

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL  
FACULDADE DE MEDICINA – FAMED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA SAÚDE

CINTIA BASTOS FERREIRA

**Saberes e práticas de docentes de um Curso de Graduação em Enfermagem e  
a relação com o Projeto Pedagógico**

Maceió  
2013

CINTIA BASTOS FERREIRA

**Saberes e práticas de docentes de um Curso de Graduação em Enfermagem e a relação com o Projeto Pedagógico**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino na Saúde, da Universidade federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino na Saúde.

Orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Célia Alves Rozendo

Maceió  
2013

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
**Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos**

- F383s    Ferreira, Cíntia Bastos.  
          Saberes e práticas de docentes de um curso de graduação em enfermagem e a  
          relação com o projeto pedagógico / Cíntia Bastos Ferreira. – 2013.  
          103 f.
- Orientadora: Celia Alves Rozendo.  
          Dissertação (Mestrado em Ensino na Saúde) – Universidade Federal de  
          Alagoas. Faculdade de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Ensino na  
          Saúde. Maceió, 2013.
- Bibliografia: f. 58-64.  
          Apêndices: f. 65-99.  
          Anexo: f. 100-103.
1. Enfermagem – Ensino superior. 2. Enfermagem – Currículo. 3. Enfermagem  
          – Diretrizes pedagógicas. 4. Docentes – Capacitação. I. Título.

## FOLHA DE APROVAÇÃO



Universidade Federal de Alagoas  
Faculdade de Medicina  
Programa de Pós-graduação em Ensino na Saúde

FAMED - UFAL - Campus A. C. Simões  
Av. Lourival Melo Mota, S/N  
Cidade Universitária - Maceió-AL  
CEP: 57072-970  
E-mail:mpesufal@gmail.com

Defesa do Trabalho Acadêmico de Mestrado da aluna **CINTIA BASTOS FERREIRA**, intitulado: **"SABERES E PRÁTICAS DE DOCENTES DE UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM E A RELAÇÃO COM O PROJETO PEDAGÓGICO"**, orientada pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Célia Alves Rozendo, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino da Saúde, da Universidade Federal de Alagoas, em 23 de agosto de 2013.

Os membros da Banca Examinadora consideraram a candidata APROVADA

Banca Examinadora:

Célia Alves Rozendo  
Prof. Dr<sup>ª</sup>. Célia Alves Rozendo. – (UFAL)

Leila Pacheco Ferreira Cavalcante  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Leila Pacheco Ferreira Cavalcante – (UFAL)

Rosângela Minardi Mitre Cotta  
Prof. Dr<sup>ª</sup>. Rosângela Minardi Mitre Cotta - (UFV)

Dedico este trabalho à minha mãe e meus irmãos, que dividem comigo todas as minhas conquistas e, em especial aos meus amados filho e esposo, que me oferecem sempre os melhores e mais lindos incentivos.

## AGRADECIMENTOS

À força superior que eu acredito que me ilumina todo dia.

Ao meu presente maior, meu filho Igor, por permitir a mim, viver o maior amor de todos. É primeiro por ele, que eu travo todas as minhas batalhas.

Ao meu amado esposo Flávio, meu companheiro de todos os momentos e meu maior incentivador em tudo que eu me proponho a fazer. Ele acredita mais em mim, do que eu mesma.

À minha mãe, pra mim pai e mãe, desde meus 10 anos de idade. Exemplo de luta, perseverança e amor pelos filhos e neto, cada passo que eu dou é uma alegria profunda para ela. Sei que ela se realiza através dos meus feitos e dos feitos dos meus irmãos.

Aos meus irmãos Márcia e Filipe que são parte de mim.

Aos amigos queridos da graduação, em especial aqueles que dividem comigo o sonho da docência.

Aos meus colegas do curso de Enfermagem da UFAL – *Campus Arapiraca*. Por participarem, direta ou indiretamente, deste trabalho de forma tão linda e dedicada. Este estudo é um pouco de cada um e muito de todos nós.

Às minhas lindas companheiras da disciplina de Saúde da mulher, que tanto me apoiaram nesta caminhada.

A toda a minha turma do mestrado, de cada um eu levo um pouco. Podia pontuar características fortes e exclusivas e cada um. Um agradecimento especial à Bárbara e Manu, nossa parceria é pra vida.

Aos professores do Programa de Pós- graduação em Ensino na Saúde, que me fizeram vivenciar uma época grandemente significativa na minha vida pessoal e profissional.

À minha querida orientadora, professora Célia Alves Rozendo, por todo o apoio e ensinamento e pela forma delicada de trabalhar, que ao mesmo tempo em que dá a mão, ensina a andar com as próprias pernas.

À professora, Leila Pacheco Ferreira Cavalcante, por toda a preciosa contribuição para este trabalho. Ela, de forma majestosa, conseguiu fazer com que eu trouxesse elementos para a discussão que eu sempre via, mas não conseguia enxergar. Meu trabalho ficou muito mais bonito por causa dela.

À professora Rosângela Minardi Mitre Cotta, pela injeção de ânimo em pesquisa que ela proporcionou nos momentos que esteve presente no mestrado e já agradeço por ter participado da minha banca de defesa e pelas contribuições que trouxe para a versão final deste trabalho.

*“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender” (Paulo Freire).*



## RESUMO

Trata-se de um trabalho exploratório descritivo com abordagem qualitativa. Teve como objetivo principal discutir o fazer pedagógico dos professores e sua relação com o PPC. Os sujeitos da pesquisa foram os docentes de um Curso de graduação em Enfermagem. Os dados foram coletados através da técnica de grupo focal e foram analisados através da análise temática de conteúdo. O Referencial teórico utilizado foi o pensamento complexo de Edgar Morin. Foram discutidas cinco Unidades Temáticas que emergiram das falas dos sujeitos: Os saberes dos professores sobre o PPC; O Processo de planejamento e implementação de conteúdos; Metodologias e estratégias de ensino utilizadas pelos professores; O Papel do professor e do estudante no processo ensino-aprendizagem: “ensinando” e “aprendendo a aprender”; Avaliando a aprendizagem. O estudo apontou que há intenção do grupo de professores em trabalhar com uma postura de flexibilidade e crítica; notou-se, nos sujeitos, a disponibilidade para discutir as reformas curriculares e para transformar o fazer de forma consciente. Entretanto, a transformação do fazer depende de múltiplos fatores inseridos num contexto, além do desejo dos sujeitos e das orientações dos documentos oficiais.

**Palavras-chave:** Ensino superior. Enfermagem. Currículo

## **ABSTRACT**

This is a descriptive exploratory study with qualitative approach. The main objective is to discuss the pedagogical making of teachers and its relation with the PPC. The subjects of the research were the teachers from a Graduation Course in Nursing. The data were collected through technical of focus group and were analyzed through of the thematic analysis of content. The theoretical background used was the complex thought of Edgar Morin. Were discussed five Thematic Units that emerged from the speeches of the subjects. The study pointed the intention of the group of teachers in working with a posture of flexibility and critical and is noticed, in the subjects, the availability to discuss the curricular reforms and to transform the make of a conscious form, however, the transformation of the make depends of multiple factors inserted in a context, beyond of the desire of the subjects and of the orientations of the official documents.

**Key-words:** Higher education. Nursing. Curriculum.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	10
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 OBJETIVOS</b> .....	22
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	23
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	29
<b>5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA</b> .....	38
<b>6 CONCLUSÃO</b> .....	59
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	62
<b>APÊNDICE A</b> – Artigo científico (recorte da dissertação) .....	65
<b>APÊNDICE B</b> – Produto de intervenção .....	87
<b>APÊNDICE C</b> – Resumo de trabalho apresentado em congresso .....	96
<b>APÊNDICE D</b> – roteiro grupo focal .....	99
<b>ANEXO A</b> – Parecer consubstanciado do CEP.....	100
<b>ANEXO B</b> – E-mail de confirmação de submissão do artigo .....	102
<b>ANEXO C</b> – Confirmação de submissão do artigo – site da revista .....	103



## APRESENTAÇÃO

A mestranda autora deste estudo é enfermeira por formação, graduada em 2004. Quando recém-formada, teve uma experiência breve como professora de um curso técnico de enfermagem. Atuou como enfermeira da Estratégia de Saúde da Família durante cinco anos e desde 2008 ingressou em sua primeira experiência como docente de nível superior numa escola de graduação em Enfermagem, carreira que sempre foi de seu interesse, entretanto, sem nenhuma capacitação ou preparação específica para tal função.

Portanto, o Mestrado Profissional em Ensino na Saúde e, por consequência, este trabalho, são fruto do interesse da pesquisadora mestranda em aprimorar o seu fazer pedagógico, pois há uma distância grande a ser considerada entre a formação de bacharelado e a atuação docente. Este trabalho vem, ainda, como uma concretização da necessidade em contribuir para a qualidade da formação em enfermagem, em especial do curso em que atua como docente e membro do colegiado.

O presente estudo é apresentado como trabalho de conclusão de curso de mestrado profissional, do Programa de Pós Graduação em Ensino na Saúde da Faculdade de Medicina (FAMED), da Universidade Federal de Alagoas. O formato exigido como requisito obrigatório, pelo referido Programa, é de um artigo (APÊNDICE A) submetido a um periódico de interesse para a área e de um “produto” (APÊNDICE B) voltado para a prática do Ensino em Saúde. A elaboração da pesquisa completa em formato de dissertação foi colocada como opcional.

A elaboração de um trabalho maior, em forma de dissertação, foi a escolha da professora orientadora e da mestranda e o artigo é proveniente desta dissertação. Portanto, tanto o artigo, quanto o produto seguem como apêndices do trabalho.

A dissertação trata-se de uma pesquisa de campo e o objeto de estudo é a prática docente. O grupo focal foi a técnica escolhida para a coleta dos dados; o referencial teórico utilizado como baliza foi a Teoria da Complexidade de Edgar

Morin e a técnica da análise temática de conteúdo de Bardin, foi escolhida para a análise dos dados.

O artigo científico elaborado foi um recorte proveniente da dissertação e foi submetido à revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação, de publicação interdisciplinar.

O “produto” exigido pelo programa deve ser a proposta de uma intervenção voltada para a prática do ensino em saúde. Aqui neste trabalho, o produto apresentado já está sendo posto em prática e trata-se da implantação e implementação do Grupo gestor de currículo da escola trabalhada, portanto foi apresentada a descrição das ações em forma de relatório. E os resultados da pesquisa que faz parte deste trabalho, servirão de base para as ações futuras do grupo gestor.

Segue, a seguir, o desenvolvimento de todas as partes deste volume.

## 1. INTRODUÇÃO

A pesquisa científica tem sua origem na curiosidade do investigador e na necessidade real. Ela parte da vivência e seu produto deve ser útil para a própria realidade porque “as questões da investigação são frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos.” (MINAYO, 2011, p.16)

O interesse da pesquisadora pelo objeto da pesquisa em questão se deu por conta do anseio de trabalhar a situação atual do curso estudado, o qual teve início no ano de 2006, após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Saúde e para os cursos de Enfermagem de 2001. Portanto, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) foi construído com base naquelas Diretrizes, por um grupo de quatro professoras efetivas que, à época, era o corpo docente total da escola.

A universidade Federal de Alagoas iniciou seu processo de interiorização no ano de 2005, sob a gestão da Reitora Ana Dayse Rezende Dórea e o objetivo principal desta expansão para o interior era atender a grande demanda que existia no estado de Alagoas, onde, longe da capital Maceió, existia um número grande de jovens egressos do ensino médio que pretendiam ingressar no ensino superior, mas não tinham estrutura para deslocarem-se.

Além disso, a UFAL no agreste de Alagoas era também de interesse do poder executivo, da sociedade em geral e até da iniciativa privada. “Portanto o Campus de Arapiraca teve a sua criação e conseguinte implantação aprovados pela resolução nº 20\2005 de 1º de agosto de 2005 do conselho Universitário da Universidade Federal de Alagoas, como primeira etapa do seu processo de interiorização” (UFAL, 2005, p.12). Para decidir os cursos que seriam implantados, foi realizada uma pesquisa de demanda com estudantes do ensino médio; representantes do poder público; representantes do magistério; trabalhadores do comércio e outros profissionais; sociedade em geral, dentre outros, em doze municípios, incluindo Arapiraca e

idades circunvizinhas. No Hall das prioridades, surgem dezesseis (16) cursos e Enfermagem foi um deles.

A reitoria instalou a comissão de Estudos de Interiorização, que constituiu a Comissão de elaboração de Projetos Pedagógicos, com subcomissões compostas pelos professores já concursados de cada curso. Na escola de Enfermagem eram quatro (4) professoras, que contaram com a ajuda de docentes da Enfermagem do *Campus Maceió*, para iniciarem a construção do projeto Pedagógico do Curso.

Por ser uma experiência nova para todas as professoras contratadas, que nunca haviam participado de nenhum processo semelhante de implantação de curso, as professoras de Maceió realizaram algumas oficinas para a elaboração deste projeto pedagógico e disponibilizaram alguns planos de disciplina para apoiar os trabalhos. As quatro docentes que construíram o PPC também contaram com o Projeto de interiorização e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Enfermagem, que nortearam toda a redação e estruturação do curso.

Atualmente a escola conta com 24 professores no seu quadro docente, tem duas turmas de egressos, entretanto, ainda não existe nenhum estudo que trate da prática e dos saberes desses professores, nem da articulação destes com o PPC.

Aqui nesta pesquisa, saberes e práticas são indissociáveis, pois o que o sujeito faz, depende do que ele sabe ou como ele sabe fazer.

Grande parte dos docentes dos cursos de graduação é formada por bacharéis que se tornam professores sem qualquer capacitação para a docência. E fica a critério das Instituições de Ensino Superior (IES) ou do próprio profissional, a formação continuada ou permanente, sem nenhuma exigência formal, nem legislação própria (OLIVEIRA & SILVA, 2012).

Mesmo quando o professor, por iniciativa própria, busca cursos de pós-graduação *strictu sensu*, com a intenção de adquirirem experiência docente, pode correr o risco de não ter a resposta que esperava, pois tais cursos dão ênfase exacerbada à pesquisa em detrimento do preparo para ser professor. E as seleções



e concursos para o cargo de docentes das IES também exigem um quantitativo de produção científica, mas não buscam, nos candidatos, nenhuma formação didático-pedagógica (OLIVEIRA & SILVA, 2012; CAVALCANTE, et.al. 2011).

Nesta perspectiva, o profissional que forma profissionais, normalmente tem uma prática pedagógica que reproduz a forma como ele mesmo foi formado na sua vida enquanto estudante. E esta experiência está fundada quase sempre em técnicas que privilegiam a transmissão do conhecimento e o tecnicismo fragmentado (CAVALCANTE, et.al. 2011).

Esta situação é especialmente preocupante quando se trata dos cursos de graduação em saúde, pois além da relação entre professor e estudante, ainda tem a relação destes com o usuário e devem ser tratadas questões amplas que necessitam muito mais que o repasse do conhecimento técnico, tais quais a ética e a humanização (RIBEIRO & CUNHA, 2010).

O presente trabalho entende o PPC como sendo fruto de uma construção coletiva e que tem a função eminente de planejar e avaliar as ações dentro da escola, com o objetivo de formar um perfil almejado de cidadão a ser formado e corrobora com a afirmativa de Gadotti, 2003, que diz que:

O projeto político-pedagógico da escola faz parte do seu “planejamento”. Planejar é um processo político-pedagógico que implica diagnosticar uma situação e tomar decisões em função de um determinado fim. O planejamento na escola é um processo permanente que implica ainda a avaliação constante de seu desenvolvimento. Planeja-se para alcançar objetivos que ainda não foram alcançados ou para garantir que eles continuem sendo alcançados. Na escola, para que ele seja eficaz ele precisa ser coletivo. Ele é coletivo quando inclui a participação de todos os envolvidos dentro de suas funções e atribuições (GADOTTI, 2003, p.1).

E este processo de construção e avaliação coletivo, precisa ser ativo, ser constante e ter caráter crítico e reflexivo, na medida em que “requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório” (VEIGA, 2008 ,p.33).

As Diretrizes Curriculares para cursos de graduação são responsáveis pela direção que deve ser dada pelas escolas e, portanto, orientam a elaboração de seus Projetos Pedagógicos. Elas “definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação, [...] incluindo o perfil do egresso, as competências e habilidades gerais e específicas” (SILVA, et.al, 2012, p. 297).

As diretrizes são específicas para cada curso em particular e quando há alguma mudança nas diretrizes, as escolas que são regidas pelas diretrizes alteradas, terão que, conseqüentemente, fazer adequações em seus projetos pedagógicos. As mais recentes diretrizes curriculares para os cursos da saúde e, em particular, para os cursos de Enfermagem, foram promulgadas em 2001 e anos subsequentes e induziram reformulações curriculares nos cursos em todo o país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para os cursos de graduação em saúde caracterizam-se pela flexibilidade, buscando romper com o modelo arcaico e rígido de ensino, trazendo o Projeto Pedagógico como base de gestão acadêmico-administrativa de cada curso e fornecendo os elementos das bases filosóficas, conceituais, políticas e metodológicas que definem as competências essenciais à formação dos profissionais de saúde (CLAPIS, et. al, 2004). Além disso, preveem uma flexibilização curricular, aproximação do serviço desde o início do curso, integração entre os conteúdos, formação interdisciplinar, mudança do paradigma da medicalização para aquele que visa a promoção da saúde. Para tanto, prevê um ensino que promova uma formação sólida e permita ao graduando o enfrentamento às mudanças na saúde e no mundo do trabalho (SILVA, et. al. 2010).

Tais diretrizes, portanto, trazem uma necessidade de mudança, a partir do momento que tomam como referência tanto os princípios e diretrizes do SUS quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e incorporam a necessidade de trabalhar de forma mais crítica e reflexiva, trazendo o estudante para o papel de construtor do conhecimento, pensando no perfil acadêmico e profissional com competências, habilidades e conteúdos contemporâneos, bem como, para atuarem com qualidade e resolutividade no Sistema Único de Saúde (MITRE, et. al, 2008).

Os princípios e diretrizes advindos da Reforma Sanitária e do Sistema Único de Saúde precisam ser considerados e também aparecem como mais um desafio para a formação docente na área da saúde. Pois, mais do que a transformação que a própria prática educativa impõe, no intuito de trabalhar a autonomia e a crítica dos estudantes, a formação em saúde precisa respeitar aqueles citados princípios e diretrizes, como por exemplo, e integralidade da atenção.

Neste sentido, é previsto o desenvolvimento de competências, que pressupõe do estudante a capacidade de mobilizar conhecimentos de várias áreas para resolver situações da prática. Para tanto, é preciso quebrar com a lógica cartesiana do ensino fracionado e valorizar a interdisciplinaridade. (SANTANA, 2010). E para quebrar esta lógica, é exigido do professor mais do que a competência técnica e profissional do bacharel que ele é. A capacitação docente é fundamental e urgente.

Deve-se deixar claro, entretanto, que as DCN, devem sim dar o norte, mas é preciso estar atento às possibilidades de sujeição cega às “ordens”, pois elas estabelecem padrões e critérios, que se não forem bem avaliados, para serem trabalhados de forma crítica, podem servir a interesses, inclusive neoliberais, pois é neste macro contexto político econômico em que foi formado. A autonomia do sujeito em formação, pode ser transformada numa sujeição inocente e respeitosa.

Nesta perspectiva as reformas curriculares dos cursos devem ser bem avaliadas e discutidas caso a caso, pois

o PPP (projeto político pedagógico) surge como principal instrumento político e técnico de balizamento para o fazer universitário, que deve ser elaborado de forma coletiva no âmbito da instituição. Essa elaboração participativa proporciona ao PPP a particularidade de orientação para cada universidade, como um todo, e para cada um de seus cursos de graduação. O PPP é uma ação intencional que deve ser definida coletivamente, como conseqüente compromisso coletivo. Chamamos de político porque reflete as opções e escolhas de caminhos e prioridades na formação do cidadão, como membro ativo e transformador da sociedade. Chamamos de pedagógico porque expressa as atividades pedagógicas e didáticas que levam a escola a alcançar objetivos educacionais (NOBREGA – THERRIEN, 2010, p. 681).

Assim, os projetos pedagógicos devem nortear o fazer consciente, receptivo, reflexivo e inclusivo e a prática pedagógica pretendida aqui leva em consideração a necessidade de adaptação às realidades que se apresentam de forma crítica e mobilizadora, exigindo ações orientadas para que o discente aprofunde e amplie os significados elaborados mediante sua participação na realidade. Ao mesmo tempo, requer do professor o exercício permanente do trabalho reflexivo, da disponibilidade para o acompanhamento contínuo, da pesquisa e do cuidado, que pressupõe o surgimento de situações imprevistas e desconhecidas (MITRE, et. al, 2008).

Fica claro que o perfil do profissional, formado nesta perspectiva, deve ser trabalhado com práticas de ensino e avaliação diferenciados, onde os papéis dos docentes e discentes sejam claros. Os primeiros, ativos e construtores do seu conhecimento e os segundos como mediadores do saber. É preciso fugir do modelo hegemônico tradicional da transmissão e condicionamento para um modelo que preza por metodologias ativas de reflexão e ação.

Portanto, é preciso realizar mudanças no ensino de Enfermagem, em que o professor seja capaz de dialogar com seus pares e com a realidade, que possibilite experimentar novas oportunidades, aja de forma diferente, estabeleça relações horizontais sem autoritarismo, mas com autoridade. Mudanças que viabilizem a aproximação entre a educação e a prática, entre as instituições formadoras e o mundo do trabalho, com olhar e atitude investigativos, estimulando a vivência de experiências enriquecedoras da aprendizagem e ampliando o espaço de sala de aula pela contextualização da prática (RODRIGUES, et.al, 2007).

É preciso acrescentar, por isso, que a busca da implementação de mudança que possibilite adequar a formação profissional à diversidade e complexidade do mundo contemporâneo, implica o enfrentamento a desafios comuns no ensino em saúde, tais como: o afastamento das práticas de ensino centrado no professor para as atividades de aprendizagem centradas no estudante; a superação do modelo disciplinar fragmentado para a construção de um currículo integrado; a mudança da oferta da teoria ministrada de forma isolada, antes da prática, para a articulação

teoria/prática; o abandono da concepção de saúde como ausência de doença para a concepção de saúde enquanto condições de vida; a transformação da concepção de avaliação como processo punitivo para a de avaliação como instrumento de reorientação de paradigmas (FERNANDES, et. al, 2005).

Seguindo nesta direção de desenvolvimento de competências e formação crítica, é conveniente substituir o ensino mais tradicional voltado para a transmissão de conhecimento de forma verticalizada, descontextualizada e estanque por uma prática mais ativa e contextualizada, com o intuito de formar profissionais críticos e criativos, com compromisso político e capazes de enfrentar os problemas complexos que se apresentam na sociedade e, mais especificamente, na área da saúde. Para tanto, o professor não pode ser o dono do saber, mas assumir o seu papel de facilitador (FERNANDES, et. al, 2005).

A intenção primordial, neste paradigma, é atingir a aprendizagem significativa e esta só pode ser assim considerada, quando o sujeito principal construtor dos conhecimentos é o próprio estudante. Isto torna possível a utilização destes conhecimentos de forma mais autônoma e eficiente, partindo do diagnóstico consciente da realidade para a tomada de soluções, haja vista que o conhecimento deve ser construído a partir das experiências vividas já no processo de formação do estudante e são estas experiências que irão permitir ao aluno saber agir e transformar a prática, através da identificação e mobilização de conhecimentos que darão suporte para a solução de problemas (FERNANDES, et. al, 2005).

Se eu tivesse que reduzir toda psicologia educacional a um único princípio, diria isto: O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos." (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1980).

Neste sentido, a mobilização dos conhecimentos, por sua vez, deve desencadear um processo reconstrutivo, que permita o estabelecimento de diferentes tipos de relações que dependem de diferentes contextos, possibilitando ressignificações/ reconstruções e contribua para a sua utilização em diferentes situações (MITRE, et.al, 2008).

As diretrizes, os currículos e os projetos pedagógicos norteiam, orientam no sentido de transformação significativa do processo ensino aprendizagem nas escolas de graduação em saúde e Enfermagem, mais especificadamente. Mas cada curso, cada instituição, cada docente tem que deixar claro a que interesses está servindo, indo da prática libertadora até a reprodução das desigualdades e pautar suas metodologias nestes interesses. Deve-se ter em mente que o ato educativo não é um ato neutro, é um ato político. Por isso, as intenções devem ser bem claras já no seu PPC, para que o planejamento, execução e avaliação sejam coerentes (CLAPIS, et. al, 2004).

Levando em consideração tudo que foi exposto até aqui, foram formuladas as perguntas da pesquisa: O que pensam e/ou sabem os professores acerca do PPC e suas diretrizes? Em que medida e como esses saberes se distanciam ou se aproximam do seu fazer pedagógico?

Considerando a realidade atual do curso estudado e tendo em vista que o coletivo que faz parte hoje da escola, incluindo docentes, discentes, profissionais do serviço, técnicos da instituição e comunidade, não participaram ativamente da elaboração e estruturação do Projeto Pedagógico do Curso, pressupõe-se que deve haver uma distância a ser considerada, entre o que está preconizado no PPC, o que os professores sabem sobre suas diretrizes e o seu fazer pedagógico.

Como todos os sujeitos da pesquisa são enfermeiros, que em sua quase totalidade atuaram ou atuam como profissionais dos serviços de saúde e em sua grande maioria não tiveram capacitação para a docência, acredita-se de antemão que o fazer dos professores do curso estudado esteja ainda pautado numa postura mais tradicional, verticalizada e fragmentada, reproduzindo a prática ainda hegemônica e a forma como eles foram formados em sua vida escolar. Tal postura, se confirmada, vai de encontro às orientações no PPC.

A literatura traz contribuições que corroboram com esses pressupostos, na medida em que pontuam as dificuldades enfrentadas pelos cursos de graduação na

incorporação das propostas de mudanças na formação em saúde, estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares, sobretudo àquelas

relativas à aquisição/desenvolvimento/avaliação das competências e das habilidades, dos conteúdos essenciais, das práticas/estágios e das atividades complementares. Observa-se, também, que ainda não existe uma clara definição sobre as competências para a formação da(o) enfermeira(o) e para a obtenção de consenso sobre essas competências (FERNANDES, et. al, 2005, p. 444).

Estas dificuldades podem estar relacionadas com a postura profissional no ensino de enfermagem que não favorece a formação crítica e reflexiva, uma vez que suas práticas “são carregadas de certezas e detenção do poder para transmitir o saber para aquele que, supostamente, não o detém” (RODRIGUES et.al, 2007,p. 316).

Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem, tem se restringido, muitas vezes, à reprodução do conhecimento, no qual o docente assume um papel de transmissor de conteúdos, ao passo que, ao discente, cabe a retenção e repetição dos mesmos — em uma atitude passiva e receptiva (ou reprodutora) — tornando-se mero espectador, sem a necessária crítica e reflexão. (MITRE, et. al, 2008, p.2135).

Espera-se que o presente estudo traga os seguintes benefícios diretos/indiretos:

- Fundamentação para avaliar o desenvolvimento das atividades do curso em questão;
- Contribuição para o conhecimento dos professores envolvidos, sobre as orientações do Projeto Pedagógico do Curso;
- Possibilidade de adequação deste PPC ao contexto em que se insere;
- Subsídio para a capacitação pedagógica dos docentes do curso;
- Embasamento para o desenvolvimento do conhecimento científico na área e uma referência para novos estudos.

## **2. OBJETIVOS.**

### 2.1. Objetivo Geral

Discutir o fazer pedagógico dos professores e sua relação com o PPC.

### 2.2. Objetivos Específicos

- Verificar o que os professores sabem acerca do PPC e suas diretrizes;
- Comparar o saber dos professores acerca do PPC com o seu fazer pedagógico.



### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo foi ancorado no Pensamento Complexo, a partir do referencial teórico de Edgar Morin.

Considerando a complexidade que envolve os objetos de estudo da enfermagem, torna-se desejável escolher um caminho metodológico mais apropriado a sua apreensão, ou seja, optar por um método que apresente maior possibilidade de retratar esta realidade. E entendendo o método como caminho da investigação acoplado a/e originário da teoria e não *amarra* do fazer científico, a Complexidade, de Edgar Morin, quando utilizada como escolha teórica termina sendo um guia para achar o caminho pretendido (SANTOS, 2003, p.687).

Tendo em vista os pressupostos do estudo, apresentados anteriormente, ainda é comum nas escolas de graduação em Enfermagem, o ensino baseado numa relação de verticalidade em que: o professor assume um papel de superior em relação ao estudante; disciplinas e conteúdos são bem delimitados e isolados uns dos outros; o discente assume um papel de receptor de informações. Esse modo de ensinar-aprende vai de encontro ao que regem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Enfermagem e muitas vezes até, aos próprios projetos pedagógicos das instituições. Entretanto, para dar sentido a qualquer que seja a realidade, é preciso que ela seja situada em seu contexto particular. A prática dos docentes tem vinculação direta com o diagnóstico da situação específica, que inclui diferentes elementos, de forma a montar um complexo de relações.

Portanto, com base nos pressupostos apresentados e tendo como âncora os estudos de Edgar Morin, foram adotadas algumas ideias centrais do Pensamento Complexo, para servirem de balizas para a investigação: a) o complexo: as relações entre as partes e o todo, *versus* a compartimentação dos saberes; b) racionalização *versus* racionalidade (cabeça bem feita *versus* cabeça bem cheia); c) o contexto.

Com relação ao complexo: para Morin (2003), nas relações entre as partes e o todo *versus* a compartimentação dos saberes, é incoerente a divisão dos saberes

em disciplinas isoladas, quando a realidade é de globalização e transversalidade. Para ele, esse conhecimento repartido, ao mesmo tempo em que promove elucidação das partes, induz à ignorância do todo.

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada (MORIN, 2003, P.16).

Fica claro, para o leitor atento, que Morin não condena a existência das disciplinas, o que ele questiona é o isolamento entre elas, a compartimentação dos conteúdos em claustros fechados por si e para si. “A organização do conhecimento sob a forma de disciplinas seria útil se estas não estivessem fechadas em si mesmas, compartimentadas umas em relação às outras” (MORIN, 2008, p.2).

Nesse sentido, ele estimula um fazer que considere a totalidade e discorda de um dos grandes pilares da ciência clássica: a separabilidade, quando Descartes colocava que o conhecimento deveria ser dividido em pequenas partes e essas partes fragmentadas deveriam ser estudadas uma após outra, de forma isolada e ordenada. Morin refere que se percebe, hoje, que essa divisão em partes, ao contrário do que se pregava na ciência clássica, acarreta um conhecimento insuficiente e mutilado e que não existe uma ordem absoluta das coisas da natureza. A organização do conhecimento é fruto da desordem e da complexidade (MORIN, 1998).

Eis o paradoxo do separável e do inseparável. Pascal não só já o havia colocado, mas tinha também indicado o caminho a seguir para avançar no conhecimento. Que dizia ele? Que "sendo todas as coisas ajudadas e ajudantes, causadas e causadoras, estando tudo unido por uma ligação natural e insensível, acho impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, e impossível conhecer o todo sem conhecer cada uma das partes". Nessa frase, de uma densidade e clareza extraordinárias, ele formula o programa do conhecimento contemporâneo, que ainda não se conseguiu pôr em prática (MORIN, 1998, p.3).

Nossa maneira de pensar predominante orienta-se por um paradigma que reduz e fragmenta e, que, portanto, simplifica. Urge superá-lo. O caminho está em conhecer novos princípios organizadores do conhecimento, ou um novo paradigma de pensamento e em utilizá-los na

produção do mesmo. Ele os aponta como “diretivas para um pensamento que une” e podem ser resumidos como segue. Em várias obras, Morin os explicita: Primeiro, “o princípio sistêmico ou organizacional que liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo” e vice-versa. A ideia de sistema opõe-se ao reducionismo, lembrando que “o todo é mais do que a soma das partes” e o é, também, menos que a soma delas. Em segundo lugar “o princípio holográfico”, segundo o qual não apenas a parte está no todo, mas o todo está inscrito na parte. O entendimento desse fato pode auxiliar para que não ocorram análises simplistas de fatos, de atitudes, de ocorrências. Em terceiro lugar, “o princípio do circuito retroativo”, segundo o qual a causa age sobre o efeito e o efeito age sobre a causa: a causalidade não é linear. Ela é recursiva, conforme aponta o quarto princípio, isto é “o princípio do circuito recursivo”, segundo o qual produtos e efeitos são eles, também, causadores e produtores daquilo que os produz (LORIERI, 2010, p.17).

O ensino atual, infelizmente, traz traços da verdade aceita pela ciência clássica, privilegiando a separação ao invés da ligação e valorizando a análise em detrimento da síntese. Ligação e Síntese continuam subdesenvolvidas (MORIN, 2003). A superespecialização a que a educação está submetida dá valor exacerbado aos problemas técnicos e parcelados e se esquece dos grandes problemas sociais, para os quais, o conhecimento deveria servir, fato que desvia a atenção do contexto para o particular e para o isolamento inexplicável (MORIN, 2011).

Já com relação a racionalidade *versus* racionalização, que Morin chama de cabeça bem feita *versus* cabeça bem cheia, a mente tanto pode ser responsável pela sujeição dos indivíduos, quanto pela sua liberdade, dependendo como cada um lida com as informações. A mente está presa quando o indivíduo é passivo e aceita todas as ordens e dogmas que lhe são impostos. Já a liberdade é adquirida quando o sujeito torna-se ativo, crítico e reflexivo e constrói seu conhecimento de forma significativa (MORIN, 1999).

A PRIMEIRA FINALIDADE do ensino foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia. O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:

– uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;

– princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar Sentido (MORIN, 2003, p.21).

Numa realidade mundializada e globalizada, com diversidade de saberes em intersecção e com verdades cada vez mais efêmeras e mudanças mais e mais velozes, a educação deve dar conta de trabalhar pessoas que possam contornar todas as dificuldades e incertezas e que sejam capazes de planejar ações eficazes. Não existe verdade absoluta que ultrapasse o tempo, as culturas e as sociedades, portanto, o desenvolvimento da capacidade estrategista é fundamental.

Assim, a resposta às incertezas da ação é constituída pela escolha refletida de uma decisão, a consciência da aposta, a elaboração de uma estratégia que leve em conta as complexidades inerentes às próprias finalidades, que possa se modificar durante a ação em função de imprevistos, informações, mudanças de contexto e que possa considerar o eventual torpedeamento da ação, que teria tomado uma direção nociva. Por isso, pode-se e deve-se lutar contra as incertezas da ação; pode-se mesmo, superá-las em curto ou médio prazo, mas ninguém pretende tê-las eliminado em longo prazo. A estratégia, assim como o conhecimento, continua sendo a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certeza (MORIN, 2011, p.79).

Acredito que a complexidade conduz a uma série de problemas fundamentais que são os problemas relacionados ao destino humano na atualidade. E esse destino humano depende da capacidade de todos os seres humanos compreenderem os problemas fundamentais, procurando contextualizá-los, globalizá-los e integrá-los, e depende também da capacidade de todos para enfrentar a incerteza, procurando encontrar os meios que permitam aos seres humanos caminhar num futuro incerto, não esquecendo de manter a coragem e a esperança em suas vidas (SANTOS, 2003, p.689).

Edgar Morin aponta as diferenças entre o que ele chama de racionalização e racionalidade. A primeira teria relação com a ciência clássica, cheia de certezas e dogmas e fechada nas suas verdades. Já a racionalidade seria aberta e está ligada à capacidade de pensar as diferenças e as incertezas e de planejar ações tendo em vista o inesperado. Nesta perspectiva, o ensino deve prever a racionalidade e possibilitar a tomada de decisões acertadas e convenientes (MORIN, 1998).

Contrariamente à opinião hoje difundida, o desenvolvimento das aptidões gerais da mente permite o melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas. Quanto mais desenvolvida é a inteligência geral, maior é sua capacidade de tratar problemas especiais. A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver

os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral (MORIN, 2003, p.66).

Neste sentido, a construção do conhecimento real demanda autonomia do sujeito, entretanto, é imprescindível entender que a autonomia é dependente do contexto social, político e cultural a que cada pessoa está inserida. Nenhum conhecimento é totalmente neutro, há sempre a interação da pessoa com os outros e com o meio social (MORIN, 2008). O elo que pode haver entre a estrutura do pensamento e aquela que se manifesta nas ciências, nos conhecimentos, nas universidades, é a estrutura da sociedade (MORIN, 2002)

Portanto, a construção do saber, segundo o Pensamento Complexo, só faz sentido e adquire significado, quando faz relações com a realidade e o contexto onde está inserido o sujeito. O contexto, terceiro aspecto da Teoria da Complexidade considerado neste trabalho, é a base principal para explicar o desafio da complexidade. Para ele “toda e qualquer informação tem apenas um sentido, em relação a uma situação, a um contexto” (MORIN, 2008, p.1). Um dado por si só não pode ser explicado de forma isolada, descontextualizada. As relações precisam ser consideradas. A complexidade para ele é, justamente, a multiplicidade de fatores na composição das coisas.

Quando voltamos o olhar para o ensino e a construção do saber, o pensamento complexo difere a informação do conhecimento, considera que o conhecimento sólido só é conseguido quando em organização com o contexto onde está inserido e para quem vai servir. Já a informação é considerada como mera parcela do saber (MORIN, 2003).

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar a informação e seus dados ao seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual de enuncia (MORIN, 2011, p.34).

A prática docente, objeto desta pesquisa, portanto, ao sofrer o processo de investigação deve ser trabalhada com todos os aspectos a ela relacionados: o PPC, as DCN, a instituição de ensino superior a qual pertence, a estrutura física, a concepção político-ideológica, dentre outros, pois

não basta inscrever todas as coisas ou acontecimentos em um “quadro” ou uma “perspectiva”. Trata-se de procurar sempre as relações e inter-retroações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes (MORIN, 2003, p.25).

## 4. PERCURSO METODOLÓGICO

### 4.1. Caracterização do Estudo

Para a pesquisa em questão, optou-se desenvolver um estudo exploratório descritivo, com abordagem qualitativa, acreditando ser esta a abordagem mais coerente para trabalhar o objeto de estudo e os objetivos delineados, já que a subjetividade foi priorizada.

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, sentem e pensam. (MINAYO, 2010)

A pesquisa qualitativa se ocupa dos significados, das crenças, valores e atitudes, que são fenômenos humanos e o ser humano se diferencia pela capacidade do raciocínio e também pela capacidade de interpretar as práticas a partir da realidade vivida com o contexto e os seus pares. A produção humana e o seu mundo de relações e intencionalidades são objeto da pesquisa qualitativa, pois dificilmente poderiam ser quantificados. (MINAYO, 2011)

Nesta perspectiva, espera-se que a realização da presente pesquisa não seja entendida como uma atividade puramente técnica e objetiva, “mas como uma atividade que envolve também as subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados” (GODOY, 2005, p. 88) e que seus resultados sejam úteis para a realidade comum de todos os sujeitos.

### 4.2. Cenário do Estudo

A pesquisa foi realizada no Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas – *Campus Arapiraca*.

O curso em questão surgiu com o processo de interiorização da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e corresponde a um dos primeiros dezesseis cursos instalados no campus Arapiraca, Agreste do estado de Alagoas, em 2006. O número total de ingressantes é de 40 alunos por ano, em uma única entrada. Em setembro de 2012, já contava com duas turmas de formandos. Para a integralização de todos os créditos, os graduandos precisam compor uma carga horária total de 5.300 horas, distribuídas em dez semestres.

Neste contexto, o PPC foi elaborado por quatro professoras efetivas, as primeiras aprovadas em concurso público para o quadro de docentes, com a colaboração de docentes do curso de Enfermagem da UFAL – Campus A. C. Simões de Maceió e com o apoio e fundamentação nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Enfermagem, instituídas em 2001 e seguindo os objetivos do Projeto de Interiorização da UFAL, quais sejam:

Objetivo geral: Atender à forte demanda [...] - representado por elevado número de estudantes egressos do ensino médio, pobres e com baixa ou mesmo, nula capacidade de deslocamento ou transferência para Maceió -, ao mesmo tempo em que reafirma o papel da UFAL enquanto importante instrumento de desenvolvimento estadual e regional. Objetivos específicos: Relacionar a sua capacidade de formação profissional e cidadã, da sua produção científica, tecnológica e artística ao desenvolvimento local e regional[...]; Articular-se com instituições que trabalham no interior [...]; Considerar e atuar sobre as particularidades, valores e problemáticas locais [...]; Possibilitar o estabelecimento de relações da comunidade acadêmica com a sociedade em geral[...]; Ampliar o acesso à educação superior de setores tradicionalmente marginalizados da população, especialmente rurais, formando quadros apropriados às demandas locais e contribuindo para sua fixação no interior (UFAL, 2005, p.6).

O Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas – Campus Arapiraca, tem seu conteúdo dividido em três eixos, ao longo dos cinco anos: Eixo Inicial; Eixo Intermediário; Eixo Profissionalizante.

O Eixo Inicial corresponde ao primeiro semestre do curso e dispõe de disciplinas gerais e comuns a todos os cursos do *Campus*, independente da área. Aqui os estudantes dispõem de aulas de Filosofia, Ciências Humanas e Ciências Exatas e não há turmas específicas por curso, as turmas são heterogêneas e os



professores que fazem parte deste Eixo também são comuns a todos os cursos, não há especificação na formação e capacitação profissional.

O Eixo Intermediário corresponde ao segundo semestre do curso e dispõe das disciplinas básicas da área da Saúde. Aqui, as turmas devem ser compostas por estudantes de todos os cursos da área da Saúde. Como atualmente no Campus Arapiraca, só existe o curso de Enfermagem na citada área da Saúde, as turmas ainda são homogêneas e os professores específicos, mas quando outros cursos de Saúde surgirem, os docentes serão compartilhados.

O Eixo Profissionalizante corresponde à maior parte do curso, que vai do terceiro ao décimo período e dispõe das disciplinas específicas da Enfermagem. Aqui, os docentes são todos Enfermeiros e trabalham conteúdos com atividades teóricas, práticas, clínicas e de Supervisão de Estágio.

O curso em questão, hoje, conta com um corpo docente de 24 (vinte e quatro) professores no total. Destes, 4 (quatro) desenvolvem atividades apenas no Eixo Inicial e em alguns momentos do intermediário, que correspondem ao primeiro ano letivo e os outros 20 (vinte) professores desenvolvem atividades no Eixo Profissionalizante. Como citado anteriormente, o Eixo Intermediário atualmente só conta com Enfermagem, portanto, a maioria dos docentes pertencentes a este eixo são os mesmos do Eixo profissionalizante.

#### 4.3. Sujeitos da pesquisa

Levando em consideração a descrição do cenário do estudo acima, foram convidados para a pesquisa todos os docentes específicos do Curso de Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas – *Campus Arapiraca*, ou seja, os

que fazem parte do eixo profissionalizante. Do total de 20 professores, dez (10) aceitaram participar e compuseram o quadro de pesquisados.

Os critérios de inclusão adotados foram: ser docente que ministrava aulas no eixo profissionalizante (ao menos um professor de cada disciplina); ser servidor efetivo na instituição e aceitar participar da pesquisa, o que totalizou dez (10) sujeitos. Foram excluídos da pesquisa os docentes que estavam afastados das atividades por qualquer motivo e os que não tinham vínculo em caráter efetivo.

Segue um quadro descritivo do perfil dos sujeitos:

#### **Quadro 1 – caracterização dos participantes da pesquisa**

SUJEITOS	SEXO	IDADE	TITULAÇÃO	TEMPO COMO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	TEMPO NA ATUAL INSTITUIÇÃO DE ENSINO
P1	F	31	Doutorado em andamento	Mais de cinco anos	Mais de cinco anos
P2	F	39	Especialista	Mais de cinco anos	Mais de cinco anos
P3	F	28	Mestre	Menos de cinco anos	Menos de cinco anos
P4	F	36	Mestre	Mais de cinco anos	Mais de cinco anos
P5	M	25	Doutorado em andamento	Menos de cinco anos	Menos de cinco anos
P6	F	28	Mestre	Menos de cinco anos	Menos de cinco anos
P7	F	53	Mestre	Mais de cinco anos	Mais de cinco anos
P8	F	31	Mestre	Mais de cinco anos	Mais de cinco anos
P9	F	29	Mestre	Menos de cinco anos	Menos de cinco anos
P10	M	34	Mestrado em andamento	Menos de cinco anos	Menos de cinco anos

Fonte: autora, 2013.

Além dos dados de caracterização expostos no quadro, vale salientar que todos são enfermeiros por formação.

#### **4.4. Aspectos Éticos**

O projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde do Centro Universitário Cesmac, obedecendo às normas que regem pesquisas com seres humanos. Declaração de Helsinque (1964) e resolução nº 196/96 do Ministério da Saúde. A pesquisa só teve início após a aprovação deste comitê, protocolo de aprovação: 1353\12, de 13\06\2012 (ANEXO A).

A pesquisa não previu riscos aos sujeitos, entretanto, seria possível a ocorrência de desconforto ou constrangimento. Tais riscos foram amenizados à medida que a participação teve caráter voluntário e a pesquisadora apresentou sempre uma postura solícita em caso de dúvidas e dificuldades. E tanto no momento do grupo focal, os professores participantes da pesquisa foram esclarecidos quanto a não obrigatoriedade de resposta a todas as perguntas, estando livres a deixarem de responder qualquer questão que representasse desconforto ou mal estar.

Foi enfatizada aos sujeitos a possibilidade de sua desistência a qualquer momento e sem prejuízo, assim como, a garantia de anonimato. A confidencialidade dos sujeitos da pesquisa foi mantida, em nenhum momento ou por quaisquer meios ocorreu a divulgação pública da identidade dos sujeitos da pesquisa. Os sujeitos foram representados pela letra P, seguida de um numeral de um (1) a dez (10).

#### 4.5. Procedimentos de coleta de dados

Os dados foram coletados por meio do Grupo Focal com a participação de dez docentes. Para tanto foi utilizado um roteiro de orientação (Apêndice D).

“O grupo focal é um tipo de entrevista em grupo pequeno e homogêneo. O valor principal dessa técnica fundamenta-se na capacidade humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos” (Minayo, 2010).

O grupo focal foi o procedimento de escolha para a coleta de dados da presente pesquisa, por que se desenvolve

a partir de uma perspectiva dialética, na qual o grupo possui objetivos comuns e seus participantes procuram abordá-los trabalhando como uma equipe. Nessa concepção, há uma intencionalidade de sensibilizar os participantes para operar na transformação da realidade de modo crítico e criativo. Os estudos que utilizaram o grupo focal demonstram ser esse um espaço de discussão e de troca de experiências em torno de determinada temática. Além disso, o grupo estimula o debate entre os participantes, permitindo que os temas abordados sejam mais problematizados do que em uma situação de entrevista individual. (BACKES, et. al., 2011)

Para viabilizar a técnica, o grupo de sujeitos deve ter de oito a dez pessoas pertencentes a um grupo homogêneo e deve ter um mediador e um assistente ou relator. O mediador é aquele que facilita a discussão, permite e estimula a participação de todos, conduz o foco da discussão dentro dos interesses estabelecidos. O assistente é responsável por gravar o grupo e anotar fatos, expressões e ideias obtidas junto com os participantes (MUNARETTO, et, al., 2013).

A coleta foi realizada em um único encontro, com tempo total aproximado de uma hora e trinta minutos. O encontro teve um facilitador e um relator.

O facilitador mediou a discussão, permitindo e estimulando que todos os integrantes expusessem suas posições. Ele ainda garantiu que as falas não fugissem do objeto da pesquisa e que o tempo total estipulado não fosse ultrapassado. Um roteiro com questões norteadoras serviu de guia para a condução do grupo focal.

Além disso, o facilitador preparou o material de áudio e imagem e pediu autorização para que a discussão fosse gravada, para posterior transcrição e análise.

O relator registrou, num diário de campo, a técnica, as impressões, as expressões e tudo que foi relevante para os objetivos do trabalho, além de ter organizado a demanda, realizando a inscrição das falas, de acordo com as solicitações dos participantes.

Antes do grupo focal, foi explicitado novamente aos sujeitos, que eles tinham o direito de não responderem qualquer questão, caso não quisessem e que o anonimato seria mantido.

#### 4.6. Procedimentos de análise

Os dados foram analisados seguindo as etapas abaixo, conforme o procedimento da Análise de Conteúdo, descrito por Bardin.

Análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores, (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção\ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1979,p.42).

Para atender aos objetivos da presente pesquisa, optou-se trabalhar com a Análise Temática de conteúdo.

Na análise temática, como o próprio nome indica, o conceito central é o tema. Esse comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo. O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado. (Minayo, 2011, p.86)

Segue a descrição do procedimento proposto por Minayo, 2011, seguida pela descrição dos passos seguidos pela pesquisadora para tabular, discutir e analisar os dados:

##### ✓ **Pré - análise.**

- a) **Transcrição das gravações** – As falas dos sujeitos foram todas transcritas para melhor visualização;
- b) **Leitura exaustiva do material** – Todo o material transcrito e separado foi lido várias vezes, de forma a fornecer instrumentos para a pesquisadora fazer a tabulação dos dados. Nesta etapa, foi construído um quadro para as falas do grupo focal;
- c) **Organização dos dados em determinada ordem, numa primeira classificação** – As falas foram agrupadas no quadro, num primeiro momento, por similaridade de conteúdo e mediante a formulação de algumas classes, que emergiram após as repetidas leituras do material.

As classes que emergiram das falas do grupo focal, numa primeira classificação foram nove: construção, apresentação e discussão dos objetivos de aulas\disciplinas; avaliação de aprendizagem; perfil do egresso; metodologia de ensino; capacitação profissional docente; saberes acerca do PPC; interação teoria e prática; papel do professor no processo ensino-aprendizagem; papel do estudante no processo ensino-aprendizagem.

✓ **Exploração do material.**

Posteriormente, os fragmentos das falas foram distribuídos nas classes iniciais, identificados os núcleos de sentido e analisados a partir de repetidas leituras, gerando uma segunda classificação, as quais foram reagrupadas nas seguintes unidades temáticas:

- Os saberes dos professores sobre o PPC;
- O Processo de planejamento e implementação de conteúdos;
- Metodologias e estratégias de ensino utilizadas pelos professores;
- O Papel do professor e do estudante no processo ensino-aprendizagem: “ensinando” e “aprendendo a aprender”;
- Avaliando a aprendizagem.

✓ **Síntese Interpretativa:**

Foi elaborada uma redação para cada Unidade Temática, levando em consideração os fragmentos de fala (unidades de registro), os pressupostos da pesquisa, o referencial teórico escolhido e a literatura pertinente.

## 5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo, cada uma das unidades temáticas foi descrita e discutida numa relação dialógica entre os fragmentos de fala (unidades de registro), o referencial teórico escolhido (Edgar Morin), o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas – Campus Arapiraca e a literatura que trata do mesmo objeto de estudo ou de objetos correlatos.

As unidades temáticas que emergiram das falas e foram discutidas a seguir são: os saberes dos professores sobre o PPC; o Processo de planejamento e implementação de conteúdos; metodologias e estratégias de ensino utilizadas pelos professores; o papel do professor e do estudante no processo ensino-aprendizagem: “ensinando” e “aprendendo a aprender”; avaliando a aprendizagem.

### 5.1 Os saberes dos professores sobre o PPC

O projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas – *Campus Arapiraca* “foi pautado à sombra da resolução CNE\CES nº 1133 de 07 de agosto de 2001 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Enfermagem (DCN)” (UFAL, 2007).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Graduação em Enfermagem definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de enfermeiros, estabelecidas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos Cursos de Graduação em Enfermagem das Instituições do Sistema de Ensino Superior (BRASIL, 2001).

Aqui nesta unidade temática, houve duas discussões primordiais, uma referente à função do PPC e outra referente à sua construção.

Com relação à função do PPC, os docentes entendem que ele seja um norteador para as ações no curso e que ele deve orientar as suas práticas, como explicitam as falas abaixo:

*Norteia todas as atividades que são feitas (P6).*

*O que eu acho é que norteia o que a gente discutiu aqui, sobre as disciplinas, os objetivos, as metodologias. Eu acho que ele tem que tá muito claro também, sabe? No que ele se propõe, porque já que é o nosso instrumento norteador, né, das nossas ações dentro do curso, disciplinas, de objetivos, de perfil, de habilidades, de competências, enfim, todos os aspectos. Esse instrumento, ele precisa tá muito claro (P9).*

Sobre o PPC como norteador da ação docente, Luckesi (2011, p.27), diz que “o projeto político-pedagógico configura [...] a direção da prática educativa [...] Oferece a direção para a ação pedagógica e, ao mesmo tempo, é guia e critério para avaliação”.

Entretanto, mesmo havendo entendimento por parte dos docentes de que o PPC seja norteador das suas atividades e propostas, não é garantido que ele seja seguido à risca. Isso porque o fazer está além daquilo que está instituído em documentos oficiais ou em orientações diretivas. A prática pode estar refletindo uma cultura, um contexto social, onde forças de poder estão em jogo. Além da vontade docente e da compreensão docente é preciso considerar as condições de trabalho, a estrutura física, as normas gerais institucionais, entre outros.

A própria universidade, com suas regras, pode dificultar ou ser antagonista a novas propostas. Nesse sentido, pode ser “conservadora, regeneradora, geradora. Conserva, memoriza, integra, ritualiza um patrimônio cognitivo” (MORIN, 2008).

Segundo os dois sentidos do termo conservação, o caráter conservador da universidade pode ser vital ou estéril [...] a conservação é estéril se dogmática, congelada, rígida. Assim, a Sorbonne condenou todos os progressos científicos do século XVII, e a ciência moderna formou-se em grande parte fora das universidades ao longo desse século (MORIN, 2008).



Num estudo que teve por objetivo descrever e explicar a prática docente em um curso de Enfermagem e sua coerência com o currículo atual, os autores afirmam que “as informações de quase 80% dos docentes corroboraram com a conclusão de que a reforma curricular não determinou mudança da prática pedagógica, em função do “novo” Currículo” (PINTO & PEPE, 2007).

Na presente pesquisa, os sujeitos expressam conhecer a função do PPC como orientador de suas ações, entretanto, a experiência da pesquisadora como parte do contexto vivenciado, dá subsídios para afirmar que este conhecimento não necessariamente reflete no fazer, pois as propostas pedagógicas inseridas no texto do projeto pedagógico não condizem com a prática da maioria dos professores do curso e é preciso refletir sobre as causas desta realidade.

Com relação à discussão sobre construção do PPC, é notada uma diferença entre as falas daqueles que participaram da elaboração do PPC e os que não participaram desse processo. Enquanto os que participaram da elaboração deram ênfase às condições e dificuldades para a elaboração e justificaram as possíveis falhas, os que não participaram apontaram o desejo de reconstrução, tendo em vista o crescimento do corpo docente e a necessidade do envolvimento de todos:

*Ele não foi construído antes do curso ser implantado. O curso começou hoje, tem um projeto pedagógico pra construir, foi assim... Não houve um tempo. Não houve uma discussão como a gente tá agora nesse momento não. [...] A única coisa que a gente tinha era as ementas (P1).*

*Mas eu acho que a gente tem que fazer aquele projeto dentro daquilo que a gente quer, que a gente deseja. Agora...[...] E a realidade é nossa agora né? E não a que foi construída antes do curso ser implantado [...] Agora que a gente tá construindo nosso projeto (P8).*

*Que bom que ele está inacabado, porque eu acho que é pra ser inacabado mesmo. Eu acho que não tem como a gente acabar nunca o projeto pedagógico. Não tem como deixar ele tão perfeitinho [...] Vamos fazer uma avaliação contínua, ano a ano, de tudo que foi proposto (P9).*

O primeiro depoimento é de uma professora que já estava no curso, a época de sua implantação. É notada a dificuldade enfrentada para a elaboração do PPC, tendo em vista o contexto que se apresentava. Nesse momento de início do curso, eram poucos os professores efetivos e todos estavam em processo de inserção na instituição; a maioria tinha, inclusive, iniciado neste momento a carreira docente.

Já os outros dois depoimentos são de docentes que entraram no curso em um momento posterior e demonstram o interesse por trabalhar o Projeto Pedagógico de forma contínua, com avaliações e atualização frequentes, num movimento de reconstrução coletiva. Estes discursos levam à suposição de que os professores estão dispostos a colaborar com ações, núcleos e grupos de reestruturação e avaliação do PPC. Para Vasconcelos (2002, p. 173), “o planejamento participativo abre a possibilidade de um maior fluxo de desejos, de esperanças e, portanto de forças para a tão difícil tarefa de construção de uma nova prática”. Pensar o PPC na perspectiva participativa implica em assumir que

*O projeto político pedagógico, ao mesmo tempo que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais, a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins, assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar, As ações específicas para a obtenção destes fins são meios. Esta distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político pedagógico (VEIGA, 2008, p.17).*

O PPC do curso pesquisado tem como um dos objetivos a integração com o setor saúde *loco* regional e tenta aproximar a produção do conhecimento à qualidade dos serviços de saúde da região, além de prever uma avaliação contínua e com a participação de todos os agentes: professores, técnicos, estudantes, profissionais do serviço e gestão, o que indica comprometimento com a realidade, o contexto e a coletividade. Para se pensar um currículo comprometido com a realidade em que está inserido “é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia”(MORIN, 2011, p. 34).

A necessidade de considerar o contexto, todo o interesse coletivo para a construção do PPC e o desejo expresso pela avaliação constante são aspectos considerados positivos nas falas dos entrevistados e trazem à tona a consciência do trabalho contínuo de planejamento, avaliação e ação, essenciais para a qualidade do ensino em saúde.

## 5.2. O Processo de planejamento e implementação de conteúdos

Nessa unidade temática fica clara a distribuição dos conteúdos por disciplinas, dispostos na “grade curricular”. Tal disposição mostra as contradições do PPC, quando, ao mesmo tempo em que distribui os conteúdos de forma compartimentada e isolada em grade, aponta a necessidade da integração entre conteúdos buscando interdisciplinaridade (UFAL, 2007).

Nas falas que se seguem, o termo “disciplina” aparece constantemente, apontando fragmentação dos conteúdos.

*No início da disciplina, geralmente, o coordenador da disciplina espera que todos os professores do grupo estejam presentes. Aí o coordenador da disciplina apresenta os objetivos, a metodologia a ser empregada na disciplina, aí a gente faz uma discussão sobre como vai ser o desenrolar daquela disciplina e a cada aula, o professor que vai ministrar, fica responsabilizado por passar os objetivos da aula. (p10)*

*Com relação aos objetivos, a gente faz a apresentação no início da disciplina e a cada aula tem o plano de aula, que a gente socializa os objetivos. (P6)*

*Pra eles, no primeiro dia de aula, a gente passa o plano de disciplina, que tem os objetivos, aí eles ficam entendendo. Agora a cada aula eles também ficam sabendo qual é o objetivo daquela aula. (P8)*

É a repetição da palavra “disciplina” que denota o isolamento entre os saberes separados e traz à tona a discussão sobre a superespecialização e o ensino fracionado e descontextualizado, tratado na obra de Edgar Morin como uma “compartimentação do saber”.

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjunta e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o

multidimensional. É uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega. Destói no embrião as possibilidades de compreensão e de reflexão [...] incapaz de considerar o contexto e o complexo planetário, a inteligência cega, torna-se inconsciente e irresponsável ( MORIN, 2011, p.40).

Tendo em vista esta realidade, as referências que os professores fazem têm sempre relação com cada disciplina específica. Todos os professores do estudo, sem exceção, discutem o planejamento dos conteúdos de forma compartimentada, cada um ou cada grupo se apropria de uma fração do conhecimento que se apresenta em forma de disciplina isolada das demais.

Os docentes referem que planejam as disciplinas antes do início do semestre e que divulgam os objetivos com os alunos no início do período letivo e ao início de cada aula ministrada. Entretanto há, pelos depoimentos abaixo, uma tendência em considerar uma relação de flexibilidade na construção e reconstrução destes objetivos, respondendo às necessidades e demandas dos estudantes.

*O ideal é que a gente tenha objetivos bem definidos, mas que não sejam inertes nem inflexíveis, né verdade? Já que a gente pensa num processo ensino-aprendizagem centrado nos discentes, como sujeitos ativos no processo do conhecimento. Então é claro que vão surgir novas demandas de acordo com o perfil daquela turma e essas novas demandas precisam ser consideradas em torno do desenvolvimento desses objetivos. (P5)*

*Eu posso tentar iniciar uma aula hoje, mas eu vejo que eles estão com necessidade de resgatar alguma coisa, eu mudo automaticamente meu objetivo de aula pra poder voltar e retomar posteriormente, para que, no final da disciplina, respeite as necessidades do aluno e do professor. Então a gente vai se moldando [...] A gente pode modificar nosso programa de aula, nosso plano de aula. Acontece todo semestre isso. Não sei se tá certo ou se tá errado [...] Então, por necessidade, a gente vai modificando a cada aula, pra que a gente alcance aquele objetivo final, que é o objetivo geral da disciplina. (P8)*

O primeiro depoimento traz o discente para o lugar de co-autor, participante da construção do seu conhecimento e também co-participe do caminho que se segue até o seu conhecimento, qual seja, o planejamento dos objetivos, pois, para este planejamento, segundo a fala, é necessário conhecer o perfil dos estudantes. Na fala do sujeito está implícito que os objetivos da aprendizagem não devem

consistir da simples memorização de informações, tampouco da execução mecânica e pré-concebida de determinados comportamentos.

Nesta perspectiva, os depoimentos dos docentes coincidem com o que é proposto no PPC do curso em relação ao papel do estudante, considerado sujeito de seu próprio aprendizado. Para tanto, uma das premissas é aprender a aprender, em que o estudante seja capaz de buscar elementos que possibilitem-no construir conhecimento e produzir significados, num permanente processo de geração e ampliação de saberes e fazeres. Nessa direção,

não se trata, pois, de rever disciplinas e conteúdos, mas de instaurar um modo de organização do trabalho pedagógico no qual o estudante possa se preparar para buscar ativamente os conhecimentos necessários para resolver os problemas encontrados no exercício da profissão (TRENCHÉ, et. al, 2008, p.699).

No segundo depoimento, o professor se coloca como sujeito das suas ações, com autonomia para mudar a partir das necessidades identificadas. Isso nos mostra que os professores estão expostos às influências do meio, mas são também, ao mesmo tempo, “atores que possuem saberes e um saber-fazer, e que dão provas, em seus atos cotidianos, de uma competência significativa diante das condições e das consequências de seu trabalho” (Tardif, 2000, p. 12).

As Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação em Enfermagem preconizam um currículo flexível e adaptável.

A estrutura do curso de graduação em Enfermagem deverá assegurar [...] os princípios de autonomia institucional, de flexibilidade, integração estudo\trabalho e pluralidade no currículo.(Brasil, 2001)

Para Edgar Morin (1998), a flexibilidade no planejamento das ações na educação é necessária, em que

conhecer é também uma estratégia, que pode se modificar em relação ao programa inicial, que é flexível e leva em conta o que chamo de ecologia da ação. Sabe-se hoje que uma ação, lançada ao

mundo, entra num turbilhão de interações e retroações, que podem se voltar contra a intenção inicial ( Morin, 1998).

Embora o curso e seu projeto pedagógico se apresentem ainda fragmentados em relação aos conteúdos - o que reflete a estrutura da instituição onde está inserido, que exige dos cursos uma apresentação dos conteúdos em forma de “grade curricular”, com disciplinas bem específicas e fragmentadas - há um avanço no sentido de que os docentes apontam flexibilidade no planejamento em função das necessidades apontadas pelos estudantes e reconhecem esses estudantes como sujeitos ativos e responsáveis pelo seu aprendizado.

### 5.3. Metodologias e estratégias de ensino utilizadas pelos professores

Em se tratando das metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem, os depoimentos, por si, trouxeram elementos que possibilitaram uma discussão sobre o que os professores estão utilizando, como estão fazendo nas aulas e também sobre o que eles sabem sobre a temática.

Quando falavam sobre as suas práticas, surgiram depoimentos que nomeavam metodologias e estratégias e outros que descreviam o fazer docente de um modo geral sem especificar nenhum método ou estratégia em particular.

Entre aqueles que apontaram os métodos que utilizam, a grande maioria citou mais de um. Percebe-se um misto de estratégias de trabalho, indo do tradicional às metodologias ativas. E as técnicas de ensino também foram muito abordadas como sinônimo de metodologias de ensino-aprendizagem.

*Além da questão de aulas expositivas, com dinâmicas. Usava muita dinâmica, alguns textos, estudo dirigido, leva-los pra campo, voltar. O arco de Maguerez. Na disciplina [...], eu tive que usar o arco de Maguerez e foi muito bom, deu certinho. Mas eu tive que parar em alguns momentos para dar aula expositiva e a turma chegou junto. (P2)*

*Eu acho que não existe uma metodologia assim perfeita, né? Eu acho que em algumas situações, as metodologias ativas né... o PBL... qual é o outro? A problematização, é ideal e tem momento que tem que ter aula expositiva mesmo e não é nenhuma coisa negativa usar aula expositiva. (P10)*

*A gente busca, a gente tenta mesclar um pouco. [...] mesmo na aula expositiva, a gente tenta ter essa conversa com o aluno pra tentar resgatar o que ele tem de conhecimento prévio. Às vezes até, no início, eu tento fazer alguma dinâmica para tá tentando resgatar o que eles sabem e às vezes eu fico... eu fico assim surpreendida. Um dia eu fui dar uma aula [...]para ver se eles sabiam as características, quando cheguei tava tudo pronto, não precisei mais dar aula, porque eles sabem. E, assim, o que eu fiquei impressionada... agora assim, isso é reflexo de que? [...] a busca do conhecimento, que eles estão buscando. Assim, eu não me sinto tão traumatizada em não usar metodologias ativas, por conta disso. (P3)*

*Mas que eu acho que no nosso dia a dia, uma preocupação minha é fazer com que o aluno reflita sobre aquilo que a gente tá discutindo e que ele fale, que ele se expresse. Minha preocupação é saber o que eles têm sobre... que compreensão eles têm daquele assunto que a gente tá discutindo. E a partir daí, a gente construir algo. (P1)*

*Porque a gente não utiliza nenhum... A gente não utiliza nem o PBL, não utilizamos o tutorial, não utilizamos a problematização. A gente utiliza a metodologia ativa docente [...] A gente tá utilizando data show, sem problema nenhum, quando tá dando aula, mas sempre buscando, buscando neles primeiro e deixando neles uma curiosidade por que como é que você vai ser mediador daquele aprendizado se você chegar lá sem nem sequer deixar uma curiosidade no aluno, pra ele saber que determinado assunto: ‘o que é aquilo?’ E ‘Quais são as minhas curiosidades’ né? Motivar... (P4).*

Mais uma vez, é visível a prática dos docentes sendo reflexiva, com intenção de mudança. Apesar de o ensino tradicional ainda ter sido muito citado, representado pelo termo “aula expositiva”, foi usualmente complementado com outras técnicas. E o Projeto Pedagógico não indica um método em especial, mas prevê a utilização de metodologias ativas no decorrer de toda a graduação, com fins da aprendizagem significativa.

O Pensamento Complexo traz elementos que seguem a mesma direção do que está instituído no Projeto Pedagógico do Curso em questão, quando traz a necessidade da reflexão e da crítica, para a construção da cidadania. É preciso, pois, uma mobilização de conhecimentos e, para tanto, é necessário o uso de metodologias diferenciadas, com enfoque de contextualização e busca. Nessa direção,

o pensamento que afronta a incerteza pode esclarecer as estratégias do nosso mundo incerto [...] Um modo de pensar capaz de unir e solidarizar

conhecimentos separados está apto a desdobrar-se em uma ética da união e da solidariedade entre humanos, pois um pensamento hábil em não se fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos, estaria apto a favorecer o senso da responsabilidade e o da cidadania. A reforma do pensamento teria, então, consequências existenciais, éticas e cívicas [...]O paradigma da Complexidade proposto por Morin, termina por retratar um conhecimento sobre condições possíveis, tornando-se, então, um conhecimento relativamente imetódico ou construído a partir de uma pluralidade metodológica (Santos, 2003, p. 688, 689).

O mundo atual aponta para a necessidade de formar profissionais capazes de analisar situações complexas de forma crítica e responsável e, neste contexto, as metodologias ativas apresentam-se no ensino em saúde como uma opção adequada. E é nesta direção que as DCN e O PPC orientam o fazer. Tal orientação compõe o entendimento de que

vivemos em uma sociedade globalizada, na qual o conhecimento tem se tornado um recurso importante, pois tudo está em constante evolução e transformação. Espera-se de nós, profissionais, que sejamos capazes de analisar situações complexas, de optar de maneira rápida e refletida por estratégias adaptadas aos objetivos e exigências éticas, de escolher entre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, e adaptar, de maneira crítica, nossas ações e resultados (Wall ML, et. al, 2008, p. 516).

Desta forma, as metodologias ativas de ensino-aprendizagem surgem no sentido de fornecer ferramentas aos estudantes, para que eles se tornem egressos capazes de planejar e executar ações responsáveis e refletidas, a partir de um diagnóstico de situação real. E este perfil só pode ser conseguido se a academia traz esta perspectiva de ensino, em que o estudante é capaz de buscar, detectar problemas e mobilizar conteúdos diversos para solucioná-los.

Os docentes apontaram a necessidade de melhor compreensão sobre os métodos de ensino, em especial as metodologias ativas, assim como a necessidade de melhor preparação para o exercício da docência.

*Se a gente for aprofundar dentro do científico, que método é esse. A gente mistura, a gente não sabe nomear que método é esse. [...] mas que a gente*



*não nomeou, não sei se por falta de conhecimento, mas também pode ser, mas que a gente não nomeou. A gente pegou uma forma assim, de fazer uma aula expositiva melhor né? Dentro dessa metodologia que a gente criou; não sabemos nomear. (P4)*

*Que assim, eu também sinto falta de conhecer novos... métodos ativos [...] Sinto falta também, de conhecer as metodologias, de estudar de saber o método certinho da metodologia ativa [...] Porque a gente não tem formação pra ser professor. E a gente também não foi formado dessa maneira. É que a gente não tem todas as ferramentas. Não é fácil assim. (P1)*

*Então, eu acho que cabe essa reflexão que a gente tá fazendo aqui. Discutir... o que é metodologia ativa? Será que a gente sabe? Vamos aprender? Como construir? Né? Como que a gente pode construir juntos esse conceito de metodologia ativa? Será que a gente já sabe? (P5)*

*E aí, a outra coisa que eu queria falar é sobre essa questão das metodologias, que eu sinto falta de capacitação. (P9)*

Grande parte dos docentes sujeitos da pesquisa é composta de profissionais com graduação em bacharelado e que saem do serviço para as salas de aula. A experiência que eles têm com a docência normalmente parte da vivência anterior enquanto estudantes. E a tendência é de reproduzirem o tipo de ensino que vivenciaram. Não há regras claras a serem cumpridas nem as capacitações necessárias. Isso, provavelmente, traduz a dificuldade de os docentes indicarem com clareza as técnicas e/ou metodologias de ensino que utilizam.

Não há grande preocupação nas instituições de ensino superior, por capacitarem os professores para a docência. Entretanto, as orientações atuais das DCN para os cursos de Enfermagem, exigem mais do professor do que o simples ministrar de aulas expositivas, sendo então imprescindível uma capacitação docente, para garantir a qualidade de fazer, dentro das perspectivas estipuladas (Pimentel, et. al. 2007).

Percebe-se que, apesar de apoiar-se nas DCN, o Projeto Pedagógico do curso estudado, na prática, não apresenta proposta de capacitação e aprofundamento com relação às técnicas e metodologias de ensino preconizadas. Os cursos muitas vezes propõem mudanças curriculares que se voltam para reformulações pontuais, gerando poucas alterações no conjunto das proposições. Essas reformulações às vezes são traduzidas pela utilização de metodologias ativas

em uma disciplina, por exemplo. Tampouco são feitos investimentos na capacitação docente (PERIN et al, 2009). Esse cenário impõem limites significativos à prática pedagógica e traz dilemas ao cotidiano docente, indicando a necessidade de programas de educação e desenvolvimento docente permanente (ALMEIDA et al, 2008).

#### 5.4. O Papel do professor e do estudante no processo ensino-aprendizagem: “ensinando” e “aprendendo a aprender”

O Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem – UFAL – *Campus Arapiraca* traz o papel do professor como facilitador, orientador da construção do conhecimento pelos estudantes, estimulando o planejamento de ações sobre os problemas reais e o papel do estudante como sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem, com postura reflexiva e indagadora sobre as questões da vida prática (UFAL, 2007), assim como ditam as diretrizes Curriculares para os cursos da Enfermagem (BRASIL, 2001).

Aqui nesta unidade temática, as afirmativas dos professores apresentam-se em dois polos, um que reflete a aproximação, maior ou menor, com o papel do professor e do estudante preconizado no PPC e nas DCN e o outro polo que discute a questão da hierarquia na relação professor-aluno.

*Tudo que a gente vem discutindo até agora nessa roda de conversa leva pra um lado de um pensar reflexivo não é? De uma construção de conhecimento. Será que a gente consegue? (P1)*

*Então eu acho que professor é facilitador, é orientador, é estimulador. E o aluno [...] Aí é mais difícil ainda o papel do aluno... O papel dele é buscar. É fortalecer o seu conhecimento. (P10)*

*O meu papel dentro da Universidade, é conduzir o aluno, facilitar o aprendizado, propor aquela discussão para construir junto aquele conhecimento. (P8)*

Estas três falas explicitam que os docentes discutem os papéis de professor e estudante estipulados tanto no PPC quanto nas DCN, quando pontuam a construção

do conhecimento pelo aluno e a mediação do processo pelo professor, corroborando com a Teoria da Complexidade que pontua que não deve ser função do professor transmitir nada pronto e acabado e nem função do estudante apenas aceitar o que é transmitido de forma vertical. É preciso que o docente estimule e que o discente questione, critique e busque o desenvolvimento de uma “cabeça bem feita” em detrimento de uma “cabeça bem cheia”.

Esse pleno emprego exige o livre exercício da faculdade mais comum e mais ativa na infância e na adolescência, a curiosidade, que, muito frequentemente, é aniquilada pela instrução, quando, ao contrário, trata-se de estimulá-la ou despertá-la, se estiver adormecida. Trata-se, desde cedo, de encorajar, de instigar a aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época [...] Uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril. (Morin, 1999, p.18, 20) E O objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida (Morin, 1999, p.42).

Uma fala, em particular, chamou à atenção por deixar clara a dificuldade em definir papéis.

*Eu acho que definir papel de professor e de aluno é muito complexo, porque, muitas vezes, a gente não sabe nem qual é o papel do professor, imagine você... Eu acho que é um processo de construção e desconstrução né? E até você conseguir atingir aquilo... Por que é complicado você definir o papel. É transmitir conhecimento? É uma troca de experiência? É um processo. (P9)*

Presume-se que esta dificuldade de definição de papéis de professor e estudante, tenha relação com a realidade do ensino em saúde no geral e, em particular, da estrutura de ensino na escola estudada. Tendo em vista os outros aspectos já discutidos até aqui e o desenho do curso estudado, com relação às metodologias de ensino, planejamento de ações e estrutura curricular, com tendência à fragmentação de conteúdos, é impossível não fazer uma associação com esta sessão. E o Pensamento Complexo discute o quanto uma estrutura compartimentada de ensino pode interferir na definição do papel que o estudante traz para si, no processo ensino-aprendizagem, quando diz que

em vez de corrigir esses desenvolvimentos, nosso sistema de ensino obedece a eles. Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. Em tais condições, as mentes jovens perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos (Morin, 1999, p.11).

Fica subentendido, segundo o Pensamento Complexo, que mesmo quando o professor coloca na fala que reconhece o que preconizam as DCN e o PPC, a prática profissional depende de um contexto geral e a assunção dos papéis dos atores envolvidos está entrelaçada com tudo isso: o reconhecimento, a prática e o contexto.

Nesta perspectiva, é mister que os docentes sejam capacitados, no sentido de mobilizar o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes, com fins da utilização prática no contexto onde ele será inserido, ainda na formação e depois, em sua vida profissional, logo

é pungente a necessidade de professores atuantes nas diversas áreas do conhecimento — essenciais na constituição do saber-fazer [...] — mergulharem nas águas da pedagogia, importante auxílio para a constituição da complexa rede de conhecimentos, habilidades psicomotoras e demais competências a serem adquiridas pelo profissional em sua fase de formação (Gomes, et.al., 2008, p. 109).

Tais competências dizem respeito não à simples aquisição de conhecimentos, mas ao discernimento para mobilizar os conhecimentos diversos no enfrentamento de situações e problemas da vida real (SIQUEIRA-BATISTA, et. al, 2013).

Agora, seguem as falas que discutem a questão da hierarquia na relação docente\discente:

*É uma questão de respeito. (P1)*

*Essa discussão do papel do professor e do aluno, ela cai um pouco na discussão da hierarquia. A hierarquia familiar, a hierarquia da sociedade, a hierarquia do professor e do aluno [...]Claro que tem horas que a gente tem que puxar na orelha. (P10)*

*Por que eu também penso que é dever do professor mesmo, cobrar. A gente tá aqui, a gente vai formar profissionais e a gente tem mesmo que cobrar. Infelizmente, a gente tem que ter essa [...] de ter autoridade né? De ter o compromisso. (P6)*

*Mas a gente tem que refletir essa relação professor/aluno, É relação de que? De pai? De mãe? É responsável por que? (P8)*

Paulo Freire é atemporal na temática da educação e não pode faltar em qualquer discussão da área. Ele traz na sua obra a necessidade da disciplina, do respeito e da hierarquia sim, no sentido de facilitar a produção do conhecimento como um ato coletivo, de responsabilidade também do educando. Entretanto, ele trata como negativa a intolerância e o autoritarismo do professor, que não entende o seu papel de facilitador. Dentro desta perspectiva, ele diz que

*se a professora é coerentemente autoritária, ela é sempre o sujeito da fala, enquanto os alunos são continuamente a incidência de seu discurso. Ela fala a, para e sobre os educandos. Fala de cima para baixo, certa de sua certeza e de sua verdade. E até quando fala com o educando é como se estivesse fazendo favor a ele, sublinhando a importância e o poder de sua voz. Esta não é a forma como a educadora democrática fala com o educando, nem sequer quando fala a ele. Sua preocupação é avaliar o aluno, é constatar se ele a segue ou não. A formação do educando, enquanto sujeito crítico que deve lutar constantemente pela liberdade, jamais move a educadora autoritária. (Freire, 1997, p.59).*

Nota-se aqui, que há nos depoimentos uma sintonia com o pensamento de Freire, que valoriza a hierarquia, mas critica o autoritarismo. Pois os mesmos sujeitos que antes reconhecem o seu papel como facilitadores ou mediadores do processo ensino aprendizagem, agora tratam da questão da autoridade e do respeito. Vê-se que autoridade e autoritarismo são posturas muito diferentes e como o curso estudado tem a intenção de trabalhar numa proposta diferenciada e ativa de ensino, como consta no seu projeto pedagógico, a postura docente deve ser de diálogo e mediação com os discentes. Para tanto, é preciso que também sejam respeitadas relações hierárquicas. A própria mediação depende disso e

*do ponto de vista teórico e político, a proposta da pedagogia não diretiva, também denominada escola ativa ou escola nova, que surge em reação ao autoritarismo do professor da escola tradicional, ainda hoje orienta reformas no sistema escolar. Essa corrente tem como princípio norteador a*

valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social. Valoriza-se mais o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito (Marin, et.al., 2010, p.14).

Mais uma vez, depreende-se de toda esta discussão que a intenção dos docentes, sujeitos desta pesquisa repercute em suas falas e vêm no sentido de apoiar práticas ativas. Os problemas do contexto, a cultura do ensino tradicional arraigado nos professores e a falta de capacitação docente podem ser apontados novamente aqui como as causas das dificuldades. É preciso deixar clara a importância da formação docente, para dar ferramentas aos professores, tanto para conseguirem assumir seu papel de facilitadores, quanto para conseguirem motivar os estudantes para exercitarem seu papel de atores em engajarem-se ativamente no processo ensino-aprendizagem (COTTA, et. al, 2011).

#### 5.5. Avaliação da aprendizagem

Os depoimentos dos sujeitos da pesquisa refletem que eles têm plena consciência que existe um descompasso entre o perfil da prática pedagógica pretendida e a forma de avaliar mais usual. Aqui, novamente, os dois aspectos (saber e fazer) são considerados nas falas dos professores.

*Pois é, é uma coisa difícil de ser respondida... Eu não sei responder qual seria a melhor forma de avaliar. O que eu venho identificando é que a forma produtivista de avaliar não vem dando certo [...] de quantificar o que a gente produz. [...]Pois é, e atribuir, inclusive, nota. (P5)*

*Nós não somos orientados a valorizar mais o aluno que tá com dificuldade. Geralmente o professor, ele só dá valor ao 10,0, ao 9,0 [...]E se eu sei o aluno que não alcançou. Como é que eu vou fazer pra acompanhar? É essa a minha dúvida, como é que eu vou fazer...(P7)  
Então, assim, acho que ainda é uma coisa que a gente precisa amadurecer muito essa questão da avaliação [...] a gente tem que usar instrumentos que funcionem. (P3)*

As próprias DCN para os cursos de Enfermagem trazem direções que podem ser contraditórias, quando se trata da avaliação dos estudantes: Ao passo que diz em seu parágrafo 1º do artigo 15 que “as avaliações dos alunos deverão basear-se

nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos” (Brasil, 2001), coloca em seu parágrafo 2<sup>a</sup> do mesmo artigo que: “o curso de Graduação em Enfermagem deverá utilizar metodologias e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem [...] em consonância com o sistema de avaliação e a dinâmica curricular definidos pela IES à qual pertence” (Brasil, 2001). Tais critérios de avaliação podem não ser condizentes com o desenvolvimento de competências e habilidades. O que podem tornar os dois parágrafos do art. 15 contraditórios e até antagônicos, que é o que acontece na escola estudada, pois o PPC avaliado está indo de encontro à metodologia de ensino e à formação por competências e habilidades propostos no próprio documento. O projeto pedagógico em questão diz que

as avaliações acerca do processo de ensino e aprendizagem, relativas as provas, trabalhos, avaliações, notas, média, desempenho mínimo exigido do estudante, dar-se-ão conforme resolução da UFAL: A avaliação do rendimento escolar se dará através de: Avaliação bimestral, em número de duas por semestre letivo; reavaliação e prova final, quando for o caso (UFAL, 2007).

Vê-se pela citação acima que os critérios para avaliação da aprendizagem, propostos pelo curso, ferem o que está orientado sobre outros aspectos, como os papéis de professor e aluno, a metodologia de ensino, o planejamento dos conteúdos. Ao mesmo tempo em que se preconiza o uso de metodologias ativas de ensino, a formação por competências e a interdisciplinaridade, propõe-se uma avaliação pontual e meramente classificatória.

A avaliação pode ser vista desde a concepção de avaliação que a caracteriza como instrumento de medida, destinado à verificação da aprendizagem, até àquela que a concebe como meio de diagnóstico para subsidiar a análise e a reflexão das atividades de ensino e acompanhamento do aluno na construção do conhecimento [...] A avaliação da aprendizagem é um dos elementos constitutivos do projeto Pedagógico, sendo, portanto, um processo permanente de construção e formação, que abriga diferentes perspectivas e agentes envolvidos nas atividades de ensino (Cavalcante, 2011, p. 145).

O PPC da escola estudada, enquanto pensa num fazer crítico e autônomo, voltado para a construção ativa do conhecimento, estimula uma forma de avaliar

com foco na pedagogia tradicional, calcada na visão estática do educando e da classificação do que já é dado e conhecido. Então não há avaliação real da aprendizagem e sim a aplicação de exames. “Exames e avaliação da aprendizagem são fenômenos e práticas diversas” (Luckesi, 2011, p.21).

Percebe-se nas próximas falas que é preocupação dos professores a necessidade de uma forma de avaliar menos excludente e mais efetiva e condizente com a estrutura desejada de currículo.

*Então essa avaliação quantitativa eu já vi que não dá certo. Apesar de alguns momentos ela poder fazer de forma complementar. Não é descartar, é deixar de ser central. (P5)*

*A avaliação tem que ser permanente, não só pontual [...] (P10)*

*É só uma avaliação só do conteúdo ou é uma avaliação do processo ensino-aprendizagem? (P6)*

*É, não deve avaliar o aluno apenas pelo que produziu [...] Eu acho que avaliação tem que ser todos os dias, toda aula (P8).*

*Eu acho que a avaliação depende muito da metodologia empregada, não sei se eu tou correta, mas eu acho que não tem como a gente segregar avaliação de metodologia (P9).*

Os depoimentos apontam a insatisfação com a forma de avaliar pontual, estimulada na instituição e demonstram um interesse em transformar esta prática. A teoria da complexidade traz sua contribuição acerca da prática da avaliação:

lembremo-nos que nenhuma técnica de comunicação, do telefone à internet, traz por si mesma, a compreensão. A compreensão não pode ser quantificada. Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana, é outra (Morin, 2011, p. 81).

Neste sentido, o Pensamento Complexo traz a avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem, como parte da construção do conhecimento, devendo ser, pois, constante e construtiva e não pontual e somativa:

A nossa educação nos habituou a uma concepção linear da causalidade. Temos causas que produzem efeitos. Ora, uma das ideias mais importantes que me parecem ter surgido nos últimos 50 anos foi a da circularidade, cristalizada pela primeira vez por um especialista em cibernética. Para compreender a ideia de circularidade retroativa, podemos



imaginar um sistema de aquecimento central: uma caldeira alimenta os radiadores; quando se atingiu a temperatura desejada, o termostato faz parar o funcionamento da caldeira; se a temperatura baixa, o termostato faz funcionar a caldeira de novo. Há, em consequência, um sistema onde o efeito atua retroativamente sobre a causa (Morin, 2008).

Esta circularidade ou ação contínua na avaliação de processo é fundamental no ensino em saúde, pois ela serve exatamente para verificar o desenvolvimento, identificar as falhas e dificuldades, para garantir a construção do conhecimento realmente sólida e efetiva.

Por tudo que foi discutido aqui nesta unidade temática, fica claro que para atender à orientação de desenvolvimento de habilidades e competências, constante lá no PPC do curso, é preciso que haja práticas de avaliação do tipo formativas, com *feedback* constante entre professor e estudante, centradas no processo ensino aprendizagem. A própria avaliação é parte deste processo e não pode ser tratada como fim, ou como forma de classificar. Ela (a avaliação) deve permitir a reconstrução e reelaboração por parte dos estudantes, facilitando o aprendizado real (COTTA, et. al., 2013).

## 6. CONCLUSÃO

Este estudo teve por objetivo geral discutir o fazer pedagógico dos professores e sua relação com o PPC. As cinco unidades temáticas que foram discutidas na última seção demonstram que os docentes: apresentam uma postura de apoiar a flexibilidade com relação ao planejamento e implementação de suas ações; colocam a posição do professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem como sendo mais eficiente do que aquela que preza pela transmissão vertical; valorizam as metodologias ativas de ensino, com o estudante como sujeito ativo, agente crítico na construção do saber. A avaliação feita de forma processual e formativa também é considerada pelos sujeitos, como a mais adequada forma de avaliar o aprendizado.

Apesar do quadro apresentado, os resultados pontuaram depoimentos que podem ser considerados contraditórios. Mesmo com o saber docente articulado com práticas pedagógicas mais ativas, alguns aspectos do fazer dos participantes do estudo corroboram com os pressupostos apresentados na introdução desta pesquisa. Alguns professores, por exemplo, mesmo quando em algum momento se colocam no papel de mediadores - quando se trata da relação professor-aluno - em outros momentos se colocam numa posição de autoritarismo e assumem uma relação vertical. Mesmo considerando-se a avaliação de aprendizagem realizada de forma constante e processual, como a forma mais acertada de avaliar, os exames pontuais e classificatórios ainda são os mais utilizados.

Mesmo quando as falas demonstram o desejo por trabalharem o desenvolvimento de competências - o que depende de uma articulação entre saberes diversos, para a resolução de problemas reais – a prática ainda é pautada no ensino fragmentado e descontextualizado.

Com a discussão dos resultados deste trabalho, surgem algumas indagações essenciais: se os docentes conhecem a função do PPC e reconhecem suas diretrizes e as orientações das DCN, por que não as seguem? se os professores consideram os estudantes no seu papel de agentes ativos e se colocam na posição de facilitadores do processo ensino-aprendizagem, por que as metodologias

tradicionais ainda são tão utilizadas? se a interdisciplinaridade é estimulada como uma forma eficaz de conseguir o desenvolvimento de competência, por que os conteúdos são tão fragmentados durante a graduação? Respostas a estas indagações exigem uma reflexão que deve partir de um diagnóstico mais detalhista da realidade particular e do contexto a que pertence.

O Projeto Pedagógico do curso estudado, pautado nas DCN para os cursos de graduação em enfermagem, foi colocado como pano de fundo para a discussão. Os docentes entendem a função do PPC como norteadora de suas ações, mas a simples orientação diretiva mostrou-se ineficaz no sentido de colocar em prática as transformações necessárias e, em alguns aspectos, os próprios documentos norteadores apresentam contradições e inconsistências que precisam ser consideradas e criticadas, quando a intenção é mudar e agir de forma reflexiva e consciente.

Vale lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em saúde estipulam alguns aspectos que devem orientar a construção do PPC das escolas. Entretanto, a maior parte das orientações é comum, o que pode significar uma “cara” semelhante dos projetos pedagógicos dos diversos cursos. E estes projetos são, muitas vezes, elaborados de forma mecânica, com adequações obrigatórias para atender a exigências dos órgãos reguladores e às normativas. O maior risco, portanto, é que não sejam respeitadas as especificidades de cada formação, ou, mais grave ainda, que não sejam consideradas as realidades particulares em cada contexto específico. E a consequência, caso isso ocorra, é a existência de projetos que não podem ser materializados em práticas condizentes, ou que sejam inconsistentes.

O estudo apontou que é clara a intenção do grupo de professores em trabalhar com uma postura de flexibilidade e crítica e é notada, nos sujeitos, a disponibilidade para discutir as reformas curriculares e transformar o fazer de forma consciente e factível. Entretanto, para que haja relação entre os saberes e as práticas docentes, não basta pensar em um projeto curricular bem estruturado, é preciso que este projeto seja construído coletivamente e que todos os sujeitos

interessados (docentes, discentes, técnicos, gestores, profissionais do serviço e comunidade) e as relações das quais eles fazem parte, participem deste movimento.

É importante, também, que além de ser orientado pelas DCN, o PPC seja embasado em um referencial teórico que lhe dê sustentabilidade. Isso implica em um referencial que dê sentido e que faça sentido no contexto em que se insere. E as normas e diretrizes devem servir para orientar, mas não para serem tratadas como amarras ou prisões. Além disso, é imprescindível o planejamento e a implementação de um programa de capacitação docente.

Os achados da presente pesquisa serão de utilidade ímpar para o curso estudado por servirem de base para apoiar as ações do grupo gestor de currículo na transformação real e consistente do PPC e das práticas docentes. Mas, por tudo que foi colocado, são de interesse, também, para o ensino de Enfermagem e para o ensino em saúde no geral.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, H.G.G; FILHO, O.F.F. Educação permanente de docentes: análise crítica de experiências não sistematizadas. **Revista Brasileira de Educação Médica**. 2008. 32 (2): 240 – 247 : Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v32n2/a12v32n2.pdf>>;

AUSUBEL, D. F. **Psicologia Educacional**, 1980.

BACKES, A; SILVA, R.P.G; RODRIGUES R.M. Reformas curriculares no ensino de graduação em Enfermagem: Processos, tendências e desafios. **Cienc Cuid Saude** 2007 Abr/Jun;6(2): 223-230;

BACKES, D.S; et al. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, São Paulo: 2011; 35(4): 438-442.

BARDIN, I. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed.70, 1979;

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 3, DE 7 DE NOVEMBRO DE 2001** – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação superior, 2001;

CAVALCANTE, L.P.F. **Avaliação de aprendizagem no ensino superior na área da saúde**: unidade de produção de sentidos sob a perspectiva histórico-cultural. Leila Pacheco Ferreira Cavalcante. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2011.

CAVALCANTE, L.I.P; et al. A Docência no Ensino Superior na área da Saúde: Formação Continuada/Desenvolvimento Profissional em Foco. **Revista Eletrônica Pesquiseduca** –v. 03, n. 06 - jul.–dez. 2011. p.162-182 . Disponível em <[http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/184/pdf\\_1](http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/184/pdf_1)>;

CLAPIS M.J; et al. O ensino de graduação na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo ao longo dos seus 50 anos (1953-2003). **Rev Latino-am Enfermagem** 2004. Janeiro-fevereiro 12(1): 7-13;

COTTA, R.M.M; MENDONÇA, E.T; COSTA, G.D. Portfólios reflexivos: construindo competências para o trabalho no Sistema Único de Saúde. **Rev Panam Salud Publica**. 2011;30(5):415–21.

COTTA, R.M.M; COSTA, G.D; MENDONÇA, E.T. Portfólio reflexivo: uma proposta de ensino e aprendizagem orientada por competências. **Ciência & Saúde Coletiva**, 18(6):1847-1856, 2013.

DELL' ACQUA, M.C.Q; MIYADAHIRA, A.M.K; IDE, C.A.C. Planejamento de ensino em enfermagem: intenções educativas e as competências clínicas. **rev. Esc. Enferm. USP**. 2009; 43(2): 264 -71. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43n2/a02v43n2.pdf>

FERNANDES, J.D.; et al. Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica, **rev. Esc. Enferm. USP**. 2005; 39(4):443-9;

FERREIRA E.M; et al. Prazer e sofrimento no processo de trabalho do enfermeiro docente. **Rev Esc Enferm USP** . 2009; 43(Esp 2):1292-6. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43nspe2/a25v43s2.pdf>;

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. Ed. / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. Olho D'água, São Paulo, 1997.

GADOTTI, Moacir. Dimensão Política do Projeto Pedagógico da Escola. **Revista Abc Educativo**, maio de 2003, ano 4, nº 24;

GIANNA, L.P; et al. Desenvolvimento Docente e a Formação de Médicos. **Revista brasileira de educação médica**. 33 (1 Supl. 1): 70-82; 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v33s1/a08v33s1.pdf>>;

GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Gesstão.Org**, v. 3, n. 2, mai./ago. 2005. Disponível em: <[www.gestaoorg.dca.ufpe.br](http://www.gestaoorg.dca.ufpe.br)>;

GOMES, A. P. Et. al. A Educação Médica entre mapas e âncoras: a aprendizagem significativa de David Ausubel, em busca da Arca Perdida. **Revista brasileira de educação médica**. Rio de Janeiro, v.29, nº 1, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v32n1/14.pdf>>;

ALMEIDA, H.G.G; FILHO, O.F.F. Educação permanente de docentes: análise crítica de experiências não sistematizadas. **Revista brasileira de educação médica**. 32 (2) : 240 – 247 : 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v32n2/a12v32n2.pdf>> ;

LORIERI, M.A. Complexidade, Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade e Formação de Professores. **Notandum** 23; mai-ago 2010; CEMOrOC-Feusp / IJI- Universidade do Porto;

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2011;

MARIN. M.J.S. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. **Revista brasileira de educação médica**. (1): 13 – 20 ; 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n1/a03v34n1.pdf>>;

MINAYO, MCS. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde\_8**. edição. São Paulo: Hucitec, 2004;

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde\_12**. edição. São Paulo: Hucitec, 2010;

MINAYO, M.C.S; DESLANDES, S.F; GOMES,R. **Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade**. 30ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011;

MITRE, S. M; BATISTA, R.S. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência e saúde coletiva**, 2008 Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>>;

MORIN, E. **A cabeça bem feita : repensar a reforma, reformar o pensamento**\_8ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003;

\_\_\_\_\_. **Anthropologie de la Liberté**, GRASCE Entre Systémique et Complexité, Chemin Faisant Mécanges. Paris: Presses Universitaires de France, 1999;

\_\_\_\_\_. Complexidade e liberdade. **Ensaio THOT**, Associação Palas Athena, São Paulo. no. 67, 1998, pp. 12-19; in [www.juliotorres.ws](http://www.juliotorres.ws);

\_\_\_\_\_. **Da necessidade de um pensamento complexo**. 2008. Disponível em: [http://www.uesb.br/labtece/artigos/Da Necessidade de um Pensamento](http://www.uesb.br/labtece/artigos/Da%20Necessidade%20de%20um%20Pensamento); acesso em: 20\04\2012;

\_\_\_\_\_. **Discurso de encerramento do Seminário Internacional de Educação e Cultura. SESC**, Vila Mariana. São Paulo: Agosto 2002;

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**\_2ª edição rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011;

MUNARETTO, L. F; CORRÊA, H. L; CUNHA, J. A. C. Um estudo sobre as características do método Delphi e de grupo focal, como técnicas na obtenção de dados em pesquisas exploratórias. **Rev. Adm. UFSM**, Santa Maria, v. 6, n. 1, p. 09-24, JAN./MAR. 2013.

NIEMEYER, F; SILVA, K.S; KRUSE, M.H.L. Diretrizes Curriculares de Enfermagem: governando corpos de enfermeiras. **Texto contexto enferm**. Florianópolis, 2010. Out – dez. 19 (4): 767 – 73; disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72175/000776062.pdf?sequence=1> ;

NÓBREGA - THERRIE S.M; et al. Projeto Político Pedagógico: concepção, construção e avaliação na enfermagem. **Rev Esc Enferm USP** 2010; 44(3):679-86 Disponível em: <[www.ee.usp.br/reeusp/](http://www.ee.usp.br/reeusp/)>;



OLIVEIRA, V.S; SILVA, R.F. Ser Bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **Holos.**, Ano 28, Vol 2. P. 193 – 205, 2012. Disponível em: <<http://www.cefetrn.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/913/542>>;

PEREIRA, L. A.; KFOURI, M. G.; LUGARINHO, R. **Diretrizes curriculares nacionais e níveis de atenção à saúde: como compatibilizar** Oficina 1. VII Congresso Nacional da Rede Unida;

PERIM, GL; ABDALLA, IG; et.al. Desenvolvimento Docente e a Formação de Médicos. **Revista brasileira de educação médica.** (1 Supl. 1): 70-82; 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v33s1/a08v33s1.pdf>>;

PIMENTEL V; MOTA D.D.C.F; Kimura M. Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem. **Rev Esc Enferm USP.** 2007; 41(1):161-4. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v41n1/v41n1a21.pdf>>;

PINTO J.B.T; PEPE A.M. A FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA. **Rev Latino-am Enfermagem** 2007 janeiro-fevereiro; 15(1);

RIBEIRO, M.L., CUNHA, M.I. Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva- **Comunic., Saude, Educ.**, v.14, n.32, p.55-68, jan./mar. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/icse/v14n32/05.pdf>

RODRIGUES, J.; ZAGONEL, I.P.S.; MANTOVANI, M.S. **Alternativas para a prática docente no ensino superior de enfermagem.** 2007;

SANTOS, S.S.C. Pesquisa em Enfermagem à luz da complexidade de Edgar Morin. **Rev Bras Enferm**, Brasília (DF) 2003 nov/dez;56(6):687-689;

SAUPE, R; CESTARI M.E. O trabalho coletivo na construção do projeto político pedagógico dos cursos de enfermagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v.4, n.2, p. 22 – 26, 2002;

SANTANA F.R et al. Integralidade do cuidado: concepções e práticas de docentes de graduação em enfermagem do Estado de Goiás. **Ciência & Saúde Coletiva**, 15(Supl. 1):1653-1664, 2010.

SILVA M.J; SOUSA E.M; FREITAS C.L. Formação em enfermagem: interface entre as diretrizes curriculares e os conteúdos de atenção básica. **Rev Bras Enferm**, Brasília 2011 mar-abr; 64(2): 315-21.

SILVA J.C; ROZENDO C.A; BRITO F.M.M; COSTA T.J.G. A percepção do formando de enfermagem sobre a função gerencial do enfermeiro. **Rev. Eletr. Enf.** [Internet]. 2012 abr/jun;14(2):296-303. Available from: <<http://www.fen.ufg.br/revista/v14/n2/v14n2a09.htm>>;

SILVA, C.C.; et al. Contribuição para a renovação das abordagens pedagógicas no processo de formação de Enfermeiros. **C i t E f C itib** 929 13 jl/ d, 2004;

SIQUEIRA-BATISTA, R; et al.. Educação e competências para o SUS: é possível pensar alternativas à(s) lógica(s) do capitalismo tardio? **Ciência & Saúde Coletiva**, 18(1):159-170, 2013;

SORDI, M.R.L. Problematizando o papel da avaliação da aprendizagem nas metodologias inovadoras na área da saúde. **Revista de Educação PUC Campinas**, Campinas. n.9, p. 52-61, dezembro, 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2000 N° 13.

TRENCH, M.C.B.; BARZAGHI, L.; PUPO, A.C. Mudança curricular: construção de um novo projeto pedagógico de formação na área da Fonoaudiologia. **Interface Comunicação, saúde e educação**. v.12, n.27, p.697-711, out./dez. 2008;

UFAL. **Projeto Pedagógico do curso de Enfermagem**. Universidade Federal de Alagoas – Campus Arapiraca, 2007;

VASCONCELLOS, C.S. **Planejamento**: Projeto de Ensino – aprendizagem e projeto político pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002;

VEIGA, I.P.A. **Projeto Político Pedagógico da escola**: Uma construção possível. Papyrus Editora. 24ª edição. Campinas, SP. 2008;

WALL, M.L; PRADO, M.L; CARRARO, T.E. A experiência de realizar um Estágio Docência aplicando metodologias ativas. **Acta Paul Enferm.** 2008;21(3):515-9. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/ape/v21n3/pt\\_22.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ape/v21n3/pt_22.pdf)

## **APÊNDICE A – Artigo científico (recorte da dissertação)**

### **SABERES E PRÁTICAS DE DOCENTES DE UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM E A RELAÇÃO COM O PROJETO PEDAGÓGICO**

#### **INTRODUÇÃO.**

Trata-se de um trabalho descritivo exploratório, com abordagem qualitativa e tem como objeto de pesquisa a prática pedagógica. O objetivo da pesquisa é: Discutir o fazer pedagógico dos professores e sua relação com o PPC. O interesse de uma das pesquisadoras pelo objeto de pesquisa em questão se deu por conta do anseio de trabalhar a situação atual do curso estudado, o qual teve início no ano de 2006, após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Saúde e para os cursos de Enfermagem de 2001.

A escola em questão é um dos cursos de uma Universidade Federal que iniciou seu processo de interiorização no ano de 2005, no âmbito da expansão e do ensino superior e o objetivo principal desta expansão para o interior era atender a grande demanda na região onde está situada – agreste do nordeste brasileiro - onde, longe da capital, existia um número grande de jovens egressos do ensino médio que pretendiam ingressar no ensino superior, mas não tinham estrutura para deslocarem-se. Para decidir os cursos que seriam implantados, foi realizada uma pesquisa de demanda com estudantes do ensino médio; representantes do poder público; representantes do magistério; trabalhadores do comércio e outros profissionais; sociedade em geral. No Hall das prioridades, surgem dezesseis (16) cursos e Enfermagem foi um deles. Na época da implantação o curso tinha quatro (4) professoras concursadas, que participaram da elaboração do PPC e atualmente a escola conta com 24 professores no seu quadro docente efetivo, tem duas turmas de egressos.

As diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em saúde trazem uma necessidade de mudança, a partir do momento que tomam como referência tanto os princípios e diretrizes do SUS quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e incorporam a necessidade de trabalhar de forma mais crítica e reflexiva, trazendo o estudante para o papel de construtor do conhecimento,

pensando no “perfil acadêmico e profissional com competências, habilidades e conteúdos contemporâneos, bem como, para atuarem com qualidade e resolutividade no Sistema Único de Saúde” (PEREIRA; KFOURI; LUGARINHO, VII congresso Nacional da Rede Unida).

Fica claro que o perfil do profissional, formado nesta perspectiva, deve ser trabalhado com práticas de ensino e avaliação diferenciados, onde os papéis dos docentes e discentes sejam claros, os primeiros, ativos construtores do seu conhecimento e os segundos como mediadores do saber. É preciso fugir do modelo hegemônico tradicional da transmissão e condicionamento para a um modelo que preza por metodologias ativas de reflexão e ação.

Portanto, há necessidade de realizar mudanças no ensino de Enfermagem, em que o professor seja capaz de dialogar com seus pares e com a realidade, que seja capaz de experimentar novas oportunidades, de agir de forma diferente, de estabelecer relações horizontais sem autoritarismo, mas com autoridade. Realizar a conexão entre a educação e a prática, entre as instituições formadoras e o mundo do trabalho, com olhar e atitude investigativos, possibilitando a vivência de experiências enriquecedoras da aprendizagem, ampliando o espaço de sala de aula pela contextualização da prática (RODRIGUES, et.al, 2007).

Nesta perspectiva os projetos pedagógicos devem nortear o fazer consciente, receptivo, reflexivo e inclusivo.

O trabalho pedagógico que objetiva o desenvolvimento de competências é uma estratégia que vislumbra este ideal. Segundo Silva et al (2004) a indicação da formação de competência para compor o

Projeto Pedagógico dos processos de formação de enfermeiros, coincide com a tese de que, para práticas educativas em saúde com horizonte de transformação, é preciso assumir processos pedagógicos baseados na formação de Competências, com objetivos transformadores (SILVA, et. al, 2004).

Neste trabalho o PPC é compreendido como sendo fruto de uma construção coletiva e que tem a função eminente de planejar e avaliar as ações dentro da escola, com o objetivo de formar um perfil almejado de cidadão a ser formado e corrobora com a afirmativa de Gadotti, 2003, que diz que:

O projeto político-pedagógico da escola faz parte do seu "planejamento". Planejar é um processo político-pedagógico que implica diagnosticar uma situação e tomar decisões em função de um determinado fim. O planejamento na escola é um processo permanente que implica ainda a avaliação constante de seu desenvolvimento. Planeja-se para alcançar objetivos que ainda não foram alcançados ou para garantir que eles continuem sendo alcançados. Na escola, para que ele seja eficaz ele precisa ser coletivo. Ele é coletivo quando inclui a participação de todos os envolvidos dentro de suas funções e atribuições (GADOTTI, 2003, p.1).

Este processo coletivo de construção e avaliação precisa ser ativo, ser constante e ter caráter crítico e reflexivo, na medida em que "requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório" (VEIGA, 2008 ,p.33).

Seguindo nesta direção de desenvolvimento de competências e formação crítica, é pertinente substituir o ensino mais tradicional voltado para a transmissão de conhecimento de forma verticalizada, descontextualizada e estanque por uma prática mais ativa e contextualizada, pois

O processo de formação de profissionais críticos, criativos, reflexivos, com compromisso político e capazes de enfrentar os problemas complexos que se apresentam na sociedade e, mais especificamente, na área da saúde, pressupõe a utilização de metodologias ativas de ensino aprendizagem, que possibilitem aos estudantes ocuparem o lugar de sujeitos na construção da sua aprendizagem, tendo o professor como facilitador e orientador (FERNANDES, et. al, 2005).

O ato de aprender deve ser, portanto, um processo reconstrutivo, que permita o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos e objetos, desencadeando ressignificações/ reconstruções e contribuindo para a sua utilização em diferentes situações. (MITRE, et.al, 2008).

Levando em consideração tudo que foi exposto até aqui, foram formuladas as perguntas da pesquisa: O que pensam e/ou sabem os professores acerca do PPC e suas diretrizes? Em que medida e como esses saberes se distanciam ou se aproximam do seu fazer pedagógico? Neste sentido, o presente trabalho teve por Objetivo Geral: Discutir o fazer pedagógico dos professores e sua relação com o

PPC. E por Objetivos Específicos: Verificar o que sabem os professores acerca do PPC e suas diretrizes; Comparar o saber dos professores acerca do PPC em relação ao seu fazer pedagógico.

Considerando a realidade atual do curso estudado e tendo em vista que o coletivo que faz parte hoje da escola, incluindo docentes, discentes, profissionais do serviço, técnicos da instituição e comunidade, não participaram ativamente da elaboração e estruturação do Projeto Pedagógico do Curso, pressupõem-se que deve haver uma distância a ser considerada, entre o que está preconizado no PPC, o que os professores sabem sobre suas diretrizes e o seu fazer pedagógico.

Como todos os sujeitos da pesquisa são enfermeiros, que em sua quase totalidade atuaram ou atuam como profissionais dos serviços de saúde e em sua grande maioria não tiveram capacitação para a docência, nota-se de antemão que o fazer dos professores do curso estudado esteja ainda pautado numa postura mais tradicional, verticalizada e fragmentada, reproduzindo a prática ainda hegemônica e a forma como eles foram formados em sua vida escolar.

### **REFERENCIAL TEÓRICO.**

O estudo foi ancorado no pensamento complexo, a partir do Referencial Teórico de Edgar Morin, sendo adotadas as seguintes ideias centrais: a) compartimentação dos saberes; b) racionalização X racionalidade (cabeça bem feita X cabeça bem cheia).

Com relação à compartimentação dos saberes, para Morin (2003), é incoerente a divisão dos saberes em disciplinas isoladas, quando a realidade é de globalização e transversalidade. Para ele, esse conhecimento repartido, ao mesmo tempo em que promove elucidação das partes, induz à ignorância do todo.

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada (MORIN, 2003, P.16).

Morin não condena a existência das disciplinas, mas questiona o isolamento entre elas, a compartimentação dos conteúdos em claustros fechados por si e para si. Para ele “a organização do conhecimento sob a forma de disciplinas seria útil se estas não estivessem fechadas em si mesmas, compartimentadas umas em relação às outras” (MORIN, 2008).

Nesse sentido, estimula um fazer que considere a totalidade e discorda de um dos grandes pilares da ciência clássica: a fragmentação, quando Descartes colocava que o conhecimento deveria ser dividido em pequenas partes e essas partes fragmentadas deveriam ser estudadas uma após outra, de forma isolada e ordenada. Morin afirma que essa divisão em partes, ao contrário do que se pregava na ciência clássica, acarreta um conhecimento insuficiente e mutilado e que não existe uma ordem absoluta das coisas da natureza. A organização do conhecimento é fruto da desordem e da complexidade (MORIN, 1998).

Eis o paradoxo do separável e do inseparável. Pascal não só já o havia colocado, mas tinha também indicado o caminho a seguir para avançar no conhecimento. Que dizia ele? Que "sendo todas as coisas ajudadas e ajudantes, causadas e causadoras, estando tudo unido por uma ligação natural e insensível, acho impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, e impossível conhecer o todo sem conhecer cada uma das partes". Nessa frase, de uma densidade e clareza extraordinárias, ele formula o programa do conhecimento contemporâneo, que ainda não se conseguiu pôr em prática (MORIN, 1998).

O ensino atual traz traços da verdade aceita pela ciência clássica, privilegiando a separação ao invés da ligação, valorizando a análise em detrimento da síntese. Nesse sentido, “ligação e síntese continuam subdesenvolvidas” (MORIN, 2003).

A superespecialização a que a educação está submetida dá valor exacerbado aos problemas técnicos e parcelados e esquece-se dos grandes problemas sociais, para os quais o conhecimento deveria servir; fato que desvia a atenção do contexto para o particular e para o isolamento inexplicável (MORIN, 2011).

Já com relação à racionalidade X racionalização, que Morin chama de cabeça bem feita X cabeça bem cheia, a mente tanto pode ser responsável pela sujeição dos indivíduos, quanto pela sua liberdade, dependendo de como cada um lida com



as informações. A mente está presa quando o indivíduo é passivo e aceita todas as ordens e dogmas que lhe são impostos. Já a liberdade é alcançada quando o sujeito torna-se ativo, crítico e reflexivo e constrói seu conhecimento de forma significativa (MORIN, 1999).

A primeira finalidade do ensino foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia. O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido (MORIN, 2003, p.21).

Já a “cabeça bem feita” é aquela que ao invés de acumular saberes fragmentados, consegue liga-los, dando-lhes sentido e que seja capaz de usá-los na resolução de problemas (MORIN, 2003).

A construção do conhecimento real demanda autonomia do sujeito. Entretanto, é imprescindível entender que a autonomia é dependente do contexto social, político e cultural a que cada pessoa está inserida. Nenhum conhecimento é totalmente neutro, há sempre a interação da pessoa com os outros e com o meio social (MORIN, 2008). Numa realidade mundializada e globalizada, com diversidade de saberes em intersecção e com verdades cada vez mais efêmeras e mudanças mais e mais velozes, a educação deve dar conta de trabalhar pessoas que possam contornar dificuldades e incertezas e que sejam capazes de planejar ações eficazes. Assim,

a resposta às incertezas da ação é constituída pela escolha refletida de uma decisão, a consciência da aposta, a elaboração de uma estratégia que leve em conta as complexidades inerentes às próprias finalidades, que possa se modificar durante a ação em função de imprevistos, informações, mudanças de contexto e que possa considerar o eventual torpedeamento da ação, que teria tomado uma direção nociva (MORIN, 2011).

Edgar Morin aponta as diferenças entre o que ele chama de racionalização e racionalidade, a primeira teria relação com a ciência clássica, cheia de certezas e dogmas e fechada nas suas verdades. Já a racionalidade seria aberta e está ligada à capacidade de pensar as diferenças e as incertezas e de planejar ações tendo em

vista o inesperado. Nesta perspectiva, o ensino deve prever a racionalidade e possibilitar a tomada de decisões acertadas e convenientes (MORIN, 1998).

Contrariamente à opinião hoje difundida, o desenvolvimento das aptidões gerais da mente permite o melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas. Quanto mais desenvolvida é a inteligência geral, maior é sua capacidade de tratar problemas especiais. A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral (MORIN, 2003).

A proposta pedagógica exposta no PPC do curso estudado tem as DCN como base e por isso, prevê uma postura diferenciada dos professores, que passam do papel de transmitirem conhecimento para o papel de mediar o processo ensino-aprendizagem, enfocando o estudante como agente ativo, construtor do conhecimento e capaz de mobilizar vários saberes diferentes, para diagnosticar e solucionar problemas. A integração de conteúdos, também, é estimulada ao longo da graduação. Neste sentido, há uma articulação clara entre o que o citado PPC propõe e o pensamento complexo de Morin, em especial, no que tange às duas ideias centrais discutidas neste tópico, a saber, racionalidade X racionalização e compartimentação dos saberes.

### **PERCURSO METODOLÓGICO.**

Para a pesquisa em questão, optou-se por desenvolver um estudo exploratório descritivo, com abordagem qualitativa, compreendendo-se que

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, sentem e pensam (MINAYO, 2010).

A pesquisa foi realizada em um curso de graduação em Enfermagem de uma universidade federal, na região Nordeste, campus do interior.

O curso em questão surgiu em 2006 com o processo de interiorização da Universidade e corresponde a um dos primeiros dezesseis cursos instalados no campus. O número total de ingressantes é de 40 alunos por ano, em uma única

entrada. Em setembro de 2012, já contava com duas turmas de formandos. Para a integralização de todos os créditos, os graduandos precisam compor uma carga horária total de 5.300 horas, distribuídas em dez semestres. O conteúdo é dividido em três eixos, ao longo dos cinco anos: Eixo Inicial; Eixo Intermediário; Eixo Profissionalizante. O Eixo Inicial corresponde ao primeiro semestre do curso e dispõe de disciplinas gerais e comuns a todos os cursos do *Campus*, independente da área. Aqui os estudantes dispõem de aulas de Filosofia, Ciências Humanas e Ciências Exatas e não há turmas específicas por curso. O Eixo Intermediário corresponde ao segundo semestre do curso e dispõe das disciplinas básicas da área da Saúde. Aqui, as turmas devem ser compostas por estudantes de todos os cursos da área da Saúde. O Eixo Profissionalizante corresponde à maior parte do curso, que vai do terceiro ao décimo período e dispõe das disciplinas específicas da Enfermagem. Aqui, os docentes são todos Enfermeiros e trabalham conteúdos com atividades teóricas, práticas, clínicas e de Supervisão de Estágio.

Neste contexto, o PPC foi elaborado por quatro professoras efetivas (as primeiras aprovadas em concurso público para o quadro de docentes) com a colaboração de docentes do curso de Enfermagem do campus da capital e apoiado e fundamentado nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Enfermagem, instituídas em 2001.

Atualmente o curso conta com um corpo docente de 24 professores no total, sendo que destes, 4 desenvolvem atividades apenas no eixo Inicial e em alguns momentos do intermediário, que correspondem ao primeiro ano letivo e os outros 20 professores desenvolvem atividades no eixo profissionalizante.

Fizeram parte do estudo 10 professores específicos do curso que fazem parte do eixo profissionalizante, do total de 20. Os critérios de inclusão adotados foram: ser docente que ministrava aulas no eixo profissionalizante (ao menos um professor de cada disciplina); ser servidor efetivo da instituição e aceitar participar da pesquisa.

O projeto de pesquisa foi encaminhado e provado por Comitê de Ética em Pesquisa, protocolo de aprovação nº 1353\12, de 13\06\2012.

A confidencialidade dos sujeitos da pesquisa foi mantida, em nenhum momento ou por quaisquer meios ocorreu a divulgação pública da identidade dos sujeitos da pesquisa, os quais são representados nesse estudo pela letra P, seguida de um numeral de um 1 a dez 10.

Os dados foram coletados por meio de grupo focal e analisados pela técnica de análise temática de conteúdo. Após sucessivos agrupamentos e classificações, os dados resultaram nas unidades temáticas que se seguem: a) os saberes dos professores sobre o PPC; b) o processo de planejamento e implementação de conteúdos e c) metodologias e estratégias de ensino utilizadas pelos professores.

## **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA**

### **Os saberes dos professores sobre o PPC**

Aqui nesta unidade temática aparecem dois aspectos primordiais, um referente à função do PPC e outro referente à sua construção. Com relação à função do PPC, os docentes entendem que ele seja um norteador para as ações no curso e que ele deve orientar as suas práticas, como explicitam os depoimentos abaixo:

*Norteia todas as atividades que são feitas (P6).*

*O que eu acho é que norteia o que a gente discutiu aqui, sobre as disciplinas, os objetivos, as metodologias. Eu acho que ele tem que tá muito claro também, sabe? No que ele se propõe, porque já que é o nosso instrumento norteador, das nossas ações dentro do curso, disciplinas, de objetivos, de perfil, de habilidades, de competências, enfim, todos os aspectos. (P9).*

Sobre o PPC como norteador da ação docente, Luckesi ( 2011, p.27), diz que “o projeto político-pedagógico configura [...] a direção da prática educativa [...] Oferece a direção para a ação pedagógica e, ao mesmo tempo, é guia e critério para avaliação”.

Entretanto, mesmo havendo entendimento por parte dos docentes de que o PPC seja norteador das suas atividades e propostas, não é garantido que ele seja seguido à risca. Isso porque o fazer está além daquilo que está instituído em documentos oficiais ou em orientações diretivas. A prática pode estar refletindo uma cultura, um contexto social, onde forças de poder estão em jogo. Além da vontade docente e da compreensão docente é preciso considerar as condições de trabalho, a estrutura física, as normas gerais institucionais, entre outros.

A própria universidade, com suas regras, pode dificultar ou ser antagonista a novas propostas. Nesse sentido, pode ser “conservadora, regeneradora, geradora. Conserva, memoriza, integra, ritualiza um patrimônio cognitivo” (MORIN, 2008).

Segundo os dois sentidos do termo conservação, o caráter conservador da universidade pode ser vital ou estéril [...] a conservação é estéril se dogmática, congelada, rígida. Assim, a Sorbonne condenou todos os progressos científicos do século XVII, e a ciência moderna formou-se em grande parte fora das universidades ao longo desse século (MORIN, 2008).

Num estudo que teve por objetivo descrever e explicar a prática docente em um curso de Enfermagem e sua coerência com o currículo atual constatou-se que “as informações de quase 80% dos docentes corroboraram com a conclusão de que a reforma curricular não determinou mudança da Prática Pedagógica, em função do “novo” currículo” (PINTO & PEPE, 2007).

Na presente pesquisa, os sujeitos expressam conhecer a função do PPC como orientador de suas ações, entretanto, a experiência de uma das pesquisadoras como parte do contexto vivenciado, dá subsídios para afirmar que este conhecimento não necessariamente reflete no fazer, pois as propostas pedagógicas inseridas no texto do projeto pedagógico não condizem com a prática da maioria dos professores do curso e é preciso refletir sobre as causas desta realidade.

Quanto à discussão sobre a construção do PPC, nota-se a diferença entre os depoimentos daqueles que participaram da elaboração do PPC e os que não participaram desse processo. Enquanto os que participaram da elaboração deram

ênfase às condições e dificuldades para a elaboração e justificaram as possíveis falhas, os que não participaram apontaram o desejo de reconstrução, tendo em vista o crescimento do corpo docente e a necessidade do envolvimento de todos:

*Ele não foi construído antes do curso ser implantado. O curso começou hoje, tem um projeto pedagógico pra construir, foi assim... Não houve um tempo. Não houve uma discussão como a gente tá agora nesse momento não. [...] A única coisa que a gente tinha era as ementas (P1).*

*Mas eu acho que a gente tem que fazer aquele projeto dentro daquilo que a gente quer, que a gente deseja. Agora...[...] E a realidade é nossa agora né? E não a que foi construída antes do curso ser implantado [...] Agora que a gente tá construindo nosso projeto (P8).*

*Que bom que ele está inacabado, porque eu acho que é pra ser inacabado mesmo. Eu acho que não tem como a gente acabar nunca o projeto pedagógico. Não tem como deixar ele tão perfeitinho [...] Vamos fazer uma avaliação contínua, ano a ano, de tudo que foi proposto (P9).*

O primeiro depoimento é de uma professora que já estava no curso, há época de sua implantação. É notada a dificuldade enfrentada para a elaboração do PPC, tendo em vista o contexto que se apresentava. Nesse momento de início do curso, eram poucos os professores efetivos e todos estavam em processo de inserção na instituição. A maioria, inclusive, iniciando, neste momento, a carreira docente.

Já os outros dois depoimentos são de docentes que entraram no curso em um momento posterior e demonstraram o interesse por trabalhar o Projeto Pedagógico de forma contínua, com avaliações e atualização frequentes, num movimento de reconstrução coletiva. Estes discursos levam à suposição de que os professores estão dispostos a colaborar com ações, núcleos e grupos de reestruturação e avaliação do PPC. Para Vasconcelos (2002, p. 173), “o planejamento participativo abre a possibilidade de um maior fluxo de desejos, de esperanças e, portanto de forças para a tão difícil tarefa de construção de uma nova prática”. Pensar o PPC na perspectiva participativa implica em assumir que

*o projeto político pedagógico, ao mesmo tempo que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais, a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins, assim, todos deverão definir o tipo de sociedade*

*e o tipo de cidadão que pretendem formar, As ações específicas para a obtenção destes fins são meios. Esta distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político pedagógico (VEIGA,2008, p.17).*

O PPC do curso pesquisado tem como um dos objetivos a integração com o setor saúde loco regional e tenta aproximar a produção do conhecimento à qualidade dos serviços de saúde da região, além de prever uma avaliação contínua e com a participação de todos os agentes: professores, técnicos, estudantes, profissionais do serviço e gestão, o que indica comprometimento com a realidade, o contexto e a coletividade. Para se pensar um currículo comprometido com a realidade em que está inserido “é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia”(MORIN, 2011, p. 34).

A necessidade de considerar o contexto, todo o interesse coletivo para a construção do PPC e o desejo expresso pela avaliação constante são aspectos considerados positivos nas falas dos entrevistados e trazem à tona a consciência do trabalho contínuo de planejamento, avaliação e ação, essenciais para a qualidade do ensino em saúde.

### **O Processo de planejamento e implementação de conteúdos**

Nessa unidade temática fica clara a distribuição dos conteúdos por disciplinas, dispostos na “grade curricular”. Tal disposição mostra as contradições do PPC, quando, ao mesmo tempo em que distribui os conteúdos de forma compartimentada e isolada em grade, aponta a necessidade da integração entre conteúdos buscando interdisciplinaridade (UFAL, 2007).

Nas falas que se seguem, o termo “disciplina” aparece constantemente, apontando fragmentação dos conteúdos.

*No início da disciplina, geralmente, o coordenador da disciplina espera que todos os professores do grupo estejam presentes. Aí o coordenador da disciplina apresenta os objetivos, a metodologia a ser empregada na*

*disciplina, aí a gente faz uma discussão sobre como vai ser o desenrolar daquela disciplina e a cada aula, o professor que vai ministrar, fica responsabilizado por passar os objetivos da aula. (p10)*

*Pra eles, no primeiro dia de aula, a gente passa o plano de disciplina, que tem os objetivos, aí eles ficam entendendo. Agora a cada aula eles também ficam sabendo qual é o objetivo daquela aula. (P8)*

É a repetição da palavra “disciplina” que denota o isolamento entre os saberes separados e traz à tona a discussão sobre a superespecialização e o ensino fracionado e descontextualizado, tratado na obra de Edgar Morin como uma “compartimentação do saber”.

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjunta e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional. É uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega. Destrói no embrião as possibilidades de compreensão e de reflexão [...] incapaz de considerar o contexto e o complexo planetário, a inteligência cega, torna-se inconsciente e irresponsável ( MORIN, 2011, p.40).

Tendo em vista esta realidade, as referências que os professores fazem têm sempre relação com cada disciplina específica. Todos os professores do estudo, sem exceção, discutem o planejamento dos conteúdos de forma compartimentada, cada um ou cada grupo se apropria de uma fração do conhecimento que se apresenta em forma de disciplina isolada das demais.

Os docentes referem que planejam as disciplinas antes do início do semestre e que divulgam os objetivos com os alunos no início do período letivo e ao início de cada aula ministrada. Entretanto há, pelos depoimentos abaixo, uma tendência em considerar uma relação de flexibilidade na construção e reconstrução destes objetivos, respondendo às necessidades e demandas dos estudantes.

*O ideal é que a gente tenha objetivos bem definidos, mas que não sejam inertes nem inflexíveis, né verdade? Já que a gente pensa num processo ensino-aprendizagem centrado nos discentes, como sujeitos ativos no processo do conhecimento. Então é claro que vão surgir novas demandas de acordo com o perfil daquela turma e essas novas demandas precisam ser consideradas em torno do desenvolvimento desses objetivos. (P5)*

*Eu posso tentar iniciar uma aula hoje, mas eu vejo que eles estão com necessidade de resgatar alguma coisa, eu mudo automaticamente meu objetivo de aula pra poder voltar e retomar posteriormente, para que, no*



*final da disciplina, respeite as necessidades do aluno e do professor. Então a gente vai se moldando [...] A gente pode modificar nosso programa de aula, nosso plano de aula. Acontece todo semestre isso. (P8)*

O primeiro depoimento traz o discente para o lugar de co-autor, participante da construção do seu conhecimento e, também co-participe do caminho que se segue até o seu conhecimento, qual seja, o planejamento dos objetivos, pois, para este planejamento, segundo a fala, é necessário conhecer o perfil dos estudantes. Na fala do sujeito está implícito que os objetivos da aprendizagem não devem consistir da simples memorização de informações, tampouco da execução mecânica e pré-concebida de determinados comportamentos.

Nesta perspectiva, os depoimentos dos docentes coincidem com o que é proposto no PPC do curso em relação ao papel do estudante, considerado sujeito de seu próprio aprendizado. Para tanto, uma das premissas é aprender a aprender, em que o estudante seja capaz de buscar elementos que possibilitem-no construir conhecimento e produzir significados, num permanente processo de geração e ampliação de saberes e fazeres. Nessa direção,

*não se trata, pois, de rever disciplinas e conteúdos, mas de instaurar um modo de organização do trabalho pedagógico no qual o estudante possa se preparar para buscar ativamente os conhecimentos necessários para resolver os problemas encontrados no exercício da profissão (TRENCHÉ, et. al, 2008, p.699).*

No segundo depoimento o professor se coloca como sujeito das suas ações, com autonomia para mudar a partir das necessidades identificadas. Isso nos mostra que os professores estão expostos às influências do meio, mas são também, ao mesmo tempo, “atores que possuem saberes e um saber-fazer, e que dão provas, em seus atos cotidianos, de uma competência significativa diante das condições e das consequências de seu trabalho” (Tardif, 2000, p. 12).

As Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação em Enfermagem preconizam um currículo flexível e adaptável.

A estrutura do curso de graduação em Enfermagem deverá assegurar [...] os princípios de autonomia institucional, de flexibilidade, integração estudo\trabalho e pluralidade no currículo. (Brasil, 2001).

Para Edgar Morin (1998), a flexibilidade no planejamento das ações na educação é necessária, em que

conhecer é também uma estratégia, que pode se modificar em relação ao programa inicial, que é flexível e leva em conta o que chamo de ecologia da ação. Sabe-se hoje que uma ação, lançada ao mundo, entra num turbilhão de interações e retroações, que podem se voltar contra a intenção inicial ( Morin, 1998).

Embora o curso e seu projeto pedagógico se apresentem ainda fragmentados em relação aos conteúdos - o que reflete a estrutura da instituição onde está inserido, que exige dos cursos uma apresentação dos conteúdos em forma de “grade curricular”, com disciplinas bem específicas e fragmentadas - há um avanço no sentido de que os docentes apontam flexibilidade no planejamento em função das necessidades apontadas pelos estudantes e reconhecem esses estudantes como sujeitos ativos e responsáveis pelo seu aprendizado.

### **Metodologias e estratégias de ensino utilizadas pelos professores**

Em se tratando das metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem, os depoimentos, por si, trouxeram elementos que possibilitaram uma discussão sobre o que os professores estão utilizando, como estão fazendo nas aulas e também sobre o que eles sabem sobre a temática.

Quando falavam sobre as suas práticas, surgiram depoimentos que nomeavam metodologias e estratégias e outros que descreviam o fazer docente de um modo geral sem especificar nenhum método ou estratégia em particular.

Entre aqueles que apontaram os métodos que utilizam, a grande maioria citou mais de um. Percebe-se um misto de estratégias de trabalho, indo do tradicional às

metodologias ativas. E as técnicas de ensino também foram muito abordadas como sinônimo de metodologias de ensino-aprendizagem.

*Além da questão de aulas expositivas, com dinâmicas. Usava muita dinâmica, alguns textos, estudo dirigido, leva-los pra campo, voltar. O arco de Magueréz. Na disciplina [...], eu tive que usar o arco de Magueréz e foi muito bom, deu certinho. Mas eu tive que parar em alguns momentos para dar aula expositiva e a turma chegou junto. (P2)*

*Eu acho que não existe uma metodologia assim perfeita, né? Eu acho que em algumas situações, as metodologias ativas né... o PBL... qual é o outro? A problematização, é ideal e tem momento que tem que ter aula expositiva mesmo e não é nenhuma coisa negativa usar aula expositiva. (P10)*

*A gente busca, a gente tenta mesclar um pouco. [...] mesmo na aula expositiva, a gente tenta ter essa conversa com o aluno pra tentar resgatar o que ele tem de conhecimento prévio. Às vezes até, no início, eu tento fazer alguma dinâmica para tá tentando resgatar o que eles sabem e às vezes eu fico... eu fico assim surpreendida. Um dia eu fui dar uma aula [...] para ver se eles sabiam as características, quando cheguei tava tudo pronto, não precisei mais dar aula, porque eles sabem. E, assim, o que eu fiquei impressionada... agora assim, isso é reflexo de que? [...] a busca do conhecimento, que eles estão buscando. Assim, eu não me sinto tão traumatizada em não usar metodologias ativas, por conta disso. (P3)*

*Mas que eu acho que no nosso dia a dia, uma preocupação minha é fazer com que o aluno reflita sobre aquilo que a gente tá discutindo e que ele fale, que ele se expresse. Minha preocupação é saber o que eles têm sobre... que compreensão eles têm daquele assunto que a gente tá discutindo. E a partir daí, a gente construir algo. (P1)*

*Porque a gente não utiliza nenhum... A gente não utiliza nem o PBL, não utilizamos o tutorial, não utilizamos a problematização. A gente utiliza a metodologia ativa docente [...] A gente tá utilizando data show, sem problema nenhum, quando tá dando aula, mas sempre buscando, buscando neles primeiro e deixando neles uma curiosidade por que como é que você vai ser mediador daquele aprendizado se você chegar lá sem nem sequer deixar uma curiosidade no aluno, pra ele saber que determinado assunto: 'o que é aquilo?' E 'Quais são as minhas curiosidades' né? Motivar... (P4).*

Mais uma vez, é visível a prática dos docentes sendo reflexiva, com intenção de mudança. Apesar de o ensino tradicional ainda ter sido muito citado, representado pelo termo “aula expositiva”, foi usualmente complementado com outras técnicas. E o Projeto Pedagógico não indica um método em especial, mas prevê a utilização de metodologias ativas no decorrer de toda a graduação, com fins da aprendizagem significativa.

O Pensamento Complexo traz elementos que seguem a mesma direção do que está instituído no Projeto Pedagógico do Curso em questão, quando traz a necessidade da reflexão e da crítica, para a construção da cidadania. É preciso, pois, uma mobilização de conhecimentos e para tanto, é necessário o uso de metodologias diferenciadas, com enfoque de contextualização e busca. Nessa direção,

o pensamento que afronta a incerteza pode esclarecer as estratégias do nosso mundo incerto [...] Um modo de pensar capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados está apto a desdobrar-se em uma ética da união e da solidariedade entre humanos, pois um pensamento hábil em não se fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos, estaria apto a favorecer o senso da responsabilidade e o da cidadania. A reforma do pensamento teria, então, consequências existenciais, éticas e cívicas [...] O paradigma da Complexidade proposto por Morin, termina por retratar um conhecimento sobre condições possíveis, tornando-se, então, um conhecimento relativamente imetódico ou construído a partir de uma pluralidade metodológica (Santos, 2003, p. 688, 689).

O mundo atual aponta para a necessidade de formar profissionais capazes de analisar situações complexas de forma crítica e responsável e, neste contexto, as metodologias ativas apresentam-se no ensino em saúde como uma opção adequada. E é nesta direção que as DCN e O PPC orientam o fazer. Tal orientação compõe o entendimento de que

vivemos em uma sociedade globalizada, na qual o conhecimento tem se tornado um recurso importante, pois tudo está em constante evolução e transformação. Espera-se de nós, profissionais, que sejamos capazes de analisar situações complexas, de optar de maneira rápida e refletida por estratégias adaptadas aos objetivos e exigências éticas, de escolher entre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, e adaptar, de maneira crítica, nossas ações e resultados (Wall ML, et. al, 2008, p. 516).

Desta forma, as metodologias ativas de ensino-aprendizagem surgem no sentido de fornecer ferramentas aos estudantes, para que eles se tornem egressos capazes de planejar e executar ações responsáveis e refletidas, a partir de um diagnóstico de situação real. E este perfil só pode ser conseguido se a academia

traz esta perspectiva de ensino, em que o estudante é capaz de buscar, detectar problemas e mobilizar conteúdos diversos para solucioná-los.

Os docentes apontaram a necessidade de melhor compreensão sobre os métodos de ensino, em especial as metodologias ativas, assim como a necessidade de melhor preparação para o exercício da docência.

*Se a gente for aprofundar dentro do científico, que método é esse. A gente mistura, a gente não sabe nomear que método é esse. [...] mas que a gente não nomeou, não sei se por falta de conhecimento, mas também pode ser, mas que a gente não nomeou. A gente pegou uma forma assim, de fazer uma aula expositiva melhor né? Dentro dessa metodologia que a gente criou; não sabemos nomear. (P4)*

*Que assim, eu também sinto falta de conhecer novos... métodos ativos [...] Sinto falta também, de conhecer as metodologias, de estudar de saber o método certinho da metodologia ativa [...] Porque a gente não tem formação pra ser professor. E a gente também não foi formado dessa maneira. É que a gente não tem todas as ferramentas. Não é fácil assim. (P1)*

*Então, eu acho que cabe essa reflexão que a gente tá fazendo aqui. Discutir... o que é metodologia ativa? Será que a gente sabe? Vamos aprender? Como construir? Né? Como que a gente pode construir juntos esse conceito de metodologia ativa? Será que a gente já sabe? (P5)*

*E aí, a outra coisa que eu queria falar é sobre essa questão das metodologias, que eu sinto falta de capacitação. (P9)*

Grande parte dos docentes sujeitos da pesquisa é composta de profissionais com graduação em bacharelado e que saem do serviço para as salas de aula. A experiência que eles têm com a docência normalmente parte da vivência anterior enquanto estudantes. E a tendência é de reproduzirem o tipo de ensino que vivenciaram. Não há regras claras a serem cumpridas nem as capacitações necessárias. Isso, provavelmente, traduz a dificuldade de os docentes indicarem com clareza as técnicas e/ou metodologias de ensino que utilizam.

Não há grande preocupação nas instituições de ensino superior, por capacitarem os professores para a docência, entretanto, as orientações atuais das DCN para os cursos de Enfermagem, exigem mais do professor do que o simples ministrar de aulas expositivas, sendo então imprescindível uma capacitação

docente, para garantir a qualidade de fazer, dentro das perspectivas estipuladas (Pimentel, et. al. 2007).

Percebe-se que, apesar de apoiar-se nas DCN, o Projeto Pedagógico do curso estudado, na prática, não apresenta proposta de capacitação e aprofundamento com relação às técnicas e metodologias de ensino preconizadas. Os cursos muitas vezes propõem mudanças curriculares que se voltam para reformulações pontuais, gerando poucas alterações no conjunto das proposições. Essas reformulações às vezes são traduzidas pela utilização de metodologias ativas em uma disciplina, por exemplo. Tampouco são feitos investimentos na capacitação docente (PERIN et al, 2009). Esse cenário impõem limites significativos à prática pedagógica e traz dilemas ao cotidiano docente, indicando a necessidade de instituição de programas de educação e desenvolvimento docente permanente (ALMEIDA et al, 2008).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo apontou que ainda não há uma coerência total entre a prática docente e alguns aspectos orientadores do PPC. Entretanto, é clara a intenção do grupo de professores em trabalhar com uma postura de flexibilidade e crítica e é notada, nos sujeitos, a disponibilidade para discutir as reformas curriculares e transformar o fazer de forma consciente e factível.

Com a discussão dos resultados deste trabalho, surgem algumas indagações essenciais: Se os docentes conhecem a função do PPC e reconhecem suas diretrizes e as orientações das DCN, por que não as obedecem sempre? Se os professores consideram os estudantes no seu papel de agentes ativos e se colocam na posição de facilitadores do processo ensino-aprendizagem, por que as metodologias tradicionais ainda são tão utilizadas? Se a interdisciplinaridade é estimulada como uma forma eficaz de conseguir o desenvolvimento de competências e habilidades, por que os conteúdos são tão fragmentados durante a graduação? A resposta a estas indagações exige uma reflexão bem aprofundada e o

estudo deve partir de um diagnóstico mais detalhista da realidade particular e do contexto a que pertence.

Para que haja relação entre os saberes e as práticas docentes, não basta pensar um currículo bem estruturado, é preciso que este currículo seja construído coletivamente e que todos os sujeitos interessados (docentes, discentes, técnicos, gestores, profissionais do serviço e comunidade) participem deste movimento. É importante, também, que além de ser orientado pelas DCN, o PPC seja embasado em um referencial teórico que lhe dê sustentabilidade. Isso implica em um referencial que dê sentido e que faça sentido no contexto em que se insere. Além disso, é imprescindível o planejamento a implementação de um programa de capacitação docente.

Os achados da presente pesquisa devem ser de interesse não só para o curso estudado, mas para o ensino de Enfermagem e para o ensino em saúde no geral, pois o perfil dos docentes da área é parecido e é presumível que a realidade seja semelhante, com diferenças particulares que dependem apenas de cada contexto específico.

## Referências.

- ALMEIDA, H.G.G; FILHO, O.F.F. Educação permanente de docentes: análise crítica de experiências não sistematizadas. **Revista Brasileira de Educação Médica**. V.32, n.2, p.240–247; 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v32n2/a12v32n2.pdf>>. Acesso em 10 ago, 2013;
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE\CES nº 3, de 7 de novembro de 2001** -\_Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação superior, 2001. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>>. Acesso em 27 ago, 2013;
- CAVALCANTE, L.P.F. **Avaliação de aprendizagem no ensino superior na área da saúde**: unidade de produção de sentidos sob a perspectiva histórico-cultural; 2011. Tese (doutorado). Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011;
- DELL' ACQUA, M.C.Q; MIYADAHIRA, A.M.K; IDE, C.A.C. Planejamento de ensino em enfermagem: intenções educativas e as competências clínicas. **rev. Esc. Enferm. USP**. v.43, n.2, p.264 -71. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43n2/a02v43n2.pdf>> . acesso em: 10 ago. 2013;

FERNANDES, J.D.; XAVIER, I.M; CERIBELLI, M.I.P.F.; BIANCO, M.H.C.; MAEDAS.D; RODRIGUES, M.V.C. Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica, **rev. Esc. Enferm. USP**. v.39,n.4. p.443-9, 2005; Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v39n4/10.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2013;

GADOTTI, M. Dimensão Política do Projeto Pedagógico da Escola. **Revista Abc Educativo**, ano 4, nº 24, maio 2003. Disponível em < [http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491lt003Ps002/Projeto\\_ped\\_Esc\\_Sagarana\\_2000.pdf](http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491lt003Ps002/Projeto_ped_Esc_Sagarana_2000.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2013;

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2011;

MINAYO, MCS. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. edição. São Paulo: Hucitec, 2010;

MINAYO, M.C.S; DESLANDES, S.F; GOMES,R. **Pesquisa social**: Teoria, Método e Criatividade. 30ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011;  
MITRE, S. M; BATISTA, R.S. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência e saúde coletiva**, 2008. Disponível em <<http://www.scielosp.org/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2013;

MORIN, E. **A cabeça bem feita** : repensar a reforma, reformar o pensamento. 8ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003;

\_\_\_\_ Complexidade e liberdade. **Ensaio THOT**, Associação Palas Athena, São Paulo. n. 67, 1998, pp. 12-19; in [www.juliotorres.ws](http://www.juliotorres.ws). Acesso em: 10 ago.2013;

\_\_\_\_ **Da necessidade de um pensamento complexo**. 2008. Disponível em: <[http://www.uesb.br/labtece/artigos/Da Necessidade de um Pensamento](http://www.uesb.br/labtece/artigos/Da_Necessidade_de_um_Pensamento)>; acesso em: 20\04\2012;

\_\_\_\_ **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª edição rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011;

PERIM, G.L; ABDALLA, I.G. et.al. Desenvolvimento Docente e a Formação de Médicos. **Revista brasileira de educação médica**. (1 Supl. 1): 70-82; 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v33s1/a08v33s1.pdf>>. Acesso em 10 ago. 2013;

PIMENTEL, V; MOTA, D.D.C.F; KIMURA M. Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem. **Rev Esc Enferm USP**. 2007;



41(1):161-4. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v41n1/v41n1a21.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2013;

PINTO, J.B.T; PEPE, A.M. A formação do Enfermeiro: Contradições e desafios à prática pedagógica. **Rev Latino-am Enfermagem**; v. 15, n.1. Jan/fev. 2007. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281421872018>> Acesso em 10 ago. 2013;

SANTOS, S.S.C. Pesquisa em Enfermagem à luz da complexidade de Edgar Morin. **Rev Bras Enferm**, Brasília (DF). 56(6):687-689, nov\dez 2003 Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/reben/v56n6/a20v56n6.pdf>>. Acesso em 10 ago. 2013;

SILVA, C.C. et al. Contribuição para a renovação das abordagens pedagógicas no processo de formação de Enfermeiros. **Cogitare Enfermagem**. V.9, n.2, p.9-13. Jul\dez, 2004. Disponível em < <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah/iah.xis&src=google&base=BDENF&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=12266&indexSearch=ID>> Acesso em 17 ago 2013.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2000 Nº 13. Disponível em <[http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio\\_5427\\_368/TARDIF\\_Saberes\\_profissionais\\_dos\\_professores.pdf](http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio_5427_368/TARDIF_Saberes_profissionais_dos_professores.pdf)>. acesso em: 10 ago. 2013;

TRENCH, M.C.B.; BARZAGHI, L.; PUPO, A.C. Mudança curricular: construção de um novo projeto pedagógico de formação na área da Fonoaudiologia. **Interface (Botucatu)** v.12, n.27, p.697-711, out./dez. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/icse/v12n27/a02v1227.pdf>> acesso em: 10 ago. 2013;

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino – aprendizagem e projeto político pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002;

VEIGA, I.P.A. **Projeto Político Pedagógico da escola: Uma construção possível**. Papirus Editora. 24ª edição. Campinas, SP. 2008;

WALL, M.L; PRADO, M.L; CARRARO, T.E. A experiência de realizar um Estágio Docência aplicando metodologias ativas. **Acta Paul Enferm** v.21,n.3, p. 515-9; 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/ape/v21n3/pt\\_22.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ape/v21n3/pt_22.pdf)>. Acesso em 10 ago. 2013.

## APÊNDICE B – Produto de intervenção

### RELATÓRIO DE INTERVENÇÃO

**Identificação do produto de intervenção:** IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO GRUPO GESTOR DE CURRÍCULO.

O produto apresentado nesta sessão foi pensado por conta da necessidade prática da pesquisadora, que faz parte do Colegiado do curso em questão e em resposta à demanda do Mestrado Profissional, que prevê a construção de instrumento ou estratégia de ação para atender à demanda da realidade do ensino em saúde, da instituição onde está inserido o mestrando.

- **Diagnóstico da situação**
- ✓ **Antecedentes**

A mestranda em questão é docente efetiva, desde 2008 do Curso de Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas – Campus Arapiraca, curso este, que foi instituído em 2006, com quatro professoras em seu quadro docente, tem duas turmas de egressos, conta hoje, com vinte e quatro docentes e ainda não tem um plano de avaliação do currículo e de sua efetivação na prática.

O curso em questão surgiu com o processo de interiorização da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e corresponde a um dos primeiros dezesseis cursos instalados no campus Arapiraca, Agreste do estado de Alagoas, em 2006. O número total de ingressantes é de 40 alunos por ano, em uma única entrada. Já conta com duas turmas de egressos. Para a integralização de todos os créditos, os graduandos precisam compor uma carga horária total de 5.300 horas, distribuídas em dez semestres.

Neste contexto, o PPC foi elaborado por quatro professoras efetivas, as primeiras aprovadas em concurso público para o quadro de docentes, com a

colaboração de docentes do curso de Enfermagem da UFAL – Campus A. C. Simões de Maceió e com o apoio e fundamentação nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Enfermagem, instituídas em 2001 e seguindo os objetivos do Projeto de Interiorização da UFAL, quais sejam:

Objetivo geral: Atender à forte demanda [...] - representado por elevado número de estudantes egressos do ensino médio, pobres e com baixa ou mesmo, nula capacidade de deslocamento ou transferência para Maceió -, ao mesmo tempo em que reafirma o papel da UFAL enquanto importante instrumento de desenvolvimento estadual e regional. Objetivos específicos: Relacionar a sua capacidade de formação profissional e cidadã, da sua produção científica, tecnológica e artística ao desenvolvimento local e regional[...]; Articular-se com instituições que trabalham no interior [...]; Considerar e atuar sobre as particularidades, valores e problemáticas locais [...]; Possibilitar o estabelecimento de relações da comunidade acadêmica com a sociedade em geral[...]; Ampliar o acesso à educação superior de setores tradicionalmente marginalizados da população, especialmente rurais, formando quadros apropriados às demandas locais e contribuindo para sua fixação no interior (UFAL, 2005, p.6).

Como, na construção do PPC e instituição do curso, só existiam quatro professoras e, atualmente, esse número de docentes cresceu consideravelmente para um número total de 24 docentes, é preciso ter palpável uma proposta de discussão coletiva, acompanhamento e avaliação curricular.

#### ✓ O “problema”

O Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas – *Campus Arapiraca*, tem seu conteúdo dividido em três eixos, ao longo dos cinco anos: Eixo Inicial; Eixo Intermediário; Eixo Profissionalizante.

O Eixo Inicial corresponde ao primeiro semestre do curso e dispõe de disciplinas gerais e comuns a todos os cursos do *Campus*, independente da área. Aqui os estudantes dispõem de aulas de Filosofia, Ciências Humanas e Ciências Exatas e não há turmas específicas por curso, as turmas são heterogêneas e os professores que fazem parte deste Eixo também são comuns a todos os cursos, não há especificação na formação e capacitação profissional.

O Eixo Intermediário corresponde ao segundo semestre do curso e dispõe das disciplinas básicas da área da Saúde. Aqui, as turmas devem ser compostas por estudantes de todos os cursos da área da Saúde. Como, atualmente no Campus Arapiraca, só existe a Escola de Enfermagem na citada área da Saúde, as turmas ainda são homogêneas e os professores específicos, mas quando outros cursos de Saúde surgirem, os docentes serão compartilhados. O eixo intermediário, atualmente, inclusive é um dos nós de discussão e interferiu no planejamento das ações do grupo gestor de currículo, já que recentemente medicina veterinária migrou das agrárias para a saúde e foi aprovado o curso de Medicina para integrar o tronco intermediário. Esta realidade obrigou uma necessidade de agilizar uma reformulação curricular, com vistas a integrar estes novos cursos no eixo saúde.

O Eixo Profissionalizante corresponde à maior parte do curso, que vai do terceiro ao décimo período e dispõe das disciplinas específicas da Enfermagem. Aqui, os docentes são todos Enfermeiros e trabalham conteúdos com atividades teóricas, práticas, clínicas e de Supervisão de Estágio.

Os resultados provenientes da dissertação de mestrado discutem a prática docente e sua relação com o projeto pedagógico do curso. Suas conclusões servirão de base para uma discussão mais aprofundada, densa e efetiva, com vistas à reformulação curricular pretendida pelo coletivo da escola. Isso junto com a urgência surgida da incorporação de dois novos cursos ao eixo saúde exige uma estrutura que trabalhe nesse sentido.

O “Grupo Gestor de Currículo” aparece, então, como uma proposta de estratégia para avaliar de forma contínua o Projeto Pedagógico do Curso e sua efetivação. Foi instituído em agosto de 2012 e fazem parte deste grupo, inicialmente, docentes efetivos do curso, sendo um representante de cada disciplina, para garantir a discussão de todos os conteúdos. Contará, posteriormente, com representantes outros representantes da comunidade acadêmica, profissionais do serviço, comunidade e gestores da região.

Algumas aproximações já aconteceram e serão descritas a seguir.

- **Descrição das atividades realizadas**

### **Atividade 1**

A descrição da primeira reunião formal do Grupo Gestor e foi apresentado, em forma de relato de Experiência, no 13º Seminário Nacional de diretrizes para a Educação em Enfermagem (SENADEn), em Setembro de 2012. Seguem nos apêndices, as páginas dos anais do evento.

O Objetivo desta primeira reunião foi estimular nos pares as primeiras reflexões acerca do que está sendo efetivamente posto em prática, confrontando com aquilo que está instuído e instigar a construção coletiva de soluções para os problemas que forem explicitados. Para tanto, a dupla mediadora trouxe como ponto de partida, o texto das DCN para Enfermagem e o artigo “Reflexões acerca do fazer pedagógico a partir de referências e diretrizes educacionais para a formação em Enfermagem”. Com as DCN, foi proposta uma discussão orientada acerca da estrutura curricular e da orientação pedagógica que devem permear os cursos de Graduação em Enfermagem. E o artigo serviu como agente provocador ao trazer diversos questionamentos em forma de perguntas que estimularam a reflexão e auto-crítica; as perguntas versavam sobre: a ação pedagógica, as bases conceituais e metodológicas do fazer docente, a relação teoria e prática, os papéis dos sujeitos no processo ensino-aprendizagem, as formas de avaliação, entre outros.

Dos 24 professores convidados, que representam a totalidade efetiva do corpo docente do curso em questão, compareceram 14. O debate foi caloroso e muito produtivo, no sentido de trazer elementos diversos, capazes de auxiliar no diagnóstico da realidade e de propor ações para a solução de possíveis desvios. Tanto na discussão orientada das DCN quanto na análise do Artigo trabalhado, todos se sentiram à vontade para colocarem suas experiências e discuti-las no grupo. Foram confrontadas estas experiências com orientações das DCN e analisadas as aproximações e distanciamentos presentes. Excetuando-se poucos exemplos, o fazer dos professores ainda é norteado pela transmissão vertical, por conteúdos isolados e desarticulados uns com os outros, com avaliações pontuais e

somativas, ênfase na memorização e pouco diálogo com a realidade. Foi possível visualizar várias lacunas existentes entre o que está posto nas orientações, Diretrizes oficiais, no próprio Projeto Pedagógico do curso e a prática docente. Entre os professores presentes na reunião, foi notada a necessidade de transformação pedagógica. Entretanto, questões outras vieram à tona como agentes que dificultaram na implementação das diretrizes, durante os cinco primeiros anos do curso e continuam influenciando negativamente no processo de mudança, quais sejam: Estrutura física deficiente, resultante de expansão universitária e interiorização com planejamento frágil; Número pequeno de professores; corpo docente em processo de qualificação, na sua totalidade; Pouca apropriação do Projeto Pedagógico do curso por parte da maioria dos professores, já que a escola iniciou com apenas 4 professoras (que auxiliaram na elaboração d PPC) e hoje conta com 24 docentes, que foram contratados em momentos diversos, mediante liberação de vagas para concurso. O momento foi, portanto, propício para avaliação pessoal e do grupo e para propor ações conjuntas.

## **Atividade 2**

A segunda reunião formal do grupo coincide com a execução do Grupo Focal, que serviu como estratégia para a coleta de dados da pesquisa intitulada “Saberes e práticas de docentes de um Curso de Graduação em Enfermagem à luz do Projeto Pedagógico”.

A importância desta coleta de dados, para o grupo Gestor de Currículo se deu, pelo fato de possibilitar uma discussão mais dirigida e uma análise mais aprofundada da articulação real que existe entre o Projeto Pedagógico do Curso e a prática dos docentes. Isto deve permitir um planejamento de ação mais consciente e consistente no sentido da reestruturação curricular desejada pelo colegiado do curso.

### **Atividade 3**

A Universidade Federal de Alagoas, em seu processo de interiorização, apresenta para o Campus Arapiraca, uma estruturação em “troncos” específicos. O “tronco intermediário”, em particular, tem como preceito, a integração de conteúdos entre todos os cursos que fazem parte da mesma grande área de estudos. O curso de Enfermagem, até recentemente, era o único da área da Saúde e não compartilhava as disciplinas do tronco intermediário com nenhuma outra escola.

Na reunião do Conselho do Campus, de fevereiro de 2013, foi aprovada a migração do curso de Veterinária, da área de Agrárias, para a Área da Saúde, fato que forçou uma aproximação entre Enfermagem e Medicina Veterinária, na intenção de construir disciplinas comuns para o tronco intermediário, que corresponde ao Segundo Período letivo.

A terceira reunião formal do grupo gestor, portanto, conta com a presença dos professores dos dois cursos, que ministram disciplinas básicas da Saúde e foi realizada uma oficina que resultou na integração de conteúdos e no planejamento de disciplinas que serão comuns às duas escolas, assim que a nova matriz seja aprovada.

### **Atividade 4**

Com a realização de um primeiro movimento de articulação entre conteúdos do “tronco intermediário”, e por conta da urgência em modificar a matriz curricular da Enfermagem, por conta da migração da Medicina Veterinária para o eixo da Saúde, surge a necessidade de estruturar, também o “tronco profissionalizante” e pôr em prática o planejamento do desejado currículo integrado.

Então, para a quarta reunião do grupo gestor, foram convidados todos os professores do curso, em especial, aqueles específicos da Enfermagem, do eixo profissional.

A divulgação foi feita com antecedência, e foi solicitado de cada grupo de disciplina, uma estratégia para a efetivação da integração curricular.

Durante a reunião para discussão e sugestões, surgiram as seguintes propostas isoladas:

- Saúde Coletiva apareceria como eixo transversal de todo o tronco profissionalizante;
- Cada disciplina deveria se organizar em módulos, agregando conteúdos afins, deveria apontar as competências e habilidades requeridas para atender aos seus objetivos e deveria pontuar as bases teóricas e áreas do conhecimento necessárias para mobilizar as respectivas habilidades e competências;
- As disciplinas que pertencem a cada período letivo deveriam planejar as atividades em conjunto, tentando fazer uma ponte entre os conteúdos que se aproximam, de forma a serem trabalhados concomitantemente.
- Cada disciplina faria atividades avaliativas, como de costume, em separado, mas em cada bimestre, deve haver uma avaliação em forma de “estudo clínico”, ou “situações problema”, onde cada caso ou situação, englobe conteúdos de todas as disciplinas do semestre.
- Atividades práticas também devem ser planejadas em conjunto, com objetivos que facilite o desenvolvimento de habilidades e competências de todas as disciplinas envolvidas em cada período letivo.

### **Atividade 5**

A quinta reunião do grupo foi realizada com a participação dos professores das disciplinas básicas, para a apresentação da integração de conteúdos no “tronco intermediário”. No eixo Saúde foram realizadas as primeiras iniciativas e integração de conteúdos, tendo sido planejado um módulo integrado denominado de bases morfofisiológicas, englobando conteúdos das atuais disciplinas de BCM, genética, anatomia, fisiologia, histologia, embriologia e bioquímica.



## **Atividade 6**

A sexta reunião foi realizada com integrantes do grupo gestor de currículo e com alguns outros professores que se comprometeram a colaborar e foi realizada uma segunda discussão sobre a integração curricular no “tronco profissionalizante”, num caminho de amadurecimento das sugestões.

Aqui, foram propostos:

- ✓ A estrutura de um cronograma geral de disciplinas por semestre, para que fosse garantido o trabalho conteúdos afins concomitantemente;
- ✓ A estrutura de um plano semestral, devendo conter, as unidades a serem trabalhadas em conjunto; as competências, as habilidades e as áreas do conhecimento que devem ser mobilizadas; o planejamento de projetos de extensão e pesquisa interdisciplinares, por semestre letivo.
- ✓ A proposta de, pelo menos, duas avaliações interdisciplinares, por período letivo.

Foi iniciada, ainda, uma nova discussão sobre o ordenamento curricular e novos questionamentos surgiram, que precisam ser amadurecidos e trabalhados em momentos posteriores.

### **• Como estamos hoje**

Mais duas reuniões foram realizadas, para discussão do reordenamento curricular, com movimentos de idas e vindas. E forma agendas para setembro de 2013, oficinas de planejamento de ações interdisciplinares, com a finalidade de integração de conteúdos entre professores que passarão a compartilhar os mesmos discentes, no tronco profissionalizante.

Os resultados da pesquisa apresentada neste trabalho servirão de base para o planejamento de atividades futuras do grupo gestor de currículo, visando o debruçar na elaboração coletiva do novo Projeto Pedagógico do Curso estudado.

### **Referência**

UFAL. Projeto Pedagógico do curso de Enfermagem. Universidade Federal de Alagoas – Campus Arapiraca, 2007.

**APÊNDICE C - Resumo do trabalho apresentado no  
SENADEn**



## Trabalho 167

### DISCUSSÃO DO FAZER DOCENTE E DO PROJETO PEDAGÓGICO DE UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: INICIANDO ATIVIDADES DO GRUPO GESTOR DE CURRÍCULO.

FERREIRA, C.B. (1); ROZENDO, C.A. (2); MARQUES, J. F. (3)

(1) Universidade Federal de Alagoas; (2) Universidade Federal de Alagoas; (3) Universidade Federal de Alagoas

#### Apresentadora:

CÍNTIA BASTOS FERREIRA (cimbas2@gmail.com)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (Profesora)

**INTRODUÇÃO.** O trabalho pretende relatar a experiência da reunião que deu início formal às atividades do "Grupo Gestor de Currículo" do curso de Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas - Campus Arapiraca. O citado grupo foi constituído, inicialmente, por alguns professores que compõem o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso e tem por prioridades, avaliar constantemente o Projeto Pedagógico, a prática docente e propor reformas curriculares, com a finalidade de atender às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Enfermagem, prevendo a garantia da qualidade da formação. Ainda farão parte do grupo gestor, estudantes, profissionais do serviço, servidores técnicos ligados ao curso e representantes da comunidade. Apesar dos onze anos de instituídas as DCN e da recente história do curso em questão (que tem pouco mais de cinco anos de existência), práticas pedagógicas de vários docentes da escola em estudo, à semelhança de outras realidades brasileiras, ainda têm sido com o ensino centrado no professor, transmissão de conteúdos, avaliação somativa, enfoque na memorização de conteúdos teóricos e descontextualização dos temas abordados em sala de aula. (1) Mas o que se procura alcançar e está explicitado naquelas diretrizes, é o ensino centrado no aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem, tendo o professor no papel de facilitador/mediador; com práticas contextualizadas, ênfase no SUS e na integralidade da atenção, com compromisso na formação de profissionais críticos, reflexivos, inseridos no contexto histórico social, pautados nos princípios éticos e capazes de intervir nos problemas/situações de atenção à saúde. (2,3) Diante desta divergência, é fundamental a discussão coletiva das propostas pedagógicas exercidas e do aprofundamento teórico e prático das possibilidades de adequação, tanto do Projeto Pedagógico da escola, quanto do fazer docente. **OBJETIVO.** Relatar a experiência da reunião instituinte do "Grupo Gestor de Currículo" do Curso de Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas - Campus Arapiraca. **DESCRIÇÃO METODOLÓGICA.** Trata-se de um relato descritivo exploratório da experiência de professores do curso estudado, com a primeira reunião formal do "grupo gestor de currículo". Pensando na qualidade da formação e tendo já a primeira turma de alunos formados, é dada à escola a oportunidade de avaliar sua estrutura curricular e suas práticas e de pensar em novas formas de fazer, numa mudança na configuração pedagógica, na distribuição de conteúdos e na articulação com a comunidade e com os serviços disponíveis na região. O Objetivo desta primeira reunião foi estimular nos pares as primeiras reflexões acerca do que está sendo efetivamente pôsto em prática, confrontando com aquilo que está instituído e instigar a construção coletiva de soluções para os problemas que forem explicitados. Para tanto, a dupla mediadora trouxe como ponto de partida, o texto das DCN para Enfermagem e o artigo "Reflexões acerca do fazer pedagógico a partir de referências e diretrizes educacionais para a formação em Enfermagem?". (4). Com as DCN, foi proposta uma discussão orientada acerca da estrutura curricular e da orientação pedagógica que devem permear os cursos de Graduação em Enfermagem. E o artigo serviu como agente provocador ao trazer diversos questionamentos em forma de perguntas que estimularam a reflexão e auto-crítica; as perguntas versavam sobre: a ação pedagógica, as bases conceituais e metodológicas do fazer docente, a relação teoria e prática, os papéis dos sujeitos no processo ensino-aprendizagem, as formas de avaliação, entre outros. (4) **RESULTADOS.** Dos 24 professores convidados, que representam a totalidade efetiva do corpo docente do curso em questão, compareceram 14. O debate foi caloroso e muito produtivo, no sentido de trazer elementos diversos, capazes de auxiliar no diagnóstico da realidade e de propor ações para a solução de possíveis desvios. Tanto na discussão orientada das DCN quanto na análise do Artigo trabalhado, todos se sentiram à vontade para colocarem suas experiências e discuti-las no



### Trabalho 167

grupo. Foram confrontadas estas experiências com orientações das DCN e analisadas as aproximações e distanciamentos presentes. Excetuando-se poucos exemplos, o fazer dos professores ainda é norteado pela transmissão vertical, por conteúdos isolados e desarticulados uns com os outros, com avaliações pontuais e somativas, ênfase na memorização e pouco diálogo com a realidade. Foi possível visualizar várias lacunas existentes entre o que está pôsto nas orientações, Diretrizes oficiais, no próprio Projeto Pedagógico do curso e a prática docente. Entre os professores presentes na reunião, foi notada a necessidade de transformação pedagógica. Entretanto, questões outras vieram à tona como agentes que dificultaram na implementação das diretrizes, durante os cinco primeiros anos do curso e continuam influenciando negativamente no processo de mudança, quais sejam: Estrutura física deficiente, resultante de expansão universitária e interiorização com planejamento frágil; Número pequeno de professores; corpo docente em processo de qualificação, na sua totalidade; Pouca apropriação do Projeto Pedagógico do curso por parte da maioria dos professores, já que a escola iniciou com apenas 4 professoras (que auxiliaram na elaboração d PPC) e hoje conta com 24 docentes, que foram contratados em momentos diversos, mediante liberação de vagas para concurso. O momento foi, portanto, propício para avaliação pessoal e do grupo e para propor ações conjuntas.

**CONCLUSÃO.** No decorrer do encontro e tendo em vista as questões apresentadas e discutidas, ficou claro para os participantes que o Curso de Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas ? Campus Arapiraca, por ter uma história recente (menos de seis anos) tem uma proposta inovadora e teoricamente condizente com as DCN, entretanto, a prática docente não tem traduzido esta proposta. É certo, ainda, que é fundamental a inclusão dos demais sujeitos interessados no processo ensino-aprendizagem (estudantes, comunidade, técnicos e profissionais do serviço), que além de contribuírem com mais elementos para a construção e efetivação do ?Grupo gestor de currículo?, serão capazes de expor necessidades reais a serem incluídas na formação de futuros Enfermeiros.

**IMPLICAÇÕES PARA A ENFERMAGEM.** O trabalho torna-se relevante para a Enfermagem, pois traz para a discussão a necessidade de avaliar os cursos, para além de suas orientações, normas e Projetos Pedagógicos. Os resultados aqui explicitados apontam que é fundamental ampliar o olhar e aprofundar a avaliação para a prática docente real e efetiva, quando o que se pretende é garantir a qualidade da formação. E o ?Grupo Gestor de Currículo? aparece como um grande articulador neste sentido.

**Referências.** 1. Fernandes JD, Ferreira SL, Torre MPS, Rosa DOS, Costa HOG. Estratégias para a implantação de uma nova proposta Pedagógica na Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia. Rev. Bras. de Enfermagem. 2003, jul/ago; 56(4): 392-395. 2. Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3 de 7 de novembro de 2001: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do

## **APÊNDICE D – Guia de questões norteadoras para o Grupo Focal**

### **ROTEIRO DE QUESTÕES NORTEADORAS**

#### **Grupo Focal**

1. Como planejar a disciplina de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o Projeto Pedagógico do curso (PPC)?
2. É possível deixar claro aos discentes, os objetivos da disciplina com antecedência? De que forma?
3. Como situar o papel do professor e o papel do estudante na disciplina?
4. O que significam as metodologias ativas de ensino-aprendizagem?
5. Em que locais são trabalhados os conteúdos da disciplina?
6. Como devem ser realizadas as avaliações de aprendizagem na disciplina?

**ANEXO A –  
Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.**



Comitê de Ética em Pesquisa e Ensino do Centro Universitário Cesmac (COEPE)

Registro nº 25000.196371/2011-70 – CONEP/CNS/SIPAR/MS – 10/11/2011.

Maceió, 03 de agosto de 2012.

**PARECER CONSUBSTANCIADO**

**I) IDENTIFICAÇÃO:**

**Protocolo nº:** 1353/12 **Título:** Saberes e práticas de docentes de um Curso de Graduação em Enfermagem à luz do Projeto Pedagógico

**Grupo III Área de conhecimento:** Ciências da Saúde **Código:** 4.04

**Pesquisador Responsável:** Cíntia Bastos Ferreira

**Instituição Responsável:** Universidade Federal de Alagoas

**Data de Entrada:** 23/04/2012

**Analisado na 129ª Reunião Ordinária**

**Data da Reunião:** 13/06/2012

**II) SUMÁRIO GERAL DO PROTOCOLO:**

As diretrizes curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Saúde trazem uma necessidade de mudança, a partir do momento que tomam como referência tanto os princípios e diretrizes do SUS quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e incorporam a necessidade de trabalhar de forma mais crítica e reflexiva, trazendo o estudante para o papel de construtor do conhecimento, pensando no desenvolvimento de habilidades e competências. As Diretrizes Curriculares têm a função de nortear a construção dos currículos e projetos pedagógicos dos cursos e garantir a consonância com os princípios e diretrizes do SUS e da Reforma Sanitária no fazer pedagógico dessas escolas. Os Projetos Pedagógicos devem dar norte a um fazer mais consciente, receptivo, reflexivo e inclusivo. O presente estudo tem como objetivo analisar a articulação entre os saberes, as práticas docentes e o Projeto Pedagógico (PPC) do Curso de Graduação em Enfermagem IES. Trata-se de um estudo exploratório descritivo, com abordagem qualitativa. A pesquisa será realizada com 17 docentes do Curso de Enfermagem da referida IES. Serão incluídos na pesquisa, os docentes que: ministram aulas no eixo profissionalizante (ao menos um professor de cada disciplina); sejam funcionários efetivos na instituição, e aceitem participar da pesquisa. Os sujeitos serão convidados a participar da pesquisa pela pesquisadora principal através de carta-convite enviada de forma impressa e por email, para agendar local e período melhor para a entrevista (podendo ser em uma sala no campus, residência do sujeito). Serão excluídos, os docentes que estiverem afastados das atividades, os que não atenderem a qualquer dos critérios de inclusão e aqueles que se recusarem a participar da pesquisa. Os dados serão coletados por meio dos seguintes instrumentos: entrevista semi-estruturada; análise do PPC e dos Programas de Disciplina; Grupo Focal com os docentes pesquisados. A entrevista será realizada onde o sujeito preferir e será gravada e posteriormente transcrita. Para o grupo focal, 2 grupos de 10 pessoas, serão formados e em um único encontro de 1 hora haverá a discussão da temática. As falas também serão gravadas e transcritas. É possível a ocorrência de desconforto ou constrangimento. Tais riscos serão amenizados à medida que a participação terá caráter voluntário e a pesquisadora apresentará sempre uma postura solícita em caso de dúvidas e dificuldades. Será enfatizada aos entrevistados a possibilidade de sua desistência a qualquer momento e sem prejuízo, assim como, a garantia de anonimato. A confidencialidade dos sujeitos da pesquisa será mantida, em nenhum momento ou por quaisquer meios ocorrerá à divulgação pública da identidade dos sujeitos da pesquisa. O arquivo eletrônico matriz será protegido por senha em diretório oculto e, ao final da pesquisa, todos os arquivos serão apagados. Será garantido ao sujeito a não obrigatoriedade das respostas. Os benefícios previstos são: fundamentação para avaliar o desenvolvimento das atividades do curso em questão e para a adequação destas atividades com o projeto pedagógico; contribuição para o desenvolvimento do conhecimento científico na área e uma referência para novos estudos, apoio para capacitação pedagógica dos docentes do curso, conhecimento sobre o projeto pedagógico do curso para os docentes. A pesquisa será suspensa ou encerrada se: o arquivo eletrônico matriz protegido por senha em diretório oculto e todos os outros arquivos de segurança forem danificados ou perdidos integralmente, impossibilitando a utilização das informações salvas; se todos os participantes recusarem-se a participar; ao longo do estudo a Coordenação do Curso, por qualquer motivo, solicitar a suspensão ou

encerramento da pesquisa; houver algum imprevisto com o pesquisador principal, que impeça a continuidade do estudo; ou por determinação do Conselho de Ética do Cesmac.

**III) TCLE (linguagem adequada, descrição dos procedimentos, identificação dos riscos e desconfortos esperados, endereço do responsável, ressarcimento, sigilo, liberdade de recusar ou retirar o consentimento, entre outros):**

Apresentado com identificação das diretrizes definidas na Resolução 196/96 CNS/MS.

#### **IV) CONCLUSÃO DO PARECER**

**APROVADO**

#### **V) CONSIDERAÇÕES**

Ilma. Profa. Esp. **Cíntia Bastos Ferreira**, lembre-se que, segundo a res. CNS 196/96:

- Sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, por ele assinado, a não ser em estudo com autorização de declínio;
- V.S<sup>a</sup>. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;
- O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador, assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP;
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas;
- Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente em 12/09/2012 e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

Atenciosamente,

  
**Profa. Msc. Alice Cristina Oliveira Azevedo**  
 Coord. do COEPE/CESMAC



## ANEXO B – E-mail de confirmação de submissão do artigo

de: [intface@fmb.unesp.br](mailto:intface@fmb.unesp.br) [por](http://manuscriptcentral.com) manuscriptcentral.com

para: cinbas2@gmail.com

cc: cinbas2@gmail.com,  
celia.rozendo@gmail.com

data: 11 de agosto de 2013 22:30 assunto: Interface - Comunicação, Saúde, Educação - ID ICSE-2013-0695 enviado por: manuscriptcentral.com

### Interface - Comunicação, Saúde, Educação - ID ICSE-2013-0695

11-Aug-2013

Prezado (a) Prof. Ferreira:,

Seu manuscrito intitulado “SABERES E PRÁTICAS DE DOCENTES DE UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM E A RELAÇÃO COM O PROJETO PEDAGÓGICO” foi submetido com sucesso e será encaminhado para avaliação, visando à sua publicação em Interface – Comunicação, Saúde, Educação.

O ID do manuscrito é ICSE-2013-0695 e deverá ser mencionado em toda correspondência enviada para a revista ou em contato com a secretaria da Interface.

Se houver mudança em seu endereço postal e/ou endereço eletrônico, por favor, acesse ScholarOne Manuscripts no endereço <http://mc04.manuscriptcentral.com/icse-scielo> e faça a atualização de seus dados cadastrais.

Você também pode acompanhar o status do seu manuscrito clicando em Author Center depois de acessar <http://mc04.manuscriptcentral.com/icse-scielo>

Agradecendo pela submissão em Interface – Comunicação, Saúde, Educação,  
Atenciosamente,

Antonio Pithon Cyrino  
Lilia Blima Schraiber  
Miriam Foresti  
Editores

## ANEXO C – Confirmação de submissão do artigo – site da revista

Thank you for submitting your manuscript to *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*.

Manuscript ID: ICSE-2013-0695

Title: SABERES E PRÁTICAS DE DOCENTES DE UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM E A  
RELAÇÃO COM O PROJETO PEDAGÓGICO

Authors: Ferreira, Cíntia  
Rozendo, Célia

Date Submitted: 11-Aug-2013



Print



Return to Dashboard

ScholarOne Manuscripts™ v4.12 (patent #7,257,767 and #7,263,655). © ScholarOne, Inc., 2013. All Rights Reserved.  
ScholarOne Manuscripts is a trademark of ScholarOne, Inc. ScholarOne is a registered trademark of ScholarOne, Inc.



Follow ScholarOne on Twitter

[Terms and Conditions of Use](#) - [ScholarOne Privacy Policy](#) - [Get Help Now](#)