



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
FACULDADE DE ENFERMAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO  
E GESTÃO PARA A PRÁXIS DO CUIDADO EM SAÚDE E ENFERMAGEM NO  
CONTEXTO AMAZÔNICO

STELACELLY COELHO TOSCANO DE BRITO

FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM ENFERMAGEM DA REGIÃO NORTE DO BRASIL

BELÉM  
Dezembro, 2019

STELACELLY COELHO TOSCANO DE BRITO

FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM ENFERMAGEM DA REGIÃO NORTE DO BRASIL

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Pará – UFPA, para a obtenção de Grau de Mestre em Enfermagem, na Área de Concentração: Enfermagem no Contexto Amazônico.

**Linha de Pesquisa:** Formação, Educação e Gestão para Práxis do Cuidado em enfermagem.

**ORIENTADORA: Dr<sup>a</sup>. Joughanna do Carmo Menegaz.**  
**COORIENTADORA: Dr<sup>a</sup> Vânia Marli Schubert Backes**

Universidade Federal do Pará  
Programa de Pós-Graduação em Enfermagem

BELÉM  
Novembro, 2019

Ficha de Identificação da obra elaborada pelo autor.

Brito, Stelacelly Coelho Toscano

**Formação Didático-Pedagógica Em Programas De Pós-Graduação Em Enfermagem Da Região Norte do Brasil.** / Stelacelly Coelho Toscano de Brito; Orientadora: Jouhanna do Carmo Menegaz – Belém, PA, 2019.

121 p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará. Faculdade de Enfermagem. Programa de Pós-Graduação em enfermagem.

Título em inglês: **Didactic-Pedagogical Training in Nursing Graduate Programs of the North Region.**

STELACELLY COELHO TOSCANO DE BRITO

FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM ENFERMAGEM DA REGIÃO NORTE DO BRASIL.

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Pará – UFPA, para a obtenção de Grau de Mestre em Enfermagem, na Área de Concentração: Enfermagem no Contexto Amazônico.

**Linha de Pesquisa:** Formação, Educação e Gestão para Práxis do Cuidado em enfermagem.

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr. Eliã Pinheiro Botelho  
Coordenador do Programa

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Jouhanna do Carmo Menegaz – UFPA (Presidente)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Marília Vieira de Oliveira - UFPA (Membro)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Luíza Carvalho de Oliveira (Externo)

BELÉM  
Dezembro, 2019

"o desafio é entrar nas cabeças dos praticantes, ver o mundo como eles veem, então entender a maneira pela qual os especialistas constroem seus espaços problemáticos, suas definições da situação, permitindo assim que eles ajam como eles."

– Lee Shulman

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pela dádiva da vida e pelas Suas graças oferecidas, porque sem elas, não teria alcançado todos os meus sonhos e objetivos. Pela força nos momentos difíceis, pela segurança nos momentos de angústia e pelo amor imensurável.

Aos meus pais, Célio Toscano e Stella Monica, pelo apoio e amor incondicional. Creio que foram muitas aventuras, para que hoje essa fase se concluísse. Depois das inúmeras idas e vindas no trajeto Castanhal-Belém, se esforçarem a me permitir morar em Belém, em prol de uma qualidade de vida e melhor forma de estudo. Obrigada por tudo, cada detalhe, que vocês me proporcionaram para eu chegasse até aqui, por acreditarem em mim, quando nem eu acreditava, não seria nem a metade do que sou sem vocês na minha vida. Obrigada por cada gesto, por cada abraço aconchegante depois de passar mais de semanas longe. Obrigada pela confiança de abrirem mão dos sonhos que vocês tinham sobre mim, e passarem a viver os meus. Ainda temos muitas histórias a serem vividas, mas acreditem cada conquista é por vocês. Às minhas irmãs Monicelly Toscano e Mikaelly Toscano pelo carinho e compreensão de sempre, pelo cuidado, pelo mimo, pelo amor de sempre. Ao meu cunhado, Elvis que de uma forma muito diretiva não só me ensina, mais me estimula a crescer e ser uma profissional melhor. A experiência que passamos até então, apenas marcam nossos corações para todo sempre, e reafirmam a certeza do meu coração, que juntos, somos mais fortes.

Ao meu esposo, Ivan Neto, pelos momentos de extrema compreensão e companheirismo. Obrigada pela dedicação e cuidado que você tem para comigo. Louvo a Deus pelo dom da sua vida. Obrigada por tanto me ensinar e a construir junto a nossa vida, por me permitir vivenciar essa trajetória de forma mais leve, segura e engraçada. Essa é apenas uma etapa dentre muitas que ainda alcançaremos.

À Bruna e Maridalva Leite, por estarem comigo nesse caminhar. O incentivo e parceria que parte de vocês chega em mim com muito amor, gratidão e força. Uma relação que extrapola o profissionalismo e amizades, um apoio um a um que chega a ser familiar. Obrigada por cada vez que me acolheram e até pelos momentos que lembraram que eu tinha que comer. Vocês me possibilitaram mais leveza a esse processo, e me mostram o quanto é admirável o comprometimento e dedicação com nosso trabalho.

A minha hoje não mais professora, amiga Patrícia Soares, por ter compartilhado de seu imenso conhecimento, por ter acreditado e me proporcionado oportunidades de aprendizado e vivências incríveis nesse tão intenso ‘mundo da pós-graduação’, enquanto mestres e

doutorandas, lágrimas de desespero que depois sempre se tornavam gargalhadas. Saibas, que você foi instrumento fundamental e indispensável para a realização deste trabalho.

A Daiane Fernandes, não só por acreditar em mim, como também, por me possibilitar as experiências e estímulos as quais hoje tenho hoje. Por me mostrar a enfermagem com um outro olhar, e me possibilitar iniciar e continuar a caminhar junto com você. Sendo assim, de modo particular, agradecer pela oportunidade de ter vivenciado experiências significativas juntas enquanto docentes, ter partilhado dessa primeira vivência profissional ao seu lado foi inquestionável, não consigo dimensionar o quanto você é importante e como seu cuidado representa a mim.

A minha orientadora, Jouhanna Menegaz, por sempre investir de modo particular em meu processo de formação com muita sinceridade e comprometimento. Te agradeço por cada experiência e oportunidade, pela extrema paciência e profissionalismo. Sempre minha singela admiração e gratidão por tudo que foi construído e ainda será construído.

A professora Vânia Backes, enquanto minha coorientadora, que sempre com muito cuidado, respeito, parceria e muita sabedoria participava junto a construção dessa pesquisa.

Ao Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Pará e a cada docente envolvido, pela formação e por tudo o que me foi oportunizado durante esses anos.

À Universidade Federal do Pará, em nome da Faculdade de Enfermagem por me possibilitar tantas experiências e oportunidades de crescimento acadêmico e profissional.

Agradeço de coração os programas de pós-graduação em Enfermagem da região Norte, vinculados a UFPA e a UEPA/UFAM, e seus respectivos docentes pois sem eles nada seria desenvolvido.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente fizeram parte dessa caminhada e dessa vitória. Meu muito obrigada!

Brito, Stelacelly Coelho Toscano. **Formação Didático-Pedagógica Em Programas De Pós-Graduação Em Enfermagem Da Região Norte do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019, 120p.

## RESUMO

Estudo analisou a Ação e Raciocínio pedagógico de docentes permanentes para a formação didático pedagógica em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem da região Norte do Brasil. **MÉTODO:** Pesquisa de Métodos Mistos. Fizeram parte dessa pesquisa os professores permanentes dos PGGENF na região Norte, listados na Plataforma Sucupira como professor permanente em PPGENF da região Norte, que ministraram disciplina em uma das áreas de concentração em 2018. Para coleta de dados foram utilizadas fontes documentais e orais, sendo o currículo Lattes, a Plataforma Sucupira e entrevistas. O processo ocorreu em três etapas, constituídas por (1) Caracterização dos docentes, (2) Análise da estrutura do Projeto Político Pedagógico (PPP) e (3) Entrevista Semiestruturada, interligadas entre si e com o objeto de estudo proposto, indicando encontrar as relações da ação e do agir pedagógico dos docentes de programas de pós-graduação da região Norte. A análise dos dados ocorreu em dois momentos por meio de abordagens qualitativa através do Método de Comparações constantes, proposto por Strauss e Corbin (2008) e quantitativa por meio da técnica estatística descritiva. Foram obedecidas as diretrizes e normas de pesquisa com seres humanos estabelecidas na resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde. **RESULTADOS E DISCUSSÃO:** Inicialmente emergiram 23 códigos alinhados a proposta de Shulman. Esse agrupamento ocorreu em decorrência a magnitude e significado dos dados considerando a entrevista e PPP dos programas. Para a organização dos resultados estabeleceu-se duas metas-categorias “Conhecimento pedagógico geral, Conhecimento do contexto educacional e Conhecimento dos alunos e suas características moldando a compreensão da formação didático pedagógica” e “A formação acadêmica e a Sabedoria adquirida com a prática docente como reforçadores de uma Ação e Raciocínio Pedagógico”. **CONCLUSÃO:** Dentre o Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógicos (MARP), a observação mais expressiva foi das fases de compreensão e transformação, respectivamente, demonstradas de forma mais objetiva na fase do ensino. Esse movimento nos possibilitou entender um ciclo de reflexões até novas formas de aprender, mesmo que de forma incipiente. Importante ressaltar a contribuição do programa, e o quanto o MARP pode contribuir para auxiliar a explicar o desenvolvimento de construção docente de futuros formadores dentro do campo de conhecimento da enfermagem, contribuindo com subsídios para a formação posterior, partindo da ressignificação daqueles que ensinam.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente. Educação em enfermagem; Ensino Superior; Ação e Raciocínio Pedagógico



Brito, Stelacelly Coelho Toscano. **Didactic-Pedagogical Training in Nursing Graduate Programs of the North Region of Brazil.** Thesis (Nursing Master) – Graduate Nursing Program, University of Federal do Pará, Belém, 2019, 121p.

### **ABSTRACT**

Study analyzed the Action and Pedagogical Reasoning of permanent teachers for the pedagogical didactic formation in stricto sensu Nursing postgraduate programs of the Northern region of Brazil. **METHOD:** Mixed Methods Research. This research included permanent PGGENF teachers in the Northern region, listed on the Sucupira Platform as a permanent teacher in PPGENF in the Northern region, who taught discipline in one of the areas of concentration in 2018. For data collection, oral and documentary sources were used. Lattes curriculum, Sucupira Platform and interviews. The process took place in three stages, consisting of (1) Characterization of teachers, (2) Analysis of the structure of the Pedagogical Political Project (PPP) and (3) Semi-structured Interview, interconnected with each other and with the proposed study object, indicating to find the relations of action and pedagogical action of teachers of postgraduate programs in the Northern region. Data analysis occurred in two moments through qualitative approaches through the Constant Comparison Method proposed by Strauss and Corbin (2008) and quantitative through the descriptive statistical technique. The guidelines and norms for research with human beings established in Resolution 466/2012 of the National Health Council were obeyed. **RESULTS AND DISCUSSION:** Initially 23 codes aligned with Shulman's proposal emerged. This grouping occurred due to the magnitude and significance of the data considering the interview and PPP of the programs. For the organization of the results, two goals-categories were established: “General pedagogical knowledge, Knowledge of the educational context and Students knowledge and its characteristics shaping the understanding of the pedagogical didactic formation” and “The academic formation and the Wisdom acquired with the teaching practice as reinforcers of an Action and Pedagogical Reasoning”. **CONCLUSION:** Among the Pedagogical Action and Reasoning Model (APRM), the most expressive observation was the phases of comprehension and transformation, respectively, shown more objectively in the teaching phase. This movement allowed us to understand a cycle of reflections to new ways of learning, even if incipiently. It is important to highlight the contribution of the program, and how much the APRM can contribute to help explain the development of teacher education of future trainers within the field of nursing knowledge, contributing to further education, starting from the resignification of those who teach.

Brito, Stelacelly Coelho Toscano. **Formación Didáctica-Pedagógica En Programas De Postgrado En Enfermería de la Región Norte de Brasil.** Tesis (Maestría em Enfermería) Programa - Posgrado en Enfermería de la Universidad Federal do Pará, Belém, 2019, 121p.

## RESUMEN

El estudio analizó la acción y el razonamiento pedagógico de los docentes permanentes para la formación didáctica pedagógica en programas de posgrado stricto sensu en enfermería de la región norte de Brasil. MÉTODO: Investigación de métodos mixtos. Esta investigación incluyó a maestros permanentes de PGGNF en la región norte, incluidos en la Plataforma Sucupira como maestros permanentes en PPGNF en la región norte, que enseñaron disciplina en una de las áreas de concentración en 2018. Para la recolección de datos, se utilizaron fuentes orales y documentales. Currículum Lattes, Plataforma Sucupira y entrevistas. El proceso tuvo lugar en tres etapas, que consistieron en (1) Caracterización de los docentes, (2) Análisis de la estructura del Proyecto Político Pedagógico (PPP) y (3) Entrevista semiestructurada, interconectadas entre sí y con el objeto de estudio propuesto, indicando encontrar el relaciones de acción y acción pedagógica de docentes de programas de posgrado en la región norte. El análisis de datos se produjo en dos momentos a través de enfoques cualitativos a través del Método de comparación constante propuesto por Strauss y Corbin (2008) y cuantitativo a través de la técnica estadística descriptiva. Se cumplieron las pautas y normas de investigación con seres humanos establecidas en la Resolución 466/2012 del Consejo Nacional de Salud. RESULTADOS Y DISCUSIÓN: Inicialmente surgieron 23 códigos alineados con la propuesta de Shulman. Esta agrupación se produjo debido a la magnitud y la importancia de los datos considerando la entrevista y el PPP de los programas. Para la organización de los resultados, se establecieron dos categorías de objetivos: "Conocimiento pedagógico general, Conocimiento del contexto educativo y Conocimiento del alumno y sus características que configuran la comprensión de la formación didáctica pedagógica" y "La formación académica y la Sabiduría adquirida con la práctica docente como reforzadores de una acción y razonamiento pedagógico". CONCLUSIÓN: Entre el Modelo de Acción Pedagógica y Razonamiento (APRM), la observación más expresiva fueron las fases de comprensión y transformación, respectivamente, más objetivamente demostradas en la fase de enseñanza. Este movimiento nos permitió comprender un ciclo de reflexiones sobre nuevas formas de aprendizaje, aunque sea incipiente. Es importante resaltar la contribución del programa y cuánto puede contribuir la APRM para ayudar a explicar el desarrollo de la formación docente de los futuros formadores dentro del campo del conocimiento de enfermería, contribuyendo a una mayor educación, a partir de la resignificación de quienes enseñan.

## **LISTA DE FIGURAS**

**FIGURA 01** – Distribuição dos cursos de Pós-graduação nas regiões do Brasil

**FIGURA 02** – Ação e Raciocínio Pedagógico

## **LISTA DE QUADROS**

**QUADRO 01** – Realização das entrevistas

**QUADRO 02** – Apresentação dos códigos

**QUADRO 03** – Apresentação do número de unidades de significado por categoria

## **LISTA DE TABELAS**

**TABELA 01** – Corpo docente dos primeiros Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em enfermagem da Região Norte, Brasil, 2019.

**TABELA 02** – Características das disciplinas ministradas pelos professores permanentes dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em enfermagem da Região Norte, Brasil, 2019.

**TABELA 03** – Relação quantitativa de orientandos em andamentos e concluídos nos últimos 5 anos dos professores dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em enfermagem da Região Norte, Brasil, 2019.

**TABELA 04** – Formação complementar dos professores nos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em enfermagem da Região Norte, em âmbito de Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado, Brasil, 2019.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ARP	Ação e Raciocínio Pedagógico
CGEE	Centro de Estudos de Gestão e Estatística
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CEP	Código de endereço Postal
DO	Doutorado
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ICS	Instituto de Ciências da Saúde
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MA	Mestrado Acadêmico
MAP	Mestrado Profissional
MARP	Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico
MEC	Ministério da Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
PPP	Programa de Pós-Graduação em Enfermagem
PPGENF	Programa de Pós-Graduação em Enfermagem

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>3 REVISÃO NARRATIVA DA LITERATURA</b>	<b>20</b>
<b>3.1 CENÁRIO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENFERMAGEM NO ENSINO SUPERIOR</b>	<b>20</b>
<b>3.2 FORMAÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA: TENDÊNCIAS E CRENÇAS</b>	<b>26</b>
<b>4 MARCO TEÓRICO</b>	<b>30</b>
<b>4.1 CONHECENDO O TEÓRICO LEE SHULMAN</b>	<b>30</b>
4.2 Fontes de conhecimentos base	30
4.2.1 Formação acadêmica	30
4.2.2 Estruturas e materiais pedagógicos	31
4.2.3 Literatura educacional especializada	31
4.2.4 Sabedoria adquirida com a prática docente	31
4.2.5 Experiência como estudante	32
<b>4.3 CONHECIMENTO BASE PARA O ENSINO</b>	<b>32</b>
4.3.1 Conhecimento de conteúdo	32
4.3.2 Conhecimento pedagógico geral	33
4.3.3 Conhecimento pedagógico de conteúdo	33
4.3.4 Conhecimento de currículo	33
4.3.5 Conhecimentos de alunos e suas características	34
4.3.6 Conhecimento de contexto educacional	34
4.3.7 Conhecimento dos objetivos, finalidades, valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos	34
<b>4.4 FASES DA AÇÃO E RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO</b>	<b>34</b>
4.4.1 Compreensão	35
4.4.2 Transformação	35
4.4.2 Ensino	35
4.4.3 Avaliação	35
4.4.4 Reflexão	36
4.4.5 Novas formas de aprender.	36
<b>5 MÉTODO</b>	<b>37</b>
<b>5.1 ABORDAGEM DE PESQUISA</b>	<b>37</b>
<b>5.2 CONTEXTO DO ESTUDO</b>	<b>38</b>
<b>5.1.1 Programa de Enfermagem da Universidade Federal do Pará</b>	<b>38</b>
<b>5.1.2 Universidade do Estado do Pará e Universidade Federal do Amazonas</b>	<b>38</b>

	13
<b>5.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO</b>	<b>39</b>
<b>5.5 COLETA DE DADOS</b>	<b>40</b>
<b>5.4.1 Caracterização Docente: etapa 1</b>	40
5.4.1.1 Descrição Das Variáveis	40
<b>5.4.2 Estrutura Projeto Político Pedagógico: etapa 2</b>	43
<b>5.4.3 Entrevista Qualitativa: etapa 3</b>	44
<b>5.5 ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>46</b>
<b>5.5.1 Análise dos dados Quantitativos</b>	46
<b>5.5.2 Análise dos dados Qualitativos</b>	46
5.5.2.1 Codificação aberta	47
5.5.2.2 Codificação axial	49
5.5.2.3 Codificação Seletiva	50
<b>5.6 ASPECTOS ÉTICOS E LEGAIS</b>	<b>51</b>
<b>5.7 RISCO E BENEFÍCIOS DA PESQUISA</b>	<b>52</b>
<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>	<b>53</b>
<b>METACATEGORIA 1: Conhecimento pedagógico geral, Conhecimento do contexto educacional e Conhecimento dos alunos e suas características moldando a compreensão da formação didático pedagógica.</b>	<b>54</b>
<b>METACATEGORIA 2: A formação acadêmica e a Sabedoria adquirida com a prática docente como reforçadores de uma Ação e Raciocínio Pedagógico.</b>	<b>78</b>
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE B: TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE D: ANÁLISE DOCUMENTAL</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE E: ROTEIRO DE ENTREVISTA QUALITATIVA</b>	<b>117</b>
<b>ANEXO A: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ</b>	<b>118</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) se organiza em educação básica, constituída pela educação infantil, fundamental e médio; e educação do ensino superior, formada pela graduação e pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* (BRASIL, 1996).

O artigo 66, referente a LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), relaciona-se à preparação para o exercício da prática docente de ensino superior, a qual deverá ser estruturada por meio da formação *Stricto sensu*, mediante os programas de Mestrado Acadêmico (MA) e Doutorado (DO) (BRASIL, 1996).

Segundo o artigo 65 da LDB, “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá práticas de ensino, no mínimo, de trezentas horas” (BRASIL, 1996, p. 72). Com isso, não se define a obrigatoriedade de práticas pedagógicas para o ensino superior. Sendo assim, cada programa *Stricto sensu* tem flexibilidade para o seu direcionamento curricular relacionado aos critérios de estabelecimento quanto à formação docente nos cursos de MA e DO.

As ações que caracterizam o ensino universitário fundamentam-se pelo tripé ensino, pesquisa e extensão. Ao se questionar o campo da pós-graduação *stricto sensu*, a expectativa se estabelece na formação de professores e pesquisadores, onde encontram-se em grande dicotomia, através dos programas de mestrado e doutorado (ERDMAN E FERNANDES, 2011). Desse modo, um processo dicotômico tem se instalado nesses debates em decorrência da relação entre a formação e atuação pedagógica contra a atuação e fomento de pesquisadores.

No Brasil, os modelos formativos na perspectiva da construção docente para o ensino superior, segundo Oliveira et al., (2012), se fundamentam prioritariamente na âncora da pesquisa, estabelecendo-se como prática prioritária a produção de conhecimento no país. O frágil esclarecimento do suporte pedagógico no Plano Nacional de Pós-graduação, alinhado à movimentação em que ocorre o privilégio para formação de pesquisadores, a execução de disciplinas pedagógicas, apresentadas apenas como um componente obrigatório e com reduzida carga horária, bem como o fomento de pesquisas, convergem para o distanciamento da formação de professores (GÓES e CORREIA, 2013; PRATA e LINHARES, 2013 e CORRÊA e RIBEIRO 2013).

A dicotomia entre o “pesquisador” e o “professor”, relaciona-se segundo Oliveira et al., (2012) entre formar para a pesquisa e formar para o ensino, estáticos na dinâmica de repasse do conhecimento. Para Pimenta e Anastasiou (2008), um pesquisador não necessariamente será um bom professor, em decorrência da deficiência do suporte pedagógico. Sendo assim, dentro

do cenário de pesquisa deste estudo, questiona-se onde se estabelece tal paradoxo relacionado aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, especificamente no mestrado acadêmico, mediante ao ‘duelo’ na formação de professores e pesquisadores?

A docência tem se estruturado cada vez mais em uma formação voltada para o privilégio de métodos e técnicas em detrimento de construção de um processo reflexivo, negligenciando o real aprendizado pedagógico. Reflexo percebido não apenas na formação a nível de graduação, mas nos espaços de Pós-graduação *stricto sensu*, onde tem-se potencializado teses, dissertações e pesquisas, negligenciando por sua vez a formação pedagógica (LUDKE e BOING (2012).

A Enfermagem é uma profissão que vem se estruturando como ciência por meio do crescimento e consolidação dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, refletido através dos quantitativos de produções científicas e egressos (CAPES, 2016).

No levantamento sobre o estágio atual da área de Enfermagem no campo da Pós-graduação (2014-2016), constam 112 cursos entre programas de Mestrado e Doutorado, distribuídos entre as regiões do país de forma assimétrica, onde 1,8% concentram-se na região Norte (2 MA); 25,9% no Nordeste (9 DO, 14 MA e 06 MP); 8,0% na região Centro Oeste (03 DO, 05 MA e 01 MP); 42,9% no Sudeste (18 DO, 21 MA e 09 MP) e 21,4% no Sul (08 DO, 09 MA e 07 MP). Representando assim, aproximadamente 11,8% do quantitativo de programas da grande área de Ciências da Saúde. Tendo a região Sudeste como potencial centro formador de mestres e doutores no país.

É notável a evolução dos Programas de Pós-Graduação em Enfermagem no Brasil, contudo esse crescimento apresenta-se distribuído de forma desigualitária entre as regiões do país. Sendo assim, a região Norte corresponde com o menor percentual quando se comparado a outras regiões, representando 1,8% dos programas de Pós-Graduação em Enfermagem, levando então a inquietação de realização da pesquisa com foco na formação didático pedagógica dos professores destes programas, em particular pela percepção da pesquisadora a qual os egressos desses programas ingressam posteriormente, em sua maioria, em Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas da região, influenciando diretamente no contexto regional na perspectiva da pesquisa e ensino na região.

O Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, apresentou uma pesquisa a respeito da demografia de base técnico-científica onde mostra o avanço dos programas *Stricto sensu* no Brasil, representando um crescimento de 205% em 19 anos, (CGEE, 2015).

A expansão significativa de titulados em mestres no Brasil, segundo o CGEE (2015), teve crescimento de 379,0% em relação ao período de 1996 a 2014. Onde, significativa parcela



dos egressos, apresentam predisposição para a área do ensino. Contudo, como eles tem se formado em decorrência do detrimento a formação de pesquisadores e não de professores? Surgindo a reflexão da responsabilidade dos centros formadores de pós-graduação *Stricto sensu* proporcionar recursos e estruturas curriculares para esse processo educativo. O estudo de Zamprogma (2015), mesmo com o despertar da Enfermagem para a formação didático-pedagógica ainda não se constitui um consenso em relação as formas de como devem ser ofertadas.

Fazendo uma reflexão de como os programas estão trabalhando a fim de alcançar o perfil requerido para a formação do professor, se estabelece por vezes distante da formação de mestres e doutores, haja vista o Documento de Área da CAPES (2009), estabelece um profissional que pressupõe a construção de competência e habilidades que versam desde a inserção em redes de produção e construção de conhecimentos a nível do estado da arte, o domínio no campo de especificidade da enfermagem, refletindo por sua vez na consolidação do cuidado como ciência, desde as práticas assistenciais quanto a expertise na pesquisa em métodos avançados de conhecimento (saber). Em especial destacamos, “exercício do processo educativo, colaborando na formação de novos pensadores/profissionais para competência e aptidões em conhecimentos e saberes da área da Enfermagem e/ou áreas afins, com visão crítico reflexiva, construtiva e colaborativa”.

Refletindo por sua vez um perfil enraizado, se distanciando do que se tem requerido para formação de mestres e doutores. Como pontos preponderantes a esse processo, a pós-graduação tem a pesquisa como alvo emérito a ser conquistado. Por exemplo, o reflexo dos editais de fomento de pesquisas se relaciona com o histórico quantitativo de produção, bem como aos critérios de avaliação da CAPES potencializarem a produção acadêmica, reverberando na formação de pesquisadores, no meio *stricto sensu*.

Em reflexo da realidade contemporânea e demandas sociais, surge então a necessidade de mudanças no contexto educacional e social (GÓES e CORREIA, 2013). Entendemos, a importância do cenário da graduação como espaço instigante ao se fazer despertar nos alunos traçados pedagógicos, bem como a efetivação dos centros formadores se desenvolverem e se potencializarem na Pós-graduação.

Mesmo que de forma incipiente, foi durante a graduação que me foram despertados os primeiros olhares para os aspectos da formação docente, por meio das atividades de monitoria, enquanto acadêmica. A motivação em realizar esse estudo surgiu a partir da experiência na prática docente e das dificuldades vivenciadas frente aos desafios iniciais enquanto professora

de nível superior. Posteriormente, enquanto mestranda, cursar a disciplina ‘Educação, Formação e Gestão’, consolidaram as inquietações e interesse de estudos na área.

Pensar em formação docente requer reflexões mais extensas, indo além das dimensões de crenças, intuições, experiência assistencial, replicações de boas práticas e formação científica direcionada. Concomitante, no campo da Pós-graduação, onde se encontra o cenário deste estudo, esses debates são bem mais escassos relacionados à insuficiência de materiais, dificultando o trabalho com a temática, em contrapartida gera estímulo para se potencializar pesquisas nessa linha de estudos.

Dentro do campo da formação docente, por meio da visão do professor, Lee Shulman (2005), que apresenta três constructos que se relacionam-se entre si, as Fontes de Conhecimento Base, Conhecimento Base e Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico (MARP), onde articulam-se em conhecimentos alinhados a uma orientação pedagógica. Estes se estabelecem mediante bases de conhecimentos para que se desenvolva o ensino, por meio de categorias de conhecimento de conteúdo; pedagógica geral, de currículo e pedagógico de conteúdo; do contexto educacional, do conhecimento a respeito do aluno, e por fim dos objetivos, finalidades, valores educativos e fundamentos históricos filosóficos. Atrelado por sua vez, a fontes de conhecimento base através da formação inicial, materiais e estruturas bibliográficas, literatura especializada e conhecimento adquirido com a prática docente. No qual, o acesso das fontes só é permitido por intermédio da trajetória do profissional a partir das experiências docentes a qual o indivíduo vai desenvolvendo no caminhar (BACKES et al., 2013; SHULMAN, 2005). Em paralelo, a relação entre os tipos de conhecimento base dentro da pós-graduação deveria ser oferecida dentro das propostas curriculares.

Dentro do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, ao cursar as disciplinas me vem a inquietação em relação a como tem ocorrido o processo de formação didático pedagógico nos programas de mestrado acadêmico na Região Norte do Brasil, a questionar através do meu processo de formação docente, se o mestrado tem se estabelecido como ponte para a Fonte de Conhecimento Base da minha própria prática, firmando oportunidades para minha construção enquanto docente e proporcionando oportunidades para solidificar um conjunto de fatores necessários ao ‘fazer docente’, atrelando *o stricto sensu* não apenas a matriz curricular e leituras especializadas, mais ao entendimento que competência profissional ou científica não caracterizam competência pedagógica.

Mediante a percepção dos programas de mestrado, estes deveriam constituir o primeiro degrau do campo a qual o aluno enveredará à docência. Por isso, a necessidade de fortalecer práticas e as fontes e o conhecimento base para o ensino. Logo, considerando a importância da

temática, instigou-se a necessidade de um tratamento mais direto para o estímulo ao desenvolvimento da competência docente.

A formação nos programas de pós-graduação *stricto sensu* levam em consideração a formação de professores ou pesquisadores? Desta forma, o pressuposto do comprometimento do ensino e formação de futuros formadores, em detrimento, da baixa utilização conhecimentos bases para o ensino por parte dos professores, por consequência de uma fragilidade didático pedagógica. A questão é entender se essas recomendações questionadas acima, partem das orientações legislativas ou das escolhas dos professores enquanto seres formadores. Logo, as fases do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico do professor de pós-graduação tem se fundamentado por meio do processo de compreensão e transformação didático-pedagógico. Levantando o questionamento, de como esses professores entendem a formação docente e qual seu processo de reflexão em relação a transformar outra pessoa em professor?

Resgatando o questionamento entre o paradoxo da pesquisa e o preparo pedagógico, relaciona-se a ação e agir pedagógico com os docentes dos programas de pós-graduação em Enfermagem, em detrimento da atuação desses professores para a construção das habilidades e atitudes de escolhas pedagógicas esperadas por esses centros formadores na Região Norte. Desse modo, ajudando a compreender quais fatores influenciam ou se relacionam na formação didática para o ensino de mestres e doutores.

Estendendo esses conceitos, trabalhar o processo de transformação para a formação docente no ensino superior dentro da Pós-graduação, relaciona-se em muitos momentos com aspectos multifatoriais profissionais. A associação desta pesquisa com o processo da minha formação docente *stricto sensu*, possibilitará o advento de publicações nesse ramo, potencializando a aquisição de conhecimentos, bem como a oportunidade de compartilhar as experiências com a comunidade científica, e de forma transversal proporcionar maior qualificação e habilidade profissional no processo de formação docente.

Em paralelo, considero relevantes as contribuições a quais o estudo repercutirá colateralmente nas instituições de ensino, na modalidade de tendências e construções pedagógicas, bem como estimular o encadeamento de capacitações didáticas entre docentes, fundamentada em conhecimentos científicos e competências para o desenvolvimento de seu trabalho considerando a Pós-graduação *stricto sensu* como cenário formador de professores.

Para tal, entende-se a importância de buscar e conhecer as fases de transformação do exercício docente, refletindo assim no processo de formação do professor. Dentro do vasto campo de especialidades e conhecimentos de conteúdo, realidades demográficas e sociais, a

ação e raciocínio pedagógico se configura relevante na formação de mestres e doutores, principalmente na dimensão de reorientação da formação em saúde.

Surge então, as seguintes questões: O que caracteriza a ação e raciocínio pedagógico para a formação didático-pedagógica de professores de programas de pós-graduação *stricto Sensu* em enfermagem da região Norte do Brasil? Como professores de programas de pós-graduação *stricto Sensu* em enfermagem da região Norte do Brasil agem e raciocinam pedagogicamente no processo de formação didático-pedagógica?

O objetivo geral do estudo foi Analisar a Ação e Raciocínio pedagógico de docentes permanentes para a formação didático pedagógica em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem da região Norte do Brasil. Logo, desencadeou desdobramentos que convergiram para aos objetivos específicos em âmbito quantitativo, por meio das variáveis de caracterização dos professores, Descrever o perfil de formação profissional de docentes permanentes de Programas de pós-graduação *stricto sensu* em enfermagem da região Norte do Brasil; Caracterizar as fontes de conhecimento base de docentes permanentes do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* da região Norte do Brasil, e qualitativos aplicada aos dados primários e secundários de investigação do objeto de pesquisa, Descrever as categorias de conhecimentos base para o ensino de docentes permanentes do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* da região Norte do Brasil; Caracterizar as fases de compreensão, transformação, ensino, reflexão, avaliação e novas formas de aprender de docentes permanentes do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* da região Norte do Brasil.

---

### 3 REVISÃO NARRATIVA DA LITERATURA

Nessa seção apresenta-se uma elucidação quanto a relação do cenário da Pós-Graduação no Brasil, no que concerne à formação didático pedagógica de enfermeiros docentes. A seleção dos materiais ocorreu pela busca relacionada ou isolada, das seguintes palavras-chaves; Pós-graduação, enfermagem, Formação Pedagógica, Formação Docente. Estes estudos compilados na Biblioteca Virtual da Saúde, Google Acadêmico e Portal Periódico da CAPES. Assim, organizou-se os dados em duas categorias em decorrência da frequência e relevância dessas discussões nos estudos: ‘*Cenário da Pós-Graduação no Brasil: A formação do professor de enfermagem no ensino superior*’ e ‘*Formação didático-pedagógica: tendências e crenças*’.

#### 3.1 CENÁRIO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENFERMAGEM NO ENSINO SUPERIOR

As necessidades de mudanças no campo da formação vêm desencadeando discussões extremamente inquietantes dentro dos novos parâmetros aos quais a sociedade se encontra inserida. Para Rios (2000); e Zanchet, Cunha e Souza (2009), é responsabilidade da universidade prestar uma educação de qualidade, a fim de alcançar efetividade na busca do desenvolvimento de competências dos indivíduos, em sua inserção no mercado de trabalho.

A Pós-Graduação no Brasil tem seu marco histórico em 1961, iniciado pela lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.204/61, aprovada pelo Conselho Federal de Educação em 1985 e constituída em 1968, pela reforma universitária nº5.540, onde possibilitou a institucionalização do ensino nos programas de pós-graduação em duas modalidades, *stricto sensu e lato sensu*, objetivando desenvolver a pesquisa e pesquisadores no país aptos a contribuir com a produção de conhecimento na enfermagem como ciência, através da expansão do ensino superior e qualificação de professores em mestres, doutores e livres docentes nas universidades, bem como a contribuição com a produção de conhecimento na enfermagem como ciência, (CAPES, 2009; CARLOS, 2012).

Logo, refletiu-se em impactos reais nas atividades acadêmicas e desenvolvimento da enfermagem legitimando a mesma como ciência, e contribuindo assim, para o avanço na qualidade do cuidado (FERNANDES, SILVA e CALHAU, 2011). Posteriormente, mediante a uma demanda de emergência social em qualificar enfermeiros, inserir e solidificar a Enfermagem nos campos do ensino, pesquisa e serviço, em 1972, tem-se por influências e envolvimento da comunidade científica, CNPq, CAPES e Ministério da Educação, o primeiro

Programa de Pós-Graduação em Enfermagem *stricto sensu* na modalidade de mestrado, na Escola de Enfermagem Anna Nery, no estado do Rio de Janeiro. Entendendo a necessidade de expansão e crescimento, teve nesse movimento a finalidade de formação replicadora e expandir a formação de mestres para outras regiões do Brasil. Logo depois em 1982, emerge o primeiro programa de doutorado na Universidade de São Paulo (SCHOCHI et al., 2013; FERREIRA et al., 2015).

Esses programas se estruturam por meio de áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa e estrutura curricular de abrangência e relevância social, a fim de gerar impacto e consolidar a Enfermagem no campo do conhecimento. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), desenvolve as normas para o funcionamento destes programas no Brasil, a fim de formar mestres e doutores, professores e pesquisadores para fortalecer e potencializar a Enfermagem como Ciência (CAPES, 2009).

Nesse ínterim, em Revisão Integrativa da Literatura, proposta por Carlos et al., (2012), acerca do ensino da pós-graduação no Brasil, os PPGENF representam um forte contribuinte para a consolidação da enfermagem no cenário da pesquisa em decorrência do incentivo e ao crescimento de linhas de pesquisa e publicações, impulsionando assim, as produções científicas e a solidificação da Enfermagem como ciência efetiva.

Desde então, o avanço técnico científico vem exigindo mais da sociedade e conseqüentemente dos programas de pós-graduação. A formação *stricto sensu* em Enfermagem no Brasil vem se fortalecendo por meio de estratégias e políticas que fomentam o crescimento e qualificação da mesma, em busca de um bom reconhecimento através da CAPES. Repercutindo assim, em maior visibilidade dos programas de pós-graduação e extensão na área de conhecimento e inovações científicas para a Enfermagem (SCHOCHI, et al., 2013).

Essa expansão vem sendo reflexo da proposta de se potencializar a formação de enfermeiros com competências e habilidades, aptos para a inserção no mercado de trabalho e produção de conhecimento. Em que, de acordo com o Documento de Área da Enfermagem (2016), esse crescimento se caracteriza pelo aumento de fatores qualitativos e quantitativos de egressos, recursos humanos, publicações em periódicos nacionais e internacionais, cada vez mais renomados e reconhecidos pela sociedade científica, indexações em locais de impacto, principalmente na América Latina, gerando consolidação e validação da produção de conhecimento emergido pela Enfermagem (CAPES, 2009).

Segundo, o levantamento sobre o estágio atual da área de Enfermagem no campo da Pós-graduação (2016), constam 112 cursos entre 76 Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, distribuídos entre as regiões do país de forma assimétrica, onde 1,8% concentram-se na

região Norte (2 MA); 25,9% no Nordeste (9 DO, 14 MA e 06 MP); 8,0% na região Centro Oeste (03 DO, 05 MA e 01 MP); 42,9% no Sudeste (19 DO, 22 MA e 09 MP) e 21,4% no Sul (08 DO, 09 MA e 07 MP). Representando assim, aproximadamente 10% do quantitativo de programas da grande área de Ciências da Saúde. Tendo assim, a região Sudeste como potencial centro formador de mestres e doutores no país.

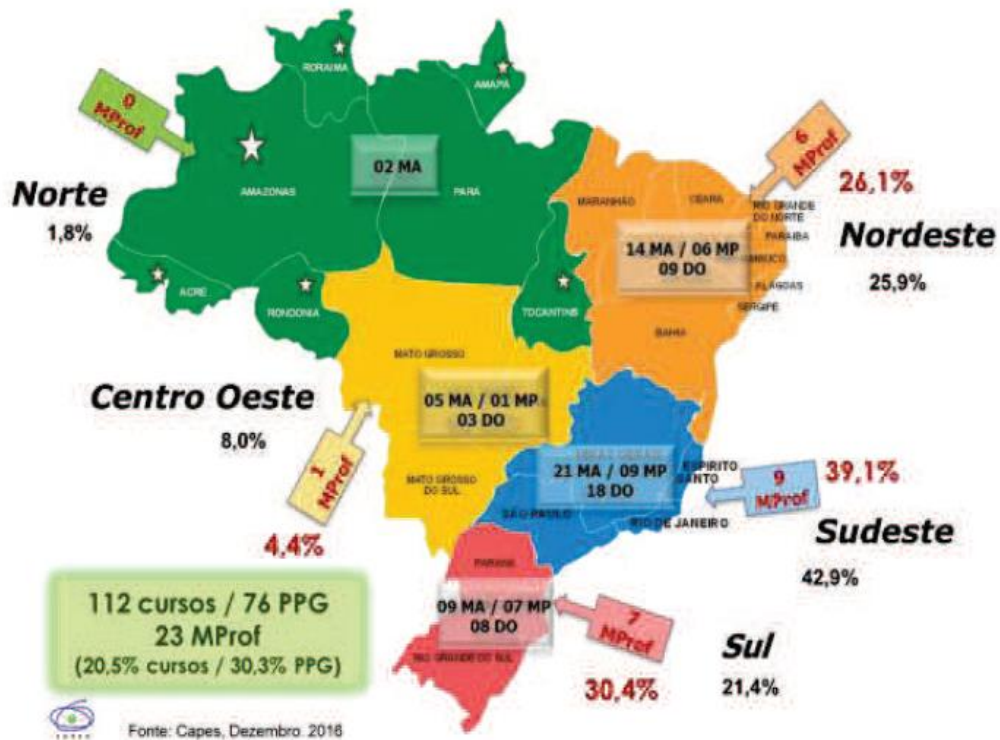


Figura 1 – Distribuição dos cursos de pós-graduação nas regiões do Brasil

A distribuição assimétrica dos PPGENF possibilita visualizar áreas de grande concentração produtiva e intelectual consequentemente, levando ao seu crescimento e expansão, em detrimento a regiões menos desprovidas, principalmente com incentivos e titulados em determinadas regiões e, a inserção de novos doutores para a ampliação de novos programas (CAPES 2010; FERREIRA et al., 2015).

Em contra partida, o crescimento dos programas de pós-graduação em enfermagem contribuem para “*habitus científico*” da profissão no país, aumentando seu conceito e visibilidade (CAPES, 2010; ERDMAN et al., 2012). “O Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) descortina o desafio de atingir até os anos de 2020 a titulação de doutores, equiparando o Brasil a alguns países de primeiro mundo” (ERDMAN, 2011).

A expansão da Pós-graduação no país, segundo Cirani, Campanario e Silva (2015), se dá além de uma perspectiva de vagas ofertadas, mas relaciona-se a incentivos governamentais

por meio de bolsas de estudo, bem como por necessidades sociais, tais como: maior nível de escolarização e exigências no mercado de trabalho (SILVA e BARGADI, 2016).

Em contrapartida, para Ferreira et al., (2015), mesmo com o avanço da pós-graduação em Enfermagem, a sua preocupação em aumentar conceitos e ter visibilidade, leva os programas a ultrapassarem muitos obstáculos para minimizar as barreiras e atingir uma estabilidade enquanto relevante, logo segundo o autor, se faz necessário que os programas estejam em harmonia e qualificados para acompanhar o crescimento social do Brasil.

Como destaque, um desses entraves é apresentado por Ferreira et al., (2015), relacionados ao PPGENF's estão relacionados ao desequilíbrio de recursos e expansão no país, em consequência com baixa de incentivos e titulados em determinadas regiões, sendo um desafio a desproporção de titulados em relação ao quantitativos de profissionais da classe, do maior incentivo das produções de impacto em periódicos de qualis A1 e B1 que por sua vez inviabilizam um programa com nota 7.

Nesse âmbito, esse cenário se configura como um campo desafiador, demandando de estratégias e esforços, individuais e coletivos, para contribuir com a evolução e crescimento destes programas, bem como o fortalecimento da profissão. (ERDMAN 2009).

A produção, organização e comunicação do conhecimento da ciência da enfermagem tem se constituído segundo Oliveira e Ferreira (2011), como uma ação propulsora que nos coloca em destaque no contexto mundial sem nada deixar a dever às outras áreas da ciência. Contudo, se faz necessário que os programas estejam em harmonia e qualificados para acompanhar o crescimento social do Brasil, na perspectiva de consolidação dos programas em detrimento da necessidade de “atuação em rede” estimulando a produção em cooperação (FERNANDES et al., 2015).

Nesse ínterim, o crescimento da pós-graduação nos últimos anos segundo Erdman e Fernandes (2011), potencializou a consolidação e fortalecimento não só da enfermagem como ciência, mas também revigorou o perfil e qualidade de novos professores pesquisadores com formação *stricto sensu*, por meio de novas formas de aprender e ensinar, emergem desses cenários de pesquisa e inovação tecnológica, a fim de atender uma nova demanda social, atrelados a uma rede de funcionalismo e incentivo acadêmico por meio de parcerias nacionais e internacionais de grande influência, construindo um alicerce para a representatividade da Enfermagem no meio científico.

Consequentemente, o corpo docente dentro dos programas *stricto sensu*, segundo Cirani, Campanario e Silva (2015), cresceu consideravelmente no Brasil. Quantitativamente, de 1998 a 2011, houve uma elevação exponencial de 128,6%, envolvendo professores de



dedicação integral, colaboradores e visitantes. Contudo, se faz relevante destacar, a distribuição geográfica quanto a alocação desses professores, haja vista as regiões Norte e Centro Oeste apresentarem a menor concentração de docentes, entretanto, nos últimos anos demonstrando um maior perfil de crescimento comparados a outras regiões, mesmo que mais desenvolvidas (CAPES, 2013).

Todo esse crescimento nos leva a questionamentos a princípios formativos, a bases de ensino que por sua vez solidificam o pensar e o fazer. As necessidades sociais de crescimento e expansão de forma direta e indireta necessitam de uma expansão do corpo docente a fim de proporcionar qualificação para atender às novas demandas, em paralelo potencializando produções e estudos científicos. Para Erdmann, Fernandes e Teixeira (2011), reflete também em demandas pedagógicas e redirecionar a forma de ensinar e aprender.

A Capes desenvolve desde 1999, o Estágio docente com o objetivo de potencializar a formação de professores a fim de atender as demandas de ensino e preparo pedagógico por meio programas stricto sensu. Para tal, preconiza-se que o aluno de mestrado desenvolva a atividade em um semestre e que tenha aderência a sua linha de pesquisa (OLIVEIRA e SILVA 2012).

A docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes das áreas do conhecimento. Para que a identidade de professor se configure, no entanto, há o desafio de pôr-se, enquanto docente em condições de proceder à análise crítica desses saberes da experiência construídos nas práticas, confrontando-os e ampliando-os com base no campo teórico da educação, uma identidade epistemológica decorrente de seus saberes científicos e os de ensinar (PIMENTA, 2008, p.88).

Com a evolução das propostas estabelecidas pelo Plano Nacional de Pós-graduação desde 1975 até o atual, em 2010, se estabelecem pelo intuito de desenvolvimento e capacitação dos recursos humanos para professores do ensino superior; melhora do desenvolvimento dos programas e solidificação da pesquisa científica na produção do conhecimento. Contudo, com a circulação e apropriação do conhecimento tem possibilitado uma nova forma de ver a Projeção da pós-graduação, 'A pós-graduação no Horizonte de 2020', vigente no Plano Nacional de pós-graduação (2010), estabelece por meio de estratégias a expansão da pós-graduação por novas relações entre a sociedade e comunidade científica no incentivo à produção de conhecimento, inovações curriculares, reavaliação dos parâmetros de fomento e inserção internacional por meio de estratégias de crescimento, representatividade e consolidação no ensino e na pesquisa (BRASIL, 1975; BRASIL, 1985; BRASIL, 2010).

Especificamente, o Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020, tem em suas diretrizes a Interdisciplinaridade, com o intuito de contemplar um leque de conhecimentos multifatoriais que configuram o espaço de formação docente, dentro das possibilidades e variações de cenários e formas do cuidar. Categorizando assim, respaldo para a cientificidade da Enfermagem e conexão com outras áreas de conhecimento, como da educação, ciências sociais e ciências humanas (CAPES, 2016).

A integralidade se estabelece como princípio dentro do campo da formação docente como excelente estratégia de prática pedagógica por meio de um caráter crítico-transformador, através da interação processual, expandindo assim a uma vertente mais ampla no quesito formativo. Sendo assim, as bases das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) em saúde, por meio dos currículos, contemplam um ambiente propício para o desenvolvimento da relação dual entre formação e integralidade, e ao saber e ensinar (PILATTI, 2017).

Essas demandas e padrões sociais se fundamentam na argumentação de Cunha (2010), onde ele contrapõe a formação docente por meio do distanciamento pedagógico e aproximação com a pesquisa “Quem sabe pesquisar, sabe ensinar”. Mesmo com a convergência para a pesquisa na pós-graduação, não se pode assegurar a formação docente.

Em contraponto, no artigo 65 da LDB “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá práticas de ensino, no mínimo, de trezentas horas” (BRASIL, 1996, p. 72). Com isso, não foi definida a obrigatoriedade de práticas para o ensino superior, sendo assim, cada programa *stricto sensu* tem flexibilidade para o direcionamento do currículo relacionado à formação docente nos cursos de MA e DO.

Contudo, não fica claro os critérios para a formação didático-pedagógica quanto a formação de ‘professores em formação’, onde muitas vezes a especificidade nesses campos formadores se reportam a um determinado campo de conhecimento técnico científico, estando assim, desprovidos de sustentação pedagógica (OLIVEIRA et al., 2012).

A relação de docentes iniciantes e experientes muitas vezes se igualam a ponto de não possuírem saberes conceituais alicerçados para o exercício da docência, haja vista estes se fixam nos saberes tácitos construídos no decorrer de sua trajetória e por conseguinte, replicações de outras experiências. Indo além do domínio do conteúdo específico, se faz necessário conhecimento, habilidades e atitudes para o desenvolvimento do exercício da docência (ZANCHET E FAGUNDES, 2012).

Para Fontanele e Cunha (2014), existe uma lacuna no processo de formação dos docentes, apontando como relevante a necessidade de condições de qualidade para trabalhos no processo de ensino e aprendizagem em âmbito complementar com estímulo e valorização, por

meio da capacitação do docente. Portanto, a importância de conhecer aspectos da formação docente na atualidade é de extrema relevância, haja vista proporciona o professor se inserir em uma dinâmica globalizada e com um manancial de conhecimentos.

Góes e Correia (2013), ressaltam que por meio dessa movimentação que ocorre o privilégio para formação de pesquisadores, onde a execução de disciplinas pedagógicas, são apresentadas apenas como um componente obrigatório e com reduzida carga horária.

Os espaços que fomentam a construção de “professores”, segundo Cunha (2012), são os territórios de trabalho, cursos de especializações de docência universitária, programas de mestrado e doutorado através de linhas de pesquisa, disciplinas e estágio docente, programas de Pós-graduação em educação. Entretanto, apesar de diversas estratégias ou formas de capacitação docente, para o autor, estas encontram-se pouco consolidadas.

Dessa forma, Oliveira et al., (2012), analisou as contribuições dos programas de pós-graduação a nível de mestrado e doutorado com relação à formação e atuação pedagógica de docentes, onde identificou a dicotomia nos fins formadores, entre pesquisadores e professores.

Os estudos de Prata e Linhares (2013), contrapõem a formação de professores na Pós-graduação *stricto sensu*, ocorrendo nesse cenário um distanciamento na formação docente, justamente pela formação de pesquisadores. Complementa, Corrêa e Ribeiro (2013), um grande entrave na formação, se estabelece pelo não esclarecimento do suporte pedagógico no Plano Nacional de Pós-graduação, construindo e ou formando assim, pesquisadores, e não professores.

Diante do exposto, para Góes e Correia (2013), a consequente ‘desvalorização do ensino’ nesses programas formadores, inquieta esta necessidade dos alunos, em buscarem formação docente em outros espaços mais específicos e/ou complementares para a educação pedagógica. Reflexão essa já sinalizada por Zanchet, Cunha e Souza (2009), quando afirmam que os programas de Pós-graduação dentro do cenário da Educação permitem aos docentes serem levados a uma maior reflexão crítica por meio do aperfeiçoamento ao ensinar desde bases conceituais ao desenvolvimento prático profissional.

O autor sugere que os professores desenvolvam um processo de reflexão das suas atividades a fim de teorizar e sistematizar suas práticas e prol de um efetivo fim pedagógico, haja vista essa preparação não tem sido possibilitada na formação *stricto sensu* (ZANCHET E FAGUNDES, 2012).

### **3.2 FORMAÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA: TENDÊNCIAS E CRENÇAS**

Os critérios para a formação didático-pedagógica relacionado a ‘professores em formação’, relaciona-se muitas vezes em detrimento da especificidade nesses campos formadores ao conhecimento técnico científico delimitado a uma área de conhecimento, estando assim, desprovidos de sustentação pedagógica que solidifique a construção mútua do saber, entre professores e alunos (OLIVEIRA et al., 2001). Nesse ínterim, segundo Barbosa, Soares e Coelho (2010), o docente necessita se encontrar em “permanente atitude de pesquisa interdisciplinar e corporativa”, a fim de, sair da área da especificidade de formação inicial, para se envolver com o contexto social e pedagógico, haja vista, apenas as titulações em âmbito stricto sensu não são suficientes para proporcionar esse respaldo formativo de conhecimentos técnicos e pedagógicos (ZANCHET E FAGUNDES, 2012).

Para Nóvoa (2002), o processo de formação docente atrela-se a essência da identidade da pessoa, por construção acumulativa de experiências, crenças, valores e trocas entre os pares, que solidificam sua prática docente. Levando a reflexão que este processo necessita ser ativo, flexível e fluido pela relação de diversas fontes que justifiquem o Ser docente.

Pela complexidade atribuída a profissão, para Zanchet e Fagundes (2012), para o desenvolvimento docente se faz necessário envolvimento em um processo construído durante sua trajetória docente. Na conjuntura atual, Fernandes e Souza (2017), reconhecem a formação pedagógica como fator imprescindível para o exercício do Ser professor como profissão, bem como estratégia para o enfrentamento das fragilidades encontradas nesse cenário.

A formação didático-pedagógica relaciona-se com os fatores estruturais associados desde a base do programa, as áreas de concentração e linhas de pesquisas, perpassando-se por matriz curricular e ofertas de disciplinas em caráter obrigatório e optativo que fundamentam as raízes para a formação docente, mediante o perfil dos egressos requeridos pelo sistema, bem como formações complementares em outro cenário formativo (ZAMPROGNA, 2015). Prontamente a formação didático pedagógica necessita ser conectada com outras experiências profissionais, no qual o aluno irá ponderar essas relações multicausais e se posicionar enquanto indivíduo em formação para indivíduo formador.

Para Freitas et al., (2016), afirma que existe um déficit relacionando a formação docente em saúde, repercutindo em abordagens tradicionais de ensino. Logo, segundo Zanchet, Cunha e Souza (2009), o perfil docente encontrado nas universidades, em sua maioria, é determinado por crenças sociais, estabelecidas por conhecimentos científicos, em relação a uma determinada disciplina a ser ministrada ou por saberes técnicos, relacionados à prática assistencial, mediante o exercício da profissão.

Na visão de Bessuti, Redante Fávero (2017), a concepção docente, tem forte relação com a deficiência de formação pedagógica, em que a sua formação se vincula em grande maioria a sua trajetória profissional, em contrapartida, representando carências na formação didático-pedagógica por meio da relação direta do seu próprio arcabouço pessoal e profissional.

Fortalecer a formação inicial dos professores, para Junges e Behrens (2015), em favor de aspectos pedagógicos, necessita entrar em consonância com a essencialidade de um processo de “formação pedagógica continuada”, se embasando nas particularidades de cada professor, necessidades, valores e perspectiva para que alcance transformação. Complementa Larrazi, Martini, Busana (2015), desse modo, o seguimento ao processo de formação didático-pedagógica, como estratégia para solidificar a profissão docente.

Para Junges e Behrens (2015), a formação didático-pedagógica possibilita ao docente olhar e refletir seu exercer profissional de forma crítica, a ponto de interpretá-la e recriá-la, sendo assim dinâmica, construtiva e passível de mudanças e melhorias. Logo, o docente se encontra em um complexo processo de construção, relacionados a fatores externos e internos que precisam ser dialogados com seus contextos de trabalho e transformados em detrimento das trocas entre os pares (NUNES, 2013; NOVOA 2002).

Entretanto, é por meio dessa aproximação com novos saberes e abordagens pedagógicas, que o professor ressignifica o processo de ensino e aprendizagem, mediante a necessidade de ampliar a discussão para formação didático pedagógica (FREITAS et al., 2016)

Logo, a versatilidade do processo de ensino e aprendizagem necessitam de competências pedagógicas e científicas mais específicas, gerando ação e reflexão quanto a potencialidade crítica de transformação e contribuição social dos professores, em contraponto, consequentemente dos alunos.

A prática docente é uma atividade reflexo de conhecimentos, habilidades e atitudes, por meio de percepções e experiências particulares. Complementa, que o processo de ensino é estabelecido no momento pelo qual o docente entende o que se deve aprender e ensinar, tendo a aprendizagem consolidada por meio da relação dual entre os discentes e docentes (BACKES, MOYA, PRADO, 2011; MENEGAZ et al., (2018).

Saberes utilizados pelo professor no desenvolvimento da formação profissional, segundo Tardif (2002), destacam-se ‘saberes de formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais’, os quais encontram-se diretamente interligados com conhecimentos pedagógicos, da instituição de ensino, organização e gestão, bem como o exercício profissional. No tocante, estudos que sustentam o caminhar formativo para a docência, levam em consideração aspectos contemporâneos e as transformações das tendências

e concepções pedagógicas, proporcionando o professor a desenvolver um conjunto de conhecimento em âmbito pedagógico, conceitual e prático atrelados ao processo de ensino e aprendizagem (FREITAS et al., 2016).

A formação didático-pedagógica apresenta caráter transformador quando solidificada através de uma consistente formação pedagógica, refletida assim, em ações concretas que reestabelecem a criticidade e visão do docente, repercutindo como uma prática inovadora, por meio do “professor enquanto agente social”, do “aluno como cidadão crítico” e “instituição como campo de produção do conhecimento”, por meio da relação direta entre teoria e prática (JUNGES E BEHRNS, 2015).

Nesse aspecto, a formação do docente é atividade ainda em vias de compreensão e estruturação, em termos didático pedagógicos. Logo, a necessidade de ampliação e fomento nesse cenário, para que se desenvolva efetividade na profissão docente, pois esta prática por si só, não tem sido suprida pelas diretrizes de educação. Deste modo, segundo Junges e Behrns (2015), o envolvimento no processo de formação pedagógica tem relação não só com a trajetória profissional, mais entre envolvimento com conceitos e aplicabilidades práticas com vistas a melhores formas de ensino e crescimento profissional. Em outras palavras, visto como “alavanca” para mudanças pedagógicas onde os docentes entendem que o processo de ensino é construído em um ambiente reflexivo não simplesmente “natural”.

## 4 MARCO TEÓRICO

Para a reflexão teórica do processo de formação dos professores nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* na Região Norte do Brasil, procurou se estabelecer um elo com conceitos propostos por Lee Shulman a fim de se aproximar da teoria da ação e raciocínio pedagógico e para fundamentar esse conhecimento.

### 4.1 CONHECENDO O TEÓRICO LEE SHULMAN

Lee Shulman nascido, formado em filosofia e doutor em psicologia na Universidade de Chicago. Seu primeiro trabalho versou a respeito do conhecimento de professores, o que repercutiu em toda sua trajetória. Foi o precursor nos estudos com abordagens no professor com ações de ensino e aprendizagem em uma abordagem cognitiva. Atualmente, lotado na Universidade de Standford, Califórnia, desenvolve pesquisas na Universidade de Stanford, desenvolveu o conceito da “*pedagogical content knowledge*”, em tradução livre conhecimento pedagógico de conteúdo, apresentado em 1986 para comunidade científica. Em 1987, o artigo *Knowlwdge and teaching: foundationis of the new reform*, foi publicado relacionando o conhecimento pedagógico de conteúdo as fontes de conhecimento bases do ensino, o conhecimento base do ensino ao Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico (SHULMAN, 2008), a qual será trabalhado a seguir.

#### 4.2 Fontes de conhecimentos base

Pensando no conhecimento base para o ensino, de forma didática se analisou a origem e os cenários as quais influenciam a construção do desenho metodológico do professor (SHULMAN, 2005). Essas por sua vez são divididas em quatro fontes bases para o conhecimento:

##### 4.2.1 Formação acadêmica

Conhecimento construído pelo professor frente ao seu processo desde a formação de graduação, quanto ao seguimento complementar de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado e especializações a nível *lato sensu*, frente a disciplina a ser ministrada. Constituem-se de experiências durante o percurso profissional que reverberam na figura do Ser professor relacionando a trajetória docente e solidificando o conhecimento de conteúdo (SHULMAN, 2005).

Ademais, com um olhar mais específico, essa fonte poderia ser dividida em pré-docência relacionados a formação acadêmica, nesse âmbito, experiências enquanto estudantes seja a nível de graduação, pós-graduação *stricto e lato sensu*, assistências, ensino em nível técnico e participação em órgãos de classe, e posteriormente, as ‘fontes intra-docência’ que se estabelecem junto ao exercício docente superior, seja participação de congressos, cursos, orientação de alunos, palestras, desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, formação acadêmica especializada e socialização entre pares. (MENEGAZ, BECERRIL E BACKES, 2019)

#### *4.2.2 Estruturas e materiais pedagógicos*

Fonte de conhecimento que configura se regulamenta dentro de uma matriz institucional, logo constitui-se das resoluções, currículos, sistemas de regras e organizações nas esferas locais, estaduais e federal para funcionamento e agir docente. Caracterizando assim, de sua própria bibliografia, possibilitando conhecer o “território” para que assim se aproprie do contexto de trabalho. Logo, esse cenário se fundamenta ao regimento dos programas de pós-graduação nacional e Projeto Político Pedagógico específico de cada programa, documentos de áreas da CAPES que caracterizam o envolvimento do conhecimento de currículo e do contexto, repercutindo assim a estrutura dos programas e ofício do professor (SHULMAN, 2005).

#### *4.2.3 Literatura educacional especializada*

Subsidio científico que fundamenta a prática docente, de elaboração de estudos no compartilhar dos resultados de pesquisas, bem como o consumo de produções científicas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem relacionado à docência, de forma geral ou a um campo específico. Nesse ínterim, o campo refere-se a uma fonte contínua onde a atualização da formação acadêmica e aprimoramento de estruturas e materiais pedagógicos, trazendo para o espaço *stricto sensu* a valorização do processo do ensino e aprendizagem e desenvolvimento como profissional (SHULMAN, 2005).

#### *4.2.4 Sabedoria adquirida com a prática docente*

Fonte de conhecimento particular do professor, relacionado a produção e consumo de conhecimento oriundo do próprio histórico de práticas, a fim de promover um processo de reflexão ou direcionamento de condutas pedagógicas. O conjunto de conhecimentos externos associados o conhecimento tácito que o professor estabelece. Apesar de, em alguns casos ser utilizado como fonte primária de conhecimento de outros professores, essa movimentação se



solidifica como a identidade docente. Para a pós-graduação soma-se ao envolvimento de experiências com os grupos e linhas de pesquisa, que tangenciam a construção do Ser professor e pesquisador em uma determinada área do conhecimento SHULMAN, 2005).

#### *4.2.5 Experiência como estudante*

Além das quatro fontes de conhecimento base propostas por Shulman (2005), identificou-se por meio dos estudos de Menegaz (2015), que outras fontes são importantes para subsidiar o processo de formação docente que se alinham com a proposta de Tardif (2012), experiência como estudante, experiência profissional e socialização entre pares, possibilitando a construção de aprendizado e trocas pedagógicas tanto pessoal, como através da partilha do outro. Nesse sentido, soma-se a trajetória do professor experiências construídas enquanto estudante que instiga este, a projetar seu futuro profissional enquanto docente por meio das trocas estabelecidas, principalmente enquanto aluno da pós-graduação.

### **4.3 CONHECIMENTO BASE PARA O ENSINO**

Para o exercício da docência em sua aplicabilidade existem acervos e autores que conversam a respeito da temática em relação a competência e habilidades para ser professor. Segundo Shulman, essa relação é feita por meio de lentes mais específicas, representadas pelo Conhecimento Base para o Ensino, onde didaticamente se subdivide em: conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico de geral, conhecimento de currículo, conhecimento pedagógico de conteúdo, conhecimento de alunas e suas características, conhecimento de contexto educacional e conhecimento dos objetivos, finalidades, valores educativos e seus fundamentos históricos-filosóficos. Contudo, o Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico essas categorias se interacionam e influenciam mutuamente.

#### *4.3.1 Conhecimento de conteúdo*

Relaciona-se ao envolvimento e domínio da disciplina que ministra com noções de periferia e centralidade de conceitos relacionados. É o primeiro contato de conteúdo o qual o aluno se depara, estabelecendo uma fonte de compreensão do conteúdo por meio das lentes do professor que ministra a disciplina, sendo assim se faz necessário ser maleável e adaptável ao receptor, aluno. Entende-se que o professor no cenário da pós-graduação precisa entender a

gênese do processo do conhecimento e como ocorrem essas relações entre a produção da teoria, execução e estratégias para validação do conhecimento dentro de um determinado campo de atuação (SHULMAN, 2005).

#### *4.3.2 Conhecimento pedagógico geral*

Constitui-se do ponto de partida quanto as formas de pensar e fazer metodologicamente o desenho de uma aula, bem como das responsabilidades dos envolvidos nesse contexto, alunos e professores. Logo, fundamentam-se em um saber empírico, reflexo das vivências anteriores (pessoais e entre alunos, cercado de erros e acertos) e entre seus próprios pares. Sob a ótica dos professores da pós-graduação relaciona-se com as crenças sobre o processo formativo a refletir na forma de escolhas e práticas pedagógicas, atrelado ao que se é manifestado pelo currículo e Projeto Político Pedagógico e por um vínculo entre o estabelecimento do papel enquanto ‘aluno x orientando’ e ‘professor x orientador’ (SHULMAN, 2005).

#### *4.3.3 Conhecimento pedagógico de conteúdo*

Conhecimento específico do professor oriundo da sua relação entre o conteúdo e a forma prática de aplicá-lo, a qual lhe convém. Baseia-se na relação direta entre os outros tipos de conhecimentos. O professor com o conhecimento pedagógico de conteúdo deve utilizar estratégias para relacionar a disciplina a ser trabalhada dentro áreas de concentração por meio de um planejamento pedagógico, contextualizando junto ao contexto social a qual o programa de graduação encontra-se inserido, para o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas, refletido pelos planos de ensino e atitudes pedagógicas (SHULMAN, 2005).

#### *4.3.4 Conhecimento de currículo*

Conhecimento relacionado a saber dos princípios que fundamentam e operacionalizam o fazer docente. Para os programas de pós-graduação fundamenta-se em saberes relacionados a concepção pedagógica, estrutura de docentes e discente, processo seletivo, matriz curricular de disciplinas obrigatórias e optativas dentro das respectivas áreas de conhecimento, vínculos com linhas de pesquisas, perfil dos egressos requeridos, créditos solicitados para titulação, projetos e pesquisa e dissertação e o contexto de inserção regional do programa (SHULMAN, 2005).

#### *4.3.5 Conhecimentos de alunos e suas características*

Fundamenta-se pelo reconhecimento do professor perante o perfil dos alunos ou turma a qual vai aplicar um dado desenho pedagógico. Sendo importante fazer a inferência de pontos quantitativos e qualitativos que irá se refletir em formas de ensinar. Quando do conhecimento do professor de pós-graduação, essa característica influencia no ensino, onde a identificação de potencialidades e fragilidades, gera uma maior compreensão e atitude dos estudantes em nível particular e coletivo, levando a um determinado encontro pedagógico com abordagens centradas nos alunos, reverberando em maiores competências e habilidades crítico reflexivas durante as disciplinas, bem como durante relações interpessoais entre orientadores e orientandos (SHULMAN, 2005).

#### *4.3.6 Conhecimento de contexto educacional*

Saber oriundo da relação entre o funcionamento de legislações ensino pelo Ministério da Educação do país correlacionados ao contexto de regras vinculados ao local onde desenvolve suas atividades. Ao contexto da pós-graduação *stricto sensu* guarda relação entre Lei e Diretrizes Bases da Educação e Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior atrelado a dinâmica dos programas, das instituições de ensino e do impacto no contexto social a qual se encontra inserido (SHULMAN, 2005).

#### *4.3.7 Conhecimento dos objetivos, finalidades, valores educativos e seus fundamentos histórico-filosóficos*

Mediante ao feedback dos alunos, esse conhecimento direciona a concepção educacional com a formação do professor, por meio da relação entre conteúdo e didática de forma flexível para a compreensão do que se pretende ensinar. O docente com o conhecimento dos objetivos do programa de pós-graduação, deve estar apto a reconhecer ações no sentido de formar mestre com vertentes ao ensino da pesquisa e da formação didática-pedagógica, considerando o futuro profissional ‘formador’ (SHULMAN, 2005).

### **4.4 FASES DA AÇÃO E RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO**

O desvelar do ensino se faz por meio de fases processuais do ‘desconhecido’ da razão, raciocínio e ressignificação por meio de reflexões. Sendo assim, a Ação e Raciocínio

Pedagógico estabelecem um ciclo, estruturado por meio de 6 fases, determinadas por Compreensão, Transformação, Ensino, Avaliação, Reflexão (SHULMAN, 2005).

#### *4.4.1 Compreensão*

A Compreensão é o ponto de partida, relaciona-se ao entendimento e assimilação de um determinado conteúdo pelo professor. Onde espera-se de um professor de pós-graduação a relação do teor do assunto com os objetivos curriculares e pedagógicos adequados relacionado a uma disciplina ou a área de pesquisa específica (SHULMAN, 2005).

#### *4.4.2 Transformação*

Logo, inicia-se a Transformação, perpassando pela elaboração de uma análise por meio da interpretação crítica do material, adaptando com uma representação particular do professor, seleção do material e estrutura didático pedagógica a qual melhor se adapta, convergindo para a adaptação mediante as características dos alunos que farão parte desse processo. Para essa fase, recomenda-se a articulação de um processo de preparo de materiais, representação por meio de analogias, seleção de métodos, adaptação desse processo para com o público por meio de abordagens centrada nos alunos a fim de maior reflexão crítica e construção do conhecimento (SHULMAN, 2005).

#### *4.4.2 Ensino*

O ensino, constitui-se do reflexo da fase anterior, haja vista se perpassa pelo reflexo das escolhas e modo de fazer e ensinar, por meio da relação direta entre o professor e o aluno. Desde a relação mutua entre a gestão e preparo da sala com as formas pedagógicas (SHULMAN, 2005).

#### *4.4.3 Avaliação*

A fase de avaliação corresponde a compreensão dos alunos mediante ao processo a qual foi aplicado, podendo ocorrer durante a interação didática ou após a conclusão das aulas ou disciplinas. Reflexão da interação entre as escolhas pedagógicas e a resposta do aluno vem por meio do feedback do processo avaliativo tanto do professor quanto do aluno, onde no cenário da pós-graduação estimula-se a produção de materiais e pesquisas como ferramenta de compartilhar as experiências construídas com a comunidade científica (SHULMAN, 2005).

#### 4.4.4 Reflexão

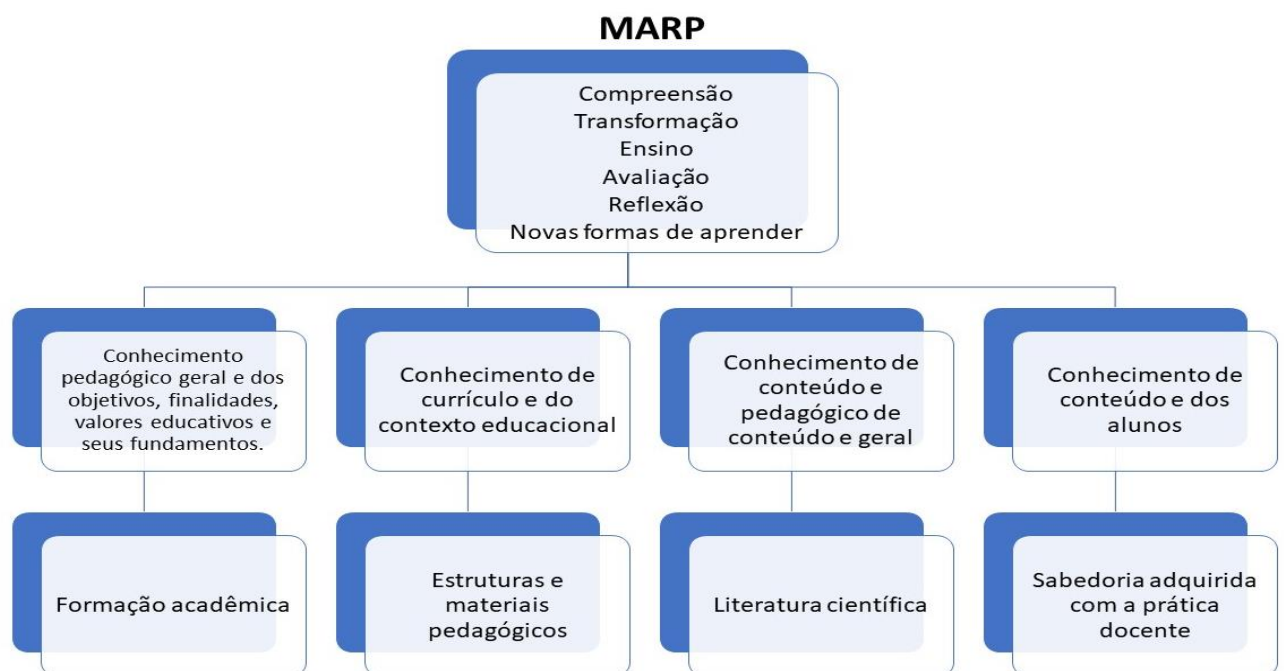
A reflexão, é o momento pelo qual o professor irá ponderar didático-pedagogicamente suas atitudes e desempenho, tanto de si quanto dos alunos, para assim refletir nas possibilidades de revisão e reconstrução da proposta para que se atinjam maiores produções e resultados, fundamentados na reflexão da experiência e materiais de referência (SHULMAN, 2005).

#### 4.4.5 Novas formas de aprender.

As novas formas de aprender, culminam do processo de ressignificação com um processo de nova compreensão das propostas e meios as quais querem ser alcançados, relacionados ao novo entendimento do professor frente o acesso aos conhecimentos base reflexo do acúmulo de experiências anteriores (SHULMAN, 2005).

Por meio da expressão e domínio das fontes de conhecimento base, conhecimento base para o ensino e as fases de ação e raciocínio pedagógico são fundamentais para a prática dos professores de pós-graduação reverberando influências na reflexão de como os estes pensam e agem pedagogicamente, conjectura-se então o Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico (MARP), proposto por SHULMAN, 2005.

Figura 2- Ação e Raciocínio Pedagógico



Fonte: (SHULMAN, 2005)

## 5 MÉTODO

O caminho percorrido para o alcance dos objetivos propostos por esse estudo foi estabelecido a partir dos conceitos de Fontes de Conhecimento Base, Conhecimento Base para o Ensino e Fases da Ação e Raciocínio Pedagógico (Shulman, 2005) de professores de pós-graduação. Esta seção explicita a abordagem eleita, através do contexto de estudo, participantes, coleta e análise dos dados, aspectos éticos e riscos e benefícios da pesquisa.

### 5.1 ABORDAGEM DE PESQUISA

Trata-se de um Estudo de Métodos Mistos. A combinação das abordagens quantitativa e qualitativa em um mesmo desenho de pesquisa, possibilitando articular procedimentos de coleta e análise que favorecem maior compreensão dos problemas de pesquisa (CRESWELL, 2010). Logo, apresentam propósitos distintos, porém complementares. Optou-se em integra-las para extrair a melhor essência de cada uma delas para o alcance de um tema de investigação pouco explorada buscando ser mais fiel aos objetivos propostos pelo estudo, fortalecendo o caráter relacional entre a compreensão da descrição das causas e os valores que circundam a ação e o raciocínio pedagógico de professores de pós-graduação.

A abordagem quantitativa tem a finalidade de desvelar informações rápidas e mais precisas por meio de uma análise de dados brutos, apresentando um retrato da população estudada, por meio de uma descrição de causas de um determinado fenômeno e sua relação entre as variáveis que o condicionam (CRESWELL, 2010). Essa aproximação quantitativa dos dados auxiliou na etapa de coleta e análise destas informações referente as variáveis que caracterizam a fonte de conhecimento base dos professores.

A abordagem qualitativa para Creswell (2010), é caracterizada por investigações de grupos de segmentos delimitados e focalizados, onde as coletas geralmente ocorrem em ambiente natural, tendo o fechamento dos dados realizados por coleta de informações diretas, por fonte única ou múltipla. Este método é caracterizado pela sistematização progressiva do conhecimento e análise indutiva dos dados, até a compreensão lógica do estudo. Essa abordagem foi aplicada junto aos dados primários frente a entrevista qualitativa, e dados secundários por meio da análise dos currículos dos professores (por variáveis nominais) e projeto político pedagógico dos programas de pós-graduação para análise qualitativa dos dados coletados.

## 5.2 CONTEXTO DO ESTUDO

Desenvolveu-se nos primeiros programas de Pós-graduação em Enfermagem (PPGENF) da região Norte do Brasil, contemplados pelas Universidades públicas, Universidade Federal do Pará e Universidade do Estado do Pará em parceria com a Universidade Federal do Amazonas. Foi desenvolvido no intuito de conhecer como esses professores pensavam e agiam pedagogicamente e como essa relação reflete no processo de formação de mestres na perspectiva docente, com vistas a um impacto direto no contexto dos centros formadores da região Norte do Brasil.

### 5.1.1 Programa de Enfermagem da Universidade Federal do Pará

Oferece mestrado acadêmico pelo Instituto de Ciências da Saúde (ICS) da Universidade Federal do Pará (UFPA), por meio da Faculdade de Enfermagem (FAENF), é reconhecido pela CAPES e pelo Ministério da Educação, segundo a portaria MEC nº1325, de 21/09/2011, avaliado com nota 3.

O objetivo do programa é “formar Enfermeiros Pesquisadores com uma visão global do cuidado de enfermagem numa compreensão da realidade amazônica para as práticas de atenção à saúde nos serviços e no ensino com base em fundamentações teóricas e metodológicas críticas para o cuidado humano, contribuindo, assim, para a reorganização dos Serviços de Saúde, repercutindo no âmbito político, econômico e social da região amazônica”. Este PPG desenvolve atividades na área de concentração Enfermagem no Contexto Amazônico, nas linhas de ‘Formação e Gestão para a práxis do Cuidado em Saúde e Enfermagem no Contexto Amazônico’; e ‘Políticas de Saúde no Cuidado de Enfermagem Amazônico’.

### 5.1.2 Universidade do Estado do Pará e Universidade Federal do Amazonas

O Programa de Pós-graduação em Enfermagem, mestrado acadêmico, se encontra vinculado ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), da Universidade do Estado do Pará em conjunto com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sendo reconhecido pela portaria do MEC 1398 de 13/12/2010. Segundo a avaliação da CAPES, o mesmo foi avaliado com nota 3, relativa ao triênio 2010-2012.

O objetivo deste programa fundamenta-se em oportunizar a qualificação docente e formar pesquisadores em Enfermagem para a Região Amazônica, produzindo estudos e pesquisas para

a Enfermagem, relacionados a epidemiologia e cultura, especialmente a Região Amazônica. Possibilitando assim, a construção de um referencial teórico-prático social e cultural em enfermagem na promoção a saúde, que subsidie políticas na região com vistas à qualidade do agir cuidativo-educativo de enfermeiros na e para a região”.

Estabelece-se para o desenvolvimento do programa a área de concentração Enfermagem no Contexto da Saúde e da Amazônia, desmembrando-se em duas linhas ‘Enfermagem em Saúde Pública e Epidemiologia de Doenças na Amazônia’ e ‘Educação e Tecnologias de Enfermagem para o Cuidado em Saúde de Indivíduos e Grupos Sociais’.

### 5.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO

No tocante pertinente a coleta de dados, o PPGENF- UFPA possuía 13 professores, seis na linha de pesquisa ‘Formação e Gestão para a práxis do Cuidado em Saúde e Enfermagem no Contexto Amazônico’ e sete na linha ‘Políticas de Saúde no Cuidado de Enfermagem Amazônico’. (PPGENF, 2017)

O PPGENF UEPA-UFAM possuía 15 professores. Na linha de pesquisa Enfermagem em ‘Saúde Pública e Epidemiologia de Doenças na Amazônia’ 4 professores estão vinculados à UEPA e 6 correspondentes a UFAM. Na linha, ‘Educação e Tecnologias de Enfermagem para o Cuidado em Saúde de Indivíduos e Grupos Sociais’, 7 professores contemplam a UEPA e 6 professores da UFAM (PPGENF, 2017)

Os participantes foram selecionados a partir dos seguintes critérios de inclusão: estar listado na Plataforma Sucupira como professor permanente no PPGENF da região Norte, possuir graduação ou doutorado em Enfermagem, ministrar disciplina em uma das áreas de concentração. Como critérios de exclusão, definiu-se não ser enfermeiro, estar em licença de qualquer natureza, ser professor colaborador, ter doutorado em outras áreas, não ter declarado vínculo com o PPGENF e nem ministrado aula em 2018 no referido programa.

Do total de 28 professores em ambos os programas, 1 não aceitou participar da pesquisa, 5 não responderam ao convite de participação e 10 foram excluídos pelas seguintes razões: conflito de interesse (1), não enfermeiros (4), não declara vínculo com o programa na plataforma lattes (3) e não declara ter ministrado aula no ano de 2018 (2).

Como amostra final, obteve-se onze professores permanentes dos PPGENF na região Norte: 4 UFPA, 6 UEPA e 1 UFAM.



## 5.5 COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados, no período de maio a agosto de 2019. Na execução da coleta de dados foram utilizadas fontes documentais e orais, sendo elas o currículo Lattes, a Plataforma Sucupira e entrevistas. Foi previsto um processo em três etapas, constituídas por (1) Caracterização dos docentes a qual ocorreu em maio, (2) Análise da estrutura do Projeto Político Pedagógico desenvolvida em maio e junho e (3) Entrevista Qualitativa, ocorrida no período de maio a agosto, que estão interligadas entre si e com o objeto de estudo proposto, indicando encontrar as relações da ação e do agir pedagógico dos docentes de programas de pós-graduação da região Norte.

### 5.4.1 Caracterização Docente: etapa 1

A primeira etapa foi documental, realizada a partir do levantamento dos currículos lattes, disponibilizados e com acesso público pela plataforma Lattes, tendo os dados registrados com auxílio de questionário (APÊNDICE C), Foram construídos por variáveis de interesse, as quais estão descritas abaixo.

Cabe destacar que independentemente do número de participantes do estudo, condicionado a aceitação a entrevista, todos os currículos dos 28 professores foram coletados, pois entendo como válido e de grande contribuição o reconhecimento de todos os participantes envolvidos, professores listados pela plataforma Sucupira como integrantes dos referidos programas, serem caracterizados como ilustração mais próxima da representação de cenário amplo deste estudo.

Após a seleção dos 28 currículos Lattes, estes foram salvos na íntegra junto aos arquivos da pesquisa, seguindo do preenchimento dos questionários pela pesquisadora referentes a trajetória profissional dos participantes.

#### 5.4.1.1 Descrição Das Variáveis

##### 5.4.1.1.1 Variáveis quantitativas discretas

Faixa etária: Faixa etária de anos completos.

Lattes atualizado: Última atualização do currículo lattes, medida em número de meses.

Ano de formação na Pós-Graduação Lato sensu: Ano de conclusão de pós-graduação lato sensu.

Ano de formação na Pós-Graduação Stricto Sensu a nível de Mestrado: Ano de conclusão de pós-graduação stricto sensu a nível de mestrado.

Ano de formação na Pós-Graduação Stricto Sensu a Nível de Doutorado: Ano de conclusão de graduação stricto sensu a nível de doutorado.

Ano de ingresso na instituição: Ano de ingresso na instituição vinculado ao programa de pós-graduação.

Anos de atuação docente: Anos completos de atuação docente.

Anos de atuação docente no Programa de Pós-Graduação: Anos completos como docente do programa de pós-graduação.

Anos de atuação como enfermeiro: Anos de atuação completos como enfermeiro.

Nº de orientados atualmente no Mestrado: Número de orientados de dissertação.

Nº de orientações de dissertações no programa nos últimos 5 anos: Número total de dissertações orientadas nos últimos 5 anos.

Nº de linhas de pesquisa: Número total de linhas de pesquisas descritas no currículo lattes.

Quantidade de palestras em eventos internacionais nos últimos 5 anos: Número total de palestras em eventos internacionais desenvolvidas nos últimos 5 anos.

Quantidade de palestras em eventos nacionais nos últimos 5 anos: Número total de palestras em eventos nacionais desenvolvidas nos últimos 5 anos.

Quantidade de palestras em eventos regionais nos últimos 5 anos: Número total de palestras em eventos regionais desenvolvidas nos últimos 5 anos.

Número total de artigos publicados: Total de artigos publicados.

Número de artigos publicados na área: Total de artigos publicados apenas na área de atuação no programa.

Número total de resumos publicados: Total de resumos publicados.

Número de resumos publicados na área: Total de resumos publicados apenas na área de atuação no programa.

Quantos registros de patente: Número total de patentes registradas.

#### 5.4.1.1.2 Variáveis qualitativas nominais

Local de formação na Pós-Graduação Lato sensu: Instituição onde cursou pós-graduação lato sensu.

Local de formação na Pós-Graduação Stricto Sensu a nível de Mestrado: Instituição onde cursou pós-graduação stricto sensu a nível de mestrado.

Local de formação na Pós-Graduação Stricto Sensu a Nível de Doutorado: Instituição onde cursou pós-graduação stricto sensu a nível de doutorado.

Instituição de ensino superior que está vinculado: Instituição de ensino superior a qual se encontra vinculada atualmente.

Fala outro idioma: Tem aproximação com outro idioma.

Atuação profissional como enfermeiro além da docência: Atua no exercício profissional como enfermeiro.

Tipo de atividade desenvolvida como enfermeiro: Atua no exercício assistencial, gerencial.

Denominação das disciplinas que ministra no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem: Descrever as disciplinas que ministra disciplina no programa de pós-graduação a qual está vinculado.

Linhas de pesquisa em que atua: Descrever a(s) linha (s) de pesquisa em que atua.

Participação em órgãos de classe: É vinculado ou não a órgãos de classe de representatividade política da Enfermagem.

Experiência internacional de formação: Tipo de experiência internacional de formação.

#### 5.4.1.1.3 Variáveis dicotômicas

Possui Dinter: Presença ou ausência de formação de doutorado na modalidade Dinter.

Possui Pós-doutorado: Presença ou ausência de formação em programa de pós-doutorado.

Possui cargo de gestão na universidade: Presença ou ausência em cargos de gestão na universidade a qual é vinculado.

Ministra disciplinas na Graduação: Presença ou ausência em ministrar disciplinas na graduação.

Orienta atualmente Trabalhos de Conclusão: Presença ou ausência em orientação de alunos de Trabalhos da graduação de Conclusão de Curso.

Desenvolve, no momento, projetos: Presença ou ausência no desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão vigentes.

Orienta atualmente Iniciação científica: Presença ou ausência em orientação de alunos vinculados a iniciação científica vigente.

Orienta Projeto Extensão: Presença ou ausência em orientação de alunos vinculados a projetos de extensão vigente.

Possui experiência internacional de formação docente: Tem experiência internacional no campo da formação docente

Ministra Disciplinas na pós-graduação: Presença ou ausência em ministrar disciplina no programa de pós-graduação a qual se encontra vinculado.

Caráter das disciplinas que ministra: Disciplinas ministradas são em caráter optativo ou obrigatório.

Possui registro de patente: Presença ou ausência de registro de propriedade de uma produção.

Tem Bolsa em projetos: Tem bolsa de projeto de ensino, pesquisa, extensão e proatividade.

Tem projeto financiado: Presença ou ausência de projetos financiados por fontes institucionais internas e e/ou externas a instituição.

Revisor de periódico da CAPES: Presença ou ausência no quadro de revisor da CAPES.

Avaliador de Projeto INEP/Comitê de assessoramento da CAPES: Presença ou ausência no quadro de avaliador da CAPES para parecer de projetos e assessoramento.

Palestras em 2018: Presença ou ausência de palestras em 2018.

#### **5.4.2 Estrutura Projeto Político Pedagógico: etapa 2**

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa foi realizado o contato inicialmente por meio eletrônico com os coordenadores dos PPGENF's, informando a respeito da pesquisa e também solicitado o Projeto Político Pedagógico, por não se encontrar disponível na íntegra na Plataforma Sucupira.

De posse dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Programas de Pós-Graduação em Enfermagem, os documentos dos programas foram analisados a considerar o interesse e relevância de reconhecimento do contexto em relação a Ação e Raciocínio Pedagógico (Shulman 2005).

Considerando os objetivos do estudo, conhecer o contexto educacional se faz importante para contribuir com o entendimento deste cenário, logo foi avaliado as propostas quanto contexto, concepção e objetivo do programa, base epistemológica ética e didático-pedagógica, inserção regional, oferta de vagas, perfil de egressos, as fontes das estruturas e materiais didáticos, áreas de conhecimento, linhas de pesquisa, matriz curricular, créditos requeridos para a titulação e projeto de dissertação. Após a identificação do contexto pedagógico a qual os programas estavam inseridos, foram estabelecidas as relações de compreensão entre as fontes de conhecimento base para o ensino em relação ao conhecimento de currículo, onde os dados foram coletas por meio da Plataforma Sucupira com o auxílio do formulário em anexo (APÊNDICE D).

O encadeamento dos dados coletados nas etapas 1 e 2 proporcionaram subsídios para a execução das entrevistas aos participantes, na etapa 3.

### **5.4.3 Entrevista Qualitativa: etapa 3**

Para Creswell (2010) a entrevista qualitativa é uma modalidade de abordagem e interação social, onde devem conter indicadores essenciais e suficientes para abranger as informações esperadas, relacionado a perguntas não estruturadas e abertas, geralmente em pequenas quantidades que objetivam desencadear as informações dos participantes.

Os professores que aceitaram o convite foram entrevistados por meio de roteiro semiestruturado (APÊNDICE E) com a finalidade de proporcionar relação direta entre os indivíduos e construir os dados com tópicos direcionados as relações teóricas das Fontes, categorias de Conhecimentos Base, e as fases de compreensão, transformação e avaliação, a fim de entender o Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico desse professor, proporcionando identificar a trajetória docente, os fatores relacionados a formação de futuros professores e como ele relaciona e executa a formação docente para com o aluno (SHULMAN 2005).

A estrutura conceitual e perguntas qualitativas foram construídos por questões com indicadores qualitativos relacionados com a proposta da pesquisa por base dos constructos teóricos apresentados por Shulman (2005), a saber fontes do conhecimento base para o ensino, conhecimentos bases para o ensino e conhecimento para o Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico. O roteiro de entrevista foi composto, pelas perguntas norteadoras:

- *Como você se tornou professor?*
- *Quando decidiu ingressar na pós-graduação, qual sua motivação?*
- *Fale um pouco sobre suas atividades como professor do programa.*
- *Qual é o objetivo do programa, na sua opinião?*
- *Fale a respeito do seu processo de preparação quando ministra uma disciplina.*
- *Fale a respeito de como costuma conduzir uma disciplina que ministra.*
- *Fale a respeito de como organiza o trabalho com seus orientandos.*

As entrevistas foram realizadas individualmente, agendadas em local e horário de escolha dos participantes, proporcionado um clima confortável e mais acessível para as trocas de experiências, em caráter presencial ou por meio de entrevista por Skype, no caso do professor residente em Manaus. Foi disponibilizado pela pesquisadora os materiais necessários para a execução das entrevistas, como impressos e recursos de gravação de áudio.

As entrevistas tiveram em média 47 minutos e foram registradas por meio de gravador e sem intercorrências durante o ato. Posteriormente, foram transcritas na íntegra mantendo a subjetividade característica da pesquisa qualitativa.

Como entraves destaco a dificuldade de comunicação com alguns professores em detrimento a baixa aderência ao contato realizado via e-mail, bem como a participação efetiva dos docentes na pesquisa.

Em seguida, ocorreu o processo de validação do material coletado, por meio do envio da transcrição das entrevistas por e-mail para o professor, deixando livre para manifestação de possíveis adequações. Também foi disponibilizado um prazo de 15 dias para validação ou contestação. Caso contrário, entenderíamos como válidas por data. As 11 entrevistas foram enviadas aos respectivos participantes, destas, obtivemos três retornos com a validação do material. As demais, sem manifestação dos participantes, foram consideradas adequadas.

#### **Quadro 01:** Realização das entrevistas

Documento	Data da realização	Duração	Instituição
Entrevista P1	22.05.2019	72m34s	UFPA
Entrevista P2	23.05.2019	18m38s	UFPA
Entrevista P3	23.05.2019	19m51s	UFPA
Entrevista P4	27.05.2019	75m12s	UEPA
Entrevista P5	27.05.2019	30m47s	UEPA
Entrevista P6	09.06.2019	47m12s	UFPA
Entrevista P7	26.06.2019	46m12s	UEPA
Entrevista P8	26.06.2019	37m33s	UEPA
Entrevista P9	02.07.2019	38m56s	UEPA
Entrevista P10	05.07.2019	38m51s	UEPA
Entrevista P11	20.08.2019	45m12s	UFAM

## 5.5 ANÁLISE DOS DADOS

### 5.5.1 Análise dos dados Quantitativos

Para a análise dos dados quantitativos, foi utilizada a técnica estatística descritiva, que se constitui da síntese de tendências da fonte dos dados emergentes do estabelecimento das variáveis do estudo, a fim de organizar as características de um conjunto de elementos descrevendo-as por meio de tabelas, gráficos ou medidas descritivas (CRESWELL, 2010).

O levantamento dos dados quantitativos ocorreram por meio de Variáveis quantitativas, nominais e dicotômicas provenientes do formulário de caracterização dos professores por informações dos currículos lattes disponibilizados pela plataforma. Com o auxílio do programa SurveyMonkey, foram analisados por de cálculos de frequência absoluta e relativa, através de percentuais e médias para mensurar as variáveis e definir os dados. Em seguida, os dados brutos foram organizados por distribuição pelo número de ocorrências em planilha Excel e tais informações foram organizadas e estão apresentadas por distribuição de frequência compondo a caracterização geral dos professores, bem como compondo o quadro qualitativo ratificando as evidências encontradas no estudo.

### 5.5.2 Análise dos dados Qualitativos

A análise dos dados qualitativos foi realizada nos materiais das entrevistas e dos projetos pedagógicos por meio do Método das Comparações Constantes, proposto por Strauss e Corbin (2008), onde apontam que o processo é dinâmico e fluido, todavia, para que se clarifique cada um dos momentos, se faz necessário o entendimento e desdobramento em certas atividades, por meio dos processos de codificação aberta, axial e seletiva, conduzido pelo Software Atlas-TI®. Dentro dessa proposta, é válido ressaltar que não houve o intuito de construir uma proposta fundamentada de teoria, e sim uma estruturação analítica mais refinada.

#### 5.5.2.1 Codificação aberta

Iniciando o processo de caracterização é neste momento a qual se conhece os textos, desvela de conceitos, com o intuito de estruturar e organizar os dados. Na primeira etapa, ocorre o agrupamento em códigos e o início da busca de aproximações ou distanciamentos, ocorrendo o processo de organização dos materiais textuais (STRAUSS; CORBIN, 2008).

O traçado da coleta foi dedutivo, sendo estimulado pela literatura a fim de tecer os primeiros extratos da análise da Ação e Raciocínio Pedagógico (2005), Fontes de Conhecimento Base para o Ensino e Categorias de Conhecimento Base. A priori se estabeleceu uma codificação livre para elucidar todas as possíveis correlações além do referencial. A codificação aberta gerou inicialmente 51 códigos, que foram lidos e analisados, considerando suas propriedades e dimensões.

Posteriormente foi realizado um retorno ao material e algumas quotations foram mudadas ou incorporadas a códigos distintos. Esse movimento de releitura, idas e vindas, similaridades e diferenças, entendeu-se ser necessário ocorrer para maior esclarecimento e fidelidade ao marco conceitual de Lee Shulman (2005) e alguns códigos livres, onde chegamos a 20 códigos, que seguem identificados e descritos no quadro a seguir, juntamente com o número de quotations a qual representa.

#### **Quadro 02:** Apresentação dos códigos

	Código	Descrição	Quotations
1	Ingresso no programa Compreensão dos programas	Descreve a relação de motivação e ingresso dos professores no programa, o projeto pedagógico dos programas de pós-graduação, bem como a	75



		relação as quais os professores descrevem a consolidação do mesmo.	
2	Disciplina didático Pedagógica	Descreve as atividades desenvolvidas junto as disciplinas de cunho didático e pedagógico desenvolvido pelo professor durante o programa.	8
3	Formação Acadêmica pré-ensino	Descreve a trajetória de formação e trabalho no campo assistencial como enfermeiro do professor pré-ensino. Uma fonte de conhecimento construída frente a seu processo de formação.	25
4	Formação Acadêmica Durante- ensino	Descreve a trajetória de trabalho desenvolvida durante as atividades enquanto sua carreira e trajetória docente.	21
5	Estrutura e Materiais Pedagógicos	Descreve a fonte de literatura e materiais pedagógicos que o professor participante utiliza para direcionar o ensino.	8
6	Literatura especializada	Descreve a fonte de literatura especializada utilizada pelo participante tanto no âmbito do ensino ou conhecimento específico da área.	6
7	Sabedoria Adquirida com a prática docente	Descreve a fonte da sabedoria adquirida com a prática docente, particular do professor participante através das relações entre os pares e no seu percurso de formação.	10
8	Conhecimento Pedagógico de Conteúdo	Descreve o conhecimento de pedagógico de conteúdo do professor participante a identificar as formas que os levam a fazer suas escolhas pedagógicas e ensinar.	7
9	Conhecimento dos Objetivos e Finalidades	Descreve o conhecimentos dos objetivos e finalidades que os participantes compreendem as bases que norteia o ensino e a aprendizagem.	12
10	Conhecimento de Contexto-educacional	Descreve o conhecimento que o professor participante apresenta em relação ao contexto educacional e assim, operacionalizam o ensino.	26
11	Conhecimento de Conteúdo	Descreve o conhecimento do professor participante em relação ao conteúdo que precisa ser ensinado na pós-graduação.	12
12	Conhecimento dos Alunos e suas características	Descreve o conhecimento dos alunos e suas características mediante a compreensão do professor participante, tanto a nível individual como coletivo.	30
13	Conhecimento Pedagógico Geral	Descreve o conhecimento pedagógico geral do professor participante pela reflexão entre o ensinar e aprender na relação professor e estudante.	32
14	Conhecimento de Currículo	Descreve o conhecimento que o professor participante tem a respeito do currículo, relacionado a concepção e estrutura dos programas dos programas.	34
15	MARP – Compreensão	Descreve a fase do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico dos professores, através da compreensão do participante em relação a sua trajetória e o contexto do programa.	29
16	MARP – Ensino	Descreve a fase do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico dos professores participantes a fim	35

		de desenvolver o encontro pedagógico o professor e aluno.	
17	MARP – Transformação	Descreve a fase de planejamento do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico dos professores participantes se relacionando planejamento e organização, pessoal e de trabalho, frente ao programa.	13
18	MARP – Avaliação	Descreve a avaliação dos professores participantes relacionado a dinâmica realizada durante ou ao final da fase ensino, para o aluno, disciplina ou programa.	11
19	MARP – Reflexão	Descreve a fase de reflexão do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico dos professores participantes mediante a compreensão, posterior a avaliação, possibilitando em novas formas de aprender sendo a reflexão base para a ação.	20
20	MARP - Novas formas de aprender	Descreve a fase de novas formas de compreender o objeto da Ação e Raciocínio Pedagógico dos professores participantes caracterizado por novo entendimento e ressignificação do professor	8

Fonte: a autora

#### 5.5.2.2 Codificação axial

Nessa etapa, a codificação axial para Strauss e Corbin (2008), é a ação para conceituar e direcionar as unidades de significado, onde ocorre um processo relacional de reagrupamentos entre as categorias e subcategorias emergentes, bem como conceitos abstratos e explanatórios. A análise, ocorre por meio da relação de palavras, linhas ou frases. Indo além da organização de categorias, mas extraindo significado através dessa movimentação de busca do objeto de estudo, relacionando assim, com o referencial teórico de Shulman (2005).

Após o primeiro momento da codificação aberta, os dados foram relacionados com o marco teórico de Shulman (2005). O agrupamento destes códigos em categorias foi possível através dos indicadores qualitativos da entrevista, para identificar as ações relacionadas a formação de novos professores que se entrelaçam as fontes de conhecimento base para o ensino, o Conhecimento Base e as fases de Ação e Raciocínio Pedagógico de Professores de Pós-graduação.

Posterior a primeira fase de codificação, nessa etapa os códigos foram agrupadas em categorias, aos quais emergiram 20 códigos alinhados a proposta de Shulman. Esse agrupamento ocorreu em decorrência da magnitude e significado dos dados considerando a entrevista e PPP dos programas.

As categorias foram disposta da seguinte forma.

**Quadro 03:** Apresentação do número de unidades de significado por categoria

<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>	<b>Códigos relacionados</b>	<b>Nº de quotations</b>
<b>Ingresso no programa</b>	Descreve as relações de ingresso e estruturas dos programas de pós-graduação da região Norte	Fonte de formação pré-ensino Programa	101
		Conhecimento do contexto educacional	
<b>Fontes de Conhecimento para o Ensino</b>	Descreve as fontes que subsidiam a formação dos professores na pós-graduação da região Norte.	Fonte de formação durante-ensino	60
		Literatura especializada	
		Sabedoria Adquirida com a prática docente	
<b>Conhecimento Base para o Ensino</b>	Descreve o conhecimentos, estratégias, competências e habilidades do professor que influenciam na construção do desenho didático-pedagógico para ensinar na pós-graduação.	Conhecimento de Conteúdo	156
		Conhecimento Pedagógico de Conteúdo	
		Conhecimento Pedagógico Geral	
		Conhecimento dos Alunos e suas características	
		Conhecimento de Currículo	
		Conhecimento dos Objetivos, finalidades	
<b>Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico</b>	Descreve a ação e raciocínio pedagógico do professor para ensinar na pós-graduação.	MARP – Compreensão	116
		MARP – Transformação	
		MARP – Ensino	
		MARP – Reflexão	
		MARP – Avaliação	
		MARP – Novas formas de aprender	

Fonte: a autora

### 5.5.2.3 Codificação Seletiva

Posteriormente, a construção e relação das categorias e subcategorias, estabelecerá a codificação seletiva, momento pelo qual essa movimentação entre as categorias se integram de forma mais estruturada e solidificada, constituindo um esquema teórico maior que os resultados da pesquisa (STRAUSS; CORBIN, 2008).

No transcorrer da análise, percebeu-se que organização das categorias de maneira isolada não possibilitaria o real entendimento e complexidade dos dados obtidos no contexto analisado pelo complexo entendimento do processo de agir e pensar pedagogicamente dos professores de programas de pós-graduação da região Norte. Ademais, a inter relação dos dados nos possibilitou perceber a extrema correlação e influência do Modelo de Ação e Raciocínio

Pedagógico dos professores com o contexto do programa as quais foram formadas e atualmente estão inseridos.

A elevada incidência que algumas categorias se manifestaram e sugestivas para construção de núcleos temáticos e agrupamento das categorias, sendo evidenciado pela relação entre o ingresso no programa com as fontes de formação acadêmica e sabedoria adquirida com a prática docente, mediante ao estímulo institucional para o doutoramento e o reflexo da compreensão a respeito do contexto educacional e suas formas de ensinar.

Percebemos que os códigos destacados nos possibilitaram relações importantes para a compreensão do pensar e agir pedagogicamente, as quais achou interessante agregar dados quantitativos e qualitativos para a emersão dos temas:

O contexto de formação dos professores estabeleceu significativa relação entre o cenário formativo que eles construiram durante sua formação, para com os quais se encontram hoje, enquanto formadores.

Maior presença de certas fontes de conhecimento base para o ensino, especialmente a Formação Acadêmica e Sabedoria Adquirida com a prática docente, a qual foi mais incidente do que as demais levando a pressupor o impacto da relação de ambas no programa;

Quanto as fases do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico as etapas de compreensão e ensino foram mais evidenciadas no agir pedagógico dos professores participantes. A pensar então, a relação direta de como os conhecimentos bases para o ensino se manifestam no encontro pedagógico.

Logo, a apresentação dos resultados será por meio da articulação de categorias em metacategorias, para assim demonstrar como os professores da pós-graduação pensam em agir pedagogicamente para ensinar, possibilitando assim, explicar o contexto investigado. Emergiu-se então 2 metacategorias: 1) Conhecimento pedagógico geral, Conhecimento do contexto educacional e Conhecimento dos alunos e suas características moldando a compreensão da formação didático pedagógica, e 2) A formação acadêmica e a Sabedoria adquirida com a prática docente como reforçadores de uma Ação e Raciocínio Pedagógico.

## **5.6 ASPECTOS ÉTICOS E LEGAIS**

Os aspectos éticos e legais da pesquisa foram respeitados, onde as informações só foram publicadas mediante aceite de participação dos entrevistados e assinatura do TCLE, tendo sua

identidade mantida em sigilo. Foram obedecidas as diretrizes e normas de pesquisa com seres humanos estabelecidas na resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde. Com submissão no CEP através da Plataforma Brasil, por meio de um macroprojeto de pesquisa intitulado “Ação e Raciocínio Pedagógico de professores de programas de pós-graduação stricto sensu em áreas do conhecimento de Enfermagem”, onde será utilizado a aprovação deste Comitê de Ética, a qual foi submetido em dezembro de 2018.

Nº de aprovação do parecer 06148918.0.0000.0018

Para a preservação do anonimato dos participantes, as referências a eles no decorrer do trabalho foram representadas pela letra ‘P’, para os professores permanentes vinculados aos PPGENF da UFPA, e UEPA/UFAM, seguidos por números ordinais (P1. P2. P3...)

## 5.7 RISCO E BENEFÍCIOS DA PESQUISA

A pesquisa em questão apresenta risco natural, classificada como riscos mínimos em relação aos sujeitos da pesquisa, de modo que estuda uma atividade vivenciada por professores no processo de formação docente em programas de mestrado da região Norte. De antemão ressalta-se que a identidade dos sujeitos será mantida sobre sigilo e confidencialidade.

Este estudo trará benefícios à comunidade científica com fomento de pesquisas na área de investigação de Ação e Raciocínio Pedagógico. Para a Enfermagem, a difusão do conhecimentos e produtos gerados pelo programa repercutirá na assistência do cuidado e processo de formação docente, de enfermeiros. Logo, o reflexo na relação de representatividade dos Programas de Pós-graduação em Enfermagem, especialmente na região Norte Brasil, na potencialização de produções e formação de mestres, com representatividade local e relevância no contexto Amazônico.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados ocorreu em dois momentos por meio de abordagem qualitativa e quantitativa, mediante a imersão dos resultados, onde este processo foi concomitante a coleta de dados.

O capítulo foi organizado a fim de contemplar o objetivo proposto por esse estudo. A partir da disposição dos resultados, foram elaboradas duas metas-categorias. Iniciando com uma breve caracterização dos participantes do estudo, quanto ao vínculo institucional com o programa; a primeira meta-categoria “Conhecimento pedagógico geral, Conhecimento do contexto educacional e Conhecimento dos alunos e suas características moldando a compreensão da formação didático pedagógica” se perpassa em como a compreensão dos professores a partir da relação do conhecimento pedagógico geral, contexto educacional e dos alunos impactam no que é necessário para ensinar.

Por conseguinte, a ideia central que promove a segunda metacategoria “A formação acadêmica e a Sabedoria adquirida com a prática docente como reforçadores de uma Ação e Raciocínio Pedagógico” apresenta a relação entre a compreensão dos professores acerca do contexto educacional, repercutindo por meio da sua formação acadêmica e sabedoria adquirida com a prática docente que reforça o seu movimento de Ação e Raciocínio Pedagógico, a pensar no marco de suas trajetórias para se constituírem professores, ao ingressarem nas instituições de ensino e então, solidificarem sua identidade docente por meio de suas relações de incentivo para formação institucional, proporcionando deste modo, não só a abertura dos primeiros programas pós-graduação stricto sensu em enfermagem da região Norte e o impacto social atrelado a este movimento, como também, a compreensão e reflexão destes, a qual respaldam as formas de pensar e agir pedagogicamente para a formação de futuros formadores.

### **Breve caracterização dos professores**

Dos 28 professores permanentes vinculados inicialmente aos programas 75% (n=21) apresentam o currículo lattes atualizado nos últimos 3 meses. Considerando a instituição, o ano de inserção e o programa que constitui o corpo docente do PPGEnf da região Norte, evidencia-se (Tabela 01) que a maioria dos professores 53,57% (n=15) se vincularam nos primeiros anos de implementação do programa.

**Tabela 01** – Corpo docente dos Primeiros Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Enfermagem da região Norte, Brasil, 2019.

<b>Professores vinculados com a instituição e Programa de Pós-graduação em Enfermagem</b>	<b>Frequência (%)</b>		
	<b>PPGENF UFPA 13 (%)</b>	<b>PPGENF UEPA/UFAM 15 (%)</b>	<b>28 (100,0%)</b>
<b>Instituição a qual se encontra vinculado</b>			
UFPA	13 (100)	-	13 (46,43)
UEPA	-	8 (53,33)	8 (28,57)
UFAM	-	7 (46,67)	7 (25,0)
<b>Ano a qual professor se vinculou ao programa</b>			
2010-2012	7 (53,85)	8 (53,33)	15 (53,57)
2013-2015	1 (7,69)	4 (26,67)	5 (17,86)
2016-2018	2 (15,38)	2 (13,33)	4 (14,29)
Não declara vínculo com o programa	3 (23,08)	1 (6,67)	4 (14,29)
<b>Programa a qual professor se encontra vinculado</b>			
PPGENF UFPA	13 (100)	-	13 (46,43)
PPGENF UEPA/UFAM	-	15 (100)	15 (53,57)

Fonte: Dados da pesquisa

**METACATEGORIA 1: Conhecimento pedagógico geral, Conhecimento do contexto educacional e Conhecimento dos alunos e suas características moldando a compreensão da formação didático pedagógica.**

Ao relacionar metaforicamente os constructos de Shulman (2005) e professores a uma árvore, tendo na árvore (o professor), as fontes de nutrientes (as fontes de conhecimento base para o ensino, enraizadas (no contexto a qual o estudo se aplica), logo gera os frutos (conhecimentos bases para o ensino particular do professor, egressos, produções científicas e publicações). Estes resultados serão disponibilizados mediante a repercussão da oferta, acesso e significado que o indivíduo, ao passar pela experiência, vai construindo. Quanto maior for a oferta de nutrientes maior a probabilidade de gerar frutos.

Contudo, a parte do significado que o professor atribuiu a experiência vem muito do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico particular de cada docente. A metáfora da árvore é importante para estimular o pensar no processo de utilização dos nutrientes, aos quais podem ser diferentes, a depender de um professor para outro, ou até mesmo, quando a nutrição

proveniente do mesmo solo a distintos indivíduos, todavia, o processo de apropriação, compreensão e reflexão de como ele interpreta essa experiência é extremamente peculiar.

Assim, avalia-se que é relevante investigar a ação e raciocínio pedagógico que sustenta a formação dos formadores, cuja trajetória de formação em uma determinada área influi nas práticas pedagógicas (MENEGAZ; BACKES; MOYA, 2018). Idealmente professores de enfermagem do ensino superior devem ser formados mestres e doutores em programas de pós-graduação *Stricto sensu* em Enfermagem, como celeiros da produção de conhecimento na área e possivelmente determinantes na consolidação da Enfermagem enquanto ciência. Diferente da graduação, a pós-graduação *Stricto sensu* possui distintos objetivos e métodos pedagógicos, como a formação de professores e pesquisadores.

Nessa metacategoria entende-se que o ponto de partida não é nem o conhecimento de conteúdo (como assim era esperado dentro deste cenário de produção de conhecimento), e sim a compreensão do professor frente a construção do seu processo de ação e raciocínio pedagógico, que por ventura perpassa pelo compreender das fontes e dos conhecimentos bases para o ensino, para então construir sua formação didático-pedagógica.

A profissão docente possui um conjunto de conhecimentos que por ventura diferencia seu exercício de trabalho, através do elo de conhecimento da disciplina (técnica) e do ensino (MENEGAZ, BECERRIL E BACKES, 2019). Logo, o Conhecimento Pedagógico De Conteúdo (CPC) do professor na pós-graduação passa além da transformação de algo 'ensinável', para o elo de saber e ensinar, como também, para a construção de produção de conhecimento. As escolhas pedagógicas dos professores potencialmente eram estabelecidas por meio de preparo prévio dos materiais a fim de gerar o estímulo da fala, participação e autonomia dos mestrados.

A uniformidade entre a matéria e a didática possibilita a maior compreensão ao aluno, este conhecimento surge da relação direta com outras fontes de conhecimento base (SHULMAN, 2005), essa construção pessoal do CPC encontra-se muito atrelado a compreensão, e quando gerado reflexão, do ensino particular do professor. Logo, para os participantes do estudo, o processo de entendimento do professor parte da sua compreensão de como deve ser apreendido e ensinado baseando assim, na fonte de formação acadêmica a qual tem mais expressividade, relacionado a suas experiências de formação *Stricto sensu*.

As teorias de educação são apenas mencionadas durante as entrevistas, evidenciando pouco, a sustentabilidade científica das mesmas, sugere em certo momento, transparecer a respeito de uma auto avaliação de suas atividades desenvolvidas, haja vista na pós-graduação existir uma



menção mais intensa entre o científico e pedagógico para o exercício do agir do professor, como nas falas a seguir:

*“Partimos de concepções teóricas de problematização, procuro trazer um pouco da pedagogia problematizadora, e com os teóricos procuro fazer discussões cotidianas, para poder problematizar determinado conteúdo para levar não só as respostas, mais a reflexões, e gerar possibilidade crítica do mestrando. Existem também estratégias pedagógicas que a gente utiliza e precisamos fazer uma exposição mais teórica e dialogada, tem que partir do pressuposto teórico que nós estamos estudando, abrindo para reflexões e socialização em grupo”. P11. 17:13*

*“Eu gosto muito de trabalhar com problematização, com cenário. Eu gosto muito de aproveitar o momento. Eu aprendi isso, há muito tempo atrás a professora Célia, estava muito além do tempo dela, sem teoria nenhuma e leituras profundas sobre metodologias de ensino ela já cobrava, e nos obrigava a entrar na sala de aula e aproveitar o contexto. Eu sempre trabalho dessa forma, buscando metodologias que deixem o aluno tanto da pós mais à vontade”. P4. 4.22*

Nesse seguimento, o Conhecimento Pedagógico Geral é o construto com maior magnitude nos resultados analisados. Os professores Compreendem que a experiência profissional a nível assistencial, bem como à docência na graduação são elementos importantes para ensinar na pós-graduação, assim como a utilização de metodologias ativas sendo a melhor forma de conduzir as disciplinas, promovendo criticidade, participação e autonomia dos estudantes.

Sugere-se pela falas que estratégias de manejo e organização das aulas são pouco fundamentadas em bibliografias pedagógicas para o ensino. Em alguns casos a aplicação das metodologias ocorrem de maneira replicada por experiências exitosas, particulares ou pela troca informal entre os pares. A formação pedagógica do professor (tanto continuada como permanente) dá a entender que é pouco presente durante sua trajetória, ou apenas limitada a formação *stricto sensu* e a crenças adquiridas. Como demonstrado nas falas a seguir:

*“Por exemplo, agora eu estou começando a fazer os seminários com os alunos. Eles então, leem os artigos, fazem críticas, apresentam para o grupo. Então, estou fazendo mais como eu fui criado também. Então, em relação a ter que ler, apresentar, criticar, compartilhar os resultados e a construção daquele artigo, faço como eu era ensinado.”. P1. 1:20*

*“Eu escolho para começar sempre por base a partir da minha experiência, o que eu tenho mais qualificação para fazer. Ministro conteúdo da saúde coletiva porque essa é a minha área. Eu sempre trabalhei na Saúde Coletiva. Então, digamos que essa experiência profissional e pessoal foi o que me conduziu nesse processo. A área da educação em saúde que é a outra disciplina que eu ministro, que tem o contexto das tecnologias educacionais,*

*gerenciais e do cuidado elas também vieram por conta da novidade que veio aparecendo na educação em saúde e eu fui tendo a oportunidade de conviver com pessoas que já desenvolviam estudos e me interessei. Até porque a educação em saúde ela é transversal a todos. Eu procuro sempre trabalhar dessa forma, pelo que tenho de experiência para contribuir e também aprender, porque é sempre um processo de troca. Eu vejo algo interessante de outros professores e eu pergunto como se faz, “Égua, como você fez? Quais referências você utilizou?” Que ensina a gente a fazer esse tipo de brincadeira, de jogo, e então vou aprendendo com os outros. P7. 5.11*

*“Algumas estratégias eu trouxe de outros exemplos, de terem feito curso, e ter participado no próprio doutorado, mais outras é pela internet a qual vejo. Não temos como parar a nenhum momento, é estudando e pesquisando o tempo todo, tem que ter esse tempo de organização e planejamento. Mesmo que estejamos acostumados com essa aula, cada turma é uma turma, querendo ou não temos objetivos diferentes para aquelas turmas, há diferenças de comportamentos, há necessidade de atualizações”. P8. 14:15*

Como os professores participantes ensinam na pós-graduação? Uma miscelânea entre as necessidades de inovações metodológicas com a conservação de aulas tradicionais, a depender do professor e de seu percurso formativo. Contudo, o intuito é a geração e maior fluidez e leveza do conteúdo, bem como a contribuição para um aluno reflexivo.

*“As minhas aulas são um misto de tradicionais, com divisão de tarefas com os alunos, normalmente nós fazemos tarefas que uma se complementa com a outra, elas vão se complementando entre as equipes. A minha estratégia pedagógica principal é a tradicional, porque eu acho que uma boa aula abre tudo, que seja dinâmica, permita abertura de participação e discussão e traga bastante elementos, logo eu tento, eu sempre adoto que uma boa aula, uma boa exposição oral, seguida de uma discussão e/ou intercalada por uma discussão é um bom começo. E partindo disso, nós estabelecemos outras dinâmicas em aulas. Fazemos rodas de conversa, ‘aulinhas’, que é o aluno falando, começando os temas, um começa e o outro vai continuando, seminários, preparo de aulas compartilhadas com o professor, divisão de tarefas, fazemos muitas produções. Geralmente, eu mando uma leitura prévia e por meio daquela leitura fazemos produções organizadas, de materiais por exemplo”. P5. 11:16*

*“No caso da pós, na disciplina de políticas, trago, filmes maquetes, trabalhos textos discutidos em sala de aula. Eu penso assim, que no caso do mestrado não é uma aula pronta, ela tem que ser construída a partir do eles trazem, do que foi dado no texto e a partir de então vamos discutir. Eu quase não uso data show, na verdade não uso. Eu escuto muito” P4. 4: 24*

Contudo, percebe-se que as metodologias de ensino estão mais atreladas as crenças particulares dos professores em detrimento a solidificação de conteúdo, muitas vezes mesmo sendo um processo construído de forma coletiva pela equipe de professores da disciplina, sua execução é ‘solitária’ pelo que convém a suas aproximações e formas de fazer e ensinar.

*“A condução não é minha porque nós não estamos sozinhas em nenhuma disciplina. Elas sempre são conjuntas, sendo que nós seguimos uma linha geral, mas cada professor tem liberdade para estabelecer suas próprias dinâmicas em sala de aula. Eu sou uma professora mais tradicional, eu não tenho mais tempo para mudar e excessos de modernidade, então a gente procura conduzir as coisas com muito respeito, que não se use celular em sala de aula, só o computador. Conduzo com muito abertura, porque desde o início nós já abrimos as aulas mostrando para eles, primeiro do privilégio de estarem cursando um mestrado diante de realidade que menos dos 5% dos mestres e doutores de todo o país, apenas esse quantitativo está na região Norte”. P5. 11:21*

*“A senhora não trouxe nada?’, as vezes os alunos até questionam o professor que ele não leva uma aula pronta para a sala de aula ou então quando você leva a aula pronta, o aluno diz - “Me dê sua aula professora?”, para facilitar a vida dele. Então, se eu me limito a levar a aula pronta, eu vou limitar o aluno a refletir, pensar e reaprender. Eu não devo fazer isso”. P3. 9:21*

Para os professores, o papel do estudante da pós-graduação por vezes de já ter uma experiência prévia gera a compreensão que este deva desenvolver por si e buscar estudar com o leque de subsídios e ferramentas as quais possa ter ou ser oferecido a ele. Nessa justificativa, as disciplinas na modalidade *Stricto sensu* são melhores conduzidas pelos professores, quando partem de uma compreensão prévia do aluno, quanto mais confrontados e estimulados a construção do conhecimento são aqueles os quais mais se envolvem e geram a criticidade da pesquisa. Nesse ínterim, exige-se do professor uma preparação didática pedagógica em sua formação ao longo da identidade docente, de modo que a promoção da autonomia crítica seja direcionada e intencional para a formação de mestres em enfermagem.

*“Se eu trabalho com métodos, o que será de inovador aqui? Fazer sempre referência há um referencial mais recente, trazendo sempre mais diversidade em relação a trabalhos de grupos, dinâmicas, me preocupo com essa questão. Trabalhamos assim, um parte teórica e uma parte de retorno, uma parte você dará para ele desenvolver atividades e depois retornar de modo geral, esse é um aspecto importante da maioria das nossas disciplinas do nosso eixo, a qual posso falar mais. Trabalhamos mais assim, você apresenta para os alunos, discutimos de uma forma mais formal e posteriormente trabalhamos com aspecto mais isolados e depois de pequenos grupos, e no fim somamos, algo que tem dado certo. Então com isso, forçamos o professor a pensar em algo para estimular, dinâmicas, leituras atualizadas, textos de uma forma que sejam enriquecedores, mas também não sejam muito longos e que você consiga trazer uma riqueza, pensando realmente em ter essa troca são essas atividades”. P10. 14:13*

*“Eu sempre pensei que o aluno é o próprio condutor do seu processo de aprendizagem. Isso pode até não ter sido conseguido no processo, contudo o meu pensamento sempre foi dessa forma. Porque assim, nós sempre tivemos*

*dificuldades, eu sinto; de fazer o aluno ler, ler mais, para que ele possa entender mais”. P3. 9:20*

Pensando na compreensão a qual o professor constrói sobre o que precisa ser apreendido pelo mestrando e como deve ser ensinado, mediante o impacto de onde parte o reconhecimento desse aluno, seja pelo seu histórico individual formativo e de trabalho, ou coletivamente por crenças limitantes de turmas anteriores, balizam assim, a produção de conhecimento na pós-graduação.

Partindo desse princípio para construção de conhecimentos a respeito do aluno, os professores trabalham direcionados a fomentar a independência destes, por meio de atividades em sala bem como a construção de seus trabalhos e dissertação. Essa promoção de independência pouco articulada pedagogicamente reflete em uma dificuldade de comunicação pedagógica entre os envolvidos no processo de ensino, no partilhar de uma responsabilidade pedagógica não efetiva entre o professor e o aluno.

*“Quando eu vejo que o aluno não, não vai, não vai. Então eu solto e não me estresso mais. Mas também tem por exemplo essas meninas que entraram agora. Elas são muito boas, entende? Então, eu não tenho que ter aquela cobrança porque elas já me trazem tudo. Então, eu acho isso super legal, quando um aluno corre atrás e você não precisa está marcando e cobrando resultados, então é algo mais gratificante. Então, nesse sentido eu deixo solto. Mas, em determinadas situações eu fico batendo, batendo, batendo ... e eu vejo que o aluno não vai responder, eu já começo a soltar”. P1. 1:18*

*“Eu sempre achei que o aluno tem que construir seu próprio conhecimento, eu sou apenas um instrumento desse aluno. Então, ofereço material e oportunidades. Eu até trago algo preparado para discutir, para que o aluno leia, compreenda, e a gente discute até que haja reflexão, e essa apreensão dele seja rediscutida com o grupo todo. Eu facilito o aprendizado. Você só vai aprender se você quiser. Posso colocar várias coisas, entretanto você só aprende se quiser, se você não quiser, não vai aprender”. P3. 9:7*

O reconhecimento desse aluno possibilita ferramentas primordiais para o ensino na pós-graduação, onde o professor ao identificar o retorno daquele a qual ele ensina, potencializa suas formas de fazer e ensinar.

*“Sou uma professora bem flexível, estímulo meu aluno para participar. Quando eu percebo que não é um aluno que não tem essa iniciativa, minha tendência é fazer ele falar, dialogar, participar em sala de aula. P3. 9:10*

*“Esse mestrando precisa fazer jus a essa nova fase então, nesse momento o grau de autonomia é maior, procuramos proporcionar essa liberdade e autonomia para o aluno pesquisar, fazer seu plano de estudo e eu como professora, digamos assim, zelar para que aquele plano de estudo siga sem maiores atropelos, e para que o aluno der conta das atividades a que nos propusemos naquele período desenvolvendo determinada disciplina”. P5. 11:22*

Atrelado as formas de se fazer, reconhecer aquele para quem se ensina, o conhecimento dos alunos e suas características, seja a nível coletivo ou individual, é primordial para o alinhamento dos objetivos formativos e adaptações metodológicas de ensino (Shulman, 2005).

Os professores, entendem os mestrandos, em dois grandes grupos, aqueles que ingressam direto da graduação, terem desenvolvido experiências na formação de ensino, pesquisa e extensão apresentam potencializadas na produção científica, em contra partida, os alunos que possuem maior experiência profissional, que contribuem com mais experiências nas aulas teóricas e apresentam certas dificuldades relacionadas a carga de trabalho. Consideram turmas atuais em comparação com anteriores, tendo em seus orientandos a representação do maior vínculo e elo entre o professor e turma.

*“Eu ensino na pós-graduação para profissionais que já atuam há alguns anos na assistência de enfermagem, pensando na perspectiva stricto sensu, de programa, ensino para recém graduados que tiveram uma breve experiência de pesquisa, seja em PIBIC, extensão ou em atividades de monitoria, mas que ainda não tiveram um aprofundamento profissional, e por fim para alguns profissionais que não tem tanto contato com princípios metodológicos e científicos. É assim, é um cenário muito diversificado, isso torna que a turma de mestrandos não seja totalmente homogênea”. P11. 6:28*

*“Eu sinto, que estar em um programa de pós-graduação me exige mais até porque nós temos um perfil diferenciado de alunos, são alunos que já possuem uma vivência profissional. Ensino para os profissionais da área da saúde que já trazem uma carga muito grande de experiência, de vivências e assim que eu me sinto beneficiada com o aprendizado que eles trazem. P7. 10:17*

*“Nós trabalhamos em grupo, por exemplo, nós temos uma outra pessoa que ainda está cursando que está há muito tempo parada, no sentido de atualizações, não profissionais até porque ela estava exercendo. Quando ela chegou na sala de aula, e começamos a falar do tipo de metodologia, levantamos de informações, atualizações de dados, referências, RIL, estado da arte, ela sempre questionava o que era aquilo sem os outros perceberem porque ela tinha muita maturidade, 10 anos há mais que os outro. Contudo, ao mesmo tempo angustiada e um pouco preocupada. Ela comentou a respeito da linguagem, da dificuldade de compreensão e adaptação ao programa. São essas coisas que percebemos que todos trabalham com suas diferenças, mais uma coisa fundamental é um ajudar, logo é algo que temos percebido. Os próprios alunos, formam turmas muito coesas, até porque as turmas não são grandes, todos se conhecem e um ajuda o outro”. P9. 14:7*

Atrelado a potencialidade de mestrandos com experiências de trabalho, pode-se apresentar como uma “faca de dois gumes”, vista como experiência positiva, e também negativa, a ponto de comprometer a produtividade e envolvimento do mestrando no programa

por falta de tempo ou aproximação com a pesquisa. Fato este, que requerem atitudes flexíveis e particulares a depender do perfil dos seus orientandos, identificação do que é único do aluno.

*“Penso em flexibilizar, até porque todas minhas orientadas nenhuma é dedicação exclusiva, não são bolsistas do programa e nem estão com dedicação integral para realização do mestrado. São profissionais que atuam no serviço. Por exemplo, a que irá qualificar amanhã, Gisele trabalha durante a manhã e plantão noturno no outro serviço, é uma enfermeira com dois contratos e ainda precisa dar conta da proposta do mestrado. Por isso que o processo de trabalho em flexibilizar me permite um feedback que ela não atrase nos planos. Até então, não tenho nenhum orientando sem vínculo empregatício e que recebe bolsa para se dedicar ao mestrado, mas tenho outros colegas que tem. Então é essa nossa realidade para ter como trabalhar mais no cotidiano com esse mestrando, e assim me colocar mais próximo da realidade das minhas orientandas”. P11. 1:14*

*“Logo no início, principalmente, quando pegamos alunos recém formados é um pouco difícil a compreensão da mudança, de forma que a atuação é muito diferente da graduação, é aquele professor que tem um domínio maior. Na pós graduação, ele tem que pensar em situações mais macro, em elementos mais sociais. As nossas disciplinas, como trabalhamos com metodologia e o processo amazônico, sempre buscamos pensar nos problemas que enfrentamos, e fazendo o aluno refletir de que forma eles possam estabelecer essa conexão e melhorias de estímulos. Agora são várias cabeças para se pensar, no decorrer de todo esse tempo, temos percebidos coisas extraordinárias. Tem turmas que se diferem um pouco mais, mas quando temos uma turma mista, pessoas com mais experiência profissional, trabalham em áreas mais distantes, esse processo social enriquece muito mais. Bem diferente, quando você tem uma turma muito jovem e não conseguem perceber tanto a realidade”. P3.14:6*

Em particular, em uma relação mais dual, professor e orientando, se estabelece uma relação diferenciada da compreensão desse aluno, dos demais. Em que o docente oportuniza outras formas de ensinar a esses mestrandos, por meio de vínculos mais próximas de trabalho, metas, planejamentos, produção de conhecimento, seja em suas dissertações, grupos de pesquisa, disciplinas, produções científicas e trabalhos afins, em decorrências do impacto no encontro do ensino pedagógico.

*“Às vezes você não consegue perceber muito o perfil dos alunos, mas você não se distancia da turma. No momento em que você está mais perto e ouvindo, quem é o grande e maior sinalizador para você? É o seu orientando. É o orientando que vem dizer. Por isso que não podemos ser um orientador muito afastado desse próprio orientando, pois ele será a pessoa que sinalizará os problemas da turma”. P6. 14:18*

*“Não sabemos a trajetória, o sonho e projetos dos alunos, se ele vai avançar ou se ficará apenas como mestre, e aí que nós fazemos? Nós mostramos para ele outro mundo e perspectiva, essa agora é bastante atrelada ao pensar, não de qualquer forma, mas sim organizado e ancorado na epistemologia, na*

*verdade e nos conhecimentos sustentados e verdadeiros para que o aluno possa começar a construir o seu corpus, arcabouço de conhecimento saindo da mera opinião e achismo para argumentos viáveis, sustentáveis e respeitáveis, que possam mudar as coisas e transformar. Então, é um novo mundo, porque começamos com um comportamento”. P5. 11:25*

Logo, a forma de compreender o agir pedagógico do professor se reflete muito na figura de seu orientando, onde este é reconhecido pela competência e habilidade dos trabalhos desenvolvidos pelo aluno. Por vezes, sendo reconhecido como um espaço mais particular de execução de suas próprias atividades.

*“O processo de orientação propriamente dito a nível de contato é mais flexível, que existe momento que eu vou na casa da orientanda para orientá-la, ou se quiser vim na minha casa, não tem problema nenhum, para que aquilo não fique restrito apenas ao ambiente da escola de enfermagem. Existem processos de estabelecimento de prazo, precisamos ainda na escola fortalecer o grupo de pesquisa, para que isso seja discutido no âmbito de grupo. O processo de condução de orientação, eu tenho um planejamento quanto a prazos e datas, mas ele é muito flexível”. P3. 17:25*

Essa dificuldade de reconhecimento dos cenários de ensino, dificulta a promoção potencial de possibilidades de ação pedagógica. Por vezes, é perceptível mais por reflexos de processos tácitos do que articulados, movidos não por clareza de intenção, mais por otimização de trabalho dos momentos além da sala de aula como ambiente de ensino. Repercussões estas, as quais podem se encontrar relacionadas a representação defensiva do professor em aliviar a sobrecarga que eles sentem em decorrência do processo de consolidação do programa de pós-graduação, não oferecer subsídios para atuação a nível *Stricto sensu*.

A compreensão da construção do programa alinhado a ideia de responsabilidade do mesmo, influencia diretamente todo o processo e relação de trabalho dos professores, gerando assim, a compreensão do ensinar dentro deste cenário. Atrelado a isto, o desenvolvimento de atividade e sobrecarga de ações desenvolvidas pelos professores repercute por vezes em formas mecânicas e funcionas de suas atribuições.

*“Minhas atividades tem aulas teóricas que a cada semestre nos engajamos nas disciplinas específicas para aquela linha, muito tenho me envolvido na questão do processo seletivo e também comecei em uma linha de pesquisa que não deu certo, acabei saindo e agora estou sem, mais alavancar mesmo aquela questão que a pós-graduação no desenvolvimento de projetos não, até porque eu penso que ainda é muito incipiente na UEPA, primeiro agora que estamos nessa carreira de ter doutores, ninguém alavanca a pesquisa se não tiver doutor, é o doutor que faz isso, então estamos caminhando. É diferente das universidades públicas federais que tem a dedicação exclusiva, nem*

*dedicação exclusiva eu sou. Tem-se a necessidade de ser dedicação exclusiva para se alavancar a ciência, a pesquisa, então é incipiente dentro da UEPA, não sou dedicação exclusiva e para fazermos isso precisamos ser. Só para você ter ideia dos projetos e publicação dos artigos, as vezes é muito complicado, você precisa ter tempo para isso, porque os alunos por si só não tem tempo, é necessário nosso olhar, então você precisa de tempo e disponibilidade para isso”. P7. 10:6*

*“As atividades no programa participo de bancas, orientações, não participo de outras atividades, só essas atividades eu te diria que não daria tempo de você fazer algo bem frente de outra forma com tantas atividades, eu não conseguiria, porque eu planejo as coisas na minha mente e tento levar no meu tempo. Por exemplo, a graduação semestre passado, eu estava com a parte teórica e prática, a prática te leva todo um turno, aí você vem para graduação e lhe leva outro turno, a noite as vezes temos reuniões, então qual nosso tempo? A cada TCC você tem os manuscritos, sempre temos dois mestrados, um já terminou mais está fazendo artigos, vai entrar mais depois, temos um gama de orientandos”. P10. 14:19*

A compreensão dos docentes na pós-graduação tem sido incidente, prioritariamente, em relação ao contexto e ao aluno, pois suas compreensões se originam em sua fonte de formação acadêmica no sentido de seu cenário formativo, a qual reverbera na compreensão futura do aluno a ser formado pelo programa, impactando em sua forma de ensinar. Esse movimento, gera a compreensão do ensino, pois o entendimento do professor em “como e onde ensinar”, são balizados pela sobrecarga de trabalho e repercussões de como foram ensinados durante sua trajetória.

A compreensão sistêmica de Conhecimento do Contexto Educacional sugere que os professores reconhecem o programa como um espaço em progresso de consolidação, tanto a nível organizacional quanto disciplinar, bem como o excesso de atividades desenvolvidas na graduação, compromete o desenvolvimento de algumas atividades a serem desenvolvidas, ou que deveriam ser, na pós-graduação. Contudo, a compreensão de corresponsabilidade com o programa e o envolvimento em múltiplos setores e áreas de trabalho podem contribuir para justificar o desenvolvimento de suas atividades. O que não se reflete na fundamentação em outros subsídios de conhecimento base para o ensino como por exemplo, se fortalecendo por sua vez, naquilo que já se sabe e no que precisa ser feito de imediato.

A fase de ensino na pós-graduação nesses programas ainda é visto muito como uma representação de como é feito na graduação, partindo assim, como base para o ensino *Stricto sensu*, os processos de replicações de formas, condutas e avaliações experienciadas durante sua trajetória de formação.



Neste estudo o conhecimento pedagógico de conteúdo foi percebido em muitos momentos pautado nas necessidades de maior preparo técnico, em um cenário de ensino que proporcione maiores possibilidades de flexibilização de ensinar e aprender para assim, gerar a construção do conhecimento. A pensar na pós-graduação o CPC precisa ser mais amplo, pois tratar-se-á de um lado epistemológico e filosófico da produção de conhecimento, atrelado ao aprofundamento de metodologias de pesquisa, ensino e a cientificidade da enfermagem como ciência.

*“Tenho uma disciplina que trabalha a questão da saúde e doença, quase todos precisam refletir a respeito da saúde e da doença, trabalho com aspectos quantitativos, qualitativos, cada um vai dando sua forma de pensar, mais você tem um todo e vai ajustando com seu projeto, nossa preocupação é essa, cada disciplina soma para que se tenha uma contribuição mesmo que mínima, que force ele a escrever sua dissertação. Isso foi um ganho muito legal, porque não estamos perdendo tempo, estamos refletindo na realidade e estamos pensando em como contribuirá com a resposta do seu trabalho, isso é uma das coisas que eu gosto mais”. P8. 14:12*

Em 1987, Shulman apresenta o Modelo de Raciocínio Pedagógico e Ação (MARP) tendo como ponto de partida um material didático ou conteúdo a qual será utilizado para o ensino. Sendo necessário assim, um conjunto de conhecimentos aos quais somam as fontes de conhecimento base uma expressão de como se procede o pensar e agir pedagógico do professor por meio das fases de compreensão, transformação, instrução/ensino, avaliação e reflexão, sendo este um movimento dinâmico, cíclico e contínuo.

Contudo, essa relação não é fixa, e sim dinâmica. A pensar na fase de compreensão é válido destacar marcos importantes como ponto de partida para a construção da concepção e ação do professor. Sendo assim, por essa fase representar o processo de entendimento do professor, ela repercute em conhecimentos do contexto educacional, currículo e dos alunos e suas características, prioritariamente.

O pensar e agir pedagogicamente para ensinar na pós-graduação em sua primeira instância, tem partido do processo de compreensão a qual o professor construiu durante sua trajetória e das experiências construídas nesse caminhar, em relação ao contexto social e formativo, formas de aprender ou ensinar, a respeito do papel do professor e do aluno, por meio de onde e para onde se ensina.

Sendo assim, as atividades desenvolvidas no programa transcendem a ministração de aulas, seja a nível organizacional, no ensino, pesquisa e extensão. Logo, o ensino tende a ser desenvolvido de uma maneira mais ampla, justamente em detrimento do professor gerar integração entre suas atividades e os diferentes níveis formativos a qual ele desenvolve. Contudo, o que se percebe é que esse processo de ensino em diferentes formas e possibilidades,

sejam elas em orientações, produções científicas, durante palestras e trabalhos juntos as linhas de pesquisa, efetivamente não é percebido por eles, por muitas vezes se restringem apenas a sala de aula.

Nesse ínterim, quanto as disciplinas ministradas pelos professores permanentes dos PPGEnf da região Norte, 92,86% (n=26) ministram disciplinas na graduação. Transcendendo a esse espaço, foram estabelecidas variáveis quanto ao cenário as quais são ministradas, sendo 39,29% (n=11) apenas em âmbito *stricto sensu*, 35,71% (n=10) ministram aulas tanto na pós-graduação *stricto e lato sensu*, e 25% (n=7) não declaram ministrar disciplinas. Destas disciplinas, 48,28% (n=14) são em caráter obrigatório, 46,43% (n=13) optativas e 40,0% (n=10) não declararam.

Em relação a participação dos professores em eventos e palestras apenas 14,20% (4) participaram de palestras no ano de 2018. Em relação aos últimos 5 anos, na modalidade regional 57,14% participaram de pelo menos 1 evento, em caráter nacional 35,71% (10), e 7,14% (2) participaram em eventos internacionais.

Quanto a produtividade científica, as publicações foram contabilizadas em categorias de artigos e resumos expandidos publicados, em geral e na área atual, onde a maioria, 35,71% (n=10) dos professores publicaram até 10 artigos científicos. Já quanto aos resumos, a maioria deles 32,14% (n=9) publicaram até 20 resumos expandidos em geral e 39,29% (n=11) especificamente nas áreas de atuação.

Para as linhas de pesquisa, foram estabelecidas variáveis quantitativas discretas e nominais, 51 linhas de pesquisas foram identificadas, cerca de 29,39% (n=11) se envolvem em apenas uma linha, 25% (n=7) se envolvem em três linhas, 17,86% (n=5) trabalham em duas linhas de pesquisas, seguidos por 3,57% (n=1) de professores que participam em 4, mais de 5 ou não declararam. Em seguida, quanto ao perfil nominal destas abordagens, estas foram refinadas e reagrupadas por aproximação temática, emergindo 21,57% (n=11) referentes a educação, 15,69% (n=8) contexto social, 11,67% (n=6) políticas públicas, 9,80% (n=5) áreas de conhecimento da enfermagem e tecnologias em saúde e em enfermagem, 5,88% (n=3) cuidados de enfermagem, e 3,57% (n=1) de abordagens patológicas e fisiológicas, história da enfermagem e abordagens metodológicas.

*“O PPGENF ainda precisa fortalecer a produção científica em grupo, já que isoladamente atingimos as metas estabelecidas no triênio anterior, porém para alcançar a nota 4, precisamos intensificar a produção em conjunto docente-discente-docente e estreitar cada vez as vinculações com os bolsistas de iniciação científica, graduandos (TCC, PRÓ-SAÚDE e PET-SAÚDE) e com os alunos de especialização e das residências multiprofissionais. No ano de 2018 conseguimos atender parcialmente a meta quanto produção científica*

*dos docentes e egressos do programa com 20 manuscritos submetidos a avaliação em periódicos com Qualis A1, A2, B1, B2 e B4. Há que se fortalecer a rede de pesquisa em saúde e em enfermagem na Região a partir do desenvolvimento de projetos multicêntricos na Amazônia, sob protagonismo do PPGENF, valorizando os problemas locais e especificidades culturais. Sucupira UEPA*

Quanto a produtividade destes professores, foram estabelecidas variáveis para identificação do envolvimento em atividades e projetos institucionais, bem como as produções científicas em sua trajetória docente. Em relação as atividades científicas apenas 7,14% (n=2) possuem registro de patente, 57,14% (n=16) são revisores da CAPES e 14,29% (n=4) são avaliadores de projetos do INEP. Quanto as variáveis, projetos institucionais, 92,86% (n=26) declaram desenvolver projetos de pesquisa, seguidos de 39,29% (n=11) projetos de extensão, 14,29% (n=4) projetos de ensino e 3,57% (n=1) projetos de inovação ou não desenvolvem projetos. Destes, 57,14% (n=16) possuem alguma fonte de financiamento.

**Tabela 03** – Relação quantitativa de orientandos em andamento e concluídos nos últimos 5 anos dos professores dos Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Enfermagem da região Norte do Brasil - Brasil, 2019.

Orientações em andamentos e concluídas no PPGENF	Frequência (%)		
	PPGENF UFPA n (13)	PPGENF UEPA/UFAM n (15)	100,0
<b>Orientação</b>			
<b>Mestrado</b>			
1	-	6 (40,0)	6 (21,43)
2	4 (30,77)	1 (6,67)	5 (17,86)
3	4 (30,77)	6 (40,0)	10 (35,71)
4	-	1 (6,67)	1 (3,57)
5	3 (23,08)	-	3 (10,71)
Mais de 5	-	-	-
Não declara orientações em andamento	2 (15,38)	1 (6,67)	4 (14,29)
<b>Nos últimos 5 anos</b>			
Até 2	4 (30,77)	1 (6,67)	5 (17,86)
Até 4	2 (15,38)	6 (40,0)	8 (28,57)
Até 6	2 (15,38)	2 (13,33)	4 (14,29)
Até 8	1 (7,69)	2 (13,33)	3 (10,71)
Até 10	2 (15,38)	-	2 (7,14)
Mais de 10	1 (7,69)	2 (13,33)	3 (10,71)
Não declara	1 (7,69)	2 (13,33)	3 (10,71)
<b>Doutorado</b>			
1	3 (23,08)	-	3 (10,71)

Não declara orientações em andamento	10 (76,92)	15 (100,0)	25 (89,29)
Nos últimos 5 anos			
Até 2	1 (7,69)	-	
Não possui orientações de teses	12 (92,31)	15 (100,0)	1 (3,57)
			27 (96,43)
<b>Orientações</b>			
<b>Extensão</b>			
Sim	8 (61,54)	3 (20,0)	9 (32,14)
Não	5 (38,46)	12 (80,0)	15 (53,57)
Ensino	3 (23,08)	1 (6,67)	4 (14,29)
Pesquisa	11 (84,62)	15 (100)	26 (92,86)
Inovação	-	-	
<b>Trabalho de Conclusão de Curso</b>			
Sim	7 (53,85)	9 (60,0)	16 (57,14)
Não	6 (46,15)	6 (40,0)	12 (42,86)
<b>Iniciação científica</b>			
Sim	7 (53,85)	14 (93,33)	21 (75,0)
Não	6 (46,15)	1 (6,67)	7 (25,0)
<b>Bolsas em Projetos</b>			
Pesquisa	8 (61,54)	12 (80,0)	20 (71,43)
Extensão	8 (61,54)	1 (6,67)	9 (32,14)
Não declara	2 (15,38)	3 (20,0)	5 (17,86)

Fonte: Fonte: Dados da pesquisa

Deste modo, O Conhecimento de conteúdo é o processo de ensino que parte da compreensão do professor quando entende o que precisa saber e como deve ensinar (SHULMAN, 2005). Logo, em detrimento ao percurso da trajetória acadêmica dos professores, segundo Shulman (2005), a deficiência dos conhecimentos específicos pode restringir as intervenções docentes pela fragilidade de compreensão do encontro pedagógico.

O trabalho demonstrou compreender os conhecimentos mais amplos, saberes importantes a serem ensinados nos programas, que perpassam desde a área epistemológica, filosófica, metodológica, e técnica, contudo quando relacionados a área de trabalho a qual se encontram vinculados, sinalizando a importância de se fazer necessário permanecer em constantes atualizações para se potencializar o ensino.

A pensar nos campos de atuação dos professores participantes do estudo, quanto a títulos de teses, linhas de pesquisa, projetos na área do ensino, pesquisa e extensão, dentro das áreas de conhecimento da enfermagem, em média 37% trabalham com temáticas de Doenças emergentes e negligenciadas, seguidas de 25% Enfermagem em Saúde do Adulto e Idoso, 8%

Enfermagem em Saúde da Mulher, 7% Saúde Coletiva, 6% Enfermagem Saúde da Criança e do Adolescente, 3% Enfermagem em Saúde Mental, 1% Enfermagem em Gestão e Gerenciamento e 1% Enfermagem Fundamental. E com outras áreas, as quais envolvam ensino e pesquisas básicas, 14%.

Mediante a análise dos currículos, esse extrato de linhas de trabalhos e produções declarados pelos professores muito se tem atrelado as suas experiências enquanto enfermeiro assistencial. Contudo, primordialmente observa-se pelas falas que o conhecimento a qual o professor deveria saber para ensinar são baseados primariamente, mais a cargo do reconhecimento de suas experiências, bem como as fragilidades de seus conhecimentos técnicos científicos, em detrimento a suas expertises. Ademais, a percepção empírica que solidifica as bases de conteúdo desses professores, tem grande respaldo nas fontes de conhecimento formação acadêmica e sabedoria adquirida com a prática docente, principalmente pelas experiências primárias no exercício docente na graduação.

O conhecimento não só se relaciona a saberes técnicos e científicos os quais possibilitam a maturidade enquanto pesquisador, mais os quesitos atrelados a maior comprometimento e responsabilidade profissional, por meio de uma repercussão de valores formais e sociais, enquanto futuro profissional, como ética e respeito. Deste modo, fatores intrínsecos e externos de formação entendem-se ser fundamentais para o empoderamento de conhecimentos necessários a ensinar na pós-graduação.

*“Na verdade acredito que um professor, além do conteúdo específico que ele se propõem, no meu caso, as políticas públicas, os cuidados de enfermagem e o perfil epidemiológico da nossa região, além de tentar passar esse conhecimento acredito que você também tem que passar postura, valores éticos e profissionais. Acho que nós não somos responsáveis apenas pelo conhecimento, penso que a gente não quer que nosso aluno passe vergonha. Então, para mim assim como me foi dado essa formação e postura ao sentar e falar. Eu também tenho que fazer isso, passar a questão do conhecimento, que seria formação da postura, dos valores éticos, questão do respeito.”.*  
P5.4.31

Entende-se que para o cenário da pós-graduação a experiência profissional contínua constitui grande peso no leque de subsídios formativos, contudo esta necessita ser ressignificada a ponto de se potencializar com evidências científicas e atualizações conteudistas e didático-pedagógicas.

O domínio de conteúdo desses professores atrelou-se ao reconhecimento de necessidades frente a conhecimentos de conteúdos didáticos, metodologias ativas, oratória, conhecimentos científicos específicos, logo sugere-se a necessidade de um maior

fortalecimento das práticas pedagógicas desses docentes, as quais entendemos que estão atreladas não só a seu processo de formação inicial, como também o aprimoramento pedagógico para a construção de suas identidades enquanto docentes, em que ao invés de ampliar as possibilidades de intervenção, estas por vezes são limitadas e sem fundamentos.

*“... talvez mais didática. Metodologias ativas, diferentes métodos de ensinar. Didáticas pedagógicas. Ah, eu estava pensando em até mesmo em curso de oratória, em melhorar mais a minha performance, acho que eu preciso disso”. P1. 1:8*

*“O que eu precisava saber, não sei. Eu acho que muitas coisas. Eu acredito que precisa ter muito mais conhecimento de tecnologia, eu acho que hoje precisamos de tecnologias pedagógicas. Novas alternativas de trabalhar essa forma de aprender, muitas coisas. Eu sei que hoje existem muitas coisas novas que eu não conheço, que eu não detenho e sei que são importantes”. P4. 9:15*

Desse modo, reconhecem a importância e a necessidade do conhecimento de conteúdo para auxiliar não só nas escolhas pedagógicas, mas no processo formativo de futuros formadores. A potencialização do conhecimento por meio de atualizações da comunidade científica, formas metodológicas e educativas são primordiais para ampliação das formas de pensar e agir pedagogicamente.

*“Primeira coisa é você ter conhecimento científico e se atualizar. Porque hoje a metodologia ativa, faz sim o aluno ir buscar, ser reflexivo, investigar, então ele busca e pergunta muito, logo para você trabalhar com essas abordagens, você precisa se encontrar preparado. A primeira coisa é você se preparar e ir buscar conhecimentos científicos atualizados, não pode todo semestre trabalhar com o mesmo material, porque o material também vai sendo defasado, quanto mais dados atuais você trouxer para a discussão é bem melhor”. P6. 8:13*

*“Acho que os professores, para além de uma concepção mais teórica e aprofundada da enfermagem enquanto ciência, é de fundamental importância que nós tenhamos conhecimento metodológico da pesquisa, independente de áreas de atuação diferentes. Noções e aprofundamentos nas metodologias da pesquisa propriamente dita, das abordagens, técnicas, do que algo mais filosófico. O processo da metodologia da pesquisa é transversal a todas as disciplinas. Acho que o elemento chave para disciplinas e docentes são noções de metodologia de pesquisa, abordagens e técnicas, mais também um teor de cientificidade da enfermagem enquanto ciência, pensando em pressupostos filosóficos e princípios científicos da enfermagem enquanto ciência” P11. 17.17*

Em seguimento, a fase de transformação do ensinar destes professores se encontram na relação dual entre a graduação e a pós-graduação *Strico sensu*, em etapas de preparação, seleção e adaptação. Esse movimento ocorre pela adaptação e interesse do professor com base de suas experiências e realidades na instituição de ensino, relacionada ao desenvolvimento de

atividades e carga de trabalho, pelo que tem que ser alcançado como metas de atividades, produção e ensino, seguindo da seleção e manejo dos materiais e suportes disponíveis.

*“Meu planejamento ele é consequência de um planejamento macro que é feito para aquela disciplina, previamente antes de iniciar propriamente as atividades em sala de aula. Então, com base nessas decisões obviamente respeitando a ementa e os objetivos das disciplinas, conteúdos já definidos em razão da ementa. Logo, a gente começa a preparação. Bom, a minha preparação, eu sempre fico, eu sou tomada de uma certa ansiedade porque queremos sempre que der certo, entendo que uma preparação ela antes de tudo precisa ter estudo, você precisa estudar muito”. P5. 12:12*

Pensando no planejamento, a fase de preparação transparece ser um método organizativo e funcional do agir pedagógico. No entanto, sugere-se que estes professores consideram a compreensão do aluno, e do contexto fazendo gerar nos mesmos o desejo de planejar. Contudo, o que se manifesta são professores que desenvolvem um processo de fazer e agir solitário, a qual não condizem com a compreensão necessária para gerar atitudes pedagógicas. Por consequência, repercute no agir do professor de forma disforme, cada um se comportando e agindo de um modo com o qual convém.

*“A maioria das disciplinas são integradas com outros professores, mas tem momentos que eu estou só em alguns conteúdos, mas tem momento, a depender do conteúdo que tem a necessidade de outros professores. Normalmente estamos muito integrados quando tem o seminários. Cada professor está embasado para seu processo avaliativo é importante estarmos juntos, mas assim não é uma coisa de integrar conhecimento, não é nessa perspectiva é porque cada um pega um conteúdo para aquela disciplina, não é algo que integra, digamos assim é mais uma integração por força, por necessidade de cada um ministrar seu conteúdo”. P5 10:10*

O planejamento é compreendido como elemento primordial para ensinar na pós-graduação, entretanto, percebe-se um alinhamento a formas rudimentares e pouco articuladas, contudo tem-se possibilitado novas formas de se fazer, mesmo em passos lentos.

*“Temos atividades coletivas, reuniões do colegiado, onde trabalhamos assuntos diversos, como também assuntos disciplinares, tem reuniões com os professores específicos para organizarem o planejamento, não abrimos mão disso. Cada um se organiza e as discussões conjuntas por meio das modificações para evitar essa questão de não falarmos a mesma linguagem. Geralmente, tem uma disciplinas que trabalhamos por unidade, então um professor fica com cada unidade e somamos no final, porque um fala no início, outro fala em outro momento e depois tenhamos coesão, essa é uma das coisas”. P10. 14:10*

*“A questão do planejamento se faz essencial e primordial, contudo esta precisa ser dinâmica do ponto de vista do acompanhamento efetivo. Problema no processo de condução pedagógica não se insere no momento que se estabelece um cronograma, na qual se tem o escopo da responsabilidade que se atribuiu, pois percebe uma relação intensa em suas experiências de formação e desenvolvimento de trabalho a qual o programa se encontra vinculado”. P11. 6:7*

Claro que tem as especificidades, porque cada um tem uma trajetória, a qual direciona a sua própria condução junto ao programa e as finalidades da disciplina. Entende-se que há pouca discussão pedagógica e mais operacionalidade para a fase de transformação, convergindo a divisão de atividades, indicando a compressão dos professores, em maiores instancias a responsabilização de repassar o conteúdo necessário e atendimento dos critérios avaliados pela CAPES.

Entretanto, identificamos que as disciplinas são vistas pelos professores como importantes componentes não só à nível formativo, mas como potencial contribuinte para a construção das dissertações, onde se faz de suma importância relacionar as atividades em sala com as experiências oriundas do mercado trabalho.

Apesar das disciplinas serem desenvolvidas majoritariamente em parceria com outros colegas, a compressão do processo de mudanças as quais ocorreram, bem como as que estão a acontecer no programa, a serem confrontadas com o projeto pedagógico/regimento, verificou-se superficial conhecimento de currículo, apesar dos professores demonstrarem significativa preocupação com o conhecimento de contexto.

*“Como eu estou em todos os semestres, todos os semestres nós fazemos isso, todos os professores estão envolvidos em pelo menos duas disciplinas por semestre. Seguimos mais ou menos a mesma linha, temos um grau aceitável de flexibilidade, não é absoluta, até entendo que nós precisamos ajudar na construção de um profissional com mais maturidade. Maturidade implica em mais compromissos, estudar mais, autonomia, argumentos pautados em coisas factíveis de acontecer. Não é difícil, muitas coisas que podem ser, são negociáveis, aquelas que não se negociam o próprio nome já diz, por exemplo, carga horária, avaliações que são feitas, trabalhos, mas tudo isso é informado no início da disciplina, peso de cada atividade, as notas que representa a cada atividade, sendo distribuídas no primeiro encontro e pactuadas, de modo que todos saibam, das atividades individuais, em duplas e outras em grupos maiores, depende da atividade que se está fazendo. Então, a gente conduz mais ou menos assim”. P5. 11:31*

*“Primeiro tenho o plano de ensino então eu desenvolvo, tento principalmente visualizar as competências e habilidades daquela disciplina para ver se o que eu vou discutir atende, então basicamente isso. Também, trazer o aluno para um contexto atual, onde ele possa ter uma discussão carregada de experiências, tanto minhas como deles é para poder dinamizar a aula. Assim,*



*meus preparos são muito acima das ementas, das disciplinas, competências, no fim daquele daquela disciplina o que ele precisa ter”. P9. 10:9*

*“O processo de preparação parte da ementa da disciplina. Então, a partir da ementa, pegamos o plano de ensino da disciplina oferta do semestre passado ou do ano anterior, para verificarmos os conteúdos programáticos que contemplaram o ementário da disciplina. No PPGENF nunca teve um único professor para uma única disciplina, no mínimo temos uma disciplinas para dois professores. Então assim, a preparação parte desse princípio de ementário e conteúdo programático. As divisões de carga horária ela vai dentro do planejamento de trabalho dos docentes, uma vez que ele tem CH para alocar a uma determinada disciplina. P11. 17:29*

Em contra partida, a visão de um professor egresso ou participante da coordenação do programa a respeito da disciplina didático pedagógica tem um olhar mais atento e construtivo, em detrimento da relação mais direta ao conhecimento do contexto (que se é preconizado ou pelo que já foi vivenciado em sua trajetória) gera outra percepção a respeito do ensino para assim, pensar e agir pedagogicamente.

Neste sentido, pensando nas disciplinas, quanto as variáveis nominais, tendo em vista a diversidade das denominações encontradas, os dados foram organizados em grupos temáticos de acordo com a aproximações afins, bem como as disciplinas que apresentavam relação com a formação didático-pedagógica. Nesse contexto, as disciplinas com vertentes para formação didático-pedagógica se expressam em ambos os programas, com cerca de 44,83%, fato este que se evidencia na Tabela 02.

**Tabela 02** – Características das disciplinas ministradas pelos professores permanentes dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Enfermagem na região Norte do Brasil – Brasil, 2019.

Grupos Temáticos das Disciplinas ministradas			Frequência (%)
	PPGENF UFPA n (8)	PPGENF UEPA/UFAM n (21)	100,0 N=29
<b>Grupos temáticos</b>			
Abordagens metodológicas	3 (37,50)	17 (80,95)	20 (68,97)
Abordagens patológicas	1 (12,50)	-	1 (3,45)
Educação/Formação	5 (62,50)	8 (38,10)	13 (44,83)
Organização dos serviços de saúde	1 (12,50)	-	1 (3,45)
Política de saúde	2 (25,0)	3 (14,29)	5 (17,24)
Não declara	6 (75,0)	3 (14,29)	9 (31,03)
Contexto amazônico	-	4 (19,05)	4 (13,79)
Cuidados de enfermagem	-	7 (33,33)	7 (24,14)
Pensamento crítico	-	2 (9,52)	2 (6,90)
<b>Quanto ao caráter didático-pedagógico</b>			
Educação, Saúde e Enfermagem	-	1 (4,76)	1 (3,45)

Estudos em Educação, Formação e Gestão para a práxis do cuidado em Enfermagem	-	1 (4,76)	1 (3,45)
Educação, Formação e Gestão para a práxis do cuidado em Enfermagem no contexto Amazônico	5 (62,50)	-	5 (17,24)
Formação E Desenvolvimento Docente Em Saúde E Em Enfermagem	-	2 (9,52)	2 (6,90)
Políticas curriculares	-	1 (4,76)	1 (3,45)
Educação Inclusiva	-	1 (4,76)	1 (3,45)
Formação De Professores	-	1 (4,76)	1 (3,45)
Currículo	-	1 (4,76)	1 (3,45)

Fonte: Fonte: Dados da pesquisa

Neste contexto se faz de extrema relevância pensar na disciplina didático pedagógica para formação de futuros formadores, na prerrogativa de contribuírem com preparação teórica e prática frente ao desenvolvimento didático, de acordo com as propostas dos programas a seguir:

*Elaboração do programa de disciplina do curso de graduação em Enfermagem. Preparação de aulas e avaliações teóricas e práticas. Treinamento didático na referida disciplina. Desenvolvimento, análise e avaliação crítica de experiência de ensino. Investigação sobre aspectos do cotidiano escolar em curso de graduação. Desafios da formação de profissionais em saúde e enfermagem. Sistematização da experiência de Estágio de Docência I. (Sucupira, UEPA/UFAM)*

*Participação em atividades de docência de nível médio, graduação ou pós-graduação. Experimentação de novas metodologias/tecnologias de ensino aprendizagem. Intercâmbio interinstitucional de atividades curriculares e/ou extra-curriculares. (Sucupira, UFPA)*

Entretanto, percebe-se poucas atividades direcionadas ao desenvolvimento efetivo, tanto a nível de formação dos professores, quanto ao que está sendo ofertado pelo programa, sendo relacionado ao pressuposto inicial a qual as práticas dos professores se baseavam mais em escolhas particulares, ao invés de orientações legislativas.

*“O objetivo do mestrado é formar docentes de graduação, mas não existe disciplina para docência, de formação, não existe. É isso que não enxergo. Então, é um verniz que se passa, quando você da obrigatoriedade de um estágio*

*de docência que falta substância da disciplina. Por isso mesmo que mestrados formados a base de forças, quando ainda não temos competências concentradas suficientes. Por isso que estamos partilhando com nota três. Então, existe muita coisa. Chega como foi nos tempos passados, de você ensinar, imitando as melhores experiências e “modelitos”. Claro que olhar os locais, onde é bem sucedido, é importante. Mas existe, hoje, toda uma sistemática, que virou uma disciplina de como se formar pessoas. Então, eu vejo que o ensino do mestrado ainda está muito a desejar, principalmente, quem tem nota cinco, seis e sete, ótimo, mas quem está na nota três e quatro, o ensino não está sendo bem conduzido”. P2. 6:25*

Apesar de verbalizarem o planejamento, infere-se uma certa dificuldade, haja vista as aulas são construídas ou direcionadas muito pelo conhecimento pedagógico geral, por meio de suas crenças, e demanda única do aluno, na perspectiva de empoderamento e criticidade do mesmo. Contudo, a falha na formação didática atrelada a compreensão do ensino do professor gera um efetivo impacto na fase de ensino, a depender dos subsídios oferecidos aos alunos, limitando por vezes novas formas de fazer.

Por fim, o objetivo final é estabelecer o que está preconizado no currículo e convergir com o que “eu” acredito, a fim de flexibilizar com aquilo que “eu” consigo.

*“Eu sempre acreditei que o objetivo do programa era preparar para a docência, eu sempre acreditei que era isso. Mas, à medida que você vai amadurecendo dentro da estrutura que você está inserida, você percebe e pensando que ele não está estruturado para isso. Ele estava preparando um grupo para entender alguns aspectos da gestão e da formação, mas ele não preparava o grupo como um todo. A outra parte, preparava para a aula da política com aspectos bem especiais, mais com uma visão de pesquisa, eu percebia isso. E depois comecei a perceber que precisava ser reestruturado, para que a universidade tivesse um grupo preparado para a docência. Porque eu acredito que o mestrado tem que preparar para a docência mesmo. A pesquisa ela faz parte disso, mas o preparo do aluno nesse momento é para a docência”. P3. 9:6*

A fase de reflexão advém de uma compreensão mais solidificada, a qual se requer um tempo mais elaborado, onde os professores expressam suas (co)relações de compreender, pensar, refletir, assimilar e executar.

A compreensão é o ponto zero e a reflexão é o ponto de mudança. Se eu tenho uma compreensão tácita ou explícita, quanto maior a capacidade de reflexão maior a mudança potencialmente que o professor produz, em contra partida em certos momentos demonstrou-se representar uma tomada de consciência limitada, em decorrência da dificuldade de visualização a ações e resultados, ou até mesmo relacionados ao excesso de atividades simultâneas.

*“I - Oportunizar a qualificação docente e formar pesquisadores em enfermagem para a Região Amazônica;  
II - Produzir estudos e pesquisas em enfermagem, relacionados à realidade epidemiológica e cultural e, especificamente, à Região Amazônica;*

*III - Possibilitar a construção de um referencial teórico-prático, social e cultural em enfermagem, saúde e cuidado na sociedade que subsidie políticas públicas na região;*

*IV- Viabilizar a formação continuada e a produção acadêmica de docentes e enfermeiros da região;*

*V - Consolidar as suas linhas de pesquisa, em articulação com as Instituições de Ensino Superior e de pesquisa da Região Norte e países da América Latina, procurando atender a demanda de formação institucional, regional, nacional e internacional.*

*VI - Desenvolver o intercâmbio com pesquisadores de outras universidades nacionais e internacionais, no sentido de firmar parcerias na formação e na produção do conhecimento em enfermagem ”. Sucupira, UEPA*

Sugere-se que parte da compreensão dos objetivos formativos do programa a qual os professores estão inseridos, versa-se principalmente, quanto ao entendimento do perfil de egressos a qual se estabelece, frente a dicotomia de formação de pesquisadores e professores dentro do campo *stricto sensu*. Contudo, independentemente deste fim, para onde está se formando, entendem as contribuições que esses egressos exercem no contexto amazônico, seja na assistência ou na pesquisa.

*“Como o trabalho aqui para enfermeiros, hoje estou trabalhando para mim como pessoa, porque isso é muito gratificante pois adoro o que eu faço, trabalhando para os colegas enfermeiros, tentando qualificar cada vez mais e realizar a troca do conhecimento, porque no momento do ensino fazemos essa troca e a coisa mais importante da vida é você conhecer a vivência e realidade de cada ser humano, logicamente se você está preparando mais os colegas para o ensino e para a assistência, lógico que melhora a qualidade do serviço prestado por essa pessoa, seja ela assistencial ou na docência, com certeza ele estará bem mais preparado para o tripé que a universidade tem que dar conta, ensino, pesquisa e extensão. Então, preparamos essa pessoa para o SUS, para ele mesmo mediante as duas linhas, usuários, familiares, então é o sistema, não temo como fugirmos”. P6. 8:9*

*“É muito claro na pós-graduação o processo das práticas educativas é para formação de um profissional mestre, que ele possa trabalhar dentro desses princípios de formação e que seja um multiplicador, não somente de princípios científicos, mas que seja um mestre em enfermagem, um docente propriamente dito. Mas aqueles que não conseguem se inserir no ensino possam repensar suas práticas enquanto assistência, não deixando de mão os pressupostos científicos que nós discutimos ou refletimos ao longo da formação”. P11. 17:21*

Nessa linha, o que gerou muita inquietação associa-se a reflexão dicotômica entre os professores entrevistados, a respeito o princípio formativo a qual se pretende alcançar na formação *stricto sensu* à nível de mestrado, no programa de Enfermagem da região Norte.

*“Aqui o objetivo é formar pesquisadores. Formar pessoas qualificadas para atuar dentro do contexto amazônico, no desenvolvimento como um todo, do*

*pensamento crítico, e também tem a formação de professores, já está tudo embutido pela minha cabeça, entende? Daquela época. Acho que eu tenho que pegar e modular, tentar mudar isso. Porque como eu te disse, na minha época ser pesquisador estava atrelado a ser professor”. P1. 1:9*

*“O mestrado ele tem um grande objetivo que é preparar o professor, o aluno, porque você sabe que tem mestrado profissional, mais para o ensino, e isso também não quer dizer que ele não esteja fazendo uma aproximação e qualificação com o serviço, não temos como afastar. O objetivo maior é o preparo daquela pessoa/mestrando para o ensino, docência não afastando a proximidade de ter a integração com o serviço”. P2. 8:7*

Nesse caminhar, a etapa de avaliação tem se percebido dentro do Modelo de ação e Raciocínio Pedagógico do professor, de forma planejada, atrelada aos processos de compreensão já listados acima, desse modo sugere-se uma tomada de decisão inconsciente, prioritariamente atrelada ao conhecimento dos alunos e pedagógico geral, em detrimento da baixa solidificação do conhecimento de currículo e pedagógico de conteúdo.

No programa, a preconização avaliativa se estabelece tanto a entrada deste mestrando ao programa, mas tende de forma efetiva promover e incentivar uma avaliação durante o ensino.

*“A verificação da aprendizagem, no Programa, abrange aspectos de frequência e aproveitamento escolar.*

*- O aproveitamento escolar será avaliado por meio da verificação do desempenho discente nas atividades curriculares previstas no plano de ensino das disciplinas e dos seminários tais como testes e/ou trabalhos individuais e/ou coletivos, entre outros.*

*- A frequência às aulas de cada disciplina/ seminário e demais atividades escolares é obrigatória num percentual mínimo de 85%, sendo observado o abono de faltas nos casos previstos pela lei.*

*- A média mínima de aprovação é 7,0 (sete) em cada disciplina/seminário, na qualificação do projeto, na proficiência da língua estrangeira e na arguição da dissertação”. Sucupira, UEPA.*

Sendo assim, percebeu-se que a maioria dos professores ao pensar em avaliação, correlaciona de imediato o aluno como objeto central, poucos relacionam a mesma, com o professor em si ou até mesmo com o programa. Sendo demonstrada por meio de avaliações diretivas, de caráter mais informal, linguagem prioritariamente verbal, em que de imediato é válido destacar o prejuízo desta forma em detrimento da omissão de dados por medo ou vergonha do aluno em se expor, sendo dessa forma realizada em sua maioria, mais ao final das disciplinas, de forma segregada e unidirecional entre os alunos, tão pouco do professor para o aluno e do programa para o aluno, vice-versa.

*“Normalmente as avaliações se atentam para a aprendizagem do aluno, mais não é muito dessa avaliação de mão dupla. As avaliações são quando nós*

*fazemos mais do olhar deles para gente, do olhar deles para a disciplina. Agora é assim, tem algumas coisas que eu vou verbalizando, eu sinto muita necessidade de colocar isso mesmo as vistas. Não tem uma avaliação verbalizada de forma individualizada como na graduação. Como a gente faz, nos verbalizamos entre o processo avaliativo que os professores fazem e aí entre nós dizemos 'que a fulana é assim é dinâmica, participa ativamente, aquele não faz o trabalho fica o tempo todinho ...' fazemos esse julgamento mais na nossa relação de fechamento de período, não tem uma avaliação assim formal". P9. 10:15*

Dentre as formas avaliativas, a de cunho informal e verbal foram as mais utilizadas pelos professores da pesquisa, por vezes a construção de instrumentos construídos pelos próprios professores se fizeram presente, contudo não foi percebido nos relatos os frutos ou resultados dessas avaliações. Por vezes, essa relação foi utilizada para avaliar a eficácia e aplicabilidade de uma forma ou método de ensinar de forma pontual para com o aluno.

O cenário de onde ocorre o ensino precisa ser dinâmico e interativo para com aqueles que ensinam e os que são ensinados, alinhados aos regimentos e normas operacionais, sendo a avaliação um instrumento fundamental do ciclo do MARP, como elemento para a construção desse modelo pedagógico. Logo, a auto avaliação é primordial para balizar condutas e promover novas formas mais eficazes do fazer do exercício docente.

Outrossim, infere-se ao resultado das avaliações pois encontrarem-se mais atreladas a compreensão quantitativa de suas atividades, enquanto produções de pesquisa e condução satisfatória de seus orientandos, quanto a avaliação qualitativa do processo de ensino.

As novas formas de aprender perpassam inicialmente pelo diagnóstico de conhecer o perfil dos alunos, principalmente no sentido de compreender o ponto de partida do mestrando e ressignificar sua formação acadêmica, de modo que consiga atender as demandas de conhecimento e potencializem o trabalho.

*"Errando, até que buscando outras formas de aprender, ouvindo o feedback dos alunos, vendo que por exemplo, o momento atual mudou em relação aquele momento em que eu vivi. Até porque é uma nova realidade, então tem readaptação, entende? Foi no sopapo para moldar o barraco a pique. Busco fazer diferente, da mesa forma não dá. Eu acho que eu já mudou um pouco mais. Mas é nessa dinâmica de estratégias. Por exemplo, ano passado na sua turma, percebi que o tempo era muito curto para o aluno pegar a crítica do projeto que foi entregue e fazer tudo no espaço de uma semana, então essa mudança de tempo ... tem que aumentar o tempo; e também estilo, porque os alunos reclamaram muito do meu estilo, então tenho que podar algumas falas. Falo de mudanças nesse sentido. P1. 1:14*

*"O que me faz pensar diferente é isso, eu comparo com o que está dando certo, o que nem tanto. As coisas que nos levam a repensar. Então, agora penso em um tempo maior, o que posso mudar nessa estrutura de grade de*

*aula e de conteúdo. Vou fazendo dessa forma e junto com eles (mestrandos), principalmente. Sempre peço para que eles sejam muito sinceros, se foi chato ou bom? porque eu não vou deixar outros passarem pela mesma experiência e eu, também não quero ficar frustrada”. P6. 5:27*

Logo, a compreensão do contexto não só influencia, como também potencializa em novas formas de ensinar bem como aprender, importante nesse quesito para que o professor se desvincule ou pelo menos balize as contribuições de suas fontes, e potencialize mudanças, atreladas ao processo de consolidação do programa.

*“Como nós chegamos à conclusão de estruturar dessa forma, são por conta das vivências. Foi de me colocar como foram minhas aulas no mestrado e no doutorado, pegar pontos fracos que me levavam a criticar as aulas que eu recebia e pensar que quando eu era aluno, isso não era tão bacana e tinham pouco apropriação e fazia pouco sentido para mim. Então eu acho que se fizer dessa outra forma vai nos possibilitar outras coisas”. P11. 17:11*

O ponto de partida e término do processo é um ato de compreensão. Devido à sua natureza processual, o MARP requer processos de raciocínio do professor sobre o conteúdo para o ensino que estão em reestruturação contínua. Sua dinâmica vai sendo enriquecida pelo contexto em que se sucede, como resultado das interações sociais que a atividade educativa implica e os momentos distintos que caracterizam a prática docente (MENEGAZ, 2015).

O baixo nível de codificações a respeito de reflexão e novas formas de aprender podem evidenciar que os professores até pensam a respeito dos entraves enfrentados pelo programa ou até mesmo em relação ao seu ensino, contudo não promovem formas de intervenção a respeito, pela dificuldade da relação de compreensão entre suas fontes e conhecimento para o ensino em especial.

Em maior ou menor magnitude e diferentes dimensões, todas as etapas do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico foram percebidas pelos professores entrevistados, entretanto não significa assegurar que o processo de pensar e agir pedagogicamente de cada docente tem um ciclo fechado em todas suas etapas já mencionadas acima. Possibilitamos um extrato que representa, mesmo que pela generalidade dos fatos, a dinâmica e movimento ao qual esses professores partem, se afirmam e se encontram para a construção de futuros formadores.

**METACATEGORIA 2: A formação acadêmica e a Sabedoria adquirida com a prática docente como reforçadores de uma Ação e Raciocínio Pedagógico.**

Pensando nas fontes de conhecimento base para o ensino, de forma didática se analisou a origem e os cenários, os quais influenciam a construção do arcabouço metodológico do professor (SHULMAN, 2005). Através do mapeamento das fontes utilizadas nas entrevistas, foram identificadas todas as fontes de conhecimento base apresentadas por Shulman. Contudo, estrutura e materiais pedagógicos, atrelado a literatura especializada, foram pouco expressivas. Este fato, não significa apenas a pouca utilização, infere-se a preponderância das outras fontes como mais relevantes para esse extrato de professores, tais como formação acadêmica e sabedoria adquirida com a prática docente.

Deste modo, o conhecimento que é construído pelo professor frente a sua trajetória docente bem como as experiências durante o percurso profissional reverberam na figura do Ser professor. Para (MENEGAZ, BECERRIL E BACKES, 2019), a trajetória profissional contribui para a construção do conhecimento base, contudo somente as fontes de conhecimento não são suficientes para construir uma formação docente satisfatória, haja vista estão a depender da potencialidade e envolvimento deste indivíduo no usufruir destas fontes.

Sendo assim, as autoras refutam o acesso a fontes em dois momentos, primeiro, a ‘fontes pré-docência’ relacionados a formação acadêmica, nesse âmbito, experiências enquanto estudantes seja a nível de graduação, pós-graduação *stricto e lato sensu*, assistências, ensino em nível técnico e participação em órgãos de classe (MENEGAZ, BECERRIL E BACKES, 2019)

O Processo de formação acadêmica destes professores se encontra fortemente atrelado a sua trajetória profissional nos mais diversos aspectos, a qual tiveram como fonte propulsora sua inserção para o ensino, enquanto professor. Inicialmente um código bem expressivo durante a análise, relacionou-se a trajetória docente se encontrar atrelada ao marco deste cenário, pelo trabalho assistencial ou gerencial do enfermeiro, que por vezes ligado a capacitações e ações educativas relacionavam a uma compreensão do ensino, ao entendimento do ‘Ser docente’ como habilidades natas de sua personalidade, sendo consolidadas através do ingresso nas IES públicas por meio da abertura de editais ao cargo, inicialmente, como professores temporários. Tal fato pode ser percebido a seguir:

*“Tem coisas que nós até planejamos, professor não planejei. Eu já estava formada, trabalhando no interior e aqui em Belém, quando uma amiga me convidou. Fiquei pensando que eu não daria para professora, e minha amiga – Você que pensa, estamos precisando de gente. Eu trabalhava no programa de controle da Hanseníase, logo ela disse que seria ideal meu currículo e tipo de trabalho vinculado com o ensino para poder levar a experiência para sala.*



*Então, foi assim, pensando e relacionando o trabalho e o incentivo da amiga, a inscrição foi acima da hora, e conseguir passar”. P5. 14:2*

*“Na verdade eu nunca tinha pensado em ser professora, exercer a docência, mas eu trabalhava em área central do programa do controle da tuberculose. Então, eu trabalhava muito com o treinamento de pessoal, médicos, enfermeiros, técnicos, auxiliares, para o diagnóstico e tratamento da tuberculose, como eu ministrava esses cursos na área da tuberculose as pessoas diziam que eu tinha muito jeito para ensinar e compartilhar conhecimento, que tinha bastante habilidade e então, em uma conversa com uma colega que é professora, também trabalhava comigo, e já era docente da UEPA, me estimulou para fazer processo seletivo para professor substituto” P6. 5:1*

O ser professor, em alguns momentos se encontra relacionado a um dom nato ao indivíduo, que por essa compreensão não seria necessário o preparo pedagógico, haja vista suas práticas eram respaldadas pela habilidade nos serviços ou atividades desenvolvidas enquanto enfermeiro. Em que, por vezes, o ‘dom’ prioritariamente era identificado por meio do convívio com terceiros.

Considerando a trajetória profissional do corpo docente dos professores permanentes dos PPGEnf da região Norte (n=28), 75% desenvolvem atuação como enfermeiro dentro de suas respectivas áreas de atuação, 14,29% (n=4) não são enfermeiros, sendo eles farmacêutico, geógrafo, médico e pedagogo. As variáveis referentes esta atuação evidenciaram que o tempo mais representativo de atuação como enfermeiro 35,71% (10) são de 10 anos, estando vinculadas a atividades gerenciais (28,57%, n= 8), assistenciais (28,57%, n=8) ou vinculadas apenas à docência (14,29%, n=4). A formação puramente assistencial dos professores, sem saberes pedagógicos traz consequências principalmente para a formação dos novos profissionais, uma vez que essa ideia de quem sabe fazer, sabe ensinar, dá sustentação a prática docente sem preparo.

Deste modo, mediante o exposto acima, a trajetória inicial desses professores foi baseada na abertura de oportunidades e certa experiência de trabalho, a qual inicialmente possibilitou a inserção na IES públicas para ministração aulas na graduação, e posteriormente com o avançar da compreensão do contexto formativo a qual se encontrava envolvido, buscou qualificação na pós-graduação stricto sensu.

*“Acidentalmente, na realidade eu não sou professora de formação, sou enfermeira. Eu me assediei pela docência pela questão de oportunidade, de ter o concurso, e começar a investir em concursos. Vi resultado, passei, claro que a longo desse tempo a gente vai se qualificando. Mas assim, de formação eu não sou professora, essa surgiu da necessidade de ser docente”. P7. 10:1*

Fatos estes, digamos do não planejamento dos professores para sua formação ao ensino frente sua trajetória docente, pode ser explicado pelo próprio reconhecimento destes a respeito da fragilidade em se reconhecerem enquanto professores, dentro da formação didático pedagógica. O “se tornar professor”, sugere emergir por um processo, ‘digamos ocasional’, relacionado a oportunidades e não a qualificação efetiva necessária para o exercício do ensinar, diferente de se construírem professores dentro de um caminhar didático e pedagógico.

Nesse caminhar, é válido ressaltar novas fontes que transcendem ao proposto por Shulman (2005), contudo, são relações que convergem e dialogam com a ideia apresentada, como a experiência profissional. Em consonância ao apresentado no estudo de Menegaz (2015), a relação a essas novas fontes, experienciadas enquanto estudante, são importantes ao entendimento do professor, não apenas quanto a sua formação em especial, mas como esse ponto contribui para a formação de futuros professores, haja vista mestrados com experiências acadêmicas em áreas de ensino, pesquisa e extensão são mais efetivos na condução do ensino.

Inicialmente os professores tinham suas práticas fortalecidas por diversas experiências junto a pesquisa e a extensão que somavam a sua formação acadêmica pré-ensino. Posteriormente, inseridos nas IES, outras experiências foram sendo construídas ao desenvolvimento e compreensão da identidade desse professor.

Em um segundo momento, as ‘fontes intra-docência’ são fontes propostas por Shulman que se estabelecem pelo exercício docente superior, seja na participação de congressos, cursos, orientação de alunos, palestras, desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, formação acadêmica especializada e socialização entre pares. (MENEGAZ, BECERRIL E BACKES, 2019)

*“A minha trajetória docente foi bem calma. Nós amanhecemos professor, no fundo eu digo que o ensino até lhe prepara de uma certa forma para a questão educacional que não deixamos de exercer, então de uma certa forma, quer dizer, você é um professora. Então, não tive tantas dificuldades porque acredito que na UEPA eu encontrei assessoria pedagógica, estavam com uma grande preocupação com os professores iniciantes, e nos deram um certo apoio”.*

*“Naquele época você não tinha mestrado, doutorado porque esses são preparos que vão direcionando você à docência. Foi no período que eu fiz uma especialização, houve um processo seletivo simplificado, entrei como colaboradora, mandei o currículo, passei, fui chamada e um ano depois dei sorte que teve um concurso público. Eu fiz minha seleção, fui aprovada e então enveredei. Foi quando começou a se estimular a necessidade de fazer o mestrado, porque surgiram algumas oportunidades. Então, foi aí que comecei a docência”. P9. 8:1*

*“Tanto o mestrado e o doutorado foram pela necessidade de atualizar, oportunizar, porque nós começamos a perceber que só poderíamos fazer*

*parte de alguns projetos com a titulação, e também a universidade na época tinha um plano de capacitar professores tanto para mestrado como para o doutorado, até 2020” (P8. 4:8)*

As necessidades de maior qualificação e/ou incentivo a região quanto ao fomento de recursos físicos e humanos, atrelado a essa demanda, e por incentivos institucionais das instituições públicas do Norte, a estratégia de formação por meio do Plano Nacional de Pós-graduação destaca iniciativas para a integração de regiões e instituições por meio de programas de cooperação de doutorado (DINTER), estratégia essa, importante para a superação de entraves e dificuldade de desenvolvimento da formação regional (2015).

*“A região possui somente 2 programas de mestrado acadêmico em enfermagem, e enfrenta a carência de mestres e doutores na área, e conseqüentemente pequena produção do conhecimento acerca das necessidades de saúde da sociedade amazônica, no que se refere às condições e hábitos de vida da população, incluindo as pessoas das cidades, do campo, os ribeirinhos e minorias, como indígenas e quilombolas. É uma região com disposição geográfica e cultural muito peculiar, que se traduz em demandas específicas para o setor saúde e para a prática de enfermagem, pelas características dos grupos humanos inseridos nesse vasto território” (SUCUPIRA, UEPA)*

*“O diretor de avaliação de cursos de pós-graduação da CAPES fez uma colocação que me aborreceu muito em relação a região Norte, Olha professor deixa eu lhe explicar uma coisa, nós da região Norte não estamos lhe pedindo nenhum favor, até porque temos o mesmo direito dos demais, se esse país tem um grande PIB é porque tem uma grande contribuição da região Norte, inclusive do estado do Pará, que o estado muito rico. Contudo, uma população muito pobre e desprivilegiada, muito obrigada era isso que queria lhe dizer.” (P10. 13:16)*

*“O processo do Dinter ele partiu de uma professora de Santa Catarina, Maria de Lurdes, que em uma conversa com o nosso na época reitor, ele comprometeu em ajudar a enfermagem nesse sentido. Porque na época tínhamos poucos doutores e mestres, logo essa era a oportunidade, a partir dessa professora que foi a mentora do projeto em trazer o Dinter para cá”. (P4. 4:6)*

*Nesse sentido, a implantação do PPGEnf vem corrigir uma defasagem de décadas na formação de pesquisadores enfermeiros, elevando o nível da enfermagem, concomitantemente, nos dois maiores estados da Região (SUCUPIRA, UEPA).*

Para Oliveira et al., (2012), essas transformações refletem diretamente na carência do campo de formação de professores universitários, o que repercute com grande impacto, na formação pedagógica, a fim de atingir e transformar efetivamente o processo formativo.

Na região Norte o DINTER, veio para consolidar a base dos recursos humanos e abertura dos primeiros PPGENF's na região, bem como alavancar a qualificação docente. Nesse ínterim, dos entrevistados 39,29% (11) dos professores participaram de doutorado na modalidade DINTER.

Em relação a trajetória de formação destes professores, consideramos as variáveis de ano de formação complementar em Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado e Doutorado, Pós-Doutorado e experiência internacional. Destaca-se (Tabela 4) que a maior parcela de professores, 57,14% (n=16), receberam o título de mestre no período de 2000-2006, em seguida, o período de doutoramento mais representativo ocorreu entre 2008-2014, com 60,71% (n=17). Seguindo nesse caminhar, 28,57% (n=8) apresentam pós-doutorado, e apesar de mais de 90% dos professores declararem o domínio de pelo menos uma língua estrangeira, apenas 17,85% (n=5) realizaram alguma modalidade de experiência internacional em seu processo formativo, atrelado ao doutorado sanduíche 7,14% (n=2) ou pós-doutorado 10,71% (n=3).

**Tabela 04:** Formação complementar nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em âmbito de mestrado, doutorado e pós-doutorado, Brasil, 2019.

Trajetória docente dos professores dos Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> de Enfermagem da região Norte, Brasil, 2019.			Frequência (%)
	PPGENF UFPA 13 (%)	PPGENF UEPA/UFAM 15 (%)	100,0 28 (100,0%)
<b>Ano de Formação complementar Pós-Graduação a nível de Mestrado</b>			
1992-1999	4 (30,77)	3 (20,0)	7 (25,0)
2000-2006	6 (46,15)	10 (66,67)	16 (57,14)
2007-2012	2 (15,38)	2 (13,33)	4 (14,29)
Não declarou	1 (7,69)	-	1 (3,57)
<b>Ano de Formação complementar Pós-Graduação a nível de Doutorado</b>			
1973-1979	1 (7,69)	-	1 (3,57)
2001-2007	3 (23,08)	4 (26,67)	7 (25,0)
2008-2014	8 (61,54)	9 (60,0)	17 (60,71)
20015-2017	1 (7,69)	2 (13,33)	3 (10,71)
<b>Pós-Doutorado</b>			
Sim	5 (38,46)	3 (20,0)	8 (28,57)
Não	8 (61,54)	12 (80,0)	20 (71,43)

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto a variável instituições formadoras, evidencia-se que o corpo docente dos PPGEnf da região, majoritariamente foram realizadas nas regiões Sudeste e Sul do Brasil. Nessa perspectiva, 32,14% (9) receberam a titulação de mestre pela UFRJ, seguidos por 14,29% (4) UFAM, 10,71% (4) UEPA e ENESP-Fiocruz, 7,14% (2) UFPA e UFSC, e 3,57% representados pela UFPB, UFRGS, USP, PUC-SP. No âmbito do título de doutor, 28,57% (8) obtiveram formação através da UFSC, 25,0% (7) através da UFRJ e USP, seguidos de 10,71% (3) UFPA, 7,14% (2) ENESP-Fiocruz e 3,57% (1) pela UFC.

*“Logo que voltei do doutorado, continuei com a ação em favor da pós-graduação, nos coordenamos um Dinter com a Escola de Enfermagem da Anna Nery para a formação de novos doutores aqui na escola. Esse Dinter teve bastante êxito porque nós conseguimos titular treze professores da escola com doutorado em enfermagem” (PV 4.11:4)*

*“Porque o PPGENF era uma resposta, um compromisso com o reitor a partir da titulação em doutor. Nós tínhamos que trazer o nosso programa para a enfermagem. Logo, quando nos submetemos o projeto, o mínimo seria 10 professores, e naquele altura só cinco professores tinham defendido, e eu estava entre os cinco, os outros cinco professores foram convidados para formar os 10. Então, pela necessidade, para valorizar e qualificar a enfermagem do Pará, da região Norte, e hoje eu vejo que não é só a região Norte. Na verdade, estão vindo outros candidatos de outras regiões a se submeter ao nosso processo seletivo. (P4 4:9)*

*“Porque foi feito um grupo, um esforço foi feito para que se preparassem para ter o mestrado em enfermagem em Belém, tanto que os professores de Santa Catarina foram os professores que estiveram aqui na organização da proposta pedagógica. ... por meio da formação, a gente chegou aqui para tentar viabilizar esse mestrado. Assim, como eu estava por dentro, já era doutora nesse percurso, os professores que já eram doutores poderiam ser professores nesse curso. Eu nem podia dizer ‘Não quero ser’, eu estava aqui, eu precisava ser. Teve professores que não queriam, e não são professores até hoje. Mas, como eu estava com vontade de ajudar o curso a se desenvolver, a ajudar a região a se desenvolver, eu fiquei fazendo parte disso. P3.9:4*

O despreparo durante a formação de sua trajetória docente, o faz reconhecer a necessidade de conhecimento de conteúdo e, principalmente, relacionados a quesitos pedagógicos. Contudo, essa capacitação foi percebida majoritariamente por esses professores durante a pós-graduação em formação *Stricto sensu*, entretanto lacunas em seu próprio processo formativo, as quais se faziam presentes na fase pré-docência, comprometem o ser docente na fase intra-docência. Pode-se inferir e confirmar o pressuposto do estudo, onde a formação de futuros formadores encontra-se sendo reflexo da compreensão e fragilidade pedagógica do professor em seu processo de ensinar.

*“Nunca fui preparado para ser professor, na verdade. Minha pós (DO) foi em fisiologia. E então, a gente faz a matéria didática mais porque você é*

*obrigado. Na minha época só fazia crédito didático quem era bolsista, CAPES ou CNPQ. Mas, quem não era, não precisava fazer. Então eu era bolsista, logo eu era obrigado a fazer. Mas assim, era basicamente dar uma aula ou simplesmente vai atuar como um tutor, porque professor mesmo. Isso não basta. Somos preparados unicamente para fazer pesquisa mais nada. Não tive formação didática efetivamente.” P1. 1:1*

Em contra partida, alguns professores tiveram alguma breve capacitação pedagógica, poucos docentes desenvolveram cursos de aperfeiçoamento na área. O que transparece é que a “formação para o ensino” foi se construindo enquanto a prática na graduação por meio da inserção nas IES, alinhado ao reconhecimento das necessidades de técnicas pedagógicas. Buscando suporte pedagógico para agregar o conhecimento com a técnica (forma de fazer), logo, o conhecimento de conteúdo foi construído e sendo solidificado juntamente com a sua trajetória docente. Inicialmente as IES potencializaram e incentivaram a formação e qualificação dos seus docentes contribuindo com o ensino na região e impacto social, contudo esse movimento precisa ser contínuo.

*“As pessoas que fazem licenciatura elas tem uma visão diferenciada do que é o currículo, o que é uma disciplina, conteúdo programático. São coisas diferentes das pessoas que não fizeram, eu penso que as pessoas que tem que dar aula sobre esse tema precisam ter licenciatura plena, porque tem estudo, se dedicam a ler, é importante. Então, alguém que não tenha licenciatura para dar aula é complicado, tanto é que na UFPA durante muito tempo só dava aula prática de docência quem tinha licenciatura, e hoje isso já não acontece. Isso é um problema que a gente corre. Lógico que o país porque hoje os cursos estão divididos, são duas modalidades diferentes, ambos são enfermeiros mas que são preparados diferentes, um para sala de aula e outro para assistência”. P9. 13:2*

*“Eu lembro que eu entrei na UEPA tivemos até uma semana de formação. Eu vou fazer 30 anos de docência, mas vejo que não há um investimento dessa área”. P7. 10:2*

Arelado a este movimento, percebeu-se que a maior motivação dos professores entrevistados ao ingressar no programa, se relacionavam com a qualificação pessoal e compromisso institucional, mediante o incentivo para o doutoramento e progressão profissional na instituição, associado assim, a um sentimento de retorno de trabalho por parte da parcela desses professores locais, pois uma parte já era professor da IES vinculado ao programa, a nível de graduação, e esse incentivo a formação de doutores possibilitou a abertura do programa, haja vista, a dificuldade em se estabelecer um doutorado em enfermagem na região Norte.

*“Nosso mestrado foi o primeiro programa daqui da região a ser aprovado, sendo aprovado em 2009... Então, eu vim com essa disposição porque a pós-graduação foi criado em 1972, e demorou 38 anos para chegar na região Norte, deixava sempre com uma sensação incompletude, porque o que se oferecer para um aluno que acabou de se graduar? só tínhamos residências*

*e especializações, que hoje só atende em parte o mundo de trabalho das exigências de qualificação, dessa maneira eu sempre achei que um professor que faz um doutorado acadêmico o caminho natural é que ele se envolva em uma pós-graduação para a área que ele trabalhou, então nosso grande objetivo era criar o mestrado em enfermagem”. (P8 11:7)*

*“Eu pensei assim, primeiro, iria me fortalecer mais como docente, acho também que poderia contribuir com questões de progressão dentro da universidade, são vários motivos que me mobilizaram a entrar na pós-graduação”. P9 10:5*

*“Compromisso institucional, porque a universidade, ela não libera um professor para ir para fora, fazer um doutorado, pagando bolsa, salário a troco de nada, por uma simples titulação, apenas em função da minha carreira. A universidade quando faz isso, faz dentro de um política institucional e a nossa grande fragilidade era a ausência de programas de pós-graduação, então quando fui fazer o doutorado já tinha em mente esse objetivo, quando eu voltasse eu ia ajudar na viabilização da criação de pelo menos o mestrado de enfermagem aqui para a UEPA, porque foi uma lacuna de quase quarenta anos na região Norte, não ter nenhum programa na região”. P8 11:6*

A abertura dos programas de pós-graduação em enfermagem na região Norte, gerou impacto tanto a nível de contexto Amazônico, a qual repercutiu na região com promoção social, através das pesquisas no campo populacional, quanto na produção de estudos voltados a área amazônica. Ademais, é válido destacar, a qualificação de enfermeiros retornando para o mercado de trabalho, tanto a nível assistencial como no ensino, contribuindo assim, na responsabilidade da formação de novos profissionais. Por vistas a proposta dentro dos projetos pedagógicos dos programas, de acordo com os extratos a seguir:

*“O PPGENF visa o desenvolvimento da Enfermagem na região Norte por meio da formação de enfermeiros críticos que produzem conhecimentos científicos, promovendo mudanças inovadoras e o desenvolvimento da Enfermagem dentro do contexto amazônico, assim como a melhoria das condições de saúde para o amazônida” (SUCUPIRA, UFPA).*

*“O PPGENF tem a missão de atender à demanda de qualificação local, regional e nacional e desenvolver estratégias para alavancar o intercâmbio com pesquisadores de outras universidades, instituições, centros e organizações nacionais e internacionais, no sentido de firmar parcerias na formação e na produção do conhecimento, com ênfase à integração entre UEPA e UFAM, fortalecendo as duas IES na área de Enfermagem” (SUCUPIRA, UEPA).*

Os traços de desenvolvimento endógeno e hegemonia no desenvolvimento dos programas da região, sugere-se a uma reflexão originária em um aspecto macro, relacionado as dificuldades em âmbito de recursos humanos e produção científica, por detrimento do baixo

índice de entrada de novos doutores, relacionado tanto pela dificuldade de atrativos profissionais ao campo da pesquisa na região Norte, como pelo baixo índice de abertura de processos seletivos para as IES vinculados.

Dos professores participantes do estudo 46,43% (13) são associados ao PPGENF da UFPA e 53,57% (15) PPGENF associado entre a UEPA e a UFAM. De acordo com o levantamento realizado na plataforma Lattes, a maior parte dos docentes estão com vínculo ativo no programa desde a abertura dos mesmos, referente ao ano de 2010 a 2012, correspondem a 53,57% (15). No biênio seguinte, 2013 a 2015, houve o ingresso de 17,86% (5), e mais recente, 2016 a 2018 14,29% (4) contemplaram o quadro docente dos programas do Norte. Ademais, é válido destacar 14,29% (4) não declaravam vínculo a nenhum dos programas junto a plataforma Lattes.

*“Professores se titularam doutores foi um divisor de água, porque nós não tínhamos bolsistas de PIBIC e PIBEX e nós passamos a ter, não tínhamos projetos e muito menos publicação”. P6 4:8*

*A região possui somente 2 programas de mestrado acadêmico em enfermagem, e enfrenta a carência de mestres e doutores na área, e conseqüentemente pequena produção do conhecimento acerca das necessidades de saúde da sociedade amazônica, no que se refere às condições e hábitos de vida da população, incluindo as pessoas das cidades, do campo, os ribeirinhos e minorias, como indígenas e quilombolas. É uma região com disposição geográfica e cultural muito peculiar, que se traduz em demandas específicas para o setor saúde e para a prática de enfermagem, pelas características dos grupos humanos inseridos nesse vasto território (SUCUPIRA, UEPA)*

A consolidação de programas de pós-graduação se respaldam na relação de anos de funcionamento, e prioritariamente pela avaliação da CAPES. De encontro a avaliação destes programas, estão sempre no limiar, onde pode-se atentar a critérios quantitativos puramente avaliativos, em detrimento do princípio formativo para o ensino. O cerne da questão, aos quais ressaltam os olhos, é mostrar o impacto na formação didático pedagógica a vistas de um programa em processo de consolidação e como o aprimoramento da fonte intra-docência nesse contexto potencializaria a qualificação profissional e docente, atendendo demandas sociais e de ensino.

A transição necessária da pós-graduação brasileira perpassa segundo o Plano Nacional de Pós-graduação por contrapor a proposta avaliativa dos mesmos, onde a análise passou a ser pautada em um conjunto de instrumentos de regulamentação legal, a qual gerou na realidade



um processo de “auto alimentação”, que por vezes se limita a produção da ciência e alto padrão, nem sempre gerando subsídio necessário a formação avançada.

*“O programa aqui, segue as determinações da CAPES, nós estamos sempre correndo atrás de tudo o que a CAPES exige, mesmo porque o nosso curso está devagar para decolar, porque são três gestões que se passaram desde de 2011, com a mesma nota e sem evoluir. A verdade é que, nessa última gestão, estamos recebendo novos doutores. Até então, ficou muito estacionado com aqueles dez ou onze professores doutores, que participaram da criação do programa. Então, o programa, também, não foi beneficiado pela falta de recursos de corpo docente. Isso não depende dos professores internos do curso. Isso depende de toda uma normatização da própria universidade, na abertura de concursos e de candidatos doutores. Nessa última gestão que começaram a aparecer doutores oriundos de outras regiões”.* (P1. 6:10)

Entendo válido, o destaque para a potencialidade de recursos humanos, estruturais e apoio do programa aos quais, vão além do corpo docente interno ou dos discentes e egressos, percebo ser um processo dinâmico e mútuo de cooperação de produção de conhecimento.

Dessa forma, se faz necessário que os programas estejam em harmonia e qualificados para acompanhar o crescimento social do Brasil, na perspectiva de consolidação dos programas em detrimento da necessidade de “atuação em rede” estimulando a produção em cooperação (FERNANDES et al., 2015).

A distribuição assimétrica dos PPGENF possibilita visualizar áreas de grande concentração produtiva e intelectual, conseqüentemente, levando ao seu crescimento e expansão, em detrimento a regiões menos desprovidas, principalmente com incentivos e titulados em determinadas regiões e, a inserção de novos doutores para a ampliação de novos programas (CAPES 2010; FERREIRA et al., 2015).

As universidades públicas pouco possibilitam ambientes e subsídios para a realização de pesquisas, de acordo o Plano Nacional de Pós-graduação 2011-2010, logo os programas de pós-graduação stricto sensu são espaços que precisam potencializar o cenário das pesquisas. A fim de contribuir com a base do seu processo de trabalho, e assim, gerar alinhamento efetivo na identidade docente correlacionados ao agir pedagógico dos professores.

Em contra partida, pressupõem um comprometimento no processo de compreensão a respeito do Conhecimento do Contexto Educacional do programa. Pois, segundo CAPES (2009), os preceitos que direcionam a pós-graduação junto a ação da CAPES são primordiais para a construção de um sistema de formação de qualidade.

A fragilidade no suporte pedagógico atrelado com mais intensidade a fase pré-docência, gera um impacto mais efetivo durante o ensino na graduação. Pois foi enquanto docente dessas instituições que a maior parte dos professores buscaram formação intra-docência, para assim,

chegar ao ensino da pós-graduação. Mesmo com o incentivo institucional de doutoramento, através do DINTER, alguns professores sentem a necessidade de um acompanhamento pedagógico durante toda a fase da intra-docência, em que se percebe movimentos positivos em prol da formação pedagógica particular, demonstrando assim práticas de ensino mais sólidas. Em contra partida, outros docentes se engessam em experiências e entendem ser responsabilidade apenas da instituição capacitações formativas a este fim.

*“Quando eu entrei no mestrado como professora titular, teve um treinamento que é uma exigência da CAPES, mas assim era um treinamento para cumprirmos de acordo com a proforma da CAPES, não tive nem um tipo de qualificação em relação a alguma formação em relação a isso, que eu desenvolvi foi fruto da minha experiência que carrego ao longo do tempo como docente na graduação, mais o que mobiliza e me exige mais, de que eu use outras metodologias, que a metodologia tradicional não é muito adequada”. Nós ficamos sendo apenas acompanhadas por um ano, se eu não quiser dar aula fico só acompanhando o professor, ou seja não existe um diálogo para capacitação para você desenvolver atividades na pós-graduação, tudo o que fiz é o que eu carrego da minha experiência como docente. Mais destaque, eu sinto essa necessidade de ter uma atividade, fazer um processo de ensino e aprendizagem diferenciado da graduação porque são professoras mais experientes. São experiências da docência com a graduação que me remete a isso. Eu nunca tive especificamente, nada nenhuma qualificação voltada para a questão da pós”. P9. 10:8*

As trajetórias e experiências direcionam a compreensão do contexto de trabalho atual e por consequência as práticas do professor, por meio da relação direta entre a sua história formativa, seja de ensino, enquanto estudante ou durante o trabalho assistencial, socialização entre pares e no meio social (MENEGAZ, BECERRIL E BACKES, 2019). Mediante ao exposto até então, sugere-se como significativa fonte para se explicar essa dinâmica, a sabedoria adquirida com a prática docente, proposto por Shulman (2005), que se estabelece pela fonte de conhecimento particular do professor construída durante todo o histórico de suas práticas, as quais contribui a direcionar suas condutas pedagógicas.

*“Eu não tinha essa experiência, todas essas evidências antes. As coisas foram mudando com as experiências que eu fui adquirindo ao longo da minha vida. Eu não tinha essa visão, as aulas eram todas preparadas. Naquele tempo, as aulas eram no papel, depois foi para aquele negócio, a transparência, e então as coisas foram em sequência, em um desenvolvimento lógico. Isso também é minha experiência de vida. Eu não tive conhecimento porque alguém me ensinou, foi a experiência do dia-a-dia de estar trabalhando nisso, de está verificando isso, tentando mudar a forma de trabalhar, as minhas leituras”. P7. 9:9*

Associando, outra vertente da trajetória destes professores, foi estabelecida por meio das variáveis referentes a sua atuação como professor. Em geral, o tempo de atuação docente, no

âmbito do cenário técnico, de graduação e pós-graduação, são em média 25 anos. Dos participantes do estudo 92,86% (26) ministram aula atualmente na graduação, e destes, 32,14% (9) possuem até 8 anos de docência junto ao PPGENF.

Esse movimento de formação e sabedorias adquiridas durante o trajetória solidifica a identidade docente. Concernente, aos professores de pós-graduação, são as relações que se perpassaram por todo trajeto formativo particular, as trocas entre os pares, o tempo de ensino, as relações entre grupos de pesquisa e produção direta e indireta de conhecimento.

As estratégias de ensino são estabelecidas por base de suas próprias experiências e aprendizagem, fato este relacionado a parcela de professores não terem tido formação pedagógica e didática (MENEGAZ, BECERRIL E BACKES, 2019)

A sensação é que a formação acadêmica é a fonte mais expressiva, a primeira fonte de acesso desse professor, atrelado e/ou associado a suas experiências durante a trajetória. Os frutos dessa área só são gerados pela fonte das raízes que as solidificam. Não se percebe possibilidade de cruzamos, ou melhor, realização de numerosos e amplos cruzamentos, levando a processos de pensar e agir pedagogicamente, serem segregados.

Explicito a relação do impacto do processo de formação particular do professor frente a formação de futuros formadores no contexto dos programas de pós-graduação em enfermagem da região Norte, juntamente a correlação entre a fontes de formação acadêmica de sabedoria adquirida com a prática docente. Tal fato sendo elucidado nas falas a seguir:

*“Nunca me ensinaram como orientar uma dissertação. Orientaram-me em como escrever uma tese. Olha, o sistema que eu usei foi seguindo um modelo ou fazendo imitação. Então, eu pegava todas as dissertações melhores da minha área, pegava as áreas da parte de doentes clínicos, naquela época, muito hospitalizados. Pegava as dissertações e lia de “cabo a rabo”, como é que fazia. E orientei por imitação. As dissertações que eram mais bonitas lá de Ribeirão Preto, eu chamava a mestranda e dizia: “Olha como ela está bonita”; “Olha como é que escreveu o objetivo”; “Como é que montou a metodologia, os resultados, a discussão”. Então, eu orientava por imitação, claro que transportando para a área da menina, em questão” P1. 6:19*

Outro aspecto das fontes de conhecimento base para o ensino proposto por Shulman (2005), é Literatura especializada, subsidio para ensinar que por sua vez fundamenta a pratica docente na produção e consumos de estudos e pesquisas do professor foi pouco codificada pelos professores participantes do estudo, e ademais, quando mencionadas são abordagens superficiais e sem fundamento científico.

*“Como eu ministro pensamento contemporâneo leio muito filosofia, boa parte do conteúdo filosófico da disciplina, mas não só isso ligar esse conteúdo, qual*

*a relação entre teoria e pensar com desejos de estudos? onde está amparada a interpretação e análise que você faz com aquele método a partir de um teórico, por meio de um pensamento que já está estruturado, comprovado e aceito cientificamente. Faço assim. Estudo muito as partes filosóficas e também, as políticas de saúde. Bem como as ferramentas que o aluno precisa para elaborar não só a dissertação, mais tudo que ele faz, os artigos, resumos, todos os recursos que ele precisa para compor uma espécie de um portfólio ao final. Tudo o que ele fez durante a trajetória acadêmica no mestrado. Então, por isso que eu vivo estudando”. P8. 11:18*

*“Eu costumo avaliar, eu leio muito Paulo Freire, no início nós não tínhamos essa questão do teórico”. P4. 4:16*

As estruturas e materiais pedagógicos como fonte estabelecida por Shulman (2005), se faz de grande relevância para a compreensão do processo organizacional do programa, ampliando o conhecimento do contexto e repercutindo na estrutura não só do programa como no ofício de trabalho do professor, subsidiando a prática docente.

Nesse ínterim, percebemos a baixa codificação relacionado a esta fonte, inexistente quando relacionado a compreensão das bibliografias do processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, é expressiva, na fala daqueles professores quando por meio de encontros no contexto educativo, no momento de diálogo e convivência entre os professores, se revela a fim de oportunizarem a operacionalização de suas atividades.

*“As atividades são discutidas nas reuniões do colegiado, temos duas linhas, a coordenação normalmente propõe as disciplinas que serão ofertadas nesse semestre e no outro, tanto a opcional como a obrigatória, e vamos nos encaixando na nossa linha de pesquisa do mestrado” P9. 8:23*

*“A preparação dessas disciplinas elas são muito dialogadas e por meio de uma construção coletiva. A depender do quantitativo de professores que irão compor essas disciplinas, o plano de ensino é construído coletivamente, e o plano de aula quando o professor parte para sua autonomia enquanto docente para planejar a melhor estratégia pedagógica para desenvolver o conteúdo programático” P11:30*

Dessa forma, destacamos a importância da reapropriação do contexto estrutural e pedagógico da pós-graduação, alinhado a ferramenta de trabalho do professor, pois está se expressa enquanto um campo desafiador, demandando de estratégias e esforços, individuais e coletivos, para contribuir com a evolução e crescimento da qualificação de recursos humanos na região Norte.

Nessa dinâmica, foi estabelecido com grande expressividade nos dados, a relação entre o contexto no qual se desenvolvem os programas de Pós-graduação em enfermagem da região Norte bem como, o exercício de reflexão e ensino docente, inferindo a influência no alcance de

seu pensar e agir pedagógico na formação *stricto sensu*. Deste modo, infere-se que o desafio para formação dos egressos encontra-se atrelado não só a particularidade do professor, como também pelo *habitus* do campo educacional docente a qual foi investigado nesse estudo, nos auxiliando a compreender a dinâmica a qual as fontes de formação acadêmica e sabedoria adquirida com a prática docente ao invés de ser transformadora, é reforçadora da ação e raciocínio pedagógico do professor, pela fragilidade de completude do ciclo a chegar no processo reflexivo e em novas formas de aprender/ensinar no âmbito da formação de formadores.

Refletir a respeito de formação docente é algo extremamente complexo e dependente de múltiplas variáveis. Essa formação se constitui de uma teia de requisitos empíricos científicos, pelos quais apenas a sustentação da trajetória profissional não se faz satisfatória para atender as necessidades desse campo de formação. Sendo assim, a ‘identidade docente’ é reflexo da sua trajetória profissional, estabelecidas por trocas de experiências (SOARES e CUNHA, 2010), o que representa, segundo Góes e Correia (2013), a fragilidade de formação nos espaços de formadores de docente no nível superior.

Capacidade de ampliar a relação de acesso e utilização das fontes repercute em possibilidades mais efetivas de acesso a reflexão da formação docente (MENGAZ, BACKES, MOYA, 2018).

O estudo de Zamprogma (2015), refere-se as propostas curriculares dos programas de pós-graduação em Enfermagem do Brasil, no qual foi encontrado uma grande diversidade quanto a disciplinas e conteúdos trabalhados nesse cenário, reflexo de uma não uniformidade das propostas curriculares, mostrando a individualidade operacional desses programas, onde mesmo que em alguns programas se desenvolvam linhas de investigação na área, as disciplinas não refletem em sua maioria a formação didático-pedagógica. Dessa forma, os programas de Pós-graduação em Enfermagem no Brasil, em especial os programas de mestrado, apresentam tropismo para a formação de professores com áreas de concentração que reportam o ensino, mas as disciplinas não refletem a formação didático-pedagógica necessária para se formar um docente.

O que nos leva a pensar, que a fragilidade de formação pedagógica não é característica apenas dos programas de pós-graduação da região Norte, em detrimento as fragilidades sócio estruturais de desenvolvimento e consolidação dos mesmos. E sim, como esse quesito tem fragilizado a formação de profissionais enfermeiros enquanto professores em programas até com conceitos já consolidados pela CAPES.

Redimensionando as necessidades encontradas, a Enfermagem por meio dos programas de Pós-graduação, vem investindo em qualificação profissional e produção de conhecimento que atendam as demandas sociais, com impacto direto na formação, na assistência e no campo da gestão, aprimorando a qualidade de serviços prestados (CAPES, 2016).

Para Freitas et al., (2016), existe um déficit relacionando a formação docente em saúde. Para Oliveira et al., (2018), a construção formativa de professores na área da saúde tem um leque potencial de desafios em detrimento das instituições e programas a respeito da organização de ensino enquanto construção de uma identidade docente em dimensões pedagógicas e políticas de incentivo a formação de futuros professores. Haja vista, a formação de docentes de graduação e pós-graduação, especificamente da saúde, não se encerra na conclusão efetiva de seus cursos, é válido atualizações, conhecimento e suporte para qualificação e aprimoramento de suas atividades enquanto professor.

Treviso e Costa (2017), destacam que profissionais de saúde tem uma tendência a serem mais especialistas em suas áreas de atuação, entretanto deixam a desejar no aspecto pedagógico na atuação como professores do ensino superior. Considerando a diversidade na base de formação das ciências da saúde, se faz necessário balizar um elo formativo a qual possa ser trabalhado de maneira comum a formação de professores, as quais ultrapassam meramente o conhecimento técnico de conteúdo.

Logo, visualizamos não se restringir apenas a uma problemática da formação de enfermeiros como professores.

## CONCLUSÃO

As inquietações iniciais nos proporcionam reviver nosso próprio processo formativo juntamente as propostas de Lee Shulman. Nessa perspectiva, a ideia a priori era alcançar o pensar e o agir pedagógico, entretanto foi evidenciado a confirmação do pressuposto apresentado, haja vista a grande limitação em ofertar essa formação didático-pedagógica diante da impressão de despreparo de base pedagógica, pela fragilidade em usufruir de um amplo leque de fontes e conhecimentos base para o ensino, desta forma, apresentando limitações ao ensino em suas propriedades e dimensões necessárias, frente a esses celeiros de formação. Pois em suma, o fator diretivo era baseado primariamente na concepção de cada professor construída durante sua trajetória, em sua carreira, como enfermeiro, ao invés do conhecimento base de conteúdo pedagógico necessário. Com também, a aproximação dos dados nos possibilitaram compreender o grande impacto do contexto na constituição e ‘manutenção’ de uma certa ação e raciocínio pedagógico dos professores.

Para o pensar e agir pedagogicamente destes professores no âmbito *stricto sensu* entendeu-se importante resgatar as fontes de conhecimento base, por nelas partirem a repercussão de como os docentes ‘se relacionavam’ com os diversos constructos de conhecimento base para o ensino e assim, gerar um Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico particular.

Sendo assim, o impacto das Fontes de Conhecimento Base e Conhecimento Base para o ensino não só influenciam a construção do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico dos professores, como também, possibilitam subsídios a serem investigados a respeito do contexto educacional, a qual repercutem no processo de constituição, execução e visão dos programas em si. Dessa forma, auxiliando compreender a formação didático-pedagógica dos primeiros programas de pós-graduação em Enfermagem do Norte do Brasil através da contribuição da referente pesquisa, gerando por sua vez impacto no ‘reconhecer’ esse professor enquanto formador, em busca de um alinhamento efetivo do corpo docente, estrutura e produtos a serem gerados pelo mesmo.

Relacionar as fontes, o referencial utilizado para o estudo define a experiência profissional, tanto assistencial como no ensino, uma fonte de conhecimento em potencial, por muitas vezes, o ingresso ocorre de forma incipiente, deixa-o fragilizado; a formação acadêmica é retratada como uma problemática; e por outro lado as fontes de conhecimento menos emergentes como Literatura Especializada e Materiais e Estruturas Pedagógicas aparecem de forma incipiente, sugerindo pouco envolvimento, nos levando a pensar se tem sido suficiente

para a formação de pesquisadores e docentes, pela debilidade das fontes as quais por sua vez, impactam diretamente no conhecimento base para o ensino.

Desse modo, existem pontos obscuros na pesquisa a serem complementados junto a uma investigação no nível da cognição dos docentes dos programas de pós-graduação, junto a um campo de ideias e futuras possibilidades, a fim de observar as ações pedagógicas desses professores. Assim, o estudo além de alcançar os objetivos iniciais propostos, nos instiga a refletir a respeito de um processo cognitivo a qual não houve possibilidade de ser alcançado com a pesquisa, pois apenas as falas dos participantes emergem dados pensados e refletidos, haja vista a se pensar no exercício docente, tem-se uma parte tangível e outra objetiva de fontes, que enquanto pesquisadora tenho a possibilidade de extrair, de fontes que o currículo por exemplo, me possibilita e outras que a aproximação no cenário de pesquisa responderia.

Assim, a respeito do MARP, a análise mais expressiva foi das fases de compreensão e transformação, respectivamente, demonstradas de forma mais objetiva na fase do ensino. Esse movimento nos possibilita entender um ciclo de reflexões até novas formas de aprender, mesmo que de forma leve. Sendo assim, entendo que se apresenta mais como a materialização da relação primária a qual o professor construiu sua compreensão e reflexão prévias, das fontes de conhecimento base para o ensino e conhecimento base como uma forma de pensar, a fazer e conduzir suas práticas pedagógicas, em meio a lacunas ou potencialidades particulares, em menores ou maiores dimensões, a qual poderá ser expressada através do CPC durante os espaços pedagógicos.

Percebe-se que não há uma harmonização ou operacionalização quanto às práticas voltadas à formação de professor, por consequência a construção de futuros docentes fica com alicerces instáveis ou com fios condutores diferenciados. Deste modo, se faz importante potencializar o estímulo e elo entre as diretrizes curriculares nacionais em consonância as políticas públicas, atrelados a formação e estímulo ao ensino como estratégia de consolidação dos PPGEnf do Brasil.

Mesmo com o avançar das discussões e pesquisas na área da educação, alguns desafios ainda permanecem instáveis no campo da educação. Nesse olhar, uma discussão intensa a qual o estudo nos instiga reacender, trata-se a respeito da fragilidade formativa em detrimento dos espaços de formação, o que melhor convém a construir dentro do enfoque para o ensino de graduação (práticas técnicas), e o ensino nas Pós-graduações Stricto (práticas de pesquisa e pedagógicas) e Lato Sensu (especificidade da área), lógico que em diferentes momentos e potencialidades.



Saliento, a formação do docente para a enfermagem no duelo entre a prática de enfermagem e a teorização, da área e pedagógica, para ser um bom professor, o que nos leva a pensar nesse processo de formação docente, a potencialidade de um conhecimento base para o ensino advindo da prática profissional como contribuinte primordial para se ensinar futuros formadores, principalmente não só no âmbito da enfermagem, indo para mais além, área das ciências da saúde.

A abertura dos programas de pós-graduação em enfermagem na região Norte, gerou impacto no contexto Amazônico, repercutindo na região uma promoção social, através das pesquisas no campo populacional, quanto na produção de estudos voltados a área amazônica. Ademais, é válido destacar, a qualificação de enfermeiros retornando para o mercado de trabalho, tanto a nível assistencial como no ensino, contribuindo assim, na responsabilidade da formação de novos profissionais.

Compreender o caminhar e os impactos, desde o marco do ingresso desses professores na trajetória profissional, a seu posterior desenvolvimento, enquanto identidade docente através da sabedoria adquirida com a prática e o incentivo institucional, contribuiu não só com a abertura dos primeiros programas *stricto sensu* em enfermagem da região, como também, gerou a compreensão e reflexão, as quais respaldam as formas de pensar e agir pedagogicamente para a formação de futuros formadores.

Nesse ínterim, é válido destacar o processo de consolidação aos quais os PPGENF's estão caminhando, reverberando de forma significativa no pensar e agir pedagógico dos professores, relacionado a baixa compreensão de envolvimento com o processo. Outrossim, soma-se a região Norte do Brasil, onde a pesquisa não é uma tradição. Logo, um programa em lento progresso de consolidação, compromete o MARP em todas suas fases, principalmente no processo de ensino, a pensar na formação de futuros formadores.

Importante ressaltar a contribuição do programa, e o quanto o MARP pode contribuir para auxiliar a explicar o desenvolvimento de construção docente de futuros formadores dentro do campo de conhecimento da enfermagem, vistas a contribuir com subsídios para a formação posterior partindo da ressignificação daqueles que ensinam.

Outrossim, pontuo a relevância desta pesquisa para os referidos programas *stricto sensu* em prol da rediscussão do objetivo formativo, pelo olhar de quem tem formado. Repercutindo em tendências e construções pedagógicas, com possibilidades de inserção de um espaço na pós-graduação de formação e/ou aprimoramento, dos docentes para a formação de futuros formadores, transcendendo além da base teórica, vivências e experiências enquanto professor 'até então'. Mais do que isso, potencializar em aspectos teóricos e práticos, uma fundamentação

pedagógica continuada entre o aprender e ensinar, solidificadas em conhecimento científico e competências e habilidades para o desenvolvimento e impacto do seu trabalho na pós-graduação enquanto produtor e consumidor de conhecimento.

Dessa forma, entendo a pesquisa como um despertar a estudos posteriores na área de formação, além das áreas da ciência básica, sendo estabelecidas pelo centro formador das pesquisas que são os programas de pós-graduação e grupos de pesquisa. Deste modo, especificamente o mestrado e doutorado com o objetivo de formação de futuros formadores e pesquisadores. Neste aspecto, os dados nos levam a reflexões revelando o que está acontecendo no processo formativo desses programas tem exigido muito além do binômio professor e aluno, transcendendo para o contexto de formação, haja vista que novas formas de ensinar dificultam e exigem novos desafios e posturas a serem alcançadas.

---

## REFERÊNCIAS

BACKES, V. M. S. et al., Expressões do conhecimento didático do conteúdo de um professor experimentado de enfermagem. **Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 3, n. 22, p. 804-810, jul. 2013.

BACKES, V. M. S.; MOYA, J. L. M.; PRADO, M. D. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 2, p. 421–4288, mar./abr. 2011.

BACKES, V. M. S.; MENEGAZ, J. C.; MOYA, J. L. M. **Formação docente: Na saúde e enfermagem**. Porto Alegre: Moriá, 2019. 295 p.

BESSUTI, J.; REDANTE, R.C.; FAVERO, A.A. A formação e construção da identidade docente a partir na narrativa de histórias de vida. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v.8, n.2, p. 260 – 277, dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 13 jun. 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 05 out. 1988. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 06 ago. 2018.

BAPTISTA, M.N.; CAMPOS, D.C. **Metodologias de Pesquisa em Ciências: Análise quantitativa e qualitativa**. Rio de Janeiro: LTC, 2010. p.299.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área: enfermagem**. Brasília: CAPES, 2009.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área: enfermagem**. Brasília: CAPES, 2013.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área: enfermagem**. Brasília: CAPES, 2016.

CAPES. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2010.

CIRANI, C. B. S.; CAMPANARIO, M. A.; SILVA, H. H. M. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação**, Sorocaba, v. 20, n. 1, p.163-187, 2015.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013.

CUNHA, M. I. Docência no ensino superior: perguntas necessárias ao campo da pós-graduação. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16. 2012, Campinas. **Resumo dos trabalhos**. Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012, p. 298- 306.

CRESWELL, J.W. **Projeto de Pesquisa Qualitativa. Método Qualitativo, Quantitativo e Misto**. Artmed. 2010.

ERDMANN, A. L.; FERNANDES, J. Rumo à consolidação da excelência na pós-graduação de enfermagem no Brasil. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 7-8, jan. 2011.

ERDMANN, A. L.; FERNANDES, J. D.; TEIXEIRA, G. A. Panorama da educação em enfermagem no Brasil: graduação e pós-graduação. **Enfermagem em Foco**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 89-93, fev. 2011.

FERREIRA, R.E. Et al., Motivação do enfermeiro para ingressar em uma pós-graduação stricto sensu. **Revista Baiana de enfermagem**, Salvador, v. 29, n.2, p. 180-185, jun. 2015

FERNANDES, C.N.S; SOUZA, M.C.B.M. Docência no ensino superior em enfermagem e constituição indenitária: ingresso, trajetória e permanência. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Santa Catarina, v. 38, n.1, p. 1-9, mar. 2017.

FREITAS, D.A. Et al., Saberes docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. **Interface**, Botucatu, v. 20, n. 56, p. 437 - 448, mar. 2016.

FONTENELE, G. M.; CUNHA, R. C. A formação pedagógica de docentes de enfermagem em uma instituição de ensino superior privada na cidade de Parnaíba – PI. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 3, n. 5, p.109-127, dez. 2014.

GAETA, M. C. D; PRATA-LINHARES, M. M. Formação de professores do ensino superior: experiências curriculares em cursos lato sensu: um espaço privilegiado para a formação docente no ensino superior. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 346-356, 2013.

GAIA, S.; CESÁRIO, M.; TANCREDI, R. M. S. P. Formação profissional e pessoal: a trajetória de vida de Shulman e suas contribuições para o campo educacional. *Revista Eletrônica de Educação*

GOES, N. M.; CORREIA, L. C. O stricto sensu e a formação do professor do ensino superior. In: JORNADA DE DIDÁTICA E SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD, 2 e 1. 2013, Londrina. **Anais eletrônicos da II Jornada de Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD**. Londrina: UEL, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20I%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20-%20Docencia%20na%20educacao%20Superior%20caminhos%20para%20uma%20praxis%20transformadora/O%20STRICTO%20SENSU%20E%20A%20FORMACAO%20DO%20PROFESSOR%20DO%20ENSINO%20SUPERIOR.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2018.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 35, n.2, p. 115-21, jun. 2001.

JUNGES, K.S. BEHRENS, M.A. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no ensino superior. **Educar em revista**. Curitiba, n. 59, p. 211- 229, mar. 2016.

LAZARRI, D.D.; MARTINI, J.G.; BUSANA, J.A. Docência no ensino superior em enfermagem: revisão integrativa de literatura. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. Santa Catarina, v. 36, n. 3, p. 93-101, set, 2015.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de pesquisa** [online], v. 42, n. 146, p. 428–451, mai./ago. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000200007>. Acesso em: 06 ago. 2018.

MENEGAZ, J.C; BACKES, V.M.S; MOYA, J.L.M. Ação e raciocínio pedagógico de professores de enfermagem: expressões em diferentes contextos educacionais. **Texto e Contexto**, v. 27, n.3, p. 1-10. 2018.

MENEGAZ, J. C. et al., Obstáculos para o encontro pedagógico de professores e estudantes de enfermagem em diferentes contextos educacionais. **Educ. Pesqui.**, 2018.

MENEGAZ, J. C. et al., Práticas pedagógicas de bons professores de enfermagem, medicina e odontologia na percepção dos estudantes. **Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 629-636, set. 2015.

MESTRES E DOUTORES 2015. **Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira**. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2016.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2013.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. Newbury Park: Sage Publications, 1988.

NÓVOA, A formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa. 2002.

OLIVEIRA, A.C.; FERREIRA, M.A.; O papel estratégico do corpo docente no programa de pós-graduação. **Revista de Enfermagem Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 15, n.2, p. 227-229, jun. 2011.

OLIVEIRA, H. B. et al., A formação pedagógica de professores na pós-graduação stricto sensu: os casos UFU e UFMG. **Póiesis Pedagógica**, Santa Catarina, v. 9, n. 2, p. 03-19, dez. 2012.

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

OLIVEIRA, W.A. et al., Formação docente na pós-graduação em saúde: análise de uma experiência. **Revista brasileira de enfermagem**. v. 71. n.6. p. 93-98. 2018

PILATTI, P. et al., Integralidade na relação pedagógica: reflexões sobre a formação para o sistema único de saúde. **Inova Saúde**, Criciúma, v. 6, n. 2 (Suplemento), p. 1-2, 2017.

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L.C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 2000. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SALOMON, D. V. **Como fazer uma monografia**. 12. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, M.P.B. **Metodologia de Pesquisa**. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2013

SCHOCHI, C. G. S. et al., Pós-graduação stricto sensu em enfermagem no Brasil: avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 66, n. 1, p. 80-89, jul. 2013.

SHULMAN. Biography. 2008. Dr. Lee.S.Shulman. Disponível em:  
<<http://www.leeshulman.net/biography.html>>. Acesso em: 07.10.2018

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em:  
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2018.

SHULMAN. Biography. 2008. Dr. Lee.S.Shulman. Disponível em:  
<<http://www.leeshulman.net/biography.html>>.

SILVA, T. C.; BARDAGI, M. P. O aluno de pós-graduação stricto sensu no Brasil: revisão da literatura dos últimos 20 anos. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v. 12, p. 683-714, dez. 2015.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Programa de Pós-Graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v.7, n.14, p.577-604, 2010.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TREVISO, P; COSTA, E.P. Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação em sua atividade docente. **Texto e Contexto**. v.26. n. 1. p. 1-9. 2017

UEPA – Universidade do Estado do Pará. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Mestrado. **Apresentação**. Disponível em: < <https://paginas.uepa.br/ppgenf/index.php/pos-graduacao/mestrado/apresentacao>>. Acesso em: 08 out. 2018.

UFPA – Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Mestrado Acadêmico. **Apresentação**. Disponível em: <

<http://www.ppgenf.propesp.ufpa.br/index.php/br/programa/apresentacao>>. Acesso em: 08 out. 2018.

ZAMPROGNA, K. M. **Formação didático-pedagógica nos currículos de programas de pós-graduação em enfermagem**. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

ZANCHET, B. A.; CUNHA, M. I.; SOUSA, H. M. A pós-graduação em educação como lugar de formação e de aprendizagens de professores universitários. **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto, v. 28, p. 93-106, 2009.

ZANCHET, B. M. B. A.; FAGUNDES, M. V. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação? Os docentes iniciantes respondem. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-21, abr. 2012.





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
FACULDADE DE ENFERMAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:  
ENFERMAGEM NO CONTEXTO AMAZÔNICO**



**APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Prezado Professor(a)

Gostaríamos de convidar a participar como voluntário em uma pesquisa intitulada “AÇÃO E RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ÁREAS DO CONHECIMENTO DE ENFERMAGEM”. Trata-se de uma pesquisa conduzida pela Universidade Federal do Pará (UFPA), em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal da Bahia (UFB) e Universidade de Barcelona (UB). A pesquisa tem o objetivo de analisar a ação e raciocínio pedagógico de professores de programas de pós-graduação stricto sensu por áreas do conhecimento de Enfermagem: enfermagem fundamental; em saúde do adulto e do idoso; saúde da mulher; saúde da criança e adolescente; saúde mental; saúde coletiva; doenças emergentes, reemergentes e negligenciadas e gestão e gerenciamento.

Como desmembramento desta pesquisa, a dissertação intitulada “FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM DA REGIÃO NORTE”, você foi selecionado como potencial participante, onde sua participação consistiria em caráter voluntário e consistirá em participar de uma entrevista qualitativa.

A pesquisa em questão apresenta risco natural, classificada como riscos mínimos em relação aos sujeitos da pesquisa, de modo que estuda uma atividade vivenciada por professores no processo de formação docente em programas de mestrado da região Norte, tais como quebra de sigilo de informações, constrangimento nas abordagens e dano moral. Para a prevenção desses riscos, a entrevista será realizada em local adequado, mantendo o sigilo e confidencialidade das informações coletadas e dos participantes, sendo identificados por codificações aleatórias (P1, P2, P3). Se no momento da coleta você referir incômodo em relação a entrevista, será dada a opção de término da mesma, com opção de retorno ou afastamento definitivo do estudo, sendo garantido o descarte de todo material gravada e/ou anotado. Serão esclarecidos todos os procedimentos a serem realizados e para que servirão os dados coletados

na entrevista. Respeitando assim, os princípios de autonomia, beneficência, não maleficência, justiça como os e equidade.

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, a importância e como os dados serão coletados nessa pesquisa além de conhecer os riscos e benefícios da mesma, consinto minha participação voluntária, resguardando as pesquisadoras a propriedade intelectual das informações geradas e expressando concordância com a divulgação pública dos resultados. A qualquer momento da realização desse estudo você poderá receber os esclarecimentos que julgar necessários, assim como poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo.

Desde já agradecemos sua colaboração e nos comprometemos com a disponibilização à instituição dos resultados obtidos nesta pesquisa tornando-os acessíveis a todos os participantes. Nos colocamos a disposição para quaisquer esclarecimentos no decorrer do estudo, pelos contatos informados neste termo.

\* Declaro que foram cumpridas as orientações e exigências da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e prestei os esclarecimentos solicitados ao participante.

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar do estudo: **Formação didático-pedagógica em programas de pós-graduação em Enfermagem da região Norte**. Forneço o consentimento, após esclarecimentos prestados a mim sobre os objetivos e condições da realização da pesquisa, permitindo, também, que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados sem a menção da minha identidade.

RG ou CPF: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Belém, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Orientadora: Dra. Jouhanna do Carmo Menegaz,

\_\_\_\_\_  
Mestranda Stelacelly Coelho Toscano de Brito



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
FACULDADE DE ENFERMAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:  
ENFERMAGEM NO CONTEXTO AMAZÔNICO**



**APÊNDICE B: TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR**

Eu, **STELACELLY COELHO TOSCANO DE BRITO**, brasileira, solteira, pós-graduanda em enfermagem pela Universidade Federal do Pará (UFPA), RG nº 5813461 e CPF nº 005.103.632-02, com endereço na Rua Marechal Deodoro nº 813, bairro Iametama, Castanhal-Pará, responsável pelo desenvolvimento do projeto intitulado: *Ação E Raciocínio Pedagógico De Professores De Pós-Graduação Stricto Sensu Na Região Norte Do Brasil*”, a ser realizado nos Programas de Pós-Graduação em Enfermagem da Região Norte, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Jouhaana Do Carmo Menegaz, declaro conhecer o inteiro teor da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, comprometendo-me desde já, a cumpri-la integralmente nas atividades que serão desenvolvidas, cumprindo fielmente os procedimentos metodológicos e direitos que foram garantidos e assegurados aos participantes desse estudo, sendo de minha inteira responsabilidade qualquer penalidade imposta pelo seu descumprimento.

Belém, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2019.

\_\_\_\_\_  
**STELACELLY COELHO TOSCANO DE BRITO**

Mestranda  
ICS/UFPA



10.

**Instituição de ensino superior que está vinculado (Especifique por extenso e em CAIXA ALTA)**

11. Lattes atualizado

- Até 3 meses
- Até 6 meses
- Até 1 ano
- Há mais de 1 ano

12. Ano de ingresso na instituição

13. Número de anos completos de atuação docente (em geral, como técnico ou superior, na área ou não):

- |                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| <input type="radio"/> Até 5 anos  | <input type="radio"/> Até 35 anos      |
| <input type="radio"/> Até 10 anos | <input type="radio"/> Até 40 anos      |
| <input type="radio"/> Até 15 anos | <input type="radio"/> Até 45 anos      |
| <input type="radio"/> Até 20 anos | <input type="radio"/> Até 50 anos      |
| <input type="radio"/> Até 25 anos | <input type="radio"/> Mais que 50 anos |
| <input type="radio"/> Até 30 anos |  |

14. Número de anos completos de atuação docente no Programa de Pós-Graduação

- |                                  |                                   |
|----------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> Até 1 anos | <input type="radio"/> Até 6 anos  |
| <input type="radio"/> Até 2 anos | <input type="radio"/> Até 8 anos  |
| <input type="radio"/> Até 4 anos | <input type="radio"/> Até 10 anos |

15. Fala outros idiomas? (considerar o critério "BEM" para todos os itens). Caso sim, quais?

- |   |                                   |
|---|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> NÃO  | <input type="checkbox"/> FRANCÊS  |
| <input type="checkbox"/> INGLÊS   | <input type="checkbox"/> ITALIANO |
| <input type="checkbox"/> ESPANHOL   | <input type="checkbox"/> ALEMÃO   |
| <input type="checkbox"/> Outro idioma (Especifique por extenso e em CAIXA ALTA) |                                   |

**16. Possui experiência internacional de formação?**

- Sim
- Não

**17. Tipo de experiência internacional: (Caso "Não" na anterior pule esta.)**

- SANDUÍCHE  DOUTORADO PLENO
- Outro - (Especifique por extenso e em CAIXAALTA)

**18. Atuação profissional como enfermeiro ?**

- Não
- Sim, na área
- Sim, fora da área

**19. Tipo de atividade desenvolvida como enfermeiro: (Caso "Não" na anterior pule esta.)**

- ASSISTENCIAL  AMBAS
- GERENCIAL  Apenas vinculado as atividades docentes
- Outro (Especifique por extenso e em CAIXAALTA)

**20. Números de anos completos de atuação (como enfermeiro) na área**

- Até 5 anos  Até 35 anos
- Até 10 anos  Até 40 anos
- Até 15 anos  Até 45 anos
- Até 20 anos  Até 50 anos
- Até 25 anos  Mais que 50 anos
- Até 30 anos

**21. Participação em órgãos de classe ?**

- ABEN  COREN
- COFEN  Sociedade da área
- Outro - (Especifique por extenso e em CAIXAALTA)

**22. Possui cargo de gestão na universidade?**

- Sim  
 Não

**23. Ministra disciplinas que ministra na Graduação**

- Não  
 Sim

**24. Orienta atualmente Trabalhos de Conclusão**

- Sim  
 Não

**25. Desenvolve, no momento, projeto na área?**

- Não  Extensão  
 Ensino  Inovação  
 Pesquisa

**26. Orienta atualmente Iniciação científica**

- Sim  
 Não

**27. Orienta Projeto Extensão**

- Sim  
 Não

**28. Programa de Pós-Graduação a qual se encontra vinculado**

- PPGENF - UEPA  
 PPGENF - UFAN  
 PPGENF - UFPA

**29. Ministra Disciplinas na pós-graduação?**

- Modalidade Lato sensu  
 Modalidade Stricto sensu  
 Ambas Modalidades

**30. Denominação das disciplinas que ministra no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem**

1-

2-

3-

**31. Carácter das disciplinas que ministra**

Disciplina optativa

Disciplina obrigatória

**32. Nº de orientados atualmente no Mestrado**

1

2

3

**33. Nº total de orientandos de dissertação nos últimos 5 anos**

Até 2

Até 4

Até 6

Até 8

Até 10

Mais de 10

**34. Atua em quantas linhas de pesquisa?**

1

2

3

4

5

Não referido

**35. Linhas de pesquisa em que atua: (Caso "Não referido" na anterior pule esta.)**  
(Especifique por extenso e em CAIXA ALTA)

1-

2-

3-

4-

5-



**36. Possui registro de patente?**

- Sim  
 Não

**37. Quantos registros de patente? (Caso "Não" na anterior, pule esta.)**

- De 1 a 5  
 De 6 a 10  
 Mais de 10

**38. Tem Bolsa em projetos**

- Pesquisa  
 Ensino  
 Extensão  
 Proatividade

**39. Tem projeto financiado**

- Sim  
 Não

**40. Revisor de periódico da CAPES**

- Sim  
 Não

**41. Avaliador de Projeto INEP/Comitê de assessoramento da CAPES**

- Sim  
 Não

**42. Palestras em eventos em 2018**

- Sim  
 Não

**43. Quantidade de palestras em eventos internacionais nos últimos 5 anos**

44. Quantidade de palestras em eventos nacionais nos últimos 5 anos

45. Quantidade de palestras em eventos regionais nos últimos 5 anos

46. Número total de artigos publicados:

- |                              |                                    |
|------------------------------|------------------------------------|
| <input type="radio"/> Até 10 | <input type="radio"/> Até 70       |
| <input type="radio"/> Até 20 | <input type="radio"/> Até 80       |
| <input type="radio"/> Até 30 | <input type="radio"/> Até 90       |
| <input type="radio"/> Até 40 | <input type="radio"/> Até 100      |
| <input type="radio"/> Até 50 | <input type="radio"/> Acima de 100 |
| <input type="radio"/> Até 60 |                                    |

47. Número de artigos publicados na área:

- |                              |                                    |
|------------------------------|------------------------------------|
| <input type="radio"/> Até 10 | <input type="radio"/> Até 70       |
| <input type="radio"/> Até 20 | <input type="radio"/> Até 80       |
| <input type="radio"/> Até 30 | <input type="radio"/> Até 90       |
| <input type="radio"/> Até 40 | <input type="radio"/> Até 100      |
| <input type="radio"/> Até 50 | <input type="radio"/> Acima de 100 |
| <input type="radio"/> Até 60 |                                    |

48. Número total de resumos publicados:

- |                              |                                    |
|------------------------------|------------------------------------|
| <input type="radio"/> Até 10 | <input type="radio"/> Até 70       |
| <input type="radio"/> Até 20 | <input type="radio"/> Até 80       |
| <input type="radio"/> Até 30 | <input type="radio"/> Até 90       |
| <input type="radio"/> Até 40 | <input type="radio"/> Até 100      |
| <input type="radio"/> Até 50 | <input type="radio"/> Acima de 100 |
| <input type="radio"/> Até 60 |                                    |

**49. Número de resumos publicados na área:** Até 10 Até 20 Até 30 Até 40 Até 50 Até 60 Até 70 Até 80 Até 90 Até 100 Acima de 100



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE**  
**FACULDADE DE ENFERMAGEM**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:**  
**ENFERMAGEM NO CONTEXTO AMAZÔNICO**



**APÊNDICE D: ANÁLISE DOCUMENTAL**

<b>PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO</b>	
<b>PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO</b>	
<b>ITENS A AVALIAR</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
Histórico	
Objetivo do programa	
Justificativa da oferta do programa	
<b>CARACTERIZAÇÃO DO CURSO</b>	
Concepção do programa	
Fundamentos epistemológicos, éticos e didático-pedagógico	
Competências	
Inserção Regional	
Processo seletivo	
Perfil do egresso	
Área de Conhecimento	
Linha de Pesquisa	
<b>MATRIZ DO PROGRAMA</b>	
Matriz Curricular	
Disciplinas Obrigatórias	
Disciplinas Obrigatórias para uma determinada área	
Disciplinas Optativas	
Disciplina Complementar	

Créditos requeridos para titulação	
Projeto de Pesquisa e Dissertação	
<b>INFRAESTRUTURA</b>	
Estrutura do programa	
Docentes	
Discentes	
Instalações	
Recursos materiais	
Referências	



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
FACULDADE DE ENFERMAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:  
ENFERMAGEM NO CONTEXTO AMAZÔNICO**



**APÊNDICE E: ROTEIRO DE ENTREVISTA QUALITATIVA**

1. Como você se tornou professor?
2. Quando decidiu ingressar na pós-graduação, qual sua motivação?
3. Fale um pouco sobre suas atividades como professor do programa.
4. Qual é o objetivo do programa, na sua opinião?
5. Fale a respeito do seu processo de preparação quando ministra uma disciplina.
6. Fale a respeito de como costuma conduzir uma disciplina que ministra.
7. Fale a respeito de como organiza o trabalho com seus orientandos.

## ANEXO A: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

UFPA - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



### COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Ação e Raciocínio Pedagógico de professores de programas de pós-graduação stricto sensu em áreas do conhecimento de Enfermagem

**Pesquisador:** Juhanna do Carmo Menegaz

**Versão:** 1

**CAAE:** 06148918.0.0000.0018

**Instituição Proponente:** Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará - ICS/UFPA

#### DADOS DO COMPROVANTE

**Número do Comprovante:** 004296/2019

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

Informamos que o projeto Ação e Raciocínio Pedagógico de professores de programas de pós-graduação stricto sensu em áreas do conhecimento de Enfermagem que tem como pesquisador responsável Juhanna do Carmo Menegaz, foi recebido para análise ética no CEP UFPA - Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará em 23/01/2019 às 11:13.

**Endereço:** Rua Augusto Corrêa nº 01-SI do ICS 13 - 2º and.  
**Bairro:** Campus Universitário do Guamá **CEP:** 66.075-110  
**UF:** PA **Município:** BELEM  
**Telefone:** (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

