

<http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072018002660016>

AÇÃO E RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO DE PROFESSORAS DE ENFERMAGEM: EXPRESSÕES EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Jouhanna do Carmo Menegaz¹, Vânia Marli Schubert Backes², José Luis Medina Moya³

¹ Doutora em Enfermagem. Professora da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal do Pará. Belém, Pará, Brasil. E-mail: jomenegaz@gmail.com

² Doutora em Enfermagem. Professora do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: vania.backes@ufsc.br

³ Doutor em Educação. Professor do Departamento de Didática e Organização Educativa da Universidade de Barcelona. Barcelona, Espanha. E-mail: jlmedina@ub.edu

RESUMO

Objetivo: relacionar fontes de conhecimento base para o ensino, categorias de conhecimento base para o ensino e fases da ação e raciocínio pedagógico de professoras de ensino superior em enfermagem em universidades pública e privada da região Sul do Brasil.

Método: estudo coletivo de casos instrumentais com abordagem qualitativa. São casos a ação e raciocínio pedagógico de duas professoras de enfermagem. A coleta de dados incorporou documentos, entrevistas e observação analisados pelo método das comparações constantes. A análise originou duas metacategorias, denominadas caso pública e caso privada, e seus eixos transversais: relações entre fontes e conhecimento base para o ensino, relações entre categorias de conhecimento base para o ensino, e relações entre conhecimento-base e Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico.

Resultados: há relações distintas entre fontes, conhecimento-base e fases do Modelo na ação e raciocínio pedagógico dos casos.

Conclusão: destacam-se a hierarquização e encadeamento nas relações entre os construtos de Shulman e sugere-se o estímulo à reflexão e a ampliação das fontes de conhecimento-base como meio de formação docente.

DESCRIPTORES: Professores. Enfermagem. Ensino superior. Universidades. Educação em enfermagem.

PEDAGOGICAL REASONING AND ACTION OF PROFESSORS OF NURSING: EXPRESSIONS IN DIFFERENT EDUCATIONAL CONTEXTS

ABSTRACT

Objective: to report sources of knowledge base for teaching, categories of knowledge base for teaching and phases of pedagogical reasoning and action of professors of higher education in Nursing in public and private universities in the South region of Brazil.

Method: t collective study of instrumental cases with a qualitative approach. The cases involve the pedagogical reasoning and action of two professors of Nursing. Data collection incorporated documents, interviews and observation analyzed using the constant comparative method. The analysis gave rise to two metacategories, termed public case and private case, and their transversal axes: relationships between sources and knowledge base for teaching, relationships between categories of knowledge base for teaching, and relationships between knowledge base for teaching and the Model of Pedagogical Reasoning and Action.

Results: there are distinct relationships between sources, knowledge base for teaching and phases of the Model in the cases' pedagogical reasoning and action.

Conclusion: emphasis is placed on hierarchization and linking in the relationships between Shulman's constructs and encouragement to reflection, and broadening of the sources of knowledge base for teaching as a source of lecturer training is suggested.

DESCRIPTORS: Professors. Nursing. Higher education. Universities. Education on, nursing.

ACCIÓN Y RACIOCINIO PEDAGÓGICO DE PROFESORAS DE ENFERMERÍA: EXPRESIONES EN DIFERENTES CONTEXTOS EDUCACIONALES

RESUMEN

Objetivo: relacionar fuentes de conocimiento básico para la enseñanza, categorías de conocimiento básico para la enseñanza y fases de la Acción y Razonamiento Pedagógico de profesoras de enseñanza superior en enfermería en universidades públicas y privadas de la región Sur de Brasil.

Método: estudio colectivo de casos instrumentales con abordaje cualitativo. Son casos la acción y raciocinio pedagógico de dos profesoras de enfermería. La recolección de datos incorporó documentos, entrevistas y observación analizados por el método de las comparaciones constantes. El análisis originó dos metacategorías, denominadas caso público y privado, y sus ejes transversales: relaciones entre fuentes y conocimiento básico para la enseñanza, relaciones entre categorías de conocimiento básico para la enseñanza, y relaciones entre conocimiento base y Modelo de Acción y Razonamiento Pedagógico.

Resultados: existen relaciones distintas entre fuentes, conocimiento base y fases del Modelo en la acción y raciocinio pedagógico de los casos.

Conclusión: se destacan la jerarquización y encadenamiento en las relaciones entre los constructos de Shulman y se sugiere el estímulo a la reflexión y la ampliación de las fuentes de conocimiento básico como medio de formación docente.

DESCRIPTORES: Profesores. Enfermería. Enseñanza superior. Universidades. Educación em enfermería.

INTRODUÇÃO

Ao ensinar, o professor mobiliza, por meio de reflexão, um conjunto de fontes e conhecimentos-base que são articulados no que Shulman¹ denomina de Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico (MARF). O MARF, nas fases de compreensão, transformação, ensino, avaliação, reflexão e novas formas de compreender, expressa um mosaico peculiar a cada professor, pois sua construção está relacionada ao acesso distinto a fontes de conhecimento-base como formação acadêmica, sabedoria adquirida com a prática docente, estruturas e materiais didáticos e a literatura científica.¹ Sobre fontes, Tardif² aponta, ainda, nominando como saberes, fontes além do proposto por Shulman:¹ a experiência como estudante e a experiência profissional.

Na proposta de Shulman¹ o MARF não está somente articulado às fontes, mas também a sete categorias de conhecimento base para o ensino: conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento pedagógico de conteúdo, conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento do contexto educacional, conhecimento do currículo e conhecimento dos objetivos, finalidades e seus valores histórico-filosóficos. Partindo de um ponto de vista didático, Shulman¹ apresenta as fontes, categorias de conhecimento-base e fases do MARF dissociadas, mas o fato é que elas se articulam na prática pedagógica do professor e acabam por dizer bastante do processo de reflexão desenvolvido.

Há uma íntima relação entre o MARF e a reflexão. Partindo da conexão entre fontes, conhecimento-base e MARF, pode-se dizer que a distinção na expressão das fases do MARF, na prática de cada professor, não se dá somente por uma questão

de acesso às fontes, que por sua vez estreitariam o desenvolvimento de conhecimento-base. A principal distinção entre professores estaria na capacidade de reflexão. Por exemplo, dois professores com acesso à formação na modalidade *stricto sensu* desenvolvem distinto conhecimento-base para o ensino, não por conta do maior ou menor acesso às fontes, mas pelo processo de reflexão que desenvolvem ao ensinar.

A manifestação do professor da compreensão que tem sobre ensinar e aprender, objetivos de ensino, papéis de estudantes e professores é base para a reflexão na ação, quando na transformação seleciona recursos pedagógicos baseados nesta mesma compreensão. Já, no ensino, há reflexão sobre a ação, quando na materialização das escolhas refletidas nas fases anteriores há nova reflexão que ajusta os recursos às finalidades planteadas à situação; na avaliação, quando se reflete sobre o que foi atingido e o que precisa ser revisto; e nas fases de reflexão e novas formas de aprender, há reflexão sobre a reflexão na ação, enquadrando a situação em um marco teórico e aprendendo com a experiência.¹⁻³

O que se observa na prática de professores de enfermagem é, portanto, um conjunto híbrido de fontes e conhecimento base, agregados de forma diversa pelos movimentos de reflexão realizados pelos professores: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação,³ o que torna a ação e o raciocínio pedagógico de cada professor única. Única, por agregarem múltiplas fontes e configurarem múltiplas categorias de conhecimento-base que, ao serem mobilizadas pela reflexão do professor, se apresentam tangíveis no MARF.

Para além do processo individual de reflexão desenvolvido pelo professor, acreditamos que o contexto onde esta reflexão se desenvolve possui

influência no alcance e dimensão desta reflexão, e é nesta perspectiva que surgiu o presente estudo, realizado com duas professoras de ensino superior em enfermagem de universidades pública e privada.

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

A partir do estudo de dois casos instrumentais, este texto tem, portanto, o objetivo de relacionar fontes de conhecimento-base para o ensino, categorias de conhecimento-base para o ensino e fases da ação e raciocínio pedagógico de professoras de ensino superior em enfermagem em universidades pública e privada da região Sul do Brasil.

MÉTODO

Este manuscrito é recorte de estudo coletivo de casos⁴ com abordagem qualitativa, intitulado "Ação e raciocínio pedagógico de professoras de enfermagem em diferentes contextos educacionais", aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa, CAAE n. 32937214.2.0000.0121.

Foram investigados dois casos instrumentais, a saber, a ação e raciocínio pedagógico de duas professoras de enfermagem de universidades pública e privada da região Sul do Brasil. O estudo teve como marco teórico, para além do MARP, os construtos fontes de conhecimento-base e conhecimento-base para o ensino,¹ conceitos de saberes sociais e experienciais de Tardif,² e reflexão, conversação reflexiva e experimento de Schön.³

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

com cursos de enfermagem com 40 e 35 anos de reconhecimento, respectivamente.

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

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

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

Caso pública era professora de ensino superior havia 32 anos, doutora em enfermagem, servidora pública com dedicação exclusiva ao departamento de enfermagem, atuação nas disciplinas de pro-

pedêutica de enfermagem e pesquisa qualitativa (nomes fantasia), disciplinas de graduação e pós-graduação, respectivamente. Atuava no ensino e na pesquisa, sendo referência em sua área. Caso privada era professora de ensino superior havia 16 anos, mestre em enfermagem, horista, também com atuação como enfermeira assistencial paralela às atividades docentes que desenvolvia no local de estudo e em mais outra instituição de ensino. Não possuía disciplinas fixas. Durante o estudo ministrava no curso de enfermagem disciplina de primeiros socorros (nome fantasia), disciplina com caráter interdisciplinar e presença de estudantes de outras áreas. Ministrava também disciplinas aos cursos de odontologia e cosmetologia.

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

A coleta com os casos ocorreu de abril de 2014 a julho de 2015 e foi ordenada por fases. Utilizamos nas fases a triangulação de documentos, entrevistas e observações organizadas em três fases de coleta. Cada fase envolveu em maior ou menor medida as fontes. A fase 1 envolveu análise de documentos e entrevistas. Foram analisados projetos de curso, realizadas entrevistas com os coordenadores e as entrevistas 1 e 2 com cada caso. A fase 2 envolveu entrevistas e observação. Foram realizadas as entrevistas 3 e 4 com cada caso, mais duas entrevistas de aprofundamento e observadas sessões das disciplinas ministradas. Por fim, a fase 3 envolveu validação da análise pelos casos, análise e realização da entrevista 5, com os casos.

As entrevistas do caso pública totalizaram 7 horas e 30 minutos e as do caso privada, 8 horas e 8 minutos. As entrevistas tiveram duração de no mínimo 1 hora e 20 min. e no máximo 2 horas. Foram registradas com auxílio de gravador de voz e realizadas sempre em local de preferência das participantes. O conteúdo foi transcrito e enviado para validação.

Quanto às observações do caso pública foram observadas seis aulas de graduação, de em média uma hora, e nove aulas/sessões de pós-graduação, de em média três horas, totalizando 15 sessões observadas e 33 horas de observação. Do caso privada, 17 aulas/sessões de, em média, uma hora, totalizando

17 horas de observação. Parte das aulas observadas foi gravada em vídeo. Algumas aulas não foram gravadas por opção dos estudantes, outras, por opção da pesquisadora. Todavia, todas as sessões estão registradas em diário de campo, que foi mantido durante todo o período de observação para registros de notas operacionais, metodológicas e teóricas.

A análise dos dados foi ocorrendo durante o processo de coleta de dados e foi orientada pelo método das comparações constantes da Teoria Fundamentada nos Dados⁵ e ordenada no *software* Atlas. ti versão 7.1. Resumidamente, o processo possui três etapas: codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva. Ao final da codificação aberta, o caso pública possuía 154 códigos e o caso privada, 142. Na codificação axial esses códigos foram posteriormente agrupados nas categorias fontes de conhecimento base para o ensino, conhecimento base para o ensino e fases do MARP, previamente determinadas pelo marco teórico, e constituíram 28 e 27 códigos, respectivamente.

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

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

RESULTADOS

Caso pública: relações entre fontes e conhecimento-base para o ensino

A ação e raciocínio pedagógico do caso pública apresentou, para além de três das quatro fontes de conhecimento base, as fontes experiência como estudante, família e socialização com os pares, sustentadas no entendimento de Tardif² sobre saberes experienciais. Sobre a fonte experiência como estudante é destacada a do curso de doutorado, onde tomou contato com outras literaturas, particularmente da área de educação, e em que teve contato com a

enfermagem em um âmbito internacional, despertando seu olhar para este aspecto da categoria. Estas fontes influenciaram o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento do contexto educacional.

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

A literatura científica, particularmente a literatura relacionada à formação, educação, teve influência na forma como a professora compreendia o ensinar e aprender no âmbito da enfermagem, influenciando seu conhecimento de currículo e dos objetivos. A socialização com pares, através da troca formal ou informal com colegas de informações da organização acadêmica ou mesmo de estratégias de ensino conhecidas experimentadas, influenciou o conhecimento pedagógico de conteúdo e o conhecimento do contexto educacional.

Algumas fontes se mostraram mais expressivas que outras na sustentação de categorias de conhecimento-base. Destacam-se as fontes literatura científica e sabedoria adquirida com a prática docente, subsidiando mais de duas categorias de conhecimento-base.

Caso pública: relações entre categorias de conhecimento-base para o ensino

Da mesma forma que ocorre com as fontes, há certa hierarquização nas relações entre as categorias de conhecimento-base. Ou seja, há categorias de conhecimento-base que são mais influentes que outras no âmbito da ação e raciocínio pedagógico do caso pública. Há o encadeamento de quatro categorias de conhecimento-base na ação e raciocínio do caso pública: conhecimento pedagógico geral, dos objetivos, do currículo e pedagógico de conteúdo, nesta ordem.

O conhecimento pedagógico geral foi ponto de partida para o estabelecimento de relação e incorporação das demais categorias, proporcionando a sinalização de que a maneira de compreender pode determinar a maneira de ensinar. Por determinada compreensão sobre ensinar e aprender, característi-

ca do conhecimento pedagógico geral, o caso pública compreendia o conteúdo como meio, o que não significa que não se desenvolvesse em sua prática, mas possivelmente que a centralidade não residisse nele: [...] *eu uso o conteúdo para desenvolver habilidade, atitude, valores. Entendeu? Eu uso o conteúdo: ah, mas se eles não aprenderem isso... Se eu conseguir despertar no aluno responsabilidade e compromisso ele vai* (Caso pública, Entrevista 2, 4:125).

No caso pública pôde-se observar que ter o conhecimento pedagógico geral como ponto de partida, e não o conhecimento de conteúdo, estabeleceu o planejamento de objetivos, que por vezes transcendiam o declarado no currículo. Ou seja, a forma como o caso compreendia que o estudante deveria comportar-se naquela disciplina, diante daquela situação, acabava por ir além do conteúdo em si: [...] *professora: 'se você usar essa palavra numa matéria e levar chumbo, você vai ter que entender porque você está levando chumbo.'* Aluna 01: *'não..! Professora: 'não? Mas se estava escrito no livro está certo? Doutor não faz isso certo? Mas por que você usou essa palavra? Que sentido ela tem ali? Você tem que ter um argumento, certo?'* (Caso pública, Observação disciplina de pós-graduação em 19.08.2014, 29:2).

Caso pública: relações entre conhecimento-base e fases do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico

A relação de destaque foi a estabelecida entre o conhecimento pedagógico geral e as fases de compreensão, transformação e ensino, visualizada através do conhecimento pedagógico de conteúdo: [...] *bom, eu acho que as perguntas e respostas é uma estratégia que parte exatamente do reconhecimento de que o aluno tenha um conhecimento básico, ele conhece o tema, ele não é uma página em branco, como diz o Paulo Freire. A partir daí, entendendo o que ele já sabe, eu também posso ver o que ele precisa, o que precisa compreender melhor, aquelas dificuldades de compreensão que ele tem e que eu posso ajudá-lo* (Caso pública, Entrevista 3, 19:59).

A fase de transformação no âmbito da ação e raciocínio pedagógico do caso pública guardou ainda relação com o conhecimento dos alunos e suas características e também do contexto educacional, pois a limitação de recursos, tempo, estrutura interferia na escolha dos recursos de ensino e da abordagem: [...] *a primeira coisa que eu faço sempre quando eu começo um curso, assim aqui, e começo em qualquer lugar que eu vou, é perguntar: quem são vocês, que história vocês têm, que aproximação você tem?* (Caso pública, Entrevista 2, 4:63).

Em sua proposta, Shulman¹ apresentou as seis fases do modelo de forma sequencial em um círculo, sugerindo um processo. Todavia, o que se observou no caso pública é que havia maior comunicação entre as fases do que a estrutura originalmente apresentada, e não apenas de forma sequencial. Por exemplo, a compreensão não dava apenas origem à transformação e à transformação ao ensino, mas a compreensão está no ensino e a transformação, na avaliação, bem como influencia a nova forma de compreender.

Caso privada: relações entre fontes e conhecimento-base para o ensino

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

A experiência como estudante como fonte de conhecimento se apresentou relacionada ao desenvolvimento de conhecimento pedagógico de conteúdo, pois o caso privada elegia recursos pedagógicos baseada no seu entendimento do que era melhor para si em termos de aprendizagem.

Quanto à experiência profissional, fundamentava desde o conhecimento de conteúdo, ou seja, o que deveria ser ensinado e o domínio sobre o que se ensina sustentado na vivência cotidiana do caso privada como enfermeira assistencial, experiência esta que lhe fornecia ainda um entendimento empírico acerca das condições de formação que os estudantes têm tido nas escolas, um conhecimento do contexto educacional, que subsidiava seu conhecimento dos objetivos, que foi declarado como *formar melhor os enfermeiros que estão no mercado de trabalho* (Caso privada, Entrevista 1, 3:22).

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

Caso privada: relações entre categorias de conhecimento-base para o ensino

O caso privada, em sua ação e raciocínio pedagógico, encadeava conhecimento de conteúdo, pedagógico geral, dos alunos e suas características e do currículo, sendo o conhecimento dos alunos o balizador da exploração do seu conhecimento pedagógico de conteúdo na fase de ensino: [...] *porque sempre pergunto se é uma turma que tem bastante experiência ou se tem pouca experiência, dependendo da situação eu foco onde tem que trabalhar mais* (Caso privada, Entrevista 2, 3:87).

Outra relação relevante entre categorias de conhecimento base estabelecida no âmbito da ação e raciocínio pedagógico do caso privada foi entre conhecimento pedagógico geral caracterizado pelo entendimento do caso privada de que a visualização é uma forma central para o aprendizado. Isso fazia com que seu entendimento sobre a eleição das melhores estratégias de ensino, e conhecimento pedagógico de conteúdo, se expressasse na fase de ensino através do uso de exemplos, da visualização, da demonstração: [...] *Isso aqui é um dreno de tórax, sistema fechado, está aqui conectado nisto daqui. Mostro tudo para eles. Lembrem-se que um dia vocês vão aprender sobre isso daqui, e vocês já terão a imagem processada* (Caso privada, Entrevista 2, 3:40).

Caso privada: relações entre conhecimento-base e fases do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico

A relação estabelecida na ação e raciocínio pedagógico do caso privada é percebida entre a fase de compreensão e a transformação, sustentadas em conhecimento pedagógico geral: [...] *então, dependendo da situação, que com eles é um recurso que eu não utilizei, porque tem vídeos, tipo, assistência ao parto. A gente tem um tempo para utilizar e eu utilizei, mas é um recurso que para mim também é muito utilizado. Que como eu trabalho muito com essa parte da visão, você visualizar uma coisa, quanto mais imagem eu mostrar, para mim eu acho que está sendo mais útil. Melhor absorvido por eles do que você ficar ali, ponto, contando ritmo* (Caso privada, Entrevista 3, 16:45).

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

em uma aula prática, eu estou aqui para tirar as dúvidas, só que outras pessoas, outros nesses momentos não estão fazendo nada. Então, da próxima vez, eu já vou fazer assim, vou fazer vocês fazerem um relatório. Porque aula prática é assim, gente. Aula prática, o interesse é do aluno (Caso privada, Observação graduação em 01.09.2014, 38:1).

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

Assim sendo, a fase de avaliação não ocorre somente após a fase de ensino, mas também durante, e não é apenas influenciada pela experiência de ensino atual, mas por experiência prévias, sugerindo que, nesta relação, a sabedoria adquirida com a prática docente é a maior subsidiária de conhecimento-base. Essa transposição entre ensino e avaliação foi bastante marcante no caso privada: [...] *eu tenho a aula número 5 e a 5 A, porque, dependendo de como percebo que a turma está, elas não são aulas com conteúdos diferentes, mas são aulas com enfoques diferentes do conteúdo, então eu começo com a 5, e aí temos o intervalo e coloco a 5 A* (Caso privada, Entrevista 2, 3:49).

DISCUSSÃO

Observou-se que os casos utilizavam distintas fontes de conhecimento-base para o ensino¹ e também saberes pessoais,² e que, quando do uso das mesmas fontes, o faziam com objetivos e intensidade distintos. Entendemos que as distinções nas fontes dos casos têm relação tanto com a oportunidade de acesso,⁶ quanto com o desenvolvimento das mesmas. A trajetória de formação e carreira dos casos aliada ao contexto educacional em que estavam inseridos pode ser o fator de distinção para o acesso e uso das fontes de conhecimento-base.⁷

O caso pública, por exemplo, embasava seu conhecimento pedagógico geral na fonte de literatura científica através do uso particular de um referencial teórico da área de educação, possivelmente influenciada por sua formação acadêmica e pela atuação como pesquisadora da área, enquanto que o caso privada acessava a fonte de literatura científica para atualizar suas práticas profissionais, possivelmente influenciada pelo fato de ainda possuir atuação como enfermeira assistencial.

Sobre esse fato, pôde-se observar nos casos que outras fontes, para além da proposta de Shulman,¹ eram relevantes para a construção da ação e raciocínio pedagógico e devem ser consideradas.⁸ A compreensão criada pela experiência no âmbito da ação e raciocínio pedagógico não pode ser tomada somente como a experiência que o professor tem nos espaços de ensino, na relação com os estudantes, mas deve ser tomada em geral. A experiência profissional⁹ do caso privada como enfermeira é marcante para a construção do seu conhecimento-base e de sua fase de compreensão. É uma fonte e deve ser considerada como tal e algumas reinterpretações da proposta de Shulman¹ já o fazem.¹⁰

Se a experiência possui relação com o uso e o desenvolvimento das fontes, não se podem considerar como relevantes somente as experiências que os casos tiveram no ensino superior, em distintos contextos educacionais. Nesse sentido, é preciso ampliar o entendimento de Shulman¹ acerca do que são fontes de conhecimento-base, pois o autor considera fontes a formação acadêmica na disciplina e a literatura especializada, que o professor acessa após a educação formal, e a sabedoria adquirida com a prática docente e as estruturas e materiais didáticos, que circunscrevem a experiência que subsidia a ação e raciocínio pedagógico dos casos à universidade.

Mas não é somente a garantia de acesso que deve importar, quando pensamos em fontes de conhecimento-base. Se garantir acesso fosse o suficiente, todos os doutores com os mesmos anos de formação e experiência docente manifestariam o mesmo e pleno conhecimento-base. Além do acesso, o desenvolvimento da fonte é relevante, e este aspecto não está relacionado somente à oportunidade de acesso em si mesma, mas à capacidade de reflexão do professor no âmbito da ação, que é quem por fim determina o uso real que a fonte de conhecimento tem.

Haja vista as fontes consideradas por Shulman¹ e os saberes experienciais e pessoais de Tardif,² reconhecidos na ação e raciocínio pedagógico dos casos, é possível dizer que há dentre as fontes uma fonte reguladora que, no âmbito da reflexão na ação, parece ser mais importante do que as outras: a sabedoria adquirida com a prática docente, análoga ao saber experiencial de Tardif,² que o apresenta como mediador para a avaliação de outros saberes e sua pertinência no contexto da prática docente. Quer dizer, mesmo que os casos utilizassem também outras fontes e estas fontes sustentassem suas categorias de conhecimento-base, era a sabedoria adquirida na prática docente, através da reflexão,

que mediava o uso de uma ou outra fonte e validava sua pertinência, moldando o conhecimento-base. O desenvolvimento da sabedoria adquirida com a prática docente parecia se dar, em parte, com o que Schön denomina conversação reflexiva.³ Ao se deparar com uma situação que se considera única, recorre-se a algum elemento conhecido do repertório, que é tratado como exemplar ou como análogo. Enquadra-se a situação e atua-se sobre ela, experimentando e apreciando através de constantes que se reconhece.

Contudo, para além de apreciar o que está em curso, é necessária a reflexão sobre as repercussões das ações para que se possa validar a experiência ou mesmo novamente enquadrá-la, aprendendo com elas. Este enquadramento era dado de forma distinta por cada caso e, a depender de como faziam, das constantes que usavam, mais do que proporcionar conhecimento, engessavam o desenvolvimento da própria sabedoria adquirida com a prática docente.³

Quando se aborda a ideia de fontes de conhecimento-base, é essencial que se compreenda que a construção das fontes não é sustentada apenas em conhecimento científico. A sabedoria adquirida com a prática docente não é uma fonte que exemplifica somente a testagem de teorias sobre o ensino aprendidas através do acesso às fontes de formação acadêmica e literatura científica, por exemplo. Há uma parcela significativa de subjetividade envolvida na construção das fontes, se aceita a ideia de saberes pessoais de Tardif,² e isto influencia a construção do conhecimento-base. Reconhecer esta subjetividade intrínseca pode auxiliar os professores em seu processo de reflexão e desenvolver com maior amplitude a ação e raciocínio pedagógico.

Por conta disso, o desenvolvimento de reflexão sobre a reflexão na ação³ na perspectiva de desenvolvimento de conhecimento-base é caro ao professor. Dependendo da robustez das constantes, o professor é mais ou menos capaz de reconhecer e abordar o que parece movediço e turbulento em sua prática, e, dependendo das diferenças nestas constantes, tomadas individualmente e como fenômenos globais, podemos nos dar conta de diferenças significativas na reflexão na ação dentro e através das profissões.

Isso pôde ser visto nos casos pública e privada, que utilizavam marcos teóricos e empíricos, respectivamente, nos quais embasavam suas práticas. Há autores que sugerem que um marco teórico qualifica e é relevante para a aprendizagem na prática docente,¹² contudo, é preciso considerar que o marco pode também engessar a reflexão, tornando-se dogmático. Uma vez que a sabedoria adquirida com a

prática docente era fonte relevante, possivelmente este marco foi testado mediante reflexão na ação e provava-se satisfatório,³ contribuindo para o estabelecimento do conhecimento dos objetivos, ou seja, do que os estudantes deveriam atingir na esfera de sua disciplina. Essa articulação entre as fontes e o conhecimento pedagógico geral era potente a ponto de configurar e, por vezes, suplantar o conhecimento do currículo, agregando outros objetivos formativos.

Ainda que a sabedoria adquirida com a prática docente tenha maior peso, se comparada às demais fontes, é essencial observar que maior acesso às fontes fornecia aos casos a possibilidade de múltiplas checagens do seu conhecimento pedagógico geral.¹² Nesse sentido, ampliar o acesso às fontes parece fornecer maior potencialidade de desenvolvimento de reflexão e, conseqüentemente, de conhecimento-base.

O tipo de fonte utilizada parece, por sua vez, hierarquizar também o conhecimento-base. Observou-se um encadeamento entre os construtos de fontes e conhecimento-base como sugerido por Shulman,¹ onde as categorias de conhecimento se desenvolvem relacionadas a uma ou mais fontes, sendo algumas categorias predominantes e mais expressivas em relação às outras.

Qualquer uma das articulações entre categorias de conhecimento-base aqui apresentadas reflete certa compreensão dos casos sobre ensinar, compreensão esta que é a primeira fase do MARP.¹ O que se pôde observar é que cada uma das professoras possuía seu próprio Modelo e que as influências eram múltiplas e sustentadas em uma maneira de agir e de racionar pedagogicamente, de refletir.¹³ Determinar os elementos preponderantes na ação e raciocínio pedagógico dos casos não deve ser compreendido como determinação, mas como tendência. Outras categorias de conhecimento-base também participam da ação e raciocínio pedagógico, em menor intensidade.

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

Bem verdade é que, ainda que o esforço de desvelar a reflexão que os casos realizavam ao ensinar seja válido para que se possibilite o entendimento da multiplicidade de configurações possíveis e de que este não é um processo estanco, mas mutável e diretamente proporcional à capacidade de reflexão, capacidade esta que pode ser aprendida,¹⁴ é temerário fazê-lo, pois as fontes e categorias de conhecimento-base estão imbricadas umas nas outras, assim como estão imbricadas nas fases do Modelo.

Nessa direção, é relevante, dentre as fases, destacar o papel da compreensão,¹⁵ que parece ser a chave de todo o processo de ação e raciocínio pedagógico na estrutura do Modelo. Não só porque é o primeiro elemento, e não o é por acaso, mas porque pode ser o elemento mais importante para a produção de mudanças no ensino e na prática dos professores. Há na compreensão alguns mecanismos de reforço, de episódios que a reafirmam, utilizados pelas professoras que, ao exemplificarem seu entendimento sobre o ensino, por exemplo, em seguida traziam exemplos que tinham vivido em sala de aula e que reafirmavam que a maneira como entendiam e faziam seu trabalho era de fato adequada. Havia também certas experiências que eram destacadas como paradigmáticas, que eram sinalizadas como divisores da prática docente de um modo para outro.

Na construção da compreensão de ambos os casos, novamente tem um papel relevante a sabedoria adquirida com a prática docente que reafirma ou modifica a compreensão. A compreensão descrita por Shulman¹ é mais limitada a um conteúdo ou material a ser ensinado no âmbito de uma disciplina, mas o fato é que a compreensão dos casos acabou por envolver mais aspectos, sugerindo que talvez seja interessante ampliar o conceito original de compreensão para um conceito que abarque não apenas a compreensão como um ato pragmático dentro da ação e raciocínio pedagógico com vistas ao ensino de um conteúdo curricular, mas também como a forma como o professor se compreende neste papel, compreende a instituição e o mundo ao seu redor.¹⁶

Adotando a licença de também contribuir para com a reflexão, entendemos que, uma vez que a compreensão seja concebida de forma menos pragmática, admite-se que não há linearidade no Modelo, mas também a possibilidade de múltiplas configurações,¹⁷ como se observou nos casos. Os casos não somente avaliavam o que haviam planejado na fase de transformação na fase de avaliação,

mas o faziam na fase de ensino, bem como não baseavam sua avaliação somente no que vivenciaram na fase de ensino, mas com relação ao que haviam organizado na fase de transformação.

CONCLUSÃO

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

Reconhecer na ação e raciocínio pedagógico de professoras de enfermagem a presença de padrões, distinções e configurações múltiplas na articulação de fontes e conhecimento-base, entre categorias de conhecimento-base, entre categorias de conhecimento-base e fases do Modelo, e entre fases do Modelo aponta que cada professor raciocina pedagogicamente à sua maneira e que, portanto, estabelecer programas padrão de formação docente, baseados em conteúdo, possivelmente não atenderá a todos.

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

Nesse sentido, ampliar o acesso às fontes para ampliar a possibilidade de reflexão pode ser importante para a formação docente. Destacamos dentre as fontes a serem ampliadas a socialização entre pares. O trabalho docente e a reflexão são bastante solitários e a discussão pode estimular novas conexões que beneficiem a ação e raciocínio pedagógico. É potente pensar em criação de parcerias, em estimular espaços na universidade onde os professores tenham oportunidades de criar juntos, pensar juntos, para além dos espaços formais já instituídos, como os colegiados de curso.

REFERÊNCIAS

- Shulman L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* [Internet]. 1987 Feb [cited 2016 Mai 18]; 57(1): 1-21. Available from: <http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>
- Tardif M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis (BR): Editora Vozes; 2012.
- Schön D. *El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona (ES) Paidós; 1998.
- Stake R. *Investigación con estudios de caso*. Madrid (ES): Javier Morata; 2008.
- Strauss A, Corbin J. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre (BR): Artmed; 2008.
- Backes VMS, Moya, JLM, Prado ML, Menegaz, JC, Cunha, AP, Francisco, BS. Expressions of pedagogical content knowledge of an experienced nursing teacher. *Texto contexto-enferm* [Internet]. 2013 Jul [cited 2016 Mai 18]; 22(3):804-10. Available from: http://www.scielo.br/pdf/tce/v22n3/en_v22n3a29.pdf
- Grosman P. Un estudio comparado: las fuentes del conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza del inglés en secundaria. *Profesorado* [Internet]. 2005 Jul [cited 2016 Mai 18]; 9(2):1-18. Available from: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790205>
- Gomes DC, Prado MLP, Canever BP, Jesus, BH, Sebold LF, Backes VMS. Doctor of nursing: capacity for building a professional and scientific career project. *Texto Contexto Enferm* [Internet]. 2016 [cited 2016 Dez 11]; 25(3): Available from: http://www.scielo.br/pdf/tce/v25n3/pt_0104-0707-tce-25-03-1260015.pdf
- Silva LAA, Soder RM, Schimidt SM, Noal HC, Arboit L, Marco VR. Teacher archetypes: perceptions of nursing students. *Texto Contexto Enferm* [Internet]. 2016 [cited 2016 Dez 11]; 25(2): Available from: http://www.scielo.br/pdf/tce/v25n2/pt_0104-0707-tce-25-02-0180014.pdf
- Carlson J, Stokes L, Helms J, Gess, JN, Gardner A. A process and structure for challenging current ideas, provoking future work, and considering new directions. In: Berry A, Friedrichsen P, Loughran J. *Re-examining pedagogical content knowledge in science education*. Nova York (EUA): Routledge; 2015.
- Borrasca BJ, Moya, JLM. La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes. *Magis* [Internet]. 2012 Jan [cited 2016 Mai 18]; 1(2):357-70. Available from: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3390/2579>
- Tanji S, Viana L. Continuing education subsidizing the competence of teachers of graduate nursing course. *Rev enferm UFPE on-line* [Internet]. 2012 Sep [cited 2016 Mai 15]; 6(9):2065-70. Available from: http://www.revista.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/revista/article/viewFile/2704/pdf_1430
- Bloomberg G, Sherin MG, Renki A, Glooger I, Seidel T. Understanding video as a tool for teacher education: investigating instructional strategies to promote reflection. *Inst Sci* [Internet]. 2014 Jul [cited 2016 Mai 15]; 42(1):443-63. Available from: <http://link.springer.com/article/10.1007/s11251-013-9281-6#page-1>
- Horn I. Teachers learning together: pedagogical reasoning in mathematics teachers' collaborative conversations. selected regular lectures from the 12th International Congress on Mathematical Education [Internet]. 2015 [cited 2016 Dez 12]; 52:333-42. Available from: http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-319-17187-6_19
- Guzmán-Valenzuela C, Barnett R. Developing self-understanding in pedagogical stances: making explicit the implicit among new lecturers. *Educ Pesqui* [Internet]. 2013 Oct [cited 2016 Mai 14]; 39(4):891-906. Available from: http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n4/en_aop1166pt.pdf
- Pella S. Pedagogical reasoning and action: affordances of practice-based teacher professional development. *Teacher Education Quarterly* [Internet]. 2015 [cited 2016 Dez 12]; 42(3):81-101. Available from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1090800.pdf>
- Fernandez C. Knowledge base for teaching and pedagogical content knowledge (PCK): some useful models and implications for teachers training. *Problems of education in the twenty first century* [Internet]. 2014 [cited 2016 Mai 2014]; 60 (1):79-100. Available from: <http://oaji.net/articles/2015/457-1421876658.pdf>

Correspondência: Jouhanna do Carmo Menegaz
 Universidade Federal do Pará
 Faculdade de Enfermagem, Instituto de Ciências da Saúde
 Cidade Universitária Prof. José da Silveira Neto -Campus
 Profissional II, Complexo Saúde
 Rua Augusto Corrêa, 01
 66075-110 - Guamá, Belém, PA, Brasil
 E-mail: jomenegaz@gmail.com

Recebido: 20 de julho de 2016
 Aprovado: 03 de fevereiro de 2017

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons (CC BY).