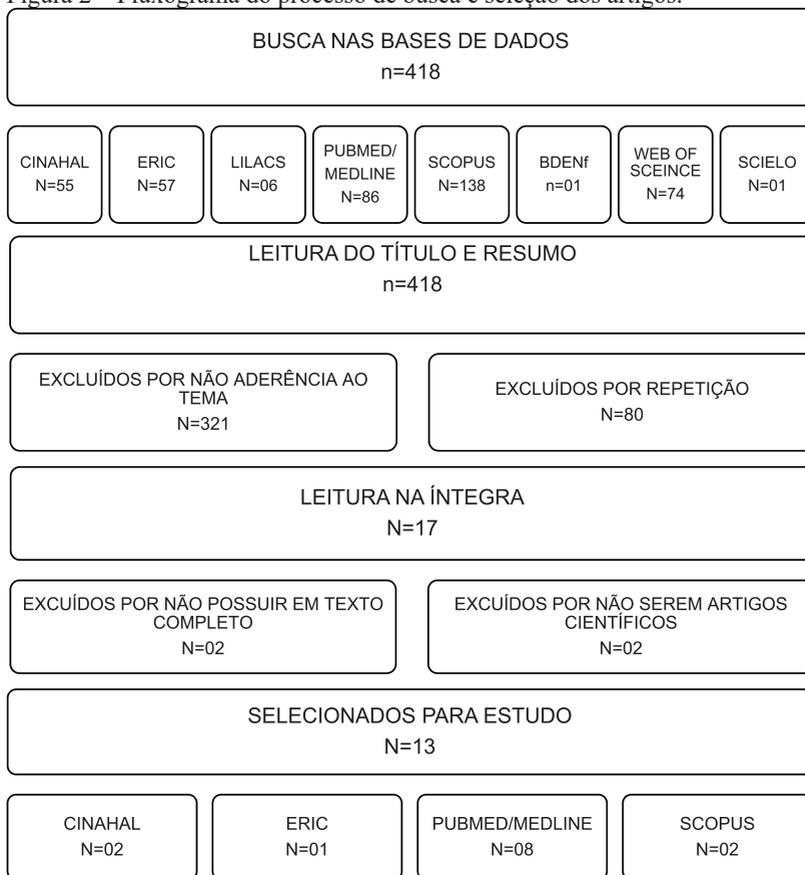
Na sequência, a quinta e sexta etapa determinadas no protocolo se deu através da análise e interpretação dos resultados, apresentados na forma de narrativas dedutivas pautadas nos conceitos de comunidade de prática de Wenger.

A RIL não envolve o contato direto com seres humanos e por isso não requer a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos. No entanto, ressalta-se que os princípios éticos foram mantidos durante a condução da pesquisa, respeitando a Lei dos Direitos Autorais, nº 9.610/1998 que orienta em seu Art. 46 não constituir ofensa aos direitos autorais a citação de qualquer obra, para fins de estudo, indicando o nome do autor e a origem da obra (BRASIL, 1998).

RESULTADOS

A captação dos artigos foi realizada no mês de julho de 2018 e procedeu-se em três fases. A primeira fase foi a captação dos artigos, onde foram recuperados 418 artigos nas bases de dados com os termos de busca com os filtros idioma e palavras chaves em títulos e resumos. A segunda fase foi a leitura dos títulos e resumos de todos os artigos captados na primeira fase. Nessa fase, foram excluídos 321 artigos por não aderência ao tema e 80 artigos por repetição. A terceira fase foi a leitura dos artigos selecionados em texto completo. Nessa fase, excluiu-se ainda 02 artigos por não apresentarem texto completo disponível on-line e 02 por não serem artigos científicos. Ao final, incluíram-se 13 artigos no estudo, a Figura 2 mostra o fluxograma do processo de busca e seleção dos artigos.

Figura 2 – Fluxograma do processo de busca e seleção dos artigos.



Fonte: Dados da pesquisa.

Os 13 artigos selecionados para a revisão de literatura estão apresentados no Quadro 1 com suas características relacionadas a base de dados, ao título, ao ano de publicação, ao nome dos autores, a revista de publicação e a origem do estudo. Foram identificados como E – estudo e o número sendo do primeiro até o 13. E1 a E13.

Quadro 1 – Estudos incluídos na pesquisa de revisão integrativa da literatura e suas características.

| N | BASE DE DADOS | TÍTULO | ANO | AUTORES | REVISTA | ORIGEM |
|----|---------------|--|------|---|------------------------------------|----------------|
| E1 | PUBMED | From Novice to Informed Educator: The Teaching Scholars Program for Educators in the Health Sciences. | 2006 | Yvonne Steinert, Peter J. McLeod | Academic Medicine | Canadá |
| E2 | PUBMED | The Work-Role Transition of Expert Clinician to Novice Academic Educator. | 2009 | Judy K. Anderson | Journal of Nursing Education | Estados Unidos |
| E3 | CINAHL | Becoming a lecturer in nurse education: the workplace learning of clinical experts as newcomers. | 2009 | Pete Boyd , Liz Lawley | Learning in Health and Social Care | Inglaterra |
| E4 | SCOPUS | Theoretically speaking: use of a communities of practice framework to describe and evaluate interprofessional education. | 2011 | Amanda Lees , Edgar Meyer | Journal of Inter professional Care | Inglaterra |
| E5 | PUBMED | Action learning enhances professional development of research supervisors: an Australian health science exemplar. | 2012 | Kierrynn Davis , Sonya Brownie, Frances M. Doran and more | Nursing and Health Sciences | Austrália |

| N | BASE DE DADOS | TÍTULO | ANO | AUTORES | REVISTA | ORIGEM |
|-----|---------------|---|------|---|---|----------------|
| E6 | PUBMED | Basic essential education program (BEEP): a brief introductory faculty development course for medical teachers. | 2012 | Robert Madan, Raed Haw, Bruce Ballon and more | Canadian Medical Education Journal | Canadá |
| E7 | PUBMED | Faculty development for e-learning: a multi-campus community of practice (cop) approach. | 2012 | Janet Resop Reilly, Christine Vandenhouten, Susan Gallagher-Lepak | Journal of Asynchronous Learning Networks | Estados Unidos |
| E8 | PUBMED | The impact of a faculty development programme for health professions educators in sub-Saharan Africa: an archival study. | 2015 | José M Frantz, Juanita Bezuidenhout, Vanessa C Burch, and more | BMC Medical Education | África do Sul |
| E9 | SCOPUS | Medical education departments: a study of four medical schools in Sub-Saharan Africa. | 2015 | Elsie Kiguli-Malwadde, ZohrayM. Talib, Hannah Wohltjen, and more | BMC Medical Education | África do Sul |
| E10 | CINAHL | Communities of practice and the construction of the professional identities of nurse educators: A review of the literature. | 2016 | Andrew Woods, Andrew Cashin, Lynette Stockhausen | Nurse Education Today | Austrália |

| N | BASE DE DADOS | TÍTULO | ANO | AUTORES | REVISTA | ORIGEM |
|-----|---------------|--|------|---|---|----------------|
| E11 | PUBMED | Professional development needs of nurse educators. An Australian case study. | 2017 | Florin Oprescu, Margaret McAllister, David Duncan, and more | Nurse Education in Practice | Austrália |
| E12 | PUBMED | The Health Professions Education Pathway: Preparing Students, Residents, and Fellows to Become Future Educators. | 2018 | H. Carrie Chena, Maria A. Wamsleyb, Amin Azzamc and more | Teach Learn Med | Estados Unidos |
| E13 | PUBMED | Communities of practice: influences on pedagogical reasoning and action of nursing professors. | 2018 | Jouhanna do C. Menegaz, Vânia Marli S. Backes, José Luis M.edina Moya | Investigación y Educación em Enfermería | Brasil |

Fonte: Dados da pesquisa.

Dos 13 artigos selecionados todos estão em texto completo publicados em idioma inglês. Com relação ao ano de publicação temos 2012 o ano prevalente em publicações no tema (03 artigos), seguido do ano de 2009, 2015 e 2018 (02 publicações) e nos demais anos apresentados, com 01 artigo. Em relação ao país de origem dos estudos verificou-se: Austrália 3, Estados Unidos da América 3, África do Sul 2, Canadá 2, Inglaterra 2 e Brasil 1 artigo, evidenciando diversos países que abordam a temática. Já o Quadro 2 descreve o tipo de estudo, o objetivo e os participantes do estudo descritos nos artigos selecionados para a RIL.

Quadro 2 – Estudos incluídos na revisão integrativa da literatura com objetivo e tipo de pesquisa.

| N | OBJETIVO | TIPO DE PESQUISA | PARTICIPANTES DA PESQUISA |
|-----|--|-------------------------------|---------------------------------------|
| E1 | Avaliar um programa de estudo na comunidade de prática (STEINERT e McLEOD, 2006). | Pesquisa qualitativa | Docentes da área da saúde |
| E2 | Descrever transição da função de enfermeiro para docente novato membro de uma nova comunidade de prática (ANDERSON, 2009). | Pesquisa qualitativa | Docentes de enfermagem novatos |
| E3 | Descrever as experiências de enfermeiras docentes em relação à comunidades de prática (BOYD e LAWLEY, 2009). | Pesquisa qualitativa | Docentes de enfermagem |
| E4 | Descrever a abordagem pedagógica de uma Intervenção de educação interprofissional que se baseou na teoria das comunidades de prática de Wenger (LEES e MEYER, 2011). | Pesquisa qualitativa | Docentes da área da saúde |
| E5 | Apresentar resultados de um projeto educacional que utilizou comunidade de prática docente (DAVIS <i>et. al.</i> , 2012). | Pesquisa–ação qualitativa | Docentes super-vores da área da saúde |
| E6 | Verificar a eficácia de um programa de ensino local de desenvolvimento de docentes em comunidades de prática (MADAN <i>et. al.</i> , 2012). | Pesquisa quanti e qualitativa | Docentes da medicina |
| E7 | Descrever o desenvolvimento de docentes através de uma comunidade de prática (REILY <i>et. a.l.</i> , 2012). | Pesquisa qualitativa | Docentes de enfermagem |
| E8 | Determinar as percepções sobre um programa de desenvolvimento docente (FRANTZ <i>et. al.</i> , 2015). | Pesquisa qualitativa | Docentes da área da saúde |
| E9 | Descrever o status de quatro departamentos em Escolas Médicas (MALWADDE <i>et. a.l.</i> , 2015). | Pesquisa qualitativa | Docentes da medicina |
| E10 | Revisar exaustivamente a literatura da Comunidade de Prática dos contextos de enfermagem (WOODS, 2016). | Revisão integrativa | Não se aplica |

| N | OBJETIVO | TIPO DE PESQUISA | PARTICIPANTES DA PESQUISA |
|-----|---|-----------------------|---------------------------|
| E11 | Explorar as necessidades no desenvolvimento profissional de enfermeiros educadores (OPRESCU <i>et. al.</i> , 2017). | Pesquisa quantitativa | Docentes de enfermagem |
| E12 | Descrever o desenvolvimento de um programa na abordagem da Comunidade de Prática (CHENA <i>et. al.</i> , 2018). | Pesquisa qualitativa | Docentes da área da saúde |
| E13 | Analisar a influência de prática em comunidades de prática docente (ME-NEGAZ <i>et. al.</i> , 2018). | Pesquisa qualitativa | Docentes de enfermagem |

Fonte: dados da pesquisa.

Apesar de cada artigo ter seu objetivo específico dentro da temática, observa-se que a maioria tem em comum o objetivo de analisar e ou descrever atividades educativas coletivas, realizadas através da formação de uma comunidade de prática docentes para enfermeiros ou da área da saúde.

Em cinco artigos os participantes do estudo foram docentes de enfermagem, em outros cinco artigos tiveram a participação de docentes da área da saúde, numa perspectiva multiprofissional e, em apenas dois artigos a participação foi exclusiva de docentes de medicina. O artigo de revisão de literatura não se aplica nessa análise.

A descrição dos artigos foi organizada de acordo com os pressupostos que definem a prática na Comunidade de Prática de Etienne Wenger, conforme destacados abaixo.

Comunidade de Prática Docente na Saúde e Enfermagem

Com o objetivo de identificar a utilidade das comunidades de prática para formação do docente em saúde e enfermagem através da conceituação de comunidade de prática de Wenger, os resultados foram descritos a partir dos elementos que constituem a prática em uma comunidade, são eles: significado, comunidade e aprendizagem.

Significado

Significado faz parte da teoria da aprendizagem presente na comunidade de prática, uma vez que a própria prática se refere ao significado como experiência da vida cotidiana.

É construída pela negociação de significados da experiência de cada pessoa como membro de comunidades sociais, funcionando como ligação entre o social e individual e envolve dois processos, sendo a participação e coisificação. A participação é se tomar parte de algo e a coisificação é tornar uma ideia em algo material (MENEGAZ, 2015; SANTOS e ARROIO, 2015; WENGER, 2001)

Dentro da construção do significado associa-se a formação da identidade. A definição da identidade nas comunidades de prática presentes na revisão de literatura se deu através do domínio compartilhado de interesse. A associação implica um compromisso com o domínio e uma competência compartilhada que fortalece e forma a identidade (WENGER, 2001).

Dentro os artigos analisados, E2, por exemplo, os docentes enfermeiros relataram que dentro das comunidades de prática docente aprenderam sobre ser docente, o que direcionou uma busca da identidade docente na comunidade, contribuindo para a construção do significado. Foram realizadas atividades de compartilhamento de emoções simultâneas que puderam ser tratadas coletivamente na comunidade de prática docente. Esse fato evidenciou que a comunidade de prática consolidou a identidade dos membros, trabalhando no processo de transição do enfermeiro para o docente através de atividades coletivas que favoreceram a afirmação da identidade docente (ANDERSON, 2012).

Corrobora com o mencionado no E3, que refere que novos docentes enfermeiros encontram na sua transição do trabalho assistencial para o trabalho no ensino superior desafiador sobre o que um professor deve ser. Essa gama de sentimentos e emoções dificulta a formação da identidade docente. Afirma que a comunidade de prática docente auxiliou e gerou uma identidade mais fortalecida e segura nos membros através das atividades de compartilhamento (BOYD e LAWLEY, 2009).

Wenger (1998) define que as comunidades de prática são formadas por grupos de indivíduos que apresentam projetos em comum, relacionados às necessidades internas do grupo correspondente a uma área específica de conhecimento, de interesse compartilhado entre membros estabelecendo a identidade da comunidade.

Sentimentos e emoções ocasionados pela transição do enfermeiro para docente geram um objetivo em comum distinguindo os membros da comunidade de outras pessoas e é uma característica propícia para a formação da comunidade de prática docente (MENDES e URBINA, 2015).

Nos estudos, E10 e E12 a formação da identidade docente foi valorizada na comunidade de prática. Nessas pesquisas, a comunidade de prática docente enfatizou o papel do professor indo para além do ensino direto e permitiu a formação da identidade docente abrindo oportunidades de crescimento (CHENA *et. al.*, 2018; WOODS *et. al.*, 2016). Isso gerou e fortaleceu a identidade docente resultante da participação e da transformação que a aprendizagem coletiva proporcionou no membro da comunidade de prática, gerando formas de atribuir significado (MOSER, 2010).

A construção da identidade é um resultado importante para os membros da comunidade de prática, pois ela é formada pela negociação de significados da experiência de cada pessoa como membro de comunidades sociais, funcionando, assim, como ligação entre o social e o individual. Isso se refere a quanto mais se desenvolve a identidade docente melhor será sua experiência social e individual e melhor será sua prática dentro e fora da comunidade (SANTOS e ARROIO, 2015).

Para que isso ocorra é necessária a participação efetiva do docente na comunidade de prática. Muitos desistem de seguir a carreira de docente, por não se sentirem preparados para atuar em sala de aula, referem E10 e E12 (CHENA *et. al.*, 2018; WOODS *et. al.*, 2016). Mas, a comunidade de prática ajuda a criar essa confiança em um movimento cíclico, pois quanto mais o membro participa da comunidade de prática, mais fortifica a formação da identidade docente. Com a identidade docente mais consolidada é inevitável vivenciar e compartilhar melhores experiências individuais e sociais com membros do grupo. Com o compartilhamento das experiências e conhecimento há o aprimoramento da prática docente (SANTOS e ARROIO, 2015).

Portanto, a identidade docente é construída pela experiência de cada pessoa, fazendo uma ligação individual e uma determinada estrutura social representada pela comunidade de prática. Quanto maior for a participação do docente na comunidade de prática estabelecida, maior é aquisição de valores e conhecimento e, a partir disso, melhor e mais preciso será a formação da identidade pessoal e o encontro com o domínio estabelecido na comunidade. Isso ajuda o docente a se encontrar na profissão, buscando um aperfeiçoamento da prática docente.

A participação dos membros nas reuniões da comunidade de prática docente oferece oportunidade para apoio profissional de seus membros e permite uma orientação individual, pois ao aplicar algumas habilidades aprendidas na prática, leva os membros a uma nova compreensão, e, assim, se desenvolvem individualmente por dentro, referem-se E1 e E12 (STEINERT *et. al.*, 2006; WOODS *et. al.*, 2016).

Os artigos dos estudos E1, E3 e E6 referiram que as comunidades de prática criaram oportunidades para os membros estabelecerem relacionamentos uns com os outros e isso favorece a formação de uma identidade como docente (STEINERT *et. al.*, 2006; BOYD e LAWLEY, 2009; MADAN *et. al.*, 2012).

O estabelecimento de relacionamentos entre os membros 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 do relacionamento estabelecido. Quando participamos de algo não apenas nos conformamos e construímos nossa identidade, mas também construímos comunidades de prática (MENEGAZ, 2015).

Os artigos afirmam que a transição do enfermeiro para o docente gera emoções que devem ser compartilhadas em grupo. As comunidades de prática foram propícias para isso, pois houve não somente o compartilhamento de emoções, mas também ocorreu o estabelecimento de relacionamentos contribuíram para a formação da identidade docente fortalecida pela participação ativa do membro na comunidade. Assim, pode-se perceber desenvolvimento dos elementos que ajudam a estabelecer a comunidade como compromisso mútuo, objetivo e repertório compartilhado.

Comunidade

De modo geral, comunidades de prática são grupos de pessoas que se organizam em torno de interesses comuns, estabelecendo relações que vão se intensificando de acordo com o grau de participação. A atividade acontece em torno dos objetivos coletivos, compartilhamento de preocupações, problemas e paixões a partir de uma área de conhecimento ou de prática (SILVA e BARTELMBS, 2013).

Nesse sentido, é possível pensar que um grupo de professores que se reúne para realizar uma formação continuada seja também uma comunidade de prática, na medida em que seus saberes serão elaborados com a

coletividade, construindo e reconstruindo significados para suas práticas, saberes e teorias.

Foi o que se referiu o artigo E8, quando evidenciou que um dos benefícios da comunidade de prática foi realizar a proposta de elaboração de um ambiente de compartilhamento para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes da área da saúde, para que pudessem compartilhar preocupações, problemas ou paixão em ser docente e aprofundar seu conhecimento e experiências de forma contínua (FRANTZ *et. al.*, 2015).

Para Wenger (2008) é preciso que a prática seja o recurso de coerência de uma comunidade, isto é, a comunidade deve ser vista como uma unidade e, por isso, deve compreender em três dimensões: 1. Compromisso mútuo, 2. Objetivo comum, 3. Repertório compartilhado.

O compromisso mútuo advém da responsabilidade de todos os membros pela evolução da comunidade. Ao se inserir, cada membro vai encontrar seu lugar e identidade durante sua participação e com isso vai se integrando e se definindo por meio do compromisso assumido diante da comunidade. Ele se constrói na prática e não há homogeneidade no compromisso (WENGER, 2001).

O artigo E4 identificou que a falta do compromisso mútuo por parte de alguns membros da comunidade de prática docente interprofissional ocasionou o fracasso na prática. A desmotivação dos participantes para executarem o plano de ação foi identificada como uma fragilidade no desenvolvimento da comunidade de prática. Por isso, o compromisso mútuo é necessário para que todos se sintam responsáveis pelo sucesso ou insucesso da comunidade (LEES e MEYER, 2011).

Sem compromisso mútuo o andamento da comunidade fica prejudicado, evidenciado por outra problemática como a falta de tempo dos membros do grupo, gerando dificuldade em reunir a comunidade de prática o que causa uma barreira potencial para o sucesso e transferência de aprendizado (LEES e MEYER, 2011).

A questão central das atividades de uma comunidade de prática é aprender, tornando-se um participante praticante e não aprender sobre a prática, por isso o compromisso mútuo é importante (SOUZA-SILVA e SHOMMER, 2008).

Objetivo em comum em uma comunidade de prática não se trata somente de uma 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 (WENGER, 2001).

Nessa revisão, verificou-se que as experiências de comunidade de prática docente, tiveram pretensões parecidas, no sentido de desenvolver um determinado domínio do conhecimento, ligado a uma prática partilhada e realizar a aprendizagem coletiva para um desenvolvimento pessoal e profissional, visando uma mudança da prática social.

No estudo E11, por exemplo, docentes de enfermagem indicaram que o objetivo para a criação da comunidade de prática foi a necessidade de desenvolver habilidades docentes, provendo uma identidade profissional com soma de conhecimentos. Destacando uma questão importante à prática docente em enfermagem, no que tange a habilidade de comunicação funcional, sendo essa problemática, tema de trabalho possível de ser discutido através da comunidade de prática docente.

A comunidade de prática formada por enfermeiras docentes refere-se ao estudo E3, e indicou que o objetivo em comum foi de aprender sobre conteúdo e estratégias de ensino, principalmente para docentes novatos (BOYD e LAWLEY, 2009).

O objetivo em comum que concretizou a comunidade de prática docente dos estudos E2 e E11 foi preparar enfermeiros para serem docentes quando expressaram insegurança sobre suas habilidades educacionais e desempenho (ANDERSON, 2009; OPRESCU *et. al.*, 2017).

No artigo E3, o objetivo foi oportunizar a observação da prática de colegas docentes em espaços coletivos e gerir sua própria aprendizagem profissional para desenvolver a prática docente (BOYD e LAWLEY, 2009). O que evidencia a dimensão do repertório compartilhado da comunidade de prática, que cria recursos para a negociação do significado.

Para Wenger (2011), esse repertório inclui documentos, rotinas, ações, conceitos, gestos que uma comunidade adota ao longo de sua existência, corroborando com o objetivo dos achados no artigo supracitado.

Comunidades de Prática nascem como espaços de afinidade em torno de ideias, propósitos e empreendimentos comuns. Envolvem os participantes em diferentes dimensões, ética, estética, técnica, compartilhando modos de ação e agindo no sentido de intensificar interações (SILVA e BARTELMBS, 2013)

Uma característica marcante na comunidade de prática para a criação do repertório compartilhado é a valorização da diversidade como modo de aprender e reconstruir conhecimentos e práticas. Todos são desa-

fiados a manifestarem seus pontos de vista e a contribuíres com colegas, todos ensinando, todos aprendendo (RODRIGUES *et. al.*, 2017).

A comunidade de prática é flexível e traz uma importante oportunidade de construir comunidade com docentes em vários estágios de carreira, desde docentes novatos até docentes mais experientes como afirma o estudo E12, identificando que um benefício é a diversidade de seus membros (CHENA *et. al.*, 2018).

Os próprios membros da comunidade mudam, não sendo necessária a presença de membros fixos para a composição de uma comunidade, podendo praticar a diversidade (WENGER, 2001).

Essa diversidade pode ser ampliada para outras categorias profissionais. O estudo E10 foi uma revisão integrativa explorou uma nova comunidade de prática docente, evidenciando a composição de membros para formar uma rede internacional de enfermeiros docentes (WOODS *et. al.*, 2016).

Marialva e Silva (2016) ressaltam que a diversidade de entendimentos possibilita a riqueza da confecção do repertório compartilhado, tornando mais rico, aumentando a dimensão da comunidade de prática.

O estudo E5 também relatou que a diversidade de seus membros ajudou a compor uma comunidade de prática com docentes da área da saúde de diferentes disciplinas, o que contribuiu para a interdisciplinaridade incluindo maior variedade de conhecimentos de disciplina e experiência com diferentes metodologias educacionais, engrandecendo o repertório compartilhado (DAVIS *et. al.*, 2012).

Aprendizagem

Segundo Wenger (2008), a aprendizagem ocorre em comunidades de prática em diversos sentidos, estando relacionada tanto à negociação de significados como às dimensões que as definem: engajamento mútuo, projeto em conjunto ou objetivo em comum e repertório compartilhado.

Está relacionada ao engajamento mútuo no descobrimento de como se engajar, o que contribui a desenvolver uma relação mútua, no conhecimento do outro e no desenvolvimento de identidades. A partir daí a aprendizagem se relaciona com o objetivo comum, definição do projeto e do desenvolvimento do repertório (SANTOS e ARROIO, 2015).

Então, diante das relações estabelecidas entre os elementos parece que o conceito de comunidade de prática forneceu uma perspectiva útil para o conhecimento e aprendizagem e com isso melhorar o desempenho

de seus membros através da transformação da prática (RODRIGUES *et. al.*, 2017).

O pressuposto das comunidades de prática parte da ideia de que a aprendizagem se dá enquanto participação social, isso é o sujeito como participante ativo nas práticas das comunidades sociais construindo identidade com relação a essas comunidades (SILVA e BARTELMÉBS, 2013).

A aprendizagem em uma comunidade de prática é permeada por histórias compartilhadas, continuidades e descontinuidades. Estando as pessoas em uma comunidade de prática é possível dizer que uma comunidade de prática configura histórias compartilhadas de aprendizagem que configuram essas continuidades e descontinuidades. As mudanças nas práticas acontecem constantemente em uma comunidade de prática (WENGER, 2001).

Wenger (1998) afirma que a aprendizagem desenvolvida em comunidades de prática envolve todas as três características das comunidades descritas anteriormente. Assim, a aprendizagem está relacionada ao engajamento mútuo no descobrimento de como se engajar, o que ajuda, como desenvolver uma relação mútua, no conhecimento do outro e no desenvolvimento de identidades. A aprendizagem também se relaciona à definição do projeto e ao gerenciamento de interpretações conflituosas sobre o que se refere o projeto. Por fim, a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento de repertórios, estilos e discursos.

O conceito de comunidades de prática como apresentado anteriormente, remete à formação do sujeito por meio da interação com um grupo de pessoas em torno de uma prática em comum. Desse modo, a aprendizagem em comunidades de prática não se refere somente às discussões teóricas com o grupo, nem mesmo se limita apenas à prática. A aprendizagem em comunidades de prática se dá pelo compartilhamento de conhecimentos e pela aplicação de tais conhecimentos em situação de prática (SANTOS e ARROIO, 2015).

No estudo E2, observou-se que a comunidade de prática docente permitiu a aprendizagem de seus membros através do compartilhamento de experiências. Ainda demonstrou que a troca de experiência foi valorizada, considerando como uma oportunidade de interagir com outras pessoas com interesses semelhantes em busca do objetivo comum (ANDERSON, 2009).

O trabalho mostra as vantagens da formação de comunidades de prática no desenvolvimento desse tipo de profissional por meio do

compartilhamento de experiências e pelo relacionamento entre eles. De acordo com os autores, a comunidade de prática provém de um domínio social e de conhecimento, bem como um suporte acadêmico para os seus membros, que combina alcançar crescimento e desenvolvimento de seus membros como professores universitários (CORAZZA *et. al.*, 2017).

Não somente a troca de experiência foi manifestada nos estudos, mas também a relação entre os pares nas comunidades de prática docente da área da saúde, foi entendida como um ponto positivo, pois fornece aos participantes uma rede de contatos e vários exemplos de trabalhos e práticas docentes.

Nessa linha de abertura para novas ideias dentro da comunidade de prática docente, as mudanças na formação de professores devem envolver não apenas o conhecimento metodológico e de conteúdo, mas também devem ocorrer através da melhoria das relações interpessoais entre os professores (NICHELE e BORGES, 2015).

A melhora nas relações entre os membros das comunidades foi observada nos estudos analisados e compreenderam como fator contribuinte para a aprendizagem na comunidade de prática docente. Os estudos E1 e E4 afirmaram que o desenvolvimento de um relacionamento com pessoas do grupo gera uma empatia pelo colega e possibilita a parceria para o trabalho, favorecendo a participação na comunidade e, conseqüentemente, a aprendizagem (STEINERT *et. al.*, 2006; LEES e MEYER, 2011).

Au (2002) estudou a educação de professores havaianos por meio do desenvolvimento de comunidades de prática e as relações que são estabelecidas nessas comunidades e comprovou que as relações entre os professores podem ajudar, mutuamente, os membros da comunidade de prática a enfrentar dificuldades e melhorar a aprendizagem.

O estudo E12 avaliou um programa com abordagem da comunidade de prática com profissionais da saúde recém-formados que tinham desejo de desenvolvimento de carreira de futuros educadores. Os participantes comentaram, consistentemente, que um dos maiores benefícios da comunidade de prática é que ela permite que eles se envolvam e pertençam a uma comunidade que trabalha de forma coletiva (CHENA *et. al.*, 2018).

E a capacidade de se envolver uns com os outros em torno do trabalho da comunidade de prática docente gera o engajamento mútuo, elemento necessário para o desenvolvimento da comunidade, dando continuidade do sucesso na atividade em prol do objetivo comum de aprendizagem contribuindo para a formação docente.

Enfermeiras docentes novatas expressaram relutância em se aconselhar com colegas mais experientes, pois acreditam que essa atitude diminui sua credibilidade como docente quando solicitam uma informação adicional, refere E3 (BOYD e LAWLEY, 2009). Essa problemática se resolveu com a participação de docentes novatos e experientes na comunidade de prática, pois tornou-se um espaço de aprendizagem em que os docentes têm ajuda de outros docentes independente do grau de conhecimento.

Além disso, outro estudo que analisou a influência das comunidades de prática docente no exercício do docente de enfermeiros verificou que estabelecer comunidades de prática em escolas de enfermagem pode melhorar a aprendizagem entre os seus professores através de espaços coletivos e um relacionamento colaborativo entre os membros do corpo docente, relatou o estudo E13 (MENEGAZ *et. al.*, 2018).

Além de ser um ambiente de aprendizagem coletiva, a construção de uma comunidade de prática docente cria um ambiente informal para docentes que demonstram potencial para capacitar-se para o ensino superior. Esse fato foi evidenciado no estudo E5 (DAVIS *et. al.*, 2012).

Uma das principais características para a existência de uma comunidade de prática é a informalidade impulsionada pela organização e deliberada por seus membros. A aprendizagem e o conhecimento devem estar assentados sobre essa informalidade, pois quando não estão tornando a aprendizagem formal não é coerente chamar de comunidade de prática, mas sim de uma comunidade de aprendizagem (MENDES e URBINA, 2015).

No estudo E4, os autores verificaram as comunidades de prática docente na enfermagem e notaram uma mudança ao utilizar as comunidades para a aquisição do conhecimento e habilidades.

Esse é o ponto chave das comunidades de prática docente que tem como objetivo comum a formação docente. E outros estudos concordam que as comunidades de prática são ferramentas para a construção do conhecimento que se dá de forma natural nas relações sociais estabelecidas no ambiente de trabalho (CABELLEIRA, 2007).

O estudo E8 analisou a percepção de docentes da área da saúde sobre um programa de educação que utilizou concepções da comunidade de prática e seus participantes relataram melhora em seus conhecimentos, desenvolvimento como docente e desenvolvimento curricular (FRANTZ *et. al.*, 2015).

Assim como o estudo E1 que avaliou os benefícios de um programa para educadores a área da saúde e concluiu que a introdução dos participantes em uma comunidade de prática gerou maior conhecimento habilidades nos mesmos (STEINERT *et. al.*, 2006).

Mas, Wenger (2001) enfatiza que aprender numa comunidade de prática depende do seu nível de participação, pois a construção do conhecimento é a partir do coletivo. A aquisição dos valores e conhecimentos é alcançada ao tornar-se membro completo, competente e engajado na comunidade de prática.

Por isso, as comunidades de prática têm se caracterizado como espaços singulares de formação de docentes, uma vez que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional por meio da interação, da partilha, liderança e da colaboração, estabelecida por meio de relações que tendem a não hierarquização (CORAZZA *et. al.*, 2017).

Nos artigos analisados, verificou-se que foram vários tipos de conhecimento desenvolvidos nas comunidades de prática docente. No estudo E4, a comunidade de prática enfatizou o crescimento do conhecimento de conteúdo específico dos docentes de enfermagem, contribuindo para a evolução de uma determinada especialidade profissional. No estudo E3, o foco do conhecimento foi sobre compreender o aluno e identificou um ganho na relação professor e aluno. Esse mesmo estudo mostrou outra contribuição, o conhecimento de novas políticas sobre os processos da educação após a formação da comunidade de prática docente nos participantes.

A aprendizagem na comunidade de prática migra da ênfase meramente cognitiva para uma perspectiva sóciolaboral. A aprendizagem se dá não somente na mente das pessoas, portanto deixa de ser uma aquisição de conhecimentos, mas acontece, fundamentalmente, nas relações sociais entre indivíduos engajados numa prática. Portanto, quanto mais ativa for a participação do membro na comunidade, mais experiências irá vivenciar, aumentando seu repertório, mais irá compartilhar com outros membros, ampliando e desenvolvendo mutuamente o conhecimento através da prática.

DISCUSSÃO

Nota-se por meio dos estudos levantados que o conceito de comunidades de prática de Wenger, foi utilizado para a formação docente na enfermagem e saúde colaborando com a aprendizagem, principalmente no aspecto da prática docente.

Em uma análise geral das comunidades de prática docente diante do contexto do processo de formação, destaca-se a formação de identidade docente.

Com a participação em comunidades de prática, professores colocam em exercício as teorias estudadas tanto na universidade quanto nas discussões com o grupo. E não somente isso, mas a aprendizagem e o desenvolvimento do conhecimento acontecem com a prática por meio de um processo de reflexão e compartilhamento de experiências (SANTOS e ARROIO, 2017).

Essa formação profissional desenvolve no indivíduo um maior interesse pela carreira docente, uma vez que ele pode formar sua identidade durante a prática que desenvolve, possibilitando se perceber como um docente. A formação docente nas comunidades de prática abre possibilidades de carreira, alimentando novos planos e oportunidades, enfatizam os estudos E6 e E12 (MADAN, *et. al.* 2012; CHENA *et. al.*, 2018).

Artigos E2 e E13 mencionam que os membros das comunidades de prática se sentem mais confortáveis e confiantes para a prática da docência e desenvolvem a busca pela excelência, influenciando positivamente na prática docente (ANDERSON, 2009; MENEGAZ *et. al.*, 2018).

As comunidades de prática docente oferecem um apoio adicional e serve de orientação para seus membros, trabalhando em aspectos psicológicos, sociológicos e aspectos cognitivos e pode orientar com informações específicas as necessidades de prática daquele determinado grupo de docentes através do modelo de aprendizagem determinado pela ação, refere o estudo E2 (ANDERSON, 2009).

As diferentes formas de participação, característica da aprendizagem em comunidades de prática, foram identificadas, pois nos artigos onde a aprendizagem se deu através de termos sociais o grau de envolvimento com a prática da comunidade determinou relações entre os membros. Portanto, o processo de participação dos membros caracterizou um elemento importante, o desenvolvimento das comunidades de prática.

Dentro das comunidades de prática, a promoção e interação entre os membros são ocorrências positivas. Essa interação entre os membros

favorece o exercício do *mentoring* como forma de apoio inicial dentro da comunidade de prática de depois como suporte para desenvolvimento da prática docente, afirmam E2 e E12 (ANDERSON, 2009; CHENA *et. al.*, 2018).

Mudanças em relação ao conhecimento sobre o assunto, que de forma geral se direcionava para a formação docente, foram observados por meio de relatos em todos os artigos e com isso transformações na identidade dos membros na busca de se constituírem como professores também ocorreram. Os participantes, em geral, relataram que as atividades da comunidade de prática permitiram uma reflexão sobre a docência, incentivaram a participação, geraram reconhecimento positivo de pessoas dentro e fora da comunidade e desenvolveram um relacionamento entre os membros.

O repertório compartilhado nas comunidades de prática docente investigadas nessa RIL foram as experiências compartilhadas pela vivência identificadas nos artigos. Porém, deixou a desejar, pois não se percebeu explicitamente inclusão de aspectos concretos que simbolizam o repertório compartilhado como as rotinas, conceitos pedagógicos, histórias, discursos conjuntos, aspectos que sustentam o domínio da comunidade.

Docentes que se enquadram em comunidades de prática docente buscam, constantemente, o desenvolvimento profissional através da reflexão contínua de suas ações, seja por meio da observação dos colegas ou por meio de feedback que recebem das partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem (SIMÕES, 2017).

A evolução da aprendizagem em uma comunidade prática nos remete a promoção da reflexão da própria prática, pois quanto mais se aprende e se conhece sobre a prática mais se reflete conscientemente sobre ela. Dois elementos de aprendizagem se revelam nas atividades de grupo em uma comunidade de prática que são a autorreflexão e a conversa crítica sobre a prática docente. Os artigos E1, E4, E5 e E13 concordam que esses elementos podem desenvolver pensamentos sobre as questões educacionais e seus problemas, propiciando uma nova percepção sobre o ensino e, conseqüentemente, uma transformação da prática docente (STEINERT *et. al.*, 2006; LEES e MEYER, 2011; DAVIS *et. al.*, 2012; MENEGAZ *et. al.*, 2018).

A aprendizagem ganhou um suporte do feedback imediato durante as sessões e comentários construtivos nas comunidades de prática, servindo como ingrediente para promover a reflexão sobre ensino. Isso foi

referido pelos artigos E1 e E12 (STEINERT *et. al.*, 2006; CHENA *et. al.*, 2018).

Dessa forma, o desenvolvimento do docente é inevitável como membro da comunidade de prática, tanto no âmbito pessoal quanto profissional fortalecendo suas habilidades como educador. Isso foi identificado, principalmente, em docentes novatos que ao participarem de comunidade de prática docente transformam-se em educadores de qualidade, afirmam E1, E2 e E8 (STEINERT *et. al.*, 2006; ANDERSON, 2009; FRANTZ *et. al.*, 2015).

Reconhece-se o valor das comunidades de prática docente para a área da saúde, pois elas demonstraram ser um espaço que providencia um ambiente de enaltecimento profissional, onde docentes podem comunicar-se regularmente para discutir, explorar e investigar questões de interesse comum referente a prática docente. A comunidade de prática docente incita a busca pela excelência na prática docente

E toda essa gama de efeitos que ocorre com os membros, como a formação de uma identidade docente fortalecida, a criação de um repertório comum, próprio e de autoria dos membros da comunidade, aprendizagem pautada na autorreflexão, conversação crítica e compartilhamento de experiências, a comunidade de prática docente finalmente promove a transformação da docência fora da comunidade efetivando a prática e responsabilidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste manuscrito, buscou-se responder qual a utilização das comunidades de prática para formação do docente em saúde e enfermagem com a finalidade de identificar a utilidade das comunidades de prática para formação do docente em saúde e enfermagem através da conceituação de comunidade de prática de Wenger.

Encontramos na literatura um número, ainda incipiente, de estudos desse campo de pesquisa de atividades que se intitulam comunidades de prática docente, considerando que na essência essas comunidades são formadas por docentes enfermeiros ou da área da saúde envolvidos com estudos, investigações, discussões e formação sobre o ato de ensinar e aprender o exercício da docência através do compartilhamento e experiência na prática.

A partir dos 13 artigos analisados que utilizaram a conceituação de comunidade de prática de Wenger, podemos afirmar que essa definição

tem contribuído de diferentes maneiras no cenário da formação docente em enfermagem e saúde.

A maioria dos estudos caracterizou como pesquisa descritiva sobre a comunidade de prática docente, evidenciando indícios sobre a aprendizagem, desenvolvimento da capacidade para a docência e dos saberes construídos por meio de uma prática reflexiva.

Evidenciou a compreensão de alguns conceitos inerentes às comunidades de prática no contexto da formação docente. Fez a descrição de como os elementos que compõem as comunidades de prática docente se apresentaram em cada experiência.

Confirmou-se que as comunidades de prática docente são consideradas espaços de enaltecimento profissional no qual seus membros podem comunicar-se, discutir, explorar e investigar questões de interesse comum.

Concluiu-se que as comunidades de prática docente na enfermagem e saúde têm como objetivo comum o processo formativo de grupos de professores e/ou futuros professores e apresentam como principal característica um cenário de aprendizagem por meio de um contexto propício para o desenvolvimento de práticas colaborativas, reflexivas e transformadoras entre seus membros.

Importante salientar que, embora essa revisão tenha sido realizada a partir de um número escasso de estudos sobre a temática, ela revelou que a comunidade de prática docente representa uma ferramenta pedagógica promissora para a formação docente. E nessa perspectiva, este estudo demonstrou emergência da complementaridade de mais pesquisas sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, J. K. The Work-Role Transition of Expert Clinician to Novice Academic Educator. **Journal of Nursing Education**, USA, v. 48, n. 4, 2009.

AU, K. H. Communities of practice: engagement, imagination and alignment in research on teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 53, n. 3, p. 222-227, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70. ed. Lisboa: Persona, 2011.

BOYD, P. LAWLWY, L. Becoming a lecturer in nurse education: the workplace learning of clinical experts as newcomers. **Learning in Health and Social Care**, v. 8, n. 4, p. 292-300, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Brasília, 1998.

CABELLEIRA, D. M. Comunidades de prática – conceitos e reflexões para uma estratégia de gestão do conhecimento. In: **EnANPAD**, XXXI, 2007, Rio de Janeiro. Anais, 2007.

CHENA, H. C. *et. al.* The Health Professions Education Pathway: Preparing Students, Residents, and Fellows to Become Future Educators. **Teach Learn Med**, v. 29, n. 2, p. 2016-227, 2017.

CORAZZA, M. J. I. *et. al.* Comunidade de prática como espaços de investigação no campo de pesquisa formação de professores. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 466-494, 2017.

CORREA, J. M. *et. al.* Post-mordern reality shock: beginning teachers as sojourners in communities of practice. **Teaching and Teacher Education**, v. 48, s/n, p. 66-74, 2015

DAVIS, K. *et. al.* Action learning enhances professional development of research supervisors: an Australian health science exemplar. **Nursing and Health Sciences**, v. 14, n. 1, p.102-108, 2012.

FIORIO, M. *et. al.* Um framework de comunidades de prática em ambientes virtuais de aprendizagem. **Novas Tecnologias na Educação**, Caxias do Sul, v. 9, n. 1, 2011.

FRANTZ, J. M. *et. al.* The impact of a faculty development programme for health professions educators in sub-Saharan Africa: an archival study. **BMC Medical Education**, v. 15, n. 28, 2015.

IPIRANGA, A. S. R. *et al.* Aprendizagem como ato de participação: a história de uma comunidade de prática. **Cadernos EBAPE.BR**, São Paulo, v. 3, n. 4, 2005.

LEES, A.; MEYER, E. Theoretically speaking: use of a communities of practice framework to describe and evaluate interprofessional education. **Journal of Interprofessional Care**, v. 25, s/n, p. 84-90, 2011.

LIU, S. The perceptions of participation in a mobile collaborative learning among pre-service teachers. **Journal of Education an learning**, v. 5, n. 1, 2016.

MACHADO, E. S. *et. al.* Comunidades de prática e aprendizagem docente no ambiente informal do PIBID ciências. **R. B. E. C. T.**, v. 8, s/n, jan-abr, 2015.

MADAN, R. *et. al.* Basic essential education program (BEEP): a brief introductory faculty development course for medical teachers. **Canadian Medical Education Journal**, v. 3, n. 2, 2012.

MALWADDE, E. K. *et. al.* Medical education departments: a study of four medical schools in Sub-Saharan Africa. **BMC Medical Education**, v. 15, n. 109, 2015.

MARIALVA, W. A.; SILVA, M. G. M. Comunidade de práticas no contexto educacional: estudo de caso da Plataforma 2.0. **Educação, Formação & Tecnologias**, online, v. 9, n. 2, p. 10-20, 2016.

MENDES, L.; URBINA, L. M. S. Análise sobre a produção acadêmica brasileira em comunidades de prática. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 305-327, 2015.

MENEGAZ, J. C. **Ação e raciocínio pedagógico de professoras de enfermagem em diferentes contextos educacionais**. Tese (Doutorado em Enfermagem), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MENEGAZ, J. C. *et. al.* Communities of practice: influences on pedagogical reasoning and action of nursing professors. **Investigación y Educación em Enfermería**, v. 36, n. 2, 2018.

MOSER, A. formação docente em comunidades de prática. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 210-244, 2010.

NICHELE, A. G.; BORGES, K. S. Comunidades de prática docente: uma alternativa para a formação continuada de professores. **Scientia-Tec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS–Campus Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 2, n.1, p. 125-137, 2015.

OPRESCU, F. *et. al.* Professional development needs of nurse educators. An Australian case study. **Nurse Education in Practice**, v. 27, s/n, 165-168, 2017.

RAMOS, W. R.; MANRIQUE, A. L. Comunidade de prática de professores que ensinam matemática como espaço de negociações de significados sobre a resolução de problemas. **Bolema**, Rio Claro, v. 29, n. 53, p. 979-997, 2015.

REILY, J. R. *et. al.* Faculty development for e-learning: a multi-campus community of practice (cop) approach. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, v. 16, n. 2, 2012.

RODRIGUES, M. U. *et. al.* Conceito de comunidade de prática: um olhar para as pesquisas na área da educação e ensino no Brasil. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, v. 14, n. 16, 2017.

SANTOS, V. C.; ARROIO, A. A formação de professores em comunidades de prática: aspectos teóricos e estudos recentes. **REDEQUIM**, Recife, v. 1, n. 1, 2015.

SEIBERT, S. The meaning of a healthcare community of practice. **Nursing Forum**, v. 50, n. 2, april-june, 2015.

SILVA, J. A.; BARTELMÉBS, R. C. A comunidade de prática como possibilidade de inovações na pesquisa em ensino de ciências nos anos iniciais. **Acta Scientiae**, online, v. 15, n. 1, 2013.

SIMÕES, P. T. B. **Colaboração docente: reflexões sobre fatores que influenciam a colaboração dos docentes em um curso de especialização em gestão de projetos**. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão da Educação), Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2017.

SOARES, C. B. *et. al.* Revisão integrativa: conceitos e métodos utilizados na enfermagem. **Rev Esc Enferm USP**, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 336-46, 2014.

SOUSA, L. M. M. *et. al.* A metodologia de revisão integrativa da literatura em enfermagem. **Revista investigação em enfermagem**, Lisboa, v. 2, n. 21, p. 17-26, 2017.

SOUZA-SILVA, C. J.; SHOMMER, P. C. A pesquisa em comunidade de prática: panorama atual e perspectivas futuras. **O&S**, Salvador, v. 15, n. 44, 2008.

STEINERT, Y.; McLEOD, P. J. From Novice to Informed Educator: The Teaching Scholars Program for Educators in the Health Sciences. **Academic Medicine**, v. 81, n. 11, 2006.

STEVEN, K. *et. al.* How clerkship students learn from real patients un practice settings. **Academic Medicine**, v. 89, n. 3, march, 2014.

WENGER, E. C. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: University Press, 1998.

WENGER, E. **Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad**. 2. ed. Paidós, 2001.

WENGER, E. *et. al.* **A guide to managing knowled - Cultivating Communities of Practice**: Harvard University School Press, 2002.

WENGER, E.; SNYDER, W. Communities of Practice: The Organizational Frontier. **Harvard Business Review**, Cambridge, v. 78. N. 1, p. 139–145, 2000.

WOODS, A. *et. al.* Communities of practice and the construction of the professional identities of nurse educators: A review of the literature. **Nurse Education Today**, v. 37, s/n, p. 164-169, 2016.

3 DESENHO METODOLÓGICO

Entende-se como desenho metodológico como um conjunto de procedimentos específicos que definem como os dados serão coletados, analisados, discutidos e interpretados para que estes possam responder o problema da pesquisa e alcançar os objetivos.

A utilização desses procedimentos garante ao pesquisador um rigor metodológico e evidencia a cientificidade da pesquisa, tornando seus resultados confiáveis. Portanto, os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa são descritos, a seguir, detalhadamente.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, que pretendeu promover a construção e desenvolvimento de comunidade de prática docente de acordo com Wenger como elemento para qualificar a ação docente e o ensino em enfermagem no contexto amazônico.

A pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (GERHARDT e SILVEIRA, 2009). Para Minayo (2012), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos.

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar; precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011).

O mesmo autor afirma que pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e

tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação (THIOLENT, 2011).

Dessa forma, a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante. Objetiva-se, assim, dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora.

Um dos pressupostos da pesquisa-ação é que os indivíduos envolvidos nela compõem um grupo com objetivos e metas em comum. Percebe-se que na ação, o agir está vinculado ao modo de ser e é possível identificar o que se é no que se faz, pois as ações são práticas sociais e constituem-se a partir da história de cada sujeito. Com essa metodologia é possível testar teorias do comportamento humano no mundo real, dar feedback aos pesquisadores sobre a utilidade de seus trabalhos, e ensinar pesquisadores como conduzir pesquisas de campo (THIOLENT, 2011).

Dentre as formas de pesquisas qualitativas, a pesquisa-ação possui grandes possibilidades de aplicação, contribuindo em diversas áreas, como, por exemplo, a área da educação. Thiollent (2011) afirma que a pesquisa-ação é um método ou uma estratégia de pesquisa que agrega várias técnicas da pesquisa social, com as quais é estabelecida uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação da informação.

A pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/coletivo. A participação dos pesquisadores é explicitada dentro do processo do “conhecer” com os “cuidados” necessários para que haja reciprocidade/complementariedade por parte das pessoas e grupos implicados, que têm algo a “dizer e a fazer”. Não se trata de um simples levantamento de dados. Assim, é necessário definir com precisão, qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação (THIOLENT, 2011).

Há dois tipos de objetivos em torno da pesquisa-ação: o objetivo prático, que visa contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa e o objetivo de conhecimento, que visa obter informações que, por meio de outros procedimentos, não seria possível (THIOLENT, 2011).

Barbier (2007) argumenta que a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa na qual há uma ação deliberada de transformação da realidade, possuindo um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações. O autor afirma que na pesquisa-ação não se trabalha sobre os outros, mas sim com os outros.

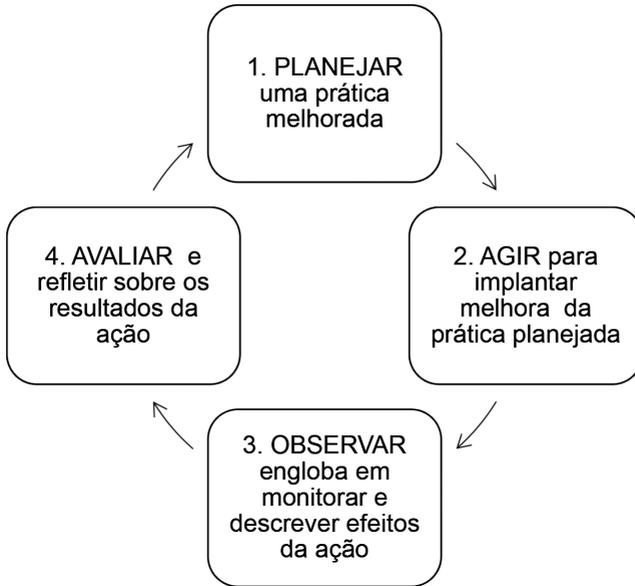
Para Franco (2005), a característica mais importante da pesquisa-ação é propor um processo integrador entre pesquisa, reflexão e ação, retomado continuamente sob forma de espirais cíclicas, de modo a propiciar adequados tempos e espaços para que a integração pesquisador-grupo possa se aprofundar.

Na questão metodológica, o fato da pesquisa-ação ser uma forma alternativa de pesquisa em comparação com a pesquisa tradicional clássica não significa que ela não leva em consideração o rigor metodológico dos procedimentos realizados que, mesmo mais flexíveis, devem atentar-se para os critérios estabelecidos. O rigor da pesquisa ação repousa na coerência lógica empírica e na política das interpretações propostas nos diferentes momentos da ação (BARBIER, 2007).

Thiollent (2011) considera a pesquisa-ação como um método que concebe e organiza uma pesquisa social de finalidade prática que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores de situação observada.

A metodologia da pesquisa-ação possui quatro fases que se inter-relacionam e que são flexíveis, ou seja, não necessitam ser seguidas de forma ordenada e com rigidez. Essas quatro fases são: Planejar, Agir, Observar e Avaliar, seguindo o ciclo representado pela Figura 3.

Figura 3– Representação das quatro fases do ciclo metodológico da pesquisa-ação.



Fonte: Thiollent (2011).

Na primeira etapa acontece o planejamento. Nessa fase é o momento de produzir um conhecimento, uma compreensão da problemática dos grupos com os quais vai se trabalhar e da percepção coletiva que tais grupos têm de sua própria problemática. Então, nessa fase são apresentados o problema e a solução que foram investigados no ciclo, bem como as razões que levaram à escolha da solução proposta. Nessa fase é importante organizar de maneira sistemática, com ajuda de um referencial teórico, o conhecimento inicial disponível sobre o tema escolhido (THIOLLENT, 2011).

Nesta pesquisa, apresenta-se como problemática a formação inicial e permanente dos enfermeiros docentes novatos, onde a solução proposta foi desenvolvimento da pesquisa-ação por meio da criação de comunidades de prática docente para qualificar a ação docente. Para isso, utilizou-se para embasamento teórico a teoria de Lee Shulman sobre Conhecimento Base de Ensino e Comunidades de Prática de Etienne Wenger.

Ainda, é necessário delimitar a região, realizando uma seleção da área que vai trabalhar. Conhecer o grupo participante da pesquisa, manter

contato e coletar como informações sobre ele também fazem parte dessa etapa. Também importante nessa fase manter contato com os dirigentes do local da pesquisa para se fazer um planejamento possível de se realizar (THIOLENT, 2011).

Seguindo o planejamento da pesquisa-ação, esta pesquisa foi realizada na região Norte do Brasil em Manaus/Amazonas com docentes enfermeiros novatos das Instituições de Ensino Superior, com os quais foi feito contato prévio com os coordenadores de curso das instituições e, posteriormente, com os componentes do grupo.

A segunda etapa é o agir, ou seja, a programação-ação. O objetivo desse momento é motivar o grupo para a ação e a pesquisa deve continuar paralelamente a ação como coleta de dados. Segundo Thiollent (2011) o grupo deve participar de reuniões para trazer à consciência a problemática real, revelando as reais possibilidades de ação dentro dessa problemática, num processo de aproximação entre consciência e realidade. Significa que o conhecimento do grupo ou comunidade se torna mais verdadeiro, correspondendo a um desvelamento da realidade, a uma ruptura com ideologia, aqui considerada como falsa consciência. Ainda, o mesmo autor refere que o número de membros não deve ultrapassar de 15 participantes e os questionamentos devem ser feitos, partindo da consciência coletiva do grupo, assim como cada problemática surgida deve ser seguida de uma ação para solucioná-la.

Portanto, para realizar a segunda etapa da pesquisa-ação nesta pesquisa, os componentes do grupo foram motivados através de chamadas coletivas e individuais para participação. Os participantes se organizaram por meio de um grupo definido como grupo focal. Esse grupo discutiu através de cinco reuniões, definidas como “momentos”, sobre formação inicial e permanente dos docentes enfermeiros novatos por intermédio de perguntas instigadoras que os fazia revelarem a realidade da prática docente tornando-os conscientes da necessidade de pensar sobre ações para modificações dessa prática docente para melhoria do ensino da enfermagem.

Na terceira fase, compreender e observar os efeitos da ação (THIOLENT, 2011). No caso desta pesquisa foi realizada uma análise e discussão profunda dos encontros realizados, assim como a descrição de como ocorreu a construção da comunidade de prática docente de acordo com Wenger como elemento para qualificar a ação docente e o ensino em enfermagem no contexto amazônico.

E a quarta fase visou avaliar e refletir sobre os resultados da ação, realizando uma avaliação permanente do processo de intervenção e uma análise dos resultados do processo. A avaliação é um meio onde são apresentadas a análise dos dados e as reflexões sobre a disponibilização da solução proposta e ainda ajuda o grupo a definir ajustes na execução (THIOLLENT, 2011). De acordo com a quarta fase da pesquisa-ação, foram apresentados os resultados da avaliação por meio da observação do desenvolvimento da comunidade de prática docente.

A pesquisa-ação dentre as várias abordagens metodológicas que podem ser utilizadas para a realização de pesquisas em Enfermagem destaca-se por objetivar a transformação de uma realidade através de uma ação planejada, a inserção do pesquisador no campo de coleta de dados, a interação entre o pesquisador e o participante, além da colaboração dos participantes como agentes transformadores de sua realidade, capazes de modificarem suas práticas através do seu aprendizado. Dessa forma, essa metodologia mostrou-se aplicável na área da Enfermagem (SILVA *et. al.*, 2011).

A pesquisa-ação se mostra como uma possibilidade metodológica na enfermagem, pois envolve pessoas na resolução de problemas, desenvolve grupos interessados em mudanças, reduz a distância entre o pesquisador e os participantes da pesquisa e assegura que a pesquisa não se torne assunto para poucas pessoas. Por embasar as mudanças em fatos e não apenas em ideologias, tem caráter emancipatório, que ocorre por meio do reconhecimento profissional, com a superação de obstáculos (GRITTEM *et. al.*, 2008).

3.2 LOCAL DE ESTUDO

Este estudo foi realizado na região Norte do Brasil no estado do Amazonas na capital Manaus.

O estado do Amazonas é o maior estado do Brasil em extensão territorial, a qual equivale a 1.559.159.148 km². É constituído por 62 municípios distribuídos em nove regiões e mais o Centro Regional Manaus. O Amazonas apresenta uma população estimada até o ano de 2014 de 3.873.743 habitantes e densidade demográfica de 2,23 hab/km². Cerca de 75% A da população estadual vive na área urbana, enquanto 25% vive na zona rural. Além disso, o Amazonas é o estado brasileiro que possui maior número de áreas que fazem fronteiras com outros países da Amé-

rica do Sul, sendo eles: Venezuela, Colômbia e Peru (BARBOSA, 2004; IBGE, 2014; ZIMERMAN, 2013).

A economia amazonense firma sua base no extrativismo, na mineração, na indústria e na pesca, atributos estes que contribuem para o aquecimento da economia local. Contudo, a cidade de Manaus é responsável pela maior parte do Produto Interno Bruto - PIB da região, cerca de 1,8% do PIB nacional (IBGE, 2014; ZIMERMAN, 2013).

O Amazonas possui um Índice de Desenvolvimento Humano - IDH de 0,674 e ocupa, atualmente, o 18º lugar entre os estados brasileiros de maior riqueza, posicionando-se na categoria de médio-alto índice de desenvolvimento humano, servindo como parâmetros a saúde, a educação e a renda (IBGE, 2014).

A cidade de Manaus, especificamente, apresenta uma população estimada em 2.020.301 habitantes até 2014, sua extensão territorial é de 11.401.058 km², densidade equivalente a 158,05 hab/km², IDH 0,737, representando a 13ª cidade metropolitana mais populosa do Brasil (IBGE, 2014).

Nesse contexto, a pesquisadora convidou para participar desta pesquisa todas as Instituições de Ensino Superior - IES das esferas Federal, Estadual e Particular da cidade de Manaus que oferecem o Curso Regular de Graduação em Enfermagem, cadastradas no portal do MEC, são elas: Universidade Federal do Amazonas – UFAM; Universidade Estadual do Amazonas - UEA; Universidade Nilton Lins – UNINILTONLINS; Centro Universitário do Norte - UNINORTE; Faculdade Metropolitana de Manaus – FAMETRO; Faculdade Estácio de Sá; Universidade Paulista - UNIP; Centro Universitário Luterano de Manaus - ULBRA; Instituto de Ensino Superior Materdei - IES MATERDEI, Universidade Anhanguera (UNIDERP).

O convite formal para participar da pesquisa foi enviado através de uma Carta de Solicitação do Termo de Anuência da Instituição Coparticipante (APÊNDICE A) juntamente com o Resumo do projeto de pesquisa (APÊNDICE B), em junho de 2017, às diretorias das Instituições de Ensino Superior. Após esse processo, obteve-se um retorno (ANEXO A, B, C, D e E) de acordo como segue o Quadro 1.

Quadro 1– Síntese das respostas das Instituições de Ensino Superior a solicitação do termo de anuência.

| Instituição de Ensino Superior | Sigla | Esfera | Termo de Anuência |
|--|---------------|---------------|--------------------------|
| Universidade Federal do Amazonas | UFAM | Pública | Deferido |
| Universidade do Estado do Amazonas | UEA | Pública | Deferido |
| Universidade Nilton Lins | UNINILTONLINS | Particular | Deferido |
| Centro Universitário do Norte | UNINORTE | Particular | Indeferido |
| Faculdade Estácio de Sá | UNICEL | Particular | Indeferido |
| Faculdade Metropolitana de Manaus | FAMETRO | Particular | Indeferido |
| Universidade Paulista Pólo Manaus | UNIP | Particular | Indeferido |
| Centro Universitário Lutera- no de Manaus | ULBRA | Particular | Indeferido |
| Instituto de Ensino Materdei | MATERDEI | Particular | Deferido |
| Universidade Anhanguera | UNIDERP | Particular | Indeferido |

Fonte: Dados da pesquisa.

A Universidade Federal do Amazonas - UFAM é uma instituição de ensino superior pública federal brasileira, sendo a maior universidade do estado do Amazonas e uma das principais da Região Norte do Brasil. É a instituição de ensino superior mais antiga do Brasil, originando-se da Escola Universitária Livre de Manaus, fundada em 17 de janeiro de 1909 (BRASIL, 2016a).

O Curso de Enfermagem da UFAM foi criado, em 1949, no âmbito da Fundação Serviço Especial de Saúde Pública - FSESP, sendo incorporado em 27 de agosto de 1997 à Universidade Federal do Amazonas - UFAM, pela Lei nº 9.484/97, mantendo-se como uma Unidade Acadêmica. Aliado a essas questões, a necessidade de fazer cumprir o dispositivo constitucional, a Lei 8080/90 impõe ao Estado Brasileiro a responsabilidade em prover os serviços de saúde de recursos humanos em quantidade e qualidade para assistir a população, no sentido de garantir a universalidade, a integralidade, a equidade, a resolutividade e a participação popular nas políticas de saúde, no âmbito do Sistema Único de Saúde

– SUS. Desta forma, a EEM fundamentada na experiência acumulada ao longo de 60 anos, dos quais 50 anos como única instituição formadora de Auxiliar de Enfermagem e Enfermeiros no estado, busca continuar contribuindo no processo de formação do profissional enfermeiro com vistas a atender as diretrizes do Sistema Único de Saúde voltando-se ao contexto amazônico, de modo a formar profissionais capazes de atuar na Enfermagem conforme à realidade loco regional (BRASIL, 2016b).

A Universidade do Estado do Amazonas - UEA é uma instituição de ensino vinculada ao Governo do Estado do Amazonas. É uma instituição pública estadual de ensino superior, que oferece mais de 30 cursos distribuídos em 17 cidades amazonenses, são elas: Manaus, Parintins, Presidente Figueiredo, Itacoatiara, Carauari, Tabatinga, Tefé, Boca do Acre, Coari, Eirunepé, Humaitá, Manicoré, Manacapuru, Novo Aripuanã, Maués e São Gabriel da Cachoeira. O curso de Enfermagem foi criado através do Decreto nº 21.963, de 27/06/2001, publicado no DOE em 27/06/2001. E reconhecido através da Resolução nº 124/2008-CEE/AM de 18/11/2008, publicada no DOE de 15/12/2008. Tem como objetivo formar o enfermeiro generalista, educador, crítico, reflexivo, político, voltado para o cultivo do raciocínio, da autonomia e da criatividade, com alto sensu humanístico, capaz de responder às necessidades do indivíduo e da coletividade na complexidade do mundo atual, com ênfase na preservação da vida, comprometido e preparado para atender as expectativas do SUS (BRASIL, 2016c).

A Universidade Nilton Lins constitui uma das instituições de ensino superior do Norte do Brasil de acordo com a portaria N. 575, de 13 de maio de 2011 e foi a primeira instituição de ensino superior privada de Manaus. O Curso de Enfermagem dessa instituição oferece ao seu aluno um enfoque interdisciplinar sobre os problemas que afetam a saúde da população, com aulas práticas e teóricas, atuando em todos os campos da saúde. Oportuniza uma visão ampla e global, instrumentalizando o egresso para uma participação e contribuição social, na condição de agente de produção e transmissão de conhecimento técnico-científico-pedagógico, que valoriza a vida humana, dando respostas às necessidades da clientela. Ressalta-se o respeito às peculiaridades do indivíduo e da região, e o compromisso com a ética em defesa da vida, bem como a participação em planos, projetos e pesquisas em saúde ou educação, para orientar e executar atividades preventivas, curativas e reabilitadoras (Brasil, 2017b)

O Instituto de Ensino Superior Materdei iniciou suas atividades em Manaus há mais de uma década sendo referência na formação de re-

cursos humanos na área da saúde com o curso técnico em enfermagem. Atualmente, disponibiliza o curso superior de enfermagem, habilitando o bacharel em enfermagem com a plena capacidade técnica e prática para o desenvolvimento seguro da profissão. Possui uma Matriz curricular moderna e adaptada aos desafios os quais a sociedade passa, como as endemias e surgimento de novas enfermidades. O curso de bacharelado em enfermagem tem duração de 5 anos (BRASIL, 2017c).

O local de coleta de dados foi nas dependências das Instituições de Ensino Superior participantes da pesquisa e foi definido em parceria com os participantes da pesquisa. Sendo assim, aconteceram quatro encontros em uma sala de aula da Universidade do Estado do Amazonas e um encontro em uma sala de aula da Escola de Enfermagem de Manaus da Universidade Federal do Amazonas.

3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Foram os enfermeiros docentes das Instituições de Ensino Superior. Os critérios de inclusão foram enfermeiros docentes novatos, necessariamente com graduação em enfermagem, atuantes como docentes no ensino superior de enfermagem com experiência de até 5 anos, que fazem parte do quadro permanente dos docentes de enfermagem e atuantes na instituição de ensino superior por, no mínimo 6 meses. Os critérios de exclusão foram enfermeiros docentes novatos substitutos e docentes que estejam de licença, férias ou afastados do trabalho no momento da coleta de dados.

Conforme os critérios de inclusão e exclusão foi realizada uma investigação para se ter uma prévia da quantidade de participantes. Inicialmente, foi solicitada diante das coordenações de ensino dos cursos de enfermagem das instituições que aceitaram participar da pesquisa uma lista dos docentes enfermeiros. De acordo com essa lista, realizou-se uma busca do currículo lattes para verificar a trajetória profissional desse docente, assim como o ano de formação e experiência profissional. Assim, obteve-se 11 participantes, que constituíram uma prévia da quantidade de participantes.

A Universidade Nilton Lins aceitou participar da pesquisa, mas como não teve participantes que se enquadravam nos critérios de inclusão, esta não foi incluída na pesquisa.

Com a seleção dos participantes pré-estabelecida foi realizado o contato individual para determinar um dia, local e horário para um encon-

tro coletivo o que foi definido como Momento prévio que teve como objetivos: conhecer a instituição e os participantes, apresentar a pesquisadora e a proposta da pesquisa, motivar a participação na pesquisa, regularizar os aspectos éticos e legais da pesquisa, apresentar e assinar do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (APÊNDICE C) pelos participantes e estabelecer um possível cronograma com dia, hora e local para os próximos encontros.

Observando dificuldade em reunir os 11 possíveis participantes pelo conflito de dias e horários com atividades simultâneas, optou-se por realizar um Momento zero em cada instituição, campo da pesquisa. Sendo assim, o Momento prévio ocorreu nos dias 26, 27 e 28 de setembro de 2017 nas Instituições de Ensino Superior Universidade do Estado do Amazonas, Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Amazonas e Instituto de Ensino Superior Materdei, respectivamente.

Após a realização do Momento prévio, dois participantes não aceitaram em participar da pesquisa, alegando falta de tempo para participar dos encontros coletivos. Assim, o Quadro 2 demonstra a quantidade de participantes da pesquisa por Instituição.

Quadro 2 - Instituições de Ensino Superior e o número de participantes selecionados para a pesquisa.

| Instituição de Ensino Superior | Sigla | Esfera | Quantidade prévia de Participantes | Quantidade final de Participantes |
|---------------------------------------|---------------|---------------|---|--|
| Universidade Federal do Amazonas | UFAM | Pública | 2 | 2 |
| Universidade do Estado do Amazonas | UEA | Pública | 6 | 4 |
| Universidade Nilton Lins | UNINILTONLINS | Particular | 0 | 0 |
| Instituto de Ensino Materdei | MATERDEI | Particular | 3 | 3 |
| Total de participantes | | | 11 | 9 |

Fonte: Dados da pesquisa.

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A técnica de coleta de dados escolhida para esta pesquisa foi o grupo focal. Essa técnica se desenvolve a partir de uma perspectiva e caracteriza-se como uma entrevista em grupo, onde os participantes procuram trabalhar como uma equipe e nesse espaço privilegiado de interações, os participantes têm a oportunidade de apresentar características e objetivos comuns, associados ao objeto de estudo que se quer pesquisar, num convite a transformarem a realidade de modo crítico e criativo (BACKEES *et. al.*, 2011).

Pode-se verificar que as vantagens do uso do grupo focal são diversas. Entre elas, destaca-se a possibilidade de intensificar o acesso às informações sobre determinado fenômeno, permitindo que os participantes percebam as crenças e atitudes que estão presentes em seus comportamentos e nos dos outros, através da troca de experiências e opiniões entre os participantes. Assim, a técnica de grupo focal pode trazer informações acerca do objeto de estudo desta pesquisa através da fala dos participantes (SILVA *et. al.*, 2013).

Segundo Westphal *et. al.* (1996), essa técnica prevê a obtenção de dados a partir de discussões cuidadosamente planejadas onde participantes expressam suas percepções, crenças, valores, atitudes e representações sociais sobre uma questão específico num ambiente permissivo e não constrangedor. Diz respeito a uma sessão grupal em que os sujeitos do estudo discutem vários aspectos de um tópico específico, seguindo questões de um roteiro preparado.

A principal característica da técnica de grupos focais reside no fato de ela trabalhar com a reflexão expressa por meio da “fala” dos participantes, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema. Em decorrência, as informações produzidas ou aprofundadas são de cunho essencialmente qualitativo (CRUZ NETO *et. al.*, 2001).

O grupo focal como técnica de coleta de dados é um instrumento no qual o pesquisador tem a possibilidade de ouvir vários sujeitos ao mesmo tempo, além de observar as interações características do processo grupal. Tem como objetivo obter uma variedade de informações, sentimentos, experiências, representações de pequenos grupos acerca de um determinado tema (KIND, 2004).

Para Virgínio e Nóbrega (2012), duas orientações são apontadas para o uso de grupos focais: a primeira com finalidade teórica, objetivan-

do a produção de conhecimento científico; e a segunda prática, para utilização dos dados em contextos de intervenção específicos, subsidiando propostas de intervenção e de tomada de decisões.

Sobre as características do grupo focal, Cruz Neto *et. al.* (2001) afirma que o número de participantes deverá ser pequeno o suficiente para que todos tenham a oportunidade de expor suas ideias e grande o bastante para que os participantes possam vir a fornecer consistente diversidade de opiniões.

E ainda, o tempo de cada reunião grupal depende da natureza do problema em pauta, mas não deve ultrapassar a duas horas, para que a coleta de dados seja funcional, evitando o cansaço dos participantes e a manutenção do foco do problema para que a coleta contenha informações suficientes para uma boa análise (GATTI, 2005).

Diante disso, a utilização do grupo focal tornou-se uma escolha eficaz como técnica de coleta de dados desta pesquisa, uma vez que permitiu gerar novas ideias e estimular o pensamento, permitindo que o tema proposto em cada encontro fosse problematizado, possibilitando reflexões a respeito da formação inicial e permanente do enfermeiro docente novato, assim como gerar ideias de novas ações que promovam a mudança da prática docente para melhoria do ensino superior em enfermagem.

O grupo focal desta pesquisa foi composto por nove enfermeiros docentes novatos e o dia, hora e local dos encontros foram definidos em acordo com os participantes.

Foram cinco encontros do grupo focal realizados no segundo semestre de 2017 e tiveram uma duração entre uma e duas horas. Cada encontro designou-se a uma das questões norteadoras estabelecidas no “Roteiro de Debate” (APÊNDICE D), instrumento que conduziu a etapa de coleta de dados.

Todos os encontros foram gravados em gravador digital de voz Panasonic RR-US300 para posterior transcrição das mesmas para análise. Ainda houve a utilização durante todo o processo de coleta de dados, um diário de campo preenchido ao final dos encontros para registro das atividades desenvolvidas e apontamentos sobre reflexões decorrentes das observações e impressões dos encontros. Os encontros foram estruturados, seguindo os princípios da problematização (FREIRE, 2005) e organizados previamente.

Para coleta de dados do grupo focal desta pesquisa os encontros foram definidos como Momento. A sequência textual descreve detalhadamente a realização de cada momento através de quadros, destacando

as impressões da pesquisadora e ainda apresenta documentos produzidos pelos participantes através de figuras, revelando evidências em forma de texto. O Quadro 3 descreve em detalhes como se sucedeu o Momento 1.

Quadro 3 - Descrição do Momento 1 da coleta de dados da pesquisa.

| Momento 1 | |
|------------------------------|--|
| Dia | 17 de outubro de 2017 |
| Hora | 15h |
| Duração | 1h30min |
| Local | Sala de aula da Universidade do Estado do Amazonas |
| Número de Participantes | 8 |
| Questão norteadora do debate | Como me constitui professor de enfermagem? |
| Atividade realizada | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da pesquisadora; • Boas-vindas aos participantes; • Apresentação dos participantes no grupo; • Breve reapresentação da proposta da pesquisa; • Exposição do objetivo do 1o encontro; • Entrega do material didático, sendo uma folha de papel A4 colorida e uma caneta azul; • Lançamento da questão norteadora do debate, a qual seria respondida de forma individual e escrita em uma folha de papel em um tempo estimado de 15 minutos; • Abertura para socialização no grupo das respostas de forma oral em tempo livre; • Reflexão sobre realidade exposta; • Avaliação do momento, percebendo as convergências e divergências; • Proposições de dia, hora e local para o próximo encontro; • Fechamento do encontro com um coffee break. |

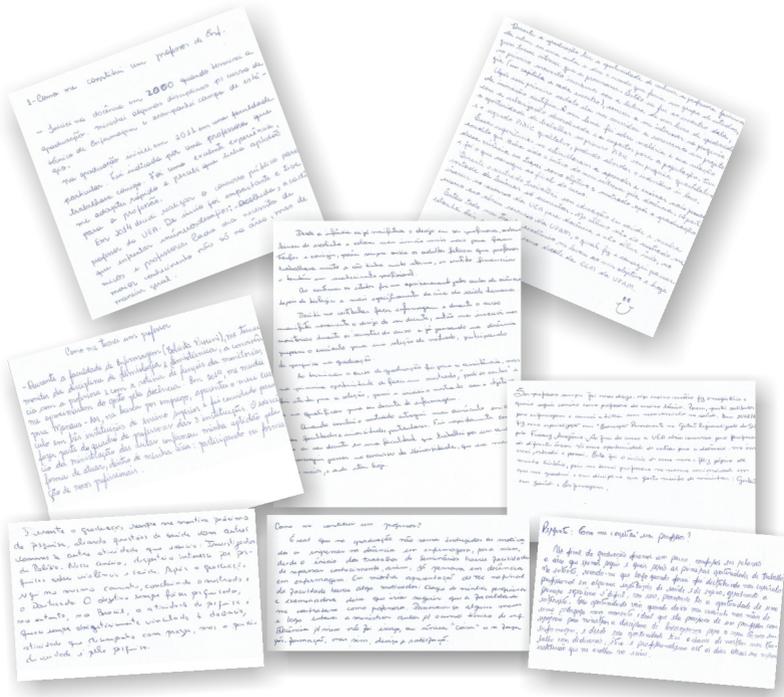
Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse primeiro momento, houve uma segunda aproximação da pesquisadora com os participantes. Além disso, os participantes puderam se conhecer e se reconhecer como o grupo dos enfermeiros docentes novatos e, com isso, demonstraram descontração e afinidade durante o encontro.

Esse momento foi destinado a relembrar a trajetória da carreira como docente enfermeiro do participante e, com isso, gerou um encontro nostálgico carregado de emoções. A cada história socializada no grupo, pode-se observar características em comum, onde os participantes se percebiam como personagens na narrativa do colega, gerando uma compreensão mútua diante do relato. Assim como também foi constatado características bem distintas, constituindo uma percepção de que o mesmo objetivo pode ser alcançado percorrendo diferentes caminhos.

Durante a realização do Momento 1, houve produção documental confeccionada pelos próprios participantes. Esse documento se refere a um resumo em forma de texto e/ou tópicos com o objetivo de responder à pergunta norteadora do encontro. A Figura 4 mostra na íntegra a produção documental do Momento 1.

Figura 4 – Produção Documental do Momento 1.



Fonte: Dados da pesquisa.

A produção documental foi uma importante etapa do momento 1, pois os participantes puderam se concentrar e pontuar as fases determinantes de sua constituição como enfermeiro docente. Assim, durante a socialização por meio do relato verbal ficou centrada em responder ao objetivo do momento 1. Além disso, a pesquisadora pode obter um instrumento escrito como apoio para a coleta de dados.

No fim do primeiro momento, observou-se que coletivizar as histórias sobre a trajetória docente criou uma relação de empatia entre os participantes que contribuiu para o fortalecimento do grupo e melhor desenvolvimento dos momentos seguintes. Percebeu-se também que exteriorizar os momentos de lembranças referentes ao caminho percorrido para tornar-se docente enfermeiro, emergiu comparações entre a expectativa e a realidade da formação docente, assim como da prática docente, gerando reflexões necessárias para o momento 2. O Quadro 4 descreve em detalhes como se sucedeu o Momento 2.

Quadro 4 - Descrição do Momento 2 da coleta de dados da pesquisa.

| Momento 2 | |
|-------------------------------|---|
| Dia | 31 de outubro de 2017 |
| Hora | 15h |
| Duração | 2h |
| Local | Sala de aula da Universidade do Estado do Amazonas |
| Número de Participantes | 6 |
| Pergunta do roteiro de debate | Quais os problemas/necessidades que considero essenciais para serem refletidas no tocante a formação inicial e permanente do docente novato? |
| Atividade realizada | <ul style="list-style-type: none"> • Acolhida aos participantes; • Retomada da realidade exposta do encontro anterior; • Exposição do objetivo do 2o encontro; • Entrega do material didático, sendo cartolinas coloridas e canetas coloridas; • Lançamento da questão norteadora a qual seria respondida em uma cartolina, destacando com canetas pincel de cores diferentes as dificuldades e as necessidades na formação do docente novato em um tempo de 20 minutos; |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Divisão do grupo em duas duplas e um trio; • Abertura para socialização no grupo das respostas de forma oral em tempo livre; • Realização do debate sobre os temas levantados a partir da concepção dos participantes; • Reflexão sobre realidade exposta; • Proposições de dia, hora e local para o próximo encontro; • Fechamento do encontro com um coffee break. |
|--|---|

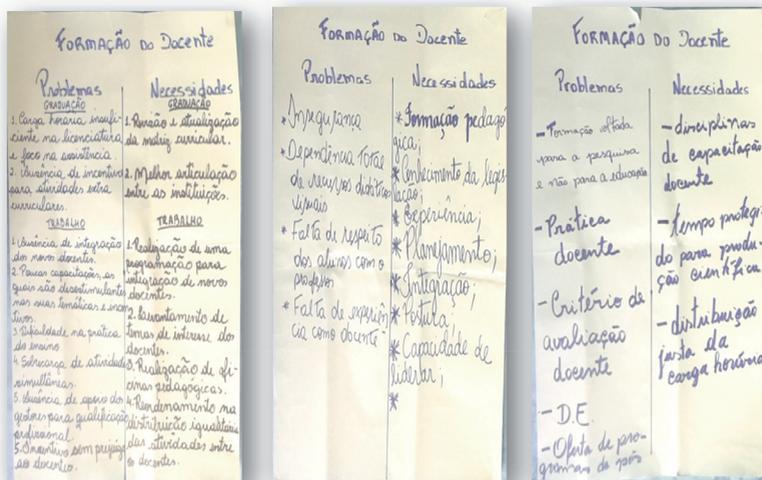
Fonte: Dados da pesquisa.

Com o grupo mais integrado, o Momento 2 teve início com um breve resumo do Momento 1, destacando falas que indicavam possíveis dificuldades durante a formação do docente. A retomada do encontro anterior foi imprescindível para desenvolver um pensamento reflexivo sobre o processo de formação através da lembrança do caminho percorrido para se constituir professor.

A decisão de dividir o grupo em duas duplas e um trio foi determinada em conjunto. Essa divisão colaborou na aproximação dos participantes, na expansão e verificação na similaridade das ideias e determinação mais clara e concisa das respostas referentes às dificuldades e necessidades da formação docente.

A socialização se deu através da apresentação oral de cada dupla e/ou trio expondo o descrito no cartaz. A Figura 5 mostra os cartazes produzidos no Momento 2 pelos participantes.

Figura 5 – Produção Documental do Momento 2.



Fonte: Dados da Pesquisa.

O Momento 2 foi destinado ao levantamento dos problemas relacionados a formação inicial e permanente do docente, mas também emergiram dificuldades e necessidades relacionadas a prática docente, principalmente do docente novato. A percepção dos problemas referentes ao enfermeiro docente novato, seja no processo de formação, seja na prática afluente, nos participantes, desejos em colaborar e integrar-se em ações que modifiquem e transformem essa realidade. E essas questões foram trabalhadas nos encontros seguintes, mais precisamente no Momento 4.

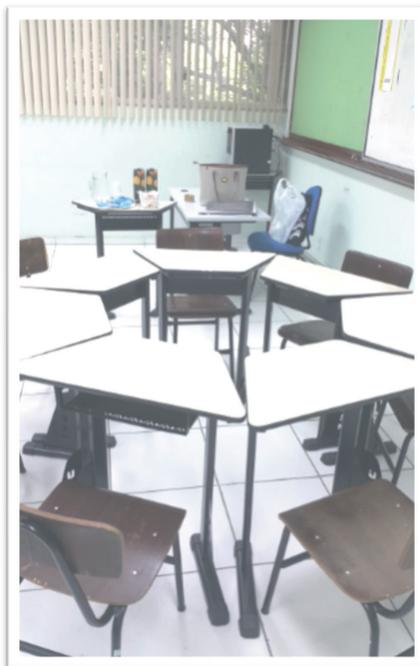
O Momento 3 foi composto de duas etapas. A primeira etapa foi uma introdução para contextualização teórica através do lançamento da pergunta norteadora onde se pode compreender o que os participantes conhecem de formação docente e que fundamentação teórica utilizam para a sua prática docente. A segunda etapa foi a teorização, com a apresentação das teorias de Conhecimento Base para o Ensino de Shulman e Comunidades de Prática Docente de Wenger. O Quadro 5 descreve o Momento 3.

Quadro 5 - Descrição do Momento 3 da coleta de dados da pesquisa.

| Momento 3 | |
|-------------------------------|---|
| Dia | 14 de novembro de 2017 |
| Hora | 15h |
| Duração | 1h30min |
| Local | Sala de aula da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Amazonas |
| Número de Participantes | 6 |
| Pergunta do roteiro de debate | O que conheço sobre formação docente? Como se fundamenta minha prática docente? |
| Atividade realizada | <ul style="list-style-type: none"> • Acolhida aos participantes; • Entrega do material didático, uma pasta fechada e personalizada com nome de cada participante contendo material sobre referenciais teóricos, folhas de papel A4 coloridas e caneta azul; • Retomada da realidade exposta do encontro anterior; • Exposição do objetivo do 3o encontro; • Lançamento da questão norteadora, a qual foi respondida de forma individual e escrita em uma folha de papel em um tempo estimado de 15 minutos; • Abertura para socialização oral em tempo livre; • Apresentação dos referenciais teóricos da pesquisa sobre o docente novato, conhecimento base para o ensino e comunidade de prática docente através da leitura coletiva do material entregue. • Leitura do material de teorização de forma individual como atividade para o próximo encontro; • Síntese das proposições criadas pelos participantes; • Organização do dia, hora e local para o próximo encontro; • Fechamento do encontro com um coffee break |

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 7 – Organização em círculo do grupo focal para a realização do Momento 3.



Fonte: Arquivo pessoal.

O Momento 4 da coleta de dados da pesquisa consistiu na elaboração de ações possíveis para solucionar os problemas identificados relacionados a formação inicial e permanente do docente enfermeiro, de modo reflexivo, crítico e criativo. As soluções foram pressupostas pelo grupo focal através da pergunta norteadora, conforme o Quadro 6 descreve.

Quadro 6 - Descrição do Momento 4 da coleta de dados da pesquisa.

| Momento 4 | |
|-------------------------------|--|
| Dia | 28 de novembro de 2017 |
| Hora | 15h |
| Duração | 1h30min |
| Local | Sala de aula da Universidade do Estado do Amazonas |
| Número de Participantes | 7 |
| Pergunta do roteiro de debate | Que ações proponho para modificar minha prática atual docente com base nos referenciais teóricos estudados? |
| Atividade realizada | <ul style="list-style-type: none"> • Saudações aos participantes do encontro • Retomada da realidade exposta do encontro anterior; • Abertura para discussão sobre os avanços e novos conhecimentos/ ideias geradas após leitura individual dos referenciais teóricos • Exposição do objetivo do 4o encontro; • Lançamento da questão norteadora, a qual seria respondida de forma individual e escrita em uma folha de papel em um tempo estimado de 15 minutos; • Abertura para socialização no grupo das respostas de forma oral e escrita em quadro branco em tempo livre; • Organização das ações descritas no quadro branco através de um compilado pela compatibilidade das propostas; • Acordo coletivo sobre a viabilidade de desenvolvimento das novas ações; • Organização do dia, hora e local para o próximo encontro; • Fechamento do encontro com um coffee break |

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nos problemas apresentados no Momento 2 confrontados com teorização no Momento 3, as ações apresentadas no Momento 4 demonstravam um crescimento intelectual e reflexivo do grupo, além de expandir o olhar sobre o problema apresentado como mostra a Figura 8.

Figura 8 – Produção Documental do Momento 4.



Fonte: Dados da pesquisa.

A conclusão do Momento 4 foi essencial para se elaborar uma proposta de construção de uma comunidade de prática docente como uma possível ação modificadora da realidade no que se refere aos problemas relacionados a formação e prática do enfermeiro docente.

A articulação e o planejamento para a efetivação da comunidade de prática docente, foram realizados no Momento 5, onde os participantes puderam assumir individualmente compromissos diante da proposta de ação coletiva, conforme mostra o Quadro 7.

Quadro 7 - Descrição do Momento 5 da coleta de dados da pesquisa.

| Momento 5 | |
|-----------|------------------------|
| Dia | 12 de dezembro de 2017 |
| Hora | 15h |
| Duração | 1h |

| | |
|-------------------------------|---|
| Local | Sala de aula da Universidade do Estado do Amazonas |
| Número de Participantes | 4 |
| Pergunta do roteiro de debate | Quais os compromissos que assumo (individualmente) diante do trabalho desenvolvido coletivamente? |
| Atividade realizada | <ul style="list-style-type: none"> • Saudações aos participantes do encontro • Exposição do objetivo do 5o encontro; • Síntese das propostas construídas no encontro anterior; • Lançamento da questão norteadora, a qual seria respondida de forma oral e individual em tempo livre; • Planejamento para implementação das propostas construídas no encontro anterior; • Organização dos responsáveis para implementação das propostas construídas no encontro anterior; • Avaliação dos encontros; • Encerramento dos encontros presenciais com uma confraternização de fechamento da primeira parte da pesquisa. |

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da conclusão do Momento 5 elaborou-se um planejamento para executar a construção da Comunidade de Prática Docente com atividades bem definidas para cada participante como mostra o Quadro 8.

Quadro 8 – Planejamento para a construção da Comunidade de Prática Docente.

| Participante do Grupo | Atividade |
|-----------------------|---|
| Pesquisadora | Criação de um acesso on-line através da Plataforma EAD da Universidade do Estado do Amazonas sob o nome de “Comunidade de Prática Docente Virtual”. Inserção dos participantes. |

| Participante do Grupo | Atividade |
|------------------------|--|
| Participante 1 | Análise das dificuldades referentes a formação do docente enfermeiro novato apresentadas no Momento 2 e apresentar para o grupo os três problemas mais relevantes. |
| Todos os participantes | Dividirem-se individual ou em dupla para trabalhar dentro da comunidade de prática docente uma das dificuldades citadas anteriormente. |
| Participante 2 | Verificar junto as Instituições de Ensino a possibilidade de efetivar mediante um planejamento de médio e longo prazo outras ações relatadas no Momento 4. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda, seguindo posterior aos momentos de coleta de dados da pesquisa, houve o acompanhamento da criação da Comunidade de Prática Docente, identificando suas potencialidades e dificuldades, assim como o acompanhamento do seu desenvolvimento.

3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para análise dos dados qualitativos, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, definida por Bardin (2011) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Essa técnica utiliza procedimentos criteriosos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

O processo de análise de conteúdo de Bardin (2011) envolve três fases para obter significação dos dados coletados: primeira fase é a pré-análise, segunda é a exploração do material e terceira é o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira fase da análise de conteúdo, a pré-análise é a organização dos dados coletados, conforme os objetivos iniciais da pesquisa. Tem como objetivo operacionalizar e sistematizar as iniciais, conduzindo para a confecção de um esquema de desenvolvimento da pesquisa. Essa fase é composta de três tarefas: leitura flutuante, constituição do *corpus* e reformulação de hipóteses e objetivos (BARDIN, 2011).

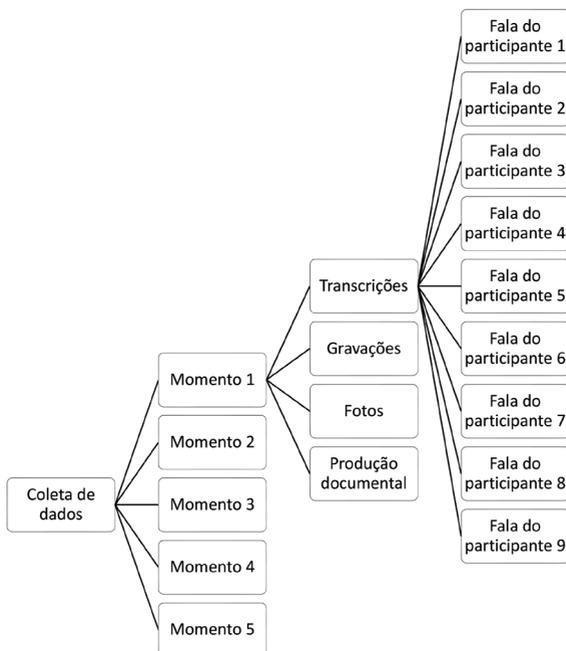
A leitura flutuante consiste em tomar contato exaustivo como o material para conhecer seu conteúdo (BARDIN, 2011). Após a gravação de cada Momento, os dados coletados foram transcritos na íntegra com auxílio do Microsoft Office Word 2007 pela pesquisadora. Assim, com audição e transcrição fidedigna das falas após os encontros, a fase da lei-

tura fluante constituiu-se num processo continuado de leitura e releitura dos documentos impressos.

Constituição do *corpus* é a organização do material sob normas bem definidas, são elas: a exaustividade, ou seja, deve-se esgotar a totalidade do texto contemplando todos os aspectos do roteiro; a representatividade, indicando que deve-se representar de forma fidedigna o universo estudado; a homogeneidade, pela qual deve-se obedecer com precisão aos temas e a pertinência, propondo que os conteúdos devem ser adequados aos objetivos do trabalho (BARDIN, 2011).

Para organização dos dados, foi criada uma pasta no computador pessoal da pesquisadora denominada de “coleta de dados”. Essa pasta está dividida em cinco subpastas referentes aos cinco momentos da coleta de dados da pesquisa, contendo os áudios das gravações, as transcrições na íntegra, fotos e produção documental referente a cada encontro. As transcrições na íntegra ainda foram subdivididas em arquivos relacionados a cada fala do participante, como demonstra a Figura 9, tomando como exemplo o Momento 1.

Figura 9 – Exemplo da constituição do *corpus* da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa.

Dessa forma, possibilitou uma identificação exata e rápida da fala de cada participante e o momento que foi verbalizada, facilitando a análise. Assim, constituiu-se o *corpus* da pesquisa.

Reformulação de hipóteses e objetivos é a última tarefa dessa fase. Nesse momento, determina-se a unidade de significado que pode ser uma palavra ou uma frase; a unidade de contexto definida como a delimitação do contexto de compreensão da unidade de significado; os recortes; a forma de categorização; a modalidade de codificação e os conceitos teóricos mais gerais que orientarão a análise (BARDIN, 2011). Nessa etapa, iniciou-se a análise dos dados com a definição das unidades de significado e unidades de contexto, as quais foram determinadas em forma de frases.

Para a realização dessa etapa foi utilizado um instrumento de análise de dados denominado de QRSNVivo 11. O QRSNVivo 11 é um software projetado para ajudar a organizar, analisar e encontrar informações em dados qualitativos como: entrevistas, respostas abertas de pesquisa, artigos, mídia social e conteúdo web. Esse programa não se destina a automatizar o processo de análise, mas sim de simplificar o gerenciamento das informações codificadas para que o pesquisador possa interpretá-las.

Os arquivos contendo as falas dos participantes de cada Momento foram transportados para o software QRSNVIVO 11 e submetidas à análise detalhada para codificação escrita definida pela pesquisadora sob forma de uma frase pertinente aos objetivos da pesquisa. Dentro do software, essa codificação era denominada de “nós” e os primeiros “nós” deram origem as unidades de significado. Cada parte da fala do participante era lida e contemplada a uma unidade de significado, gerando um novo arquivo dentro do software, onde se encontram todas as partes das falas referentes a cada unidade de significado quando solicitado.

Para melhor entendimento, a Figura 9 demonstra um exemplo de como foi realizado a codificação que deu origem as unidades de significado e como elas se apresentam no software QRSNVIVO 11.

Figura 10 – Exemplo da codificação no software QRSNVIVO 11.

Unidades de Significado

| Nº | Nome | Fontes | Referência |
|----|---|--------|------------|
| 0 | Buscando a formação para ser docente em enfermagem | 0 | 0 |
| 7 | Buscando a formação inicial de enfermagem | 7 | 7 |
| 4 | Buscando a formação para a docência | 4 | 4 |
| 5 | Buscando a formação permanente na enfermagem | 4 | 5 |
| 0 | Conhecimento sobre formação docente | 0 | 0 |
| 1 | Enfrentando a formação do docente em literatura | 1 | 1 |
| 2 | Enfrentando a formação docente através do próprio experiê | 2 | 3 |
| 1 | Enfrentando a formação sobre o conhecimento do docente | 1 | 1 |
| 2 | Enfrentando a formação em necessidades do conhecimento do | 2 | 2 |
| 1 | Enfrentando a formação permanente como necessidade do d | 1 | 2 |
| 1 | Enfrentando a formação sobre o conhecimento do docente | 1 | 1 |
| 1 | Enfrentando a formação sobre o conhecimento pedagógico | 1 | 2 |
| 1 | Enfrentando a formação sobre o conhecimento pedagógico d | 1 | 1 |
| 1 | Enfrentando a formação sobre o conhecimento pedagógico d | 1 | 1 |
| 0 | Despertando o desejo em ser docente de enfermagem | 0 | 0 |
| 0 | Desejo trabalhar em atividades de enfermagem | 0 | 0 |
| 6 | Atividade a ser realizada para codificar para um novo nó | 6 | 6 |

Partes das falas referentes a uma das unidades de significado

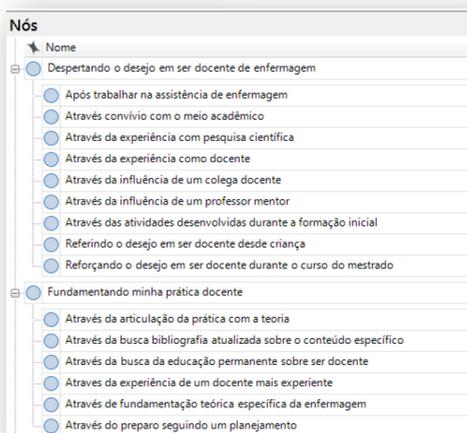
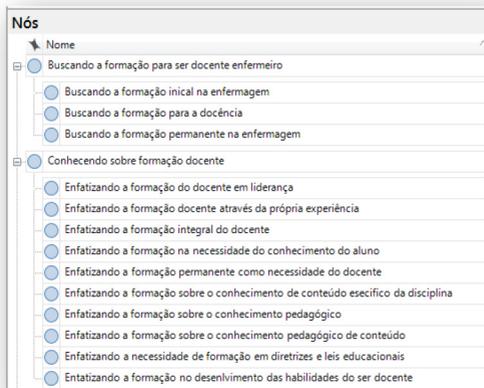
Falas referentes à unidade de significado em destaque "Buscando formação para a docência"

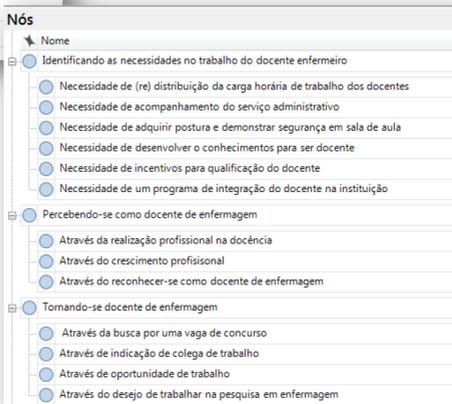
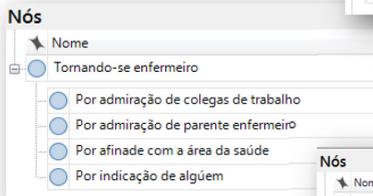
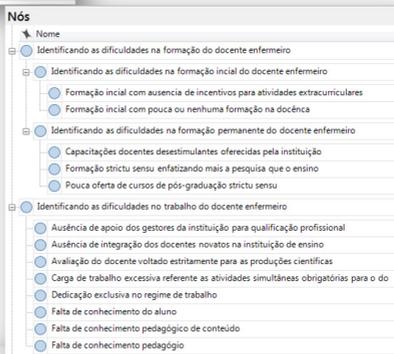
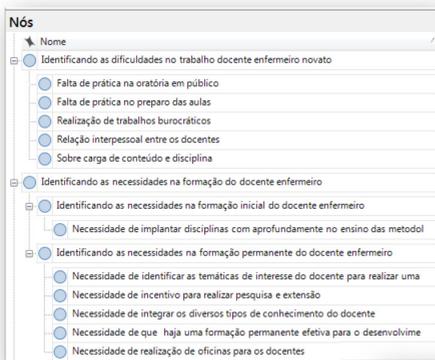
Fonte: Dados da Pesquisa.

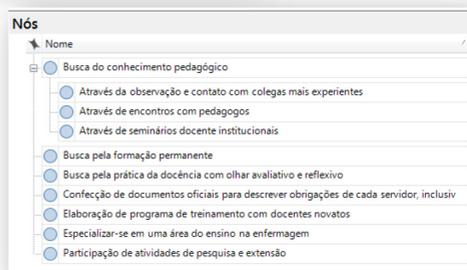
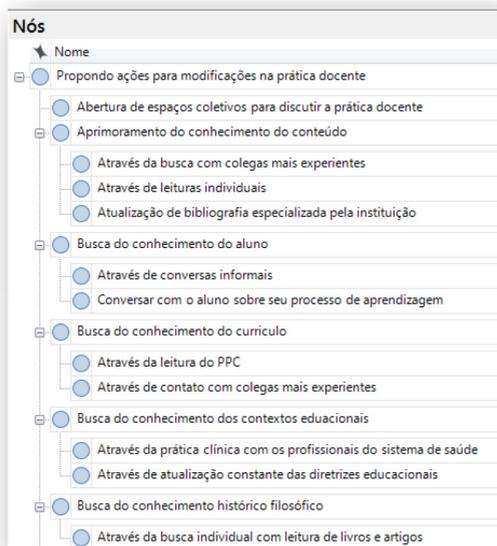
Abrindo cada arquivo gerado como “nós”, ou seja, como unidade de significado, era possível visualizar as falas dos participantes. Ao lado das unidades de significado ainda constam duas colunas denominadas de “Fontes” e “Referências”, que indicam por quantos arquivos diferentes aquela unidade de significado foi composta e por quantas falas diferentes, respectivamente. No caso do exemplo exposto, a unidade de significado “Buscando formação para a docência” é composta de quatro arquivos diferentes e quatro falas diferentes.

Ao submeter todos os arquivos contendo as falas dos participantes referentes aos cinco momentos da pesquisa, emergiram 89 “nós”, ou seja, 89 unidades de significado, apresentadas na Figura 10.

Figura 11 – Lista das unidades de significado.





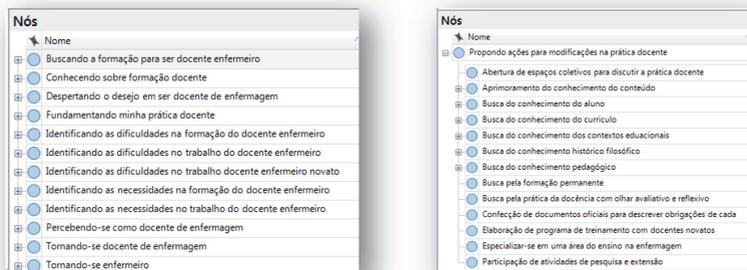


Fonte: Dados da Pesquisa.

Depois disso, estabeleceram-se as unidades de contexto que fornecem significado às unidades de significado. É uma unidade, de modo geral, mais ampla do que a de análise, que serve de referência a esta, fixando limites contextuais para interpretá-la. Cada unidade de contexto, geralmente, contém diversas unidades de registro (BARDIN, 2011).

Então, retornou-se as falas dos participantes buscando recorrências e não recorrências, procurando o que cada participante havia explicitado sobre o tema e com isso, foi realizado um reagrupamento. Sendo assim, considerando assimilaridades e as disparidades nos temas, pode-se constituir 25 unidades de contexto, apresentados na Figura 12.

Figura 12 – Lista das unidades de contexto.

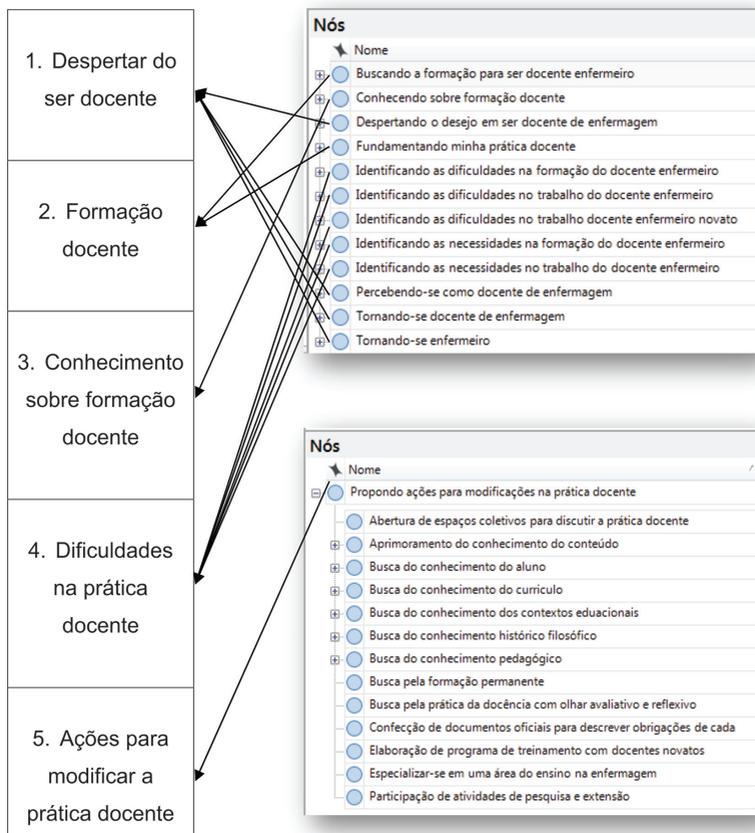


Fonte: Dados da pesquisa.

Na segunda fase, a exploração do material, o texto é analisado de maneira sistemática em função das unidades de significado formadas anteriormente. Consiste na exploração do material e junção das unidades de significado e das unidades de contexto para a definição de categorias. É quando ocorre a categorização, definido como um procedimento com a finalidade de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Esses critérios, geralmente provenientes dos objetivos da pesquisa, dão origem às categorias. Essa segunda fase é muito importante, porque possibilita interpretações e inferências que darão riqueza ao trabalho (BARDIN, 2011).

Sendo assim, o processo de categorização desta pesquisa, a partir das unidades de significado, originaram cinco subcategorias, apresentadas na Figura 13.

Figura 13 – Lista das subcategorias.



Fonte: Dados da pesquisa.

E considerando a objetividade e homogeneidade das evidências, essas cinco subcategorias foram reunidas em duas grandes categorias temáticas que, por sua vez, são apresentadas em dois manuscritos de resultado (2 e 3), haja vista que o Manuscrito 1 refere-se a Revisão Integrativa da Literatura acerca da Comunidade de Prática Docente. O emergir das categorias temáticas está representada no quadro a seguir.

Quadro 9 – Apresentação das categorias temáticas.

| | | |
|---|--|--------------|
| 1. Despertar do ser docente | 1. Construção do Enfermeiro Docente Novato | Manuscrito 2 |
| 2. Formação docente | | |
| 3. Conhecimento sobre formação docente | | |
| 4. Dificuldades na prática docente | | |
| 5. Ações para modificar a prática docente | 2. Ações para modificar à Prática Docente | Manuscrito 3 |

Fonte: Dados da Pesquisa.

Dessa forma, o software favoreceu na organização da apresentação dos resultados, dando origem as duas grandes categorias temáticas da pesquisa, possibilitando a elaboração e seguimento para etapa seguinte.

A terceira fase da análise de conteúdo é o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Aqui, os dados brutos são evidenciados, o que permite ao analista fazer inferências, isto é, passar da premissa à conclusão, guiado tanto pelos conteúdos manifestos quanto pelos conteúdos latentes. Os manifestos apresentam conclusões fundamentadas nos dados apresentados, enquanto os latentes abrem espaço para cogitar o que há por detrás daquele dado bruto.

Nessa fase, os dados foram analisados com maior profundidade e relacionados com a fundamentação teórica. A interpretação foi feita através da exploração das unidades de significados que constituem as grandes categorias temáticas da análise num confronto com a fundamentação teórica.

3.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS DA PESQUISA

O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Estadual do Amazonas para parecer e aprovado no dia 18 de setembro de 2017 sob o CAEE no 71412517.5.0000.5016 (ANEXO A).

Após a identificação dos sujeitos, foi estabelecido contato com os possíveis participantes da pesquisa e apresentada a proposta de estudo, respeitando a Resolução nº 466/2012 (BRASIL, 2012), que trata de normas para a pesquisa com seres humanos. Aqueles que aceitaram participar deste estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (APÊNDICE C).

A presente pesquisa obedeceu a Resolução nº 466/2012, a qual considera que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos. O dano eventual poderá ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade. Portanto, caso ocorra risco ao participante da pesquisa sendo de natureza física, psicológica, social, educacional ou outro, a pesquisadora responsável deve oferecer ajuda para aliviar o problema.

A pesquisa não teve nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. O benefício relacionado à participação do sujeito foi de contribuir para o conhecimento sobre o tema e colaborar com o acréscimo de pesquisa sobre o assunto. Ainda, em conformidade com o CEP, foi encaminhada aos responsáveis das Instituições participantes, a carta de solicitação do termo de anuência da instituição coparticipante (APÊNDICE A), assim como um resumo deste projeto para esclarecimentos (APÊNDICE B).

O presente trabalho contou com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil - CAPES- Código de Financiamento 001.

4 RESULTADOS

Nesse item são apresentados os resultados da pesquisa de acordo com a Instrução Normativa do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina – PEN/UFSC que trata dos critérios para elaboração e formato de apresentação da tese (PEN, 2016). Sendo assim, conforme as normas do programa, os resultados foram apresentados na forma de dois manuscritos, de autoria do discente com coautoria da professora orientadora. Foi ainda construído um manuscrito de revisão integrativa de literatura, apresentado no capítulo de referencial teórico, totalizando, então, três manuscritos apresentados na tese conforme solicita o PEN/UFSC.

Assim, o Manuscrito 1 foi uma Revisão Integrativa da Literatura intitulado **“Comunidades de prática docente – desafios e perspectivas: uma revisão integrativa da literatura”** que teve como objetivo identificar a utilidade das comunidades de prática para formação do docente em saúde e enfermagem por meio da conceituação de comunidade de prática de Wenger no âmbito mundial através de artigos científicos disponíveis online sem definição de período. Através deste manuscrito, pôde-se obter uma compreensão sobre os movimentos de criação e desenvolvimento das comunidades de prática docente na saúde e enfermagem que serviram de subsídios para o progresso da tese.

O Manuscrito 2 intitulado de **“Formação para a docência no dizer do enfermeiro docente novato”** teve como objetivo compreender como o enfermeiro docente novato desenvolve a formação para a docência no ensino superior a luz do referencial de Lee Shulman no contexto amazônico e conhecer a formação inicial e permanente realizado pelo enfermeiro docente novato para a atuação docente.

O Manuscrito 3 intitulado de **“A comunidade de prática docente virtual como estratégia de formação do enfermeiro docente novato no contexto amazônico”** refere-se a construção e desenvolvimento de comunidade de prática docente virtual de acordo com Wenger como elemento para qualificar a ação do enfermeiro docente novato na prática docente e o ensino em enfermagem no contexto amazônico.

4.1 MANUSCRITO 2

FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO DIZER DO ENFERMEIRO DOCENTE NOVATO

Maria Luiza Carvalho de Oliveira
Vânia Marli Schubert Backes

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa ação, que teve como objetivos compreender como o enfermeiro docente novato desenvolve a formação para a docência no ensino superior a luz do referencial de Lee Shulman no contexto amazônico e conhecer a formação inicial e permanente realizado pelo enfermeiro docente novato para a atuação docente. A coleta de dados foi por meio de grupo focal, realizada em cinco encontros que ocorreram no período de agosto a dezembro de 2017, com a participação de nove enfermeiros docentes novatos de três instituições de ensino superior da cidade de Manaus/Amazonas/Brasil. Na organização e análise dos dados emergiram quatro categorias: o despertar do ser docente; formação do enfermeiro docente novato; conhecimento sobre formação docente e dificuldades na formação e prática docente. Os resultados evidenciaram que os participantes têm ciência da necessidade de conhecimentos complementares no processo de formação que contribuem para o ensino, principalmente, o desenvolvimento do conhecimento pedagógico alimentado através da experiência, seja própria ou dos pares. As dificuldades na formação e prática docente são: a falta de apoio da instituição, as exigências de atividades simultâneas na prática docente fora o ensino e a falta de estruturas e materiais pedagógicos para o exercício da docência. As instituições devem oferecer capacitações para os docentes, com base nos anseios e necessidades do grupo. Trabalhar a avaliação e reflexão da prática docente para ampliar a percepção sobre essa prática. Dessa forma, os docentes buscarão individual e coletivamente complementação para formação docente.

Descritores: Docentes de Enfermagem. Capacitação de Professores. Prática do Docente de Enfermagem. Educação em Enfermagem. Pesquisa em Educação de Enfermagem.

INTRODUÇÃO

A preocupação com o ensino superior para a formação das equipes de saúde vem sendo referida desde a construção do Sistema Único de Saúde – SUS, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BOMFIM *et. al.*, 2014). A partir disso, houve uma sucessão de eventos como a implementação e mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LBD, sancionada em 20 de dezembro de 1996 e ainda transformações socioeconômicas que foram de grande importância para modificar a realidade da educação em diferentes instâncias (COSTA e MIRANDA, 2009).

Mesmo diante de tentativas de mudanças no ensino superior para a formação das equipes de saúde, verifica-se que a situação está longe de ser a ideal e a qualidade do ensino está comprometida. O ensino superior em saúde tem sido alvo de críticas quanto à capacidade de desenvolver no aluno o potencial intelectual com avaliação e raciocínio crítico como determina as Diretrizes Curriculares da Educação – DCN (FERREIRA *et. al.*, 2010).

Nesse sentido, a formação do docente torna-se central no sucesso dos processos educativos e quando se tem uma formação inadequada, torna-se um dos principais fatores que prejudicam a qualidade do ensino (GATTI, 2016). E desde a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, esforços têm sido envidados para mudar o perfil do profissional de saúde, estabelecendo habilidades e competências necessárias à formação, sem, contudo, dispor uma preocupação com a formação docente (MORES e COSTA, 2016).

A questão da formação dos docentes para o ensino superior em saúde tem sido um grande desafio para as políticas públicas governamentais e um desafio para as instituições de ensino superior, desde a década de 90, onde surgiram teorias relacionadas à formação docente. É uma nova perspectiva no ensino foi proposta pela LBD de 1996, orientando o estímulo à criatividade, refletividade e desenvolvimento do espírito científico, enfatizando a necessidade de que os professores também exigem uma capacitação específica para a formação desse tipo de aluno. Desde então, discussões acerca da formação docente levaram a reforma nas políticas educacionais, surgindo novas propostas onde a universidade deveria viabilizar a formação pedagógica dos docentes que ingressam na instituição (GUARESCHI e KURCGANT, 2015).

Nos cursos de graduação na área da saúde, há uma deficiência na formação do profissional para a atividade docente, mesmo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN trazem alguns princípios pedagógicos dentre eles: a formação centrada no aluno e o professor como facilitador; a formação generalista, humanista, crítica e reflexiva; a pedagogia das competências; o aprender a aprender; a flexibilidade curricular; a questão da pesquisa na graduação; o Sistema Único de Saúde como foco da formação e outro aspecto abordado é referente à formação para a licenciatura (GUBERT e PRADO, 2011).

Adentrando especificamente no campo da enfermagem, não se percebe uma preocupação em relação à atuação do enfermeiro na prática docente, pelo contrário, observa-se uma inexistência de disciplinas de cunho pedagógico na graduação (GUBERT e PRADO, 2011).

A constatação do acelerado e desordenado crescimento de cursos e oferta de vagas de graduação em Enfermagem sem o devido acompanhamento da sua qualidade indica a necessidade de estudos adicionais sobre a Educação em Enfermagem no Brasil (TEIXEIRA *et. al.*, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs dos Cursos de Graduação em Enfermagem exigem a formação de um profissional qualificado para a prática da enfermagem, com formação generalista, crítica e reflexiva com base no rigor científico e intelectual, pautado em princípios éticos, com competências e habilidades nas áreas de: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração, gerenciamento e educação permanente. Exigem a formação de um profissional voltada para atender as necessidades sociais da saúde, com ênfase no SUS, assegurando a integralidade da atenção, a qualidade e humanização do atendimento (BRASIL, 2001).

Mas, o processo de formação dos profissionais de enfermagem advém do processo ensino-aprendizagem onde dois personagens são fundamentais: o aluno e o docente de enfermagem, os quais precisam ser preparados para interagir entre eles através de uma relação integrada que favoreça essa formação. Então, para atender as exigências de formação das DCN, docentes de enfermagem merecem um olhar atencioso para o aprimoramento da qualidade do ensino (TEIXEIRA *et. al.*, 2013).

Observa-se, portanto, que apesar de indicar a necessidade da capacitação pedagógica nos cursos de graduação em enfermagem que contemplem exigências da prática profissional, a formação pedagógica foi excluída dos textos finais das DCN dos Cursos de Graduação em Enfer-

magem de 2001, definindo a licenciatura desvinculada da graduação em enfermagem (SANTOS *et. al.*, 2011).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de enfermagem onde estão previstas mudanças que reforçam a integração teoria e prática, a formação interdisciplinar, a garantia de participação dos enfermeiros dos serviços nas atividades práticas e estágio curricular supervisionado, bem como o estabelecimento das áreas prioritárias de formação segundo o quadro epidemiológico, as necessidades em saúde da população e os princípios do Sistema Único de Saúde (TEIXEIRA, 2017). Mesmo assim, não se percebe uma atenção e uma ação voltada especificamente a formação inicial e/ou permanente do enfermeiro docente diante das diretrizes.

O 13º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem, realizado em Belém no ano de 2012, refletiu criticamente sobre a Educação em Enfermagem. Os desafios decorrentes do processo de implantação e consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN - para os cursos de Graduação em Enfermagem assumiram lugar central nos debates. Uma das atividades foi a escrita da “Carta de Belém” que registra, entre outros tópicos, aspectos relevantes para a formação de professores, atentando para retomada e ampliação do debate sobre a formação de Enfermeiros com Licenciatura. Sobre isso, a carta recomenda as instituições de ensino uma política emergencial e indutora de formação de licenciados em Enfermagem e qualificação permanente do Enfermeiro-docente (CABRAL e TEIXEIRA, 2012).

No Brasil, cada vez menos enfermeiros procuram estudar o curso de licenciatura em enfermagem e, os que procuram, depositam no curso uma possibilidade de oportunidade de trabalho ampliada, podendo atuar na assistência com formação adicional de educador (SANTOS *et. al.*, 2011).

O problema da formação do docente enfermeiro no Amazonas, região Norte do Brasil não é diferente. Cada vez menos enfermeiros pensam em estudar na pós-graduação *lato sensu*, a especialização em licenciatura, primeiro pela escassez de oferta do curso e segundo porque modalidades de especialização no âmbito hospitalar são mais visadas e melhor remuneradas. A problemática se estende na pós-graduação *stricto sensu* quando somente uma instituição de ensino superior oferece o curso de Mestrado em Enfermagem com apenas seis vagas e nenhuma instituição oferece o Doutorado em Enfermagem até o momento.

Medidas estão sendo tomadas para qualificar o corpo docente de enfermagem no Amazonas. Mas, com os acontecimentos nos últimos 10

anos na graduação em enfermagem torna-se mais trabalhoso. Isso porque a área da docência para o enfermeiro se ampliou consideravelmente nesse período. O número de instituições de ensino superior que oferecem o curso de graduação em enfermagem aumentou de três para nove. Com o aumento da oferta de curso e diante de políticas públicas educacionais facilitadoras, também ocorreu um aumento de 13% no número de alunos tanto na rede pública quanto na rede particular (BRASIL, 2017).

Nesse novo contexto amazônico, houve um aumento do corpo docente de enfermagem com pouca ou nenhuma capacitação ou atualização para desenvolver competências pedagógicas e a contratação de professores novatos com nenhuma ou com pouca experiência na docência. Assim, enfermeiros são contratados para lecionar sem estar preparados e se tornam professores com limitações e não somente pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que esses docentes ensinam (MADEIRA, 2008).

Considerando professores novatos aqueles que têm menos de 5 anos na docência, Moya *et. al.* (2005) refere que esses profissionais têm dificuldades de iniciar a prática docente e apresentam insegurança, falta de experiência, falta de conhecimento pedagógico.

Isso é evidente quando se percebe que o processo de construção do conhecimento do docente é complexo e exige complementação em aspectos pedagógicos, conhecimento do conteúdo e ensino, domínio da explicitação, integração, disciplina, currículo e a maioria dos docentes novatos desconhecem esse conhecimento.

A habilidade de manter alunos envolvidos, participativos, discutindo coletivamente e o uso refinado de estratégias de ensino adaptadas de acordo com as necessidades da aula é uma habilidade denominada de conhecimento e prática docente. Os professores que possuem essa capacidade, geralmente são docentes experimentados e não os docentes novatos (BACKES *et. al.*, 2013). Por isso, é relevante destacar a necessidade que se construa um movimento de valorização e orientação da formação do docente no ensino superior em saúde e instrumentalizar o docente para sua prática cotidiana, principalmente para docentes novatos.

Shulman (2005), renomado pesquisador na área da educação e especialmente na formação de professores defende a teoria denominada de Conhecimento Base para o Ensino, a qual envolve uma série de conhecimentos necessários para o exercício competente da docência. Essa teoria está fundamentada em sete categorias e todas as categorias apresentam elementos essenciais para a prática docente são elas: 1- conhecimento de

conteúdo; 2- conhecimento pedagógico geral; 3- conhecimento pedagógico de conteúdo; 4- conhecimento dos alunos; 5- conhecimento do currículo; 6- conhecimento do contexto educacional; 7- conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais e sua base filosófica e histórica.

Souza (2018) destaca que o Conhecimento do Conteúdo aparece para o enfermeiro docente novato como um forte componente da sua prática docente, acreditando, assim, estar apto para dar aula. Entretanto, apenas o Conhecimento do Conteúdo não caracteriza um bom professor, o Conhecimento Pedagógico Geral também é requerido, principalmente quando o conteúdo requer estratégias de ensino que possibilitem o aprendizado do aluno.

Dentre os Conhecimentos Base para Ensino, enfermeiros docentes novatos utilizam o Conhecimento de Conteúdo para subsidiar e fortalecer a prática docente. Isso faz com que os demais tipos de Conhecimento sejam ignorados em seu desenvolvimento e o Conhecimento Pedagógico Geral não é conscientemente referido como parte da prática docente, o que sugere uma formação pedagógica deficiente (SOUZA, 2018).

Portanto, destaca-se a necessidade de elaborar estratégias de formação docente, não só, mas principalmente com os docentes novatos, que disponibilizem espaços que promovam areflexão sobre a sua própria prática com seus pares e possibilitem o fortalecimento e expansão de todos os sete tipos de Conhecimentos Base para o Ensino.

Além disso, Shulman (2005) identifica quatro fontes reais e potenciais que alimentam essa base de conhecimento, que ocorre por intermédio da formação acadêmica, as estruturas e materiais pedagógicos, a pesquisa sobre o processo escolar e a sabedoria e experiência da prática docente.

Sobre as fontes dos Conhecimentos Base para o Ensino, o estudo de Souza (2018) com professores novatos de enfermagem, revelou que a apropriação e busca de formação acadêmica está em transição da condição de professor novato para professor intermediário, portanto em desenvolvimento. Revelou também que as estruturas e materiais pedagógicos e a pesquisa sobre o processo escolar estão ausentes como fontes de conhecimento para os docentes novatos. Além disso, a fonte relacionada à sabedoria e experiência da prática docente foi substituída pela sabedoria e experiência da prática como profissional de enfermagem e, é fortemente valorizada pelo professor novato de enfermagem, mas não é suficiente para promover a aprendizagem, necessitando de apropriação de teorias de

aprendizagem para compreender a indissociabilidade entre conteúdos e métodos no processo ensino-aprendizagem (SOUZA, 2018).

O Conhecimento Pedagógico de Conteúdo, entendido como uma junção entre conteúdo e pedagogia, é uma construção pessoal do professor e, por isso Shulman (2005) retrata a prática pedagógica do docente através do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico. Esse modelo é um movimento cíclico de compreensão, transformação, ensino, avaliação e nova compreensão, gerando um processo reflexivo do docente e lhe permite uma percepção acerca de sua prática e seu modo de ensino.

Esse movimento do modelo de ação e raciocínio pedagógico exige que o processo de raciocínio do professor sobre o conhecimento base para o ensino esteja em contínua reestruturação e sua dinâmica é enriquecida pelos contextos dos resultados obtidos, num modelo dinâmico e cíclico de reflexão e ação (FERNANDEZ, 2015). É a partir da prática docente, que docente novato não tem vivência, que se sinaliza o movimento de construção do Conhecimento Pedagógico de Conteúdo, e nesse cotidiano, o docente, por meio da reflexão de suas próprias práticas, percebe a necessidade da busca por formação pedagógica

O conhecimento base para o ensino de Shulman (2005), assim como os construtos de fontes e o modelo de ação e raciocínio pedagógico podem contribuir para análise da formação e prática docente em enfermagem. O uso desse referencial de forma integrada ou isoladamente possibilita não apenas investigar a prática, mas aprender através delas (BACKES *et. al.*, 2017). E, por isso, a formação docente torna-se essencial para o fortalecimento e amadurecimento das práticas docentes.

Partindo dessas definições e nesse contexto, esse manuscrito tem como perguntas norteadoras: Que conhecimentos são necessários para o exercício da docência? Como ocorre a formação inicial e permanente do enfermeiro docente novato? Assim, esse manuscrito teve como objetivos compreender como o enfermeiro docente novato desenvolve a formação para a docência no ensino superior a luz do referencial de Lee Shulman no contexto amazônico e conhecer a formação inicial e permanente realizado pelo enfermeiro docente novato para a atuação docente.

MÉTODOS

Esse manuscrito é parte da tese intitulada de “Desenvolvimento de comunidade de prática docente virtual: possibilidade de formação do enfermeiro docente novato”, desenvolvida junto ao Programa de Pós-

Graduação em Enfermagem a Universidade Federal de Santa Catarina. Essa tese foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa - CEP da Universidade do Estado do Amazonas - UEA e aprovada com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE no 71412517.5.0000.5016, respeitando a Resolução 466 (BRASIL, 2012).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação. Para Minayo (2012), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos. A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011).

Assim, optou-se por utilizar a pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação para compreender como o enfermeiro docente novato desenvolve a formação para a docência no ensino superior a luz do referencial de Lee Shulman no contexto amazônico e para conhecer a formação inicial e permanente realizado pelo enfermeiro docente novato para a atuação docente.

Como local do estudo, foram três Instituições de Ensino Superior - IES que oferecem o Curso Regular de Graduação em Enfermagem, cadastradas no portal do Ministério da Educação - MEC, sendo uma da esfera Federal, uma da esfera Estadual e uma Particular da cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas, localizado na região Norte do Brasil.

O local de coleta de dados foi nas dependências das Instituições de Ensino Superior participantes da pesquisa e foi definido em parceria com os participantes da pesquisa. Sendo assim, aconteceram quatro encontros em uma sala de aula da Universidade do Estado do Amazonas e um encontro em uma sala de aula da Escola de Enfermagem de Manaus da Universidade Federal do Amazonas.

Os participantes do estudo foram nove enfermeiros docentes novatos das Instituições de Ensino Superior campo de estudo. Os critérios de inclusão foram enfermeiros docentes novatos, necessariamente com graduação em enfermagem, atuantes como docentes no ensino superior de enfermagem com experiência de até 5 anos, que fazem parte do quadro permanente dos docentes de enfermagem e atuantes na instituição de ensino superior por, no mínimo 6 meses. Os critérios de exclusão foram

enfermeiros docentes novatos substitutos e docentes que estejam de licença, férias ou afastados do trabalho no momento da coleta de dados.

Foi realizado o contato individual para determinar o dia, local e horário para o encontro de aproximação coletiva, o qual foi definido como Momento prévio que teve como finalidades: conhecer a instituição e os participantes, apresentar a pesquisadora e a proposta da pesquisa, motivar a participação na pesquisa, regularizar os aspectos éticos e legais da pesquisa, apresentar e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE C) pelos participantes e estabelecer um possível cronograma com dia, hora e local para os próximos encontros. O Momento prévio ocorreu nos dias 26, 27 e 28 de setembro de 2017 nas Instituições de Ensino Superior Universidade do Estado do Amazonas, Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Amazonas e Instituto de Ensino Superior Materdei, respectivamente.

A técnica de coleta de dados utilizada nesta pesquisa foi o grupo focal. Sendo assim, aconteceram cinco encontros do grupo focal realizados nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2017 que tiveram uma duração entre uma e duas horas. Cada encontro, denominado de “Momento” na pesquisa, designou-se a uma das questões norteadoras estabelecidas no instrumento de coleta de dados, o “Roteiro de Debate” (APÊNDICE D).

Os resultados desse manuscrito são provenientes de três Momentos. O momento 1 e o momento 2 aconteceram no mês de outubro de 2017 nas dependências da Universidade do Estado do Amazonas e contaram com a presença de oito e seis participantes, respectivamente. O momento 3 aconteceu no mês de novembro de 2017 nas dependências da Universidade Federal do Amazonas e teve presença de seis participantes do estudo.

O momento 1 teve como pergunta “Como me constitui professor de enfermagem?”. Os participantes responderam individualmente de forma escrita e oral. No momento 2 a questão que norteou o debate foi “Quais os problemas/necessidades que considero essenciais para serem refletidas no tocante a formação inicial e permanente do docente novato?”. Os participantes responderam dividindo-se em grupos pequenos para elaborar um painel colorido e socializar posteriormente com todos. No momento 3 a pergunta do roteiro de debate foi “O que conheço sobre formação docente? Como se fundamenta minha prática docente?”. O momento exigiu duas etapas: a primeira os participantes responderam individualmente as questões norteadoras de forma escrita com posterior socialização com o

grupo. A segunda foi a organização do grupo para a etapa de teorização com a leitura do material de teorização (APÊNDICE E) elaborada pelas autoras, seguida de discussão e reflexão das teorias apresentadas.

Todos os encontros foram gravados em gravador digital de voz Panasonic RR-US300, para posterior transcrição das mesmas para análise. Ainda houve a utilização durante todo o processo de coleta de dados um diário de campo preenchido ao final dos encontros para registro das atividades desenvolvidas e apontamentos sobre reflexões decorrentes das observações e impressões dos encontros. Os encontros foram estruturados, seguindo os princípios da problematização (FREIRE, 2005) e organizados previamente.

Para análise dos dados qualitativos foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Em relação a essa etapa, foi utilizado um instrumento de análise de dados denominado de QRSNVIVO 11. Os arquivos contendo as falas dos participantes de cada Momento foram transportados para o software QRSNVIVO 11 e submetidas à análise detalhada para codificação escrita e categorização dos textos.

Quanto às considerações éticas, a pesquisa obedeceu a Resolução nº 466/2012 e como recomenda a Resolução em relação ao anonimato dos participantes, estes foram identificados nesse manuscrito por nome de cores, sendo: Azul, Branco, Cinza, Laranja, Preto, Rosa, Verde, Vermelho, Violeta.

A pesquisa não teve nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. O benefício relacionado à participação do sujeito foi de contribuir para o conhecimento sobre o tema e colaborar com o acréscimo de pesquisa sobre o assunto. Ainda, em conformidade com o CEP, foi encaminhada aos responsáveis das Instituições participantes, a carta de solicitação do termo de anuência da instituição coparticipante (APÊNDICE A), assim como um resumo deste projeto para esclarecimentos (APÊNDICE B)¹.

RESULTADOS

Quanto a caracterização dos participantes da pesquisa observa-se como característica de aproximação mais relevantes que cinco são do sexo feminino e quatro do sexo masculino e todos estão na faixa etária adulta com idade entre 21 e 59 anos. Apenas três docentes enfermeiros

1 Esta pesquisa contou com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil - CAPES - Código de Financiamento 001.

são casados e três têm filhos. Todos são brasileiros, um participante é proveniente da região Nordeste do País, dois são da região Sudeste e seis da região Norte do Brasil.

Quanto à formação, todos são enfermeiros com curso de bacharelado em enfermagem com cursos de pós-graduação *lato sensu* de mais de 350 horas, apenas quatro têm curso de pós-graduação *stricto sensu* completo, sendo três mestres e um doutor.

A maioria dos participantes trabalha em instituições de ensino público, totalizando seis docentes e três são docentes de instituições de ensino privado. Ainda, evidencia-se que cinco docentes trabalham exclusivamente na área do ensino, três trabalham na docência e assistência de enfermagem e um é docente de enfermagem e administradora atuante em uma empresa particular própria. Ainda vale mencionar que cinco participantes têm o regime de trabalho estatutário e três o regime de trabalho é temporário através de contrato anual.

Provenientes de dados qualitativos, esse manuscrito apresenta os resultados em quatro categorias: 1. O despertar do ser docente; 2. Formação do enfermeiro docente novato; 3. Conhecimento sobre formação docente e 4. Dificuldades na formação e prática docente, descritas e discutidas, a seguir.

O Despertar do Ser Docente

Por meio da pergunta “Como me constitui professor de enfermagem?” durante o Momento 1, os participantes puderam compartilhar no grupo focal a trajetória percorrida para se tornar um docente universitário e relataram como despertaram o desejo de ser docente.

Alguns participantes relataram que a vontade de se tornar um professor era um sonho alimentado desde a infância e cresceram com esse pensamento.

“Na verdade, desde criança eu sempre fui apaixonada pela docência e minha brincadeira principal na infância era ser professora na escolinha de bonecas” (Branco).

“Eu sempre tive esse sonho de ser professora. Trabalhei na atenção básica, me casei, fui pra outro interior e nesse interior passei quatro anos, mas não tinha esquecido o sonho de ser docente” (Verde).

Outros referiram que o desejo em ser docente foi crescendo através de atividades desenvolvidas durante a formação na graduação em enfermagem, ainda como aluno. Mesmo com uma formação voltada para assistência de enfermagem, atividades que exercitavam a criatividade, desenvolvessem o domínio da oratória e destreza e mobilidade na sala de aula criaram um estímulo e despertaram a vontade de seguir a carreira docente em alguns participantes. Outros participantes envolveram-se em atividades como a monitoria e iniciação científica que também foram responsáveis por despertar o desejo de ser docente.

“Cursando a faculdade, fui percebendo minha desenvoltura na sala de aula durante os trabalhos de seminários e eu tinha facilidade de compartilhar conhecimento. E vi que realmente eu ia ser professora de enfermagem” (Laranja).

“Fui monitor de disciplina durante dois anos. A minha rotina junto da professora e a convivência com os alunos foram me aproximando da docência” (Azul).

“E depois da segunda experiência na pesquisa de iniciação científica e percebi que meu sonho era a docência.” (Rosa).

Participantes da pesquisa revelaram que tiveram a oportunidade de conhecer a profissão da docência por meio do convívio com um colega enfermeiro docente e, a partir disso, puderam perceber características inerentes a prática docente. Portanto, um convite de um colega docente para participar do mundo do ensino na enfermagem também fez despertar o ser docente.

“Uma colega enfermeira passou no concurso para professora de enfermagem e eu achei maravilhoso. Comecei a desejar esse sonho em ser professora” (Rosa).

“Uma colega enfermeira docente me convidou para entrar na docência de nível superior numa faculdade particular. Comecei, em 2011, e foi minha

primeira experiência e comecei a gostar e desejar isso” (Violeta).

Para alguns participantes, tornar-se docentes foi estimulado pela formação permanente na docência e enfermagem em cursos específicos e preparando-se para concurso público.

“Fiz mestrado e durante um ano eu me preparei para o concurso, estudando para quando aparecesse a oportunidade” (Branco).

“Fiz minha especialização, fiz meu mestrado e foi quando abriu o concurso. Eu me preparei muito porque era o que eu queria, a docência” (Rosa).

Mesmo com o desejo aflorado, precisava constituir-se de fato docente. Assim, alguns dos participantes tornaram-se docentes como primeira oportunidade de trabalho após a graduação em enfermagem.

“Entrei pra deixar meu currículo na universidade e a coordenadora me informou que estavam precisando de professor. Foi meu primeiro amor, meu primeiro trabalho” (Vermelho).

“Fui deixando meu currículo nas instituições de ensino. Fui chamado em três instituições e aceitei trabalhar. Talvez, eu não tenha escolhido a docência, mas a minha história foi me levando pra esse lado” (Azul).

“Minha primeira oportunidade de trabalho na enfermagem foram os três anos ministrando aulas” (Laranja).

Formação do Enfermeiro Docente Novato

Alguns participantes deste estudo, após a formação inicial na enfermagem, buscaram a formação permanente voltada para área especificamente de enfermagem, outros procuraram formação permanente na docência através de pós-graduação seja *stricto* ou *lato sensu*.

“Minha especialização é em UTI adulto e urgência e emergência” (Vermelho).

“Então, eu terminei a graduação, me especializei em UTI” (Violeta).

“Chegava no 8º período já podia se inscrever na especialização e me inscrevi na especialização de metodologia” (Azul).

“Terminei a graduação final de 2011, eu já prestei uma prova para o mestrado” (Verde).

Segundo Shulman (2005) são quatro as fontes de conhecimento base para o ensino: a formação acadêmica, as estruturas e materiais pedagógicos, a bibliografia especializada e o conhecimento adquirido através do exercício da docência. A análise dos dados qualitativos evidenciou que as quatro fontes do conhecimento de Shulman foram retratadas pelos participantes do estudo quando perguntados: O que fundamenta a prática docente?

A formação acadêmica é aquela adquirida pela formação em cursos de graduação e pós-graduação em áreas, disciplinas específicas (SHULMAN, 2005). Portanto, como fundamentação para a prática docente ficou evidente que os participantes se alimentam de conteúdos específicos da área da enfermagem.

“Como é um curso bacharel em enfermagem a fundamentação que eu utilizo é mais autores da enfermagem que tratam da prática em enfermagem. Então, a fundamentação que eu utilizo é específica da área da enfermagem” (Rosa).

Planejamento semestral, semanal ou diário das aulas do professor faz parte da fonte do conhecimento denominada de estruturas e materiais pedagógicos fornecida pelo território de ensino (SHULMAN, 2005). E foi referido pelos participantes da seguinte maneira.

“Eu me preparo para estar em sala de aula e ser um docente com um planejamento” (Vermelho).

“O instrumento fundamental do professor é o planejamento” (Azul).

“Então, eu fundamento minha prática docente com um planejamento” (Laranja).

A busca e leitura da bibliografia especializada é uma das fontes do conhecimento, segundo Shulman (2005) e diz respeito ao acesso e consumo de pesquisas, bem como ao desenvolvimento de estudos sobre temas relacionados ao conteúdo. Também foi citada como uma das condutas para fundamentação da prática docente dos participantes, não só para a área específica da enfermagem, mas também na área da docência.

“Sempre pesquiso sobre o conteúdo mais atualizado e levo casos clínicos, relatos de experiência referente ao assunto” (Branco).

“Eu busco atualizações em revistas eletrônicas, levo artigos científicos” (Violeta).

“Eu busco alguns teóricos da educação como Paulo Freire para fundamentar minha prática como docente” (Branco).

Shulman (2005) define a experiência como docente como uma das fontes do conhecimento e foi referida pelos participantes como um elemento do processo de formação contínua do docente. Mas para o docente novato o exercício da docência ainda é restrito, o que evidenciou a aprendizagem por meio do compartilhamento da experiência vivenciada pelos docentes mais experientes.

“O processo de formação do docente é progressivo e contínuo pelas experiências que nós vivenciamos” (Rosa).

“Como eu fundamento minha prática docente? Eu converso com docente mais experiente” (Violeta)
“Eu procuro atualizações e experiências nossas e de colegas para uma fundamentação complementar” (Laranja).

Conhecimento sobre Formação Docente

O processo de formação docente tem necessidade de associação de diversos tipos de conhecimento e, por isso precisa de complementação. Para ser um bom professor, o docente precisa ter o conhecimento específico, atuando sobre fundamentos pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem, aliado aos saberes de sua experiência, sua produção científica, domínio da explicitação, integração disciplina e currículo.

Esses conhecimentos fazem parte do que Shulman (2005) define como Conhecimentos Base para o Ensino composto de sete tipos de conhecimento. São eles: 1. Conhecimento do conteúdo; 2. Conhecimento pedagógico geral; 3. Conhecimento pedagógico de conteúdo; 4. Conhecimento do aluno; 5. Conhecimento do currículo; 6. Conhecimento do contexto educacional, 7. Conhecimento de fundamentos educativos e histórico-filosóficos.

Sob ótica do referencial teórico de Shulman, os participantes demonstraram conhecer sobre formação docente, quando relataram diversos conhecimentos que compõem o conhecimento docente. Um deles foi o conhecimento de conteúdo.

“A minha formação docente é direcionada mais para os conteúdos das disciplinas que eu tenho que ministrar” (Rosa).

Conhecer o processo pedagógico e ter recursos intelectuais para utilizá-los da melhor forma possível para cada conteúdo foi lembrado, enfatizando a necessidade do docente de dominar o conhecimento pedagógico geral e de conteúdo.

“Enfermeiro que se propõe a ser docente tem que buscar o conhecimento acerca do ser docente, conhecimento do processo de aprendizagem” (Branco).

“A respeito dos recursos que se utiliza, tem que planejar junto com os conteúdos. Eu gosto de seminário, de simpósio, prova oral, socialização com a turma, roda de conversa, trabalhos com comunidade. Mas, tem que ver qual desses combina com os conteúdos do dia” (Azul).

Outros tipos de conhecimento foram considerados essenciais para a formação docente de acordo com os participantes que corroboram com a teoria de Shulman, como por exemplo, o conhecimento sobre diretrizes e leis do contexto educacional e o conhecimento do aluno.

“Oferecer para o docente o desenvolvimento do conhecimento em leis e legislação do ensino no seu processo de formação” (Azul).

“Conhecer o aluno e ensiná-los de acordo com a sua realidade” (Violeta).

Sobre o conhecimento do currículo e conhecimento de fundamentos educativos e histórico-filosóficos não foram citados pelos participantes.

Dificuldades na Formação e Prática Docente

Os participantes foram questionados sobre quais os problemas/necessidades, que consideravam essenciais, para serem refletidos no tocante a formação inicial e permanente do docente novato.

Sobre a formação inicial, uma das dificuldades encontradas foi a pouca ou nenhuma formação para a docência.

“A carga horária da licenciatura é insuficiente e na graduação o foco é para a assistência. Como nosso curso é bacharel em enfermagem, não tem esse preparo pra docência” (Rosa).

“Termina-se a graduação de enfermagem e não tem disciplinas voltadas para o ensino” (Branco).

Os problemas relatados pelos participantes, não se restringiram somente a formação inicial, mas também a formação permanente, questionando a falta de programas de mestrado/doutorado em enfermagem no Amazonas.

“A baixa oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*, na nossa região dificulta a formação dos docentes enfermeiros” (Branco).

Além da pouca oferta de formação *stricto sensu* no Amazonas, foi enfatizada a questão desse tipo de formação focar na elaboração da pesquisa e formação do enfermeiro pesquisador mais do que na formação do enfermeiro docente.

“Faz uma pós, como mestrado, pensando que vai conseguir suprir a necessidade de se aprender a ensinar e, então, tem-se uma formação voltada pra pesquisa com foco pra produzir artigos científicos” (Branco).

“Então, no mestrado a gente acha que vai ser formado para ser mestre/professor, mas toda cobrança e envolvimento foram voltados para a pesquisa, inclusive nas disciplinas” (Preto).

O docente, titulado mestre ou doutor, entra em uma instituição de ensino superior e se depara com as capacitações pedagógicas que, segundo os participantes, não supre a necessidade de formação do professor.

“Poucas capacitações, as quais são desestimulantes na suas temáticas e incentivos. Tem uma conotação mais política do que pedagógica” (Violeta).

Diante dessas dificuldades vivenciadas, os docentes enfermeiros observaram a necessidade de implantar disciplinas de ensino pedagógico na graduação em enfermagem e realização de capacitação para os docentes dentro das instituições de ensino com conteúdos que sejam de interesse desse público.

“Revisão e atualização da matriz curricular pra gente ter esse aprofundamento na metodologia didática pro enfermeiro que quer seguir a carreira do docente do ensino superior” (Rosa).

“Realização de oficinas pedagógicas plausíveis e com temas de interesse dos docentes” (Rosa).

Sobre as dificuldades na prática docente, os participantes relataram a ausência de apoio dos gestores da instituição para qualificação profissional relacionada a carga horária de trabalho do docente.

“Ausência de apoio dos gestores para qualificação profissional. O ideal é o professor ser afastado das suas atividades pra ele poder se apropriar e aproveitar o curso integralmente” (Rosa).

“Como trabalhar 40h e ao mesmo tempo fazer um doutorado? Dar conta do ensino, da pesquisa, da extensão, da prática e ainda da sua própria qualificação porque você é cobrado se qualificar...” (Branco).

Uma questão levantada, foi a avaliação do professor mediante as produções científicas, não considerando as outras atividades, igualmente importante, como ensino e extensão.

“O critério de avaliação do docente é em função das publicações, as produções científicas. E as aulas que você ministra, as extensões que você faz? Não conta?” (Branco).

E mesmo sendo avaliado somente pelas produções científicas, o docente se depara com outras atividades referentes à docência e, assim, se sente sobrecarregado de trabalho, pois lhe é exigido atividades simultâneas para atingir a excelência no trabalho e na instituição.

“Nós somos 40h e nós temos que dar as 40h semanais de aula, só que, muitas vezes, ultrapassa essa carga horária pelas diversas atividades que nós temos paralelas à docência” (Branco).

Quanto ao tipo de regime de trabalho houve divergências entre os participantes. Uns defendem o regime de trabalho estatutário sob dedicação exclusiva, referindo como necessário para o crescimento da universidade. Outros questionam a necessidade do enfermeiro docente se desenvolver na prática assistencial e, por isso deve ter liberação para trabalhar na assistência.

“Essa questão do regime de trabalho de dedicação exclusiva é bem complicada porque se o foco da universidade é produzir conhecimento científico, então, tem que exigir dedicação exclusiva, porque a pesquisa ela requer tempo e dedicação. Agora se

cobram do professor a prática hospitalar referente ao curso de enfermagem, a universidade tem que dar oportunidade e tempo para que o professor tenha experiência na prática hospitalar” (Rosa).

“Para instituição de ensino ter professores de regime de trabalho de dedicação exclusiva é bom, pois quanto mais profissionais dedicados exclusivamente à instituição, melhor” (Branco).

A partir disso, surgiram algumas ideias do que seria importante para a melhoria do trabalho docente. Uma delas é a (re)distribuição da carga horária de trabalho dos docentes de forma igualitária.

“Distribuição igualitária das atividades entre os docentes, pra não sobrecarregar um” (Rosa).

“O tempo protegido pra iniciação científica. Então, se nós somos avaliados de acordo com o que produzimos, com a publicação, é importante que nós tenhamos um tempo exclusivo para pesquisa” (Branco).

Dificuldades na prática do docente novato foram identificadas e, se apresentam como falta de prática no ensino e falta da experiência no preparo das aulas, são obstáculos encontrados pelo docente novato, deixando-o nervoso e ansioso, transparecendo um despreparo e falta de experiência na docência.

“No início, quando eu comecei o processo eu falava muito rápido, embolava e eu corria, com o tempo a gente vai adquirindo essa articulação em sala de aula e fora dela” (Azul).

“A gente passa por aquelas dificuldades iniciais. Não temos aulas prontas, temos que estudar e se preparar” (Verde).

“Quem é novato, tem que preparar as aulas, tem que estudar, rever o conteúdo, porque quem já está com muitos anos tem que estudar, imagine quem começou agora. Então, a gente leva muito tempo

estudando, principalmente no período de intensidade de disciplinas” (Branco).

Além disso, adversidades na relação interpessoal entre os docentes novatos e os docentes experientes foram um obstáculo desafiador.

“O que deixa a gente um pouquinho desmotivado, chateados são as questões de colegas, diferenciação de tratamento com a gente novato” (Rosa).

“Quando eu entrei minhas colegas de profissão resistentes comigo” (Violeta).

“Também enfrentei resistência junto aos colegas. Deve ser comum” (Preto).

Diante disso, os participantes consideraram necessária a implantação de programa de integração dos docentes, onde conheceriam a instituição, os colegas de trabalho, os setores de serviço burocráticos. Enfim, um espaço e momento para adaptação com e no novo trabalho.

“Uma necessidade seria a realização de uma programação para integração de novos docentes” (Rosa).

DISCUSSÃO

Em relação ao sexo, outros estudos mostram que a força de trabalho docente em enfermagem é composta, principalmente por mulheres (GIORDANO e FELI, 2017; FONSECA e FERNANDES, 2017). Quanto à idade, mostra uma força de trabalho do adulto jovem corroborando com o estudo de Giordano e Feli (2017), que atribuem essa característica a um crescimento de escolas superiores de enfermagem e aumento do corpo docente. Quanto ao estado civil, é explicado pelo fato dos docentes pertencerem a faixa etária adulta jovem (GIORDANO e FELI, 2017). Em relação aos filhos, uma pesquisa do IBOPE (2018) verificou que 19% dos brasileiros não pretendem ter filhos na faixa etária adulta jovem devido ao elevado custo financeiro de se sustentar um filho no Brasil.

Quanto a formação, verificou-se 100% dos participantes com pós-graduação *lato sensu*, corroborando com o estudo de Giordano e Feli (2017) e 44% dos participantes com pós-graduação *stricto sensu*, enquan-

to que estudo revela que nos Estados Unidos mais de 65% dos docentes em enfermagem possuem esse nível de estudo (BRETT *et. al.*, 2014).

Em relação ao trabalho docente, existe uma normalidade na quantidade de participantes que realizam o trabalho de docente concomitante ao de enfermeiro assistencial, de acordo com o estudo de Fonseca e Fernandes (2017) que obteve o mesmo dado na sua pesquisa.

Os resultados mostraram que os participantes do estudo apresentaram diferentes elementos, que despertaram o ser docente que repercutiram em diferentes trajetórias de formação inicial e permanente e diferentes trajetórias profissionais.

Relatos apontaram que alguns participantes almejavam em ser professor desde a infância e independente da área de formação inicial o desejo em ser professor caminharia concomitante. Compreender isso prematuramente é favorável, pois quanto mais cedo o desejo em ser docente aflora, mais cedo se percebe como docente e mais tempo se tem para dedicar-se a uma formação voltada para docência (GOMES *et. al.*, 2016).

O contato da criança com a figura do professor é desde o início da infância e se prolonga por mais 15 anos em espaços escolares, num ambiente rodeado de imagens de professores. As experiências vividas no meio educacional, a formação inicial e o impacto do contexto do trabalho influenciam as escolhas profissionais no futuro e interferem no desejo de ser docente (CARDOSO *et. al.*, 2017).

Atividades que exercitam a criatividade, que desenvolvem o domínio da oratória, destreza e mobilidade na sala de aula são tarefas que despertam a vontade do aluno de ser docente, pois o coloca no lugar do professor, ampliando a visão pelo serviço da docência, como foi referido pelos participantes deste estudo.

Ao longo da formação inicial, é comum o despertar do desejo de ser docente enquanto aluno de graduação. A vivência no meio acadêmico possibilita a observação de docentes durante as aulas, absorvendo para suas atividades o que depreenderam dos professores (SGARBI *et. al.*, 2018).

A atividade de monitoria é uma modalidade de ensino-aprendizagem com o objetivo de despertar o interesse pela docência, mediante, o desempenho de atividades ligadas ao ensino, possibilitando a experiência da vida acadêmica, por meio da participação em diversas funções da organização e desenvolvimento das disciplinas dos cursos, além de possibilitar a apropriação de habilidades em atividades didáticas (SILVEIRA e SALES, 2016).

A monitoria no ensino superior tem se caracterizado como incentivadora, especialmente, à formação de professores, pois tem a intenção de despertar, no formando, o interesse pela docência na educação superior. O interesse pela monitoria proporciona incentivo à docência superior, experiências e possibilidades de o aluno-monitor enriquecer o currículo para além do interesse financeiro, estimulando a formação crítica de saberes próprios da docência superior (DANTAS, 2014).

A iniciação científica também é considerada como ferramenta que estimula o desejo em ser docente, inclusive relaciona-se a atividade com a continuidade da carreira acadêmica como um reflexo na vida profissional. Essa visão ampliada do serviço docente permite que o aluno de graduação se prepare desde sua formação inicial para a prática docente, se desejar (SILVA *et. al.*, 2017).

Além disso, é referido que alguns professores seguem a carreira docente pela relação de facilidade que o docente tem para o desenvolvimento de pesquisas dentro da universidade. Ser docente para permanecer um pesquisador é motivo que se observa em professores que, quando alunos, fizeram atividades de iniciação científica (GOMES *et. al.*, 2016).

O desejo de iniciar e seguir a carreira docente é um dos principais motivadores pela busca por uma formação permanente de pós-graduação, nível mestrado e doutorado, tendo em vista a importante função da formação e titulação *stricto sensu* do docente enfermeiro para a academia.

A pós-graduação *stricto sensu* é considerada fator *sine qua non* para o enfermeiro que almeja à docência e é exigida para prestação de concurso público e processos seletivos em universidades públicas e particulares. Dessa forma, a concretização do desejo de seguir a carreira de professor no ensino superior, inicia-se com a procura pela pós-graduação percebida como fundamental para a busca de constituir-se docente (GOMES *et. al.*, 2016).

Nesse nível de formação, o enfermeiro em formação para docência experimenta o estágio em docência que oferece um aprendizado prático para a formação do enfermeiro docente, promove aquisição de um saber, de um saber fazer e as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no cotidiano profissional do docente (OLIVEIRA e SILVA, 2012).

Para alguns participantes, tornar-se docente foi uma opção eventual e, por isso podem ter se questionado o que é ser docente e como é atuar no ensino, com pouca ou nenhuma preparação específica para a prática da docência. Isso acontece, quando o docente se torna docente por

influência, por indicação, ou por incentivo de algum colega (SGARBI *et al.*, 2018).

Para outros, a docência foi uma oportunidade de emprego que surgiu após término da graduação. Existe um contingente de docentes enfermeiros que ingressam na docência do ensino superior por acaso e poucos que manifestam um desejo e planejamento para ingressar na profissão (FERANDES e SOUZA, 2017). Quando se torna docente nessas condições, a busca pela formação fica mais urgente, pois não houve um investimento durante a formação inicial e antes de exercer a docência. Nesse caso, o maior aprendizado ocorre da vivência, do compartilhamento da experiência e a da reflexão da prática docente.

Neste estudo, a formação do enfermeiro docente novato evidenciou que a maioria dos participantes está na docência com a titulação de enfermeiros especialistas e com especialidades voltadas para a assistência em enfermagem.

Na área da enfermagem, por ser uma atividade que tem como atuação a assistência à saúde, os profissionais procuram inicialmente trabalho em hospitais e clínicas públicas ou privadas, além de centros de saúde. Assim, geralmente, a busca pela formação permanente é através da especialização e, por isso se tornaram docentes com formação de enfermeiro especialista na assistência em enfermagem sem nenhuma formação para o ensino (FONSECA e FERNANDES, 2017).

Comprova-se pelos participantes do estudo desta tese onde apenas três se prepararam exclusivamente para docência antes de exercê-la efetivamente. Os demais assumiram a docência como enfermeiros especialistas em alguma área da assistência de enfermagem.

Pontua-se, portanto, que a necessidade de formação complementar para a docência em enfermagem pautada em ampliar a percepção da própria prática docente, propiciando, assim, uma análise crítica e reflexão sobre a prática. Além de oferecer subsídios para uma formação pedagógica necessária para o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa percepção, elementos foram citados para fundamentação da prática docente dos participantes. Como por exemplo, a utilização de autores que tratam da assistência de enfermagem, teorias de enfermagem e conteúdos específicos da área da enfermagem. Outro item que fundamenta a prática docente referido pelos participantes é o planejamento do ensino, sendo diário, semanal, mensal ou semestral. Ainda, nessa perspectiva, enfatizaram a busca e o uso de estudos atuais relacionados ao conteúdo como artigos científicos publicados, pesquisas em andamento

para fundamentar a prática docente. E, também, a busca de teorias da educação como elemento para alimentar e sustentar a prática pedagógica. E, por fim, citaram a experiência tanto própria quanto dos pares como fator essencial para fundamentar a prática docente.

Esses elementos que fundamentam a prática docente dos participantes do estudo corroboram com o que Shulman (2005) se refere sobre as quatro fontes do conhecimento base para o ensino.

A primeira fonte é a formação acadêmica relacionada ao conhecimento adquirido através da formação em cursos de graduação e pós-graduação da área de enfermagem específica (SHULMAN, 2005). Quando os participantes buscam como fundamentação as teorias e conteúdos específicos da área da enfermagem associam-se a formação acadêmica, agora não voltada para aprendizagem, mas para o ensino de uma disciplina específica da enfermagem.

A formação acadêmica voltada para o conhecimento teórico de enfermagem é imprescindível para o exercício do docente em qualquer especialidade, afinal, o ensino é voltado para a formação de enfermeiros assistenciais. Aliada a prática, então, torna-se uma complementação para uma formação que promova um professor competente (PEREIRA e CARDOSO, 2017).

Os planos de ensino fazem parte da segunda fonte denominada de estruturas e materiais pedagógicos que caracterizam as instituições de ensino e o ofício do professor (SHUMAN, 2005).

O plano de ensino constitui um instrumento de trabalho que expressa a prática delimitada em documento contendo o consolidado de decisões a serem desempenhadas. Portanto, é imprescindível relacionar o planejar com a prática docente, pois o plano de ensino é um reflexo das práticas e das concepções docentes sobre o processo educacional (CARVALHO *et. al.*, 2016).

A busca de artigos científicos atuais e inovadores da área da enfermagem e o estudo de teorias da educação são, o que Shulman (2005) refere na sua teoria, como uma das fontes do conhecimento denominada de bibliografia especializada, que diz respeito ao acesso e consumo de pesquisas, bem como ao desenvolvimento de estudos sobre temas relacionados à docência.

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. Essa fonte subsidia e re-

troalimenta o desenvolvimento de todas as categorias do conhecimento base para o ensino (MENEGAZ, 2015).

Os participantes relataram que a experiência profissional agrega ao conhecimento docente. Shulman (2005) em sua teoria sobre as fontes do conhecimento refere a experiência como conhecimento adquirido através do exercício da docência, considerando-a também como uma fonte do conhecimento docente na qual o professor é produtor e consumidor do conhecimento.

A experiência profissional fundamenta a prática docente através do aprendizado permanente em sua rotina, construindo uma a formação pela reflexão sobre o trabalho diário (FONSECA e FERNANDES, 2017).

A experiência por si só é importante, mas o compartilhamento delas com os pares contribuiu, ainda mais, para o fortalecimento da prática docente. Pois ao compartilhar experiências e questionar sobre as práticas com seus pares, o docente reflete e favorece o desenvolvimento de uma educação coerente (SOUZA, 2013).

As fontes para o conhecimento estão em contínua renovação, em maior ou menor grau com relação umas às outras, permitindo ao professor retroalimentar sua ação avançando no seu desempenho. São utilizadas na preparação do conhecimento e permitem ao docente refletir sobre sua prática, implicando diretamente no processo de ensino aprendizagem (SHULMAN, 2005; SOUZA, 2018).

Os participantes demonstraram conhecer sobre formação docente e elencaram diversos tipos de conhecimentos base para o ensino da teoria de Shulman (2005).

Um deles foi o conhecimento de conteúdo evidenciando a necessidade de formação disciplinar, quando o professor busca conhecimento e habilidade para ensinar fundamentado na literatura específica sobre o assunto. É real que a formação numa disciplina específica se torna ímpar na construção do conhecimento, pois compreender o contexto disciplinar e transformá-lo, sustenta a prática do bom professor. Mas, não é o suficiente, pois a busca exclusivamente do domínio de conteúdo técnico-científico pode sugerir a falta de domínio das metodologias e de estratégias de ensino-aprendizagem (SOUZA, 2013).

O preparo pedagógico para o exercício da docência é uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento das habilidades docentes com consequentes práticas exitosas e menos desconcertantes para o enfermeiro docente novato e foi referido pelos participantes como elemento essencial para a prática docente. O conhecimento pedagógico aparece na prática,

para a condução do ensino, na utilização de vídeos, em aulas expositivas, em aulas práticas, em trabalhos em grupo dentro da sala de aula (SOUZA, 2013; SOUZA, 2018).

O conhecimento pedagógico somado ao conhecimento de conteúdo constrói o conhecimento pedagógico de conteúdo o CPC. O CPC é uma manifestação individual do docente, de seu conhecimento para ensino, entendido como uma fusão entre o conteúdo e a pedagogia, ou seja, sua habilidade de transformar o incompreensível em compreensível, utilizando formas pedagogicamente adaptáveis às diversas necessidades dos alunos (SHULMAN, 2005).

É o CPC que conecta o conteúdo com a pedagogia, contendo as especificidades e conhecimentos dos professores para ensinar um assunto. Por isso, enfermeiros docentes novatos precisam aprimorar os dois tipos de conhecimento para expandir o CPC e a forma como ele é evidenciado, no momento do ensino na prática docente (SHULMAN, 2005; SOUZA, 2018).

Os participantes também referiam que o que fundamenta a prática docente é o conhecimento sobre o aluno, corroborando com Shulman (2005) que aponta que o conhecimento do aluno é um dos sete conhecimentos base para o ensino.

A relação e integração docente-aluno possibilita conhecer características coletivas e individuais dos estudantes, criando um clima de cooperação, onde os estudantes assumem não somente compromissos curriculares, mas também um esforço para aprenderem e se desenvolverem vivenciando uma melhor aprendizagem. Também contribui para o docente facilitando o processo de reflexão da prática docente, uma vez que estabelece uma relação flexível e compreensiva com os alunos no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem (MENEGAZ e BACKES, 2016).

O caminho para a construção do ser docente inicia no despertar do desejo de seguir a profissão, percorre pela busca da formação e se sustenta na prática do ensino e vivência da docência. Mas, durante esse caminho, os participantes encontraram dificuldades para percorrê-lo. Essas dificuldades estão relacionadas à formação inicial e permanente do docente, ao processo de trabalho do docente e à prática do docente novato.

A dificuldade que aparece na formação inicial é a pouca ou nenhuma formação para a docência. Realmente, a formação voltada para a especialidade ou campo específico de conhecimento, como é o caso da graduação em enfermagem, é tradicional e não comporta a inserção

de elementos pedagógicos já que, curricularmente, os conhecimentos requeridos são aqueles ligados à área de assistência de enfermagem. As práticas educativas que os enfermeiros experimentam se dá no âmbito da educação em saúde no que compete às atividades de educação voltadas para a prevenção de doenças e não assegura uma formação consistente para atuação em sala de aula em nível de educação superior (LAZZARI *et. al.*, 2015; SOUZA *et. al.*, 2016).

A formação inicial é importante e contribuiu para a construção do conhecimento de conteúdo. Mas, ela é apenas um dentre os diversos componentes para a profissionalização do professor de enfermagem e isoladamente não garante o desempenho satisfatório para a ação docente (LAZZARI *et. al.*, 2015).

A formação permanente levando em consideração o contexto amazônico foi referida, problematizando a falta de programas de mestrado e doutorado em enfermagem no Amazonas. De fato, no Amazonas apenas uma instituição oferece o mestrado em enfermagem. Em agosto de 2018, foram aprovados mais dois cursos, totalizando três cursos de mestrado na área que, mesmo sendo um avanço, ainda oferecem poucas vagas para o quantitativo de docentes que desejam e buscam qualificação no curso. A pós-graduação *stricto sensu* nível doutorado não existe e o enfermeiro docente do Amazonas que almeja esse curso tem que procurá-lo em outra área ou em outro estado do País.

De acordo com o relatório de avaliação da CAPES 2013-2016, a distribuição dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* é assimétrica pelas regiões do País, concentrada no Sudeste (42,9%), com avanços no Nordeste (25,9%) e Sul (21,4%), e carência no Centro-Oeste (8,0%) e Norte (1,8%). Com 38 doutorados, mas nenhum na região Norte do País, os investimentos para diminuir essa diferença têm sido por meio da solidariedade acadêmica, utilizando-se da modalidade de doutorado interinstitucional (SCOCHI *et. al.*, 2017).

Os participantes relataram que a formação *stricto sensu* é voltada para a pesquisa mais do que para o ensino. Porém, Moya *et. al.* (2005) fez um estudo para verificar o impacto de curso de pós-graduação voltado para docentes novatos e confirmou que o curso, no contexto espanhol, foi uma experiência positiva e necessária para melhoria do ensino.

No estudo de Moya *et. al.* (2005), evidenciou que o curso, em questão, ajuda na fundamentação teórica sobre o ensino, apoio na aplicação de inovações, aprimoramento do entendimento do ensino, ajuda na realização de projetos de ensino, contribuindo para a melhoria da prática

docente. Depois do curso, o docente novato consegue uma compreensão mais elaborada da prática docente, gerando processos de mudança na conceitualização de ensino, mudanças na concepção do papel do professor, propósito do ensino, papel do aluno, compreensão dos processos ensino-aprendizagem e relação professor-aluno.

As capacitações pedagógicas oferecidas pelas instituições de ensino superior, não suprem totalmente as deficiências de formação docente, mas podem se tornar importantes estratégias de auxílio às lacunas vivenciadas pelo professor com formação na área da saúde, propiciando reflexões sobre os desafios que acompanham a avaliação de habilidades (ZIMMERMANN *et. al.*, 2016).

É importante que haja planejamento dessas capacitações que contemplem aspectos teóricos e práticos em atendimento às necessidades próprias do professor, ou seja, o conteúdo deve ser do interesse do docente, preencher lacunas do conhecimento, ter carga horária adequada, relacionar teoria com prática e considerar a vivência do profissional (ZIMMERMANN *et. al.*, 2016).

Ressalta-se que para o docente cursar uma pós-graduação e participar de uma capacitação é fundamental o apoio dos gestores da instituição de ensino, seja na elaboração e execução da atividade, seja um apoio financeiro para o curso, seja uma liberação do serviço para o profissional participar de tal atividade. Esse aspecto foi citado pelos participantes como uma dificuldade durante qualificação profissional.

Essa dificuldade apresentada corrobora com Alves *et. al.* (2018), que avaliou a satisfação de docentes em relação a atividades de capacitação no ambiente universitário e confirmou a insatisfação com os gestores das instituições de ensino superior quanto à oferta de recursos materiais e financeiros e quanto à falta de apoio para o desenvolvimento profissional.

Discutiu-se até, então, sobre formação do docente. Mas, os participantes deste estudo relataram como uma das dificuldades no processo de trabalho docente é o produtivismo acadêmico. Essa exigência acadêmica de produção gera sobrecarga de trabalho e, conseqüentemente, um desgaste físico mental e emocional do docente (OLIVEIRA *et. al.*, 2017).

A produção acadêmica se tornou requisito de sobrevivência na vida de um docente, pois os cursos de pós-graduação passam por um processo de avaliação de diversos quesitos, realizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES a cada quatro anos com a finalidade de manter a qualidade do ensino oferecido. Um

desses critérios está relacionado à avaliação de produção intelectual docente (ORDENEZ *et. al.*, 2014).

Nas fichas de avaliação da CAPES, constam como exigência docente: credenciamento na pós-graduação, orientação de alunos de mestrado e doutorado, conclusão de orientação de teses e dissertações; quantidade de artigos publicados em periódicos e anais de eventos, quantidade de capítulos de livro escritos e quantas produções artísticas (CAPES, 2018). Assim, observa-se que o modelo de avaliação da CAPES é centralizado em produções científicas, havendo duas consequências desse processo: a intensificação do trabalho docente e qualidade da produção acadêmica (FERREIRA e SANTIAGO, 2018).

Para o exercício docente ainda pode-se listar outras atividades como: orientar e produzir pesquisas de iniciação científica nível de graduação, coordenar e participar de projetos de extensão, coordenar e participar de eventos científicos da área de educação e enfermagem, participar em comissões de diversas instâncias acadêmicas, proferir palestras e conferências, orientar trabalhos de conclusão de curso de graduação e especialização, participar de bancas de qualificação e defesas de graduação, especialização, mestrado e doutorado, além de ministrar aulas teóricas e práticas para graduação e pós-graduação.

Conforme a apreciação acima, a prática docente exige um desempenho individual árduo que requer, do docente, um tempo necessário para o desempenho dessas atividades. O tempo é um fator revelado nas falas dos enfermeiros docentes desta pesquisa como algo escasso frente a tantas exigências. Diante da sobrecarga de trabalho, não se consegue destinar tempo para formação permanente do docente e nem para avaliar e refletir sobre sua prática docente, tornando o ensino mecânico e automatizado (FERRERA e SANTIAGO, 2018).

Nas instituições públicas, particularmente nas universidades, predomina o regime de trabalho em tempo integral e regime de dedicação exclusiva, enquanto que na instituição privada predomina o vínculo horista (MENEGAZ, 2015).

O fato é que há diferenças entre instituições privadas e públicas no que diz respeito aos vínculos trabalhistas, onde a carga horária, nas instituições privadas, é contratual, com liberação para outros vínculos empregatícios. Já nas instituições públicas, os vínculos são estáveis, porém se exige do docente, dedicação exclusiva, não permitindo vínculo com outros empregadores, contudo tais condições podem favorecer para uma

formação mais qualificada do docente de enfermagem e plano de carreira (ALEXANDRE *et. al.*, 2018).

As dificuldades durante a prática do enfermeiro docente novato foram as já descritas por Moya *et. al.* (2005) e os participantes indicaram insegurança, nervosismo, desespero e falta de experiência no exercício da docência.

As competências relacionadas a habilidades e atitudes como flexibilidade, organização, autocontrole, objetividade, tomada de decisão são adquiridas e desenvolvidas ao longo da trajetória pessoal e profissional (FREITAS e ROSSIT, 2017). Porém, com a formação de pós-graduação *stricto sensu* os docentes novatos têm uma atitude mais crítica e reflexiva, compreensão profunda e clareza conceitual sobre a prática (MOYA *et. al.*, 2005). Assim sendo, promove o desenvolvimento do conhecimento pedagógico de conteúdo e, cada vez que docente obtiver sucesso na prática, gera um sucesso na experiência. Isso o torna mais seguro, claro, assertivo, coerente e intelectualmente capaz de exercer um ensino de qualidade (SOUZA, 2018).

A relação interpessoal entre os docentes novatos e os docentes experientes foi mencionada como uma dificuldade logo no início. Essa relação é complexa no primeiro momento, pois os professores novatos reconhecem aqueles mais experientes como um referencial a ser seguido. Contudo, pode se estabelecer uma relação de dominação do docente mais experiente sobre o novato no ambiente de trabalho. Ao mesmo tempo, os docentes novatos têm vontade de fazer coisas novas que nem sempre são bem recebidas pelos docentes mais experientes, gerando uma tensão no ambiente acadêmico (FREIRE e FERNANDEZ, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As perguntas norteadoras deste manuscrito foram: Como ocorre a formação inicial e permanente do enfermeiro docente novato? Que conhecimentos são necessários para o exercício da docência? E os objetivos foram compreender como o enfermeiro docente novato desenvolve a formação pedagógica para a docência no ensino superior a luz do referencial de Lee Shulman no contexto amazônico e conhecer a formação inicial realizada pelo enfermeiro docente novato para a atuação docente

Os resultados demonstraram que os enfermeiros docentes novatos ingressam na docência por diferentes caminhos ou motivações variadas e

afirmam que ser professor é um processo que acontece ao longo do tempo de exercício da profissão.

O enfermeiro que desperta o desejo para a docência, almejando seguir carreira já na infância ou se descobre durante a graduação, a busca pela formação para ensino acontece antes da prática. Esse enfermeiro que se descobre como docente, precocemente, tem mais tempo de participar de atividades que o preparam para o exercício da docência durante a graduação como monitoria, iniciação científica.

Foi possível identificar que quando a docência é desejada ainda cursando a graduação em enfermagem, a busca em cursar uma pós-graduação *stricto sensu* torna-se mais urgente, sabendo que é um requisito necessário para a profissão.

Aqueles enfermeiros que desejaram ser docente já na prática como docente, geralmente tem a imaginação de que o conhecimento de conteúdo da área de enfermagem é o suficiente para a prática da docência. Mas, ao assumir e exercer atividades de ensino, esses enfermeiros docentes percebem que há uma necessidade de formação voltada para a prática docente. A partir dessa percepção e através da reflexão crítica sobre a prática exercida esses enfermeiros procuram uma formação voltada para a docência, geralmente, pós-graduação *lato sensu* voltado para o ensino superior ou *stricto sensu* na área da saúde. Atrelado a isso, buscam compartilhar vivências da prática docente e aprender com docentes mais experientes.

Os enfermeiros ingressam na docência por diferentes caminhos ou motivações, mas todos têm algo em comum que é a necessidade de uma formação voltada para docência que agregue conhecimentos pertinentes a prática docente. E essa formação é construída através de um processo que ocorre ao longo da trajetória profissional de maneira contínua.

É sabido que professores novatos têm dificuldades, ao iniciar a docência, como insegurança, falta de experiência, falta de conhecimento pedagógico e diante de tantos anseios e preocupações a avaliação e reflexão sobre sua prática ficam protelados.

Nem todos os tipos de conhecimento defendidos na teoria de Lee S. Shulman foram referidos pelos participantes. Isso indica que o enfermeiro docente novato percebe que a necessidade de conhecimento está, primeiramente, em alimentar-se de conhecimento de conteúdo teórico e prático de enfermagem e o conhecimento pedagógico.

Os participantes não referenciaram outros tipos de conhecimento como conhecimento do currículo; conhecimento do contexto educacio-

nal; conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais e sua base filosófica e histórica como parte da formação docente. E ressalta-se que a construção do conhecimento pedagógico de conteúdo é próprio e particular e se manifesta na aula propriamente dita, mas é influenciado por todos os componentes do conhecimento base para o ensino e construído a partir da reflexão docente sobre sua ação.

As dificuldades no processo de trabalho relacionado à sobrecarga de trabalho diante de diversas atividades atribuídas ao docente prejudicam sua formação docente, uma vez que não sobra tempo para isso. Além disso, a prática do ensino pode tornar-se um exercício mecânico em cumprimento a carga horária exigida, não contribuindo para a avaliação e reflexão da prática essencial para a construção do conhecimento pedagógico de conteúdo defendido por Shulman. Assim como, a falta de investimentos nas instituições de ensino, em relação as estruturas e materiais pedagógicos, podem prejudicar no desenvolvimento do conhecimento pedagógico do docente, impedindo novas experiências da prática docente.

E para que o docente perceba e comece a sugar conhecimentos para a construção do seu conhecimento pedagógico de conteúdo, ele precisa de ambientes e ajuda dos pares que o auxiliem nesse processo, seja para contribuir na constituição da identidade docente, seja para compartilhar experiências e refletir sobre a prática, seja como forma de apoio intelectual para aumentar o conhecimento para o ensino.

O enfermeiro docente novato tem consciência da necessidade de desenvolver conhecimentos inerentes à prática do ensino. Porém, é indispensável um impulso para a busca individual e/ou coletiva desses conhecimentos, seja por meio de uma capacitação, apoio institucional ou através de grupos focais realizados nesta pesquisa. O fato é que quando o docente tem acesso ao conhecimento docente, amplia a percepção de sua prática através da reflexão sobre ela, assim consegue ter subsídios para transformá-la.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, K. C. R. *et. al.* Docência em cursos superiores de enfermagem: formação e práticas pedagógicas. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 32, n. e24975, 2018.

ALVES, F. C. *et. al.* Importância de oportunidades de desenvolvimento e apoio institucional na satisfação acadêmica de enfermeiros. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 32, n. e25470, 2018.

BACKES, V. M. S. *et. al.* Expressions of Pedagogical Content Knowledge of an Experienced Nursing Teacher. **Texto & Contexto de Enfermagem**, v. 22, n. 3, p. 804-10, 2013.

BACKES, V. M. S. et al. Lee Shulman: Contributions To Research On Teacher Training in Nursing and Health. **Texto & Contexto de Enfermagem**, v. 26, n. 4, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70. ed. Lisboa: Persona, 2011.

BOMFIM, M. I.; GOULART, V. M. P.; OLIVEIRA, L. Z. Formação docente na área da saúde: avaliação, questões e tensões. **Comunicação saúde e educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 749-58, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa em Seres Humanos. **Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012: diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos**. Brasília: MS, 2012.

_____. **Diário do Amazonas**. Notícias. Disponível em: <<http://new.d24am.com/noticias/amazonas/ensino-superior-aumenta-matriculas-13-entre-2014-2015/158927>>. Acesso em 07 de janeiro de 2017.

BRETT, A. L.; BRANSTETTER, J. E.; WAGNER, P. D. Nurse educators' perceptions of caring attributes in current and ideal work environments. **NursEduc Perspect**, v. 35, n. 6, 2014.

CABRAL, I. E.; TEIXEIRA, E. Uma década de Diretrizes Curriculares Nacionais: conquistas e desafios. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 65, n. 4, p. 555-6, jul/ago, 2012.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8691-capes-divulga-resultado-final-da-avaliacao-quadrinial-2017>>. Acesso em 03 de outubro de 2018.

CARDOSO, I. *et. al.* A identidade do professor de educação física: um processo simultaneamente biográfico e relacional. **Movimento**, v. 22, n. 2, p. 523-538, 2016.

CARVALHO, A. C. O. *et. al.* O planejar docente: relato sobre o uso de métodos ativos no ensino de enfermagem. **Revista de Enfermagem UEPE on-line**, Recife, v. 10, n. 4, p. 1332-8, 2016.

COSTA, R. K. S.; MIRANDA F. A. N. Sistema Único de Saúde e da família na formação acadêmica do enfermeiro. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 62, n. 2, p. 300-4, 2009.

DANTAS, O. M. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 241, p. 567-589, 2014.

FERNANDES, C. N. S.; SOUZA, M. C. B. M. Docência no ensino superior em enfermagem e constituição identitária: ingresso, trajetória e permanência. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, 2017.

FERNANDEZ, C. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de ciências. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 17, n.2, p. 500-528, 2015.

FERREIRA, C. G.; SANTIAGO, J. S. Considerações sobre o sistema CAPES de avaliação. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 4, n. 4, p. 1274-1294, 2018.

FERREIRA, R. C.*et. al.* Formação profissional no SUS: o papel da Atenção Básica em Saúde na perspectiva docente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 2, p. 207-215, 2010.

FONSECA, J. P. S.; FERNANDES, C. H. O enfermeiro docente no ensino superior: atuação e formação profissional. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 22, n. 45, p. 43-58, 2017.

FREIRE, L. I. F.; FERNANDEZ, C. O professor universitário novato; tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 255-272, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 47ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. A. O.; ROSSIT, R. A. S. A disciplina de formação docente em saúde: espaço para a prática interprofissional e o desenvolvimento de competências. In: **Congresso Internacional sobre Invertigación**, X, 2017, Sevilla, 2017.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GIORDANO, P.; FELLI, V. E. A. Processo de trabalho dos docentes de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 25, n. e29546, p. 1-8, 2017.

GOMES, D. C. *et. al.* Doutor em enfermagem: capacidade de construção de projeto de carreira profissional e científica. **Texto e Contexto Enfermagem**, n. 3, v. 25, p. 1-9, 2016.

GUARESCHI, A. P. D. F.; KURCGANT, P. Influência da formação docente no perfil do egresso de Graduação em Enfermagem. **Cogitare Enfermagem**, v. 19, n. 1, 2014.

GUBERT, E.; PRADO, M. L. Desafios na prática pedagógica na educação profissional em enfermagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, n. 13, v. 2, p. 285-95, 2011.

IBOPE. Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-04/ibope-so-19-dos-brasileiros-pretendem-ter-filhos-nos-proximos-2-anos>>. Acesso em: 30 de set. 2018.

LAZZARI, D. D. *et. al.* Formação inicial de professores na Enfermagem, Fisioterapia e Odontologia. **Saúde e Transformação Social**, v. 6, n. 3, p. 118-28, 2015.

MADEIRA, M. C. **Sou Professor Universitário; e Agora?** Manual de primeira leitura do professor. São Paulo: Sarvier, 2008.

MENEGAZ, J. C. *et. al.*. Práticas pedagógicas de bons professores de enfermagem, medicina e odontologia na percepção dos estudantes. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 24, n. 3, p. 629-36, 2015.

MENEGAZ, J. C.; BACKES, V. M. S. Bons professores de enfermagem, medicina e odontologia: percepção acerca do conhecimento sobre os alunos. **Esc Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, abr-jun, 2016.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAES, B. A.; COSTA, N. M. S. Compreendendo os currículos à luz dos norteadores da formação em saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 50, n. esp, p. 009-016, 2016.

MOYA, J. L. M.; BORRASCA, B. J.; SÁNCHEZ, C. U. Evaluación Del impacto de la formación del profesorado universitario novel: um estudio cualitativo. **Revista de Investigación Educativa**, v. 23, n. 1, p. 205-238, 2005.

OLIVEIRA, M. L. C.; SILVA, N. C. Estágio de docência na formação do mestre em enfermagem: relato de experiência. **Enfermagem em Foco**, n. 3, v. 3, p. 131-134, 2012.

OLIVEIRA, A. S. *et. al.* Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. **Psicologia escolar e Educacional**, Uberlândia, v. 21, n. 3, p. 609-619, 2017.

ORDEÑEZ, C. *et. al.* A avaliação da CAPES: uma análise sobre sofrimento, produção intelectual e neoliberalismo nos discursos dos docentes de pós-graduação da Universidade Federal do Maranhão. In: **Encuentro Internacional de Educación**, I, 2014, Tandil-Argentina. Anais, 2014.

PEREIRA, L. G. M.; CARDOSO, A. L. A formação profissional do enfermeiro docente, que atua no ensino técnico: e o saber formar profissionais capazes de pensar e gestar soluções. **Revista UNINGÁ**, Maringá, v. 54, n. 1, p. 79-90, 2017.

SANTOS, S. M. R. *et. al.* Licenciatura e bacharelado em enfermagem: experiência e expectativas de estudantes. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 32, n. 4, p. 711-8, 2011.

SCOCHI, G. S. *et. al.* O ano de 2017 e a avaliação quadrienal da pós-graduação *stricto sensu*: investimentos e ações para continuar a avançar. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 25, s/n, p. 1-3, 2017.

SGARBI, A. K. G. *et. al.* Enfermeiro docente no ensino técnico em enfermagem. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 254-273, 2018.

SILVA, F. J. *et. al.* A formação de pesquisadores na temática da saúde do trabalhador de enfermagem. **Enfermagem em Foco**, v. 8, n. 3, p. 40-44, 2017.

SHULMAN, L. Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, 2005.

SILVEIRA, E.; SALES, F. A importância do programa de monitoria no ensino de biblioteconomia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). **InCID: R. Ci. Inf e Doc.**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 1, p. 131-149, 2016.

SOUZA, D. M. **Preparo do enfermeiro para a docência na educação profissional técnica de nível médio**, 2013. Dissertação (Mestrado em Enfermagem), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SOUZA, D. M. *et. al.* Formação docente na educação profissional técnica de nível médio. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7. N. 20, p. 2011-235, 2016.

SOUZA, D. M. **O professor enfermeiro novato da educação profissional técnica de nível médio e o conhecimento pedagógico do conteúdo de Lee Shulman**, 2018. Tese (Doutorado em Enfermagem), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

TEIXEIRA, E. *et. al.* Panorama dos cursos de Graduação em Enfermagem no Brasil na década das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 66, n. esp, p. 102-10, 2013.

TEIXEIRA, E. Em tempos de novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em enfermagem. **Revista de Enfermagem da UFSM**, v. 7, n. 2, abr/jun, 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZIMMERMANN, M. H. *et. al.* Formação continuada no ensino de ciência da saúde: avaliação de habilidades e feedback efetivo. **Revista Ensino & Pesquisa**, v. 14, n. 2, p. 197-213, 2016.

4.2 MANUSCRITO 3

COMUNIDADE DE PRÁTICA DOCENTE VIRTUAL COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO DOCENTE NOVATO NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Maria Luiza Carvalho de Oliveira
Vânia Marli Schubert Backes

RESUMO

Pesquisa qualitativa do tipo pesquisa ação, que teve como objetivo construir e desenvolver comunidade de prática docente virtual de acordo com Wenger como elemento para qualificar a ação do enfermeiro docente novato na prática docente e o ensino em enfermagem no contexto amazônico. A coleta de dados foi por meio de grupo focal, realizada em cinco encontros que ocorreram no período de agosto a dezembro de 2017, com a participação de nove enfermeiros docentes novatos de três instituições de ensino superior da cidade de Manaus/Amazonas/Brasil. Na organiza-

ção e análise dos dados emergiram três categorias: ações institucionais para modificação da prática docente, ações individuais para modificação da prática docente e construção de comunidade de prática docente virtual no contexto amazônico. Os resultados evidenciaram que o apoio institucional é fundamental para o desenvolvimento do docente. As ações individuais que se referem a busca do conhecimento através cursos de pós-graduação, leitura para enriquecer o conhecimento de conteúdo são necessários, porém são insuficientes diante da complexidade que abrange a prática docente. A criação da comunidade de prática docente realiza uma aprendizagem situada na prática, facilita a reflexão sobre a prática do ensino, ajuda no desenvolvimento do conhecimento base para o ensino e ao compartilhamento dele, constrói a identidade docente fortalecendo o papel do docente no ensino, reduz o isolamento do docente e a prática da busca pela formação individualizada e, por isso se define como uma ação coletiva de modificação da prática docente.

Descritores: Docentes de Enfermagem. Capacitação de Professores. Prática do Docente de Enfermagem. Educação em Enfermagem. Comunidade de Prática.

INTRODUÇÃO

Os professores da área da saúde que adentram nas instituições de ensino superior, poucos ou nenhum possui cursos de pedagogia e/ou didática. Esse fator é responsável pela insegurança e estresse do docente, principalmente do docente novato (ZIMMERMANN *et. al.*, 2016)

Realmente, a atividade do docente é carente de formação direcionada para o exercício da prática e que professores relacionam essa deficiência, relatando dificuldades e falta de espaços de formação que não comportam toda a discussão e instrumentalização necessárias para o desenvolvimento dos saberes docentes (FREITAS *et. al.*, 2016).

Por isso, investigações acerca da formação docente têm despertado interesse enquanto campo de pesquisa e indicam que uma formação complementar/permanente pode se tornar importante auxílio no atendimento as lacunas vivenciadas pelo professor (FREITAS *et. al.*, 2016; ZIMMERMANN *et. al.*, 2016). Na mesma perspectiva, estudos na área de formação docente comprovam que existe um modelo inovador que abarca essa necessidade de formação complementar e de desenvolvimento do conhecimento do docente e adota uma nova forma de aprendizagem são

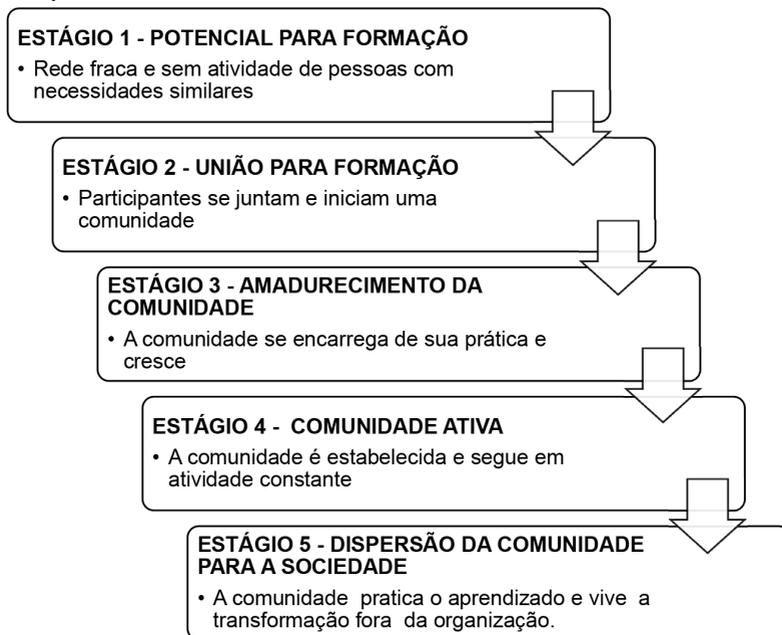
as chamadas comunidades de prática docente (CORAZZA *et. al.*, 2017; MOSER, 2010).

A revisão integrativa de literatura apresentada no Manuscrito 1 desta tese constatou que as pesquisas sobre a formação de professores em comunidades de prática têm mostrado a importância do desenvolvimento e aprimoramento da prática do professor em diversas áreas do ensino, e identificou-se que a formação da identidade docente e as aprendizagens desenvolvidas nas comunidades de prática influenciaram na formação dos professores. A prática e as discussões com o grupo auxiliaram os professores a aprenderem questões relacionadas à prática docente, suas dificuldades e possibilidades de aprimoramento do ensino. Percebe-se que a inserção de professores durante a formação inicial e permanente em comunidades de prática os ajuda a desenvolver relacionamentos, projetos e repertórios que lhes possibilitam melhorar sua atuação e aprender mais sobre a profissão do professor (SANTOS e ARROIO, 2015).

As comunidades de prática docente fomentam o desenvolvimento individual e a transformação ao mesmo tempo em que sugere uma prática social mais eficiente, oportuna e adequada. Representam uma ferramenta pedagógica que auxilia na formação de professores e, mesmo levando em conta características do contexto, influenciam em maior ou menor proporção o movimento reflexivo da prática docente. Por isso, cada vez mais estudos têm manifestado interesse pela conceituação de comunidade de prática, voltada para a aprendizagem e desenvolvimento profissional docente (CORAZZA *et. al.* 2017, FIORIO *et. al.*, 2011; MENEGAZ, 2015; MENEGAZ, *et. al.*, 2018a; MOSER, 2010; RODRIGUES *et. al.*, 2017; SANTOS e ARROIO, 2015).

A construção de uma comunidade de prática atravessa cinco estágios evolutivos que estão representados na Figura 1, apresentando como acontece o desenvolvimento da comunidade.

Figura 1 – Os estágios para a construção e desenvolvimento de uma comunidade de prática.



Fonte: WENGER, 1998.

No primeiro estágio, Wenger (1998) define a necessidade de preparar uma comunidade com pessoas que tenham afinidades e pontos em comum e necessidade similares. No segundo estágio, as pessoas se reúnem e encontram valores pelo envolvimento nas atividades de aprendizado e formam uma comunidade. No terceiro estágio, a comunidade monta modelos, define um agente de aprendizado, assume a responsabilidade de prática e cresce. No quarto estágio, a comunidade se estabelece cada vez mais, renova interesses, educa os novatos e ganha influência. O quinto estágio, a comunidade se dispersa para viver a mudança fora da organização, mas sem perder o contato com os participantes.

Nesse contexto, este manuscrito tem como questão norteadora: “Quais as possibilidades de construção de comunidades de prática docente pelos enfermeiros docentes novatos e as implicações para o desenvolvimento da mesma?”. O objetivo visa construir e desenvolver comunidade de prática docente virtual de acordo com Wenger como elemento para

qualificar a ação do enfermeiro docente novato na prática docente e o ensino em enfermagem no contexto amazônico.

MÉTODO

Este manuscrito é parte da tese intitulada de “Desenvolvimento de comunidade de prática docente virtual: possibilidade de formação do enfermeiro docente novato”, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem a Universidade Federal de Santa Catarina. Esta tese foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa - CEP da Universidade do Estado do Amazonas - UEA e aprovada com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE no 71412517.5.0000.5016, respeitando a Resolução 466 (BRASIL, 2012).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação. Para Minayo (2012), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos. A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011).

Assim, optou-se por utilizar a pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação para construir e desenvolver comunidade de prática docente virtual de acordo com Wenger como elemento para qualificar a ação do enfermeiro docente novato na prática docente e o ensino em enfermagem no contexto amazônico.

Como local do estudo, foram três Instituições de Ensino Superior - IES que oferecem o Curso Regular de Graduação em Enfermagem, cadastradas no portal do MEC, sendo uma da esfera Federal, uma da esfera Estadual e uma Particular da cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas, localizado na região Norte do Brasil.

O local de coleta de dados foi nas dependências das Instituições de Ensino Superior participantes da pesquisa e foi definido em parceria com os participantes da pesquisa. Sendo assim, aconteceram quatro encontros em uma sala de aula da Universidade do Estado do Amazonas e um encontro em uma sala de aula da Escola de Enfermagem de Manaus da Universidade Federal do Amazonas.

Os participantes do estudo foram nove enfermeiros docentes novatos das Instituições de Ensino Superior campo de estudo. Os critérios de inclusão foram enfermeiros docentes novatos, necessariamente com graduação em enfermagem, atuantes como docentes no ensino superior de enfermagem com experiência de até 5 anos, que fazem parte do quadro permanente dos docentes de enfermagem e atuantes na instituição de ensino superior por, no mínimo, 6 meses. Os critérios de exclusão foram enfermeiros docentes novatos substitutos e docentes que estejam de licença, férias ou afastados do trabalho no momento da coleta de dados.

Foi realizado o contato individual para determinar o dia, local e horário para o encontro de aproximação coletivo, o qual foi definido como Momento prévio que teve como finalidades: conhecer a instituição e os participantes, apresentar a pesquisadora e a proposta da pesquisa, motivar a participação na pesquisa, regularizar os aspectos éticos e legais da pesquisa, apresentar e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE (APÊNDICE C) pelos participantes e estabelecer um possível cronograma com dia, hora e local para os próximos encontros. O Momento prévio ocorreu nos dias 26, 27 e 28 de setembro de 2017, nas Instituições de Ensino Superior Universidade do Estado do Amazonas, Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Amazonas e Instituto de Ensino Superior Materdei, respectivamente.

A técnica de coleta de dados utilizada nesta pesquisa foi o grupo focal. Sendo assim, aconteceram cinco encontros do grupo focal realizados nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2017, que tiveram uma duração entre uma e duas horas. Cada encontro, denominado de “Momento” na pesquisa, designou-se a uma das questões norteadoras estabelecidas no instrumento de coleta de dados, o “Roteiro de Debate” (APÊNDICE D).

Os resultados deste manuscrito são provenientes da coleta de dados realizadas em dois Momentos: o Momento 4 realizado em novembro de 2017 e o Momento 5 realizado em dezembro de 2017, ambos nas dependências da Universidade do Estado do Amazonas.

O momento 4 contou com a presença de sete participantes e teve como pergunta norteadora do debate “Que ações proponho para modificar minha prática atual docente com base nos referenciais teóricos estudados?”. Os participantes responderam individualmente de forma escrita para posterior socialização com grupo. No momento 5 teve a participação de quatro docentes e a questão de debate foi “Quais os compromissos que assumo (individualmente) diante do trabalho desenvolvido coletivamente”.

te?”. A pergunta foi respondida de forma oral, construída e em compartilhamento com o grupo. Após isso, houve uma reunião para planejar a implementação das propostas construídas coletivamente de forma a priorizar as atividades mais urgentes e traçar metas de curto, médio e longo prazo na busca da concretização das ações. Além disso, houve uma organização dos responsáveis para efetivar o planejamento.

Todos os encontros foram gravados em gravador digital de voz Panasonic RR-US300 para posterior transcrição das mesmas para análise. Ainda houve a utilização durante todo o processo de coleta e dados um diário de campo preenchido ao final dos encontros, para registro das atividades desenvolvidas e apontamentos sobre reflexões decorrentes das observações e impressões dos encontros. Os encontros foram estruturados seguindo os princípios da problematização (FREIRE, 2005) e organizados previamente.

Para análise dos dados qualitativos foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Para essa etapa foi utilizado um instrumento de análise de dados denominado de QRSNVivo 11. Os arquivos contendo as falas dos participantes de cada Momento foram transportados para o software QRSNVIVO 11 e submetidas à análise detalhada para codificação escrita e categorização dos textos.

Quanto às considerações éticas, a pesquisa obedeceu a Resolução nº 466/2012 e como recomenda a Resolução em relação ao anonimato dos participantes, estes foram identificados neste manuscrito por nome de cores, sendo: Azul, Branco, Cinza, Laranja, Preto, Rosa, Verde, Vermelho, Violeta.

A pesquisa não teve nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. O benefício relacionado à participação do sujeito foi de contribuir para o conhecimento sobre o tema e colaborar com o acréscimo de pesquisa sobre o assunto. Ainda, em conformidade com o CEP, foi encaminhada aos responsáveis das Instituições participantes, a carta de solicitação do termo de anuência da instituição coparticipante (APÊNDICE A), assim como um resumo deste projeto para esclarecimentos (APÊNDICE B)².

2 Esta pesquisa contou com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil - CAPES - Código de Financiamento 001.

RESULTADOS

Proveniente dos dados qualitativos, este manuscrito apresenta os resultados em três categorias: 1. Ações institucionais para modificação da prática docente, 2. Ações individuais para modificação da prática docente, 3. Construção de comunidade de prática docente virtual no contexto amazônico.

Ações institucionais para modificação da prática docente

Referindo-se as instituições de ensino, os participantes mencionaram que umas das ações pertinentes a modificação da prática docente é o apoio institucional para qualquer atividade de qualificação do docente e sugeriram a elaboração de atividades coletivas que trabalhem a formação do docente como uma espécie de formação permanente voltada a uma educação continuada.

“Participar de programas de formação docente é ótimo para nossa evolução, mas as instituições precisam dar apoio seja uma bolsa, ajuda financeira, uma liberação do trabalho” (Azul).

“A instituição deve se preocupar em realizar educação continuada como o seminário de formação do docente para discutir sobre prática docente” (Cinza).

Mas destacaram que o docente novato recém empregado na instituição tem suas necessidades emergenciais e para atendê-las, os participantes recomendaram a implantação de uma atividade educativa sobre o ensino para o docente novato.

“Elaborar um programa de treinamento com os docentes que vão entrar na instituição. Então, a instituição deveria se organizar para promover esse programa de acolhimento do docente ficar um período em treinamento” (Cinza).

Ações individuais para modificação da prática docente

Após conhecer brevemente a teoria de Lee Shulman sobre Conhecimentos Base para o Ensino, os participantes puderam idealizar ações individuais com o objetivo de aprimorar o conhecimento visando à formação inicial e permanente do docente.

Assim, para o desenvolvimento do conhecimento base para o ensino os enfermeiros docentes novatos expuseram a ideia de compartilhar experiência com colegas mais experientes. A troca de experiência entre docentes novatos e docentes experientes gera uma, espécie de *mentoring* informal que contribui para o conhecimento pedagógico geral e do conhecimento pedagógico de conteúdo através da observação e troca de ideias sobre metodologias e estratégias de ensino, segundo o relato dos participantes. Evidenciaram que através dessa ação pode-se fortalecer, principalmente, a construção do conhecimento pedagógico de conteúdo.

“O professor mais experiente tem mais experiência e sabe o que deu certo. Então, a junção do docente novato aliado a experiência do docente experiente é muito rica e beneficia professores e alunos. A gente acaba se apegando em um professor mais experiente e tomando esse professor como referência para nos ajudar” (Violeta).

“Sobre conhecimento pedagógico de conteúdo eu aprimoro pela observação e contato com os docentes experientes, que lecionam há mais tempo e têm condições de dar suporte com mais segurança aos docentes novatos” (Preto).

O desenvolvimento do conhecimento base para o ensino não se desenvolve somente de troca de experiências e do *mentoring* informal. Por isso, os participantes citaram como uma das ações que complementa o conhecimento do docente a leitura de bibliografias atualizadas, contribuindo para o crescimento individual do conhecimento de conteúdo, conhecimento do currículo, do conhecimento dos contextos educacionais e do conhecimento histórico filosófico.

“Utilizar a bibliografia mais atualizada sobre o conteúdo da aula e sempre manter o hábito da leitura”(Laranja).

“Ler para conhecer o nosso PCC - Plano Pedagógico de Curso e as Leis de Diretrizes e Bases Curriculares da Educação” (Verde)

“Além disso, a leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais esse ano de 2018. Então, temos que ter conhecimento disso” (Cinza).

“A questão de conhecimento político-filosófico da educação eu busco alguns autores. Então, minha busca é individual nesse processo, porque eu sou novo em ser docente e acho que tenho que evoluir” (Preto).

As ideias sobre as ações vão ampliando com a discussão no grupo e os participantes verbalizam a necessidade da presença de outros personagens, cuja participação destes no processo educacional, modifica a prática de ensino do docente. São eles: o aluno, o pedagogo e os enfermeiros da assistência.

“Os alunos começam a falar sobre a realidade deles e me interesse e pergunto bastante e isso tem me ajudado no desenvolvimento do conhecimento sobre os alunos e melhorar minha prática nas turmas subsequentes” (Preto).

“Orientar-se com o corpo pedagógico da instituição é uma ação que contribui para a modificação da prática docente” (Vermelho).

“Eu aprendo com a rede de profissionais de enfermagem que estão no serviço e, assim, melhoro minha prática docente” (Preto).

Os participantes referiam que a inserção em cursos de formação permanente do docente são ações importantes e, que mudam a prática do docente no meio acadêmico.

“Buscar capacitação, buscar uma especialização, buscar formação *stricto sensu* e de alguma forma

buscar minha qualificação curricular. Isso vai melhorar minha prática docente” (Cinza).

“Fazer cursos tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*” (Azul).

Fazendo alusão ao referencial de Shulman e agora se referindo a uma das etapas do Modelo de Ação e Raciocínio, os participantes relataram que uma das ações que para modificar a prática docente é avaliação dessa prática.

“A primeira ação que proponho para melhoria da minha prática é uma avaliação da minha prática como docente: será que estou conseguindo ensinar meus alunos? Será que estou conseguindo atingir meus objetivos?” (Violeta).

“Avaliar e reavaliar constantemente nosso trabalho como docente” (Laranja).

Construção de Comunidade de Prática Docente Virtual no contexto amazônico

Possibilitando o crescimento da discussão durante os encontros, os enfermeiros docentes novatos citaram, além de ações individuais, ações coletivas, percebendo que o conhecimento docente pode ser desenvolvido coletivamente entre os pares.

“Então, eu acho que temos que reunir em espaços para discutir nossa prática docente” (Cinza).

Quando se relatou a proposta de aprendizagem coletiva em espaços específicos para se promover a formação docente, os participantes associaram à teoria de Etienne Wenger sobre a Comunidade de Prática. Perceberam e verbalizaram que a Comunidade de Prática Docente pode ser um espaço favorável para o desenvolvimento do conhecimento base para o ensino, para a integração entre os pares e efetivação da troca de experiências entre os docentes novatos, intermediários e experientes.

“Acho que essa comunidade de prática pode ajudar os docentes, principalmente, os novatos que che-

gam na instituição e não sabem nada do ser docente” (Violeta).

“Essa comunidade de prática pode agregar os docentes e ajudar a compartilhar as ideias” (Verde).

“A comunidade de prática vai ser importante para a troca de ideias e experiências entre os docentes” (Violeta).

Na sequência, a proposta de como seria essa comunidade de prática docente de maneira mais urgente, sem custos e sem burocracia da instituição.

“Poderíamos fazer uma comunidade de prática docente virtual, pelo menos a primeira poderia ser virtual, mesmo que depois a gente se encontre presencial, mas poderia ser uma vez por semestre, utilizando até o seminário de formação docente da instituição” (Rosa).

“Eu acho que de forma virtual o mais adequado no momento até porque nem sempre a gente tem disponibilidade para estarmos presencial. E pela plataforma EAD seria interessante” (Branco).

De acordo com a proposta dos participantes diante da necessidade de se criar um ambiente virtual que fosse possível realizar encontros, promover cursos, disponibilizar um repositório de documentos e referências, optou-se pela utilização de um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA para a criação da Comunidade de Prática dos Docentes Enfermeiros do Amazonas.

O AVA é uma plataforma virtual destinada para o ensino de disciplinas na modalidade de Ensino a Distância – EAD da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. O AVA UEA é uma plataforma Moodle que permite a criação de um ambiente de aprendizagem on-line e oferece vários recursos e atividades que favorecem experiências efetivas no ensino e aprendizagem, apoiadas por tecnologias (BRASIL, 2018a).

Portanto, para a construção da comunidade de prática virtual dos enfermeiros docentes novatos do Amazonas, foi solicitada para o AVA UEA a abertura de um ambiente virtual denominado “Comunidade de Prática dos Docentes Enfermeiros do Amazonas”, composto pelos participantes do estudo em janeiro de 2018.

A Figura 2 exibe a apresentação inicial da “Comunidade de Prática dos Docentes Enfermeiros do Amazonas” composta pelos enfermeiros docentes novatos do Amazonas criada no AVA UEA disponível para visitantes no endereço Eletrônico (BRASIL, 2018b).

Figura 2 - Comunidade de Prática Docente Virtual do Amazonas

The image shows two screenshots of the AVA UEA interface. The top screenshot displays the login page for the 'Comunidade de prática docente virtual dos enfermeiros docentes novatos do Amazonas'. It features the logos of UEA (Universidade do Estado do Amazonas), PRO INOVLAB, and AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). The page includes a navigation bar with 'AVA UEA', 'Unidades Acadêmicas', 'Apoio ao Docente', 'Português - Brasil (pt_br)', and a search bar. The main content area is titled 'Opções de inscrição' and contains a 'Resumo' section with the text: 'Este espaço de aprendizagem coletiva advém da pesquisa de doutorado intitulada de "DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADE DE PRÁTICA DOCENTE VIRTUAL: POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO DOCENTE NOVATO".' and an 'Objetivos' section with the text: 'Tem como objetivo desenvolver comunidade de prática docente virtual de acordo com Wenger como elemento para qualificar a ação do enfermeiro docente novato na prática docente e o ensino em enfermagem no contexto amazônico. São participantes aqueles interessados em desenvolver conhecimentos básicos para o ensino de qualidade. O público-alvo é formado por enfermeiros docente novatos, com graduação em enfermagem e com menos de cinco anos na docência do ensino superior de enfermagem. Professor: Maria Luiza Carvalho de Oliveira'.

The bottom screenshot shows the user's profile page for 'Maria Luiza Carvalho de Oliveira'. The navigation bar includes 'Unidades Acadêmicas', 'Apoio ao Docente', 'Minhas disciplinas', and 'Português - Brasil (pt_br)'. The main content area is titled 'Minhas disciplinas' and lists several courses: 'Teoria Conhecimento Base para o Ensino de Lee Shulman', 'Teoria da Comunidade de Prática de Etienne Wenger', 'Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação de Enfermagem', and 'Projeto Pedagógico de Curso da Graduação de Enfermagem'. On the right side, there is a search bar for forums and an 'Administração' menu with options like 'Administração da disciplina', 'Editar configurações', 'Ativar edição', 'Usuários', 'Filtros', 'Relatórios', 'Configuração do Livro de Notas', 'Resultado da aprendizagem', and 'Emblemas'.

The image shows a screenshot of a virtual community interface. On the left, there is a vertical list of topics, each in a light gray box with a green vertical bar on the left side. The topics are:

- Formação do Docente Enfermeiro no Amazonas
- Construção do Conhecimento Pedagógico de Conteúdo do Docente Enfermeiro do Amazonas
- Processo de Trabalho do Docente Enfermeiro do Amazonas
- Formação do Docente Enfermeiro e a Participação das Instituições de Ensino Superior nesse processo
- Formação do Docente Enfermeiro e a Avaliação da CAPES
- Ações de Integração voltadas para o Docente Enfermeiro Novato e a Prática Docente

On the right, there is a sidebar with several sections:

- Backup:** A list of options: Backup, Restaurar, Importar, Reconfigurar, Banco de questões, and Publicado como ferramentas LTI.
- Últimos avisos:** A section with a trash icon and a close icon. It contains the text: "Acrescentar um novo tópico..." and "(Nenhum aviso publicado.)".
- Próximos eventos:** A section with a calendar icon and a close icon. It contains the text: "Não há nenhum evento próximo" and "Ir para o calendário...".
- Atividade recente:** A section with a clock icon and a close icon. It contains the text: "Atividade desde domingo, 14 out 2018, 20:01" and "Relatório completo da atividade recente...". Below this, it says "Nenhuma atividade recente" and has a green upward arrow icon.

Fonte: BRASIL, 2018.

A Comunidade de Prática Docente Virtual dos enfermeiros docentes novatos de Manaus/AM foi criada em janeiro de 2018, sob a luz do referencial teórico de Wenger (1998) como uma possibilidade de desenvolvimento da formação docente, caracterizada como uma ação de aprendizagem para modificação da prática docente.

Para tornar-se participante, foi necessário preencher uma ficha de cadastro padrão com nome completo, e-mail, CPF, instituição de vínculo, telefone, endereço completo e enviá-la ao suporte AVA UEA. A partir disso, o sistema gera um e-mail e senha de acesso individual na plataforma. Com esse e-mail, o participante tem acesso na comunidade de prática docente virtual, na qual pode entrar no ambiente virtual qualquer dia e horário através do endereço eletrônico, utilizando a internet disponível.

A plataforma é institucional da UEA, e para incluir os participantes na comunidade, estes precisam ter cadastro adquirido através do preenchimento de uma ficha virtual com dados pessoais. A partir desse cadastro, são gerados um e-mail e uma senha de acesso da universidade para que o profissional possa entrar na plataforma AVA e se inserir como participante da comunidade, apresentando uma limitação do serviço de tecnologia da informática da plataforma da UEA. Dessa forma, nem todos os docentes enfermeiros preencheram a ficha virtual, assim, com a falta de dados, impossibilitou gerar cadastro e entrar na comunidade de prática virtual. Outros recursos foram utilizados para dar continuidade à comunidade de prática como Whatsapp pessoal e coletivo, ligação para telefone particular e encontro via Skype.

Diante dessa situação, foi realizada a renovação do compromisso mútuo através de um encontro coletivo no dia 19 de outubro de 2018 às 15:30h por meio de Skype. Assim, houve uma reunião com quatro participantes com o objetivo de motivar e reativar a comunidade. Além disso, o encontro serviu para realizar troca de informações sobre os afazeres e os compromissos docentes, estabelecer uma tentativa de cronograma de atividades, realizar a devolutiva dos resultados dos dados da pesquisa, fortalecer a importância do conhecimento do aporte teórico.

Ao final do encontro, ficou estabelecido o compromisso mútuo de reativar a comunidade de prática virtual dos docentes enfermeiros novatos de Manaus/AM por meio de Skype até que seja efetivado o cadastro completo dos participantes no AVA. Teve-se a definição de um novo encontro para janeiro de 2019, com o objetivo aprofundar a discussão sobre o Conhecimento Base para o Ensino de Lee S. Shulman, bem como a construção de uma agenda de encontros para o ano de 2019.

DISCUSSÃO

A participação das instituições de ensino no processo de formação do docente enfermeiro foi referida como uma medida fundamental, para promover e desenvolver atividades coletivas que possibilite mudanças na prática docente.

Capacitação dos docentes através de processos de reflexões críticas sobre a prática docente deve ser ofertada pela instituição de ensino, visando um profissional ativo e preparado para as necessidades da própria instituição. Assim, as instituições de ensino necessitam fornecer subsídios aos docentes para promover discussões mais aprofundadas na universidade acerca da possibilidade de transformação das ações educativas, incluindo a oferta do local, facilidade de participação e desenvolvimento de conteúdos relacionados ao interesse do docente (MESQUITA *et. al.*, 2016).

Meira e Kurcgant (2016) concordam que a capacitação do docente de enfermagem deve ser incorporada, conceitualmente, no processo de formação com atualizações contínuas, com base nos problemas da prática, considerando o contexto social e político. Para isso, é necessário grande investimento dos gestores das instituições de ensino e interesse do docente para dedicarem-se a construção de um plano de ação efetivo.

Partindo disso, oferecer capacitação docente nas instituições de ensino é importante, pois são espaços coletivos destinados a favorecer o

diálogo entre os docentes e a discussão de pontos de vista diferentes para o amadurecimento de ideias, almejando-se a construção de novos conhecimentos e favorecendo a práxis educativa (MESQUISTA *et. al.*, 2016).

Aprender a ser um professor não é uma necessidade somente dos novatos. Todos os docentes, independente de seu momento profissional, devem continuar aprendendo. Mas, os enfermeiros docentes novatos necessitam de uma intervenção de capacitação emergencial que contemple suas necessidades e os auxiliem no desenvolvimento profissional durante a construção da identidade docente e dos conhecimentos base para o ensino.

Souza (2018), em seu estudo realizou a observação das práticas de ensino de duas docentes novatas e identificou situações problemas como a dificuldade para formular perguntas que potencializem a reflexão e participação dos discentes, dificultando o diálogo reflexivo; a ausência de consciência situacional do micro contexto da sala de aula, o que dificulta o gerenciamento das atividades de aprendizagem; e ainda identificou que a postura, muitas vezes, autoritária do docente interfere no processo ensino-aprendizagem.

Os docentes novatos reconhecem suas limitações e apontam como um desafio o controle da ansiedade e a não monopolização da fala durante o processo de ensino. Também necessitam aprender como estimular os alunos a participarem ativamente das aulas, aprender como melhorar os processos de trabalho em grupo, aprender a potencializar a reflexão dos alunos, aprender a estimular a autonomia dos estudantes e criar e manter um clima de comunicação e trabalho motivador. (MOYA *et. al.*, 2005; SOUZA, 2018).

Dessa forma, a proposta de formação para o docente novato é a compreensão de que ensinar não se reduz a explicar, reproduzir e transmitir conteúdos acadêmicos e sim criar e gerar contextos ricos em oportunidades de aprendizagem, proporcionando uma aprendizagem significativa.

Os primeiros anos do docente novato devem ser destinados a (re) construção pessoal do conhecimento sobre o ensino, convertendo-o em expertos, que sejam capazes de aprender ao longo da vida. E para isso, a proposta da formação do docente novato deve combinar diferentes estratégias formativas de cunho construtivistas, de maneira que a reflexão sobre a prática seja o condutor das atividades, ao utilizar habilidades do pensamento crítico e estratégico que implicam a organização do próprio conhecimento e pensamento (SOUZA, 2018).

Diante disso, fica evidente a necessidade de uma capacitação específica voltada para o docente novato construir e desenvolver seus conhecimentos base para o ensino. Por isso, a elaboração de um programa de capacitação voltado aos docentes novatos, promovido pela instituição de ensino, foi mencionado como uma das ações de modificação da prática docente pelos participantes. Essa capacitação teria o objetivo de favorecer o desenvolvimento profissional do docente na questão do ensino e de realizar um acolhimento e integração do docente novato pela instituição e pelos colegas de trabalho.

Docentes experientes interessados em (re)transformar sua prática educativa também podem se beneficiar de atividades de capacitação, com a troca de conhecimentos e troca de experiência entre os docentes através de uma ajuda mútua, que proporciona a reeducação no próprio local de trabalho (MESQUITA *et. al.*, 2016).

E com certeza, a organização de encontros de docentes novatos com docentes mais experientes, leva os participantes a pensarem sobre o que fazem e como fazem e estimula o compartilhamento de diversas experiências com os colegas. Dessa forma, desenvolvem aprendizagens significativas que refletem em mudanças na prática docente (JUNGES e BEHRENS, 2015).

Os saberes adquiridos através da experiência são produzidos no cotidiano, num processo permanente de reflexão sobre a prática docente. O desenvolvimento de uma atividade de capacitação docente possibilita essa reflexão, pois oferece tempo e lugar institucionalizado para o exercício, mas é preciso que os participantes considerem esse tempo e lugar, como lugar de formação docente e interajam com seus pares, compartilhando conhecimentos e experiências, bem como discutindo acerca de situações provenientes do grupo docente (BAPTAGLIM *et. al.*, 2014).

A interação entre os pares e a troca de experiência facilita a observação da prática do colega docente seja o novato, observando o experiente ou vice-versa, caracterizando uma das atividades no processo de *mentoring*, que conta com a figura de um professor mais experiente que atua como mentor do novato. A observação, pelos pares, permite um olhar mais amplo da aula e possibilita uma reflexão coletiva com discussão sobre o assunto e conexão das experiências, possibilitando um desenvolvimento do processo educativo (SOUZA, 2018).

O *mentoring* configura-se como uma iniciativa de colaboração que tem repercussões na integração da formação e trabalho docente. O método de aprendizagem referente ao acompanhamento individualizado do

docente enfermeiro novato por um professor experiente e expert contribui para a construção do conhecimento base para o ensino em enfermagem através do diálogo, observação da expressão da sabedoria prática das professoras experimentadas e partilha do fazer pedagógico (SANTOS, 2015).

A presença de um professor que guie o docente novato, com estímulo e reflexão, potencializa o aprendizado e as propostas de capacitação docente que praticam *mentoring*, possibilitam a criação de vínculo entre o novo e o antigo com o objetivo de auxílio, assessorando didático e pessoal, de forma a constituir-se em um elemento de apoio, para potencializar a aprendizagem do novato. Essa interação entre o experiente e o novato, permite destacar necessidades de formação específicas, com auxílio para resolução de enfrentamentos das dificuldades em sua prática docente. Cria, ainda, um clima de cooperação entre os docentes e um sentimento de pertencimento à instituição como forma de acolhimento ao novato (CAMPOS, 2012).

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, mas a leitura da palavra transforma a compreensão da leitura do mundo em um processo dinâmico e cíclico. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica, implica a percepção das relações entre texto e contexto. É através de uma leitura crítica e sua respectiva compreensão que se consegue entender a realidade e, por isso quanto mais se lê mais se aumenta a capacidade de perceber o mundo sob uma nova ótica (FREIRE, 2017).

Portanto, a leitura é essencial para o aprendizado e é fonte de conhecimento indispensável para o processo de formação docente, mas para isso requer uma reflexão, compreensão e criticidade. Souza (2018), em seu estudo, elaborou uma proposta de formação docente para o professor novato que tem como objetivo principal a possibilidade de uma formação inicial de professores e permite a inserção lenta e gradativa do docente no mundo do ensino. Essa proposta é composta por 12 módulos e sugere a leitura de diversos textos como livro, artigos, documentos oficiais, no final de todos os módulos. Em um dos módulos orienta a realizar a leitura do Projeto Político Pedagógico e Projeto Político de Curso para expandir conhecimentos acerca do conteúdo, assim como relatam os participantes. Portanto, enfatiza a leitura como método de aprendizagem importante nesse processo de formação do docente novato.

São diversas ferramentas utilizadas pelos enfermeiros para a busca da formação individual na docência e a pós-graduação lato e *stricto sensu* são duas dessas ferramentas que suscitam conscientização e capacidade

de discernimento, assim como maior desenvolvimento das próprias capacidades. Mas, para isso, o docente tem que dispor, com frequência, de tempo e estabelecer um compromisso consigo mesmo para se desenvolver e se aperfeiçoar por conta própria (TREVISIO e COSTA, 2017).

Um dos conhecimentos que constituem a base para o ensino são as relações e o conhecimento sobre o aluno (SHULMAN, 2005). A relação existente entre o saber do docente e o saber do aluno é uma condição indispensável para a mudança da prática docente, pois dinamiza e dá sentido ao processo educativo, uma vez que se estabelece a elaboração do conhecimento de forma coletiva (FREIRE, 2016).

Na prática, os docentes necessitam pensar e repensar sobre o processo educacional com o fim de estruturá-lo para que haja mudanças de pensamentos, ações e condutas, por isso faz-se necessário valorizar o saber do aluno para compartilhar saberes de forma a incorporá-los e transformá-los. A relação do docente com aluno contribui para a ação docente, quando se estabelece uma avaliação do aluno, onde a análise crítica dos resultados de avaliação induz o professor a repensar a sua prática no processo de ensino diante dos objetivos alcançados (FREITAS *et. al.*, 2016).

Além da contribuição do aluno na modificação da prática docente, o pedagogo é outro personagem referido pelos participantes do estudo. O pedagogo é um profissional empenhado na busca de respostas para a construção de práticas inovadoras, servindo como mediador do trabalho pedagógico junto aos docentes. Assim, a colaboração de um pedagogo na formação e na prática do docente novato é diversificada, pois além de fornecer assessoramento na prática didático pedagógica, o pedagogo contribui em ações diárias e burocráticas do docente novato como confecção de planos de ensino, auxilia nas formas de avaliação do ensino, realiza orientações quanto aos conteúdos e ementas, com o objetivo de facilitar processo de ensino aprendizagem, principalmente para o docente novato. Por isso, as instituições de ensino devem investir na presença de um pedagogo na educação profissional universitária e estimular a parceria (BEATRIZ, 2018).

A relação entre serviço e educação vem se consolidando de forma positiva como um casamento dos saberes dos enfermeiros assistenciais com os saberes dos docentes de enfermagem. Essa parceria incita a reflexão sobre as práticas de saúde e o ensino da enfermagem, suscitando o desejo de transformá-los coletivamente (VENDRUSCOLO *et. al.*, 2016).

É certo que essa parceria ensino-serviço contribui para a formação do aluno de enfermagem, pois possibilita a aprendizagem dentro da realidade da prática. De forma semelhante, os enfermeiros reconhecem que a presença dos alunos faz com eles tenham que se manter atualizados em constante formação, facilitando sua reinserção na academia. Mas o que destaca é que a parceria ensino-serviço auxilia o docente no conhecimento das práticas assistências fornecendo conhecimento acerca dos serviços e instituições de saúde. Dessa forma, a integração ensino e serviço e as relações entre enfermeiros e docentes colabora para a mudança na prática docente (ANDRADE *et. al.*, 2015).

Além das instituições de saúde e das instituições de ensino, também cabe aos docentes à responsabilidade pela busca da capacitação para o exercício da docência. Esse compromisso dos docentes pelo próprio aprendizado é motivador para melhoria da prática do ensino, pois quanto mais se aprende sobre o ensino, mais se conhece sobre os mecanismos que o circundo, mais se alimenta de formas para praticá-lo e mais se dedica na elaboração e realização desse processo (MEIRE e KURCGANT, 2016).

A avaliação da prática do ensino pelo docente torna-se uma ação que modifica a prática docente quando realizada de forma crítica e reflexiva. A teoria de Shulman (2005) incluiu a avaliação no Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico composto por seis fases que são: compreensão, transformação, ensino, avaliação, reflexão e nova compreensão. A avaliação do ensino, nesse processo, é um movimento reflexivo que o docente faz para avaliar a relação e desempenho dos estudantes frente às escolhas didáticas e pedagógicas expressas na fase de ensino, assim como avaliar, durante uma sessão, o seu próprio desempenho, com o intuito de adaptar-se à experiência.

Seguindo a avaliação, sucedem-se duas fases a reflexão e a nova compreensão. A reflexão é avaliação crítica do docente, sustentada em maiores evidências e amparada pela literatura especializada. Após essas fases, o docente adquire um entendimento suficiente para desenvolver uma nova compreensão, que favorece uma nova prática do ensino (SHULMAN, 2005).

Dessa forma, ao realizar a avaliação, após a prática do ensino, o docente inicia um novo processo reflexivo em relação aos entendimentos sobre a matéria, sobre o conteúdo e os objetivos curriculares, realizando ações que modificam a prática docente.

Destaca-se que a avaliação não ocorre somente após a fase de ensino, mas também durante, e não é apenas influenciada pela experiência do ensino atual, mas por experiências prévias, sugerindo que, nessa relação, a sabedoria adquirida com a prática docente é subordinada aos conhecimentos base do docente (MENEGAZ *et. al.*, 2018b). Sendo assim, pode-se afirmar que a modificação da prática de ensino, não precisa, necessariamente, acontecer através do próprio processo de ensino-avaliação-reflexão, mas também pode acontecer através desse processo realizado pelos pares, se apropriando da experiência e conhecimento do colega através do compartilhamento em um ambiente coletivo.

É importante notar que o contexto educacional nem sempre favoreceu oportunidades de aprendizagem para os docentes, de tal forma que eles consigam ter momentos de reflexão e transformação de suas práticas. Ao reconhecer esse fato, o investimento de ambientes coletivos para esse tipo de atividade se torna essencial para o docente desenvolver a reflexão e a aprendizagem como habilidade de promoção da formação docente.

Conhecendo a teoria de Etienne Wenger, os participantes se referiram que a Comunidade de Prática Docente seria um espaço favorável, não só para o desenvolvimento do conhecimento base para o ensino, contribuindo para a formação docente, mas também como uma ação efetiva de modificação da prática docente de forma coletiva.

Menegaz *et. al.* (2018b), realizaram um estudo sobre comunidade de prática com docentes de enfermagem e afirmaram a participação nas diversas atividades e o engajamento dos docentes na comunidade de prática docente influencia e modifica a ação docente. O espaço coletivo e o relacionamento colaborativo da comunidade de prática docente melhoraram a aprendizagem entre os participantes, contribuem para o desenvolvimento da capacidade para docência e dos saberes construídos por meio da prática reflexiva e, assim, se estabelece como uma ação de modificação da prática docente.

Souza (2018) faz uma proposta de formação docente para enfermeiros novatos levando em consideração as principais situações problemáticas vivenciadas por eles. A autora sugere que, além da inclusão de estratégias de formação docente que potencializem a reflexão, visando à expansão do conhecimento pedagógico de conteúdo, deve-se incluir ainda estratégias de *mentoring* e aprendizagem horizontal com os pares; inclusão da autoscopia; a inclusão do *portfólio* reflexivo como estratégia de avaliação formativa e, principalmente, a criação de comunidade de

prática docente, ambiente de aprendizagem onde o docente pode trabalhar seu conhecimento de forma coletiva através dessas estratégias propostas.

A comunidade de prática não é entidade estática, pelo contrário, ela emerge, e floresce de acordo com as condições que permitem o seu surgimento, e mesmo depois de sua criação e amadurecimento, pode alterar-se, caso seja necessário para seu crescimento (CHOUPINHA e MEIRINHOS, 2014). A partir disso, a imersão em um ambiente coletivo menos formal, sem custo e acessível surgiu a ideia entre os participantes do estudo da criação de uma comunidade de prática docente virtual.

A organização da comunidade de prática virtual surge como potencial suporte para o desenvolvimento profissional de docentes em um espaço fora do contexto acadêmico e institucional, o que reduz o sentimento de obrigatoriedade e sentimento de desconforto apresentado pelos docentes diante das necessidades de formação, diminui a competitividade institucional e contribuem para a diminuição da cultura individualista da profissão docente. A comunidade de prática virtual proporciona uma inovadora forma de colaboração, indo além das comunidades institucionais e situar-se em âmbitos nacionais ou mesmo internacionais. Além disso, a dinâmica da comunidade virtual otimiza a relação tempo e espaço através da facilidade do acesso e gera sociabilidade que, por sua vez, cria um ambiente oportuno ao envolvimento colaborativo (CHOUPINHA e MEIRINHOS, 2014; CORAZZA *et. al.*, 2017).

Marialva e Silva (2016) apontam três elementos relevantes a serem considerados para a criação de uma comunidade de prática virtual. Um deles é a manutenção das relações presenciais, defendendo que as relações face a face alimentam as relações virtuais. Outro elemento refere-se a importância de estimular a participação dos membros. Esse elemento pode parecer óbvio, uma vez que o engajamento mútuo é necessário para o amadurecimento da comunidade, mas quando se trata de comunidade virtual, onde os membros são livres quanto ao acesso, a participação ativa desse membro na comunidade vai exigir certa disciplina por parte dele. E o terceiro elemento é a necessidade de um mediador na comunidade para estimular a participação e realizar a (re)aproximação dos membros quando houver dispersão.

A comunidade de prática docente virtual é uma atividade de capacitação docente à distância e configura-se como uma estratégia de atualização e desenvolvimento do conhecimento e discussão sobre a prática de ensino que oportuniza o tempo, pela flexibilidade que confere aos parti-

cipantes a possibilidade escolherem o momento e local de acesso (GONÇALVES *et. al.*, 2015).

Vale destacar que espaço virtual entende-se todo meio que possui um domínio na *World Wide Web* ou Web 2.0, que no caso da comunidade de prática virtual pode se definir em distintas ferramentas como fóruns, mídias sociais, *moodles*, dentre outras plataformas on-line que possibilitam a interação e o compartilhamento de informações e materiais entre os membros (CORAZZA *et. al.*, 2017).

Então, a ideia de existência de comunidades de prática docente em ambiente virtual é facilmente notada de forma intencional e organizada, como em comunidades no *Facebook*, *Blogs* e Ambientes de Aprendizagem Virtual - AVA, os quais têm a capacidade espontânea para formar grupos e evoluir o aprendizado pela partilha de experiência (FIORIO *et. al.*, 2011; MACHADO *et. al.*, 2015).

A comunidade de prática docente virtual dos docentes enfermeiros do Amazonas foi criada através da arquitetura do AVA UEA como uma disciplina. No AVA diversas interações ocorrem, usuários refinam seus perfis, postam perguntas e respostas em fóruns, enviam arquivos que tratam de assuntos específicos, consultam e contribuem com materiais específicos sobre o conteúdo. Todas as interações são registradas. Em algum momento, a comunidade de prática busca novos participantes e a comunidade de prática virtual através do AVA tem a funcionalidade de busca disponível através dos domínios de interesse localizados nos perfis dos usuários do sistema (FIORIO *et. al.*, 2011; GONÇALVES *et. al.*, 2015).

A construção e desenvolvimento de uma comunidade de prática são percorridos cinco estágios do acordo com Wenger (1998). O primeiro estágio corresponde à junção de pessoas que se assemelham pelas suas necessidades. No caso dessa proposta de estudo, esse primeiro estágio foi determinado pelo aceite em participar dessa pesquisa. Dessa forma, estabeleceu-se um grupo de enfermeiros docentes novatos com objetivos e domínios em comum, e preocupados com o processo de formação docente.

O segundo estágio é a junção dos membros para iniciar a criação da comunidade de prática. Essa união iniciou-se com a evolução dos encontros dos participantes promovidos pela pesquisa, onde houve um envolvimento nas atividades no grupo focal. E, na realidade, a ideia da criação da comunidade de prática virtual se concretizou após os encontros.

O terceiro estágio é o amadurecimento da comunidade com atividades e papéis bem definidos. Nesse estágio exige-se o engajamento

mútuo efetuado pelo comprometimento dos membros. Faz-se necessário o fornecimento de recursos como tempo disponível para participar das atividades, elaboração dos conteúdos que serão abordados na comunidade, e no caso da comunidade virtual, é necessário a disponibilidade de uma infraestrutura que facilite a comunicação entre os membros como computador e uma boa internet para acesso, além de aplicativos que permitam a comunicação entre os membros. A valorização da participação e da iniciativa individual do docente deve ser considerada pela instituição de ensino e pode contribuir para a efetivação da comunidade (IPIRANGA *et. al.*, 2005).

Segue-se para o quarto estágio, onde a comunidade de prática torna-se uma comunidade ativa com participação ativa dos membros, onde todos se tornam responsáveis pela manutenção e crescimento da comunidade. Nesse estágio, deve-se apoiar a criação de novos papéis entre os membros, assim como permitir a entrada de novos membros, possibilitando a manutenção e crescimento da comunidade (IPIRANGA *et. al.*, 2005).

O desafio para fortalecer o desenvolvimento da comunidade de prática dentro da sua estrutura é estimular e incentivar os participantes a realizar o processo de reflexão e a estabelecer disciplina para o acesso a informações, como parte da própria prática. Além disso, também há uma necessidade de se ter um mediador com tempo livre para acompanhamento da comunidade e seus membros. Fazer e divulgar uma avaliação do potencial das comunidades de prática também contribui para valorizar a formação de uma comunidade (IPIRANGA *et. al.*, 2005).

No quinto estágio, os membros da comunidade se dispersam para viver a transformação e a mudança na prática como docentes. A partir disso, se verifica a comunidade de prática docente como uma verdadeira ação de modificação da prática do docente novato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta que norteou esse manuscrito foi “Quais as possibilidades de construção de comunidades de prática docente e as implicações para o desenvolvimento da mesma?” E teve a pretensão de atingir ao objetivo de promover a construção e desenvolvimento de comunidades de prática docente de acordo com Wenger como elemento para qualificar a ação docente e o ensino em enfermagem no contexto amazônico.

Entende-se que, diante do contexto, a necessidade de abertura de espaços de aprendizagem docente que se desenvolvam para além dos limites institucionais. Mesmo assim, o apoio das instituições de ensino é fundamental para fornecer subsídios aos docentes para criação da comunidade de prática docente. Além disso, as instituições de ensino e seus gestores servem de suporte para receber as transformações da prática docente que irão ocorrer em consequência ao amadurecimento das comunidades.

É fato que os docentes de enfermagem, independente de seu momento profissional, necessitam de capacitação profissional, mas é evidente que docentes enfermeiros novatos apresentam dificuldades relacionadas à falta de experiência. Comprovou-se que a experiência é dos fatores que auxilia na construção do conhecimento pedagógico de conteúdo e é fundamental para o processo de avaliação, reflexão e nova compressão do sistema cíclico da ação e raciocínio pedagógico. Portanto, enfermeiros docentes novatos precisam de uma atenção especial, diante da iniciação da construção do seu conhecimento base para o ensino. Essa atenção especial se concretiza através do apoio para participar de atividades individuais e coletivas de formação docente, participar de momentos de que trabalhem o processo de reflexão sobre o ensino, receber acompanhamento através do *mentoring*.

Essas atividades, de suporte a prática do docente enfermeiro novato, podem ser agregadas a um programa de integração do docente ao novo serviço. E, além disso, são propostas de atividades de formação docente para se desenvolver em uma comunidade de prática presencial ou virtual.

O aluno se enquadra como um personagem principal do seu próprio processo de ensino-aprendizagem e o docente como mediador desse processo. Portanto, o conhecimento sobre o aluno é essencial para a mudança da prática do docente.

A presença do pedagogo potencializa o trabalho junto com os docentes de enfermagem pela sua expertise em questões pedagógicas. E docentes enfermeiros novatos se beneficiam dessa colaboração para aprender e construir seu próprio conhecimento pedagógico.

Parcerias com os profissionais de saúde, principalmente os enfermeiros, concretizam a junção entre o ensino e serviço. Essa junção oferece oportunidade de inserir-se um na realidade do outro, ampliar a visão de forma holística dessas realidades, promove reflexão sobre ambas e, assim, estimular uma modificação nas práticas de saúde e de ensino.

Mesmo que o docente tenha o conhecimento base para o ensino, defendido por Shulman, desenvolvido e que a construção do seu conhecimento pedagógico de conteúdo esteja fluindo bem, isto não significa que sua capacidade de reflexão sobre suas práticas seja plena e automática. Por isso, exercitar o processo de avaliação-reflexão-nova compreensão sobre o ensino deve ser feito para que, realmente, tenha modificação da prática docente. Para isso, o docente precisa de tempo e espaço para que ele possa realizar esse processo de reflexão. O tempo é prejudicado pela sobrecarga de atividades, principalmente o docente novato, que se responsabiliza por uma alta carga horária de atividades no ensino, além das atividades simultâneas, e não se reserva tempo para o processo de reflexão. E o espaço se torna dificultoso, pela falta de apoio da instituição e, algumas vezes, porque não se concretiza um espaço físico para essa atividade.

Por isso, se reforça a necessidade de se reservar um tempo por meio de um cronograma de atividades e um espaço, sendo físico ou virtual para que os docentes possam refletir sobre suas atividades de ensino e, assim, alimentar seu próprio conhecimento através da experiência.

A comunidade de prática docente promove uma aprendizagem situada na prática, facilita a reflexão sobre a prática do ensino, ajuda no desenvolvimento do conhecimento base para o ensino e ao compartilhamento dele, constrói a identidade docente fortalecendo o papel do docente no ensino, reduz o isolamento do docente e a prática da busca pela formação individualizada e, por isso se define como uma ação de modificação da prática docente.

Tem-se olhado para o desenvolvimento profissional do docente de enfermagem do Amazonas como sendo dirigido e centralizado nas instituições de ensino. Contudo, os resultados permitem inferir que a comunidade de prática dos enfermeiros docente novatos de forma virtual é uma estratégia efetiva para atualização e desenvolvimento do conhecimento para o ensino. Contribui e promove o processo de reflexão sobre o ensino facilitando na evolução da ação e raciocínio pedagógico, elementos essenciais para iniciar uma modificação da prática docente.

As comunidades de prática virtuais externas as instituições de ensino se expandem e abrange âmbitos nacionais e até internacionais, possibilitando o desenvolvimento profissional no contexto informal e os docentes aprendem por si mesmo, dependendo do grau de participação e do comprometimento individual, mas com engajamento mútuo, se fortalecendo através do compartilhamento da prática docente.

Os participantes da Comunidade de Prática Docente Virtual do Amazonas consideraram que o processo de formação permanente nessa modalidade se apresenta como um estímulo para as constantes necessidades de troca de experiências e novas aprendizagens. Ponderaram sobre o convite de docentes experts nos encontros virtuais como forma de aprimorar os conhecimentos e avançar inovando e transformando sua prática docente.

Contudo, fica a necessidade de realizar novos estudos de outras comunidades de prática virtual voltada para docentes enfermeiros ou da área da saúde, a fim de corroborar com os achados dessa pesquisa diante da criação das comunidades como forma de suporte ao desenvolvimento do docente de acordo com as necessidades educativas da sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. R. *et. al.* Perceptions of academic and practitioner nurses regarding the teaching-care partnership in primary healthcare units. **Interface**, Botucatu, v. 19, n. 54, p. 537-47, 2015.

BAPTAGLIN, L. A. *et. al.* Professores em formação continuada da atividade docente de estudo e a da aprendizagem da docência. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 21, p. 415-426, maio/ago, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70. ed. Lisboa: Persona, 2011.

BEATRIZ, A. B. T. **Contribuições do pedagogo à prática pedagógica dos professores iniciantes: um estudo sobre a educação profissional estadual de Ponta Grossa – PR**. 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa em Seres Humanos. **Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012: diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos**. Brasília: MS, 2012.

_____. Universidade do Estado do Amazonas. Ambiente Virtual de Aprendizagem. Disponível em: <<http://avauea.uea.edu.br/>>. Acesso em: 26 de out. 2018a.

_____. Universidade do Estado do Amazonas. Ambiente Virtual de Aprendizagem. Disponível em: <<http://avauea.uea.edu.br/course/view.php?id=500>>. Acesso em: 22 de out. 2018b.

CAMPOS, J. A. A. **La formación del profesorado novel em la Universidad de Barcelona**. Barcelona: Octaedro, 2012.

CHOUPIHA, E.; MEIRINHOS, M. O desenvolvimento profissional docente em comunidade virtual de prática. **EDUSER: Revista de Educação**, v. 6, n. 1, 2014.

CORAZZA, M. J. I. *et. al.* Comunidade de prática como espaços de investigação no campo de pesquisa formação de professores. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 466-494, 2017.

FIORIO, M. *et. al.* Um framework de comunidades de prática em ambientes virtuais de aprendizagem. **Novas Tecnologias na Educação**, Caxias do Sul, v. 9, n. 1, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 47ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **A boniteza de ensinar e aprender na saúde**. PRADO, M. L.; REIBNITZ, K. S. (Orgs). Florianópolis: NFR/UFSC, 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FREITAS, D. A *et. al.*. Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. **Interface**, v. 20, n. 57, p. 437-48, 2016.

GONÇALVES, M. B. B. *et. al.* Contribuição da educação a distância para o conhecimento de docentes de enfermagem sobre avaliação de feridas crônicas. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 1, p. 122-9, jan/fev, 2015.

IPIRANGA, A. S. R. *et al.* Aprendizagem como ato de participação: a história de uma comunidade de prática. **Cadernos EBAPE.BR**, São Paulo, v. 3, n. 4, 2005.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Prática docente no ensino superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **PERSPETIVA**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 285-317, jan/abr, 2015.

MACHADO, E. S. *et. al.* **Comunidades de prática e aprendizagem docente no ambiente informal do PIBID ciências. R. B. E. C. T.**, v. 8, s/n, jan-abr, 2015.

MARIALVA, W. A.; SILVA, M. G. M. Comunidade de práticas no contexto educacional: estudo de caso da Plataforma 2.0. **Educação, Formação & Tecnologias**, online, v. 9, n. 2, p. 10-20, 2016.

MEIRA, M. D. D.; KURCGANT, P. Educação em enfermagem? Avaliação da formação por egressos, empregadores e docentes. **Revista Brasileira de Enfermagem**, internet, v. 69, n. 1, p. 16-22, jan/fev, 2016.

MENEGAZ, J. C. *et. al.* Práticas pedagógicas de bons professores de enfermagem, medicina e odontologia na percepção dos estudantes. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 24, n. 3, p. 629-36, 2015.

MENEGAZ, J. C. *et. al.* Communities of practice: influences on pedagogical reasoning and action of nursing professors. **Investigación y Educación em Enfermería**, v. 36, n. 2, 2018a.

MENEGAZ, J. C. *et. al.* Ação e raciocínio pedagógico de professoras de enfermagem: expressões em diferentes contextos educacionais. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 27. n. 3, 2018b.

MESQUITA, S. K. C. *et. al.* Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 473-486, maio/ago, 2016.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2002.

MOSER, A. formação docente em comunidades de prática. **Revista intersaberes**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 210-244, 2010.

MOYA, J. L. M.; BORRASCA, B. J.; SÁNCHEZ, C. U. Evaluación Del impacto de la formación del profesorado universitario novel: um estudo qualitativo. **Revista de Investigación Educativa**, v. 23, n. 1, p. 205-238, 2005.

RODRIGUES, M. U. *et. al.* Conceito de comunidade de prática: um olhar para as pesquisas na área da educação e ensino no Brasil. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, v. 14, n. 16, p. 16-33, 2017.

SANTOS, L. M. C. **Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de docentes da educação profissional de nível técnico em enfermagem**. Tese (Doutorado em Enfermagem), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SANTOS, V. C.; ARROIO, A. A formação de professores em comunidades de prática: aspectos teóricos e estudos recentes. **RDEQUIM**, v. 1, n. 1, 2015.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, 2005.

SOUZA, D. M. **O professor enfermeiro novato da educação profissional técnica de nível médio e o conhecimento pedagógico do conteúdo de Lee Shulman**, 2018. Tese (Doutorado em Enfermagem), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TREVISIO, P.; COSTA, B. E. P. Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação em sua atividade docente. **Texto e Contexto Enfermagem**, v. 26, n. 1, p. 1-9, 2017.

VENDRUSCOLO, C. *et. al.* Theaching-service integration and its interface in the context of reorienting health education. **Interface**, Botucatu, v. 20, n. 59, p. 1015-25, 2016.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: University Press, 1998.

ZIMMERMANN, M. H. *et. al.* Formação continuada no ensino de ciência da saúde: avaliação de habilidades e feedback efetivo. **Revista Ensino e Pesquisa**, v. 14, n. 02, p. 197-213, 2016.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi construir e desenvolver comunidade de prática docente virtual de acordo com Wenger como elemento para qualificar a ação do enfermeiro docente novato na prática docente e o ensino em enfermagem no contexto amazônico e, a partir desse objetivo, desdobrou-se dois objetivos específicos que tiveram a finalidade de compreender como o enfermeiro docente novato desenvolve a formação para a docência no ensino superior a luz do referencial de Lee Shulman no contexto amazônico e conhecer a formação inicial e permanente realizado pelo enfermeiro docente novato para a atuação docente.

Por meio de encontros de discussão construtivos e reflexivos através de grupos focais, esta pesquisa defendeu a tese de que ao tornar consciente a necessidade de formação inicial e permanente do enfermeiro docente novato, os mesmos serão capazes de apresentar elementos para o desenvolvimento de comunidades de prática docente para qualificar a ação docente e o ensino em Enfermagem, tornando-o agente ativo, político e criativo da sua realidade.

A forma escolhida para exposição dos resultados confirmou a tese proposta. No primeiro manuscrito, evidenciou-se que as comunidades de prática docente são espaços de formação docente que contribuem para a reflexão e mudança na prática do ensino com participação ativa nas atividades que englobam comunicar-se, discutir, explorar e investigar questões de interesse comum. Serviu de embasamento teórico para a construção da comunidade de prática docente virtual do Amazonas, uma vez que revelou o sucesso de outras comunidades de prática docente na área da saúde e enfermagem.

O segundo manuscrito esclareceu como acontece a formação do enfermeiro docente novato, seu conhecimento sobre formação docente e as dificuldades na prática docente. Dessa forma, mostrou que as discussões e as reflexões durante os encontros nos grupos focais foram fundamentais para revelar a preocupação e a consciência da necessidade de uma formação docente voltada para os enfermeiros docentes novatos.

O terceiro manuscrito comprovou a tese desta pesquisa, quando destacou que após as reflexões acerca das problemáticas da formação docente, os participantes puderam propor ações para modificação da prática docente, sendo uma delas a criação e desenvolvimento da comunidade de prática docente virtual voltada para formação e melhoria da prática do ensino docente.

Estudar e desenvolver esta pesquisa através da perspectiva de Shulman foi fundamental para ampliar a visão sobre o ensino e desfazer a ideia de que o bom enfermeiro docente é aquele que tem plena destreza sobre as técnicas de enfermagem. Conhecer o conteúdo é importante e talvez, pelo objetivo da graduação de formar enfermeiros para o sistema de saúde, o saber técnico do enfermeiro seja mais valorizado. Mas, Shulman defende a teoria que o conhecimento base do docente é muito mais que isso e engloba outros tipos de conhecimento para a realização do processo de ensino aprendizagem, exercendo a docência com propriedade de quem sabe o que está fazendo.

A chamada “avaliação da aula”, que tem o objetivo de analisar os resultados alcançados sobre o ensino no pós-aula, enriqueceu-se com o embasamento teórico de Shulman com o modelo de ação e raciocínio, demonstrando possibilidade de mudança da prática docente.

E com o estudo das fontes do conhecimento ficou evidente que o docente precisa alimentar sua formação individualmente com a formação acadêmica e com a busca de bibliografia especializada. Mas, que, também, a instituição de ensino é responsável por alimentar essa formação através das estruturas e materiais pedagógicos. O exercício da docência foi considerado como uma das principais fontes dos participantes, pois após algumas discussões no grupo focal, considerou-se que o exercício da docência além da sua própria experiência, pode ser alimentado através da experiência do colega experiente. A partir disso, evidenciou-se que o processo de formação docente realizado com o coletivo que possibilite compartilhamento das experiências seja mais efetivo que o processo individual.

Nesse sentido, analisando a proposta de Shulman, nesta tese, conclui-se que investir no desenvolvimento dos conhecimentos que compõem o conhecimento base para o ensino do enfermeiro docente novato é apostar na melhoria da qualidade do ensino superior em enfermagem. Mesmo sabendo que cada docente tem uma forma de alimentar o conhecimento, utilizando-se, às vezes, de uma fonte, às vezes, de outra fonte dependendo do contexto, o importante é que quanto mais alimentar o conhecimento mais o docente terá suporte para exercer a compreensão da prática docente. Essa compreensão, através da proposta cíclica da Ação e Raciocínio Pedagógico, gera uma nova compreensão, gerando transformações na prática docente de enfermagem.

A comunidade de prática de Wenger foi o referencial que contribuiu para este estudo quando se apresentou como uma possibilidade con-

creta para amenizar os problemas de formação inicial e permanente do enfermeiro docente novato do Amazonas.

A formação e o desenvolvimento, sempre estiveram centrados nas instituições de ensino, que nem sempre, oferecem recursos para fomentar atividades e cursos de formação. Porém, os resultados dessa pesquisa apresentaram uma alternativa que favorece a formação docente, mas não necessariamente precisam se limitar em fronteiras institucionais que são as comunidades de prática docente. A comunidade de prática docente promove uma aprendizagem situada na prática, facilita a reflexão sobre a prática do ensino, ajuda no desenvolvimento do conhecimento base para o ensino e ao compartilhamento dele, constrói a identidade docente fortalecendo o papel do docente no ensino, reduz o isolamento do docente e a prática da busca pela formação individualizada e, por isso se define como uma ação de modificação da prática docente.

Além disso, a criação e desenvolvimento das comunidades de prática não precisam diretamente das instituições de ensino. A participação na comunidade de prática é espontânea e, dessa forma, indica que os docentes se tornam membros da comunidade por vontade própria, derivado de uma reflexão diante da necessidade de conhecer mais sobre a prática docente. Claro que, uma atividade ou um curso instituído pela instituição tem o seu valor e contribui para a formação docente, mas acredita-se que a participação espontânea, fazendo o docente participar da atividade por ter a consciência da necessidade de formação produz aproveitamento, pois o docente está disposto a refletir sua prática de ensino e aprender com ela através do processo compreensão - transformação - ação/ensino – avaliação – reflexão – nova compreensão, objetivando uma mudança real da sua prática no ensino.

Em resposta às necessidades emergenciais da formação do enfermeiro docente novato no Amazonas, o desenvolvimento da comunidade de prática docente virtual é o ideal, com a expansão e abrangência nacional, recebendo suporte de forma indireta de docentes de instituições de outros estados do Brasil. E como exemplo disso, tem-se a parceria com docentes da Universidade Federal de Santa Catarina, da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Federal do Pará, contribuindo para a evolução da comunidade de prática docente virtual do Amazonas.

A aprendizagem e o desenvolvimento do conhecimento nas comunidades de prática docente baseiam-se nas características da prática desenvolvida e da participação dos membros que devem, principalmente, expressar compreensão da atividade proposta. Além disso, ao entender

que as habilidades e competências dos docentes não está vinculada a grau acadêmico, pode-se intervir na prática de ensino e estabelecer comunidades de prática docente que potencializem o aprendizado entre os docentes de forma coletiva e estabeleçam um relacionamento colaborativo entre os docentes.

O participante central que tem como função a liderança da comunidade, condução de projetos, mediação de novos temas e desafios, estimular a participação dos membros. Na comunidade de prática docente virtual dos enfermeiros docentes novatos do Amazonas, o participante central está representado pela pesquisadora desse estudo.

Percebe-se, então, que a participação central, ativa ou periférica dos participantes é essencial para a continuidade da comunidade, independente do grau de envolvimento, sem a presença ativa dos participantes não há aprendizagem e nem formação do repertório compartilhado, os quais são caracterizações fundamentais para o amadurecimento da comunidade de prática.

As comunidades de prática criam, usam e transformam o conhecimento através da conversação, experimentação e experiências compartilhadas com outras pessoas envolvidas nas mesmas atividades. Portanto, se não houver participação ativa dos membros, a comunidade não se desenvolve.

É certo que, no início, os membros se juntam à comunidade como aprendizes e se tornam mais competentes, podendo exercer cargos de maior responsabilidade. Porém, a comunidade de prática docente de Manaus apresentou dificuldade logo nesse primeiro engajamento, quando os membros apresentaram-se indisponíveis para participar dos encontros, mesmo que virtuais, através do sistema Skype, tendo em vista o período de finalização do semestre letivo e falta de tempo diante das diversas atividades docentes e devido ao conflito de horário. A alternativa consensuada pelos participantes em reunião de Skype realizada em novembro foi a criação de um cronograma com temas para debate a partir de janeiro de 2019.

As teorias de Shulman e Wenger foram associadas e, assim, ajudaram a compreender as problemáticas vivenciadas, ajudaram a ampliar a visão da realidade da prática docente e ao mesmo tempo trouxeram uma resolutividade para as dificuldades de formação e prática de ensino do enfermeiro docente novato do Amazonas.

Conhecer os problemas de formação inicial e permanente reforçou a necessidade de práticas de formação para os enfermeiros docentes,

principalmente os novatos. E a comunidade de prática docente virtual se apresentou como possibilidade real de formação docente que potencializa a reflexão docente, visando a expansão do conhecimento base para ensino, estratégias de *mentoring*, aprendizagem através da realidade e da prática do ensino próprio, aprendizagem por meio da troca de experiência entre pares.

A docência é uma profissão que tem a indispensabilidade de constante reflexão da prática do ensino, o que exige uma disposição e tempo para isso. E diante das diversas atribuições do docente, é necessário reservar de um tempo do trabalho para que essa reflexão seja efetivada.

A reflexão, que tem como significado o pensamento ou a análise detalhada sobre um assunto determinado, foi a palavra chave dessa tese. A reflexão esteve presente em todos os momentos dos encontros e possibilitou aos docentes realizar uma autoavaliação, recordar o início da docência, reconhecer qualidades e defeitos da prática docente, assim como facilidades e dificuldades da docência, perceber as práticas de ensino e estimular ideias para novas possibilidades de mudança na atuação. Além disso, a reflexão fez aumentar o interesse pessoal dos docentes em participar das atividades da pesquisa e, posteriormente, da criação e desenvolvimento da comunidade de prática.

Os participantes da Comunidade de Prática Docente Virtual do Amazonas consideraram que o processo de formação permanente nessa modalidade se apresenta como um estímulo para as constantes necessidades de troca de experiências e novas aprendizagens. Ponderaram sobre o convite de docentes experts nos encontros virtuais como forma de aprimorar os conhecimentos e avançar inovando e transformando sua prática docente.

Termina-se esta tese, com a confirmação que os problemas de formação inicial e permanente do enfermeiro docente, principalmente do novato são muitos, que as dificuldades coincidem e podem ser melhoradas e até sanadas de acordo com que se analisa, se discute, se reflete, compartilha, e se aprende sobre isso coletivamente. E para isso, tem-se a certeza de que a comunidade de prática docente abarca essas atividades e, dependendo do grau de envolvimento dos participantes e da intensidade do engajamento mútuo, os resultados podem ser melhores e mais rápidos do que se imagina, concretizando seu papel de uma ação de mudança positiva da prática docente.

E, apesar da construção da comunidade prática docente virtual dos docentes enfermeiros novatos do Amazonas oferecer benefícios, ainda é

nova. Contudo, há razões para confiar em seu amadurecimento num futuro próximo e dar continuidade na evolução e, quem sabe a criação de novas comunidades de prática docente voltados para saúde ou em outras áreas, pois se percebe que a preocupação com a formação docente é conjunta, definindo o objetivo em comum. A diversidade de temas discutidos, levando em consideração as problemáticas na formação e na prática docente crescem cada vez mais, ficando evidente que são necessárias ações concretas para consolidar a comunidade como compromisso com a formação permanente e a interação produtiva entre os participantes.

Finaliza-se com a confirmação que comunidade de prática docente virtual dos enfermeiros novatos do Amazonas continuará seu processo de evolução, seguindo para o estágio de amadurecimento com fortalecimento do engajamento mútuo, investindo na formação docente para realizar transformações na prática do ensino em enfermagem.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, K. C. R. *et. al.* Docência em cursos superiores de enfermagem: formação e práticas pedagógicas. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 32, n. e24975, 2018.

ALVES, F. C. *et. al.* Importância de oportunidades de desenvolvimento e apoio institucional na satisfação acadêmica de enfermeiros. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 32, n. e25470, 2018.

ANDERSON, J. K. The Work-Role Transition of Expert Clinician to Novice Academic Educator. **Journal of Nursing Education**, USA, v. 48, n. 4, 2009.

ANDRADE, S. R. *et. al.* Perceptions of academic and practitioner nurses regarding the teaching-care partnership in primary healthcare units. **Interface**, Botucatu, v. 19, n. 54, p. 537-47, 2015.

AU, K. H. Communities of practice: engagement, imagination and alignment in research on teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 53, n. 3, p. 222-227, 2002.

BACKES, V. M.; PRADO, M. L.; MOYA, L. L. M. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 2, 2011.

BACKES, V. M. S. *et al.* Expressions of Pedagogical Content Knowledge of an Experienced Nursing Teacher. **Texto & Contexto de Enfermagem**, v. 22, n. 3, p. 804-10, 2013.

BACKES, V. M. S. *et al.* Lee Shulman: Contributions To Research On Teacher Training in Nursing and Health. **Texto & Contexto de Enfermagem**, v. 26, n. 4, 2017.

BAPTAGLIN, L. A. *et. al.* Professores em formação continuada da atividade docente de estudo e a da aprendizagem da docência. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 21, p. 415-426, maio/ago, 2014.

BARBOSA, M. A. **Desigualdades Regionais e Sistema de Saúde no Amazonas: o caso de Manaus**. 2004. 112f. Dissertação. (Mestrado Institucional da CAPES) - Fundação Oswaldo Cruz, Centro de Pesquisa Leônidas e Maria Deane Manaus, julho de 2004. Disponível em: <<http://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/4685/2/839.pdf>>. Acesso em: 26 de mai. 2013.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70. ed. Lisboa: Persona, 2011.

BEATRIZ, A. B. T. **Contribuições do pedagogo à prática pedagógica dos professores iniciantes: um estudo sobre a educação profissional estadual de Ponta Grossa – PR**. 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

BOMFIM, M. I.; GOULART, V. M. P.; OLIVEIRA, L. Z. Formação docente na área da saúde: avaliação, questões e tensões. **Comunicação saúde e educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 749-58, 2014.

BOYD, P. LAWLWY, L. Becoming a lecturer in nurse education: the workplace learning of clinical experts as newcomers. **Learning in Health and Social Care**, v. 8, n. 4, p. 292-300, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa em Seres Humanos. **Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012: diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos**. Brasília: MS, 2012.

_____. Universidade Federal do Amazonas. **Histórico Institucional**. Disponível em:<www.ufam.edu.br>. Acesso em 05 de dezembro de 2016a.

_____. Universidade Federal do Amazonas. Escola de Enfermagem de Manaus. **Projeto Pedagógico de Curso de Enfermagem**. Disponível em: <www.eem.ufam.edu.br>. Acesso em 05 de dezembro de 2016b.

_____. Universidade Estadual do Estado do Amazonas. **Histórico e Apresentação**. Disponível em: <www.uea.edu.br>. Acesso em 05 de dezembro de 2016c.

_____. **Diário do Amazonas**. Notícias. Disponível em: <<http://new.d24am.com/noticias/amazonas/ensino-superior-aumenta-matriculas-13-entre-2014-2015/158927>>. Acesso em 07 de janeiro de 2017a.

_____. Universidade Nilton Lins. **Apresentação**. Disponível em: <<http://www.graduacao.niltonlins.br/apresentacao.aspx>>. Acesso em 02 de janeiro de 2017b.

_____. Instituto de Ensino Superior Materdei. **Graduação em Enfermagem**. Disponível em: <<http://www.iesmaterdei.com.br/graduacao>>. Acesso em 02 de janeiro de 2017c.

_____. Universidade do Estado do Amazonas. Ambiente Virtual de Aprendizagem. Disponível em: <<http://avauea.uea.edu.br/>>. Acesso em: 26 de out. 2018a.

_____. Universidade do Estado do Amazonas. Ambiente Virtual de Aprendizagem. Disponível em: <<http://avauea.uea.edu.br/course/view.php?id=500>>. Acesso em: 22 de out. 2018b.

BRETT, A. L.; BRANSTETTER, J. E.; WAGNER, P. D. Nurse educators' perceptions of caring attributes in current and ideal work environments. **Nurs Educ Perspect**, v. 35, n. 6, 2014.

CABELLEIRA, D. M. Comunidades de prática – conceitos e reflexões para uma estratégia de gestão do conhecimento. In: **EnANPAD**, XXXI, 2007, Rio de Janeiro. Anais, 2007.

CABRAL, I. E.; TEIXEIRA, E. Uma década de Diretrizes Curriculares Nacionais: conquistas e desafios. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 65, n. 4, p. 555-6, jul/ago, 2012.

CAMPOS, J. A. A. **La formación del profesorado novel em la Universidad de Barcelona**. Barcelona: Octaedro, 2012.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8691-capes-divulga-resultado-final-da-avaliacao-quadrinial-2017>>. Acesso em 03 de outubro de 2018.

CARDOSO, I. *et. al.* A identidade do professor de educação física: um processo simultaneamente biográfico e relacional. **Movimento**, v. 22, n. 2, p. 523-538, 2016.

CARLOS, E. J. Sobre Educação. **Conceitos**, v.2, n. 24, p. 21-35, 2016.

CARVALHO, A. C. O. *et. al.* O planejar docente: relato sobre o uso de métodos ativos no ensino de enfermagem. **Revista de Enfermagem UEPE on line**, Recife, v. 10, n. 4, p. 1332-8, 2016.

CHENA, H. C. *et. al.* The Health Professions Education Pathway: Preparing Students, Residents, and Fellows to Become Future Educators. **Teach Learn Med**, v. 29, n. 2, p. 2016-227, 2017.

CHOUPINHA, E.; MEIRINHOS, M. O desenvolvimento profissional docente em comunidade virtual de prática. **EDUSER: Revista de Educação**, v. 6, n. 1, 2014.

CORAZZA, M. J. I. *et. al.* Comunidade de prática como espaços de investigação no campo de pesquisa formação de professores. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 466-494, 2017.

CORREA, J. M. *et. al.* Post-mordern reality shock: beginning teachers as sojourners in communities of practice. **Teaching and Teacher Education**, v. 48, s/n, p. 66-74, 2015.

COSTA, R. K. S.; MIRANDA F. A. N. Sistema Único de Saúde e da família na formação acadêmica do enfermeiro. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 62, n. 2, p. 300-4, 2009.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. **Grupos focais e pesquisa social: o debate orientado como técnica de investigação**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

CUNHA, A. P. **Conhecimento Pedagógico de Conteúdo de docentes universitários na aera da Atenção Básica em Saúde**. Tese (Doutorado em Enfermagem), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CYRINO, M. C. C.; CALDEIRA, J. S. Processos de negociação de significados sobre pensamento algébrico em uma comunidade de prática de formação inicial de professores de matemática. **Investigações em Ensino e Ciências**, v. 16, n. 3, p. 373-401, 2011.

DANTAS, O. M. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. **Rev. Bras. Estud. Pedagog**, Brasília, v. 95, n. 241, p. 567-589, 2014.

DAVIS, K. *et. al.* Action learning enhances professional development of research supervisors: an Australian health science exemplar. **Nursing and Health Sciences**, v. 14, n. 1, p.102-108, 2012.

FERNANDES, C. N. S.; SOUZA, M. C. B. M. Docência no ensino superior em enfermagem e constituição identitária: ingresso, trajetória e permanência. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, 2017.

FERNANDEZ, C. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de ciências. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 17, n.2, p. 500-528, 2015.

FERREIRA, R. *C.et. al.* Formação profissional no SUS: o papel da Atenção Básica em Saúde na perspectiva docente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 2, p. 207-215, 2010.

FERREIRA, C. G.; SANTIAGO, J. S. Considerações sobre o sistema CAPES de avaliação. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 4, n. 4, p. 1274-1294, 2018.

FERREIRA JUNIOR, M. A. os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 46, n. 4, 2008.

FIORIO, M. *et. al.* Um framework de comunidades de prática em ambientes virtuais de aprendizagem. **Novas Tecnologias na Educação**, Caxias do Sul, v. 9, n. 1, 2011.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da pesquisa-ação. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/ dez, 2005.

FRANTZ, J. M. *et. al.* The impact of a faculty development programme for health professions educators in sub-Saharan Africa: an archival study. **BMC Medical Education**, v. 15, n. 28, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **A boniteza de ensinar e aprender na saúde**. PRADO, M. L.; REIBNITZ, K. S. (Orgs). Florianópolis: NFR/UFSC, 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE, L. I. F.; FERNANDEZ, C. O professor universitário novato; tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. **Ciênc. Educ, Bauru**, v. 21, n. 1, p. 255-272, 2015.

FREITAS, D. A. *et. al.*. Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. **Interface**, v. 20, n. 57, p. 437-48, 2016.

FREITAS, M. A. O.; ROSSIT, R. A. S. A disciplina de formação docente em saúde: espaço para a prática interprofissional e o desenvolvimento de competências. In: **Congresso Internacional sobre Investigación**, X, 2017, Sevilla, 2017.

FONSECA, J. P. S.; FERNANDES, C. H. O enfermeiro docente no ensino superior: atuação e formação profissional. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 22, n. 45, p. 43-58, 2017.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro; 2005.

GATTI, B. A.. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre, RS: URGs editora, 2009.

GIORDANO, P.; FELLI, V. E. A. Processo de trabalho dos docentes de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 25, n. e29546, p. 1-8, 2017.

GOMES, D. C. *et. al.* Doutor em enfermagem: capacidade de construção de projeto de carreira profissional e científica. **Texto e Contexto Enfermagem**, n. 3, v. 25, p. 1-9, 2016.

GONÇALVES, M. B. B. *et. al.* Contribuição da educação a distância para o conhecimento de docentes de enfermagem sobre avaliação de feridas crônicas. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 1, p. 122-9, jan/fev, 2015.

GRITTEM, L.; MÉIER, M. J.; ZAGONEL, I. P. S. Pesquisa-ação: uma alternativa metodológica para pesquisa em enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 765-70, Florianópolis, 2008.

GUARESCHI, A. P. D. F.; KURCGANT, P. Influência da formação docente no perfil do egresso de Graduação em Enfermagem. **Cogitare Enfermagem**, v. 19, n. 1, 2014.

GUBERT, E.; PRADO, M. L. Desafios na prática pedagógica na educação profissional em enfermagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, n. 13, v. 2, p. 285-95, 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2013/populacoes_estimativas_BR_UF_TCU_31_10_2013.pdf>. Acesso em: 9 de ago. 2014.

IBOPE. Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-04/ibope-so-19-dos-brasileiros-pretendem-ter-filhos-nos-proximos-2-anos>>. Acesso em: 30 de set. 2018.

IPIRANGA, A. S. R. et al. Aprendizagem como ato de participação: a história de uma comunidade de prática. **Cadernos EBAPE.BR**, São Paulo, v. 3, n. 4, 2005.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Prática docente no ensino superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **PERSPETIVA**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 285-317, jan/abr, 2015.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, v. 10, n. 15, p. 124-36, 2004.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LAZZARI, D. D. *et. al.* Formação inicial de professores na Enfermagem, Fisioterapia e Odontologia. **Saúde e Transformação Social**, v. 6, n. 3, p. 118-28, 2015.

LEES, A.; MEYER, E. Theoretically speaking: use of a communities of practice framework to describe and evaluate interprofessional education. **Journal of Interprofessional Care**, v. 25, s/n, p. 84-90, 2011.

LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. **Temas de Pedagogia: Diálogos entre Didática e Currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIU, S. The perceptions of participation in a mobile collaborative learning among pre-service teachers. **Journal of Education an learning**, v. 5, n. 1, 2016.

MACHADO, E. S. *et. al.* Comunidades de prática e aprendizagem docente no ambiente informal do PIBID ciências. **R. B. E. C. T.**, v. 8, s/n, jan-abr, 2015.

MADAN, R. *et. al.* Basic essential education program (BEEP): a brief introductory faculty development course for medical teachers. **Canadian Medical Education Journal**, v. 3, n. 2, 2012.

MADEIRA, M. C. **Sou Professor Universitário; e Agora?** Manual de primeira leitura do professor. São Paulo: Sarvier, 2008.

MALWADDE, E. K. *et. al.* Medical education departments: a study of four medical schools in Sub-Saharan Africa. **BMC Medical Education**, v. 15, n. 109, 2015.

MARIALVA, W. A.; SILVA, M. G. M. Comunidade de práticas no contexto educacional: estudo de caso da Plataforma 2.0. **Educação, Formação & Tecnologias**, online, v. 9, n. 2, p. 10-20, 2016.

MEIRA, M. D. D.; KURCGANT, P. Educação em enfermagem? Avaliação da formação por egressos, empregadores e docentes. **Revista Brasileira de Enfermagem, internet**, v. 69, n. 1, p. 16-22, jan/fev, 2016.

MENDES, L.; URBINA, L. M. S. Análise sobre a produção acadêmica brasileira em comunidades de prática. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 305-327, 2015.

MENEGAZ, J. C. **Práticas do bom professor de enfermagem, medicina e odontologia na percepção dos acadêmicos.** Dissertação (Mestrado em Enfermagem), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

MENEGAZ, J. C. **Ação e raciocínio pedagógico de professoras de enfermagem em diferentes contextos educacionais.** Tese (Doutorado em Enfermagem), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MENEGAZ, J. C. *et. al.* Práticas pedagógicas de bons professores de enfermagem, medicina e odontologia na percepção dos estudantes. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 24, n. 3, p. 629-36, 2015.

MENEGAZ, J. C.; BACKES, V. M. S. Bons professores de enfermagem, medicina e odontologia: percepção acerca do conhecimento sobre os alunos. **Esc Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, abr-jun, 2016.

MENEGAZ, J. C. *et. al.* Communities of practice: influences on pedagogical reasoning and action of nursing professors. **Investigación y Educación em Enfermería**, v. 36, n. 2, 2018a.

MENEGAZ, J. C. *et. al.* Ação e raciocínio pedagógico de professoras de enfermagem: expressões em diferentes contextos educacionais. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 27. n. 3, 2018b.

MESQUITA, S. K. C. *et. al.* Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 473-486, maio/ago, 2016.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIRANDA, F. A. C. **A construção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo na docência em Fisioterapia: um estudo de caso**. Tese (Doutorado em Enfermagem), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, RS, v.1, n. 29, n. 2, 2004.

MOSER, A. formação docente em comunidades de prática. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 210-244, 2010.

MOURA, G. L. Somos uma comunidade de prática? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, mar/abr, p. 323-46, 2009.

MORAES, B. A.; COSTA, N. M. S. Compreendendo os currículos à luz dos norteadores da formação em saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 50, n. esp, p. 009-016, 2016.

MOYA, J. L. M.; BORRASCA, B. J.; SÁNCHEZ, C. U. Evaluación Del impacto de la formación del profesorado universitario novel: um estudio cualitativo. **Revista de Investigación Educativa**, v. 23, n. 1, p. 205-238, 2005.

NICHELE, A. G.; BORGES, K. S. Comunidades de prática docente: uma alternativa para a formação continuada de professores. **Scientia-Tec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS–Campus Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 2, n.1, p. 125-137, 2015.

OLIVEIRA, A. S. *et. al.* Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. **Psicologia escolar e Educacional, Uberlândia**, v. 21, n. 3, p. 609-619, 2017.

OLIVEIRA, M. L. C.; SILVA, N. C. Estágio de docência na formação do mestre em enfermagem: relato de experiência. **Enfermagem em Foco**, n. 3, v. 3, p. 131-134, 2012.

OLIVEIRA, G. R. **Ensino em saúde mental e psiquiatria nos cursos de graduação em enfermagem em Manaus – Amazonas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

OPRESCU, F. *et. al.* Professional development needs of nurse educators. An Australian case study. **Nurse Education in Practice**, v. 27, s/n, 165-168, 2017.

ORDEÑEZ, C. *et. al.* A avaliação da CAPES: uma análise sobre sofrimento, produção intelectual e neoliberalismo nos discursos dos docentes de pós-graduação da Universidade Federal do Maranhão. In: **Enuentro Internacional de Educación**, I, 2014, Tandil-Argentina. Anais, 2014.

PEN. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina. Instrução Normativa 01/PEN/2016.

PEREIRA, L.; BEHRENS, M. A. Desenvolvimento docente no ensino superior: visibilidade e atuação profissional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n.1, p. 39-46, 2010.

PEREIRA, L. G. M.; CARDOSO, A. L. A formação profissional do enfermeiro docente, que atua no ensino técnico: e o saber formar profissionais capazes de pensar e gestar soluções. **Revista UNINGÁ**, Maringá, v. 54, n. 1, p. 79-90, 2017.

RAMOS, W. R.; MANRIQUE, A. L. Comunidade de prática de professores que ensinam matemática como espaço de negociações de significados sobre a resolução de problemas. **Bolema**, Rio Claro, v. 29, n. 53, p. 979-997, 2015.

REILY, J. R. et. al. Faculty development for e-learning: a multi-campus community of practice (cop) approach. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, v. 16, n. 2, 2012.

RODRIGUES, M. U. *et. al.* Conceito de comunidade de prática: um olhar para as pesquisas na área da educação e ensino no Brasil. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, v. 14, n. 16, 2017.

SANTOS, S. M. R. *et. al.* Licenciatura e bacharelado em enfermagem: experiência e expectativas de estudantes. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 32, n. 4, p. 711-8, 2011.

SANTOS, L. M. C. **Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de docentes da educação profissional de nível técnico em enfermagem**. Tese (Doutorado em Enfermagem), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SANTOS, V. C.; ARROIO, A. A formação de professores em comunidades de prática: aspectos teóricos e estudos recentes. **REDEQUIM**, Recife, v. 1, n. 1, 2015.

SCOCHI, G. S. *et. al.* O ano de 2017 e a avaliação quadrienal da pós-graduação *stricto sensu*: investimentos e ações para continuar a avançar. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 25, s/n, p. 1-3, 2017.

SCHOMMER, P. C. **Comunidades de Prática e Articulação de Saberes**. 2005, 344f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas), Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2005.

SEIBERT, S. The meaning of a healthcare community of practice. **Nursing Forum**, v. 50, n. 2, april-june, 2015.

SGARBI, A. K. G. et. al. Enfermeiro docente no ensino técnico em enfermagem. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 254-273, 2018.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**: Washington, v. 15, n.2, February, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**. v. 57, n.1 February, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de lanueva reforma. **Profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, 2005.

SILVA, J. C.; MORAIS, E. R.; FIGUEIREDO, M. L. F.; TYRRELL, M. A. R. Pesquisa-ação: concepções e aplicabilidade nos estudos em Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 64, n. 3, p. 592-5, mai/jun, 2011.

SILVA, J. A.; BARTELMEBS, R. C. A comunidade de prática como possibilidade de inovações na pesquisa em ensino de ciências nos anos iniciais. **Acta Scientiae**, online, v. 15, n. 1, 2013.

SILVA, M. G. et al. Publicações que utilizaram o grupo focal como técnica de pesquisa: o que elas nos ensinam? **Ciência, Cuidado e Saúde**, Bahia, v. 12, n. 2, p. 398-406, 2013.

SILVA, F. J. *et. al.* A formação de pesquisadores na temática da saúde do trabalhador de enfermagem. **Enfermagem em Foco**, v. 8, n. 3, p. 40-44, 2017.

SILVEIRA, E.; SALES, F. A importância do programa de monitoria no ensino de biblioteconomia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). **InCID: R. Ci. Inf e Doc.**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 1, p. 131-149, 2016.

SIMÕES, P. T. B. **Colaboração docente: reflexões sobre fatores que influenciam a colaboração dos docentes em um curso de especialização em gestão de projetos**. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão da Educação), Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2017.

SOARES, C. B. *et. al.* Revisão integrativa: conceitos e métodos utilizados na enfermagem. **Rev Esc Enferm USP**, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 336-46, 2014.

SOUSA, L. M. M. *et. al.* A metodologia de revisão integrativa da literatura em enfermagem. **Revista investigação em enfermagem**, Lisboa, v. 2, n. 21, p. 17-26, 2017.

SOUZA, F. M. *et. al.* Sistema Único de Saúde (SUS): limites, possibilidades e interesses revelados pela mídia capixaba. **Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde**, Espírito Santo, v. 13, n. 1, p. 67-72, 2011.

SOUZA, D. M. **Preparo do enfermeiro para a docência na educação profissional técnica de nível médio**, 2013. Dissertação (Mestrado em Enfermagem), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SOUZA, D. M. *et. al.* Formação docente na educação profissional técnica de nível médio. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7. N. 20, p. 2011-235, 2016.

SOUZA, D. M. **O professor enfermeiro novato da educação profissional técnica de nível médio e o conhecimento pedagógico do conteúdo de Lee Shulman**, 2018. Tese (Doutorado em Enfermagem), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SOUZA-SILVA, C. J.; SHOMMER, P. C. A pesquisa em comunidade de prática: panorama atual e perspectivas futuras. **O&S**, Salvador, v. 15, n. 44, 2008.

STEINERT, Y.; McLEOD, P. J. From Novice to Informed Educator: The Teaching Scholars Program for Educators in the Health Sciences. **Academic Medicine**, v. 81, n. 11, 2006.

STEVEN, K. *et. al.* How clerkship students learn from real patients un practice settings. **Academic Medicine**, v. 89, n. 3, march, 2014.

TEIXEIRA, E. *et. al.* Panorama dos cursos de Graduação em Enfermagem no Brasil na década das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 66, n. esp, p. 102-10, 2013.

TEIXEIRA, E. Em tempos de novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em enfermagem. **Revista de Enfermagem da UFSM**, v. 7, n. 2, abr/jun, 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TREVISIO, P.; COSTA, B. E. P. Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação em sua atividade docente. **Texto e Contexto Enfermagem**, v. 26, n. 1, p. 1-9, 2017.

VENDRUSCOLO, C. *et. al.* Theaching-service integration and its interface in the context of reorienting health education. **Interface**, Botucatu, v. 20, n. 59, p. 1015-25, 2016.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: University Press, 1998.

WENGER, E. **Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad**. 2. ed. Paidós, 2001.

WENGER, E. *et. al.* **A guide to managing knowledge - Cultivating Communities of Practice**: Harvard University School Press, 2002.

WENGER, E.; SNYDER, W. Communities of Practice: The Organizational Frontier. **Harvard Business Review**, Cambridge, v. 78. N. 1, p. 139–145, 2000.

WESTPHAL, M. F.; BOGUS, C. M.; FARIA, M. M.; Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil. **Bol Oficina Sanit Panam.**, v. 120, n. 6, p. 472-81, 1996.

WOODS, A. *et. al.* Communities of practice and the construction of the professional identities of nurse educators: A review of the literature. **Nurse Education Today**, v. 37, s/n, p. 164-169, 2016.

VIRGÍNIO, N. A.; NÓBREGA, M. M. L. Técnica de grupo focal: caracterizando a estratégia. **Facene**, v. 10, n. 1, p. 75-82, 2012.

ZIMERMAN, A. **Educação em Pauta: desigualdade regional e as políticas públicas**. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013.

ZIMMERMANN, M. H. *et. al.* Formação continuada no ensino de ciência da saúde: avaliação de habilidades e feedback efetivo. **Revista Ensino & Pesquisa**, v. 14, n. 2, p. 197-213, 2016.

APÊNDICE A

| | | |
|---|---|---|
|  | UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS DOUTORADO EM ENFERMAGEM |  |
|---|---|---|

CARTA DE SOLICITAÇÃO DO TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Ao

IlmoSr (a) _____

Diretor (a) da Instituição de Ensino Superior _____

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada de “DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADE DE PRÁTICA DOCENTE VIRTUAL: POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO DOCENTE NOVATO” a ser realizada nas dependências da Escola Superior de Ciências da Saúde da Universidade do Estado do Amazonas pela Enfermeira Professora Doutoranda Maria Luiza Carvalho de Oliveira, CPF no 833.770.772-00, sob orientação da Enfermeira Professora Doutora Vânia Marli Schubert Backes CPF no 356962140-53.

A pesquisa servirá como base para tese de doutorado Interinstitucional do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas. A pesquisa tem o objetivo de construir e desenvolver comunidade de prática docente virtual de acordo com Wenger, como elemento para qualificar a ação do enfermeiro docente novato na prática docente e o ensino em enfermagem no contexto amazônico. E como objetivos específicos foram: compreender como o enfermeiro docente novato desenvolve a formação para a docência no ensino superior a luz do referencial de Lee Shulman no contexto amazônico e conhecer a formação inicial e permanente realizado pelo enfermeiro docente novato para a atuação docente.

Para a realização da pesquisa, solicitamos autorização para acessar a lista com os nomes dos professores novatos, ou seja, que ingressaram em menos de cinco anos como docentes no curso de enfermagem desta instituição de ensino superior, assim como um contato, seja e-mail ou telefone para realizarmos uma aproximação prévia. Nessa proposta, prevê a coleta de dados no segundo semestre letivo de 2017.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/

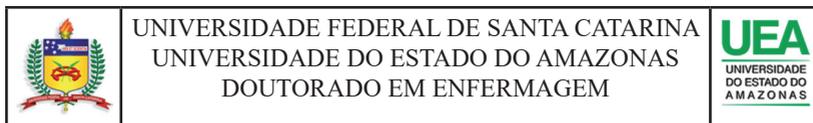
MS) nº 466/2012 que trata de pesquisa, envolvendo seres humanos. Saliemos ainda que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo. Segue, em anexo, um resumo da pesquisa a ser realizada.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho dessa Diretoria de Ensino Superior, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Profª. Dra. VâniaMarli Schubert Backes
Pesquisadora responsável
Telefone para contato: (48) 9963-3838 ou (48) 3721-4910
E-mail: vania.backes@ufsc.br

Dda. Maria Luiza Carvalho de Oliveira
Pesquisadora principal
Telefone para contato: (92)994175213 ou (92) 3236-7280
E-mail: mlcoliveira@uea.edu.br

APÊNDICE B



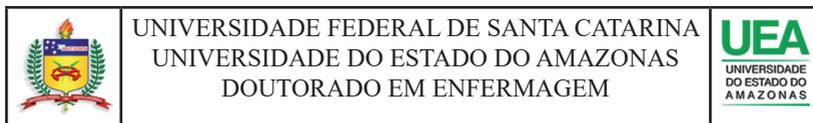
RESUMO DO PROJETO

TÍTULO: DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADE DE PRÁTICA DOCENTE VIRTUAL: POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO DOCENTE NOVATO.

INTRODUÇÃO: Esta pesquisa questiona sobre a formação do docente da área de enfermagem, observando o preparo do profissional para a atuação nas instituições de ensino superior do Amazonas. Isso, porque no Amazonas, cada vez menos enfermeiros pensam em estudar na pós-graduação *lato sensu*, especialização em licenciatura, primeiro pela escassez de oferta do curso e segundo porque outras modalidades são mais visadas no estado e melhor remuneradas como urgência e emergência e terapia intensiva. O problema se estende na pós-graduação *stricto sensu* quando verifica-se que, no Amazonas, somente uma instituição de ensino superior oferece o curso de Mestrado em Enfermagem com apenas seis vagas e nenhuma instituição oferece o Doutorado em Enfermagem, até o momento. Essa realidade do Amazonas é preocupante, pois a área da docência para o enfermeiro se ampliou como campo de trabalho nos últimos anos, o que é evidenciado pelo aumento do número de escolas de nível técnico e superior em enfermagem no Brasil. No Amazonas, o número de instituições de ensino superior que oferecem o curso de bacharelado em enfermagem aumentou rapidamente nos últimos 10 anos, onde antes só havia duas instituições públicas e uma particular oferecendo o curso; hoje são duas instituições públicas e sete particulares, totalizando nove instituições. Com o rápido crescimento no mercado de trabalho para o enfermeiro na docência, observou-se pouca ou nenhuma capacitação, atualização para desenvolver competências pedagógicas necessária para um professor universitário e, ainda, a contratação de professores novatos, com nenhuma ou com experiência de menos de cinco de anos na docência. A maioria dos docentes novatos desconhece a complexidade do ensinar colocando-o em uma situação desconfortável, necessitando de atenção as questões referentes ao seu trabalho. Portanto, é uma necessidade a compreensão da

formação inicial e permanente do docente de enfermagem e um desafio capacitar professores para que tenham condições de desenvolver suas práticas pedagógicas favorecendo melhorias na qualidade do ensino superior. O estudo desse tema é de grande relevância para a estruturação do trabalho docente, buscando revelar as influências teóricas, metodológicas e políticas que direcionam o ser, o pensar e o fazer docente. Pretende-se com os resultados desse estudo, colaborar com a produção científica sobre Educação em Enfermagem, além de abordar questões sobre a formação inicial e permanente do enfermeiro docente, contribuindo para o desenvolvimento de política pública para a formação docente e gestão do ensino. OBJETIVOS: construir e desenvolver comunidade de prática docente virtual de acordo com Wenger como elemento para qualificar a ação do enfermeiro docente novato na prática docente e o ensino em enfermagem no contexto amazônico e como objetivos específicos foram compreender como o enfermeiro docente novato desenvolve a formação para a docência no ensino superior a luz do referencial de Lee Shulman no contexto amazônico e conhecer a formação inicial e permanente realizado pelo enfermeiro docente novato para a atuação docente. DESENHO METODOLÓGICO: Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo do tipo pesquisa-ação. Serão convidadas dez instituições de ensino superior de Manaus/AM que oferecem o Curso de Graduação em Enfermagem para participar da pesquisa. Os participantes do estudo serão novatos, com até de 5 anos na atuação docente no ensino superior na área da saúde, necessariamente com graduação em enfermagem, com vínculo empregatício efetivo e atuante na instituição de ensino selecionada como local de estudo por, no mínimo 6 meses. A coleta de dados acontecerá através de cinco encontros no segundo semestre de 2017, marcados previamente com o grupo de professores para que não interfira na vida pessoal e profissional do docente participante. Nesses encontros serão discutidas questões relevantes ao tema da pesquisa, a fim de atingir os objetivos da pesquisa. Esses encontros serão gravados para posterior análise. O projeto respeita a Resolução nº 466/2012 e será encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Estadual do Amazonas, para parecer após o documento de aceite dessa instituição. A pesquisa não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. O benefício relacionado à participação do sujeito será de contribuir para o conhecimento sobre o tema e colaborar com o acréscimo de pesquisa sobre o assunto.

APÊNDICE C



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Enfermeiro (a) Docente,

Eu, Maria Luiza Carvalho de Oliveira, venho pelo presente, convidá-lo (a) a participar do presente estudo para o desenvolvimento da tese intitulada de **DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADE DE PRÁTICA DOCENTE VIRTUAL: POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO DOCENTE NOVATO**, sob orientação da Profa. Dra. Vânia Marli Schubert Backes, com o objetivo de construir e desenvolver comunidade de prática docente virtual de acordo com Wenger como elemento para qualificar a ação do enfermeiro docente novato na prática docente e o ensino em enfermagem no contexto amazônico e como objetivos específicos foram: compreender como o enfermeiro docente novato desenvolve a formação para a docência no ensino superior a luz do referencial de Lee Shulman no contexto amazônico e conhecer a formação inicial e permanente realizado pelo enfermeiro docente novato para a atuação docente.

Para alcançar o objetivo proposto lhe convido a participar do estudo para que possa contribuir com as informações sobre as necessidades de formação docente apontadas em sua prática docente, sobre as estratégias utilizadas para aperfeiçoar sua prática docente e para que eu possa conhecer sobre propostas de formação docente na instituição de ensino onde você trabalha e, dessa forma, proporcionar subsídios teóricos para nós, enfermeiros docentes, refletirmos sobre nossas práticas de ensino.

A coleta de dados será realizada em cinco momentos, no local a ser combinado com os participantes, com cronograma acordado, previamente, com todos os participantes, sendo necessária a sua presença e participação em todos os encontros.

As atividades serão registradas digitalmente (gravador), pelas produções construídas em grupo e, também, com uso de registro fotográfico, se assim for permitido. Após cada encontro, será realizada a transcrição dos relatos, que será disponibilizada, para que valide as informações ob-

tidas, podendo ser alteradas (informações complementadas ou omitidas). Nessa proposta, prevê a coleta de dados no período entre meses de julho a setembro de 2017, podendo ser prorrogada, caso ocorra alguma intercorrência. Nessa metodologia, o participante terá acesso em qualquer momento às informações de procedimentos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para resolver dúvidas que possam ocorrer.

Em qualquer momento, se desejar, poderá desistir de participar da pesquisa sem prejuízo algum. Para isso, deverá apenas comunicar uma das pesquisadoras, em caso de dúvidas, também poderá procurar o Comitê de Ética e Pesquisa – CEP da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, localizado no endereço Av. Carvalho Leal, nº1777. Bairro Cachoeirinha. CEP 69065-001, Manaus, Amazonas, Brasil.

Asseguramos que todas as informações serão utilizadas somente pelas pesquisadoras, sendo divulgadas em publicações científicas, assegurando seu anonimato e a confidencialidade. O nome do participante será mantido em sigilo e as informações aparecerão em conjunto com as respostas dos outros participantes da investigação, com uso de codinomes.

Este Termo de Consentimento será assinado em duas vias de igual teor, caso após o esclarecimento, aceite participar deste estudo, ficando uma cópia em seu poder e a outra com a pesquisadora. Guarde sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os direitos como participante da pesquisa, certificando-o da garantia do anonimato.

Nesses termos e, considerando-me livre e esclarecido, de acordo os objetivos, métodos, benefícios, potenciais riscos e incômodos desta pesquisa, participo voluntariamente, ciente da propriedade intelectual da pesquisa às autoras 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).

Data: ____ / ____ / ____

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

Agradecemos sua atenção, interesse em contribuir à produção científica de enfermagem e a disposição em participar do estudo.

Atenciosamente, as pesquisadoras:

Profa. Dra. Vânia Marli Schubert Backes
Pesquisadora responsável
Telefone para contato: (48) 9963-3838 ou (48) 3721-4910
E-mail: vania.backes@ufsc.br

Dda. Maria Luiza Carvalho de Oliveira
Pesquisadora principal
Telefone para contato: (92)994175213 ou (92) 3236-7280
E-mail: mlcoliveira@uea.edu.br

APÊNDICE D

| | | |
|---|---|---|
|  | UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS DOUTORADO EM ENFERMAGEM |  UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS |
|---|---|---|

ROTEIRO DOS DEBATES

Momento 1:

Como me constitui professor de enfermagem?

Momento 2:

Quais os problemas/necessidades que considero essenciais para serem refletidas no tocante a formação inicial e permanente do docente novato?

Momento 3:

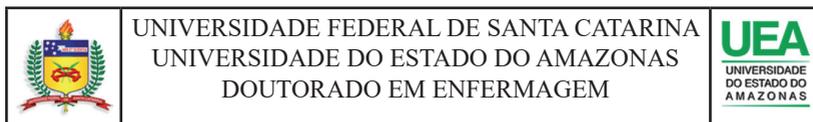
O que conheço sobre formação docente? Como se fundamenta minha prática docente?

Momento 4:

Que ações proponho para modificar minha prática atual docente com base nos referenciais teóricos estudados?

Momento 5:

Quais os compromissos que assumo (individualmente) diante do trabalho desenvolvido coletivamente?

APÊNDICE E**MATERIAL DE TEORIZAÇÃO**

PESQUISA SOBRE DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADE DE
PRÁTICA DOCENTE VIRTUAL: POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO
DO ENFERMEIRO DOCENTE NOVATO

3º ENCONTRO - TEORIZAÇÃO

CONHECIMENTO BASE PARA ENSINO DE LEE S. SHULMAN
COMUNIDADES DE PRÁTICA DE ETIENNE WENGER

Para sustentação teórica dos nossos encontros e da pesquisa que estamos realizando, foi escolhido o conceito de Conhecimento Base para Ensino de Lee S. Shulman que discorre sobre a prática docente e o preparo para a docência, evidenciando uma necessidade de formação básica do docente bem como a necessidade de uma avaliação crítico reflexiva da prática docente para a melhora da qualidade do ensino profissional.

Também será utilizada a conceituação de Comunidades de Prática de Etienne Wenger que consiste num grupo de pessoas que compartilham um interesse sobre um assunto ou problema e aprendem com interações regulares.

1. Conhecimentos Base para Ensino

Nascido em Chicago nos EUA, onde cresceu, filho único de imigrantes judeus, depois de concluir o nível médio, Shulman ganhou uma bolsa de estudos para estudar na Universidade de Chicago. Lá fez Filosofia e Psicologia. Entrou para o departamento de educação na Universidade de Michigan, onde estudou com Benjamin Bloom e Schwab José, entre outros. O trabalho de Schwab muito influenciou os estudos de Shulman sobre a estrutura de diferentes disciplinas, o que aparece, mais adiante, em seu trabalho sobre o conhecimento dos professores. Mas, foi trabalhando na Universidade de Stanford que desenvolveu o conceito de Conhecimento Pedagógico de Conteúdo, relacionado ao processo de ensino-aprendizagem e formação docente.

Na década de 70, as pesquisas sobre ensino eram baseadas no esquema “produto e processo” ou “comportamento do professor”: pesquisas baseadas nas relações entre os comportamentos e conhecimentos dos professores com o rendimento dos alunos. Partia do entendimento que essas pesquisas não obtiveram resultados significativos, até porque os conhecimentos dos professores são mais complexos e não podem ser medidos por provas e muito menos por observações. Considera que, assim, só seria possível obter sucesso se tivéssemos uma “fórmula” para dar aula, o que seria muito fácil e, praticamente, tornaria inútil qualquer discussão sobre processo de aprendizagem. Nesse cenário, Shulman e outros pesquisadores começaram a desenvolver pesquisas sobre os conhecimentos dos professores e suas relações com o trabalho desenvolvido em sala de aula.

A teoria de Shulman é interessante porque defende a ideia de que a compreensão da matéria que o professor ensina seja fundamental, mas

não o suficiente. Para ele, não basta conhecer um conteúdo específico para se dar uma boa aula, é necessário que se vá além e que o professor se aproprie do que define por uma base de conhecimentos necessários para o ensino.

Dessa forma, por meio de longas pesquisas, observando professores no seu cotidiano em sala de aula, tece elementos que vão contribuir para a prática docente experta.

Concebe, assim, os Conhecimentos Base para o Ensino, as Fontes desses conhecimentos e o Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos.

A base do conhecimento para o ensino necessário ao professor, segundo Shulman (2005) está fundamentada em sete categorias:

| Conhecimento Base para o Ensino | |
|--|--|
| 1. Conhecimento do conteúdo. | Conhecimento de Conteúdo é o conhecimento específico de cada disciplina juntamente com seus princípios teóricos, ideias, habilidades de determinada matéria. É a principal fonte de compreensão da disciplina para o aluno, pois consiste em saber o que vai ensinar. |
| 2. Conhecimento pedagógico geral | Conhecimento Pedagógico Geral é o conhecimento sobre o ensino. Geralmente, emerge da prática docente. Refere-se a ao conhecimento de estratégias de ensino na sala de aula e organização que vão além matéria de disciplina. |
| 3. Conhecimento pedagógico de conteúdo | Conhecimento Pedagógico de Conteúdo é a capacidade de transformação do conhecimento do conteúdo em algo compreensível, aliado ao conhecimento pedagógico. Refere-se ao saber ensinar a matéria específica de forma didática aos alunos, utilizando as habilidades e competências do docente em tornar algo entendível. É a junção do conhecimento de conteúdo com o conhecimento da pedagogia. |
| 4. Conhecimento dos alunos | Conhecimento dos Alunos e suas características estão relacionados em conhecer o aluno como indivíduo cognitivo e ser social, seus comportamentos dentro e fora de aula, seus interesses e preocupações, o que os movimenta e sensibiliza e como entendem a relação professor-aluno. |

| | |
|---|---|
| 5. Conhecimento do Currículo | Conhecimento do Currículo é o conhecimento da organização do currículo, das disciplinas e ementas do curso. Ainda engloba os objetivos formativos, em particular, enfatizando a importância do professor não apenas conhecê-los, mas também de avaliá-los criticamente e modificá-los caso haja necessidade. |
| 6. Conhecimento dos contextos educacionais | Conhecimento do Contexto Educacional destina-se ao conhecimento dos elementos relacionados ao local onde o docente trabalha. Refere-se às normas, rotinas institucionais, políticas públicas. Ajuda o docente a transcender o ambiente de sala de aula e ampliar a visão em relação à formação de profissionais |
| 7. Conhecimento sobre os fins educacionais, propósitos e valores educacionais, e suas bases filosóficas e históricas. | Conhecimento dos objetivos, finalidade e valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos englobam os conhecimentos dos propósitos, valores e diretrizes educacionais, bases filosóficas e históricas, objetivos da educação e formação |

Quadro 1: Conhecimento Base para o Ensino segundo Shulman (2005) e adaptado de Souza (2013).

Todas as categorias apresentam elementos essenciais para a prática docente.

1.1 Conhecimento do Conteúdo Específico

Essa categoria que se refere ao conteúdo específico que o professor vai ensinar deve ser compreendida, incluindo as diversas vertentes de conhecimentos relacionados ao conteúdo específico de que vai ensinar, ou seja, uma compreensão que vai além dos fatos e conceitos do conteúdo.

Assim, pode-se dizer que a compreensão do conteúdo específico implica na compreensão de fatos relacionados com a matéria, compreensão dos conteúdos e compreensão dos procedimentos.

A compreensão de fatos relacionados com a matéria trata-se de um conhecimento, que ao longo do tempo. Mas, os conteúdos vão além, tiveram uma origem, passaram por diversos momentos e transformações histórico-sociais e, isto não pode ser ignorado.

A compreensão de um conceito não é tão simples assim, nem tampouco linear, demanda ações que levem o indivíduo ao pensamento teórico. Devemos ficar atentos a esse tipo de compreensão, que não pode ser substituída pela mera reprodução de modelos de resolução caracterizados pela utilização de técnicas, baseado na aplicação de fórmulas e não no “sentido real” do conceito.

Os procedimentos são obstáculos para os professores, que para ensinar alunos com culturas e concepções diferentes, devem encontrar os instrumentos mediadores que os levem a compreensão dos procedimentos. Para conhecermos as variadas vias que levam à resolução de determinado problema, dependemos, portanto, da aquisição e articulação dos dois tipos de conhecimentos anteriormente citados.

Shulman (1986) também classifica esses conhecimentos específicos, em substantivos e sintáticos e, quando faz isso, enfatiza bem que os conhecimentos específicos vão muito além de conhecer ou saber fazer, assim, o professor precisa compreender não só o fazer, mas também o porquê de se fazer.

As estruturas substantivas são os vários modos que os conceitos básicos da disciplina estão organizados e os princípios para incorporar seus fatos. A estrutura sintática de uma disciplina é o conjunto de formas no qual a verdade e a falsidade, validade e invalidade são estabelecidas. (SHULMAN, 1986).

Percebe-se, assim, como é complexo conhecer de modo abrangente, o conteúdo específico. Para Shulman (1986), conhecer ou possuir um conhecimento específico não é simplesmente ter uma noção intuitiva ou pessoal do conteúdo, seja ele uma teoria, um conceito ou um princípio, estas não são características de professores bem-sucedidos. Além disso, os professores devem compreender formas de representar os conceitos para os alunos e conhecer formas de transformar o conteúdo, considerando os propósitos do ensino.

Então, sintetizando Shulman, em relação ao conhecimento do conteúdo específico o professor deve: a) possuir uma compreensão da matéria para o ensino e aprendizagem dos alunos e b) ter conhecimento das diferentes representações das matérias, de acordo com o contexto e realidade dos alunos.

1.2 Conhecimento Pedagógico Geral

Esse conhecimento está relacionado às teorias pedagógicas e princípios de ensino e aprendizagem e conhecimento sobre princípios e técnicas de comportamento e gerenciamento de sala de aula (SHULMAN, 2005).

Shulman (2005) especifica os princípios e estratégias gerais de manejo e organização da aula e que vai além da disciplina. É o conhecimento do docente para utilizar várias metodologias de ensino-aprendizagem, flexibilizando a dificuldade que o conteúdo possa apresentar à realidade e quanto à capacidade dos discentes e seus objetivos educativos. Essa categoria exige do docente uma preparação didática pedagógica em sua formação continuada e permanente (SHULMAN, 2005).

1.3 Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (CPC)

A expressão CPC foi apresentada pela primeira vez por Shulman em uma conferência na Universidade do Texas em 1983, cujo título era: “O paradigma perdido na pesquisa sobre ensino”. Esse paradigma, denominado por Shulman, era a escassa atenção que o conteúdo específico estava merecendo no caminho para a formação do professor (SHULMAN, 1986).

Assim, Shulman apresentou a ideia de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) para designar um tipo específico de conhecimento dos professores, dentro do conhecimento prático docente. A partir de então, muitas vezes, esses termos passaram a ser utilizados como sinônimos.

Nessa perspectiva, o CPC é uma categoria específica do conhecimento dos professores, que direciona e fundamenta as decisões dos mesmos diante do processo de ensino e aprendizagem em um determinado contexto. É compreendido como a união entre os conhecimentos relacionados ao conteúdo e à pedagogia, sendo unicamente de domínio dos professores com suas formas próprias e especiais do entendimento profissional e supõe, na visão de Shulman, a capacidade de um professor para transformar seu conhecimento do conteúdo em formas pedagogicamente poderosas e adaptáveis às variações das habilidades e conhecimentos dos alunos (SHULMAN, 1987).

O conceito de CPC está relacionado a um conjunto de conhecimentos que se estabelecem além do conhecimento técnico da disciplina. Ao propor o conceito de CPC, Shulman enfatiza a necessidade de con-

siderarmos o pensamento e as teorias pessoais de um professor quando o mesmo se encontra em sala de aula lecionando. Com efeito, o CPC abrange uma esfera mais ampla do processo de ensinar, associando o conhecimento científico que o professor tem sobre um determinado tema, ao conhecimento de como ensinar este conteúdo.

Por isso, a teoria do Conhecimento Base para Ensino surgiu quando Shulman tenta compreender as diferenças de entendimento e práticas pedagógicas de um professor para outro, realizando essa pesquisa em mais ou menos três anos. Assim, Shulman verificou que o professor necessita desenvolver um complexo corpo de conhecimento para o amadurecimento profissional (SHULMAN, 2005). Por isso, será utilizada como aporte teórico dessa pesquisa, será o eixo a partir do qual os conhecimentos externalizados pelos professores serão analisados.

1.4 Conhecimento dos Alunos

Conhecimento dos alunos está relacionado ao conhecimento do professor sobre o que seu aluno já conhece sobre o novo conteúdo a ser ensinado, até para que ele possa antecipar alguma dúvida ou dificuldade que possa aparecer, ou seja, o conhecimento cognitivo do aluno. Também está relacionado a conhecer o próprio aluno, ou seja, as suas características mais gerais como questões sociais, econômicas, culturais, etc. (Mizukami, 2004). Isso favorecerá o avanço ou recuo do processo de ensino aprendizagem, adequação dos objetivos pedagógicos e adaptação das metodologias de ensino (SHULMAN, 2005).

1.5 Conhecimento do Currículo

Segundo Shulman (1986) se relaciona com a compreensão de um conjunto de programas que são elaborados para o ensino como, por exemplo, Projeto Curricular Nacional, Diretrizes e Base Nacional da Educação, entre outros.

Também se relaciona a variedade de material disponível para ensinar determinado conteúdo. Ainda enfatiza no conhecimento curricular a interdisciplinaridade, entendida como a capacidade do professor de relacionar o conteúdo ministrado com outras áreas do conhecimento e a compreensão da relação de um conteúdo com outros da mesma disciplina, isto é, a compreensão da relação de um conteúdo com os anteriores e os posteriores.

Shulman (1987) ainda enfatiza a importância desse conhecimento ao relacionar a responsabilidade do trabalho do professor com a do médico, quando compara a necessidade de um conhecimento globalizante das condições em que os alunos se inserem para eficácia do ensino, com a que o médico deve possuir dos medicamentos para poder receitar. Por fim, esse conhecimento se relaciona com a compreensão do professor em relação aos programas e materiais designados para o ensino dos tópicos e matérias particulares de um dado nível.

1.6 Conhecimento dos Contextos Educacionais

Trata-se do conhecimento de teorias e princípios de como ensinar e de como aprender está relacionado a conhecer teoricamente estudos sobre a relação ensino-aprendizagem (MIZUKAMI, 2004).

Conhecimento dos contextos educacionais significa um conhecimento do ambiente de trabalho, conhecendo as características culturais da comunidade e do público com o qual vai trabalhar, além disso, inclui-se o conhecimento das relações, normas, e outros elementos que estruturam o movimento que define as ações que estabelecem tal contexto.

Para Mizukami (2004), o conhecimento dos contextos educacionais envolve tanto contextos micro, tais como grupos de trabalho ou sala de aula e gestão da escola, até os contextos macro como o de comunidades e de culturas, de manejo de classe e de interação com os alunos, conhecimentos de outras disciplinas que podem colaborar com a compreensão dos conceitos de sua área, do currículo como política em relação ao conhecimento oficial e como programas e materiais destinados ao ensino de tópicos específicos e da matéria em diferentes níveis, e, conhecimento de fins, metas e propósitos educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Libâneo e Alves (2012) também nos ajudam a compreender esse contexto escolar pontuando, que se refere a elementos ideológicos, sociais, políticos, econômicos, culturais, geográficos, etc. que repercutem de alguma forma na vida das escolas e das salas de aula, afetando os objetivos, o Currículo, as metodologias e procedimentos de ensino, as formas de organização e gestão.

1.7 Conhecimento sobre os fins educacionais, propósitos e valores educacionais, e suas bases filosóficas e históricas

Esses conhecimentos relacionam-se à atuação docente, que deve estar alinhada ao intuito de atingir os objetivos formativos estabelecidos por leis vigentes, quando deverá conhecer a história, legislação, valores e diretrizes educacionais, quando suas bases filosóficas e históricas deverão estar consonantes aos objetivos da educação e formação (SHULMAN, 2005).

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 bibliografia especializada e o conhecimento adquirido através do exercício da docência. 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. (SHULMAN, 2005).

As *estruturas e materiais pedagógicos* são a fonte fornecida pelo, segundo Shulman (2005), ‘território de ensino’. Dessa forma, as 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 constituem importante fonte para fortalecer algumas características de conhecimento base, como o conhecimento do currículo e do contexto educacional.

A *bibliografia especializada* diz respeito ao acesso e consumo de pesquisas, bem como ao desenvolvimento de estudos sobre temas relacionados à docência, a aprendizagem, desenvolvimento humano, assim como a regulação e os fundamentos éticos e filosóficos da educação (SHULMAN, 2005). Além de importante fonte para atualização do professor constitui fonte para avanços nos princípios e materiais pedagógicos. Essa fonte subsidia e retroalimenta o desenvolvimento de todas as categorias do conhecimento base (MENEGAZ, 2015).

O *conhecimento adquirido através do exercício da docência* é uma fonte na qual o professor é produtor e consumidor do conhecimento, se-

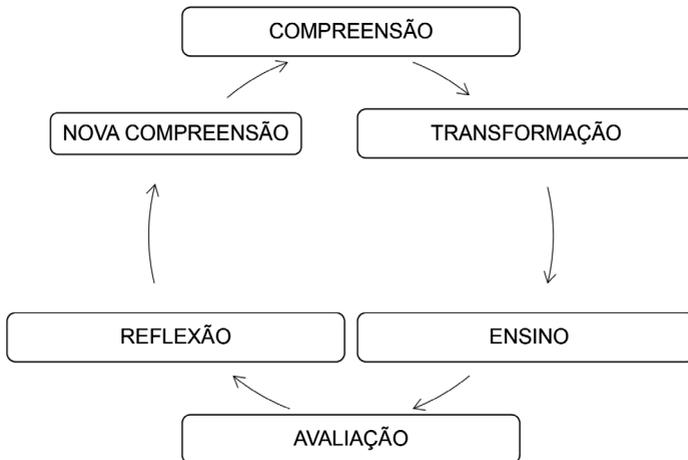
gundo Menegaz, 2015. Essa fonte é grande subsidiária da prática docente e de quase todas as categorias de conhecimento base, particularmente do conhecimento pedagógico de conteúdo. (SHULMAN, 2005).

As fontes estão em contínua renovação, em maior ou menor grau com relação umas às outras, permitindo ao professor retroalimentar sua ação avançando no seu desempenho.

3. Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico

O processo de ação e raciocínio pedagógico é um processo que se estrutura na ação do professor de preparar algo que ele já compreende para o ensino, e de acordo com Shulman (1987). É um processo cuja ocorrência se estrutura em seis fases distintas: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão e se comportam de forma cíclica.

Quadro 2: Modelo de ação e raciocínio segundo Shulman (2005).



Fonte: Shulman (2005).

No modelo de ação e raciocínio de Shulman (1987), a primeira fase o professor precisa compreender os propósitos de se ensinar aquele conteúdo, ter a dimensão do contexto e não simplesmente compreender o texto em si, mas se estende para uma compreensão crítica.

Na segunda fase, ocorre o processo de transformação, é onde o professor transforma aqueles conteúdos já compreendidos em conteúdos para o ensino. Essa transformação pode ocorrer, por exemplo, através da preparação de um material para o ensino, analisando de uma maneira crítica se o material é bom para ensinar; através do uso de analogias e metáforas, exemplos, explicações, entre outros; através da escolha de uma metodologia de aula, ao fazer uma seleção de qual forma é mais eficiente; através da adaptação do conteúdo e/ou materiais às características dos alunos. Considera, enfim, que essa fase é a essência do processo inteiro onde o professor irá adaptar o conteúdo para o ensino e está fortemente relacionada com a performance de ensinar.

Na terceira fase, a de instrução ou ensino, é a aula propriamente dita, é a fase de gerenciamento, explicação, discussão, entre outros. Fase onde o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo se revela, é posto em prática.

Na quarta fase, avaliação, o professor avalia a aprendizagem do aluno, a eficiência dos materiais utilizados e sua própria maneira de ensinar. A avaliação ocorre tanto durante ou após a instrução. Os professores checam o entendimento ou o não entendimento de seus alunos como parte do ensino. Além disso, eles disponibilizam de uma variedade de modelos mais formais de avaliação como testes de unidades e exames de final de semestre.

Na quinta fase, a de reflexão, o professor reflete sobre o que foi feito, observando o aprendizado, as realizações, as dificuldades, as falhas, entre outros. É um processo através do qual um profissional aprende pela experiência. Pode ser realizado sozinho ou em grupo, com ajuda de artifício para registros ou somente através da memória.

Na última fase, ocorre a nova compreensão. Esta nova compreensão é enriquecida, ela é um novo entendimento que foi aumentado com a maior conscientização dos propósitos de instrução, da instrução do conteúdo e dos participantes, ou seja, professores e alunos.

Shulman (1987) refere que essa nova compreensão não é automática. A nova compreensão não ocorre automaticamente, nem mesmo após a avaliação e reflexão. Estratégias específicas para documentação, análise e discussão são necessárias.

Além disso, a dinâmica de ocorrência não deve ser pensada de modo linear, visto que se trata de transformações processuais, e, nesse sentido, o referido autor destaca que apesar dos processos nesse modelo serem apresentados em sequência, eles não foram estabelecidos para

representar um conjunto de estágios, fases ou passos fixos. Muitos dos processos podem ocorrer em ordem diferente. Alguns, talvez, nem ocorreram durante as ações de ensino. Alguns, talvez, sejam truncados, outros, elaborados (SHULMAN, 1987).

4. Comunidades de Prática Docente

A palavra comunidade significa compartilhado por todos, usada para referir-seas fontes de certos recursos usados por muitos e ainda tornar disponível para qualquer um. Portanto, comunidade não denota um lugar, mas sim, compartilhar recursos e da vida (SCHOMMER, 2005).

Para Lave e Wenger (1991), comunidades são vistas como configurações sociais nas quais os empreendimentos de seus integrantes são valorizados e sua participação é reconhecida como competência. O conceito de comunidade é essencial para situar o conhecimento do mundo vivo.

A teorização-ação da prática, práxis, é o desenvolvimento do conhecimento humano pela participação no mundo relacionada tanto à formação da cultura, de maneira mais ampla, quanto a atividades locais. A prática depende do habitus, ou seja, do local que o indivíduo ocupa. O habitus não são homogêneos; são diferenciados e diferenciadores, gerando práticas distintas e distintivas (Wenger, 1998).

Na perspectiva da aprendizagem, a dimensão da prática enfatiza a aprendizagem pelo engajamento, pela experiência da participação direta. Pela prática as pessoas experimentam o mundo (Wenger, 1998).

O termo, prática, é, muitas vezes, usado como antônimo de teoria, ideia, ideal ou discurso. Wenger (1998) esclarece que sua concepção de prática não recai em dicotomias entre ação e conhecimento, saber e fazer, manual e mental, concreto e abstrato, teórico e prático, ideais e realidade. O processo de engajamento na prática envolve a pessoa como um todo. A atividade mental não é desincorporada, e a atividade manual não prescinde de reflexão. A distinção entre teoria e prática refere-se, assim, a distinções entre tipos de empreendimentos e não distinções da qualidade de experiências e conhecimentos (Lave e Wenger, 1991).

A comunidade de prática surgiu do desenvolvimento da ideia de aprendizagem como fenômeno social e da experiência da vida cotidiana. Nesse pensamento, constituiu-se a base de um importante repensar da teoria da aprendizagem, emergida em 1987, por dois pesquisadores, Jean Lave e Etienne Wenger, cujo modelo de aprendizagem propunha que esta

envolveria um engajamento em comunidade de prática (IPIRANGA et al., 2005).

Lave e Wenger (1991), definem comunidades de prática como organizações informais naturalmente formadas entre praticantes de dentro e de fora das fronteiras de organizações formais. Foram eles que cunharam a expressão *community of practice* para descrevê-las.

O termo comunidade de prática (em inglês, *community of practice*, ou, simplesmente, CoP) foi cunhado e definido como grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão por um tópico, e que aprofundam seu conhecimento e especialização nessa área pela interação numa base continuada (LAVE e WENGER, 1991).

Há três dimensões de relações pelas quais a prática é a fonte de coerência de uma comunidade de prática: engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado.

O engajamento mútuo envolve as competências de cada membro, o que cada um sabe, o que faz, bem como a habilidade que possui para conectar-se ao que não sabe e não faz, ou seja, ao conhecimento e às ações complementares dos demais membros. Podem haver competências que se sobrepõem, mas não significa que haja homogeneidade entre os membros. A homogeneidade não é requisito nem resultado de uma comunidade de prática. O que torna o engajamento possível é muito mais uma questão de diversidade. Cada participante de uma comunidade de prática encontra um espaço único dentro dela e possui uma identidade única, que se torna mais integrada e mais definida no curso do engajamento na prática. As identidades dos diversos membros vão se tornando cada vez mais articuladas, mas não se fundem umas às outras. Relações mútuas de engajamento forjam, ao mesmo tempo, diferenciação e homogeneização (Wenger, 1998).

O empreendimento conjunto de uma comunidade de prática é definido pelos participantes no próprio processo de sua constituição, um processo contínuo, que vai definindo o que aquelas pessoas estão fazendo juntas. Essa negociação ocorre tanto de maneira explícita quanto implícita. É uma resposta negociada conjuntamente a uma situação e pertence aos participantes num sentido profundo, a despeito de todas as forças e influências que estão além de seu controle. A negociação do empreendimento conjunto leva a compromissos mútuos, definindo o que importa ou não, o que fazer e o que não fazer, em que prestar atenção e o que ignorar, o que dizer e o que não dizer, o que justificar e o que não é preciso, quan-

do uma ação ou artefato é bom o suficiente e quando deve ser aprimorado. (Wenger, 1998).

O repertório de uma comunidade de prática inclui: símbolos, rotinas, palavras, ações, conceitos, artefatos, maneiras de fazer certas coisas, gestos, os quais foram produzidos ou incorporados pela comunidade ao longo de sua trajetória.

Os elementos do repertório podem ser heterogêneos e combinam elementos de reificação e de participação. Ganham coerência não em si mesmos como atividades, símbolos ou artefatos, mas como parte de uma prática de uma comunidade que comunga de um empreendimento.

Numa comunidade de prática, cada um de seus membros integrais sente-se em território familiar; sente-se competente e é reconhecido como tal. Sabe como se relacionar com os outros, entende o que cada um faz, o empreendimento a que cada um se refere, compartilha recursos. Numa comunidade, inclusive, é mais importante saber pedir e dar apoio e colaboração, do que saber fazer tudo sozinho (Wenger, 1998).

Como espaço de engajamento, de empreendimento, de relações interpessoais, de conhecimento compartilhado, essas comunidades podem ser a chave para transformações na vida das pessoas. Comunidades de prática são espaços cruciais de aprendizagem. Para além dos currículos, disciplinas e estudo, a aprendizagem que mais contribui para transformar quem somos e o que fazemos é a aprendizagem que acontece no envolvimento como membro de comunidades de prática, defende Wenger (1998).

Uma comunidade de prática consiste num grupo de pessoas que compartilham um interesse sobre um assunto ou problema e aprendem com interações regulares. Esse contato entre os membros da comunidade pode ocorrer de forma presencial ou mesmo virtual, mas deve possibilitar a troca de informações e conhecimentos, que ao serem postos em prática pelos outros membros, auxiliam na busca de soluções e das melhores práticas, promovendo o aprendizado do grupo.

Conforme Wenger (1998), mais que comunidades de aprendizes, a comunidade de prática é uma “comunidade que aprende”, pois reúne pessoas que têm compromisso de agregar as melhores práticas. Uma comunidade de prática não é somente um agregado de pessoas definidas por algumas características, mas sim de pessoas que aprendem, constroem e fazem a gestão do conhecimento. Tendo em vista que o conhecimento e a aprendizagem têm um caráter social e ambos são construídos por indivíduos, as comunidades de prática tendem a ter identidade própria e, se

bem desenvolvida, podem gerar uma linguagem própria que permite aos membros uma melhor comunicação e afirmação na identificação.

As Comunidades de Prática são criadas para que seus membros desenvolvam suas competências, através da construção de conhecimento, pelo compartilhamento ou troca de experiências individuais. Os membros de uma Comunidade de Prática continuam se relacionando pelo compromisso e pela identificação destes com as competências e habilidades desenvolvidas no grupo. Além disso, os participantes se autosselecionam e a duração se prolonga enquanto houver interesse em manter o grupo (IPIRANGA et al., 2005).

Na comunidade de prática, cada pessoa tem suas próprias teorias e modos de entender o mundo, e as comunidades de prática são espaços nos quais essas teorias e entendimentos são desenvolvidos, negociados e compartilhados. Prática não é o oposto de reflexão, e as práticas no âmbito de uma comunidade podem ser objeto de reflexão mais explícita ou menos explícita (Wenger, 1998).

Nas comunidades de prática, as pessoas são ligadas umas às outras pelo envolvimento concreto em atividades ou práticas comuns, engajadas, mutuamente, num empreendimento coletivo, orientadas por um sensu de propósito comum. Uma comunidade de prática não se reduz a propósitos instrumentais. Refere-se a conhecer, mas também a estar junto, dando significado à vida e às ações de cada membro, desenvolvendo identidade (Wenger, 1998).

Wenger também propõe a ideia que uma comunidade de prática se estabelece a partir de quatro componentes (MOURA, 2009).

- Significado que traduz a capacidade e necessidade que temos para encontrar um sentido para o mundo.
- Prática social que exprime a vivência partilhada de recursos e perspectivas que mantêm nosso envolvimento mútuo na ação de aprender fazer.
- Comunidade relacionada a uma configuração social onde definimos as nossas iniciativas e onde nossa participação é reconhecida.
- Identidade que surge da forma como a aprendizagem transforma quem nós somos e constrói histórias pessoais de quem somos no contexto das nossas comunidades, aprendendo através do processo de construção da nossa própria identidade.

Assim, encontramos nos construtos teóricos de Shulman, com os Conhecimentos Base para o Ensino, as Fontes para o Conhecimento Base e o Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógicos, associado aos princípios de Comunidades de Prática de Wenger, como referenciais teóricos a darem suporte para o alcance dos objetivos da presente tese.

Referências

- SCHOMMER, P. C. **Comunidades de Prática e Articulação de Saberes**. 2005, 344f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas), Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2005.
- SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**: Washington, v. 15, n.2, February, p. 4-14, 1986.
- SHULMAN, L.S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**. v. 57, n.1 February, p. 1-22, 1987.
- SHULMAN, L. Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, 2005.
- WENGER, E. C. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: University Press, 1998.

APÊNDICE F

PROTOCOLO DA REVISÃO INTEGRATIVA

| | |
|--|---|
|  <p>Universidade Federal de Santa Catarina</p> |   <p>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Enfermagem</p> |
| <p>PROTOCOLO PARA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA</p> | |
| <p>I RECURSOS HUMANOS: Dda Maria Luiza Carvalho de Oliveira (pesquisadora responsável), Dda Katheri Maris Zamprogna, Profª. Dra. Vânia Marli Schubert Backes (pesquisadora orientadora).</p> | |
| <p>II. VALIDAÇÃO EXTERNA DO PROTOCOLO:</p> <p>Dda Sirlene Pinto – Bibliotecária da Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Saúde – BSCCS/UFSC.</p> | |
| <p>III. PERGUNTA:</p> <p>Qual a utilização das comunidades de prática para formação do docente com ênfase em saúde e enfermagem?</p> | |
| <p>IV. OBJETIVO:</p> <p>Identificar a utilidade das comunidades de prática para formação do docente em saúde e enfermagem através da conceituação de comunidade de prática de Wenger.</p> | |
| <p>V. DESENHO DO ESTUDO: Trata-se de uma Revisão Integrativa de Literatura, com abordagem qualitativa. Na operacionalização dessa revisão, serão seguidas as seguintes etapas (SOARES, 2014; SOUSA, 2017):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Seleção da pergunta de pesquisa; 2. Definição dos critérios de inclusão de estudos e seleção da amostra; 3. Representação dos estudos selecionados em formato de tabelas, considerando as características em comum; 4. Análise crítica dos resultados, identificando diferenças e conflitos; 5. Discussão e interpretação dos resultados; 6. Apresentação de forma clara das evidências encontradas. | |

VI. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO: Artigos científicos disponíveis on-line que contenham os termos de busca listados neste protocolo, que tratem sobre criação e implantação e desenvolvimento de comunidades de práticas para formação docente com ênfase em saúde e enfermagem, disponíveis nas bases de dados descritas no item VIII, nos idiomas inglês, espanhol e português, na forma de texto completo.

VII. CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO: Trabalhos duplicados; Editoriais; Cartas; estudos que não contemplem o escopo deste protocolo, ou estudos cujos métodos não estejam bem descritos.

VIII. ESTRATÉGIAS DE BUSCA (Pesquisa avançada):

- **Campo:** Texto Completo

- **Base de dados:** LILAC E BDNF, Scielo, ERIC, CINAHL, SCOPUS, MEDLINE/PUBMED, WEB OF SCIENCE.

- **Período de busca:** não se aplica a esta pesquisa.

- **Idioma:** português, inglês, espanhol.

Serão utilizadas as seguintes palavras-chave:

Palavra-chave #1

“Comunidade de prática”

“Comunidades de prática”

“Comunidad de práctica”

“Comunidades de práctica”

“Community of practice”

“Communities of practice”

Palavra-chave #2

“Capacitação de Professores”

“Educação de Professores”

“Formação docente”

“Formação de professores”

“Docência”

“Formación del Profesorado”

“Formación docente”
 “Formación de profesores”
 “Enseñanza”

“Teacher Training”[Mesh]
 “Teacher Training”
 “Teaching”[Mesh]
 “Teaching”

Palavra-chave #3

“Enfermagem”
 enfermeir*
 “enfermeria”
 enfermer*

“Nursing”[Mesh]
 “Nursing”
 “Nursings”
 “Nurses”[Mesh]
 “Nurses”
 “Nurse”

Palavra-chave #4

“Saúde”

“Salud”

“Health”[Mesh]
 “Health”

Serão utilizadas as seguintes estratégias de busca:

LILACS e BDEnf –

((“Community of practice” OR “Communities of practice” OR “Comunidade de prática” OR “Comunidades de prática” OR “Comunidad de práctica” OR “Comunidades de práctica”) AND (“Teacher Training” OR “Teaching” OR “Capacitação de Professores” OR “Educação de Professores” OR “Formação docente” OR “Formação de professores” OR “Docência” OR “Formación del Profesorado” OR “Formación docente” OR “Formación de profesores” OR

“Enseñanza”) AND (“Nursing” OR “Nursings” OR “Nurses” OR “Nurse” OR “Health” OR “Enfermagem” OR enfermeir* OR “enfermeria” OR enfermer* OR “Saúde” OR “Salud”))

Scielo –

((“Community of practice” OR “Communities of practice” OR “Comunidade de prática” OR “Comunidades de prática” OR “Comunidad de práctica” OR “Comunidades de práctica”) AND (“Teacher Training” OR “Teaching” OR “Capacitação de Professores” OR “Educação de Professores” OR “Formação docente” OR “Formação de professores” OR “Docência” OR “Formación del Profesorado” OR “Formación docente” OR “Formación de profesores” OR “Enseñanza”) AND (“Nursing” OR “Nursings” OR “Nurses” OR “Nurse” OR “Health” OR “Enfermagem” OR enfermeir* OR “enfermeria” OR enfermer* OR “Saúde” OR “Salud”))

ERIC –

((“Community of practice” OR “Communities of practice”) AND (“Teacher Training” OR “Teaching”) AND (“Nursing” OR “Nursings” OR “Nurses” OR “Nurse” OR “Health”))

CINAHL –

((“Community of practice” OR “Communities of practice”) AND (“Teacher Training” OR “Teaching”) AND (“Nursing” OR “Nursings” OR “Nurses” OR “Nurse” OR “Health”))

SCOPUS –

((“Community of practice” OR “Communities of practice”) AND (“Teacher Training” OR “Teaching”) AND (“Nursing” OR “Nursings” OR “Nurses” OR “Nurse” OR “Health”))

PUBMED/MEDLINE-

((“Community of practice”[Title/Abstract] OR “Communities of practice”[Title/Abstract]) AND (“Teacher Training”[Mesh] OR “Teacher Training”[Title/Abstract] OR “Teaching”[Mesh] OR “Teaching”[Title/Abstract]) AND (“Nursing”[Mesh] OR “Nursing”[Title/Abstract] OR “Nursings”[Title/Abstract] OR “Nurses”[Mesh] OR “Nurses”[Title/Abstract] OR “Nurse”[Title/Abstract] OR “Health”[Mesh] OR “Health”[Title/Abstract])) AND (English[lang] OR Portuguese[lang] OR Spanish[lang])

WEB OF SCIENCE –

TS=((“Community of practice” OR “Communities of practice”) AND (“Teacher Training” OR “Teaching”) AND (“Nursing” OR “Nursings” OR “Nurses” OR “Nurse” OR “Health”))

IX. SELEÇÃO DOS ESTUDOS: A partir da leitura dos resumos e, se necessário, dos textos completos de todos os artigos investigados por meio da combinação de palavras chaves, será realizada a classificação destes no que tange aos critérios de inclusão, de exclusão e objetivo, bem como relativo ao escopo deste protocolo. Esta etapa é denominada como primeira peneira. Como indica a Revisão Integrativa, os dados serão sistematizados em tabelas e, posteriormente, será realizada uma leitura criteriosa dos artigos, levando-se em conta o critério de exaustão e pertinência da coleta dos dados, denominada de segunda peneira.

X. AVALIAÇÃO CRÍTICA DOS ESTUDOS: Será realizada uma releitura dos materiais pré-selecionados com avaliação crítica e sistematização dos dados em categorias. Essa avaliação segue o modelo analítico de Ganong, que viabiliza a Revisão Integrativa da Literatura. Os artigos selecionados serão avaliados e discutidos conforme literatura, e após será procedida a análise de conteúdo.

XI. INFORMAÇÕES A SEREM EXTRAÍDAS DAS PRODUÇÕES

- ID
- Título do artigo
- Autores
- Formação dos autores
- Ano de publicação
- Instituição
- Tipo de estudo
- Objetivo do estudo
- Metodologia utilizada no estudo
- Resultados
- Conclusão dos autores

XII. SÍNTESE E CONCLUSÃO: Por se tratar de uma Revisão Integrativa de Literatura com abordagem qualitativa, a síntese será realizada na forma de narrativas, a partir da análise e checagem dos dados coletados.

XIII. CRONOGRAMA

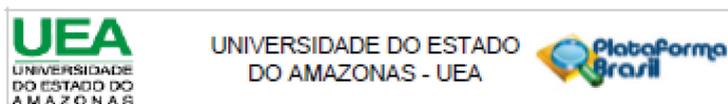
| Atividade | Período 2018 | | |
|---|--------------|--------|----------|
| | julho | agosto | setembro |
| Elaboração protocolo | X | | |
| Validação protocolo | X | | |
| Busca dos estudos | X | | |
| Seleção dos estudos (1ª peneira) | | X | |
| Organização dos estudos | | X | |
| Avaliação crítica dos estudos (2ª peneira) | | X | |
| Organização em tabelas | | X | |
| Análise dos dados coletados | | X | |
| Discussão e Conclusões | | | X |
| Elaboração do artigo Revisão Integrativa | | | X |

XV. REFERÊNCIAS:

SOARES, C. B. *et. al.* Revisão integrativa: conceitos e métodos utilizados na enfermagem. **Rev Esc Enferm USP**, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 336-46, 2014.

SOUSA, L. M. M. *et. al.* A metodologia de revisão integrativa da literatura em enfermagem. **Revista investigação em enfermagem**, Lisboa, v. 2, n. 21, p. 17-26, 2017.

ANEXO A



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DE COMUNIDADES DE PRÁTICA DOCENTE: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO PERMANENTE DO DOCENTE ENFERMEIRO

Pesquisador: Maria Luza Carvalho de Oliveira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 71412517.5.0000.5016

Instituição Proponente: Universidade do Estado do Amazonas-UEA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.281.346

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem como objetivo geral: Promover a construção e desenvolvimento de comunidades de prática docente de acordo com Wenger como elemento para qualificar a ação docente e o ensino em enfermagem no contexto amazônico. E como objetivos específicos: Compreender como o enfermeiro novato desenvolve a formação pedagógica para a docência no ensino superior a luz do referencial de Lee Shulman no contexto amazônico e Conhecer a formação inicial realizada pelo docente enfermeiro novato para a atuação docente. Assim, a abordagem metodológica será uma pesquisa de cunho qualitativo do tipo pesquisa-ação, que pretende promover a construção e desenvolvimento de comunidades de prática docente de acordo com Wenger como elemento para qualificar a ação docente e o ensino em enfermagem no contexto amazônico. Quanto ao local de estudo será realizado na região Norte do Brasil no estado do Amazonas na capital Manaus. Neste contexto, a pesquisa terá como campo de estudo as instituições de Ensino Superior (IES) das esferas Federal, Estadual e Particular da cidade de Manaus, cadastradas no portal do MEC, são elas: Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Estadual do Amazonas (UEA); Universidade Nilton Lins (UNINILTONLINS); Instituto de Ensino Superior Materdei (IES MATERDEI) de acordo com a aceitação das instituições em participar desta pesquisa, os participantes desta pesquisa serão os docentes de instituições de Ensino

Endereço: Av. Carvalho Lessa, 1777
 Bairro: chapada CEP: 69.050-030
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (02)3878-4368 Fax: (02)3878-4368 E-mail: cep.uea@gmail.com

ANEXO B



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Escola de Enfermagem de Manaus
Gabinete da Diretora



TERMO DE ANUÊNCIA

Autorizamos a realização da pesquisa "Formação inicial e permanente do enfermeiro docente novato: caminhos para a construção de comunidades de prática docente" no âmbito da Escola de Enfermagem de Manaus, de autoria da doutoranda Maria Luiza Carvalho de Oliveira tendo como orientadora a Profª. Drª Vânia Marli Schubert Bakes.

Informamos que a autorização está condicionada a preservação do sigilo dos docentes e da Escola de Enfermagem de Manaus, assim como o retorno dos resultados do estudo para a comunidade da EEM.

Manaus, 30 de maio de 2017.


PROFª. DRª. NAIR CHASE DA SILVA
Diretora da EEM
SIAPE N°. 6474450

ANEXO C



Manaus, 16 de maio de 2017.

CARTA DE ANUÊNCIA

Aceto a pesquisadora Profa. Doutoranda **María Luza Carvalho de oliveira** da Universidade do Estado do Amazonas – ESA/UEA, para desenvolverem sua pesquisa intitulada **“FORMAÇÃO INICIAL E PERMANENTE DO ENFERMEIRO DOCENTE NOVATO: CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DE COMUNIDADES DE PRÁTICA DOCENTE”**, sob orientação da Professora Dra. **Vânia Marli Schubert backes**.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima cotada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº 466/2012 CNS/CONEP;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa;
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Na oportunidade, aproveito para agradecer o apoio recebido e afirmar votos de consideração e amizade.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Diego Ferreira Regalado

Diretor da Escola Superior de Ciências da Saúde – ESA/UEA, em Exercício

Universidade do Estado do Amazonas
Escola Superior de Ciências da Saúde – ESA/UEA
Avenida: Carvalho Leal, 1777 – Cachoeirinha
CEP: 69.005-001 / Manaus – AM
www.uea.edu.br / direcaoesua@uol.com.br

UEA
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO
AMAZONAS

ANEXO D

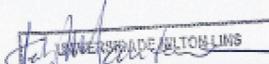


Termo de Anuência

Declaramos para os devidos fins, que aceitamos que a pesquisadora doutoranda Maria Luiza Carvalho de Oliveira, desenvolva parte de seu projeto de pesquisa na Universidade Nilton Lins, intitulado: "Formação inicial e permanente do enfermeiro docente novato: Caminhos para construção de comunidades de prática docente", que está sob a orientação da Profa Dra. Vânia Marli Schubert Backes. O objetivo é compreender como o enfermeiro docente novato desenvolve a formação pedagógica pra docência no ensino superior no contexto Amazônico e promover a construção e desenvolvimento de comunidades de prática docente, como elemento para qualificar a ação docente e o ensino de enfermagem.

O início das atividades nesta Instituição depende da apresentação de documento que confirme a aprovação prévia pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Manaus, 26 de maio de 2017


 UNIVERSIDADE NILTON LINS
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
 Profa. Dra. Cleucilza Magalhães Santana
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação

Universidade Nilton Lins

UNIVERSIDADE
Nilton Lins

Av. Professor Nilton Lins, 3259
Parque das Laranjeiras - 69058-030
Fone: (82) 3643-2000/3083-3000 - www.niltonlins.br

ANEXO E



Manaus, 26 de maio de 2017.

Ofício 011/17

À Maria Luiza Carvalho de Oliveira

MD. Doutoranda da Universidade Federal do Amazonas

O Instituto de Ensino Superior Materdei, vem através deste autorizar a pesquisa da Doutoranda Maria Luiza Carvalho de Oliveira, intitulada: "Formação Inicial e Permanente do Enfermeiro Docente Novato, Caminhos para Construção de Comunidades de Práticas Docentes. A pesquisa será realizada no âmbito institucional do IES Materdei, durante de seis meses (06) , a mesma será realizada no 2º semestre de 2017, a coleta de dados será com os docentes (Enfermeiros) do Instituto de Ensino Superior Materdej .

Diretoria de Ensino do Instituto de Ensino Superior Materdei.

IES MATERDEI

CNPJ: 01.640.902/0001-55

Anderson Carneiro Frey

Diretor de Ensino