**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM**

ELOÁ OTRENTI

**PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM
ENFERMAGEM À LUZ DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DE GRADUANDAS E PROFESSORAS**

**SÃO PAULO
2017**

ELOÁ OTRENTI

**PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM
ENFERMAGEM À LUZ DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DE GRADUANDAS E PROFESSORAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gerenciamento em Enfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo para obtenção do título de doutora em Ciências.

Área de concentração: Fundamentos e Práticas de Gerenciamento em Enfermagem e em Saúde

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Mira

**São Paulo
2017**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Assinatura: _____ Data: ____ / ____ / ____

Catálogo na Publicação (CIP)
Biblioteca “Wanda de Aguiar Horta”
Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo

Otrenti, Eloá

Processo de ensino-aprendizagem em enfermagem à luz das representações sociais de graduandas e professoras / Eloá Otrenti. São Paulo, 2017.

111 p.

Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Mira

Área de concentração: Fundamentos e Práticas de Gerenciamento em Enfermagem e em Saúde

1. Bacharelado. 2. Enfermagem. 3. Representações sociais. 4. Ensino e aprendizagem. I. Título.

Nome: Eloá Otrenti

Título: Processo de ensino-aprendizagem em enfermagem à luz das representações sociais de graduandas e professoras.

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Ciências.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Vera Lucia Mira

Instituição: EEUSP

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos estudantes que iluminaram esse caminho todo.

AGRADECIMENTOS

Cada momento desse produto, desde sua concepção antes do processo seletivo até a conclusão deste texto, e ainda não sei enquanto escrevo, mas provavelmente a defesa também será, bem peculiar. Eu prefiro chamar de criativa, pois é assim que me sinto quando penso sobre esse estudo....criando. Não por ser um assunto inovador, com resultados incríveis, mas pela possibilidade que tive de criar verdadeiramente.

O Universo conspira a favor das mentes preparadas, como dizia minha mãe, que sempre me inspira, desde sempre, para sempre.

Tive o prazer de criar junto à minha insubstituível orientadora, de sempre e de tudo; foi ela quem “deixou” eu fazer o que fiz, com muito companheirismo. Vera, falei, falo e escrevo: se não fosse com você, não seria. Fiz minha escolha e tive a oportunidade de reforçar minhas opiniões e valores.

Vera comanda um grande barco, o Veretes. Garotas, sou grata pelos momentos juntas, pelos aprendizados e pela diversão, Vera dá o tom de nossa sintonia universal.

Bem lá no comecinho do caminho encontrei duas amigas lindas, queridas e suficientemente animadas para entrar comigo no barquinho do doutorado. A gente entrou sem saber remar, mas atravessamos mares nunca dantes navegados. Daniela e Vânia estão sendo para mim o maior presente do processo de torna-me doutora. Vocês me deixam sem palavras e me completam como se tivesse sido planejado desde tempos passados esse nosso encontro.

Vera, Dani, Vânia e eu compartilhamos uma característica (e o barco imaginário): a gente gosta de agregar pessoas: temos dificuldade de trabalhar sozinhas e o desafio nos atrai. Foi assim que Celia entrou no barquinho, com toda sua energia criativa libriana, em sucessivas idas e vindas me ajudou a produzir o que escrevo a seguir.

Foi nesse barquinho, com cinco pessoas e milhares de ideias criativas que naveguei pelas águas às vezes turbulentas às vezes calmas do doutorado.

Mas às vezes eu descia do barco e encontrava mais pessoas que contribuíram para esse produto. Erica e Karen, companheiras de sala, e de

tantos outros momentos vocês são essenciais e o feng shui da nossa sala diz o tanto que combinamos.

Minha amiga Geisa, com quem compartilho o zodíaco, a turma de faculdade, o programa de pós-graduação, a função na Escola, que já compartilhei casa... todos esses anos que nossa vida andou lado a lado cresci muito, sua sabedoria e maturidade me transformam. Vai ser desafiante a distância que se aproxima de nós, mas a gente vai conseguir e vai ser mais uma história que contaremos nos encontros.

Sou grata aos novos membros da turma, Henrique e Thomas (mães, guardem e mostrem pra eles quando crescerem). A energia boa e fofa que vocês emanam eu nunca havia sentido. Quando vocês estavam nas respectivas barrigas, eu aprendi muito; logo que vocês saíram das barrigas eu pensei muito; e agora que estão “crescidinhos” eu posso me divertir com vocês. Vocês com certeza não sabem, suas mães desconfiam, mas vocês transformaram a minha vida.

Alezinha, baby, tão novinha e tão madura. O seu sempre aberto acolhimento ajuda mais do que você imagina; sou grata a todos os momentos que nos fortalecemos juntas.

Tiveram saídas do barco que encontrava pequenos grupos, os pós-graduandos do departamento e do coração: Danielle, Lucimara, Rafaela e João e Sebastião. O que seria de nossa sala sem as invasões de vocês e os nossos acessos de riso e intensas problematizações. Vamos nessa galera, que já já são vocês que estarão fazendo isso aqui.

Com o avanço da tecnologia, sem nem mesmo sair do barco, a gente encontra pessoas que nos salvam, seja me colocando pra planejar e fotografar um casamento, seja me proibindo de comprar um coelho. Fernanda, você é minha irmã de alma e um dia sem falar com você é um dia esquisito. Te adoro e sou muito grata pela sua atenção, conselhos e confusão.

Às vezes a saída do barco é indispensável e precisa durar mais tempo: nessas minhas saídas, me encontrava com pessoas que me conhecem muito antes de sequer eu ser enfermeira.

Meu pai, meu ídolo, com quem depois de tantos anos agora sinto que tenho um vínculo, que temos assuntos em comum, que compartilhamos não apenas a ruivice, mas diversas opiniões; é com ele reflito sobre minhas posições.

Minha avó/mãe, explico: Ela é mãe de minha mãe e também foi minha mãe quando eu tinha ainda a minha mãe, foi com elas que aprendi o que eu queria e não queria ser quando crescesse. Hoje sem minha mãe presente, minha avó continua sendo minha mãe e me dando o que só ela pode dar: carinho e conforto incondicional. Sou grata por ter tido essas duas mulheres na minha vida e espero honrar o que aprendi com elas.

Elias, meu irmão, meu ídolo, meu coach, o avesso do avesso, o que mais desafia o meu amor e quem paradoxalmente amo, simples assim. Eu acho que é de muito tempo atrás, e ele lendo isso vai ficar um misto de emocionado e revoltado. Mas sim meu caro irmão, a gente se reencontrou por aqui. Sabili, minha cunhada querida e divertida, que me acolheu duas vezes em sua maravilhosa residência na praia, onde pude recuperar alguns neurônios queimados; agradeço aos risos, à companhia e ao compartilhamento de sonhos.

De volta para o pequeno barquinho do doutorado vou apresentar o local por onde navegamos e as pessoas que lá encontrei: estudantes de graduação em enfermagem, vocês são tudo nesse trabalho, são o tema, o foco, os óculos, a visão, a voz, a imagem, a perspectiva. Foi por vocês e com vocês que me mantive até aqui. Nas horas de desânimo eu sempre pude contar com um rostinho sorridente perguntando sobre a tese ou problematizando comigo alguma potencialidade ou limitação do cotidiano do ensinar e aprender que acabava virando um parágrafo da tese. Vocês todas e todos merecem milhares de agradecimentos meus; o que me deram, não tem preço, não tem custo e não tem substituição. Hoje vejo que o único modo de recompensar vocês é fazendo o melhor ensino que acreditamos e ajudar vocês a conhecer a enfermagem que idealizamos, e apoiar vocês na luta para construir o nosso futuro.

Com estudantes e principalmente professoras eu conheci o que é o meu trabalho, e escolhi a minha luta. Essas professoras, cada uma de seu jeito, me ensinou o que quero e o que não quero para minha carreira acadêmica. É ao lado delas que navego grande parte dos meus dias, e seria ingenuidade não aproveitar todo o aprendizado que têm a compartilhar.

Tem gente que é especialista em “enfeitar o barco”, Evellyn sem seu trabalho e carinho essa tese seria apenas mais uma tese; mas ela será

uma tese, muito linda graças ao seu cuidado. Sou grata a isso e claro à sua amizade e à sua fofa Alana.

Não posso deixar de mencionar onde tudo isso começou, num curso de fotografia, com a querida e inspiradora Daniela Agostini. Dani, obrigada por me mostrar o que realmente me encanta na fotografia, uma estratégia de pesquisa encantadora. Sua paixão pela fotografia e por ensina-la me fascinou, para sempre.

Eu sempre falo que a pesquisa é uma atividade muito solitária para o meu gosto, e esse é o meu maior desafio como pesquisadora; No entanto, ainda que solitária, são tantas pessoas que cruzam e impactam em nossas vidas ao longo dos quatro anos de doutorado, que fica impossível e injusto mensurar.

Cada um fez o que teve à mão e sentiu necessário naquele determinado momento, e eu sou grata por esses determinados momentos que nos colocaram juntos; tenho certeza que crescemos juntos. Teve gente que ajudou indicando o melhor médico da vida, que me colocou nos eixos para chegar até aqui (Lu, muito grata); teve gente que fez companhia para minha vó pra que eu ficasse mais tranquila)

Me perdoem o excesso aqui, mas essa é parte que mais gosto de escrever (e ler na dos outros), é aqui que ficam registrados os momentos que passei enquanto estava sendo doutoranda.

Nem todos os momentos são bons e festivos como os que registrei acima. Tiveram dias de grande desânimo e descrença; em um desses dias, 9 de outubro de 2016, inspirada por um livro que estava lendo, decidi “renovar meus votos com o doutorado”. E a seguir transcrevo o que escrevi naquele dia, em meio a muitas lágrimas.

Renovação de votos com o doutorado

Todo relacionamento longo tende a se desgastar com o tempo e as circunstâncias. E conosco não foi diferente. Eu poderia e deveria ter dedicado mais tempo de meus dias a você, mas muitas coisas apareceram.

Hoje, no entanto, quero lembrar o porquê de estarmos juntos e o tanto que te amo.

Eu escolhi livremente estar com você, inclusive contrariando algumas pessoas e sabendo que não seria fácil.

Você me permitiu continuar com a melhor orientadora do mundo inteiro, aquela que mais do que orientar sobre o trabalho, me diverte, me escuta e me inspira a ser melhor.

Ao seu lado eu conheci a melhor parceria que poderia imaginar para estudar: Daniela e Vânia, pessoas que acompanham minhas ideias sem tirar os pés do chão

Estou estudando o que sonhei e da maneira que imaginei. Os resultados são lindos e preciso ter carinho e justiça para com eles, e mostrar ao mundo o que eu descobri.

Por fim, você é o caminho natural de quem quer estar no mundo acadêmico. Ainda que eu tenha milhares de dúvidas sobre esse mundo, é o que sonho fazer, o que sei fazer e onde quero transformar, se necessário for.

Espero que nos próximos meses, nosso vínculo fique ainda mais intenso e que eu não me esqueça do valor que você tem pra mim.

Prometo me dedicar mais e ser alguém melhor, voltar a ser aquela de quando nos conhecemos: corajosa, determinada, organizada e sonhadora.

De você, espero inspiração e bons frutos.

Nossa relação tem um fim marcado, mas minha vida nunca mais será a mesma. Você me transformou enquanto eu transformava você.

Sinto muito, me perdoa, sou grata, te amo

*Sempre digo que sou feliz por poder estudar ao longo desses
anos algo que acredito e me satisfaz pessoal e profissionalmente,
o que, com alegrias e lamentos, me transformou.*

Otrenti E. Processo ensino-aprendizagem em enfermagem à luz das representações sociais de graduandas e professoras [tese]. São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo; 2017.

RESUMO

Introdução. Essa pesquisa foi desenvolvida conforme as etapas do *Arco de Magueres* para problematização do objeto de estudo. Assim, a primeira etapa correspondeu à *observação da realidade*, incluindo o cenário local e nacional e a leitura crítica de referenciais teóricos sobre o processo ensino aprendizagem. A segunda etapa identificou os *postos-chave* para problematização, constituindo-se nos **Objetivos** do estudo - compreender as representações sociais sobre processo ensino aprendizagem de estudantes e professoras de enfermagem, com ênfase nas estratégias de ensino e - descrever aspectos práticos e possibilidades de ajustes no processo ensino-aprendizagem diante das representações sociais identificadas. Na terceira etapa, a *teorização*, ancorou-se no referencial das representações sociais e do processo ensino aprendizagem, principalmente, à luz da obra freiriana. O *levantamento de pressupostos*, quarta etapa, teve como **Método** a pesquisa qualitativa, com entrevistas individuais, apoiadas por fotografias e norteadas pelas questões – Para você, o que é processo ensino aprendizagem? e Quais as estratégias de ensino que predominam nesta Escola? Por quê? Foram entrevistadas, 12 graduandas em enfermagem e oito docentes da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. Após a análise das entrevistas por meio do Discurso do Sujeito Coletivo, foi realizada a quinta etapa, a *aplicação na realidade*, desenvolvida por meio da técnica de grupo focal, com a finalidade de discutir os achados na etapa anterior, buscando ações viáveis na prática e compatíveis às representações sociais do grupo. Foram dois encontros de duas horas cada um e participação de quatro graduandas e quatro professoras, o convite foi feito a todas as entrevistadas. **Resultados** As ideias centrais dos discursos mostraram como representação social do processo ensino aprendizagem: -compartilhar experiências e saberes; -integrado a situações externas ao espaço universitário; -deve ser significativo e -um ciclo dinâmico. Com relação às estratégias de ensino predominantes na Escola, as ideias centrais apontaram: -aulas expositivas: vantagens e desvantagens; -aulas participativas: perspectiva de mudança e – outras estratégias: pesquisa e atividades práticas. Nos dois encontros de grupo focal, as participantes elencaram ações exequíveis para alinhar as representações sociais encontradas, com o modo de ensinar na Escola, entre elas, a elaboração de plano de ensino em disciplinas piloto e parada pedagógica semestral para avaliação da estrutura curricular e metodologias de ensino aplicadas. **Considerações finais** O processo ensino aprendizagem pode e deve ser participativo, contemplando o contexto social. Ficaram evidentes os esforços para implementar mudanças que viabilizem a aprendizagem significativa. A parada pedagógica pode ser um espaço importante para, de fato, programar ações propostas nesse estudo em consonância com as metas Institucionais. A adoção da problematização para condução da pesquisa teve sintonia com a educação emancipatória e iluminou possibilidades para aprimorar o fazer ensino e aprendizagem na Escola.

Descritores: bacharelado em enfermagem; representações sociais; ensino; aprendizagem.

Otrenti E. Teaching-learning process in nursing illuminated by the social representations of undergraduate students and teachers [thesis]. São Paulo: School of Nursing, São Paulo University; 2017.

ABSTRACT

Introduction This research was developed according to Maguerez` Arch for problematization of the study object. Therefore, first stage was reality review, including local and national scenario and critical reading of theoretical references about teaching learning process. Second stage identified key points for problematization, regarding to aim the **Objectives** understand social representation about teaching learning process for nurse teachers and student, focused on teaching strategy and – describe practical matters and adjusts possibilities face social representation identified. Third stage, the theorization, based on social representation for teaching learning process and major reference on Paulo Freire works. Assumption Rise, fourth stage, qualitative research **Method**, individual interviews, supported by photographic and the questions: In your understand, what teaching-learning process? - What are the main teaching strategies in schools? Why? Were interviewed 12 nursing students and eight teachers from School of Nursing of University of São Paulo. The interviews were analyzed by Discourse of the Collective Subject. After that, was perform the Fifth stage, apply on reality, developed by focal group method, discuss the previews outputs from others stages, looking for practice and compatible group actions feasible to social representation. The invitation were send to all interviewed. After two sections with two hours each one with four students and four teachers. **Results** The mainly speech ideas showed as social representation of teaching learning process- share experiences and know how; - integrated external situations to university – should be significant and – it is a dynamic circle. Regarding to main schools teaching strategy, the main ideas showed: expository classes: advantages and disadvantages – participant class: changes perspectives – others strategy: research and practical activities. On both focal group meeting, all participants target actions required to align social representation founded on how to teach in school, among then, perform teach plan for assumptions pilots and pedagogical stops for curricular and methodology structure assessments. **Final Considerations** Teaching learning process should be dynamic and participative, focus on social context. It is clear those efforts to implement changes in the institution teaching learning process. The pedagogical stops could be relevant to implement proposed actions on this study together with Institutional goals. The problematization adopted to conduct this research was aligned with emancipatory.

Keywords: nursing baccalaureate, social representations, teaching learning process

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Arco de Maguerez.....	20
Imagem 2 – Fachada da EEUSP com cartazes utilizados durante ato que fechou a Escola. São Paulo. Junho de 2016.....	29
Imagem 3 – Atividade em sala de aula.....	53
Imagem 4 – Manifestação de estudantes	54
Imagem 5 – Estudante em atividade em sala de aula	56
Imagem 6 – Estudantes em atividade de ensino no Foyer da EEUSP	57
Imagem 7 – Apresentação de slide em aula.....	59
Imagem 8 – Atividade em sala de aula.....	61
Imagem 9 – Aula em laboratório	62

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EEUSP	Escola de Enfermagem da USP
ENS	Departamento de Enfermagem em Saúde Coletiva
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PPP	Projeto Político Pedagógico
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FUVEST	Fundação para o Vestibular
MPL	Movimento Passe Livre
CRUESP	Conselho de Reitores das Universidades Paulistas
HRAC	Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais
HU	Hospital Universitário
TRS	Teoria das Representações Sociais
SUS	Sistema Único de Saúde
ECH	Expressões chave
IC	Ideias Centrais
AC	Ancoragem
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
CoC	Comissão do Curso
PAE	Programa de aperfeiçoamento do ensino

SUMÁRIO

Caminho percorrido para o estudo	17
ETAPA 1 – OBSERVAÇÃO DA REALIDADE.....	22
1.1 CONTEXTO ATUAL DO ENSINO SUPERIOR EM ENFERMAGEM.....	23
1.2 CONTEXTO LOCAL DO ESTUDO	26
1.3 CONTEXTO POLÍTICO-ECONÔMICO.....	28
ETAPA 2 – DEFINIÇÃO DOS PONTOS CHAVE – OBJETIVOS DO ESTUDO.....	30
ETAPA 3 – TEORIZAÇÃO	32
3.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	33
3.2 CONTRIBUTO DE PAULO FREIRE E AS METODOLOGIAS DE ENSINO NO ÂMBITO DA GRADUAÇÃO.....	37
ETAPA 4 – ELABORAÇÃO DE PRESSUPOSTOS – ENTREVISTAS INDIVIDUAIS APOIADAS POR FOTOGRAFIAS	44
4.1 MÉTODO.....	45
4.1.1 Delineamento da pesquisa	45
4.1.2 Participantes	46
4.1.3 Estratégia para levantamento de informações.....	47
4.1.4 Análise das informações captadas.....	49
4.2 RESULTADOS – PRESSUPOSTOS ELABORADOS	51
4.2.1 O que é processo ensino-aprendizagem para você?.....	52
4.2.2 Quais as estratégias de ensino que você acha que predominam na Escola, e por quê?	58
4.3 DISCUSSÃO.....	63
4.4 SÍNTESE PARCIAL DO ESTUDO - PRESSUPOSTOS LEVANTADOS.....	65
ETAPA 5 – APLICAÇÃO À REALIDADE – ENCONTROS DE GRUPO FOCAL	67
5.1 MÉTODO.....	68
5.1.1 Delineamento.....	68
5.1.2 Participantes	69
5.1.3 Estratégias para levantamento e problematização de informações.....	69
5.2 RESULTADOS	70
5.3 DISCUSSÃO.....	76
5.4 SÍNTESE PARCIAL DO ESTUDO - APLICAÇÃO À REALIDADE.....	79

6	ASPECTOS ÉTICOS.....	80
7	SÍNTESE FINAL – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
	REFERÊNCIAS.....	86
	APÊNDICES.....	94
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ENTREVISTAS.....	95
	APÊNDICE B – CONSIGNIA PARA ELABORAÇÃO DAS FOTOGRAFIAS.....	97
	APÊNDICE C – APRESENTAÇÃO DE SLIDES PARA PRIMEIRO ENCONTRO DE GRUPO FOCAL.....	98
	APÊNDICE D – APRESENTAÇÃO DE SLIDES PARA PRIMEIRO ENCONTRO DE GRUPO FOCAL.....	103
	APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – GRUPOS FOCALIS.....	108
	ANEXO	109
	ANEXO 1 – PROPRIEDADE INTELECTUAL PARA USO DAS FOTOS.....	110

Caminho percorrido para o estudo

Caminho percorrido para o estudo

No mestrado, estudei avaliação de ações educativas formais para profissionais de saúde. Em 2009, ainda no decorrer do mestrado, comecei a trabalhar na Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo - EEUSP como Especialista em Laboratório de Ensino, no Departamento de Enfermagem em Saúde Coletiva - ENS. Nessa função, tenho estado diretamente envolvida com a formação de novas enfermeiras e enfermeiros e o processo de ensinar e aprender me cativou ainda mais durante minha experiência profissional.

Em fevereiro de 2013, ingressei no doutorado; nesse mesmo mês iniciei um curso de fotografia, que sempre desperta paixões e comigo não foi diferente. A diferença foi que não me apaixonei pela técnica fotográfica, mas pelas longas e interessantes conversas que ela mobiliza como a captação de um instante único, sua realidade, história e seus usos. Neste último, reconheci na fotografia um método de pesquisa em diversas áreas, entre elas, a educação, capaz de trazer à tona o objeto de estudo, permitindo reflexões e concretizando o que está presente somente no imaginário de quem capta a imagem.

Ao final de 2014, juntamente com minha orientadora, uma doutoranda e uma Especialista em Laboratório da EEUSP, elaboramos e obtivemos aprovação no edital Universal do CNPq, um projeto de pesquisa com a finalidade de traçar um diagnóstico do processo ensino aprendizagem, em três eixos: estudantes, docentes e Instituição. Esse estudo tem potencial para contribuir com o alcance de uma das metas da Instituição, a avaliação e adequação do Projeto Político Pedagógico - PPP e os programas de aprendizagem, com ênfase nas metodologias ativas.

Considero que o processo ensino-aprendizagem deva contemplar os contextos sócio educacionais, éticos e políticos, nos quais os indivíduos estão inseridos, além do significado cultural e social que estudantes e docentes atribuem a profissão de enfermeiras e de professora. Ensinar e aprender são deveras

complexos e envolvem tantos detalhes, uns maiores outros menores, que foi desafiante definir o foco do estudo.

Dentre tantos aspectos envolvidos nesse processo e por acreditar que são as pessoas os agentes de construção e transformação, optei por trabalhar com estudantes e professoras, a fim de saber como estas compreendem o processo ensinar e aprender, foi assim que me encontrei com as representações sociais.

Ao lado da orientadora, refletimos que as estratégias de ensino adotadas pelas professoras tanto são consequência de sua concepção de educação e do modo como foi educada, como também podem condicionar, em alguma medida, a forma como se compreende o processo de ensinar e aprender. Assim, selecionamos as estratégias de ensino como foco para aprofundar nessa análise e trazer à tona as concepções de ensino que permeiam o processo de ensinar e aprender na Instituição.

Julgamos que poderíamos dar um passo a mais em conhecer as representações sociais de professoras e estudantes ao descrever e propor mudanças de aspectos práticos do processo ensino-aprendizagem, diante das representações sociais identificadas.

Foi bastante desafiante definir como apresentar o trabalho, desde sua concepção até o resultado e a discussão com os referenciais teóricos adotados. Foi um processo intenso e intuitivo, mas, depois de algum tempo, percebi que estava fazendo a trajetória proposta no Arco de Maguerez, estratégia de problematização usado em modelos ativos de ensinar.

Vasconcellos (1999) afirma que a metodologia da problematização parte da crítica ao modelo tradicional de ensino, propondo o ensino a partir da resolução de problemas alinhados com a realidade, o que potencializa o raciocínio crítico e reflexivo dos estudantes.

O arco é composto de 5 etapas, conforme imagem a seguir:

Imagem 1 – Arco de Magueréz

O processo de reflexão, conforme o arco da problematização acontece em sucessivas idas e vindas, aproximações e distanciamentos com o objeto deste trabalho; no entanto, para deixar o texto claro e palatável aos leitores apresentaremos um caminho sequencial, partindo da observação da realidade até a aplicação dos resultados. Assim, nos capítulos serão apresentadas as etapas desenvolvidas, conforme proposta no Arco de Magueréz, observando os passos de uma pesquisa científica.

A etapa 1 - observação da realidade - foi desenvolvida a partir da minha observação informal do cotidiano acadêmico e da leitura crítica de referenciais teóricos do ensino superior em enfermagem em seu contexto atual e a importância das representações sociais no processo ensino aprendizagem. Nesse capítulo, apresentamos também, as características do local onde o estudo foi realizado. A partir desta etapa, pudemos elencar os pontos chave a serem estudados; o processo de ensinar e aprender envolve diversos e complexos aspectos, desse modo tivemos que fazer escolhas, que são apresentadas na etapa 2, na forma de objetivos do estudo.

Na etapa 3, apresentamos o referencial teórico norteador, que permitiu conhecer os princípios teóricos que oferecem sustentação aos pontos chave selecionados, aprofundando a realidade observada. Para tanto, abordamos os

aspectos mais relevantes a este estudo das representações sociais e das contribuições de Paulo Freire para o ensino superior.

Identificamos alguns pressupostos durante a etapa 4, na qual apresentamos as entrevistas realizadas com estudantes e professoras para conhecer as representações sociais do processo ensino aprendizagem e estratégias de ensino mais comuns. As informações das entrevistas individuais foram analisadas pelo método do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC para obtenção das representações sociais; dessas emergiram pressupostos para a etapa seguinte.

Por fim, acreditamos que os dois encontros de grupo focal, apresentados na etapa 5, condizem com a aplicação à realidade do conhecimento adquirido na etapa anterior, pois nos permitiu apresentar os resultados da etapa 4 e refletir sobre como transformar a realidade e os desafios que podemos enfrentar. Além disso, as participantes dos encontros têm inserção em espaços decisórios importantes dentro da Instituição e podem intervir efetivamente para modificar o cotidiano da graduação.

Pela complexidade e estilística, as etapas 4 e 5 estão apresentadas com o *método, os resultados, a discussão e uma síntese provisória*; dessa forma o texto ficou mais completo e condizente com os passos percorridos na pesquisa.

Por fim, apresento uma síntese do estudo, as considerações finais.

Adotei a abordagem qualitativa para este estudo por ser capaz de mostrar valores, significados, ideias que expressão as representações sociais.

Refiro-me às entrevistadas no feminino; apenas um dos entrevistados, estudante, é do sexo masculino; todas as demais 19 participantes são mulheres e, ideologicamente, fiz a opção por flexionar os termos em relação à maioria, mulheres, característica esta simétrica à enfermagem brasileira, apresentada no censo da enfermagem brasileira de 2015.

Ao longo dos últimos três anos, tentando responder aos objetivos e exercitando a ação-reflexão-ação, ao desenvolver esse trabalho nos transformamos mutuamente, pesquisadora, orientadora e sujeitos da pesquisa.

ETAPA 1 – OBSERVAÇÃO DA REALIDADE

1.1 CONTEXTO ATUAL DO ENSINO SUPERIOR EM ENFERMAGEM

Ao longo dos anos, o ensino de enfermagem no cenário internacional e nacional tem sofrido mudanças curriculares e estruturais, influenciadas pelo contexto social e histórico, amparadas por discussões de grupos envolvidos com a temática. Consequentemente, o perfil do profissional formado também variou ao longo das décadas (Silveira e Paiva, 2011).

Quem sistematizou o ensino de enfermagem foi Florence Nightingale, ainda no século XIX, dividindo as profissionais formadas em duas categorias, *ladies e nurses*. O sistema *nightningaliano* se expandiu pelo mundo, chegando ao Brasil no início do século XX, com enfermeiras norte-americanas. Após ter ficado por longo período sob coordenação de irmãs de caridade, o ensino de enfermagem foi oficialmente instituído no Brasil com a Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras, em 1890, com a principal finalidade de garantir o saneamento dos portos; hoje essa Instituição é parte da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UNIRIO (Scherer, Scherer e Carvalho 2006).

Com a criação da Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública, no Rio de Janeiro, a enfermagem moderna foi introduzida no Brasil, em 1923, 63 anos após seu surgimento na Inglaterra. O curso era composto por disciplinas de pequena duração e um período de prestação de serviços de oito horas diárias em hospital era obrigatório. Como benefício, as alunas recebiam moradia e uma pequena remuneração. Esse modelo de ensino era bastante semelhante às determinações contidas no Standard Curriculum norte-americano de 1917 (Scherer, Scherer e Carvalho 2006).

A crescente urbanização e desenvolvimento dos hospitais fez crescer a demanda por novas enfermeiras; nesse período, as congregações religiosas têm sua importância reduzida no ensino de enfermagem, passando a formação de novas enfermeiras para a responsabilidade de entidades laicas (Gomes, Almeida Filho e Baptista, 2005).

O Decreto n.º 17.268/1926 institucionalizou o ensino de enfermagem no Brasil e em 1931, a Escola Ana Neri foi considerada oficial e um padrão para todo o país. Em 1946, foi oficialmente incorporada à Universidade do Brasil (Silveira e Paiva, 2011).

O número de escolas de enfermagem teve crescimento acelerado entre as décadas de 1930 e 1950, desacelerou em 1960, com a saúde e educação em segundo plano nas políticas governamentais e tornou a se expandir entre 1970 e 1980, com a criação de cursos de pós-graduação e incentivo ao desenvolvimento de pesquisas (Backers, Silva Rodrigues, 2007).

Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 propõe a adoção de diretrizes curriculares específicas para cada curso, e em 2001, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para cursos de graduação em enfermagem.

Ao descrever o perfil do profissional que se pretende formar, a DCN descreve um enfermeiro generalista, com capacidade crítica e reflexiva, pautado em princípios éticos (Ministério da Educação, 2001).

A mesma Resolução, em seu artigo 14, recomenda que a estrutura do curso de graduação deva assegurar a implementação de metodologias no processo ensinar-aprender que estimulem o aluno a refletir sobre a realidade social (Ministério da Educação, 2001).

Dessa forma, para responder ao explicitado por essas normatizações e às necessidades de saúde da população, a formação em enfermagem necessita ser repensada para superar a reprodução de informações e tornar o estudante o principal agente em sua formação.

Concordamos com Waterkemper (2012) quando afirma que

“A formação dos profissionais de saúde precisa superar um modelo predominantemente técnico, linear, compartimentado, ainda frequente nos currículos de alguns cursos e que já não tem atendido aos anseios e necessidades dos profissionais e da população usuária dos serviços de saúde” (Waterkemper, 2012 p. 71).

A adoção de estratégias pedagógicas que articulem o saber e estimulem o trabalho em grupo e as relações interpessoais são vislumbradas como instrumento potencial para transformar o ensino de enfermagem no país. Nesse contexto, destacam-se as metodologias ativas de ensino que têm como propósito envolver o estudante em seu aprendizado por meio da reflexão da realidade vivenciada.

As metodologias ativas compreendem estratégias de ensinar e aprender nas quais o estudante é o protagonista, desenvolvendo habilidades, conhecimentos e atitudes, críticas e reflexivas, sempre alinhadas com as mudanças sociais (Prado et al 2011).

Dentre as estratégias adotadas, destaca-se a problematização ou resolução de problemas em perspectiva dialética que permitem ao estudante aprender fazendo, dentro da dinâmica ação-reflexão-ação.

Pesquisadores contemporâneos, como Prado et al (2011) enfatizam que estratégias que estimulem a criatividade para resolver problemas, gerando situações significativas, têm potencial para desenvolver competências diversas.

A demanda por novas abordagens pedagógicas aponta a necessidade de instituições de ensino conhecerem e proporem estratégias inovadoras, que tenham maior potencial de mobilizar os estudantes na construção de seu conhecimento (Prado, 2013). Por sua vez, Teófilo e Dias (2009) acrescentam que os cursos de enfermagem devem reformular suas concepções político-pedagógicas em busca de novas construções coerentes com os perfis socioeconômicos e epidemiológicos da população.

No entanto,

“...a proposta de construção de um método ativo e inovador de ensino, aprendizagem e avaliação no âmbito universitário que desperte interesse e motivação dos educandos é algo bastante complexo. Exige dos agentes envolvidos no processo de aprendizagem (docentes, discentes e a própria instituição universitária) exercício constante de (des)construção de seus papéis e um comprometimento acadêmico e científico que resulte na elaboração de um método eficaz, flexível, dinâmico e promotor de uma aprendizagem significativa e emancipadora.”(Costa e Cotta 2016)

Os Projetos Político-Pedagógicos - PPP dos cursos de graduação em enfermagem têm passado por reestruturações, a fim de responder às demandas da LDB e das DCN. Assim, os cursos se propõem a adotar estratégias de ensino mais participativas, dialéticas.

Ainda que tenham sido delineadas para atender ao novo perfil do estudante ingresso e responder às necessidades de saúde da população, as estratégias de ensino são ferramentas e precisam estar coerentemente conectadas às concepções de ensino; não sendo assim, tornam-se vazias, e se esgotam em si, com pouco significado e transformação da prática do ensino e de saúde.

Uma das medidas possíveis para atribuir significado e coerência à escolha das estratégias de ensino é o conhecimento das características dos indivíduos.

Reconhecer as características dos estudantes, suas habilidades e estratégias, que sejam significativas para sua aprendizagem, configuram-se como importante ponto de partida para o planejamento das práticas pedagógicas (Veen e Vrakking, 2009).

Além de conhecer o perfil sócio demográfico, os estilos de aprendizagem e tantas outras características dos atores do processo ensino-aprendizagem, questionamo-nos sobre a familiaridade e afinidade com as abordagens participativa no ensino e onde residem as limitações para sua implementação. Seria por desconhecimento dos docentes de como fazê-la acontecer? Ou então por obstáculos no cotidiano do trabalho? Quanto aos estudantes, podemos especular que a familiaridade com estratégias tradicionais herdadas do ensino médio define esse comportamento de baixa adesão? Como síntese a esses questionamentos, formulamos como questão de pesquisa O que pensam professores e estudantes sobre ensinar e aprender?

Acreditamos que, ao menos, parte das respostas a essas indagações possam ser encontradas em estudos que tragam à tona as representações desses sujeitos sobre o processo ensino aprendizagem e as estratégias de ensino adotadas ao longo deste.

Alvez-Mazotti (2008) defende que as representações sociais constituem elementos essenciais a análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo, graças a sua relação com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e na orientação de condutas e práticas sociais.

Por concordar com a autora, desenhamos nosso estudo em busca de conhecer o que pensam estudantes e professoras sobre o processo ensino aprendizagem, com recorte nas estratégias de ensino, compreendendo, ainda, que as representações sociais são a forma pela qual o senso comum expressa seu pensamento (Jordelet 1993).

1.2 CONTEXTO LOCAL DO ESTUDO

O estudo foi desenvolvido na Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo - EEUSP, localizada na capital paulista. Criada em 1942, propõe-se a preparar

enfermeiros, docentes e pesquisadores em todos os ramos da enfermagem, através de cursos de graduação, pós-graduação e extensão.

Tem projeção e reconhecimento nacional e internacional, contribuindo para o desenvolvimento da enfermagem em “três finalidades estatutariamente previstas para a universidade: ensino, pesquisa e prestação de serviços à comunidade sob formas múltiplas (extensão)”. A gestão acadêmica é, portanto, dividida em graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão¹.

Com quatro departamentos: Departamento de Orientação Profissional, Departamento de Enfermagem em Saúde Coletiva, Departamento de Enfermagem Materno-Infantil e Departamento de Enfermagem Médico-Cirúrgica, conta com 78 docentes, sendo 11 titulares, 59 doutoras e oito professores contratados em regime de dedicação parcial; funcionários são 113 distribuídos nos setores da Escola, com atribuições de nível básico, técnico e superior ².

Anualmente, ingressam no curso 80 estudantes, selecionados por meio de provas organizadas pela Fundação para o Vestibular - FUVEST. Entre 1942 e 2015, a EEUSP formou 3524 enfermeiras e enfermeiros.

Ao longo de quatro anos, em período integral, são oferecidas 37 disciplinas obrigatórias, ministradas na própria EEUSP, e em unidades parceiras do Quadrilátero da Saúde/Direito e do *campus* Butantã (Cidade Universitária). Além do bacharelado, os estudantes podem optar pela licenciatura.

Em 2010, foi implantada uma nova estrutura curricular, interdepartamental, organizada em três ciclos, das **Necessidades, do Cuidado e da Prática profissional**, tendo o cuidado de enfermagem em seus diferentes sentidos, significados e dimensões como eixo central.

Cada Ciclo está articulado em torno de eixos integrativos, organizados em semestres compostos por Módulos, com forte ênfase na relação teoria-prática, possibilitando ao estudante maior integração dos conhecimentos, mediante sua inserção em atividades práticas sob tutoria docente. Além disso, possibilita o desenvolvimento da autonomia do estudante por meio da elaboração de projetos de ação aplicados à realidade de saúde sob análise. Para tanto, prioriza estratégias que levam ao desenvolvimento integral do estudante em suas capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras, com vistas à aprendizagem

¹ Segundo informações acessadas no site Institucional <http://www.ee.usp.br>

² Dados referentes à 2016, fornecidos pelo Departamento de Pessoal da Instituição

significativa e contínua, articulada ao seu projeto de vida e de formação. Püschel et al 2009 p. 7)

1.3 CONTEXTO POLÍTICO-ECONÔMICO

Seria insipiente não apresentar o contexto político e econômico que se encontra nosso país ao longo do desenvolvimento deste estudo. Ainda que não tenhamos a intenção de conduzir uma problematização de cunho tão macroscópico, precisamos localizar a Universidade no cenário nacional.

Os efeitos de um frágil crescimento econômico no período de 2010-2013 se fizeram sentir com o aumento progressivo da resistência popular, manifesto pelas greves de 2012 – 2013 e as grandes manifestações populares de 2013. O Sistema de Acompanhamento de Greves registrou 2.050 greves em 2013, um crescimento de 134% em relação ao ano anterior, foi o maior número de toda a série histórica. Mesmo em meio a um crescimento de mais do que o dobro no número de greves, as proporções entre as esferas pública e privada se mantiveram, com predomínio da esfera privada (54%), sobre a pública (46%), em 2012 e 2013. Grande parte das reivindicações estava relacionada aos reajustes salariais, manutenção ou conquista de direitos, principalmente, a alimentação e condições de trabalho (Dieese 2013).

Em São Paulo, as manifestações populares foram desencadeadas pelo aumento da tarifa do transporte público, pelo Movimento Passe Livre - MPL, em junho de 2013; ganharam força e se expandiram para todo o país, aglutinando pessoas insatisfeitas com a política, com a má qualidade dos serviços e indignadas com a corrupção.

A desaceleração da economia se manteve e seus reflexos se faziam sentir em todas as esferas de governo. No estado de São Paulo, a queda na arrecadação de impostos impactou diretamente no financiamento das universidades públicas estaduais, USP, UNESP, UNICAMP, que já vinham sofrendo as consequências do processo de expansão, ocorrido em anos anteriores, que não foram acompanhadas pelo financiamento. Em 2014, o Conselho de Reitores das Universidades Estaduais de São Paulo - CRUESP não concedeu o reajuste, previsto na Constituição Federal, para recompor as perdas salariais decorrentes da inflação o que deflagrou greve das três Universidades paulistas por 116 dias.

Nos planos de cortes de despesa estavam também o Hospital de Reabilitação de Anomalias Crânio Faciais de Bauru – HRAC e Hospital Universitário - HU que prestam assistência à população e, só não foram desvinculados da USP em função do movimento de resistência que se estende até o momento.

Durante a condução das entrevistas individuais apresentadas na Etapa 4, a Escola de Enfermagem vivenciava uma greve de estudantes com significativa representatividade; em um dos dias, a Escola amanheceu fechada por estudantes que intencionavam manifestar sua posição e cobravam algum parecer da direção.

Imagem 2 – Fachada da EEUSP com cartazes utilizados durante ato que fechou a Escola. São Paulo. Junho de 2016

Créditos: Fotos retiradas da página do Facebook, “Divulgação da Greve na EEUSP”.

Todos nós sentimos o impacto de tanta instabilidade e como era de se esperar, algum efeito se deu sobre esse estudo, ainda que não de forma direta, mas certamente afetou a forma que olhamos para nossa “realidade, e se essa é tão importante no estudo das representações sociais, consideramos justo apresentar o contexto macroscópico em que estamos inseridas.

ETAPA 2 – DEFINIÇÃO DOS PONTOS CHAVE – OBJETIVOS DO ESTUDO

Por entendermos que são as pessoas envolvidas no processo ensino aprendizagem que o constroem e reconstroem e, considerando que as estratégias de ensino são, em parte, consequência da concepção que se tem sobre ensinar e aprender, definimos como objetivos

- (I) compreender as representações sociais sobre processo ensino aprendizagem, de estudantes e professoras de enfermagem com ênfase nas estratégias de ensino

Almejamos que as representações sociais e o planejamento e execução do ensino na Instituição pudessem convergir, então propusemos

- (II) descrever aspectos práticos e possibilidades de ajustes no processo ensino-aprendizagem, diante das representações sociais identificadas.

ETAPA 3 – TEORIZAÇÃO

3.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A partir do conceito de representações coletivas de Durkheim, Moscovici (2005) propõe a Teoria das Representações Sociais - TRS, estabelecendo a matriz teórica da representação social da psicanálise. Para Sêga (2000) o estudo das representações social extrapolou a sociologia e passou a figurar na psicologia social, extravasamento que percebemos também na enfermagem e na educação, que passaram a se ocupar de compreender as formas de pensar e agir das pessoas.

A representação social é uma construção do indivíduo com origem e destino social, visa conhecer o dinamismo dessa relação, determinando como os aspectos sociais interferem nas representações sociais dos indivíduos e como estes interferem na elaboração das representações sociais do grupo (Moscovici, 2005).

Ainda, segundo o mesmo autor, as representações sociais são elementos de uma cadeia de reação de percepções, opiniões e noções, o que significa que não é possível conseguir nenhuma informação sem que tenha sido previamente distorcida pelas representações sociais impostas.

Jodelet (2005) conceitua representação social como uma forma de conhecimento que forma um saber histórico, cultural, geral, objetivo e prático, que é elaborado e compartilhado por meio de valores, códigos e ideias, de forma a contribuir para a construção de uma realidade comum.

As representações sociais constituem uma série de opiniões, explicações e afirmações que são produzidas a partir do cotidiano dos grupos, sendo a comunicação um elemento primordial neste processo. Considerada "teoria do senso comum", por ser criada pelos grupos como forma de explicação da realidade, a representação social formaliza uma modalidade de conhecimento particular que tem por função, a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos (Moscovici, 2005).

O papel que a pessoa ocupa no grupo está diretamente relacionado às suas representações sobre algo. O avanço do estudo das representações sociais reside em relacionar processos simbólicos e procedimentos reais, em outras palavras, uma representação.

...não é cópia do real, nem cópia do ideal, nem a parte subjetiva do objeto nem a parte objetiva do sujeito, ela é o processo pela qual se estabelece a relação entre o mundo e as coisas (Sêga 2000 p. 129).

O foco principal das representações sociais é o estudo dos fenômenos sociais a partir da perspectiva coletiva, mas sem perder o ponto de vista do indivíduo. Deste modo, as representações sociais são simultaneamente individuais e coletivas, sendo as respostas individuais que traduzem as atitudes e os reflexos das manifestações dos grupos dentro de uma sociedade nas quais são estabelecidas interações.

Ao estudar as representações sociais de professores de cursos de licenciatura, Costa (2013) parte do pressuposto que as representações sociais podem nos revelar como são criadas e utilizadas as representações nos seus discursos e nas suas práticas cotidianas. Destaca, ainda, que as falas são carregadas de sentido e ao desenredar essas falas, o pesquisador chega à construção das representações.

Para Moscovici (2005), as representações sociais têm origem na contradição entre o que é familiar e desconhecido do indivíduo, dessa forma, ao depararmos com algo novo, buscamos apoio em algo conhecido para aproximá-los e, então, reconhecer, que é a relação do conhecido com o alheio.

As manifestações sociais passíveis de análise das representações orbitam entre a comunicação, a bagagem cultural, códigos, símbolos, valores e ideologias vinculados a pessoas e grupamentos sociais Sêga (2000).

A comunicação recebe destaque em Moscovici (2005 p. 71) justamente por esse autor defender que as representações não se criam por sujeitos isolados. A representação de um objeto implica sua saída do anonimato ou como explica o autor “o que é anônimo, o que não pode ser nomeado, não se pode tornar uma imagem comunicável ou ser facilmente ligado a outras imagens”.

Dessa condição, emerge o conceito de ancoragem, que torna o desconhecido em familiar. Mas esse processo está ligado a outro, ao de objetificação, que para o criador da teoria da representação social, “une a ideia de não familiaridade com a realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade” (Moscovici 2005 p.71).

Lefèvre et al 2010 relaciona representação e opinião, esta última é definida como

equivalente do ato ou comportamento por meio do qual indivíduos, na qualidade de atores sociais, expressam verbalmente o sentido atribuído por eles a todo tipo de evento, temas, assuntos, tópicos que de alguma forma, lhe dizem respeito (Lefèvre et al 2010 p 799.)

O desafio, então, passa a ser reconstruir as opiniões individuais, únicas existentes na perspectiva positivista, de modo a compor uma opinião coletiva, compartilhada por um grupo. Tradicionalmente, são vislumbradas duas estratégias: a soma de iguais em que discursos semelhantes são integrados em um mesmo conjunto; ou o grupo focal, onde a opinião coletiva é supostamente representada ao agrupar sujeitos relativamente homogêneos (Lefèvre et al 2010).

Os mesmos autores dizem que tais estratégias apresentam limitações de diversas ordens, desde insuficiências metodológicas até epistemológicas e então apresentam o DSC, por meio do “eu ampliado”, como estratégia para minimizar tais limitações. Essa ferramenta busca reconstruir a opinião coletiva pela elaboração de um discurso síntese, em primeira pessoa do singular.

Por essa razão, o DSC foi adotado como método de análise da próxima etapa do estudo; as lições incorporadas pela leitura da obra de Pierre Bourdieu também iluminam esse trabalho.

Segundo Lima e Campos (2015) existe uma aproximação conceitual entre as representações sociais de Moscovici e o *habitus* de Pierre Bourdieu

essa aproximação conceitual pode contribuir para o estudo de questões complexas ligadas à educação, que envolvem relações intra e intergrupais no âmbito de uma realidade social que tem como base as Instituições (Lima e Campos, 2015, p 70)

Ao esclarecer o conceito de *habitus* adotado por Bourdieu, Wacquant (2007) traça um paralelo entre esse conceito e as representações sociais.

O *habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar ‘a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade’, ou seja, o modo como a sociedade torna-se depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam em suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações de seu meio social existente. (Wacquant, 2007 p. 66).

Habitus integra todas as experiências passadas, percepções, apreciações e ações; todas essas informações permitem ao sujeito transitar entre os diversos aspectos da vida (Bourdieu, 2002). Os conceitos de *campo* e *habitus* se relacionam

campo é entendido como um conjunto de domínios que indispensam a presença de um *habitus*, que é o conjunto de práticas que permitem os indivíduos se orientarem em seu lugar social, institucional, conduzindo-o nos mais variados ambientes” (Sobreira 2012 p.3710)

Meo (2010) clarifica que *habitus* é uma matriz de classificações, percepções e disposições que permite ao sujeito participar nas diversas áreas da vida, como educação, trabalho e família, construído, inconscientemente, pela socialização, desde a infância.

O *habitus* varia em tempo e espaço, principalmente em decorrência da estrutura de poder dada e é transferível entre aspectos da vida e entre indivíduos de um mesmo grupo (Bourdieu 2002); o que demonstra a importância do contexto social e do convívio para compreender *habitus*.

Em seus estudos do *habitus*, Bourdieu utilizou a fotografia como um dos instrumentos para compreender seu objeto:

Nada é mais estruturado e convencional que a prática da fotografia e os fotógrafos amadores. As normas que definem as ocasiões e os objetos da fotografia revelam a função social do ato e da imagem fotográfica: eternizar e tornar solene os tempos, fonte de vida coletiva. (Bourdieu 1965, p.639)

Barcelos (2013), ao analisar as fotografias vencedoras do *World Press Photo*, um dos maiores e mais prestigiados concursos internacionais de fotojornalismo, na perspectiva das representações sociais, relata que é possível buscar caminhos para tentar conhecer a visão de mundo que elas apresentariam.

Pierre Bourdieu dedicou grande parte de seus estudos a discutir a sociologia da educação; o sociólogo também lançou mão da fotografia como estratégia para captar informações para suas reflexões. Por essas razões, encontramos em Bourdieu a convergência para fundamentar teórica e metodologicamente este estudo.

Concordamos com Lima e Campos (2015) que Bourdieu nos leva a refletir sobre a realidade social em um determinado campo e Moscovici nos “instrumentaliza” para olhar essa realidade de indivíduos e grupos.

3.2 CONTRIBUTO DE PAULO FREIRE E AS METODOLOGIAS DE ENSINO NO ÂMBITO DA GRADUAÇÃO

O trabalho em saúde, reconhecido como prática social tem sido objeto de mudanças e reflexões na atualidade, com vistas a superar o modelo da medicina curativa tradicional (Gatto Junior, Almeida e Bueno, 2015).

Nesse mesmo sentido, o ensino superior em saúde, por visar um conjunto de saberes técnicos que instrumentalizem os profissionais para atuar no processo saúde-doença acaba por reproduzir a lógica da sociedade de aumentar a produção por meio da divisão do trabalho.

O ensino superior em enfermagem se desenvolve pautado no modelo de medicina curativa o que pressupõe um aprendizado linear, baseado na transmissão do conhecimento, influenciado pelas construções históricas e sociais (Stotz 2007).

Em 1990, com a implantação do SUS como um modelo contra hegemônico a partir de importantes reflexões sobre o processo de trabalho em saúde, a necessidade de profissionais que possuam saberes que vão além da dimensão instrumental, tem se trabalhado no sentido de atender aos princípios e diretrizes do SUS por meio de gestores e instituições de ensino para reorientar a formação de novos profissionais (Gatto Junior, Almeida e Bueno, 2015).

Diante do exposto, podemos nos posicionar a favor de Gatto Junior, Almeida e Bueno (2015) que enunciam o ensino superior em saúde como palco de muitas discussões sobre formas de trabalhar e ensinar numa perspectiva crítico-reflexiva, que possa apoiar a implementação do SUS.

Pereira (2003) reforça essa premissa da necessidade de formar profissionais capazes de atuar numa perspectiva crítica e reflexiva com vistas à implementação efetiva do SUS e de seus princípios fundantes. Gradativamente espera-se, portanto, substituir o modelo biomédico de assistência, curativista e hospitalocêntrico, ultrapassado ideologicamente.

Em texto para a auto avaliação de instituições, o despreparo dos profissionais de saúde - que se formam em modelos de ensino tradicionais, relacionados ao modelo curativista e centrado nos hospitais - é tido como um dos dificultadores da implementação do SUS (Brasil 2004).

O modelo tradicional de ensino em saúde evidencia-se pela transmissão de conhecimentos, que desconsidera o contexto em que o aprendiz está inserido, considera o professor única fonte de conhecimento e, portanto, responsável por transmitir o seu saber ao aluno, que por outro lado não possui qualquer sabedoria. Paulo Freire chama esse tipo de ensino de “educação bancária” no qual o conhecimento é “depositado” no aluno, que o recebe passivamente.

Ao se referir ao conceito de educação bancária de Paulo Freire, Solon Freire (2010 p. 48) enfatiza que “a concepção bancária trava o diálogo e implementa a dicotomia homem-mundo. A libertação autêntica é humanização em processo e não uma coisa que se deposita nos homens”.

Tal concepção de educação não contribui para a formação de um profissional crítico e reflexivo, pelo contrário, esse indivíduo que não vivenciou experiências educativas emancipatórias tende a reproduzir o modelo tradicional a que foi submetido (Freire 2011).

A pedagogia de Paulo Freire é um marco, chamado de Educação Libertadora, de cunho libertador como explícito em seu nome, com vistas a dar concretude à liberdade, capaz de colocar o sujeito aprendiz em posição de protagonista e consciente de seu papel histórico e social.

Em sua obra fundante, *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire enfatiza a elaboração de uma pedagogia DO oprimido e não PARA o oprimido, colocando o sujeito no centro da ação.

“O destinatário de toda a práxis freiriana é a humanidade, porém, a perspectiva é dos que sofrem. São eles, os oprimidos, os atores revolucionários, por não ter o que esconder, o que perder, assumem o papel da transformação social” (Solon Freire, 2010 p 89).

Freire insiste numa educação como criação histórica a partir de mudanças na sociedade, na política, na ética, no cotidiano dos indivíduos de diferentes grupos sociais; assim, para compreender os seus pressupostos é necessária a compreensão da totalidade e das contradições, com “dois polos de irradiação inseparáveis: um predominantemente psicopedagógico e outro radicalmente político pedagógico” (Scocuglia, 2006 p 95).

Os pressupostos do referencial teórico de Paulo Freire podem ser um direcionamento para a reorganização do ensino superior em saúde, com vistas a formar um profissional preparado para atuar no âmbito do SUS (Moretti-Pires, Bueno, 2009) e como estabelecem as DCN e outros textos e documentos contemporâneos, no entanto, evidenciam a necessidade de reflexão acerca dos processos de ensinar e aprender.

Mitre et al (2008), no entanto, alertam que

O grande desafio deste início de século está na perspectiva de se desenvolver a autonomia individual em íntima coalizão com o coletivo. A educação deve ser capaz de desencadear uma visão do todo — de interdependência e de transdisciplinaridade —, além de possibilitar a construção de redes de mudanças sociais, com a consequente expansão da consciência individual e coletiva. Portanto, um dos seus méritos está, justamente, na crescente tendência à busca de métodos inovadores, que admitam uma prática pedagógica ética, crítica, reflexiva e transformadora, ultrapassando os limites do treinamento puramente técnico, para efetivamente alcançar a formação do homem como um ser histórico, inscrito na dialética da ação-reflexão-ação (Mitre et al 2008 p. 2134)

Concordamos, portanto, com Ito et al (2006 p. 574) no sentido que

“se as novas exigências da Nova LDB das Diretrizes Curriculares Nacionais forem bem direcionadas e aproveitadas, podem proporcionar a formação de profissionais críticos, reflexivos, com participação efetiva no sistema de saúde e com competência profissional para participar efetivamente da resolução de problemas de saúde das populações”.

Para formar o profissional que a LDB e a Resolução 03/2001 propõem, são necessárias estratégias de ensino alinhadas não somente ao perfil profissiográfico pretendido, mas também ao perfil do cidadão ingressante no ensino superior.

Sendo assim, é essencial adotar metodologias ativas de ensino, dando ao estudante o protagonismo do processo, o que representa romper com o tradicional. E seguir os apontamentos

A proposta de ensino deve centrar a metodologia na relação professor/aluno, em que cada um é considerado com seus conhecimentos prévios e potencialidades, e devem estar envolvidos em todo o processo, para que a aprendizagem ocorra sob um clima autêntico, permeável a trocas e propício ao desenvolvimento da capacidade de análise e crítica acerca do contexto sócio político, na qual a saúde está inserida (Gatto Junior, Almeida e Bueno, 2015 p. 126).

Para Luckesi (2007) as estratégias de ensino devem estar articuladas com a teoria pedagógica que as embasa.

Opções pedagógicas demonstram em determinadas situações os objetivos e ideologias escolhidas, ainda que de forma inconsciente; em outras palavras, “processos educativos desenvolvem-se tendo como base determinada pedagogia, fundamentada por sua vez em uma teoria do conhecimento” (Waldow, 2009 p. 183).

Podemos dividir as tendências pedagógicas em três grandes grupos:

1. Tendência Liberal tradicional: tem como grande objetivo preparar intelectual e moralmente para o desempenho de seus papéis; o conhecimento é passado para o aluno por meio de exposição verbal do professor; ao aluno cabe uma atitude passiva e disciplinada, independente da idade, diante da autoridade do professor.
2. Tendência liberal renovada progressista: a escola adequa-se às necessidades individuais e o aprendizado é tido como resultado das vivências, estimulado por exercícios de motivação e solução de problemas; ao professor, cabe auxiliar o aluno em seu desenvolvimento.
3. Tendência liberal renovada não diretiva: os alunos aprendem pela busca de conhecimentos e o professor assume papel de facilitador; tem esse nome por partir do pressuposto de não estabelecer prioridades, antecipadamente.
4. Tendência liberal tecnicista: a escola assume o papel de modelar o comportamento do aluno, visando produzir indivíduos preparados para o mercado de trabalho, por meio do repasse de informações; ao aluno cabe fixá-las, já que o professor é quem detém o saber.

Tendo clareza sobre qual concepção está balizando seu trabalho no processo de ensinar e aprender, o professor deve estruturar seu método e escolher suas ferramentas. Deve buscar estratégias de ensino que superem o repassar de conhecimento, despertando a consciência crítica, potencializando atitudes criativas e transformadoras (Gatto Junior, Almeida e Bueno 2015).

Paulo Freire é um dos precursores da Pedagogia Progressista no Brasil, que como vimos, preconiza uma educação libertadora e transformadora (Miranda, Lima e Barroso, 2004).

Em *A Pedagogia do Oprimido*, escrito em 1968, o autor destaca que a educação deve contemplar o contexto experimentado pelo aprendiz, por meio de uma pedagogia dialógica, sem supremacia do educador, articulando saberes e vivências, em um trabalho coletivo que contribua para a libertação de quem sempre foi oprimido pelas classes dominantes; a educação se não emancipatória, pode levar o aprendiz, quando munido de algum poder, reproduzir a opressão que sofreu.

Para Freire, o profissional deve estar comprometido com a sociedade, para que por meio de sua ação e reflexão possa transformar a realidade, pois através desta capacidade de refletir, que o faz um ser de *práxis*. Além disso, as práticas educativas, quando desenvolvidas numa perspectiva conscientizadora, permitem que o indivíduo exerça mais plenamente a sua cidadania (Camargo Junior et al)

Para Solon Freire 2010 *A Pedagogia do Oprimido* apresenta a base da teoria pedagógica de Freire e suas primeiras obras são as mais relevantes no alicerce de sua teoria pedagógica.

O pensamento de Freire ainda é contemporâneo e pode ser entrevisto em textos e diretrizes para o ensino superior. São diversos os termos utilizados ao se referir ao que Paulo Freire chamou de educação emancipatória. Mais variadas ainda são as expressões que se referem às estratégias de ensino adotadas com objetivo de mobilizar o aprendiz.

Fizemos a opção por não fixar uma terminologia específica, por entender que antes é preciso que esteja clara a tendência em que se ancoram as metodologias e estratégias de ensino. Sem ter a clareza do ponto de partida, pouca diferença faz como chamamos as ferramentas, pois elas estarão apenas servindo para transformar o objeto que foi previamente definido.

No Projeto Político Pedagógico da Escola de Enfermagem (p. 32)

Decidiu-se pela a utilização da metodologia dialética como balizadora do processo de ensino-aprendizagem, o que exige do professor uma nova concepção de sujeito, conhecimento e processo ensino-aprendizagem, com a ampliação das formas de ensinar, nas quais o estudante tem papel ativo.

As metodologias ativas de ensino são pautadas no conceito de autonomia, no qual o educando é capaz de gerenciar seu próprio aprendizado como sujeito ativo nesse processo. Essa característica só é possível diante de uma relação dialética entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, docentes e discentes (Costa, Siqueira-Batista, 2004).

Na educação, em breve glossário, Gadotti (2003) amplia essa ideia, conceituando dialética como:

Concepção filosófica segundo a qual o mundo se encontra em constante mudança; as leis fundamentais da dialética são: tudo se relaciona (princípio da totalidade); tudo se transforma (princípio do movimento); mudanças quantitativas geram mudanças qualitativas; existe o princípio da contradição, que significa a unidade é a luta dos contrários a contradição é a base da dialética” (Gadotti 2003 p 150)

Vasconcellos (1992) esclarece que na metodologia dialética, já se referindo à sua aplicação no ensino, a existência de três grandes preocupações do educador, ao longo do processo ensino-aprendizagem: a mobilização para o conhecimento; a construção do conhecimento e a elaboração da síntese do conhecimento, nomeadas síncrese, análise e síntese, respectivamente.

Desse modo, entendemos que essa metodologia enfatiza a resolução de problemas e pressupõe o uso de estratégias de ensino inovadoras, que possibilitem o envolvimento significativo do estudante em seu processo de aprender; o professor assume, então, o papel de mediador.

Na área da saúde, é possível pensar o aprendizado por meio da prática em campo, o conceito de *aprender fazendo*, portanto, é preciso repensar a linearidade teoria e prática, não mais separadas e sim em constata interação.

Um currículo integrado vislumbra esse novo formato, implicando a formação de cidadãos mais críticos (Feurweker, Sena, 2002), o qual, além de constar no PPP, deve contar com a adesão de professores e estudantes.

A aprendizagem, pois, vista como um processo individual que está em constante construção, leva à integração progressiva do conhecimento (Falchetti, 2009). Do que se apreende que há o envolvimento do estudante e do professor, ligados ao conteúdo a ser ensinado e aprendido, exercitado na instituição. Este processo dinâmico é monitorado pela avaliação.

Nesse modelo, a avaliação precisa ser processual e formativa, para viabilizar a autonomia, o diálogo e a reflexão; deve envolver todos os sujeitos e superar assim o modelo tradicional de verificação de conhecimento acumulado (Mitre et al 2008).

Tentar explicar e resolver a avaliação da aprendizagem de nossos alunos exclusivamente como um fenômeno ligado às competências do docente para ensinar ou do estudante para aprender é ingenuidade política com sérias repercussões éticas e técnicas, inclusive. Somente pelo exame crítico da realidade, poderemos concretizar nosso projeto utópico (Sordi e Malavazi 2004 p 106).

A auto avaliação e o diálogo são estratégias que podem ser utilizadas nesse novo paradigma de ensinar e aprender; o estudante pode ser avaliado quanto à sua criatividade, organização, participação, comunicação e relacionamento com o grupo (Vasconcellos, 1992). No diálogo, docente e discente interagem para refletir sobre o objeto de estudo em uma relação horizontal e dialógica (Freire, 2006).

Mais uma vez, Santos e Alvin (2012) nos remetem às metodologias ativas, enfatizando a importância do caráter formativo da avaliação, que consiga mostrar a progressão do aprendizado.

Concordamos com o postulado por Solon Freire (2010 p. 91)

“não há neutralidade nos projetos de educação, assim como não são neutros educadores e educandos. Somente o diálogo do ser humano com o mundo e com os semelhantes é possível transformá-lo em sujeito de relação, dialogicamente capaz de lançar-se intensamente ao ser mais.”

Há que se ter clareza sobre onde se pretende chegar com o ensino em graduação em enfermagem, e sob quais perspectivas tal ensino é tomado; somente assim poderemos escolher as estratégias e ferramentas que melhor incidam sobre o objeto a ser transformado. Nesse estudo, usamos as estratégias de ensino como indicador da tendência pedagógica adotada e o que ela representa para estudantes e professoras.

ETAPA 4 – ELABORAÇÃO DE PRESSUPOSTOS – ENTREVISTAS INDIVIDUAIS APOIADAS POR FOTOGRAFIAS

Essa etapa refere-se ao primeiro objetivo do estudo, compreender as representações sociais sobre processo ensino aprendizagem de estudantes e professoras de enfermagem.

4.1 MÉTODO

4.1.1 Delineamento da pesquisa

Um bom método de pesquisa é aquele que permite o levantamento de informações necessárias para responder ao objetivo do estudo; além de ser apropriado ao objeto, o método deve ter alinhamento teórico com o conteúdo pesquisado e sua operacionalização deve ser viável (Minayo, 2014).

A escolha por estratégias quantitativas ou qualitativas, portanto, depende apenas da definição clara do problema e dos objetivos da pesquisa; compreender as potencialidades e limitações de cada uma das abordagens também é importante para tal escolha.

Optamos pela abordagem qualitativa, afinal, tem potencial para aprofundamento nos significados e intencionalidades de uma investigação social, trazendo à tona o subjetivo dos atores sociais e, portanto, responde a questões particulares de pesquisa. Ainda, segundo Minayo (2014) a pesquisa qualitativa é importante para compreender os valores culturais, as representações de determinado grupo sobre temas específicos e a formulação de políticas públicas e sociais, o que coordena com o estudo das Representações Sociais.

Vale destacar que dados quantitativos e qualitativos não se opõem e sim se complementam, excluindo qualquer dicotomia (Minayo et al 2004). Tendo isso em mente e o objetivo do estudo bem definido, fizemos a escolha de trabalhar com o Discurso do Sujeito Coletivo - DSC, por entender que essa ferramenta é adequada para responder às perguntas de pesquisa e auxilia na identificação das representações sociais.

4.1.2 Participantes

Para a seleção das participantes, adotamos a técnica de bola de neve (*snowball*), com o intuito de construir um grupo que representasse e fosse reconhecido pelos pares como referência e capaz de contribuir no estudo (Souza, 2011).

O grupo de participantes foi constituído por estudantes e professoras, membros tradicionalmente distantes na cadeia hierárquica formal universitária: de um lado estudantes cuja oportunidade de falar, às vezes, é rara e do outro lado docentes, cujo poder e autonomia no ambiente universitário são reconhecidos e socialmente difundidos.

Com base no convívio com estudantes, selecionamos um indivíduo de cada série, que a partir de agora chamaremos de sujeitos índices; esses então indicaram dois colegas. Os estudantes índices foram selecionados pelo seu envolvimento com o ensino, participação em colegiados e desenvoltura para se expressar. Não houve recusas por parte das estudantes.

Para as professoras usamos a mesma estratégia, as participantes índices foram escolhidas pela pesquisadora, e cada uma indicou outra, do mesmo departamento. O critério de representação qualitativa foi o envolvimento com a graduação e a participação em colegiados do bacharelado.

Apenas em um dos quatro departamentos, optamos por uma terceira participante, considerando que a professora índice e sua primeira indicação eram docentes com pouco tempo de casa e, ainda, que participem ativamente das atividades relacionadas ao bacharelado, têm pouco repertório histórico Institucional. Nessa situação, a pesquisadora solicitou à participante índice que indicasse uma segunda colega que estivesse há mais tempo na Instituição.

Uma das indicadas por colegas em outro departamento recusou-se a participar; a pesquisadora então solicitou que a participante índice apontasse outra colega. Nesse departamento, no entanto tivemos apenas uma participante, por conta da recusa de uma indicada e o tempo exíguo para entrevistas.

Participaram dessa etapa, portanto, 12 estudantes, três de cada série e oito professoras representando os quatro departamentos da Escola.

4.1.3 Estratégia para levantamento de informações

Para compreender as representações sociais dos participantes propomos a realização de entrevistas individuais apoiadas por fotografias executadas pelos próprios entrevistados.

A entrevista fornece informações primárias e secundárias de duas naturezas: objetivas ou concretas, que poderiam ser obtidas por outras estratégias, e as subjetivas que se referem diretamente ao indivíduo entrevistado, reflexões sobre o contexto que vivencia. Essas últimas podem trazer à tona ideias, crenças, maneiras de pensar, opiniões, sentimentos, maneiras de sentir e atuar, condutas, projeções para o futuro, razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos (Minayo 2012), o que podemos tomar como pressupostos.

Schraiber (1995) ao citar Bosi (1983)

o que se relata, mesmo sendo pensamento e pensamento individual não se reduz a uma impressão subjetiva. É produto de uma elaboração intelectual específica, porque é produto de um pensar que é trabalho, trabalho de refletir e recordar. Por isso não é apenas sentimento, mas a reconstrução do vivido em nova objetivação: toda reflexão e trabalho da memória

As fotografias serviram como objeto de uma leitura sociológica, não consideradas “em si mesmas e por si mesmas em termos de suas qualidades técnicas e estéticas”.

Porque ela possui a intenção de fixar, quer dizer de solenizar e eternizar, a fotografia não se pode confiar aos acasos da fantasia individual e, pela mediação do *ethos*, interiorização das regularidades objetivas e comuns, o grupo subordina esta prática à regra coletiva, de tal modo que a mais simples fotografia exprime, além das intenções explícitas daquele que a fez, o sistema dos esquemas de percepção, de pensamento e de apreciação comum a todo um grupo (Bourdieu et al 1989 p 24)

A fotografia permite múltiplas leituras e interpretações, por isso a importância da interpretação da imagem ser realizada junto com o seu criador, uma vez que quem fotografa tem assimiladas as questões culturais em jogo (Melleiro, 2003).

Kossoy (1999) refere que uma única imagem propicia análises e interpretações multidisciplinares, permitindo leituras sob diferentes abordagens. A imagem, complementada por um texto permite-nos melhor compreender e analisar os significados a serem estudados.

Mas e o que torna um tema elegível de ser fotografado? Para Humberto (2000), essa decisão é quase intuitiva, quando se identifica um componente cultural-ideológico no objeto de pesquisa. Andrade (2002) relata que a imagem fotográfica nasce da observação de uma realidade que está contida em uma estrutura cultural, portanto, carregada de significados que deverão ser revelados em um discurso único.

Vaisman (1999) salienta que os temas das fotos evidenciam questões éticas, emocionais e subjetivas a respeito do momento de vida de quem fotografa, propicia ainda um distanciamento do dia a dia trazendo a representação da realidade vivenciada, mas sobre a qual se tem poucas vezes oportunidade ou possibilidade de refletir. Assim, cria-se uma abertura para que as emoções e sentimentos cotidianos possam ser percebidos e compartilhados de maneira original e espontânea.

Para compreender *habitus* de estudantes entre 15 e 17 anos, Meo (2010) utilizou a fotografia para apoiar entrevistas; a autora identificou sete aspectos vantajosos na entrevista com fotografias: entrevistas mais elucidativas e divertidas; as imagens aprimoram a participação e controle dos entrevistados; fornece dados mais ricos sobre tópicos similares; as fotografias reforçam o que já foi mencionado na entrevista tradicional; oferecem um olhar mais próximo do que o participante considera importante; permite surgir tópicos inesperados; pode dar sentido a informações que poderiam ser difíceis de interpretar.

Taylor (2002), que utilizou a fotografia para auxiliar a investigação de crenças de professores, discute a importância da metáfora na análise das fotografias, cita o exemplo de uma professora que fotografou um regador para representar o papel docente no ensino. Waren (2002) ao estudar ambiente organizacional, também solicitou que os participantes fotografassem objetos ou espaços representativos e metafóricos de seu processo de trabalho.

O tempo das entrevistas foi longo e estabelecido no decorrer da conversa, não era possível saber de antemão quanto tempo demoraria cada entrevista; considerávamos encerrada a conversa e, portanto, a gravação, de comum acordo entre participante e pesquisadora, quando as perguntas síntese eram respondidas, existência de conteúdo para responder aos objetivos e a participante relatava não ter mais o que acrescentar.

Cada estudante foi identificada com a letra E, seguida de dois números: o primeiro indica a série que estava cursando no momento da coleta e o segundo é um número

sequencial aleatório, que não indica a ordem que foram realizadas as entrevistas. As professoras foram identificadas pela letra P e os departamentos foram numerados aleatoriamente; assim como para as estudantes, o segundo é um número sequencial aleatório, que não indica a ordem que foram realizadas as entrevistas.

4.1.4 Análise das informações captadas

Para análise das entrevistas, utilizamos o referencial metodológico do DSC, que é um conjunto de processos e procedimentos destinados a escrever a opinião qualiquantitativamente de uma comunidade através de seus discursos/depoimentos.

Os autores deste referencial metodológico o conceituam como um

“modo legítimo de conceber as Representações Sociais, entendendo-as como a expressão do que pensa ou acha determinada população sobre determinado tema. Este pensar, pode se manifestar, dentre outros modos, através do conjunto de discursos verbais emitidos por pessoas dessa população” (Lefèvre; Lefèvre, 2005).

Lefèvre et al (2010) explicitam que a técnica do DSC busca reconstituir uma opinião coletiva pela agregação, num discurso síntese redigido na primeira pessoa do singular, dos conteúdos de depoimentos individuais que apresentam sentidos semelhantes ou complementares. A utilização da primeira pessoa do singular para veicular a opinião coletiva ou socialmente compartilhada é o que este autor chama de “eu ampliado”.

Para gerar opiniões coletivas a partir de questões abertas, Lefèvre Lefèvre 2012 (p.73) apresentam alguns “operadores ou figuras metodológicas”. A primeira delas, chamada de expressões-chave - ECH são trechos dos discursos dos entrevistados, selecionados pelo pesquisador para revelar a essência do discurso; é a partir delas que é elaborado o DSC, exigindo dessa forma muita cautela do pesquisador. As ECH similares entre si são agrupadas em ideias centrais - IC, uma expressão que descreve de maneira sintética o sentido das ECH apresentadas. “As IC são o que o entrevistado quis dizer (ou o quê, sobre o quê) e as ECH como isso foi dito” (Lefèvre, Lefèvre 2012 p. 77).

A ancoragem - AC é uma expressão de dada teoria ou ideologia que está embutida no discurso do participante; os autores da técnica destacam que não são todas as ECH que carregam em si uma determinada AC.

Por fim é elaborado o DSC, em primeira pessoa, agrupando ECH que tenham a mesma IC ou AC.

Todas as participantes foram contatadas por e-mail pela pesquisadora, para esclarecimento breve e agendamento de contato pessoal conforme disponibilidade. Nessa conversa presencial, as participantes foram esclarecidas em detalhes sobre a pesquisa e assinaram o TCLE –APÊNDICE A. Junto ao TCLE, as participantes receberam orientações sobre o uso das imagens para pesquisa e como realiza-la ou selecionar APÊNDICE B. Nesse mesmo dia, pesquisadora e participantes agendaram a entrevista, que aconteceu entre 15 e 35 dias após a orientação, tempo para captar ou selecionar as imagens que seriam utilizadas.

No início da entrevista e, como estratégia de aquecimento e estímulo para resposta às questões norteadoras, foi perguntado às participantes, como havia sido a experiência de fotografar e, então, discutimos detalhadamente, cada foto, sendo que trechos reveladores do processo ensino aprendizagem e estratégias de ensino, desta discussão, foram incorporados às respostas das questões norteadoras. Neste estudo, e para não fugir do foco, não abordaremos a experiência relativa à fotografia, mas, estamos preparando um artigo sobre a coleta de dados por entrevista mediada pela fotografia.

A entrevista foi conduzida pelas questões norteadoras:

- Quais as estratégias de ensino que predominam nesta instituição e porque você acha que elas predominam?
- O que é processo ensino-aprendizagem para você?

As entrevistas foram gravadas em áudio e aconteceram entre setembro e dezembro de 2015, nas dependências da Escola.

No dia agendado para as entrevistas, as participantes levaram as imagens digitais, que foram acessadas no computador da pesquisadora ou no computador da professora, quando a entrevista foi realizada na própria sala.

O fluxo da entrevista obedeceu à fala das entrevistadas e as fotografias por elas produzidas, tentando proceder a perguntas de sondagem em busca de detalhes que pudessem produzir respostas úteis para responder aos objetivos do estudo.

As duas últimas perguntas, apesar de mais direcionadas, permitiram as participantes refletir sobre o tema da pesquisa e elaborar uma síntese da entrevista.

Foram entrevistas com duração entre 30 e 90 minutos que transcorreram em clima descontraído em que as participantes demonstraram envolvimento com o tema e com a estratégia de captura de informações.

Lefèvre et al (2010) explicitam que a técnica do DSC busca reconstituir uma opinião coletiva pela agregação, num discurso síntese redigido na primeira pessoa do singular, dos conteúdos de depoimentos individuais que apresentam sentidos semelhantes ou complementares. A utilização da primeira pessoa do singular para veicular a opinião coletiva ou socialmente compartilhada é o que este autor chama de “eu ampliado”.

Segundo Lefèvre e Oliveira (2012 p.86)

“o objetivo é agregar, por similitude semântica um conjunto de individualidades (depoimentos individuais de sentido semelhante) de forma a melhor representar a coletividade no estudo em questão”.

Vale mencionar que não realizamos a etapa quantitativa do DSC por não estarmos fazendo uma pesquisa de opinião que busque representar um grande grupo. Visamos conhecer em profundidade um grupo que representa seus pares, estudantes e docentes do curso de graduação em enfermagem.

4.2 RESULTADOS – PRESSUPOSTOS ELABORADOS

Ainda que muitos aspectos sobre o processo de ensinar e aprender tenham sido elencados pelas participantes nas entrevistas, tivemos que fazer escolhas ao expor os pressupostos e construir os DSC. Apresentamos a análise partindo da questão norteadora. Os DSC são ilustrados com imagens realizadas pelas participantes.

4.2.1 O que é processo ensino-aprendizagem para você?

Ideia central – Compartilhar experiências e saberes

➤ Expressões-chave

É uma troca! Ou algo que some. Você passa ensinamento para a pessoa ou qualquer uma passa para você, querendo ou não. (E1.1)

...compartilhar experiências de forma que todo mundo participe e se empodere. (E2.1)

Longo trajeto complexo em que você aprende, ensina todas as pessoas que estão junto com você dentro desse processo, que ele é em grupo (E2.3)

Eu acho que é uma adaptação tanto do aluno como do professor também, e eu acho que o ensino é você tentar passar para o aluno e o aluno estar disposto a aprender. (E3.1)

É um processo de troca, que aprimora tanto quem ensina, quanto quem aprende ... (E3.2)

troca de conhecimento que na minha concepção tem que ser horizontal³ De ter uma participação, do aluno se sentir parte daquilo..., desse processo (E4.1)

uma interação social, de você com o mundo e de você com você. (E4.2)

envolve a participação do docente e do aluno... mobilização do conhecimento e o docente tem que participar da construção desse conhecimento junto com o aluno. (P3.1)

É um compartilhar de saberes e não saberes iniciais e um compartilhar de desafios para que esses saberes e não saberes sejam aproximados e se transformem em outros saberes e não saberes. (P3.2)

só pode ser considerado processo se eles consideram o aluno e o professor em processo (P1.2)

Você não faz sozinho (P 4.1)

³ A participante usou a palavra vertical, no entanto fez o gesto indicando horizontal. Validei com ela se estava se referindo a vertical ou horizontal e ela corrigiu, dizendo que “tem que ser horizontal”.

❖ Discurso do sujeito coletivo

É uma troca de conhecimento, entre professor e aluno, com compartilhamento de experiências nas quais todos participam e se empoderam. É um trajeto longo, mas todos aprendem em grupo. O professor deve mobilizar o aluno para o conhecimento e compartilhar seus saberes. O aluno deve estar disposto a aprender. É uma interação social de você com o mundo e de você com você mesmo.

Imagem 3 – Atividade em sala de aula

Crédito: Participante da entrevista

➡ Ancoragem

No DSC elaborado percebemos a antítese da “educação bancária”. “O educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado... em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa” (Freire 2003 p. 68).

Ideia central – Integrado a situações externas ao espaço universitário

Eu acho que ensino aprendizagem não é só dentro de sala de aula (E2.2)

eu acho que ele não acontece só na Universidade (E3.2)

Eu acho que é tudo o que a gente passa aqui na faculdade ao longo desse... não na faculdade, mas tudo o que a gente passa, porque eu acho que as coisas de fora também contribuem (E3.3)

pode ensinar mais do que questões técnicas...acho que extrapola sala de aula. (P3.3)

❖ DSC

O processo ensino-aprendizagem não acontece somente no espaço formal da sala de aula e da Universidade; vai muito além do ensino de questões técnicas. As experiências fora da Universidade contribuem para formação.

Imagem 4 – Manifestação de estudantes

Crédito: Participante da entrevista

➤ Ancoragem

“A educação é sempre certa teoria do conhecimento posta em prática, é naturalmente política, tem que ver com a pureza, jamais com o puritanismo e é em s uma experiência de boniteza (Freire 2000 p. 89)”.

Ideia central –Deve ser significativo

...primeiro o quanto eu sou estimulado por aquela ideia, aquele modo de fazer, o quanto aquilo eu me sinto identificado e aquilo que faz sentido pra mim (E4.3)

E o aprendizado fica quando que conseguir aprender mesmo aquela ideia e fazer né, que pra mim faz muito sentido ter um significado. (E4.3)

De ter uma participação, do aluno se sentir parte daquilo que ele está aprendendo..., desse processo (E4.1)

Eu acho que a gente tem que ter uma prática pedagógica significativa, uma aprendizagem significativa. (P3.1)

A aprendizagem em minha opinião, ela é sempre significativa...precisa conseguir provocá-los, precisa conseguir estimulá-los (P2.2)

❖ DSC

Tem que ser uma prática pedagógica significativa, que provoque e estimule os estudantes para o conhecimento. Participo e aprendo o que me faz sentido, a depender, também, do quanto sou estimulado a participar.

Imagem 5 – Estudante em atividade em sala de aula

Crédito: Participante da entrevista

➤ Ancoragem

Para o aprendizado ter significado para quem aprende, é necessário investir em valores pessoais, na parceria professor aluno. É importante permitir que o aluno conviva com o grupo para compartilhar valores, desde o grande grupo da própria instituição até a família e os amigos (Solon Freire, 2010).

Ideia central – Um ciclo dinâmico

...longo trajeto complexo em que você aprende, ensina todas as pessoas que estão junto com você dentro desse processo, que ele é em grupo (E2.3)

É uma coisa cíclica e que pode ser uma aprendizagem tanto teórica, quanto de experiência de vida (E4.2)

Uma característica que eu atribuo é o processo dinâmico...é um processo que não só uma parte aprende mas as duas partes aprendem (P3.3)

...ações que você constrói dentro de uma sequência... fazer processo ensino aprendizagem é algo dinâmico, dialético ...então é algo contínuo (P2.1)

...não tem começo meio e fim...só pode ser considerado processo se ele considera o aluno e o professor em processo (P1.2)

❖ DSC

É um processo longo e cíclico, você aprende e ensina todas as pessoas que estão com você. Eu acho que ele é sempre em grupo, que tem troca, uma interação social entre o mundo e você. Pode ser tanto para uma aprendizagem teórica quanto de experiência de vida. Só pode ser considerado processo se professor e aluno estiverem envolvidos, em uma sequência planejada, porem dinâmica e dialética, em que ambas as partes aprendem e constroem juntas. Por ser um processo, não tem começo meio e fim definidos.

Imagem 6 – Estudantes em atividade de ensino no Foyer da EEUSP

Crédito: Participante da entrevista.

➤ Ancoragem

“Trata-se de uma unidade dialética entre o agir e o pensar; ação –reflexão–ação, como instrumento transformador das estruturas sociais (Mendonça. 2008 p. 161).

4.2.2 Quais as estratégias de ensino que você acha que predominam na Escola, e por quê?

Ideia central – Aula expositiva: Vantagens e desvantagens

o método aluno senta e aceita o que está ouvindo; o professor fala e você tem que escutar e fazer aquilo (E1.1)

Acho que predomina na escola o slide... ajuda porque o professor pode conversar com a turma (E1.2)

É a apresentação de slides facilitou em diversos aspectos na vida dos professores, enfim, porque você tem uma apresentação e pode usar ela de novo (E 2.1)

estratégias de ensino que são oferecidas aqui, eu acho que elas são muito teóricas (E2.1)

Eu acho que é porque é mais fácil você passar o que você sabe do que você simplesmente ir lá e ver uma coisa diferente (E4.1)

Slides. Não tão dialogada. Só expositiva. Porque é só isso que os professores sabem fazer aqui (E 4.2)

tipo, tem o conteúdo teórico, ele é passado de uma forma “Eu sei. Eu tenho o conhecimento e eu vou te passar!” (E 4.3)

Eu acho que a gente ainda tem bastante aula expositiva. (P 3.1)

Eu acho que aqui na escola a gente ainda tem um modelo que é muito focado na sala de aula. (P 3.3)

❖ DSC

As aulas expositivas predominam, com slides de conteúdo teórico. Em geral, o professor tem um conhecimento e passa para o aluno. O slide facilita por que permite que o professor converse mais com a sala, mas, às vezes, parece que é a única estratégia que sabem usar.

Imagem 7 – Apresentação de slide em aula

Crédito: Participante da entrevista

➡ Ancoragem

“é preciso refutar os mitos da utilização da tecnologia no ensino, dentro os quais o mito de que a revolução tecnológica provocará, por si mesma, uma revolução no ensino” (Muraro, Câmara 2012 p. 69).

Ideia central – Aulas participativas: perspectiva de mudança

Eu acho que é mais dialogada. Aqui é bem mais Paulo Freire principalmente nas matérias que a ENF oferece, são todas muito mais abertas e dialéticas (E1.2)

A gente participa bastante, usam muito trabalho em grupo... e faz sentido porque a nossa profissão é trabalhar em equipe E2.2

Eu acho que eles até se esforçam pra tentar umas estratégias diferentes E 4.1

Tem os momentos de discussão, mas é tipo “ok discutimos, então vamos para os slides” E 4.2

A gente está tentando mudar mas é o modelo que a gente aprendeu, então tem a dificuldade do próprio docente de se apropriar de novas tecnologias (P 3.3)

Eu acho que predomina expositiva. Mas eu acho que tem um movimento grande de pessoas que pelo menos na própria exposição já faz um diálogo. Eu acho que as pessoas estão muito apegadas a isso. (P 1.2)

a impressão que a gente ainda tem muito o modelo tradicional... tem muito de aula expositiva, de slides, mas muitas iniciativas por parte de alguns professores acabam acontecendo (P1.1)

Eu não consigo avaliar as estratégias. Nas que eu estou envolvida a gente tenta, tem feito esforço grande pra mudar pra melhorar pra sair de ser só expositivas (P4.1)

❖ DSC

Existe um esforço grande para se apropriar de estratégias mais dialogadas. As professoras se empenham para fazer estratégias diferentes, mas foi o modelo que aprendemos e estamos acostumadas. Os estudantes participam bastante das aulas, tem discussão e atividades em grupo, o que faz sentido, pois em nossa profissão [enfermagem] trabalhamos em equipe.

Imagem 8 – Atividade em sala de aula

Crédito: Participante da entrevista.

➤ Ancoragem

A escolha pelas estratégias de ensino “ encontra obstáculo na tradição, na má preparação dos docentes, na falta de estrutura na maioria das instituições de ensino e na deficiente formação de base dos alunos” (Muraro, Câmara 2012 p. 69).

A habilidade social – o aluno é preparado para quê? Naturalmente um dos principais objetivos deve ser sua convivência com o grupo. O desenvolvimento da capacidade de trabalhar em um mundo multicultural onde as diferenças sejam respeitadas. A habilidade social, a capacidade de liderar e de gestar pessoas com problemas diferentes, ideais diferentes.” (Chalita, 2001, p. 263)

Ideia central – Outras estratégias: Pesquisa e atividades práticas

a pesquisa porque a gente está em uma Universidade que faz muita pesquisa E 3.2

Estágio, aula teórica/expositiva, laboratório e pesquisa E 3.3

aqui são aulas expositivas, você assiste a teoria, depois de assistir a teoria você vai pra prática, quando você começa a pegar o gostinho da coisa, acabou a disciplina
E 2.3

Eu acredito que as principais estratégias de ensino na escola são aulas expositivas e pesquisa
E 3.2

❖ DSC

Além das aulas expositivas e teóricas tem atividades em laboratório e estágio, mas as vezes é pouco tempo. A pesquisa também ensina, e estamos numa Universidade que faz muita pesquisa e existem incentivos para isso.

Imagem 9 – Aula em laboratório

Crédito: Participante da entrevista.

➞ Ancoragem

Inseridos como profissionais do sistema de saúde, a enfermagem compreende uma profissão dotada de conhecimentos científicos e técnicos, construído e reproduzido por um conjunto de práticas sociais, éticas e políticas que se processa pelo ensino, pesquisa e assistência. (Camargo Junior. et al. 2006 p. 229)

4.3 DISCUSSÃO

A fotografia permitiu às participantes refletir sobre o objeto, bastante amplo e externar sua reflexão bem como direcionar seu discurso, entrevista vista como “uma experiência particular... e não como uma a mais no cotidiano. A entrevista recorta o cotidiano no objeto que propõe a reflexão e o interrompe por meio dessa reflexão” (Schraiber, 1995 p. 65).

Kubo e Botomé (2001, p. 137) questionam a expressão “ensino-aprendizagem” alegando que raramente fica claro que as palavras ensinar e aprender se relacionam em um processo e, portanto, não são estáticas e não podem ser compreendidas separadamente. Ainda notam que em busca de respostas sobre “O que é ensinar? O que é aprender? Como se relacionam esses dois processos?” As réplicas tradicionais “não satisfazem” tendo aspectos de definição de dicionários, relacionadas aparentemente ao que Paulo Freire chama de “concepção bancária” de educação.

“Ensinar define-se por obter aprendizagem do aluno e não pela intenção (ou objetivo) do professor ou por uma descrição do que ele faz em sala de aula. A relação entre o que o professor faz e a efetiva aprendizagem do aluno é o que, mais apropriadamente, pode ser chamado de ensinar. Nesse sentido, ensinar é o nome da relação entre o que um professor faz e a aprendizagem de um aluno” (Kubo, Botomé 2001 p. 37).

Encontramos nesses autores acalanto ao desejo de compreender o que os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, no âmbito da educação superior em enfermagem, pensam sobre. Definir processo ensino-aprendizagem parece ser reducionista, passaremos então a buscar descrever o processo ensino-aprendizagem em seus elementos, a partir dos discursos do sujeito coletivo encontrados nas entrevistas individuais.

Resgatando a formação infantil, Hannah Arendt (2005) nos indica que a educação tem um duplo papel na formação infantil, o desenvolvimento da criança e a “continuidade do mundo”; dessa forma, para a autora, a educação é determinante para conservar as estruturas que constituem o mundo em que vivemos.

“Se um dia, quando forem adultos lhes couber transformar e modificar radicalmente esse mundo por meio da ação política, isto pressuporá terem aprendido a conhecer a complexidade do mundo em que vivem. Sem ser intrinsecamente política, a educação possui um papel político fundamental: trata-se aí da formação para o cultivo e o cuidado do futuro com o mundo

comum, o qual para poder ser transformado também deve estar sujeito à conservação” (Cesar e Duarte, 2010, p. 826).

Esses aspectos trazem sentido à reprodução das aulas tradicionais e ao desejo de mudança de estudantes e professoras

Freire (1992) considera a educação como consequência da necessidade de adaptação do ser humano às demandas que surgem da busca da realização como pessoa, da consciência que temos de nossa condição de seres inacabados, em constante busca de ser mais.

De acordo com Kubo e Botomé (2001) ensinar e aprender são faces de uma mesma moeda, não existe ensinar se não houver aprendizagem significativa, que pode ser evidenciada pela mudança de comportamento do aluno aprendiz em seu meio cotidiano, produzindo transformações na sua realidade, ideia que se alinha às propostas de educação emancipatória de Freire (1976).

As práticas pedagógicas já são sabidas como potencias para determinar o grau de consciência do indivíduo no mundo, libertando-se para poder fazer a transformação. Nesse formato, a educação é tida como uma prática de libertação da opressão. Na pedagogia crítica, o aluno necessita ser o protagonista de seu processo de aprender e construir seu conhecimento a partir de experiências prévias (Freire, 1987).

Filiadas às ideias de Waterkamper et al, (2015) a percepção do aluno sobre o processo ensino aprendizagem pode significar consciência de si e consciência do mundo, de que fala Freire, são fatores principais que permitem ao aluno alcançar atitude crítica, perante o mundo e si mesmo; esse processo demanda tempo, continuidade e construção coletiva.

Para planejar e executar o ensino em escolas é necessário partir de algum ponto, familiar e que tenha concordância da maior parte dos agentes envolvidos no processo. É preciso reconhecer quais as ferramentas disponíveis para executar o plano a ser delineado.

Com relação ao uso da fotografia, nossa experiência vai ao encontro da relatada por Taylor (2002) e Meo (2010); percebemos que o uso da imagem envolveu ainda mais as participantes no estudo e que a criação das fotos serviu como um aquecimento para as entrevistas. De maneira geral as participantes relataram surpresa e prazer ao utilizar a fotografia como estratégia de pesquisa, que despertou momentos de reflexão sobre o

tema; com relação às dificuldades apontaram o esquecimento de registrar alguns momentos ou problemas para selecionar imagens que representassem o que gostariam de falar; nesse último caso, as participantes eram tranquilizadas de que poderiam abordar tópicos que eventualmente não tivessem sido contemplados nas imagens; nossa intenção não era deter-se sobre as fotografias.

4.4 SÍNTESE PARCIAL DO ESTUDO - PRESSUPOSTOS LEVANTADOS

Tomar a decisão de o que apresentar foi bastante desafiante, considerando a densidade de algumas entrevistas realizadas, no entanto conforta-me pensar que as duas perguntas direcionadas permitiram às participantes retomar, ainda que de maneira sintética o que fora discutido durante a apreciação das fotos. Também responde ao desejo de compartilhar essas falas pensar que a difusão principal do conhecimento aqui construído se dará em forma de artigos.

As entrevistas transcorreram em clima agradável; a pesquisadora pôde intervir quando necessário, assim a direção das entrevistas foi *personalizada* para cada participante e situação, “fundada na avaliação subjetiva das potencialidades do diálogo” (Schraiber, 1995 p. 68).

Pudemos elencar os pressupostos, a partir das ideias centrais estabelecidas, que o processo ensino aprendido é visto pelas participantes como um compartilhar experiências e saberes, que deve ser integrado a situações externas ao espaço universitário e, portanto, deve ser significativo e ciclo dinâmico.

Com relação às estratégias de ensino predominantes na Escola, as ideias centrais apontam as vantagens e desvantagens das aulas expositivas, a existência de aulas participativas como perspectiva de mudança e outras estratégias como pesquisa e atividades práticas.

O bom relacionamento da pesquisadora com as entrevistadas não se configura um prejuízo, mas um potencial quando se busca autenticidade nos relatos.

As fotos ganharam papel de roteiro e guia nas entrevistas; à pesquisadora coube estimular os discursos e direcionar quando a entrevistada afastava-se do tema.

Durante as entrevistas, tivemos diversos momentos de reflexão e aparente amadurecimento de ideias. Esse é reconhecido como um dos potenciais da entrevista. Tal característica se torna ainda mais importante quando pensamos que essas mesmas participantes seguiram na pesquisa, nos encontros de grupo focal, que são apresentados a seguir.

ETAPA 5 – APLICAÇÃO À REALIDADE – ENCONTROS DE GRUPO FOCAL

Essa etapa refere-se ao segundo objetivo do estudo, descrever aspectos práticos e possibilidades de ajustes no processo ensino-aprendizagem, diante das representações sociais.

Por termos exposto os pressupostos elencados na etapa anterior, alinhados à teorização, essa etapa permitiu alguma aplicação dos achados da pesquisa na realidade, última etapa do Arco de Maguerez, prenunciou ações factíveis para o processo ensino-aprendizagem.

Aqui, como nas entrevistas, fizemos escolhas sobre o que apresentar e discutir. Assim, ainda que tenhamos discutido nos dois encontros de grupo focal diversos aspectos, nos detivemos às perguntas norteadoras das entrevistas.

O processo de trabalho foi discutido nos dois encontros e entendemos que perpassa todo o desenrolar do estudo e do nosso cotidiano.

5.1 MÉTODO

5.1.1 Delineamento

Mantivemo-nos na abordagem qualitativa de pesquisa, adotando o referencial de grupo focal, que pode promover uma ampla problematização sobre um tema específico, a partir da interação grupal.

Não se trata de uma entrevista coletiva e sim,

encontros grupais possibilitam aos participantes explorarem seus pontos de vista, a partir de reflexões sobre um determinado fenômeno social, em seu próprio vocabulário, gerando suas próprias perguntas e buscando respostas pertinentes à questão sob investigação (Backers et al 2011).

Desse modo, o grupo focal pode atingir um nível reflexivo que outras técnicas não conseguem alcançar, revelando dimensões de entendimento que podem ficar inacessíveis com outras técnicas.

5.1.2 Participantes

Todas as 12 estudantes e as oito professoras entrevistadas foram convidadas para esta etapa. Também, optamos com convidar quatro estudantes ingressantes em 2016, que apesar de não terem participado das entrevistas individuais, realizadas em 2015, consideramos que poderiam agregar importante conteúdo à discussão, além de possibilitar seu envolvimento em pesquisas realizadas na Instituição. No total foram convidadas 25 pessoas.

No primeiro contato para o convite para as entrevistas, a pesquisadora já havia informado às participantes sobre essa segunda etapa do estudo. Todas as entrevistadas foram convidadas por e-mail, pela pesquisadora.

Integraram os grupos, também, dois observadores, uma enfermeira doutora formada pela Instituição e com experiência em grupo focal e um doutorando com familiaridade com ensino superior em enfermagem. Os encontros foram coordenados pela pesquisadora

5.1.3 Estratégias para levantamento e problematização de informações

Após transcrição e leitura das entrevistas individuais, iniciamos o planejamento dos encontros de grupo focal. Optamos por realizar dois encontros, inicialmente, e se necessário com apoio das participantes faríamos novos encontros. Foram realizadas duas reuniões, nos dias 24 de junho e 12 de agosto de 2016, nas dependências da EEUSP

Para o primeiro encontro, elaboramos uma apresentação de slides (APÊNDICE C) norteadora para a conversa. Nessa apresentação, além de retomar os objetivos e estratégias do estudo, apresentamos as ECH das entrevistas, agrupadas por similaridade e com fotos captadas pelas participantes para ilustrar. Alguns dias após o primeiro encontro, todas as convidadas receberam uma síntese, descrito a seguir com relato do grupo, por e-mail, ainda que não tivessem participado da reunião; essa estratégia pode viabilizar a participação no segundo encontro.

Para nortear o segundo encontro, foi elaborado um compilado da discussão do 1º encontro (APÊNDICE D) que ilustra os tópicos a serem problematizados em busca de alternativas para aprimoramento do processo ensino-aprendizagem.

Os áudios dos encontros de grupo focal foram transcritos na íntegra para permitir a análise detalhada.

O objetivo desses encontros era buscar possibilidades práticas para o processo ensino aprendizagem e não para análise específica do conteúdo. Os resultados apresentam as discussões realizadas e as propostas elencadas pelas participantes.

5.2 RESULTADOS

A seguir são apresentados os relatórios síntese dos dois encontros de grupo focal realizados

Síntese do 1º encontro do grupo focal – 24/06/2016

Início – 13 horas

Término – 16 horas

Local – Laboratório de habilidades da Instituição participante, em sala com cadeiras universitárias e televisão para apresentação multimídia.

Participantes – quatro estudantes, duas professoras, dois observadores, externos à Instituição.

Objetivos – Apresentar e discutir as entrevistas realizadas.

O encontro foi gravado em áudio e as participantes assinaram o TCLE.

Antes de iniciar as atividades do grupo, às 13h, as participantes tiveram um momento de descontração e confraternização durante o lanche oferecido, no qual foram apresentados os observadores, únicos participantes externos à Instituição e, portanto, não conhecidos pelo grupo, o que ocorreu em clima agradável e descontraído.

Às 13:40h, iniciamos as atividades do grupo e, para facilitar o registro dos observadores e o contato nominal entre os integrantes, distribuímos papel e fita adesiva para escreverem o nome e colarem nas cadeiras.

Iniciei a apresentação dos *slides*, APÊNDICE D, retomando os objetivos do projeto de pesquisa e do grupo focal. Esclareci que, embora a análise tenha sido feita pelo DSC,

técnica de análise de dados qualitativos para construir um discurso único, na apresentação dos *slides* não eram o DSC e sim as expressões-chave das entrevistas.

Após esclarecimento de pequenas dúvidas, retomamos a tarefa do encontro de discutirmos as falas apresentadas e seus agrupamentos.

Após um breve silêncio, a discussão começou sobre o tema “Estratégias de ensino”, ponderando que muitos estudantes preferem estratégias tradicionais, por estarem habituados com essa forma e por não se sentirem à vontade para se posicionarem nas aulas, seja por comodismo ou por compreenderem que o poder na sala de aula está no docente, que detém o conhecimento.

“eu acho que realmente tem muita aula expositiva, mas eu também acho que muita gente prefere dessa forma. Porque se acha que não tem nenhum poder pra falar alguma coisa, já que o docente está numa posição de maior conhecimento” (E0.1).

As demais participantes reconhecem na Instituição várias estratégias ativas de ensino, diferente de outros institutos.

“Eu sinto que, principalmente, as matérias aqui da Escola, elas têm, a maioria delas tentam tirar um pouco essa questão de só o professor, enfim tentam fazer algo mais participativo (E1.3)

Passamos então a discutir a finalidade e o objeto do processo de ensino, sendo que, para aprofundar a análise sem reduzi-la às ferramentas didáticas as participantes sugeriram buscar nas ECH indícios sobre o que precisa ser transformado no processo ensino-aprendizagem.

“Porque estratégia de ensino vem coerentemente ao que a gente quer transformar... Eu acho que a gente se preocupa muito com o instrumento, que a gente fala muito em motivação, em estratégia, estratégia dinâmica e nós vamos transformar o que?... Eu acho que a estratégia só faz sentido se for em referência ao que eu quero formar” (P4.1).

“Eu acho que a gente ainda pensa de forma bastante rasa..., a gente não pensa no processo ensino aprendido como um todo... será que a gente não mudar o conjunto como um todo... se isso não mudar, talvez a gente não vá conseguir alterar a estratégia, pelo menos não vai fazer sentido eu alterar a estratégia... a gente discutir estratégias não basta porque é aí que tá, o processo ensino aprendizagem é muito maior que isso” (E 2.1)

Outra estudante pondera que a pressão pela produção de pesquisa, em parte explica o porquê de tantas aulas tradicionais.

“Qual a questão do slide? Muitos docentes fazem uma vez na vida e usam pro resto de todas as aulas que ele tiver que dar sobre aquele assunto... então ele tem mais tempo pra produzir pesquisa” (E2.1)

“Você pode dar uma aula ok, mas você tem que ter financiamento, você tem que produzir artigo, você tem que ter tantos artigos por ano e isso é bem complicado, acaba impactando em todos” diz E1.3, parafraseando uma expressão chave do slide.

“...se a gente soubesse dosar melhor e restringir um pouco mais esse tempo que a gente dedica às atividades tradicionais, sem precisar matá-las.... e oportunizar nos próprios espaços do curso... que vocês trabalhassem nesses projetos que motivam muito mais e promovem, também, um aprendizado muito grande, seria bacana”(P2.2). Ao que uma estudante empolgada e em tom esperançoso, acrescenta “seria um sonho”.

Esse tema animou bastante as participantes e todas pareciam concordar que espaços extra sala de aula favorecem o aprendizado e a formação das futuras enfermeiras.

A cobrança que incide sobre os docentes repercute sobre os discentes, muitas vezes, sem intenção. A demanda excessiva de pesquisa não fragiliza apenas o ensino, mas impõe limitações em tudo, o que causa frustrações. Apesar disso, enfatizamos a discussão sobre o prejuízo no ensino, pois é este o núcleo central do grupo.

Debatemos o agrupamento das ECH sobre *Processo ensino-aprendizagem*, com a ponderação que compartilhar não é necessariamente, processo ensino aprendizado. Uma das participantes pensa que compartilhar seja uma conversa, outra diz que não concorda e que compartilhar também é importante pois permite refletir e vivenciar o aprendizado. A vivência permite sedimentar o conhecimento e pode acontecer fora da aula; não apenas fora do espaço de sala, mas “na vida”.

“eu acho que a sedimentação do conhecimento e mesmo desse conhecimento técnico da enfermagem quase não se concretiza quando não há oportunidade de vivenciar essa experiência desse conhecimento... Então, as pessoas começam a vivenciar e faz toda a diferença lá na discussão, faz toda diferença naquilo que foi assimilado só pela conversa, ainda que seja uma conversa em roda, ainda que seja uma conversa que não seja de cima pra baixo” (E 2.1)

Por fim, apontaram que precisamos encontrar o equilíbrio entre a técnica e o conceito, *“técnica recheada de conceito”*, (P4.1) e que todos os outros elementos abordados compõem o processo ensino-aprendizado e portanto, influenciam-no.

Antes de encerrar o encontro, pedi que fizessem uma breve apreciação, expressando “o que ficou do encontro”, em que as participantes referiram ter gostado dessa oportunidade, que foi enriquecedora pois puderam, estudantes e professoras, refletir sobre o tema.

Agendamos, então, o próximo encontro para dia 12 de agosto, para finalizar a proposta.

Minhas considerações

O grupo foi fortalecedor para que, como pesquisadora, eu pudesse olhar novamente para as informações colhidas e refletir, pois os assuntos foram muito além dos temas inicialmente propostos e impulsionou a revisão das IC e a construção dos DSC.

Concordo com as participantes que o encontro tenha proporcionado um momento de reflexão.

Síntese do 2º encontro do grupo focal 12/08/2016

Início – 13 horas

Término – 16 horas

Local - laboratório de habilidades da EEUSP, em sala com mesa retangular para reunião e televisão para apresentação multimídia.

Participantes – quatro professoras, duas que não participaram do encontro anterior, 1 estudante, dois observadores externos à Instituição e a pesquisadora que coordenou o grupo

Objetivos – delinear planejamento de intervenções.

Novamente, antes de iniciar as atividades do grupo, às 13h, as participantes tiveram um momento de descontração e confraternização durante o lanche oferecido, o que ocorreu em clima agradável.

Por volta das 13:30, iniciamos o grupo; abri espaço para esclarecimento de eventuais dúvidas sobre o relatório síntese do primeiro encontro, que fora enviado por e-mail para todas, inclusive às que não participaram no primeiro encontro. A professora P1.1 manifestou sua surpresa por não ter encontrado na discussão anterior, por parte das estudantes, a referência à tutoria.

Não tendo outras dúvidas sobre a síntese, continuei com a apresentação dos *slides* (APÊNDICE E) do conteúdo construído no primeiro encontro.

Disponibilizei para as participantes, ECH impressas agrupadas por IC para facilitar a discussão e construção da proposta. Ponderei que eram diversos aspectos apontados e sugeri que escolhessem quais abordar, por relevância ou possibilidade de atuação. Também, ficou disponível, porém, não foi utilizado, *flip chart* e canetas coloridas; todas ficamos ao redor da mesa.

As participantes começaram a colocar suas opiniões sobre os aspectos a serem abordados. Começamos pela *necessidade de discutir a finalidade e objeto de ensino*, por compreender que determinam o processo ensino-aprendizagem.

Ao longo da conversa, surgiram diversas proposições descritas a seguir.

1. Desenvolvimento de plano de aula/plano de ensino - O plano de aula promoveria consonância entre objetivos da disciplina ou da aula, as estratégias de ensino e a avaliação. Se compartilhado, com os estudantes, motivaria estes a se envolverem, ao conhecerem a proposta. Envolvendo, também, o grupo de docentes que participa da disciplina, permitiria definir melhor o conteúdo a ser desenvolvido;
2. Portfólio do professor - Essa ferramenta com o registro das práticas adotadas em sala de aula e os resultados alcançados, como um “diário de aula”, possibilitaria ao docente acompanhar e avaliar as potencialidades e limitações das estratégias utilizadas em suas aulas;
3. Estágio dos estudantes de licenciatura em disciplinas da graduação com anuência do professor, a fim de que esses estudantes pudessem observar e pontuar fragilidades e potencialidades de cada aula assistida;

4. Possibilidade de colegas docentes, envolvidos na disciplina, assistirem aulas de seus pares, podendo observar e pontuar fragilidades e potencialidades de cada aula assistida, além de permitir alinhar conteúdos;
5. Filmar as próprias aulas, para permitir que a professora identifique características em sala de aula;
6. Parada pedagógica. Encontro semestral, antes do início das aulas, com os envolvidos no ensino, para delinear objetivos e estratégias, troca de experiências.

Ao perceber que as propostas estavam encerradas, questionei às participantes quais eram as IC que haviam sido abordados: *aula expositiva vs estratégias participativas; Necessidade de discutir finalidade e objeto de ensino.*

Todas apontaram que se sentiam contempladas nas discussões e nas propostas delineadas, demonstrando bastante empolgação com as possibilidades futuras.

Pedi que fizessem uma breve avaliação do nosso encontro:

“Olha, só uma coisa que estou observando desde o início que a gente começou a falar, pra mim, foi maravilhoso e eu adorei, e nós estamos uma de cada departamento... não tem muito essa possibilidade de encontrar pessoas de disciplinas diferentes, para anos diferentes e a gente discutir sobre isso. Eu achei que foi ótimo” (P4.1)

“Olha que privilégio a gente poder estar aqui em uma pesquisa, então nem tudo é tão desesperador quanto parece... pra mim, foi um grande prazer parar essas duas horas para pensar sobre o que a gente faz” (P1.1)

Apontei também minha satisfação e gratidão à participação delas, e coloquei-me à disposição para fazermos outras conversas, caso julgassem necessário.

Minhas considerações

O grupo foi extremamente prazeroso e produtivo. Creio que conseguimos traçar em parceria, estratégias passíveis de execução e com grande potencial transformador.

Lamento a participação de apenas uma estudante, dado à reposição de aulas no pós greve. Propus que realizássemos um grupo apenas com os estudantes conforme E2.1 me sugeriu, no entanto, não foi possível, dada à intensa carga horária de aula e reposição.

Os dois encontros de grupo focal permitiram que aplicássemos na nossa prática, ainda que no plano das ideias, estratégias alinhadas às representações e que sejam factíveis dentro do cenário universitário que vivenciamos.

5.3 DISCUSSÃO

Dos aspectos oferecidos para debate, elencados a partir das entrevistas individuais e alimentados pelo primeiro encontro focal, as participantes apontaram que problematizamos sobre *estratégias de ensino* e o fato dos estudantes reconhecerem que na EEUSP *são realizadas diversas estratégias participativas em comparação com os demais institutos e Necessidade de discutir finalidade e objeto de ensino* para fomentar a escolha pelas estratégias a serem adotadas.

Elaboramos para apresentar o produto do segundo encontro, o quadro abaixo com as potencialidades e limitações de cada uma das propostas.

Quadro 1 – Proposições elencadas pelo grupo focal, com potencialidades e limitações

Sugestão	Proposição/ em que consiste	Potencialidades	Limitações
Parada pedagógica	Realizar duas vezes ao ano, antes do início dos semestres, um encontro com todos os envolvidos no ensino para avaliação do ano anterior e proposta de mudança.	<p>Grupos de apoio pedagógico (GAP) já fizeram esse tipo de atividade, no início da implantação do novo currículo. A Comissão do Curso - CoC Bacharelado tem retomado encontros semestrais para discutir ensino.</p> <p>Tem potencial de permitir troca de informações entre os profissionais, o que pode contribuir para alinhamento e avaliação curricular.</p>	<p>Demanda tempo e envolvimento de grande parte do corpo docente.</p> <p>É necessário prever ainda, no início da grade curricular esse momento, o que pode consumir tempo de aula.</p>

Sugestão	Proposição/ em que consiste	Potencialidades	Limitações
Desenvolvimento de plano de aula ou plano de ensino	A equipe responsável pela disciplina elabora o planejamento de cada aula a ser dada	Tem potencial para alinhar objetivos e estratégias pedagógicas. Permite avaliar disciplinas e consequentemente o currículo. Estudantes do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino - PAE ⁴ pode auxiliar	Demanda tempo e alguma capacitação para fazer a contento da avaliação
Portfolio do professor	Registro das ferramentas adotadas em sala de aula, para avaliação das vantagens e desvantagens. Serve como “memória” do professor para auto avaliação. Pode ser complemento do plano de aula essa ferramenta tem cunho mais pessoal para o professor.	Permite ajustar estratégias e avaliá-las para decisões futuras. Pode ser feita em disciplinas piloto. PAE pode auxiliar.	Demanda tempo e alguma capacitação para fazer a contento da avaliação.
Colegas assistirem aulas de outras professoras da Instituição	Pares envolvidas na mesma disciplina, assistem aulas de suas colegas para observar estratégias de ensino e alinhar conteúdos.	Permite hétero avaliação e alinhamento dos conteúdos. Alguns grupos responsáveis por certas disciplinas já fazem isso, informalmente.	Pode causar constrangimentos no professor que está sendo observado, ainda que a finalidade não seja avaliação da professora.
Filmar as próprias aulas	Permite que a professora observe suas aulas e se auto avalie.	Permite auto- avaliação.	Pode causar constrangimentos. Demanda equipamento e profissional para captar as imagens.
Estágio dos estudantes de licenciatura	Estudantes da licenciatura estagiam em disciplinas do bacharelado a fim de fazer contribuições à disciplina e aprimorar seu conhecimento	Existem coordenadoras de disciplinas que se voluntariam para receber esses estudantes.	O foco da licenciatura é o ensino técnico de enfermagem e não o de graduação.

⁴ Estudantes da pós-graduação, que estagiam em disciplinas da graduação.

As propostas do grupo encontram suporte em Perrenoud e Thurler (2002), que dizem que os professores de ensino superior precisarão, não apenas pôr em questão seus conhecimentos, mas também, reinventar práticas pedagógicas e investir nas suas relações profissionais com outros colegas.

Perrenoud (2000) ressalta que a competência requerida ao professor, é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência para construí-los em situações abertas e em tarefas complexas; a partir do interesse dos alunos, explorar acontecimentos e potencializar a apropriação de determinado conteúdo. Para isso, os saberes do professor devem ir além do conteúdo técnico ensinado, exige domínio da matriz disciplinar, dos conceitos que estruturam a disciplina e o currículo. Não é possível, portanto, compreender uma aula desarticulada da disciplina que integra todo o currículo institucional.

Diante desse contexto, há necessidade de reflexão sobre a adequada escolha, realizada pelo professor, dos recursos metodológicos, podendo repercutir de maneira positiva ou negativa no processo de construção do conhecimento do aluno (Nino, 2010).

A mesma autora destaca que a maneira como estão concebidos os cursos universitários, demandam que o professor seja capaz de construir seu conhecimento profissional em parceria com os alunos e os colegas “Nesse sentido, o professor também reflete sobre sua postura profissional, uma vez que pode ser um exemplo a ser seguido pelos seus alunos”. (Nino 2010 p. 5).

As proposições realizadas pelo grupo focal residem muito sobre o papel das professoras; Bucchi (2012) pondera que o estudante deve estar comprometido consigo mesmo e sugere a utilização de instrumentos de avaliação alinhados aos objetivos descritos no PPP; considera, ainda, que os estudantes devem estar a par dos objetivos da disciplina e participar na avaliação e elaboração da mesma.

Tal apropriação por parte dos estudantes se dará em sucessivas aproximações em um caminho contínuo, que exige participação contínua (Ausubel, 1982).

Muito se espera do docente; a questão é como as instituições de ensino preparam e viabilizam que seus professores se capacitem para a formação de futuros profissionais; Sjlender, Soares, Rangel e Tavares (2013) apontam que já existem instituições de ensino que incluem a orientação pedagógica e didática em seus projetos político pedagógico para viabilizar o aprimoramento profissional.

5.4 SÍNTESE PARCIAL DO ESTUDO - APLICAÇÃO À REALIDADE

A experiência de trabalhar com grupos foi bastante enriquecedora. Existia uma ansiedade por essa etapa que seria a primeira apresentação de parte dos resultados do estudo. Também foi o momento de trazer para problematização e busca de alternativas para conciliar os pressupostos elencados pelas entrevistas e o contexto Institucional.

Ter vivenciado um espaço em que professoras e estudantes puderam se manifestar de maneira horizontal e livre foi bastante fortalecedor e motivador.

Os aspectos apontados pelas participantes no primeiro encontro permitiram o amadurecimento deste estudo. No segundo encontro, vi concretizado o trabalho realizado por todas nós.

As sugestões feitas pelas participantes no segundo encontro de grupo focal parecem factíveis, ainda que exijam algum esforço.

6 ASPECTOS ÉTICOS

6 ASPECTOS ÉTICOS

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e pela Comissão de Pesquisa da Instituição proponente - EEUSP, instância necessária por tratar-se de uma coleta com estudantes e professoras da Escola.

Foram rigorosamente seguidos neste estudo os princípios da Resolução 466/2012 e Norma Operacional N°001/2013. Aos sujeitos que concordaram em fazer parte do estudo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em duas vias. O APÊNDICE A refere-se ao TCLE para a participação nas entrevistas apoiadas por fotografias e o APÊNDICE E refere-se à participação no grupo focal. Vale destacar que no primeiro contato para a entrevista, as participantes já foram informadas sobre a etapa dos grupos focais, no entanto o TCLE para o grupo foi assinado somente no dia do encontro.

As participantes foram orientadas a fotografar livremente, sem restrições de imagem, conforme APÊNDICE B; no entanto, somente participante e pesquisadora acessaram essas imagens em plenitude. Juntas, entrevistadas e pesquisadora decidiram quais imagens eram passíveis de divulgação. Evitamos divulgar imagens que permitiam a identificação do sujeito fotografado ou que pudessem constranger participantes ou sujeito fotografado. Caso necessário as fotos foram borradas propositalmente para ocultar a identidade do fotografado.

Para garantir a propriedade intelectual e autorizar o uso das imagens, as autoras das fotografias preencheram o ANEXO 1, extraído de Meo (2010); o que não implica no uso ilimitado das imagens. Assim, mesmo tendo a autorização para usar a fotografia, coube à pesquisadora decidir se a imagem pode causar algum prejuízo ao autor ou à instituição.

7 SÍNTESE FINAL – CONSIDERAÇÕES FINAIS

7 SÍNTESE FINAL – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos as representações sociais sobre processo ensino aprendizagem, de estudantes e professoras de enfermagem com ênfase nas estratégias de ensino, expressas nos Discursos do Sujeito Coletivo.

A partir dessas representações sociais, descrevemos coletivamente os aspectos práticos e possibilidades de ajustes no processo ensino-aprendizagem, com base na problematização ocorrida no grupo focal.

As representações sociais foram tomadas nesse estudo no âmbito individual porém compreendendo o indivíduo inserido num grupo. Esse grupo de indivíduos constrói “o mundo” e é por ele influenciado num ciclo, um processo, assim como o processo ensino aprendizagem. Buscar no indivíduo as respostas não exclui o papel do grupo como potencial transformador.

As representações sociais auxiliam na investigação de como se formam os sistemas de referência utilizados para interpretar acontecimentos cotidianos o que justifica o porquê de termos dado alguma ênfase no cenário e acontecimentos contemporâneos ao estudo.

Ainda que seja um grupo homogêneo, quando pensamos que são sujeitos inseridos na mesma Universidade, cada um dos grupos menores, professoras e estudantes, foram constituídos por pessoas plurais, nos apresentando um conjunto diversificado de valores, crenças e opiniões.

As representações sociais elencadas apontam para uma concepção de ensino emancipatória, como em nosso referencial teórico e conforme proposto nas diretrizes curriculares e textos de base.

Embora o grupo tenha considerado que processo ensino-aprendizagem é muito maior do que as estratégias de ensino e talvez pelo foco da pesquisa nesse tema, as discussões e ações propostas orbitaram nas estratégias. As paradas pedagógicas, no entanto têm potencial para viabilizar discussões a respeito das concepções de educação das quais naturalmente derivam as estratégias de ensino.

A adoção das estratégias de ensino como norteador desse estudo reside no fato destas serem um caminho mais firme para compreender as concepções de ensino que embasam as opções pedagógicas.

Ainda que saibamos que o processo ensino-aprendizagem na Universidade é diretamente relacionado ao processo de trabalho docente e ao modo de produção que estamos inseridas. O modo de fazer ensino é influenciado por outros tantos aspectos que não foram discutidos neste trabalho.

Fica o indicativo de ampliar o escopo de discussão do que está envolvido no processo ensino-aprendizagem a partir de outros recortes, como o processo de trabalho.

Temos a certeza serena de que não abordamos todos os aspectos necessários e envolvidos para compreender o processo ensino aprendizagem. Fizemos escolhas tomando como base nossa experiência, nossas possibilidades e a nossa intuição.

A produção de novos conhecimentos e organização do conhecimento, já produzido em relação ao processo de ensinar e aprender no bacharelado, parece-nos um caminho importante para aumento de alternativas para a atuação em educação. O presente estudo faz parte de um projeto maior, como descrito no início, no qual as investigações se complementam: perfil de reprodução social de estudantes, estilos de aprendizagem, análise do ambiente educacional e crenças nos métodos de avaliação.

Nosso papel, enquanto pesquisadoras, é divulgar o conhecimento construído ao longo do desenvolvimento desta tese para que outros profissionais envolvidos no ensino superior possam usufruir e adensar os resultados elencados aqui.

Para a Instituição deixaremos relatório de pesquisa com as proposições feitas pelo grupo, para que possa ser discutido nos espaços decisórios como a Comissão de Graduação.

Desenvolver sistemas de ensino que ajudem a organizar as ações de estudantes e professores na prática da aprendizagem significativa parece ser um caminho para transformar.

O arco de Maguerez propõe um ciclo: partindo da realidade atual, investiga, analisa e sugere um novo conhecimento, que passa a ser a nova realidade, em outras palavras, a realidade atual reinterpretada. A continuidade desse ciclo portanto é que poderá, de fato, transformar o processo ensino aprendizagem da EEUSP.

O decorrer do estudo foi um processo vivo onde meus interesses pela necessidade e importância da investigação se retroalimentavam. Os estudantes, que estiveram ao longo desse tempo mais próximos a mim, seja em estágio ou sala de aula, ou no convívio

informal, avivaram e abrilhantaram minhas reflexões e meu aprofundamento na temática, uma constante construção compartilhada.

Investigar implica confrontar o estudado com o vivido e assim, investigar as inquietações cotidianas. Essa busca pode levar à redescoberta, e também gerar mais inquietações do que respostas.

Chego à certeza de que estamos sempre aprendendo e buscando caminhos que nos levem a novas experiências e reflexões. Não chegamos ao fim, cada chegada é um recomeço para novos desafios.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- Alvez-Mazzotti AJ. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*. 2008; 1(1): 18-43.
- Andrade R. *Fotografia e Antropologia: Olhares fora-dentro*. São Paulo: Estação Liberdade. 2002.
- Arendt H. *Entre o passado e o futuro*. Trad. de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva; 2005.
- Barcelos J. As representações sociais e a linguagem fotográfica: orientando modos de ver e sentir. *Diálogos das letras*. 2013; 2(1): 287-99.
- Bosi E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz; 1983. apud Schraiber LB. Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. *Rev. Saúde Pública*. 1995; 29(1): 63-74.
- Bourdieu P. Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory*, 1989; 7(1): 14-25.
- Bourdieu P, Bourdieu MC. The pleasant and photography. *Ethnography*. 1965; 5(4): 600-86.
- Bourdieu P. A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura. In: Nogueira MA, Catani A, organizadores. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes; 2002. P. 39-64.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Brasília; 2004.
- Brasil. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3 de 7 de novembro de 2001: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília; 2001.

Câmara ETF, Muraro M. Além da mera intuição: aula expositiva e a utilização de recursos audiovisuais. *Direito, educação e metodologias jurídicas*. 66-92.

Camargo Junior, KR. et al. Aspectos metodológicos da avaliação na atenção básica. In: Pinheiro R, Matos RA, Organizadores. *Gestão em redes: práticas de avaliação, formação e participação na saúde*. Rio de Janeiro: CEPESC; 2006. p. 223-241.

Cesar MRA, Duarte A. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. *Educação e Pesquisa*. 2010; 36(3): 823-37.

Chalita G. *Educação: a solução está no afeto*. São Paulo: Gente; 2001.

Costa MATS. Uma leitura das representações sociais dos professores sobre o poder profissional docente. *Debates em Educação*. 2012; 4(7): 87-106.

Costa CRBSF, Siqueira-Batista R. As teorias do desenvolvimento moral e o ensino médico: uma reflexão pedagógica centrada na autonomia do educando. *Rev Bras Educ Med*. 2004; 28(3): 242-50.

Cotta RMM, Costa GD. Instrumento de avaliação e auto avaliação do portfólio reflexivo: uma construção teórico-conceitual. *Interface (Botucatu)*. 2016; 20(56): 171-83.

Falchetti S. *Formação do professor em educação inclusiva: um estudo da relação teórico/prática [dissertação]*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná; 2009.

Feuerwerker CM, Sena RR. Contribuição ao movimento de mudança na formação profissional em saúde: uma avaliação das experiências. *Interface*. 2002; 6(10): 37-49.

Freire P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra; 1992.

Freire P. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP; 2000.

Freire AMA. Educação para a paz segundo Paulo Freire. *Revista Educação*. 2006; 29(2): p. 387-93.

Freire P. A pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2003.

Freire P. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1976.

Freire P. Educação como prática de liberdade. São Paulo. 2011.

Freire PS. “Pedagogia da práxis” o conceito do humano e da educação no pensamento de Paulo Freire [dissertação]. Recife: Universidade Federal de Pernambuco; 2010.

Gadotti M. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: Linhares C, Trindade M, organizadoras. Compartilhando o mundo com Paulo Freire. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; 2003.

Gatto Junior JR, Almeida EJ, Bueno SMV. Docência no ensino superior: uma revisão sobre as tendências pedagógicas que permeiam o cotidiano do enfermeiro docente. Arq. Ciênc. Saúde UNIPAR. 2015; 19(2): 125-38.

Gomes TO, Almeida Filho AJ, Baptista SS. Enfermeiras-religiosas na luta por espaço no campo da enfermagem. Rev Bras Enferm. 2005; 58(3): 361-6.

Humberto L. Fotografia a poética do banal. Brasília: UNB editora; 2000.

Ito EE, Peres AM, Takahashi RT, Leite MMJ. O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. Rev Esc Enferm USP. 2006; 40(4):570-5.

Jodelet D. La representacion social: fenómenos, concepto y teoria. In: Moscovici S, organizador. Psicologia social. Barcelona: Paidós; 1993. P. 469-94.

Jodelet D. Representações sociais: histórias e avanços teóricos. Vinte anos da teoria das representações sociais no Brasil. In: Oliveira DC, Campos PHF, organizadores. Representações sociais, uma teoria sem fronteiras. Rio de Janeiro: Museu da República; 2005. P. 11-21.

Kossoy B. Realidades e ficções na trama fotográfica. São Paulo: Ateliê editorial; 1999.

Kubo OM, Botomé SP. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em psicologia*. 2001.

Lefèvre F, Lefèvre AMC, Cornetta VK e Araújo SDT. O Discurso do Sujeito Coletivo como Eu ampliado: aplicando a proposta em pesquisa sobre a pílula do dia seguinte. *Rev Bras Crescimento Desenvolvimento Hum*. 2010; 20(3):798-808.

Lefèvre F, Lefèvre AMC, Teixeira JJV. O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

Lefèvre F, Lefèvre AMC. Depoimentos e discursos. Brasília: Liberlivre; 2005.

Lefèvre F, Lefèvre AMC. Pesquisa de Representação Social. Um enfoque qualiquantitativo. Brasília: Liberlivro; 2012.

Lefèvre F, Lefèvre AMC. Pesquisa de Representação Social. Brasília: Liberlivro; 2010.

Lefèvre F, Oliveira RA. Representações sociais sobre a revelação do diagnóstico da tuberculose e suas relações com a adesão ao tratamento. *Revista eletrônica de comunicação informação e inovação em saúde*. 2012; 6(1): 83-88.

Lima RCP, Campos PHF. Campo e grupo: aproximação conceitual entre Pierre Bourdieu e a teoria moscoviciana das representações sociais. *Educ. Pesqui* [online]. 2015; 41(1): 66-77.

Luckesi CC. Ludicidade e desenvolvimento humano. In D'Ávila CM, organizadora. *Educação e Ludicidade: ensaios*. Salvador: Gepel; 2007. P. 11-19.

Melleiro MM. Experiências e expressões de gestantes na interação com o sistema de saúde: um enfoque fotoetnográfico [tese] São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo; 2003.

Mendonça NA. Pedagogia da humanização: a pedagogia humanista de Paulo Freire. São Paulo: Paulus; 2008.

Meo AL. Picturing student's habitus: the advantages and limitations of photo-elicitation interviewing in a qualitative study in the city of Buenos Aires. *International Journal of qualitative methods*. 2010; 9(2): 149-71.

Minayo MCS, Guerriero ICZ. Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. *Ciência & Saúde Coletiva*. 2014; 19(4):1103-1112.

Minayo MCS. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2012.

Miranda KCL, Barroso MGT. A contribuição de Paulo Freire à prática e educação crítica em enfermagem. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*. 2004; 12(4): 631-35.

Mitre SM, Siqueira-Batista R, Girardi-de-Mendonça JM, Morais-Pinto NM, Meirelles CAB, Pinto-Porto C et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2008; 13(2): 2133-44.

Moretti-Pires RO, Bueno SMV. Freire e a formação para o Sistema Único de Saúde: o enfermeiro, o médico e o odontólogo. *Acta Paul Enferm*. 2009; 22(4): 439-44.

Moscovici S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes; 2005.

Muraro, M; Câmara, E T F. Além da Mera Intuição: aula expositiva e a utilização de recursos audiovisuais. *Anais do XXI Encontro Nacional do CONPEDI*. Florianópolis: Funjab, 2012. p. 66-92

Pereira ALF. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências sociais. *Cadernos de Saúde Pública*. 2003; 19(5), p. 1527-34.

Prado C, Pereira IM, Fugulin FMT, Peres HHC, Castilho V. Seminários na perspectiva dialética: experiência na disciplina Administração em Enfermagem. *Acta Paulista de Enfermagem*, 2011, 24: 582-85.

Prado C. *Tecnologias digitais no curso de licenciatura em enfermagem: uma inovação no processo ensino-aprendizagem [livre-docência]* São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo; 2013.

Scherer ZAP, Scherer EA, Carvalho AMP. Reflexões sobre o ensino da enfermagem e os primeiros contatos do aluno com a profissão. *Rev. Latino-am Enfermagem*. 2006; 14(2): 285-91.

Schraiber LB. Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. Rev. Saúde Pública. 1995; 29(1): 63-74.

Sêga RA. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. Anos 90. 2000; 13: 128-35.

Silveira CA, Paiva SMA. A evolução do ensino de enfermagem no Brasil: uma revisão histórica. Ciência, cuidado e saúde. 2011; 10(1): 176-83.

Sordi MRL, Malavazi MMS. As duas faces da avaliação: da realidade à utopia. Revista de educação PUC Campinas, 2004, 17:105-15.

Souza GC. Trabalho em equipe de enfermagem: interação, conflito e ação interprofissional em hospital especializado [dissertação]. São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo; 2011.

Taylor EW. Using still photography in making meaning of adults educators' teaching beliefs. Studies in the education of adults, 2002; 2(1): 123-39.

Teófilo TJS, Dias MSA. Concepções de docentes e discentes acerca de metodologias de ensino-aprendizagem: análise do caso do curso de Enfermagem da Universidade Estadual Vale do Acaraú em Sobral - Ceará. Interface - Comunic., Saúde, Educ. 2009; 13(30): 137-51.

Vasconcellos CS. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: Revista de Educação AEC. Brasília; 1992.

Veen W, Vrakking B. Homo zappiens: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed; 2009.

Wacquant L. Esclarecer o *habitus*. Educação e linguagem. 2007; 10(16): 63-71.

Waldow VR. Momento de cuidar: momento de reflexão na ação. Rev Bras Enferm. 2009; 62(1): 140-5.

Waren S. Show me how it feels to work here: using still photography to research organizational aesthetics. *Ephemera critical dialogues in organization*. 2002; 2(3): 224-45.

Waterkemper R, Prado ML, Medina JLM, Reibnitz KS. Ser sombra – a consciência de si do acadêmico de enfermagem: um estudo de caso. *Texto Contexto Enferm*. 2015; 24(4): 1079-86.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ENTREVISTAS

DIAGNÓSTICOS DO PROCESSO ENSINO APRENDIZADO EM TRÊS EIXOS: ESTUDANTE, DOCENTE E INSTITUIÇÃO

(Projeto aprovado pelo CNPQ, Edital Universal Processo: 456599/2014-2 e pela
Comissão de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da USP, Parecer 1.075.039)

1º via – Participante da pesquisa

2º via – Pesquisador responsável

Eu, Vera Lucia Mira, professora do Departamento de Orientação Profissional da Escola de Enfermagem da USP, responsável pelo projeto de pesquisa "Diagnósticos do Processo Ensino Aprendizado em Três Eixos: Estudante, Docente e Instituição", juntamente com as alunas de doutorado Eloá Otrenti e Daniela Miori Pascon, convidamos você a participar deste estudo que tem como objetivos: Identificar o perfil de reprodução social dos estudantes de enfermagem das Instituições participantes; caracterizar os estilos de aprendizagem dos estudantes de enfermagem das Instituições participantes; avaliar o ambiente educacional das Instituições, na perspectiva dos estudantes; compreender as representações sociais sobre metodologia dialética de ensino dos estudantes de enfermagem das Instituições participantes.

Sua participação ocorrerá em duas etapas: a primeira consiste em fotografar livremente tudo aquilo que o remete ao processo ensino-aprendizagem desenvolvido nesta Escola, num período de 15 dias. A fotografia é usada como instrumento de pesquisa em diversas áreas, por vários autores e portanto é reconhecida como uma ferramenta importante para compreender representações sociais. Para tanto, você pode utilizar qualquer equipamento, celular, câmera fotográfica, tablet ou outros; caso não possua nenhum desses, a pesquisadora poderá disponibilizar. A segunda etapa prevê a realização de uma entrevista, de aproximadamente 40 minutos, para discussão das fotografias. Durante a entrevista, como autor das fotografias e se assim desejar, procederá à autorização para utilização de suas imagens nos relatórios técnicos da pesquisa e assinar o Termo de Autorização.

As entrevistas serão gravadas para posterior análise pelo Discurso do Sujeito Coletivo, de modo a garantir a não identificação e o anonimato do participante. Se alguma pessoa for fotografada por você, a ela pediremos autorização de divulgação de imagem. Os resultados da pesquisa serão apresentados de modo a não atribuir julgamentos diretos aos sujeitos que fotografaram ou às pessoas fotografadas.

Ao participar da pesquisa, não haverá riscos à sua integridade física, no entanto, você poderá sentir algum constrangimento no momento de fotografar, nesse caso, por favor, ratifique

que é uma pesquisa. O benefício individual de participação consiste em estimular sua reflexão sobre o tema e o coletivo será a contribuição geral da pesquisa para aprimorar o processo ensino aprendizagem e, portanto, na formação do enfermeiro.

Estas informações serão utilizadas, exclusivamente, para a realização desta pesquisa, comprometemo-nos com o sigilo, a confidencialidade dos dados e seu anonimato, pois os dados serão tratados de maneira global, não permitindo a identificação do participante. Somente, as pesquisadoras terão acesso às fotografias e às entrevistas.

Sua participação é totalmente voluntária e você poderá se retirar a qualquer momento, se assim desejar, basta entrar em contato com uma das pesquisadoras através dos dados das mesmas no final deste termo e, também para esclarecer dúvidas que possam surgir futuramente ou para obter outras informações. Os resultados deste trabalho serão apresentados em eventos e revistas científicos, e divulgados nas Instituições participantes, a fim de contribuírmos para adensar o conhecimento.

Junto a esse Termo, você receberá orientações para a captura das imagens.

Eu, _____, após suficientemente esclarecido, CONCORDO em participar da pesquisa.

_____, ____/____/____
Assinatura do participante do estudo

Pesquisador Responsável Escola de Enfermagem da USP - vlmirag@usp.br Tel: (11) 3061 8824
Comitê de Ética em Pesquisa Escola de Enfermagem USP edipesq@usp.br Tel: (11) 30617548 - Av. Dr. Enéas de
Carvalho Aguiar, 419. São Paulo/SP CEP 05403-000

APÊNDICE B – CONSIGNIA PARA ELABORAÇÃO DAS FOTOGRAFIAS

DIAGNÓSTICOS DO PROCESSO ENSINO APRENDIZADO EM TRÊS EIXOS: ESTUDANTE, DOCENTE E INSTITUIÇÃO

(Projeto aprovado pelo CNPQ, Edital Universal Processo: 456599/2014-2 e pela
Comissão de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da USP, Parecer 1.075.039)

Orientações para a elaboração das fotografias que nortearão a entrevista para a qual você foi convidado a participar.

- Capte, livremente, imagens que, para você, remetam ao processo ensino-aprendizado. Não se preocupe com a estética da imagem ou com a técnica da fotografia, pois não importa a qualidade técnica da imagem e sim, aquilo que ela representa;
- Você pode, também, resgatar fotografias que já possui, não precisam, necessariamente, ser realizadas nesse período;
- Não existe um número fixo de imagens necessárias para essa atividade, fotografe sempre que tiver vontade e perceber que o momento registra situações de ensino e aprendizagem;
- Você tem 15 dias para elaborar essas imagens: entre os dias __/__/__ e __/__/__; após esse período, entraremos em contato para agendarmos as entrevistas;
- Para o recrutamento dos participantes, estamos utilizando a estratégia “bola de neve”, assim pedimos que indique um (a) colega da sua turma e um (a) da turma anterior. O intuito é construir um grupo de participantes que sejam capazes de contribuir com seus relatos _____ e _____;
- Para a entrevista, não se esqueça de levar o equipamento que contem o arquivo das fotografias para que possamos conversar e refletir a respeito das imagens captadas;
- No momento da entrevista, serão apresentados e esclarecidos os termos de divulgação e propriedade intelectual das imagens. Você é o criador dessas imagens, portanto, você deverá decidir quais imagens poderemos usar na pesquisa e na divulgação da mesma.

Agradecemos sua participação e colocamo-nos à disposição para outras informações, por contato com uma das pesquisadoras.

Prof^a Dr^a Vera Lúcia Mira - vlmirag@usp.br Tel: (11) 3061 8824

Ms. Eloa Otrenti - eloatrenti@usp.br Tel: (11) 3061 7654

Prof^a. Ms. Daniela Miori Pascon - danielapascon@usp.br Tel: (15) 32129555

Sugestões de disponibilidade para entrevista

Contato

Email _____

Telefone celular _____

APÊNDICE C – APRESENTAÇÃO DE SLIDES PARA PRIMEIRO ENCONTRO DE GRUPO FOCAL

ELOÁ OTRENTI

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES E PROFESSORAS SOBRE PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM

Dos desejos, incentivos e conquistas

São Paulo
2016

Programa de Pós-graduação em
Gerenciamento em Enfermagem da Escola
de Enfermagem da Universidade de São
Paulo – Nível doutorado

Área de concentração: Fundamentos e
Práticas de Gerenciamento em
Enfermagem e em Saúde

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Vera Lucia Mira

Programação

❖ 24 de Junho 2016

13:00 às 15:30

– *Coffee break* de acolhimento
e apresentação dos
participantes

Objetivos

- Apresentar e discutir os resultados das entrevistas com estudantes e docentes – Representações sociais

❖ 12 de Agosto 2016

13:00 às 15:30

– *Coffee break*

Objetivos

- Discutir síntese do encontro anterior
- Delinear planejamento de intervenções
- Avaliar o trabalho realizado pelo grupo focal

LOCAL

LabClin 1, Segundo andar do
laboratório de habilidades
(prédio anexo EEUSP)

CONVITE

Em continuidade à minha pesquisa de doutorado “Representações sociais de estudantes e docentes sobre processo ensino aprendizagem”, gostaria de contar, mais uma vez, com sua colaboração, participando em dois encontros de grupo focal, conforme programação ao lado.

A finalidade do grupo é delinear um planejamento de intervenções no processo ensino aprendizagem da EEUSP, de modo a contemplar as representações sociais captadas na primeira fase da pesquisa.

No primeiro encontro, serão dados todos os esclarecimentos sobre a pesquisa, antes da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Pesquisadoras responsáveis

Eloá Otrenti – doutoranda PPGEn e Vera Lucia Mira – orientadora

Sua participação nas duas datas é indispensável para o andamento da pesquisa.

ENCONTRO 1

24 de Junho de 2016

BREVE RECAPITULAÇÃO DO PROJETO

- Universal CNPq “**Diagnósticos do processo ensino aprendido em três eixos: estudante, docente e instituição**”
- Duas instituições

Objetivos

Compreender as representações sociais sobre processo ensino aprendizagem de estudantes e professores de enfermagem.

Planejar intervenções para conciliar representações sociais e processo ensino-aprendizagem.

TAREFAS

Termo de consentimento livre esclarecido

Apresentação de parte dos resultados das entrevistas

Discussão em grupo

Síntese da reunião

Validar data para novo encontro

DEFINIÇÃO DE PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Compartilhar conhecimento

"Você passa ensinamento para a pessoa ou qualquer uma passa para você querendo ou não."

"Compartilhar experiências de forma que todo mundo participe e se empodere"

"Eu acho que ensino aprendizagem não é só dentro de sala de aula"

"longo trajeto complexo em que você aprende, ensina todas as pessoas que estão junto com você dentro desse processo, que ele é em grupo"

"mobilização do conhecimento e aí o docente tem que participar da construção desse conhecimento junto com o aluno"

"Eu acho que é essa relação entre saberes e pessoas, entre conhecimentos e vivências porque você não pode desarticular uma coisa da outra."

ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Depositar conhecimento

"aqui são aulas expositivas, você assiste a teoria, depois de assistir a teoria você vai pra prática, quando você começa a pegar o gostinho da coisa, acabou a disciplina"

"o método aluno senta e aceita o que está ouvindo; o professor fala e você tem escutar e fazer aquilo"

"Eu acho que eles até se esforçam pra tentar umas estratégias diferentes. Tem os momentos de discussão. Eu acho que é porque é mais fácil você passar o que você sabe do que você simplesmente ir lá e ver uma coisa diferente"

"Existe uma movimentação muito grande da graduação né, dessa estratégia do método dialético mas eu acho que a gente ainda tem bastante aula expositiva"

"Eu acho que aqui na escola a gente ainda tem um modelo que é muito focado na sala de aula. A gente está tentando mudar."

"é o modelo que a gente aprendeu, então tem a dificuldade do próprio docente de se apropriar de novas tecnologias"

AMIGOS E FAMILIARES DE ESTUDANTES

Apoiar o conhecimento

"ter uma mãe que me apoia, de fazer tudo por mim, de ela entender, dar o meu espaço para estudar, de ela poder me isentar de algumas tarefas na casa para eu poder estudar e o apoio emocional também, acho que é bem importante"

"dentro desse processo de formação existem laços que vão se criando dentro desse processo que as vezes a gente sente que é até mais forte que o próprio processo...são laços que criei aqui que eu vou levar pra muito longe"

"Os amigos têm papel muito importante nesse processo porque eles te ajudam em alguma dificuldade que você tenha na matéria...também troca conhecimentos e experiências, e além desse apoio na matéria, tem o apoio emocional porque é difícil as vezes"

"Eu acho que esse apoio familiar é muito importante nesse processo de ensino aprendizagem porque eles te apoiam, te ajudam, eles ouvem o que você traz de lá...enfermagem tem coisas muito relacionadas a comportamento e tudo mais e eu acho que ninguém melhor que a sua família pra te ajudar a crescer nisso e a desenvolver melhor"

AMIGOS E FAMILIARES DE ESTUDANTES

Obstar o conhecimento

"Foi bom ter dado a entrevista pra eu pensar né... Eu acho que o professor também precisa receber mais informações. Ele precisa falar um pouco mais, porque assim, é muito difícil ser professor."

[falando de cargos/títulos acadêmicos] "esses cargos estão muito pesados para os nossos alunos. Isso causa um distanciamento enorme e por mais que a gente tente quebrar um pouco isso na relação do dia a dia a gente vê que isso é muito forte na universidade essa questão do poder, da política, do domínio dos fortes sobre os fracos e tudo mais"

"Porque quando a gente fala de estratégia de ensino e metodologia, eu fiquei pensando muito nessa coisa do processo de trabalho e do tempo... E eu até tirei uma foto do relógio depois também... eu acho que precisa de um tempo incorporado dentro da nossa carga horária pra fazer esse planejamento, essas ações e eu vejo que as vezes a gente fica um pouco atropelada nisso."

"Tudo tem que ser muito a não ser a aula; a aula você pode ir fazer o mínimo, dando o mínimo e tá Ok, mas o resto você tem que produzir artigos, você tem que fazer pesquisa, você tem que ter financiamento, você tem que orientar"

APÊNDICE D – APRESENTAÇÃO DE SLIDES PARA PRIMEIRO ENCONTRO DE GRUPO FOCAL

ENCONTRO 2

12 de Agosto de 2016

AULA EXPOSITIVA VS ESTRATÉGIAS PARTICIPATIVAS

"eu acho que realmente tem muita aula expositiva, mas eu também acho que muita gente prefere dessa forma...porque se acha que não tem nenhum poder pra falar alguma coisa, já que o docente está numa posição de maior conhecimento"

"eu tive dois exemplos de matérias que a gente tem aula expositiva, mas que depois a gente também tem a oportunidade de compartilhar o conhecimento entre os colegas, em grupos e discussões e, que eu acho que primeiro a gente é meio munido pelo que o professor por que a gente está aprendendo ainda e que depois de uma discussão entre a gente, a gente consegue fomentar e formar a base daquilo que ele disse para gente...existem formas e forma de depositarem esse conhecimento em cima da gente...eu entendo a importa [do slide] de agilizar o processo pra gente poder acompanhar a aula"

"de fato é um depósito de conhecimento, que de fato ainda é muito tradicional, que quase não existem novas estratégias sendo aplicadas, tanto por parte das respostas dos alunos, quanto por parte das respostas dos docentes...mostra a importância que a gente tem em debater sobre isso"

"Tem muitos alunos que ainda preferem que o professor passe os slides, que mandem por slides, estudar por slides, que da pra estudar em casa"

"se a gente tem aula das oito da manhã às dezessete horas, que horas a gente vai ler pra fazer perguntas, pra fazer discussão crítica, reflexiva? Então eu acho que um tanto desse desejo de me dar pronto pra estudar o que vai cair na prova, é por um jeito de como a gente organiza mesmo as disciplinas e o currículo como um todo"

"quando o professor propõe pra gente discutir, pra ir lá na frente muitos alunos ainda encaram isso como um fardo...ainda existe uma resistência dos alunos em aceitar esse novo modelo de ensino de eles participarem, então eu acho que eles estranham"

"antes de eles [alunos] chegarem na graduação eles passaram dez anos, quinze anos tendo só aula expositiva. Eles meio que aprenderam a aprender desse jeito ne, com o professor falando...e ele ouvindo. Então quando chega na faculdade de um jeito muito diferente é complicado, causa um estranhamento e ainda mais a questão do título dos docentes"

"Eu acho que a gente ainda pensa muito assim...vamos mudar a estratégia...mas a gente não pensa no processo ensino aprendizagem como um todo, por exemplo essa questão "Será que vai dar tempo na carga horária da gente fazer esse modelo? Será que a gente não mudar também as formas de avaliar a gente vai dar certo fazendo esse modelo? Será que a gente não mudar o conjunto como um todo, por exemplo a questão do processo de trabalho dos docentes, se isso não mudar talvez a gente não vai conseguir alterar a estratégia ou pelo menos ou pelo menos não vai fazer sentido eu alterar a estratégia"

NA EE SÃO REALIZADAS DIVERSAS ESTRATÉGIAS PARTICIPATIVAS EM COMPARAÇÃO COM DEMAIS INSTITUTOS

“eu sinto que principalmente as matérias aqui da escola de enfermagem, elas têm, a maioria delas tentar fazer algo mais participativo, só que eu sinto também que existe uma resistência muito grande por parte dos alunos”

“eu acho que a escola de enfermagem é uma das pioneiras e é uma das que mais tentam...quem pensam em mudar, pensam em estratégias diferentes, mas de resto, da Universidade de São Paulo não”

NECESSIDADE DE DISCUTIR FINALIDADE E OBJETO DE ENSINO

“eu senti que os docentes pudessem falar um pouco no planejamento, na disciplina, o que ele tem que transformar, né? O que seria o objeto de trabalho?...Porque as estratégias de ensino vem coerentemente ao que a gente quer transformar”

“Eu acho que a gente se preocupa muito com o instrumento, que a gente fala muito em motivação, em estratégia, estratégia dinâmica, e nós vamos transformar o que?”

“Eu acho difícil pensar no instrumento sozinho e por isso que eu acho que tem também muita dificuldade com relação a utilizar e incorporar instrumentos novos e dinâmicos, porque se eu não vejo diferença no que eu to transformado, tanto faz eu dar aula expositiva”

A gente discutir estratégias não basta porque é aí que tá, o processo ensino-aprendizagem é muito maior que isso”

“é quase um engodo a gente achar que tá fazendo transformação só pondo estratégias ou dinâmicas...isso tudo é instrumento mas o que a gente vai fazer com tudo isso?...o instrumento por si só não transforma nada”

PRIORIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE PESQUISA NA UNIVERSIDADE

“Eu acho que uma questão muito maior né, que é onde estamos inseridos? Estamos falando da Universidade de São Paulo, que tem como foco principal a pesquisa...eu como aluna sinto que o ensino é deixado de lado aqui”

“qual a questão do slide? Muitos docentes fazem uma vez na vida e usam pro resto de todas as aulas que ele tiver que das sobre aquele assunto...então ele tem mais tempo pra poder produzir pesquisa

FALTA DE ESPAÇO DE CONVÍCIO ENTRE OS CURSOS E ENTRE OS ESTUDANTES DE DIFERENTES ANOS DA ENFERMAGEM

“principalmente a saúde, a gente sente uma distância enorme. A gente vê as mesmas coisas, a gente fala das mesmas coisa, mas que a gente não tem integra;cao e chega no campo você acaba reproduzindo tudo o que você falou que não queria reproduzir nunca na vida...e você não consegue fazer porque não te é dado abertura pra você fazer e praticar da forma que você aprendeu, porque os outros profissionais que deveriam ter aprendido como a gente não seguem a mesma rotina”

“nem o fato de vocês terem no primeiro ano aulas em outras unidades, nem isso não garante esse relacionamento, essa oportunidade de troca, porque vcs têm aulas separadamente. A turma de enfermagem nao tem aula nunca om nenhum outro aluno de outro curso”

“aquelas disciplinas que todos os cursos tem da base são dadas pelos mesmos docente e a gente viu outro dia que eram os mesmos slides inclusive. Eu troquei com o pessoal da FOFITO e que deveria de repente pensar em alguma coisa conjunta, mas a gente só se encontra quando sai procurando pra se encontrar”

“tem a questão da carga horaria, a gente enao tem muito tempo, eles nao tem muito tempo pra gente poder fazer essa vivencia e também nao rola um inceletvo...a gente trabalha co equipe multidisciplinar mas agente ainda na graduação é enfermagem enfermagem, medicina medicina, nutri nutri”

“Eu acho que até na própria enfermagem porque é muito raro o pessoal de outros anos aqui no mesmo horário, muito estão em estagio, ai fica muito difícil ter essa vivencia”

A gente na hora do almoço ta estudando pra prova da tarde, e quando termina a aula vai correndo pra liga, ou vai correndo pra casa ou vai pro ensaio da bateria, então as oportunidades que a gente tem pra sentar e conversar, enfirm trocar experiências conjuntas quase não existem”

IMPORTÂNCIA DO APOIO PRIVADO-FAMILIAR AOS ESTUDANTES

“Não é um apoio, uma coisa a mais que ajuda, é uma coisa necessária porque existe uma dificuldade, existe uma sobrecarga, existe uma dificuldade, existe uma questão negativa e por isso eu preciso desse apoio. Não é um apoio que vem pra agregar, e um apoio que é necessário. É interessante isso de como ele vem de fora da universidade e quando vem de dentro, não são das atividades acadêmicas, ele vem das atividades que ando você esta numa roda de amigos ou quando está em casa com a sua mãe”

“Eu acho que quando vem o apoio é o apoio quando vem o desgaste...eu acho que apoiar é apoiar mais o desgaste que a formação tras, que vem junto...eu acho que parece mais a questão de um suporte mesmo aos desgastes ne, que vem junto no pacote do curso” Importância do apoio privado-familiar aos estudantes

RECONHECIMENTO DO APOIO INSTITUCIONAL-TERRITORIAL PELOS ESTUDANTES

“Mas se a gente tentar olhar pensando no que vocês vivem no dia a dia ei acho que aqui na escola vocês têm vários grupos de apoio, do que eu vejo e vocês constituem esses grupos de apoio quando se envolvem conjuntamente por uma causa, na tática, na bateria, no CA, as vezes numa disciplina...será que talvez a gente valorize menos porque a gente tende a reconhecer na família esse apoio e talvez isso dificulte de enxergar esse apoio em outros”

“A gente identifica com mais clareza no apoio da família e o outro [institucional] a gente precisa para pra refletir sobre ele pra poder identificar”

“mas a nossa escola tem um conjunto grande de propostas que são construídas com pouquíssimas colaborações dos docentes que são muito ricas do ponto de vista da formação”

“talvez tenham espaços e até que são pra apoiar o conhecimento [como definido anteriormente em categoria] como você fala da JUS e tudo mais e pra apoiar desgaste também, porque tem a Roda, o centro acadêmico, bateria”

[falando de atividades extra-curriculares] parece que justamente por ter um perfil tão diferente do que é apresentado de forma tradicional na universidade é o que chama mais atenção e é o que faz com que a gente se apoie nesse sentido do apoio pra continuar fazendo, continuar conseguindo fazer as aulas e conciliar aquilo tudo que preciso ter algo que me apoie, que eu deposite, acredite pra me manter firme”

[falando de atividades extra-curriculares] eu entendo que são momentos que você consegue criar vínculos muito diferentes e que você tem oportunidade de retorno mas rápido...Uma satisfação, retorno não financeiro, mas emocional”

“E foi construído com autonomia, eu acho que essa é a diferença também porque o modelo de aprendizado tem essa relação de poder que agente estava falando ...por isso que a gente não recorre à instituição ...porque existe a necessidade de fazer algo por nós mesmos”

“...estar na sala de aula em alguns momentos é um meio pra que vocês pudessem ter outras atividades que aí sim motivam muito mais e possibilitam um crescimento diferenciado...se a gente soubesse dosar melhor e restringir um pouco mais esse tem que a gente dedica às atividades tradicionais, sem precisar mata-las...e oportunizar nos próprios espaços do curso...projetos que motivam muito mais e promovem também um aprendizado muito grande, seria bacana”

COBRANÇA QUE INCIDE SOBRE OS DOCENTES

“Que você pode dar uma aula ok, mas você tem que ter financiamento, você tem que produzir artigo, você tem que ter tantos artigos por ano e isso é bem complicado. Acaba impactando em todos”

“eu nao diria jamais que é o fato do docente desenvolver pesquisa que o retira do ensino, mas é o fato do docente ser demandado excessivamente que o retira de tudo”

“a finalidade da universidade não é fazer o ensino de graduação de excelência, pelo que a gente esta vendo. Entao nao tem investimento para graduação”

“a gente esta falando mais de instituição do que as próprias reflexões da própria atuação do docente em si”

- Considerando a primeira reunião de grupo focal em que foram contemplados os aspectos elencados nas entrevistas individuais, construímos o quadro com as categorias que parecem ser necessárias discutir
- Compreendo que não será possível talvez discutir todas elas e com certeza não serão contemplados todos os aspectos de cada um dos itens, mas podemos escolher alguns para discutir plenamente ou então passar por todos eles inicialmente
- Explicar em um paragrafo o que são representações e como são construídas

- Objetivo delinear plano de propostas
- Definir horários

- Passos:
- Validar se todas leram a síntese (levar cópias)
- Relembrar objetivo do grupo e método até chegar aqui
- Apresentar categorias elaboradas e de onde surgirem
- Propor que participantes escolham tópicos a serem discutidos. Pedir para esclarecer qual o critério de escolha de determinados tópicos (aqui já pode aparecer representações)
- Apresentar formato de planilha mas deixa-las a vontade para escolher forma para escrever. Oferecer papel kraft e canetinhas
- Síntese
- Avaliação do trabalho do grupo ou se faz outro grupo

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – GRUPOS FOCAIS

DIAGNÓSTICOS DO PROCESSO ENSINO APRENDIZADO EM TRÊS EIXOS: ESTUDANTE, DOCENTE E INSTITUIÇÃO

(Projeto aprovado pelo CNPQ, Edital Universal Processo: 456599/2014-2 e pela
Comissão de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da USP, Parecer 1.075.039)

1º via – Participante da pesquisa

2º via – Pesquisador responsável

Convidamos você a participar da pesquisa Diagnósticos do processo ensino aprendido em três eixos: estudante, docente e instituição, que tem diversos objetivos, dentre eles, delinear plano de metas e estratégias para conciliar representações sociais e processo ensino – aprendizagem.

Sua participação consiste em integrar o grupo focal em dois encontros de 90 minutos de duração cada um, com as seguintes pautas: 1º - Apresentação dos participantes; - Discussão do diagnóstico realizado a partir de entrevistas anteriores nesta Instituição; 2 – Elaboração de propostas consonantes com as potencialidades e limitações identificadas nas fases anteriores.

Os encontros serão realizados nesta Instituição durante o dia; as datas e horários serão combinados entre todos. Os encontros serão gravados em áudio, para posterior transcrição e análise e, somente serão acessados pelas pesquisadoras. Os sujeitos não serão identificados.

O presente estudo não apresenta riscos à sua integridade física, alguns participantes, no entanto, podem sentir algum constrangimento ao se expressar, apesar do ambiente de liberdade a ser proporcionado. Como benefício, acreditamos que a discussão no grupo promoverá reflexão e crescimento profissional, além disso, coletivamente, o trabalho trará grande contribuição para aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem.

As informações aqui prestadas são confidenciais e os dados serão tratados de forma sigilosa e anônima. Os resultados serão divulgados nesta Instituição e em eventos e revistas científicas.

Você receberá uma via assinada e datada deste termo, e poderá ter acesso às informações, esclarecer dúvidas ou retirar-se da pesquisa, a qualquer momento, sem nenhum ônus a sua pessoa. A outra cópia ficará em posse da pesquisadora responsável pelo estudo.

As pesquisadoras (alunas regularmente matriculadas no Doutorado da Universidade de São Paulo – Escola de Enfermagem –USP) Eloá Otrenti e Daniela Miori Pascon farão parte desta coleta de dados sob a supervisão da pesquisadora responsável professora Dra. Vera Lucia Mira.

Eu, _____, após ter sido suficientemente esclarecido, aceito espontaneamente participar deste estudo.

_____, ____/____/____

Assinatura do participante do estudo

Pesquisador Responsável Escola de Enfermagem da USP - vlmirag@usp.br Tel: (11) 3061 8824

Comitê de Ética em Pesquisa Escola de Enfermagem USP
edipesq@usp.br Tel: (11) 30617548

Av. Dr. Enéas de Carvalho Aguiar, 419. São Paulo/SP CEP 05403-000

ANEXO

ANEXO 1 – PROPRIEDADE INTELECTUAL PARA USO DAS FOTOS

DIAGNÓSTICOS DO PROCESSO ENSINO APRENDIZADO EM TRÊS EIXOS: ESTUDANTE, DOCENTE E INSTITUIÇÃO

(Projeto aprovado pelo CNPQ, Edital Universal Processo: 456599/2014-2 e pela
Comissão de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da USP, Parecer 1.075.039)

Autorização de divulgação Propriedade intelectual

1º via – Pesquisador responsável

2º via – Participante da pesquisa

Eu, _____ portador da cédula de identidade nº _____ autorizo a divulgação das imagens captadas por mim, conforme especificado abaixo, para a pesquisa DIAGNÓSTICOS DO PROCESSO ENSINO APRENDIZADO EM TRÊS EIXOS: ESTUDANTE, DOCENTE E INSTITUIÇÃO, de responsabilidade da aluna regularmente matriculada no Doutorado, na Escola de Enfermagem da USP Eloá Otrenti, sob a supervisão da pesquisadora responsável professora Dra. Vera Lucia Mira.

Estou ciente que não receberei nenhuma remuneração e que não terei ônus caso opte por não autorizar a divulgação. A autorização também não significa obrigatoriedade da pesquisadora em divulgar.

A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados de sua pesquisa e a consultar o autor das fotografias caso a divulgação das imagens seja realizada de forma não especificada no presente termo.

Quando divulgadas, as fotografias não serão identificadas com o nome do autor. O trabalho é estritamente sigiloso.

Assinale no quadro a seguir em quais situações aceita divulgar suas imagens.

MEIO DE DIVULGAÇÃO	TIPO DE AUTORIZAÇÃO			
	Autorizo o uso de qualquer imagem	Autorizo o uso de qualquer imagem, no entanto, o rosto das pessoas devem ser encobertos	Autorizo o uso apenas das fotografias especificadas	Não autorizo o uso de nenhuma imagem
Na tese				
Em trabalhos apresentados em conferências nacionais				
Em trabalhos apresentados em conferências internacionais				
Em artigos publicados em periódicos científicos nacionais				

MEIO DE DIVULGAÇÃO	TIPO DE AUTORIZAÇÃO			
	Autorizo o uso de qualquer imagem	Autorizo o uso de qualquer imagem, no entanto, o rosto das pessoas devem ser encobertos	Autorizo o uso apenas das fotografias especificadas	Não autorizo o uso de nenhuma imagem
Em artigos publicados em periódicos científicos internacionais				
Em livros especializados				
Em sites de conteúdo acadêmico				

_____, __/__/__

Assinatura do participante do estudo

Assinatura do pesquisador