

ARTIGO DE INVESTIGAÇÃO (ORIGINAL)

Relação da ação e raciocínio pedagógicos com trajetória de docentes de programas de pós-graduação em enfermagem

Association between pedagogical reasoning and action and the trajectory of the faculty of postgraduate nursing programs

Relación de la acción y el razonamiento pedagógico con la trayectoria de los profesores de programas de posgrado en Enfermería

Stelacelly Coelho Toscano Silveira ¹
 <https://orcid.org/0000-0003-2006-7686>
Jouhanna do Carmo Menegaz ²
 <https://orcid.org/0000-0002-7655-9826>
Vânia Marli Schubert Backes ³
 <https://orcid.org/0000-0002-8898-8521>
Aline Macedo de Queiroz ¹
 <https://orcid.org/0000-0002-7374-011x>
Gilberto Tadeu Reis da Silva ⁴
 <https://orcid.org/0000-0002-0595-0780>

¹ Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil

² Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, Brasil

³ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Brasil

⁴ Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil

Autor de correspondência

Stelacelly Coelho Toscano Silveira

E-mail: stelacellytoscano@yahoo.com.br

Recebido: 26.10.21

Aceite: 22.09.22

Resumo

Enquadramento: A ação e raciocínio pedagógico são sustentadas por fontes e conhecimentos base para o ensino, que subsidiam as fases do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógicos.

Objetivo: Analisar as relações entre a trajetória de acesso às fontes de conhecimento base e as fases da ação e raciocínio pedagógicos de professores permanentes de programas de pós-graduação em enfermagem, bem como as suas implicações para a formação didático-pedagógica.

Metodologia: Métodos mistos, 28 docentes permanentes de dois programas de pós-graduação *stricto sensu* (PPGENF) da Região Norte do Brasil. A colheita dos dados ocorreu em três etapas, fontes documentais (Plataforma Sucupira e Lattes) e (1) entrevista. Análise qualitativa - método de comparações constantes, e quantitativa (estatística descritiva, à luz de conceitos de Shulman).

Resultados: Acesso às fontes de conhecimento na trajetória, a sabedoria adquirida durante a prática docente e experiência como estudante, melhora o raciocínio pedagógico dos professores nas fases de compreensão, transformação e ensino.

Conclusão: O raciocínio pedagógico dos professores sugere fragilidades no estímulo à formação didático-pedagógica curricular em ambos os PPPGENF.

Palavras-chave: docentes; educação de pós-graduação em enfermagem; educação em enfermagem; currículo; instituições de ensino superior

Abstract

Background: Pedagogical reasoning and action are underpinned by sources of the knowledge base for teaching, which support the phases of the Pedagogical Reasoning and Action Model.

Objective: To analyze the association between the trajectory of access to the sources of the knowledge base and the processes of pedagogical reasoning and action of permanent faculty members of postgraduate nursing programs, as well as their implications for didactic-pedagogical training.

Methodology: Mixed-methods study with 28 permanent teachers from two *stricto sensu* postgraduate programs in northern Brazil. Data collection took place in three stages, through documentary sources (Sucupira and Lattes Platform) and (1) interview. The constant comparative method was used for qualitative analysis, and descriptive statistics based on Shulman's concepts was used for quantitative analysis.

Results: Access to sources of knowledge along the way, wisdom acquired during teaching practice and experience as a student, better pedagogical reasoning of teachers in the stages of understanding, transformation, and teaching

Conclusion: The faculty's pedagogical reasoning suggests weaknesses in the investment in didactic-pedagogical training in the curricula of both postgraduate nursing programs.

Keywords: faculty; education, nursing, graduate; education, nursing; curriculum; higher education institutions

Resumen

Marco contextual: La acción y el razonamiento pedagógicos se apoyan en fuentes y conocimientos base para la enseñanza, que sostienen las fases del Modelo de Acción y Razonamiento Pedagógico.

Objetivo: Analizar las relaciones entre la trayectoria de acceso a las fuentes de conocimiento base y las fases de la acción y el razonamiento pedagógicos de los profesores titulares de programas de posgrado en enfermería, así como sus implicaciones para la formación didáctico-pedagógica.

Metodología: Métodos mixtos, 28 profesores titulares de dos programas de posgrado *stricto sensu* (PPGENF) de la Región Norte de Brasil. La recogida de datos se realizó en tres etapas, fuentes documentales (Plataforma Sucupira y Lattes) y (1) entrevista.

Análisis cualitativo: método de comparaciones constantes, y cuantitativo (estadística descriptiva según los conceptos de Shulman).

Resultados: El acceso a las fuentes de conocimiento en la trayectoria, la sabiduría adquirida durante la práctica docente y la experiencia como estudiante mejoran el razonamiento pedagógico de los profesores en las fases de comprensión, transformación y enseñanza.

Conclusión: El razonamiento pedagógico de los profesores indica que existen deficiencias en la estimulación de la formación didáctico-pedagógica curricular en ambos PPPGENF.

Palabras clave: docentes; educación de postgrado em enfermería; educación en enfermería; curriculum; instituciones de enseñanza superior



Como citar este artigo: Silveira, S. C., Menegaz, J. C., Backes, V. M., Queiroz, A. M., & Silva, G. T. (2022). Relação da ação e raciocínio pedagógicos com trajetória de docentes de programas de pós-graduação em enfermagem. *Revista de Enfermagem Referência*, 6(1), e21139. <https://doi.org/10.12707/RV21139>



Introdução

Formar professores para o ensino superior é uma prerrogativa da pós-graduação *stricto sensu* (Alves et al., 2019). No Brasil, prioriza-se a formação de investigadores, com ênfase na produção de conhecimento, estruturando projetos pedagógicos que privilegiem o ensino da produção de métodos, técnicas e produtos técnico-científicos (Vosgerau et al., 2017).

Assim, se pensada a formação didático-pedagógica oferecida pelos programas de pós-graduação em enfermagem na perspectiva curricular, o que está posto nestes excertos da literatura pode levar à conclusão de que existem limitações. Considera-se compreender a ação e raciocínio pedagógicos dos professores (ARP), no que diz respeito ao processo de reflexão sobre e na ação de ensinar (Shulman, 1987). Diante do exposto, o objetivo deste artigo pretende analisar relações entre a trajetória de acesso às fontes de conhecimento base e as fases da ação e raciocínio pedagógicos de professores permanentes de programas de pós-graduação em enfermagem e as suas implicações para a formação didático-pedagógica.

Enquadramento

A ARP é sustentada por fontes de conhecimento e conhecimentos base para o ensino, visualizada nas fases do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógicos (MARP). Estrutura-se em quatro fontes de conhecimento (formação académica na disciplina, estruturas e materiais pedagógicos, bibliografia especializada produzida por pesquisas e sabedoria adquirida com a prática), sete categorias de conhecimentos base para o ensino (conteúdo, currículo, contexto educacional, objetivos, dos alunos, pedagógico geral e pedagógico do conteúdo) e seis fases (compreensão, transformação, ensino, avaliação, reflexão e novas formas de compreender; Backes et al., 2017; Shulman, 1987). Como em um círculo, sugere que, ao mesmo tempo em que o professor ensina, também aprende a ensinar, enfatizando a componente prática da docência, tornando possível o aprender a aprendizagem por meio da reflexão. O professor de pós-graduação assume duas perspectivas: de formador e de pessoa em formação. Enquanto educa, no espaço curricular ou em outros ambientes de relação, também é educado. Este evento também ocorre na sua própria trajetória de formação, mediante o reflexo da inovação curricular baseada em competências ainda enquanto estudante de graduação (Zamproga et al., 2020). A trajetória é definida como o caminho percorrido pelo professor ao longo da sua carreira profissional (Menegaz et al., 2019). Entende-se que o professor, ao longo da trajetória, tem acesso a fontes de conhecimento e desenvolve-as mediante a experiência, reflexão, e o conhecimento base que influencia a ARP.

Atualmente, existe uma significativa produção científica sobre a trajetória do professor, em particular sobre a construção da identidade nos processos de ensino pelos quais passaram e as experiências desencadeadas pela docência (Steinert et al., 2019). Um dos estudos com professores de

enfermagem distingue-se dos demais pelo uso de conceitos de Shulman que orientam uma análise mais pragmática da trajetória nas relações de eventos de acesso às fontes com as fases do modelo ARP, procurando apontar possíveis efeitos que se repercutem na formação didático-pedagógica. Então, para além do currículo, torna-se importante analisar a ARP dos professores para compreender como ocorre a formação didático-pedagógica na pós-graduação em enfermagem (Shulman, 1987).

Questão de investigação

Qual a relação entre a trajetória de acesso às fontes de conhecimento base e as fases da ação e raciocínio pedagógicos que sustentam a formação didático-pedagógica de professores permanentes de programas de pós-graduação em enfermagem?

Metodologia

Estudo de metodologia mista com abordagem quali-quantitativa (Creswell, 2010), contribuindo para a construção dos instrumentos e análise da pesquisa, fundamentada a partir dos constructos de Shulman, fontes de conhecimento base e fases da ação e raciocínio pedagógicos (Shulman, 1987). O intuito é compreender o entendimento relacional desses constructos por meio do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico (MARP) de professores de pós-graduação. Fizeram parte da amostra docentes que lecionavam os Programas de Pós-Graduação em enfermagem (PPGENF 1 e PPGENF 2) de duas universidades públicas, uma federal e a outra estadual, da Região Norte do Brasil. A colheita de dados foi desenvolvida em três etapas, através da utilização de diferentes técnicas, duas documentais, através das plataformas Sucupira e Lattes, e uma entrevista, no período de maio a agosto de 2019. Inicialmente constituíram a amostra todos os 28 docentes permanentes (DP) que estavam cadastrados na plataforma Sucupira, sendo este número afunilado a cada etapa, mediante os critérios de inclusão e exclusão do estudo. Na primeira etapa, na plataforma Sucupira (2020), foram colhidos dados da proposta pedagógica dos PPGENF como: finalidade do programa, áreas de concentração, linhas de pesquisa, disciplinas e tipo de vínculo dos professores, se colaboradores ou permanentes. Na segunda etapa, na plataforma Lattes, foi efetuada a colheita de dados através dos currículos Lattes dos 28 docentes vinculados aos programas. As variáveis foram extraídas para preenchimento do questionário criado no *software* Survey Monkey que tratava da caracterização dos participantes, quanto à formação, trajetória e atuação dos professores. Constituíram-se como variáveis de interesse: anos de atuação como enfermeiro; instituição de ensino superior à qual está vinculado; anos de atuação enquanto docente; formação na pós-graduação *stricto sensu*; possui pós-doutoramento; projetos de ensino, pesquisa e extensão vigentes; orienta atualmente iniciação científica; orienta projeto de extensão, projetos institucionais, extensão, ensino, pes-

quiza, inovação; tem projeto financiado; número total de artigos publicados; número de artigos publicados na área; ministra disciplinas na graduação; ministra disciplinas na pós-graduação; possui cargo de gestão na universidade; número de orientados atualmente no Mestrado; e número de orientações de dissertações no programa nos últimos 5 anos. Para a terceira etapa, e efetiva análise qualitativa da amostra representativa da pesquisa, foram adotados os seguintes critérios de inclusão: possuir graduação em enfermagem e ter ministrado disciplina no ano de 2018 em uma das áreas de concentração do programa.

Como critérios de exclusão, estar em licença de qualquer natureza e não declarar vínculo com o programa no currículo Lattes ou estar desatualizado há mais de 6 meses. Após aplicação dos critérios, 10 professores foram excluídos desta etapa pelas seguintes razões: não ser enfermeiro (4); não ter vínculo declarado com o programa na plataforma Lattes (3); não declarar ter ministrado aulas no ano de 2018 (2); e conflito de interesse (1). Sendo assim, constavam 18 potenciais participantes para a entrevista semiestruturada (Etapa 3) que foram convidados a participar por e-mail. Destes, um não aceitou participar da pesquisa e seis não responderam ao convite.

Então, a amostra da etapa 3 foi composta por 11 DP, sete do PPGENF 1 e quatro do PPGENF 2. A entrevista foi realizada presencialmente na universidade na qual esse professor se encontrava vinculado. Os professores que aceitaram o convite foram entrevistados por meio de roteiro semiestruturado, construído para evidenciar os constructos elaborados pelo autor adotado como referencial teórico desta pesquisa. Foram perguntas do roteiro: 1. “ Como você se tornou professor? (evidenciar a trajetória e as fontes)”;

2. “ Quando decidiu ingressar na pós-graduação, qual sua motivação?”;

3. “Qual é sua opinião sobre o objetivo do PPGENF? (evidenciar as fontes, conhecimento do currículo, contexto, objetivos e a compreensão)”;

4. “ Fale um pouco sobre as suas atividades como professor do programa”;

5. “Seu processo de preparação quando ministra uma disciplina”;

e 6. “Como costuma conduzir uma disciplina que ministra (evidenciar as fases de transformação e ensino”;

Shulman, 1987).

As entrevistas foram transcritas e validadas, com a análise, ocorrendo de forma simultânea ao desenvolvimento da colheita em duas vertentes: a parte quantitativa, por meio da técnica estatística descritiva simples, e a abordagem qualitativa, pelo método de comparações constantes, nas suas etapas de codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva (Straus & Corbin, 2008), dirigida pelo software Atlas T. I., versão 8. 2.

Na codificação aberta foram produzidos 51 códigos. Na codificação axial, com base nos conceitos de Shulman (Bacckes et al., 2017), houve um refinamento em 20 códigos, agrupadas nas metacategorias: Conhecimento pedagógico geral, Conhecimento do contexto educacional e Conhecimento dos alunos e suas características moldando a compreensão da formação didático pedagógica e A formação acadêmica e a sabedoria adquirida com a prática docente reiterando a Ação e Raciocínio Pedagógico.

Para identificação das fontes na trajetória, na sua relação com a ARP, contextualizou-se o conceito de fontes para a pós-graduação (Shulman, 1987). Assume-se que a fonte formação acadêmica é caracterizada pelo curso de doutoramento, requisito para o ingresso em programas acadêmicos *stricto sensu*, e que a sabedoria adquirida com a prática docente é dividida em graduação e pós-graduação, já que o ingresso na pós-graduação ocorre após o ingresso na graduação da carreira de docente.

Inicialmente, a fim da caracterização e reconhecimento da população do estudo, as variáveis vinculação, credenciamento e a área de formação apresentam dados dos 28 docentes vinculados (Etapa 1). O número de participantes foi afunilando no decorrer das etapas, mediante as variáveis tempo de formação, atuação profissional e áreas de investigação, compilaram-se dados apenas de 24 DP por serem enfermeiros (Etapa 2). Seguidamente, foram selecionados 11 DP para o estudo o que contemplou a amostragem final (Etapa 3). Verbatins - foram identificados pela letra ‘P’, seguidos por números arábicos, de acordo com a ordem de realização das entrevistas, número de inserção do documento transcrito no software e número da citação da entrevista. Trata-se de um recorte da dissertação intitulada “Formação didático-pedagógica em programas de pós-graduação em enfermagem da região Norte do Brasil”, no âmbito do macroprojeto CAEE nº 06148918.0.0000.0018, aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa, sob parecer 3.236.717, em 01 de abril de 2019. O estudo foi conduzido de acordo com os padrões éticos exigidos na Resolução 466/2012 do Ministério da Saúde.

Resultados

Os resultados evidenciam que, entre os DP, 46,43% ($n = 13$) estão vinculados ao PPGENF 1 e 53,57% ($n = 15$) ao PPGENF 2. Quanto ao credenciamento, 53,57% ($n = 15$) vincularam-se nos primeiros anos de implementação dos programas, 2010 – 2012; 17,86% ($n = 5$) de 2013 a 2015; 14,29% ($n = 4$) de 2016 a 2018; e 14,29% ($n = 4$) não mencionaram essa informação no currículo. Quanto à área de formação, 14,29% ($n = 4$) não eram enfermeiros, mas sim graduados em Farmácia, Medicina, Biologia e Pedagogia. No currículo Lattes a atuação profissional como enfermeiros 83,33% ($n = 20$), sendo 20,83% ($n = 5$) em funções assistenciais, 29,17% ($n = 7$) em gerenciais e 33,33% ($n = 8$) em ambas. Vinculados às atuais áreas de pesquisa, 70,83% ($n = 17$).

Quanto às áreas de investigação, 20,83% ($n = 5$) desenvolviam estudos na área de enfermagem sobre doenças emergentes e negligenciadas, 20,83% ($n = 5$) em enfermagem em saúde do adulto e idoso, 16,67% ($n = 4$) em enfermagem em saúde coletiva, 16,67% ($n = 4$) em enfermagem em saúde da mulher, 8,33% ($n = 2$) em enfermagem em saúde mental, 8,33% ($n = 2$) em enfermagem fundamental, 4,17% ($n = 1$) em enfermagem saúde da criança e do adolescente e 4,17% ($n = 1$) em enfermagem em gestão e gerenciamento.

Trajetória, acesso às fontes e compreensão antes do ingresso na pós-graduação

É possível observar, entre os professores, dois movimentos de acesso às fontes: antes e depois do ingresso na docência de pós-graduação, elementos distintos à compreensão, primeira fase da ARP. A trajetória na docência da maioria dos professores entrevistados se iniciou por oportunidades, como também, a presença de habilidades profissionais, compreensão confirmada com a aprovação em concurso.

Tem coisas que até planejamos, professor não planejei. Eu já estava formada, trabalhando no interior e aqui na capital, quando uma amiga me convidou. Eu trabalhava no programa de controle da Hanseníase, logo ela disse que seria ideal meu currículo e tipo de trabalho vinculado com o ensino para poder levar a experiência para sala. (P5)

A fonte experiência profissional, que não é uma fonte original do trabalho de Shulman (Shulman, 1987), foi a primeira acessada pela maioria dos entrevistados. Eles vislumbraram a possibilidade de aproveitar habilidades que possuíam como enfermeiros para ingressar no contexto educacional, onde desenvolveram a fonte sabedoria adquirida com a prática docente, ocorrendo ao longo da trajetória. 58,33% ($n = 14$), recebeu o título de mestre no período de 2000-2006; em seguida, o doutoramento de 70,83% ($n = 17$) ocorreu entre 2001-2007. Destes, tinham pós-doutoramento 33,33% ($n = 8$). Quanto à região das instituições formadoras de doutoramento, 62,5% ($n = 15$) eram na Região Sudeste, 33,33% ($n = 8$) Sul, 12,5% ($n = 3$) Norte e 4,17% ($n = 1$) Nordeste. Tinham participado de formação de doutoramento na modalidade DINTER (Doutorado Interinstitucional). 33,33% ($n = 8$) dos professores. Associado ao acesso à fonte formação acadêmica na pós-graduação, os professores acessaram à fonte experiência como um estudante. Existem influências na compreensão do que significa atuar na pós-graduação e como devem ensinar, de forma geral. “Formar investigadores, qualificados para atuar dentro do contexto amazônico, no desenvolvimento do pensamento crítico. Ser pesquisador estava atrelado a ser professor. (P1)”

Observa-se que o acesso às fontes foi oriundo de: 1. experiência profissional como enfermeiro, 2. Sabedoria adquirida com a prática docente na graduação, 3. Formação acadêmica e experiência como estudante de pós-graduação. Um aspecto em particular da compreensão dos professores cujo acesso à fonte formação acadêmica se deu após o ingresso na docência é a mescla entre um olhar estratégico e a ideia de dever, que acaba por ser também a motivação para o exercício da docência na pós-graduação. Contudo, tal compreensão não é observada em docentes que cujo acesso à fonte formação acadêmica ocorreu primeiro.

Compromisso institucional, a universidade, não libera um professor para fazer um doutoramento, pagando bolsa, salário a troco de nada, por uma simples titulação, apenas em função da minha carreira.

A universidade nos propõe dentro de uma política institucional e, quando eu voltasse eu ia ajudar na viabilização da criação de pelo menos o mestrado de enfermagem porque foi uma lacuna de quase

quarenta anos na região Norte, não ter nenhum programa na região. (P8)

Fontes e fases da ação e raciocínio pedagógicos após ingressar na pós-graduação, os professores têm à disposição o acesso à fonte estruturas e materiais pedagógicos. Sobre esta fonte, é relevante destacar que os programas se propõem a:

O PPGENF tem a missão de atender à demanda de qualificação local, regional e nacional e desenvolver estratégias para alavancar o intercâmbio com investigadores de outras universidades, instituições, centros e organizações nacionais e internacionais, no sentido de firmar parcerias na formação e na produção do conhecimento, fortalecendo as IES na área de Enfermagem. (P14)

Os programas de pós-graduação em enfermagem do Norte organizam-se como mestrados acadêmicos, com apenas uma área de concentração voltada a enfermagem no contexto Amazônico e, com no máximo três linhas de pesquisa, englobando, formação, gestão, educação em saúde, tecnologias de cuidado e políticas de saúde. Os PPGENF listaram 13 disciplinas, sendo o mínimo duas e o máximo de quatro obrigatórias. Nas disciplinas com tema relacionado com a formação didático-pedagógica destacam-se, no PPGENF 1, “Formação didático pedagógica em saúde”, “Educação, formação profissional e docente em saúde e na enfermagem” e “Estágio docente”. No PPGENF 2, “Educação, saúde e enfermagem” e “Estágio docente”.

Ao ingressar na pós-graduação, observa-se uma negociação da compreensão do professor, baseada em experiências anteriores e na reflexão da exigência de atividades desenvolvidas.

As atividades no programa participo de bancas e orientações. Eu te diria que não daria tempo com tantas atividades . . . na graduação, eu estava com a parte teórica e prática, a prática te leva todo um turno, você vem para pós-graduação e lhe leva outro turno, a noite as vezes temos reuniões, então qual nosso tempo? (P6)

Para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ser DP em PPG (Programa de Pós-Graduação) no Brasil exige-se o desenvolvimento de atividades de ensino, na graduação ou na pós-graduação, participação em projetos de pesquisa, como orientador credenciado, e execução de atividades administrativas na IES, sendo a sua carga horária acordada com o coordenador do referido programa (CAPES, 2016).

Quanto aos projetos institucionais vigentes, 91,67% ($n = 22$) desenvolvem projetos de pesquisa, 45,83% ($n = 11$) projetos de extensão, 16,67% ($n = 4$) projetos de ensino e 4,17% ($n = 1$) projetos de inovação. 8,33% ($n = 2$) não desenvolviam projetos. Possuíam fonte de financiamento para os seus projetos 66,67% ($n = 16$) dos docentes.

Considerando a predominância dos projetos de pesquisa, no que diz respeito à produção científica ao longo da trajetória, 41,67% ($n = 10$) dos professores publicaram até 10 artigos científicos, 37,5% ($n = 9$) 20 resumos expandidos em geral e 45,83% ($n = 11$) especificamente nas respectivas áreas de atuação.

Quanto ao ensino, no que tange às disciplinas ministradas, 83,33% ($n = 20$) declararam no Lattes ministrar disciplinas na graduação. Na pós-graduação, 45,83% ($n = 11$) informaram ministrar disciplinas somente em programas *stricto sensu*, 41,67% ($n = 10$) em programas *stricto e lato sensu* e 29,17% ($n = 7$) não declararam ministrar disciplinas na pós-graduação.

Além dessas atividades, 87,5% ($n = 21$) atuam em cargos de gestão na IES. Observa-se que, diante de uma nova realidade, existe uma negociação da compreensão anterior com base na sabedoria adquirida ao longo da prática de docente na pós-graduação. Na fase de transformação, nota-se uma organização coletiva, em tarefas administrativas e nas atividades de ensino, ainda que, de acordo com a compilação das informações do currículo Lattes, parte delas não seja desempenhada por todos os DP.

No PPGENF nunca teve um único professor para uma única disciplina, no mínimo temos uma disciplina para dois professores. A preparação parte desse princípio de ementário e conteúdo programático. As divisões de carga horária estão dentro do planejamento de trabalho dos docentes. Às vezes assumimos CH, ultrapassamos as 40 horas semanais, até porque a universidade, no âmbito da escola de enfermagem, tem um volume muito grande tanto na graduação como na pós-graduação. (P7)

Quando ministram disciplinas, os professores dividem-se para incluir conteúdo mais especializado e gerenciar a carga de atividades. Na fase de ensino, em contraste com as anteriores, identifica-se, aparentemente, um vai e vem entre compreensão individual e transformação coletiva, retornando ao âmbito individual no ensino. Para lecionar na pós-graduação, os professores acessam as fontes de formação enquanto estudantes de pós-graduação e acrescentam a estas a sabedoria adquirida ao longo da prática na graduação. Nesse percurso, movem-se entre experiências conhecidas e a procura de inovações por meio de informações, da *internet* ou do diálogo com os colegas.

Eu escolho para começar [as aulas] sempre por base a partir da minha experiência, o que eu tenho mais qualificação para fazer. Eu vejo algo interessante de outros professores e eu pergunto como se faz. (P3) Algumas estratégias eu trouxe de outros exemplos, por outros cursos, e pelo próprio doutoramento, mas outras é pela internet. Mesmo acostumados, cada turma é uma turma, querendo ou não temos objetivos diferentes, há diferenças de comportamentos, há necessidade de atualizações. (P4)

Na fase de avaliação, sinalizam a necessidade tanto de conteúdos didáticos, metodologias ativas, oratória e conhecimentos científicos específicos como de uma avaliação sobre os objetivos do programa. Demonstram também a percepção da capacidade que possuem para contribuir para a sua consecução. Eu sempre acreditei que o objetivo do programa era preparar para a docência.

Mas, à medida que você vai amadurecendo dentro da estrutura que está inserida, você percebe e pensa que não estamos estruturados para isso . . . porque eu acredito que o mestrado tem que preparar para

a docência mesmo. A pesquisa, ela faz parte disso, mas o preparo do aluno nesse momento é para a docência. (P9)

Outra atividade de ensino na pós-graduação é a orientação. Nesse aspecto, observa-se um movimento individual e relacional de transformação, como uma espécie de mentoria. O professor providencia outras formas de ensinar ao mes-trando, por vínculos mais próximos de trabalho com o orientando, como: planejamento de atividades, produção de conhecimento científico, construção da dissertação, participação em grupo de pesquisa e disciplinas.

Quanto às orientações, 66,67% ($n = 16$) orientavam trabalhos de conclusão de curso.

Considerando os últimos 5 anos, em nível de mestrado, 17,86% ($n = 5$) dos professores orientaram até duas dissertações; 28,57% ($n = 8$) até quatro orientações; 14,29% ($n = 4$) até seis orientações; 10,71% ($n = 3$) até oito; e 17,86% ($n = 5$) até 10 ou mais orientações. A respeito de teses de doutoramento, apenas 10,71% ($n = 3$) orientavam pelo menos uma. Não declararam orientações 10,71% ($n = 3$).

“Nunca me ensinaram como orientar uma dissertação. Orientaram-me como escrever uma tese. O sistema que eu usei foi seguindo um modelo ou fazendo imitação” (P1).

As orientações são individuais. Começamos a trabalhar o projeto desde que começam as aulas. Mesclo não somente o aspecto da tese mais também, saber o que ela está sentindo, ou as dificuldades pessoais, então eu procuro conversar a respeito dessas coisas, ou decisões que precisam ser tomadas. (P11)

Discussão

Observa-se que os dois movimentos de acesso às fontes dos DP dos programas de pós-graduação em enfermagem da Região Norte têm correspondência com os movimentos evidenciados na trajetória de professores de ensino superior no Brasil. Para a geração mais jovem de professores, o acesso à fonte formação acadêmica ocorreu antes do acesso à fonte sabedoria adquirida com a prática docente, pois, para os que ingressaram a partir dos anos 2000, a titulação tornou-se um requisito de acesso a uma posição docente. Já para a geração mais antiga, que ingressou antes ou durante os anos 90, ocorreu o inverso, pois a titulação não era requisito de acesso à posição docente, mas tornou-se necessária para avançar na carreira e para contribuir para com o desenvolvimento das universidades (Shulman, 1987; Núñez & Ramalho, 2017).

A titulação está diretamente relacionada com o desenvolvimento da pós-graduação em enfermagem na Região Norte do Brasil. O próprio surgimento dos programas foi influenciado pela cooperação em programas de doutoramento Interinstitucional (DINTER). Recentemente, houve aprovação de dois programas de mestrado profissional, mas a região continua sem programas de doutoramento, o que é uma preocupação recorrente da coordenação de Área, em particular na vigência do Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020, que advoga pela redução das assimetrias regionais (CAPES, 2016).

A trajetória de acesso às fontes experiência como estudante



de pós-graduação e estruturas e materiais pedagógicos está ligada ao contexto educacional da região.

Um estudo classifica as universidades públicas em; públicas de pesquisa e públicas regionais, cujo processo de diferenciação ocorreu juntamente com o estabelecimento do sistema de pós-graduação no Brasil (Núñez & Ramalho, 2017).

Uma distinção significativa é que as universidades públicas regionais dedicam-se ao ensino de pós-graduação, especialmente à formação doutoral. Para isso, a maioria dos professores detém o doutoramento e encontram-se em regime de dedicação exclusiva, capaz de captar a maior parte dos recursos destinados à pesquisa (Núñez & Ramalho, 2017).

Universidades públicas regionais são caracterizadas pela maior dedicação à graduação, sendo a formação de pós-graduação um objetivo paralelo, tendendo a concentrar-se na oferta de cursos de mestrado. Nestas universidades, observa-se menor percentual do corpo docente com titulação de doutoramento e em regime de dedicação exclusiva (Núñez & Ramalho, 2017). Esta realidade é mais próxima do contexto das universidades em que estão inseridos os PPGENF estudados.

A ausência de programas de pós-graduação em enfermagem na região e as iniciativas de cooperação justificam a titulação estar localizada nas Regiões Sudeste e Sul para os professores que se titularam após ingresso na carreira de docente. Ambos os fatores também justificam o ingresso dos titulados, pois essas regiões concentram a maioria dos programas com notas 6 e 7, inseridos em universidades públicas de pesquisa (CAPES, 2016).

Neste movimento de emigração, os professores acessam à fonte experiência como estudante em IES com características distintas das que atuam/irão atuar, o que, na ausência de formação didática ou mesmo de acesso à fonte investigação sobre escolarização, interfere na ação e raciocínio pedagógicos em todas as fases, particularmente por meio da imitação e da reprodução (Shulman, 1987; Lima, 2018).

Mais da metade dos DP vinculou-se aos programas nos primeiros anos. Dentre estes, os por DINTER, facto que pode justificar o discurso de compromisso e devolutiva à IES em relação à sua participação e por ter oportunizado acesso à fonte estrutura e materiais didático, de forma explícita, pela leitura e conhecimento do projeto do curso. Mesmo com trajetórias distintas até este ponto, após o ingresso na pós-graduação o conjunto de professores constrói sabedoria adquirida com a prática docente. Ao longo da prática, compreendem que as suas atividades não se restringem à pós-graduação e que vão além do ensino, mediante a ministração de aulas, orientações e supervisão dos estágios de docência. Essa negociação da compreensão que parece ocorrer no momento de ingresso nos programas é observada não só em relação ao conteúdo, mas também no que se refere aos papéis socialmente esperados, que independem da classificação da universidade, mas que podem ser mais complexos para professores de universidades públicas regionais (Shulman, 1987).

Espera-se que os professores cumpram uma miscelânea de papéis, de docente, pesquisador, extensionista, gestor

e avaliador; dentre todos estes, um parece ser mais valorizado que os outros: o de pesquisador (Barbosa et al., 2018). Dados extraídos dos currículos Lattes mostram que os professores destes programas buscam cumprir com todos estes papéis. Há maioritária atuação no ensino de graduação, pós-graduação e atuação como gestores, característica de universidades públicas regionais, associada à prevalência de projetos de pesquisa, como se espera de docentes de pós-graduação de acordo com as agências de fomento e regulação da pós-graduação. No entanto, ainda há tímida produção científica, aspeto corroborado pelas falas, o que pode ser um indicativo da percepção de múltiplos esforços, percebidos, por vezes, como além da capacidade em universidades cuja pós-graduação não é prioridade de atuação, em uma região que não tem por tradição a pesquisa (Zamproga et al., 2020).

No âmbito da ARP, quando ingressam nos programas, os professores constroem sabedoria adquirida com a prática docente mediante a reflexão das experiências anteriores e as novas formas de compreender as atividades características da pós-graduação, como lecionar disciplinas e orientar dissertações. Assim, negociam a sua compreensão entre papéis esperados e percebidos, distinguindo-se entre si e agindo nas fases de transformação e ensino que refletem o que é possível. Essa negociação da compreensão resulta em transformação e ensino, que não necessariamente refletem o que significa atuar na pós-graduação de acordo com o projeto de curso, mas sim as possibilidades que tem de atuar, considerando o contexto mais amplo (Shulman, 1987).

Diante de tantos papéis, o ensino na pós-graduação, ainda que presente, parece não ser o componente mais destacado, pois é dividido em outras diversas atividades, sendo identificados pontos de melhorias pelos próprios professores no âmbito da fase de avaliação (Zamproga et al., 2020). Neste espaço, transcendendo o discurso que advoga por mudanças curriculares com vistas à formação didático-pedagógica de pós-graduação, sob o argumento de não preparar os professores para o ensino e centrar-se na relação da trajetória de acesso às fontes e destas com a ARP, questiona-se: como enfatizar a formação didático-pedagógica no âmbito da ARP, se ao longo da trajetória, no acesso às fontes formação acadêmica e experiência como estudante de pós-graduação, os professores são pouco estimulados para o desenvolvimento de conhecimento pedagógico de conteúdo?

Questiona-se ainda: na ausência dessas fontes, ao ingressar na pós-graduação, no acesso à fonte estruturas e materiais pedagógicos, como fomentar a formação didático-pedagógica em currículos que não a privilegiam? A resposta pode estar na expectativa do exercício de múltiplos papéis, como desenvolver sabedoria adquirida com a prática docente que permita a superação dos vazios e promova formação didático-pedagógica.

As limitações do estudo envolvem a colheita de dados da pesquisa, por ter sido fundamentada no discurso dos professores participantes e na análise de suas respectivas entrevistas, não contemplando, portanto, a observação efetiva da prática docente in loco, o que permitiria avaliar as interações com o contexto no qual estavam inseridos. Outrossim, ressalta-se que a pesquisa investiga apenas os

programas de pós-graduação em enfermagem no nível de mestrado acadêmico da Região Norte, sem considerar os recém-aprovados programas de mestrado profissional em 2019.

Conclusão

A ação e raciocínio pedagógicos dos DP de programas de pós-graduação em enfermagem, mediante o acesso às fontes de conhecimento ao longo da trajetória, repercutiram em momentos que marcaram a figura desse professor, gerando implicações para a formação didático-pedagógica dos docentes, inicialmente através do DINTER, refletindo na formação de futuros formadores. A região Norte configura-se pela presença de poucos programas de pós-graduação, inferindo-se o desafio para formação dos egressos atrelado não somente a particularidades do professor, como também ao contexto do campo educacional, advindos do intenso envolvimento em atividades advindas a baixa produtividade de técnica. Desse modo, torna-se necessário um realinhamento de corresponsabilidades e intencionalidade entre as instituições de ensino e o corpo docente destes programas, a fim de amenizar este cenário de sobrecarga e precarização do trabalho do professor e ofertar atividades mais efetivas neste contexto formativo de novos formadores.

Contribuição de autores

Autores: Silveira, S. C., Menegaz, J. C., Backes, V. M., Queiroz, A. M., Silva, G. T.

Conceptualização: Silveira, S. C., Menegaz, J. C.,

Tratamento dos dados: Silveira, S. C., Menegaz, J. C.,

Metodologia: Silveira, S. C., Menegaz, J. C., Backes, V. M.,

Redação – rascunho Original: Silveira, S. C., Menegaz, J. C., Backes, V. M.

Redação – revisão e edição: Silveira, S. C., Menegaz, J. C., Backes, V. M., Queiroz, A. M., Silva, G. T.

Referências bibliográficas

- Alves, L. R., Giacomimi, M. A., Teixeira, V. M., Henriques, S. H., & Chaves, L. D. (2019). Reflections on graduate professor training. *Escola Anna Nery*, 23(3), e20180366. <https://doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2018-0366>
- Backes, V. M., Menegaz, J. C., Miranda, F. A., Santos, L. M., Cunha, A. P., & Patrício, S. S. (2017). Lee Shulman: Contribuições para a Investigação da formação docente em enfermagem e saúde. *Texto Contexto Enfermagem*, 26(4), e1080017. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072017001080017>
- Backes, J. C. Menegaz & J. L. Moya (Orgs.). *Formação docente na saúde e enfermagem* (pp. 191-207). Moriá.
- Barbosa, M. A., Paiva, K. C., & Mendonça, J. R. (2018). Papel social e competências gerenciais do professor do ensino superior: Aproximações entre os construtos e perspectivas de pesquisa. *Organizações e Sociedade*, 25(84),100-121. <https://dx.doi.org/10.1590/1984-9240846>
- Portaria nº 81/ 2016 do Ministério da Educação. (2016). *Diário Oficial da União: I seção*, nº 106. <https://www.propesp.ufpa.br/arquivos/docdiversos/2016-06-03-Port%2081-Define%20as%20categorias%20de%20docentes%20que%20comp%C3%B5em%20os%20PPGs%20SS.pdf>
- Parada, C. M., Kantorski, L. P., & Nichiata, L. Y. (Coords.). (2019). Documento de área: Área 20: Enfermagem. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/enfermagem-pdf>
- Ministério da Educação (2016). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Documento de área: Área 20 - Enfermagem. Brasília: CAPES. https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/20_enfe_docarea_2016.pdf
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa qualitativa: Método qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educacional Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Lima, F. J. (2018). Por que ensino como ensino? Contextos e narrativas da trajetória de um professor formador de professores. *HOLOS*, 2(34), 259-275. <https://doi.org/10.15628/holos.2018.2927>
- Menegaz, J. C., Backes, V. M., & Cardenas-Becerril, L. (2019). Formação docente em enfermagem: Trajetória e experiência na constituição do saber e do fazer. In V. M.
- Núñez, I. B., & Ramalho, B. I. (2017). Teaching disciplinary knowledge to teach natural sciences: Reflections for teacher's initial training. *Temas em Educação*, 26(2), 10-37. <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2017v26n2.35881>
- Plataforma Sucupira. (2020). *Programa de pós-graduação em enfermagem. Universidade Federal do Pará*. https://pe.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?jsessionid=xyQ8iwrFKiaPjrBE3R++KWL.sucupira204?popup=true&cd_programa=15001016066P3
- Steinert, Y., O'Sullivan, P. S., & Irby, D. M. (2019). Strengthening teachers' professional identities through faculty development. *Academic Medicine*, 94(7), 963-968. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002695>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada* (2ª ed.). Artmed.
- Vosgerau, D. S., Orlando, E. A., & Meyer, P. (2017). Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Educação & Sociedade*, 38(138), 231-247. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016163514>
- Zamprognia, K. M., Backes, V. M., Menegaz, J. C., Fraga, F. M., Tristão, F. R., & Silva, G. T. (2020). *Formação para a docência universitária: Tendência dos programas de pós-graduação em enfermagem no Brasil*. *Revista Enfermagem UFSM*, 10(e45), 1-18. <https://doi.org/10.5902/2179769239963>

