UNIVERSDIDADE DE SÃO PAULO

ESCOLA DE ENFERMAGEM

ADRIANO APARECIDO BEZERRA CHAVES

MEDIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: REFLEXÕES E PROPOSTAS.

SÃO PAULO

2015

ADRIANO APARECIDO BEZERRA CHAVES

MEDIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: REFLEXÕES E PROPOSTAS.

Versão corrigida da Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Gerenciamento de Enfermagem - PPGEN da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Ciências.

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

Orientadora: Profa. Dra. Maria Madalena

Januário Leite

VERSÃO CORRIGIDA

A versão original encontra-se disponível na Biblioteca da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo.

São Paulo

2015

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:___/____/___

Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca "Wanda de Aguiar Horta"

Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo

Chaves, Adriano Aparecido Bezerra
Mediação do processo ensino-aprendizagem em um curso de graduação em enfermagem: reflexões e propostas. / Adriano Aparecido Bezerra Chaves. São Paulo, 2015.

175 p.

Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo.
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Madalena Januário Leite
Área de concentração: Fundamentos e Práticas de Gerenciamento em Enfermagem e em Saúde

1. Ensino superior – enfermagem. 2. Bacharelado – enfermagem. 3. Ensino e aprendizagem. 4. Professores de ensino

FOLHA DE APROVAÇÃO DE DOUTORADO

Nome: Adriano Aparecido Bezerra Chaves

Título: Mediação do processo ensino-aprendizagem em um curso de graduação em enfermagem: reflexões e propostas.

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

Aprovado em: _____/_____/_____

Prof. Dr.:_____Instituição:_____

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr.:_____Instituição:_____

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr.:_____Instituição:_____

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr.:_____Instituição:_____

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr.:_____Instituição:_____

Julgamento:_____ Assinatura:_____

DEDICATÓRIA

Uma conversa dedicada ao meu pai

Oi papai! Sei que não poderá fisicamente estar comigo neste momento devido a temporalidade existencial entre nós. Contudo, posso te escrever e dividir um pouco dos sentimentos que costumeiramente faço através de nossa força mental e espiritual.

Hoje este ciclo se completa em minha trajetória e isto seria impossível acontecer, se desde criança, você não tivesse repetido aquelas palavras mágicas sorrindo para mim: "Seja Feliz!"

Eu quero agradecer muito você e a mamãe por terem me dado a oportunidade maravilhosa de ter uma vida cheia de amor, educação, orientação, aprendizado, mas principalmente terem ajudado a construir o meu caráter.

Fui sempre tentando seguir o seu exemplo e transformar todas estas características em sabedoria, tal qual a de vocês. Percebo que se hoje a humanidade que tenho ao lidar com o próximo é tão importante e rica para mim, é porque ela foi regada e alimentada no meu íntimo de forma muito zelosa por vocês.

Pai, ao finalizar este processo quero dizer que te abraço com a mesma força de sempre, digo, muito mais forte! Sinto você sorrindo, alegre, otimista e verdadeiro em meu coração.

Amo vocês!

Seja feliz sempre!

Adriano

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À Profa. Dra. Maria Madalena Januário Leite, orientadora deste estudo, por ter me presenteado com sua sabedoria, sua compreensão, seu otimismo, sua mediação maravilhosa entre o conhecimento e a pesquisa, sua atenção em momentos difíceis de minha vida pessoal que tornaram este fechamento de ciclo mais valoroso. Receba com carinho minha mais profunda gratidão e respeito pelo ser humano maravilhoso que você é! No íntimo do meu coração eu elevo o pensamento e sentimento à Deus e peço que ele te conceda tudo o que for preciso para sua felicidade.

À Prof. Dra. Wana Yeda Paranhos, amiga querida, por seu apoio a todos os momentos nesta trajetória, por compartilhar a alegria de uma amizade que guardo com um carinho enorme, pela oportunidade fantástica de podermos construir um projeto de curso juntos e que mostra o tamanho de nossa capacidade. Sim, o curso hoje caminha a passos largos graças à capitã do navio. Minha mais profunda gratidão.

Ao Prof. Dr. Marcos Antonio da Eira Frias pela sua amizade nestes anos de doutorado compartilhando muitas conversas de porta de hospital. Quero te dizer que "vivemos" mais que qualquer outra coisa. O resultado final são experiências que nos fizeram crescer em sabedoria e conhecimento. Marcão, gratíssimo pela sua amizade!

Aos meus queridos amigos e professores da UNICID: Jacira, Rodrigo, Marcelle, Lila, Cristiana, Valéria, Sandra, Alex, Alessandra, Valclei, Patrícia e Simone por terem aceitado participar da pesquisa, por construírem comigo estes resultados, por compartilharem comigo sua amizade e tantos momentos felizes.

Aos meus queridos amigos Alessandra Aya, Aline Maia Silva, Mariana Dias, Marcos Ramacciato e Natália Freitas pela ajuda inestimável na transcrição de entrevistas e apoio em momentos de estresse.

À Prof. Ana Beatriz Silveira pela disponibilidade, auxílio com a língua e torcida pelo sucesso e Patrícia Rocha pela correção do Resumo na versão em inglês.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus de todas as nossas vidas, por me permitir a oportunidade de viver diariamente novos momentos maravilhosos e pessoas incríveis.

À Dr Bezerra, Mei Mei, Dr. Carlos, aos amigos do Perseverança e Estrela da Paz pela proteção, amparo, carinho, amizade e compreensão nos momentos difíceis nesta trajetória.

Aos meus irmãos queridos Adriana, Alexandre e André pelo amor e amizade incondicionais e meus sobrinhos lindos Marina e Roger pelo carinho que me faz alegre em cada abraço e em cada sorriso. Minha família que eu amo muito, meus tios e primos que me apoiam demais. Toda alegria do mundo para vocês.

À Profa. Dra Maria Isabel pela amizade, sabedoria e conselhos na realização deste trabalho desde o momento que trabalhamos juntos na universidade até agora.

À Profa. Dra Heloisa Helena Ciqueto Peres que me transmitiu segurança, otimismo e sabedoria desde meu início de trajetória na graduação.

À Profa. Dra Claudia Prado pela amizade inestimável, pela receptividade no grupo de pesquisa, pelos incentivos, otimismo e pelo seu exemplo pessoal. Minha mais profunda gratidão.

À Universidade Cidade de São Paulo - UNICID, representada pelo Magnífico Reitor Dr Luiz Henrique Amaral e pela Pró-reitora de Graduação Profa. Dra. Amélia Maria Jarmendia Soares.

À Escola de Enfermagem da USP - EEUSP, representada pela Profa. Dra. Maria Amélia de Campos Oliveira.

Ao Departamento de Orientação Profissional ENO representado pela Profa. Dra. Daisy Maria Rizatto Tronchin e Profa. Dra. Vera Lúcia Mira e pela sua ajuda no final da trajetória, minha gratidão.

Ao Programa de Pós-Graduação Gerenciamento em Enfermagem - PPGEn pelas oportunidades de aprendizado.

À secretaria de Pós-Graduação e do Departamento ENO representados por todos os seus funcionários a quem todos nós alunos devemos sempre pela disponibilidade, dedicação e carinho.

Às Sras. Juliana Akie Takahashi e Fabiana G. L. Palácio, Bibliotecárias da EEUSP, pela atenção, aulas na biblioteca e elaboração da ficha catalográfica e à Sra. Nadir Aparecida Lopes pela atenção à publicação e auxílio antes do depósito.

Aos membros do GEPETE - Grupo de Estudos e Pesquisas de Tecnologia da Informação nos Processos de Trabalho em Enfermagem, por tanto conhecimento compartilhado e construído juntos.

Aos muitos amigos que em cada palavra de incentivo, principalmente nos momentos difíceis da vida pessoal, estiveram sempre ao meu lado, cuidando e amparando meu coração.

Pontes são estruturas que nos ajudam a transpor obstáculos de várias naturezas e nos ligam ao nosso destino.

Adriano Ap. B. Chaves

Chaves AAB. Mediação do processo ensino aprendizagem em um curso de graduação em enfermagem: reflexões e propostas. [tese]. São Paulo. Escola de Enfermagem. Universidade de São Paulo. 2015

RESUMO

Introdução: A mediação, na perspectiva do Ensino para Compreensão (EpC), está pautada na mudança de postura do professor, que assume atitudes motivadoras e mobilizadoras do conhecimento. Centraliza no aluno o processo de ensinagem e sua prática docente. **Objetivos**: 1. Avaliar como se dá a mediação do processo ensino-aprendizagem na percepção dos docentes pelo uso do marco teórico do EpC. 2. Identificar e avaliar as estratégias de ensino adotadas pelos professores na mediação do processo ensino-aprendizagem pelo uso do marco teórico do EpC e 3. Construir com professores propostas pedagógicas relacionadas à estratégias de ensino e à mediação do processo ensino-aprendizagem. **Método**: Pesquisa qualitativa que utilizou como referencial metodológico a pesquisa-ação. A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: a primeira, chamada diagnóstica, por meio de entrevista de 14 participantes. As entrevistas gravadas foram transcritas e realizada a análise de discurso para identificação das unidades de significado e categorização que deram origem a 4 categorias: 1. “Implantação do Currículo Integrado”, 2. “A mediação do professor”, 3. “Estratégias de Ensino” e 4. “Avaliação”, estas categorizações deram origem a um texto disparador utilizado na segunda etapa, onde foram realizados 4 grupos focais (um para cada categoria) que contaram com a participação de uma observadora. Ao final de cada grupo era feita uma súmula da discussão por cada um dos participantes e depois construída uma síntese apresentada no grupo seguinte. **Resultados**: as sínteses produzidas em cada uma das categorias mostraram que a mediação nesse processo foi modificada, intensificada após a adoção do EpC e permanece até o momento na prática docente. O professor transformou seu processo de ensino e assumiu uma postura reflexiva, autocrítica, de busca para a construção coletiva de suas ações,

colaborando com os alunos e com seus pares. As estratégias de ensino desenvolvidas, na sua maioria, foram motivadoras, centradas no aluno e tiveram relação estreita com o processo de avaliação proposto pelo EpC. A avaliação da aprendizagem ainda é um grande desafio e precisa maior discussão para seu aperfeiçoamento. Os professores focados nos princípios educacionais do curso aprimoraram seus conhecimentos e vislumbram manter um grupo coeso, que invista no desenvolvimento de suas práticas no curso. **Considerações finais**: Os participantes do Grupo Focal avaliaram que os encontros permitiram a eles revisitar o processo ensino-aprendizagem e repensarem sua prática docente. Em relação à construção das ações educativas, ficou proposto que o grupo terá encontros regulares agendados e abertos a todos os professores do curso com o propósito de manter um espaço para dividirem suas experiências e expectativas, desenvolverem projetos e avaliarem suas práticas.

Descritores: Educação superior. Bacharelado em enfermagem. Ensino. Docentes.

ABSTRACT

Chaves AAB. Mediation of the teaching/learning process at an Undergraduate Nursing Degree Course: reflections and proposals. [thesis]. São Paulo. Escola de Enfermagem. Universidade de São Paulo. 2015

Introduction: Mediation in the perspective of Education for Understanding (EfU) is based on changing the attitude of professors, who take a more encouraging and mobilizing approach in relation to knowledge. It places students in the center of the teaching process and the teaching practices. **Objectives:** Evaluate how the mediation of the teaching/learning process takes place, according to professors, by using the EfU theoretical framework; Identify and evaluate the teaching strategies adopted by professors to mediate the teaching/learning process by using the EfU theoretical framework and, build with teachers pedagogical proposals related to teaching strategies and the mediation of the teaching-learning process. **Method:** We resorted to a qualitative study that used action research as its methodological framework, making it possible for participants to think about their experiences and to create an intervention action based on the reality that was studied. The research was conducted in two stages: the first one was called the diagnostic stage, when the 14 participants were interviewed. The recorded interviews were transcribed and a speech analysis technique was used to identify the units of meaning and to create categories. As a result, we came up with four categories which were called: "The implementation of an Integrated Curriculum", "The Professor's mediation ", "Teaching Strategies" and "Evaluation"; in the second stage we promoted group discussions in four focus groups, with the participation of an observer and discussions focusing on each category previously mentioned. **Results:** The summary created for each of the four categories showed that mediation in this process did change, became more intense after the EfU was adopted and still remains in teaching practices. Professors changed their teaching process and took a more reflective and self-critical attitude in the search of a collective construction for their actions, collaborating with students and peers. Most of the teaching strategies developed were motivating, learner-centered and had a close relationship with the evaluation process proposed by the EfU. The learning evaluation is still a major challenge and requires further discussion in order to improve. Professors who focused on the educational principles of the course improved their knowledge and intend to maintain a cohesive group and to

invest in developing their practices for the course. **Final thoughts**: Those who participated in the focus groups mentioned that the meetings gave them the opportunity to revisit the teaching/learning process and to think over their teaching practices. Regarding the construction of educational activities, the group decided to have regular meetings and to be open to all other professors of the course in order to have a place where they can share their experiences and expectations, to develop projects and evaluate their practices.

Keywords: Higher Education. Education, nursing, Baccalaureate. Education. Teachers.

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CC	Core Curriculum
CEP	Comitê de Ética em Pesquisas
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CSE	Câmara Superior de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
EEUSP	Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo
EpC	Ensino para Compreensão
EQ	Exame de Qualificação
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GEPETE	Grupo de Estudos e Pesquisas de Tecnologia da Informação nos Processos de Trabalho em Enfermagem
GF	Grupo Focal
IES	Instituição e Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
Moodle	Modular Object Oriented Dynamic Learning Enviromet
PBL	Problem Based Learning
PI	Projeto Integrado
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPI	Projeto Político-Institucional
TBL	Team Based Learning
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UC	Unidade Curricular
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. A Construção histórica do Ensino para Compreensão..... 20

Figura 2. Características curriculares do Ensino para Compreensão.....23

Figura 3. Referências sobre o processo de Mediação.....25

Figura 4. Modelo Visual do Currículo Integrado baseado no Marco Teórico do Ensino para Compreensão..... 29

Figura 5. Quadro comparativo entre os Currículos por competência e por Compreensão.....33

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO..... 16

2. REFERENCIAL TEÓRICO..... 19

2.1 O Ensino para compreensão..... 19

2.2 O processo de mediação no ensino..... 23

2.3 O currículo por competências e por compreensão.... 26

3. OBJETIVOS..... 34

4. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA..... 35

4.1 Tipo de estudo..... 35

4.2 Cenário do estudo..... 35

4.3 Participantes do estudo..... 36

4.4 Procedimentos e instrumento de coleta de dados..... 38

5. ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA..... 41

6. ANÁLISE DOS DADOS..... 42

6.1 Categorização das entrevistas..... 42

6.1.1 Categoria 1..... 43

6.1.2 Categoria 2..... 53

6.1.3 Categoria 3..... 56

6.1.4 Categoria 4..... 63

7. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS..... 68

7.1 Grupo Focal 1..... 68

7.2 Grupo Focal 2..... 85

7.3 Grupo Focal 3..... 98

7.4 Grupo Focal 4..... 115

8. DISCUSSÃO DOS DADOS..... 130

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....146

REFERÊNCIAS.....150

ANEXOS 154

1. INTRODUÇÃO

Antes do término da minha graduação em enfermagem pela Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (EEUSP) iniciei paralelamente o curso de Licenciatura na Faculdade de Educação da USP (FEUSP). Isto aconteceu em 1998. Concluído o curso em 2000 permaneci na assistência direta à pacientes graves em Unidades de Terapia Intensiva (UTI) onde encontrei o ambiente favorável a pratica educativa contínua de muitos conceitos, habilidades e atitudes construídas no curso e aplicadas junto aos técnicos da unidade e nos eventos e treinamentos do Serviço de Educação Contínua dos Hospitais que trabalhei. Ao refletir sobre isto, observei que o meu interesse pessoal pela educação está ligado intimamente à necessidade de aprender.

Essa necessidade pessoal foi originada pela própria prática profissional da assistência já reconhecida pelo próprio Código de Ética da profissão que responsabiliza o enfermeiro no seu aperfeiçoamento contínuo e em colaboração com os demais [(1)].

Nesse sentido, em 2003 iniciei minha trajetória acadêmica em uma instituição e Ensino Superior (IES) privada do município de São Paulo como professor da Disciplina de Assistência de Enfermagem em Situações Clínicas e Cirúrgicas. Acompanhava os alunos em estágio nas unidades clínicas e cirúrgicas de hospitais conveniados, além de ministrar aulas teóricas e práticas em laboratório.

Segui com minha formação acadêmica no programa de Mestrado da EEUSP, concluindo-o em 2006. Posteriormente ingressei no programa de Doutorado em 2012 que se encerra com a defesa de tese proposta nesta pesquisa.

Enfim, desenvolver competências na área da educação me proporcionou oportunidades de aprimorar estudos e desenvolver pesquisas com foco no ensino.

Tive a oportunidade de coordenar cursos de Pós-Graduação (Especialização em Unidade de Terapia Intensiva) na Instituição que trabalho e ministrar aulas fora do estado de São Paulo em cursos desta natureza, lecionar fora do Brasil na Universidade de Ica no Peru em Curso de Aperfeiçoamento para Docentes do Curso de Graduação em Enfermagem daquele país.

Na ocasião do estudo proposto, o currículo adotado nesta universidade era tipicamente disciplinar e seriado. O que caracterizava a divisão dos conteúdos e professores por áreas específicas isoladas.

Paralelamente, o contexto das políticas educacionais nacionais do Ensino Superior era de abertura e aumento do acesso de alunos às IES. Para isto, o governo federal estimulou o aumento do número de vagas e de abertura de cursos de graduação em nível superior.

Acompanhando esse crescimento de IES e do número de vagas e matrículas o Ministério da Educação (ME) através do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara Superior de Educação (CSE) determinou novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Saúde tanto na sua carga horária total, quanto na composição dos conteúdos mínimos e perfil de egressos. Entre elas destaco as Resoluções nº 2 de 18 de junho de 2007 e nº 4 de 6 de abril de 2009 que dispõem sobre a Carga horária mínima e integralização dos cursos da saúde. [2; 3]

As IES procuraram ajustar seus currículos a essas resoluções. Na universidade, estava em vigência um currículo com disciplinas integradas desde 2002. Ele sofreu diversas modificações até 2008, e chegou a ter uma estrutura de disciplinas integradas com 19 bases numa perspectiva por competências. [13 p. 19-21]

A partir de 2009, a universidade adotou em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o marco teórico do Ensino para a Compreensão. Ele foi criado a partir do desenvolvimento do Projeto Zero, um centro de pesquisas da Harvard Graduate School of Education dirigido por Perkins e Gardner em 1988 e 1989 (4 p. 13 a 16).

Para que isto fosse possível, os currículos da Universidade foram totalmente reestruturados. Passaram a ser modulares, compostos por Unidades Curriculares de Graduação (UCG), Práticas Profissionais (PP), Projetos Integrados (PI), Módulos e Bases de Aprendizagem. O currículo passou a configurar-se de forma mais integral, as disciplinas deixaram de existir, os cursos passaram a desenvolver-se em Eixos de Áreas afins.

Os professores começaram a trabalhar integrados de forma multidisciplinar e passaram a ter uma formação contínua em educação já fomentada pela universidade. A realização de Projetos Integrados, Práticas Profissionais e Unidades comuns a todos os cursos (*Core Currículos*) passaram a configurar em todas as carreiras da universidade.

Foram criados cursos de pós-graduação *Latu sensu* para os professores da universidade: Docência no Ensino Superior e Docência no Cenário do Ensino para a Compreensão pela universidade e disponibilizados. Ambos foram cursados por mim e onde tive a oportunidade de aprofundar o conhecimento sobre o marco teórico adotado para esse novo currículo.

Tivemos a oportunidade de ter nos cursos a utilização de estratégias ativas de aprendizagem como a resolução de Situações-Problemas, construção de mapas mentais e conceituais, disparadores de discussões diversos como filmes, visitas a ambientes diversos, utilização de ambientes virtuais de aprendizagem para construção de sínteses, artigos científicos, portfólios, participação em fóruns e troca de mensagens.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. O Ensino para Compreensão

O Ensino para Compreensão (EpC) sempre foi uma preocupação histórica e desde filósofos ocidentais como Platão e orientais como Confúcio, incitar o aprendiz através de alegorias e imagens foi uma preocupação dos mestres [(5)].

A utilização da “compreensão” passou por todas as correntes de renovação da escola, desde a transformação da “escola comum” em 1840, a partir dos trabalhos de Froebel e mais intensamente com Pestalozzi e Herbart promoveram uma aprendizagem mais “internalizada” focalizando o aluno como centro da aprendizagem. Houve uma mudança da aprendizagem de simples memorização para um conhecimento baseado na necessidade de conhecimento do aluno.

Com o advento do movimento progressista nos primeiros anos do século XX, John Dewey e Francis W. Parker, influenciados pelas ideias de Pestalozzi, colocam o aprendente como foco do processo. A ideia de uma aprendizagem que aproximasse os conteúdos e as situações de vida diária procurava trazer um pouco mais de sentido no que se procurava ensinar aos alunos. [(5)]

A partir da década de sessenta, Jerome Bruner procura fortalecer a ideia de Dewey, contudo, enfatiza a importância do pensar científico desenvolvendo, a partir da psicologia cognitiva, a utilização de disciplinas diversas aplicadas aos alunos de idades distintas e configurando assim um alicerce importante do desenvolvimento de projetos e da ciência cartesiana como forma predominante de pensamento.

Figura 1. A Construção histórica do Ensino para Compreensão

Portanto, observamos que a busca pela compreensão já está presente nas práticas de ensino desde há muito nos diversos movimentos educacionais históricos. Além disso, a própria estruturação curricular atual e o panorama do cenário mundial atual (globalizado e que requer um indivíduo com competências múltiplas) requer um processo de aprendizagem que estimule a compreensão.

Perrone [5] mostra que os padrões atuais curriculares buscam a compreensão a partir de seleções de conteúdos mais adequados aos objetivos propostos e avaliações que privilegiem o raciocínio e desempenho. Há uma busca maior de profundidade ao invés de quantidade de conteúdos caracterizando um ensino mais verticalizado.

Mas afinal, o que é compreender? Para Perkins [6 p. 39] "*é a capacidade de pensar e agir de maneira flexível com o que se sabe*". A partir dessa definição conseguimos abstrair alguns pilares importantes da construção desse conceito. Compreender é uma capacidade, ou seja, uma função cognitiva de elaborar e uma atitude, uma ação de forma maleável, variável do saber adquirido ou

desenvolvido. Pela sua característica de função cognitiva, seria impossível definir compreensão no seu sentido mais estrito ligado à função neuropsíquica, pois depende de uma série de fatores neurológicos e psíquico-cognitivos, contudo é possível observar a existência da compreensão a partir da resposta apresentada por aquele que expressa.

O marco conceitual do EPC (Ensino para a Compreensão) desenvolvido por Perkins e col., propõe que a compreensão seja vista a partir da observação da flexibilização do desempenho, ou seja, "*A capacidade de desempenho flexível é a compreensão*" (6 p. 39).

Ao observarmos que através do desempenho do indivíduo é possível avaliar que ele conseguiu compreender um fenômeno, faz-se necessário um processo de avaliação que seja contínuo e não pontual. Essa avaliação tem a função de evidenciar a compreensão do aprendiz que pelos seus diversos processos mentais de associação não respeita espaços temporais e pode demonstrar a qualquer momento a aquisição do pensar e agir flexível.

Diante desse panorama o processo contínuo de avaliação do EPC surge da necessidade de descrever metas de compreensão ao invés de objetivos de aprendizagem. Essas metas que "especificam explicitamente o que se espera que os alunos venham a compreender" (7 p. 56), estão associadas aos tópicos geradores que foram previamente selecionados pelos professores como o núcleo inicial do processo desencadeador do desafio e estímulo para a compreensão.

Assim, os pontos centrais do desenvolvimento prático do EPC: tópicos geradores, metas de compreensão, desempenhos de compreensão e avaliação contínua estão totalmente interligados e implicam necessariamente em novas formas de se pensar e agir na estruturação do currículo, da sala de aula, do projeto político pedagógico e da organização institucional.

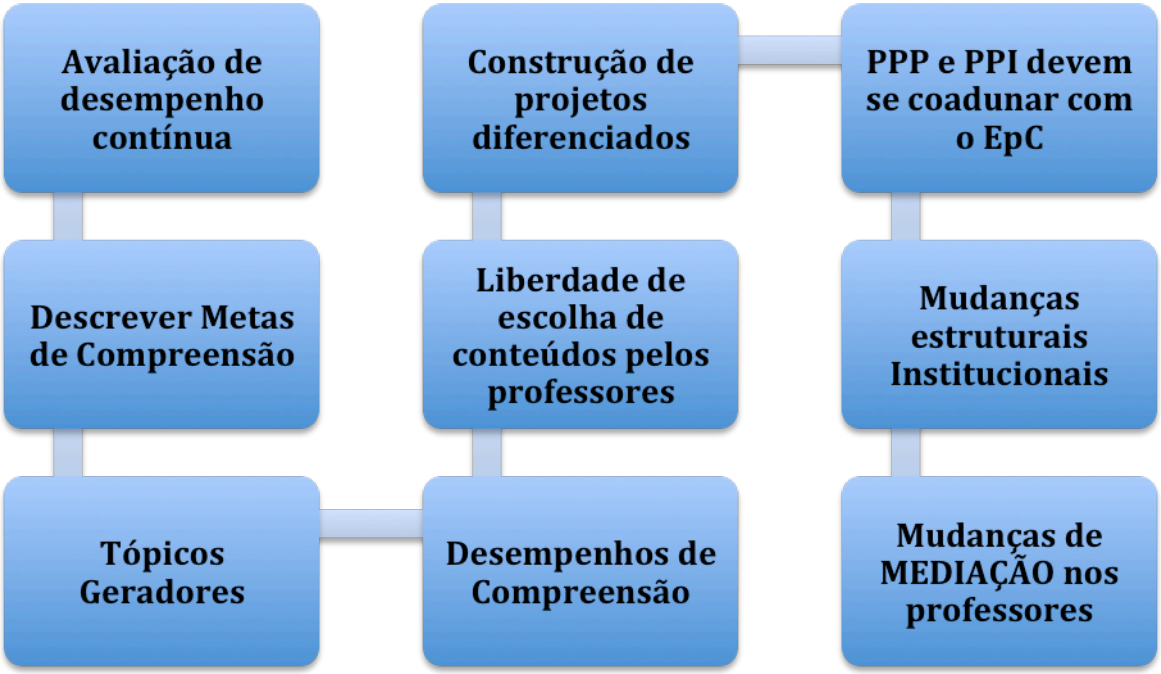
A estrutura curricular requer uma organização que permita aos professores a organização de unidades em que tenham liberdade para propor projetos desafiantes, utilizem formas diversas de instigarem os alunos a

mobilizarem seus conteúdos prévios nos diversos estágios de compreensão. Essas unidades requerem, assim como o marco conceitual, professores flexíveis no agir e pensar e que tenham a característica de desenvolver práticas construtivas e elaborar projetos inovadores. O que não coaduna com um projeto político pedagógico que seja linear e não permite a modificação de estratégias e condutas diversas com alunos em momentos e estágios diferentes de compreensão. Já a organização de ensino não deve preocupar-se apenas com a gestão institucional, mas terá papel fundamental na abertura de espaços para o aprimoramento e construção de diversas formas de envolvimento coletivo dos docentes. Além disso, o marco conceitual aproxima a gestão institucional do corpo docente estimulando um intercâmbio muito maior de construção do PPP e PPI.

Portanto, o EpC requer principalmente do professor uma mudança no pensar e na sua atitude diante da relação ensino-aprendizagem com o aluno. O seu papel como agente ativo e motivador no processo de compreensão, o remete a conhecer muito mais o seu aluno, o que exigirá do docente maior aprimoramento na sua capacidade de comunicação, percepção, avaliação e síntese. Para isto a Instituição de Ensino, o PPP, PPI e o currículo não podem estar dissociados ou distantes dessa realidade.

Nesse cenário torna-se importante observar que o professor terá que possuir uma característica essencial de mediador no processo de aprendizagem.

Figura 2. Características curriculares do Ensino para Compreensão



2.2 O processo de mediação no Ensino

A mediação no cenário do Ensino para compreensão aproxima-se muito do significado proposto por Masetto [8]: "[...] a mediação pedagógica significa a atitude, o comportamento do professor, que se coloca como um facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem".

Para Leite [9 p. 125] a mediação na compreensão possui um desafio ligado a sua concepção epistemológica. Não se trata apenas de uma mudança comportamental, mas considera que implica numa renúncia da vontade de controlar processos de aprendizagem do outro. O mediador procura resolver um problema natural do humano e auxiliá-lo através do estímulo do desejar conhecer.

Sendo assim, observamos que a estrutura do pensamento do indivíduo é fundamental para a sua compreensão e aprendizagem. Varela [10 p. 120-121]

descreve que para Piaget, a cognição é fundamental para o processo de aprendizagem e se desenvolve por etapas sucessivas, dependentes entre si em articulação com o que o indivíduo possui em seu pensamento e sua adaptação na realidade em que vive. Além disso, mostra os dois pilares de sua teoria: a assimilação e a acomodação. A primeira diz respeito à atuação cognitiva do indivíduo em adaptar-se ao meio e a segunda a capacidade de modificação das estruturas do pensamento acomodando-se a ela.

Outros autores clássicos da educação como Vigotsky mostram que a mediação é uma ação essencial no desenvolvimento cognitivo para sua relação sócio-histórica com o mundo [(11)]. Dentro das construções do PPP proposto pela universidade, a construção social através de zonas de desenvolvimento proximal torna-se bem evidenciada quando os alunos acabam trabalhando em pequenos grupos e construindo projetos para demonstração de seu crescimento nos diversos níveis de aprendizagem.

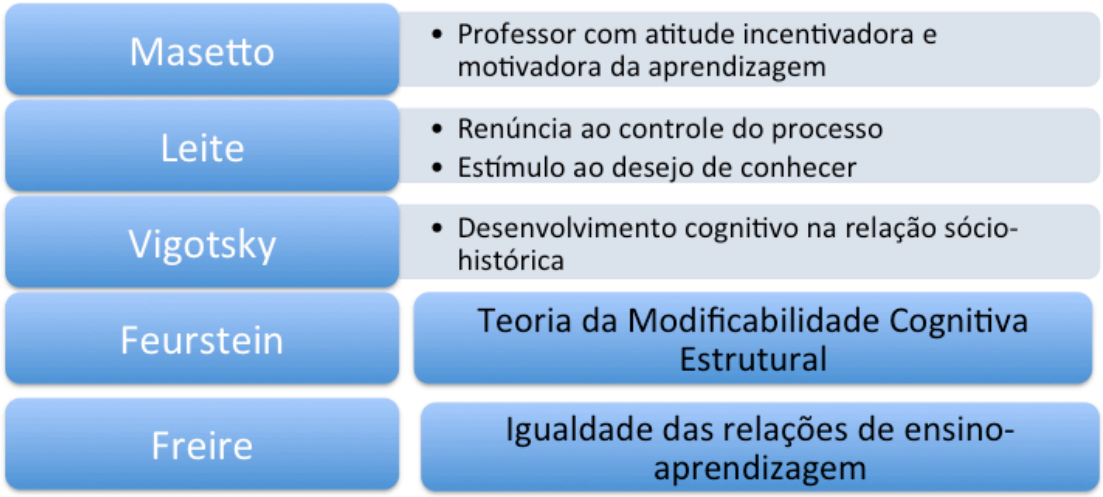
Outra teoria que fortalece a ação mediadora do professor é a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Reuven Feuerstein que propõe que o indivíduo sofre modificações cognitivas importantes devido a sua adaptação ao meio e que pode ser auxiliado pelo professor no direcionamento dessa percepção e melhorar o seu desempenho na aprendizagem gerada pela necessidade de adaptar-se. [(12)]

Nessa teoria ocorre convergência entre os pressupostos de mediação de Feuerstein com alguns teóricos da educação. Entre eles, podemos citar Paulo Freire. Segundo Souza [(12, p. 155-161)] esses autores coadunam ao entender que a mediação se dá através de dois indivíduos em igualdade de peso no processo ensino-aprendizagem. Não há uma relação hierarquizada. Ambos mostram raiz epistemológica na valorização do humano nas suas relações sociais. O primeiro valorizou as questões relacionadas aos adultos analfabetos da região nordeste brasileiro. Educando-os a partir de sua realidade, para uma mediação através do respeito mútuo, modificadora de sua condição social pela autonomia. O segundo (Feuerstein) procurou ajudar crianças judias exiladas no período do pós-guerra no intuito de reconstruírem sua identidade pessoal e social. Ambos acreditam

que a interação humana é essencial no processo mediador, que através da comunicação, do conhecimento da realidade do outro, dos significados da aprendizagem para o aprendente e pela construção ou reconstrução da sua identidade podem potencializar o aprendizado.

Portanto, o papel do professor como agente do processo educacional no cenário do EpC, tem uma relação muito próxima a sua forma de mediar a aprendizagem do aluno. Mediação essa que se faz através da adoção de estratégias e instrumentos de aprendizagem condizentes com esse perfil.

Figura 3. Referências sobre o processo de Mediação



2.3 O Currículo por Competências e por Compreensão

A universidade no ano de 2009 passou a utilizar paralelamente dois currículos, um por competências e outro por compreensão. O primeiro teve como características dar oportunidades ao estudante de desenvolver competências investigativas e tomadas de decisão frente a realidades da área de saúde. Nele, o conteúdo curricular procurava desenvolver uma formação para que o aluno egresso realizasse atividades de prevenção, promoção e intervenção à saúde para o indivíduo, família e comunidade. (13 p.21-22)

O curso estava dividido em quatro eixos temáticos, onde as disciplinas se integravam, com carga horária maior, não apenas por um professor e constituíam bases e ciclos de conhecimentos. Assim, possuía características diferentes dos currículos tradicionais.

O primeiro eixo nos dois primeiros semestres abordavam conteúdos que diversificavam práticas e teorias em laboratórios específicos em assuntos como Anatomia, Fisiologia, Fistologia, Bioquímica, Antropologia, Instrumentos de Enfermagem, entre outras. Estavam organizadas em Bases como Construção do conhecimento na Área da Saúde e Bases Bioquímicas do Organismo Humano.

No segundo eixo ocorria nos 3º e 4º semestres e procurava realizar a Instrumentalização para a abordagem do processo saúde-doença. Era composto por conteúdos como Patologia, Imunologia, Microbiologia e Farmacologia, Metodologias de Pesquisa em Enfermagem e introduzia os alunos no conhecimento de indivíduos e comunidade saudáveis em teorias e práticas chamadas Ciclos Vitais.

No terceiro eixo (5º e 6º semestres) ocorria a Fundamentação do Processo de Trabalho do Enfermeiro. Nele os alunos entravam em contato com conteúdos de Situações Prevalentes da saúde do adulto e em Situações Especiais como a Saúde da Mulher, Mental, da Criança Urgência e Emergência. Também aprendiam Procedimentos Técnicos, Gestão e Processos de trabalho

do enfermeiro.

Nos dois últimos semestres acontecia o Estágio Curricular Supervisionado (ECS). Nele, os alunos vivenciavam a prática da profissão em hospitais gerais e especializados e Unidades Básicas de Saúde. Intervinham no processo saúde-doença e tinha como objetivo a construção de uma visão de maneira significativa a percepção do aluno sobre todo seu aprendizado nos eixos que vivenciou.

Nesse currículo a integração dos conhecimentos e dos conteúdos através das disciplinas constituíam as bases do conhecimento. Nelas os professores trabalhavam juntos e integrados.

O processo avaliativo através de diretrizes institucionais já procurava ter características não tradicionais por ser contínua, sistematizada, interativa e flexível e considerava três dimensões de competência (conceitual, procedimental e atitudinal) em diferentes formatos (provas, verbal, escrita, testes, individual, coletiva, etc.). Precisavam ter como pressupostos a divulgação de seu formato aos alunos, uma devolutiva de resultados, a clareza de objetivos, a progressão de conhecimentos e alcance de objetivos explicitada aos alunos. Portanto, o conhecimento do estudante e suas necessidades, era uma prerrogativa desse currículo e promovia a adoção de uma avaliação formativa. (13 p. 23-27)

O Currículo Modular na perspectiva do EpC teve início em 2009. Tinha como objetivo capacitar e desenvolver desempenhos para a "[...] implementação e coordenação da assistência de enfermagem nos eixos promoção, prevenção, tratamento e reabilitação, fundamentados cientificamente e também a capacitá-lo a desenvolver investigação de cunho científico." (13 p. 24)

Estava organizado em Módulos divididos em Eixos Comum, Eixos Específicos, subdivididos em UCG, Core Currículo, Projetos Integrados, Projetos Profissionais e o ECS.

O *Core Currículum* era uma unidade de ensino onde os alunos podiam estudar assuntos relacionados a qualquer área do conhecimento. Na área da saúde por exemplo, o Core Currículo oferecido foi o de Saúde e Qualidade de

Vida que tinha por metas de desempenho ajudar o aluno a conhecer a sua própria saúde e qualidade de vida e o sistema no qual está inserido. Nele, podiam participar alunos de qualquer curso da universidade.

Os Projetos Integrados eram unidades de ensino em que os alunos desenvolviam projetos e eram avaliados pela execução destes projetos que integravam as áreas afins. A construção de uma maquete com escalas e utilizando materiais proporcionais integrava alunos de diversos cursos da engenharia por exemplo. Na área da saúde um dos projetos integrados realizados foi o da realização de eventos na área da saúde com professores e alunos de diferentes cursos.

Os Práticas Profissionais eram realizadas por alunos com a orientação dos professores em seus cursos específicos para o desenvolvimento das metas de compreensão através de atividades especializadas, que capacitassem os alunos a demonstrarem seu conhecimento em ações concretas. Uma das Práticas Profissionais do curso de enfermagem era a de Semiologia e Semiotécnica onde os estudantes desenvolviam práticas de exame físico e de procedimentos de enfermagem em laboratórios através de simulações e no campo prático com atendimento à comunidade.

As UCGs - Unidades Curriculares de Graduação eram compostas por conteúdos específicos de uma área de conhecimento e podiam ser cursadas por alunos de diversos cursos de graduação desta área. Um exemplo de UCG ministrada no curso de enfermagem foi aquela denominada: Metabolismo Controle e Homeostase e Constituição e desenvolvimento humano, onde os alunos dos cursos de Enfermagem, Fisioterapia, Odontologia, Biomedicina e Medicina podiam estudar integrados os assuntos que compunham a constituição, funcionamento e desenvolvimento biológico do organismo humano. Os assuntos tratados nesta UCG por exemplo eram: anatomia, bioquímica, fisiologia, histologia, biologia celular, etc.

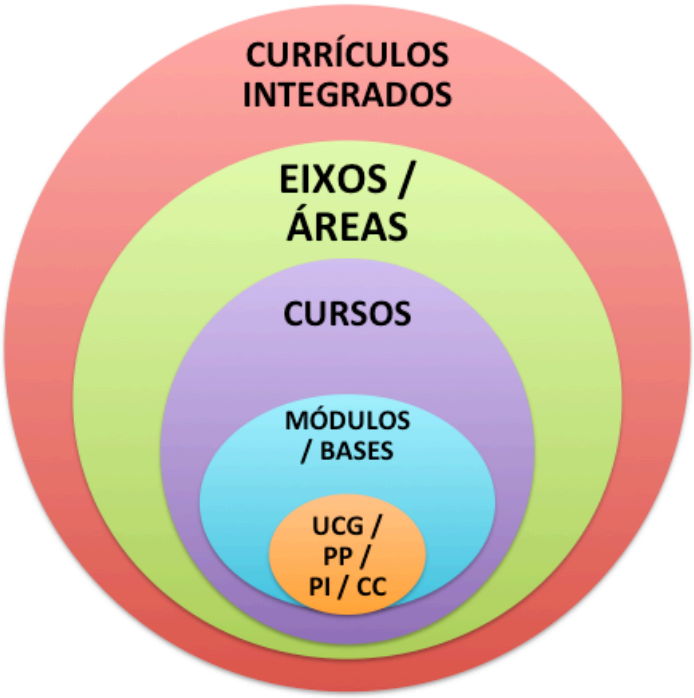
Os Módulos Estavam organizados por semestres e congregavam UCGs, PPs, PIs e CCs de assuntos que se complementavam para a organização de um

ciclo de aprendizagem. Podemos citar o exemplo do Módulo: Aproximação em Saúde, onde os alunos cursavam as UCGs de Saúde Coletiva e Ser Humano em Relação, além do PI: Aproximação da Prática em Enfermagem.

Os Eixos Comuns eram compostos pelos Módulos que pudessem ter conteúdos semelhantes em cursos de uma mesma área do conhecimento como a Saúde e os Eixos Específicos elencavam assuntos que caracterizavam o conhecimento de uma profissão particular gerando o caráter individualizado do curso.

O primeiro Eixo Comum da saúde era composto pela maioria dos cursos da área da saúde (enfermagem, biomedicina, fisioterapia, medicina e odontologia), divididos em dois módulos que elencavam temas comuns e aplicados por professores desses cursos. Tinha como objetivo compartilhar conteúdos semelhantes e promover um ambiente de integração entre alunos de diferentes cursos da saúde.

Figura 4. Modelo Visual do Currículo Integrado baseado no Marco Teórico do Ensino para Compreensão



O primeiro módulo, Aproximação em saúde, era composto por duas UCGs (Unidades Curriculares de Graduação), ou seja, menor unidade de aprendizagem do currículo, equivalem as disciplinas no currículo por competências. Contudo, difere das disciplinas pela sua construção (coletivizada) e compartilhando conhecimentos entre diferentes cursos. Neste primeiro Módulo estas unidades chamavam-se Saúde Coletiva e Ser Humano em Relação e possuíam os seguintes conteúdos: saúde coletiva, epidemiologia, noções de gestão de serviços de saúde, noções de psicologia, antropologia, ética e bioética, noções da construção do conhecimento na saúde e o processo de pensamento crítico.

O segundo módulo (Conhecimentos e habilidades na dimensão biológica) também possuía duas UCGs (Metabolismo Controle e Homeostase e Constituição e desenvolvimento humano) abordavam os seguintes conteúdos: bioquímica, fisiologia, anatomia e histologia.

Nesse eixo os estudantes possuíam um convívio comum nos ambientes de aprendizagem e aprendiam com professores de todos os cursos. Isto tinha como finalidade que o aluno percebesse que a sua área de formação (saúde) tem uma composição multiprofissional.

Já o Eixo específico de enfermagem era composto por quatro módulos: Agressão e defesa e biossegurança; Semiologia, semiotécnica e farmacologia; Atenção Primária e Secundária à Saúde do Indivíduo e Atenção terciária à saúde do indivíduo, família e comunidade.

O quadro abaixo mostra a divisão de conteúdos através das UCG de cada um dos módulos acima descritos:

Quadro 1. Divisão dos módulos do Eixo específico de enfermagem.

Módulo	Unidade Curricular de Graduação	Conteúdo
Agressão e defesa e biossegurança	Mecanismo de Agressão e Defesa	Fisiopatologia, imunologia, microbiologia e parasitologia
	Avaliação da Saúde do Indivíduo	Exame físico e anamnese
Semiologia, semiotécnica e farmacologia	Farmacologia e Semiotécnica	Ação dos medicamentos nos diferentes sistemas do organismo e a assistência de enfermagem no preparo e administração.
	Processos Morfofuncionais	Funcionamento normal do organismo através da compreensão de exames de sangue e de imagem.
Atenção Primária e Secundária à Saúde do Indivíduo	Atenção Primária à Saúde do Indivíduo, Família e Comunidade	Conceitos de promoção de saúde, principais programas e políticas públicas de saúde, causas de internação de crianças, adultos e idosos com destaque para a sistematização da assistência de enfermagem e, Processo
	Atenção Secundária à Saúde do Indivíduo, Família e Comunidade	

		de Trabalho do Enfermeiro, conceitos básicos de sistematização da assistência de enfermagem, pensamento crítico e raciocínio clínico
Atenção terciária à saúde do indivíduo, família e comunidade.	Atenção Terciária à Saúde do Indivíduo, Família e Comunidade	Pronto socorro, cuidados intensivos e saúde mental
	Gestão em Enfermagem	Processos gerenciais em serviços de enfermagem

O ECS acontecia nos dois últimos semestres do curso (quarto ano) e proporcionava ao aluno a vivência em hospitais gerais e especializados e Unidades Básicas de Saúde, onde praticavam assistência direta em unidades de internação adulto e infantil, unidades básicas de saúde, unidade de terapia intensiva e gestão em unidades de internação e ambulatorial. [13 p. 28-30]

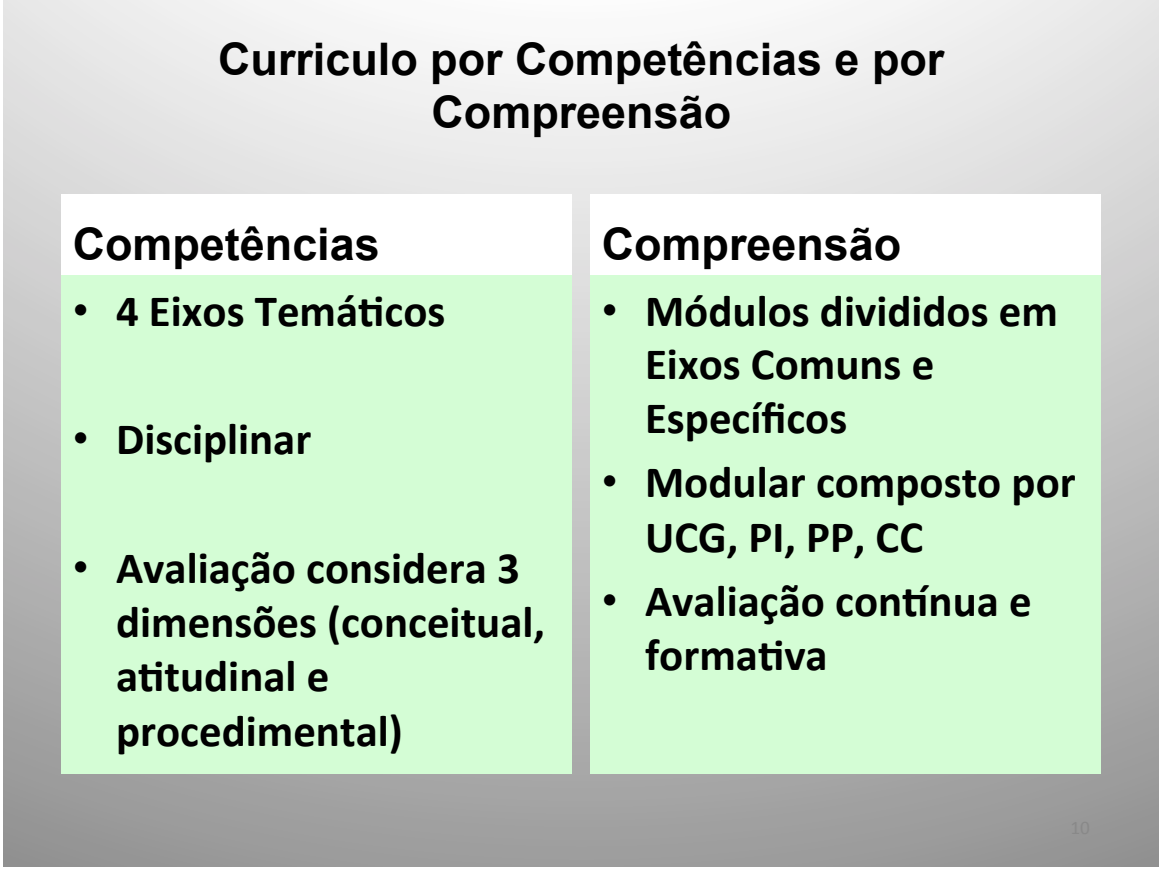
O Core Curriculum (CC) era composto por um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que a universidade oferecia para os alunos visando uma formação integral no ensino.

O processo avaliativo nesse currículo foi instituído por resoluções. Tinha pressupostos baseados na avaliação formativa, com critérios e objetivos esclarecidos aos alunos no início das UCG, ECS e CC. Para o todo o processo o aluno era considerado aprovado caso obtivesse nota igual ou superior a 6,0 (seis).

Para Paranhos [13 p. 31-32] os dois currículos possuíam semelhanças, no

seu corpo docente, nos mesmos espaços educacionais e os campos de estágio. As diferenças estavam relacionadas nas atividades teóricas. Contudo, divergiam nos seguintes aspectos: o primeiro acontecia em disciplinas em formato de bases e ciclos não seguindo um modelo tradicional completo, onde professores de diferentes cursos trabalhavam em parcerias nas mesmas turmas e era baseado em competências. O segundo, utilizava o EpC como pressuposto educacional.

Figura 5. Quadro comparativo entre os Currículos por competência e por Compreensão.



3. OBJETIVOS:

Avaliar como se dá a mediação do processo ensino-aprendizagem na percepção dos docentes utilizando o marco teórico do ensino para compreensão.

Identificar e avaliar as estratégias de ensino adotadas pelos professores na mediação do processo ensino-aprendizagem utilizando o marco teórico do ensino para compreensão.

Construir com professores propostas pedagógicas relacionadas à estratégias de ensino e à mediação do processo ensino-aprendizagem.

4. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

4.1 Tipo de Estudo

Estudo exploratório descritivo e qualitativo na perspectiva da pesquisa-ação.

A pesquisa-ação foi escolhida devido ao seu perfil ativo dos participantes da pesquisa em apresentar um resultado de uma ação de intervenção junto a realidade estudada.

O objetivo da pesquisa-ação é o esclarecimento ou resolução de problemas oriundos de uma situação social. Não procura pessoas como objeto de estudo e sim as situações oriundas das diversas relações sociais humanas. (14)

Para o alcance dos objetivos propostos para essa pesquisa, esse método permitiu a realização de um momento diagnóstico da pesquisa compostos pelas entrevistas com os professores participantes que permitiu uma coleta de dados para a realização da segunda fase. Nessa fase de ação, os professores participaram de 4 grupos focais e puderam juntos construir a cada encontro uma proposta viável para o grupo.

4. 2 Cenário de Estudo

Uma Instituição de Ensino Superior localizada no bairro Tatuapé, zona leste da cidade de São Paulo criada na década de 70. Possui cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC) na área de saúde, humanidades e educação, exatas, Gestão de Negócios, Cursos Presenciais, Semi-presenciais e à Distância. Os cursos da saúde são: Enfermagem, Fisioterapia, Odontologia, Biomedicina, Radiologia, Educação Física, Ciências

Biológicas e Medicina. São 61 cursos de graduação com bacharelados e licenciaturas.

O curso de graduação em Enfermagem foi criado por Decreto Federal em 1981 e depois constantemente reconhecida pelo MEC em suas várias reavaliações e considerado um curso de referência na cidade de São Paulo pela sua tradição e respeito às Diretrizes Nacionais de Educação.

Esta universidade a partir de 2001 deixou de utilizar o seu o currículo tradicional por outro baseado em competências. Em 2009, por solicitação da Pró-Reitoria de Ensino, todos os cursos passaram a adotar o currículo integrado por Compreensão.

Pra que isto fosse possível a universidade ofereceu aos seus professores um Curso de Especialização de Docência baseado no Ensino para Compreensão a fim de capacitá-los a construírem e aplicar os conceitos deste marco teórico.

4.3. Participantes do estudo

Foram convidados professores envolvidos ou não no processo de implantação curricular do curso e/ou que ministraram unidades curriculares de graduação, core currículos, projetos integrados, disciplinas e práticas profissionais no curso de Enfermagem.

O acesso aos professores foi feito pessoalmente após autorização da diretoria do curso e do CEP da instituição.

Participaram da pesquisa 14 professores que receberam nomes de pontes como símbolo da ligação da ação mediadora do educador e por ser o foco dessa pesquisa. As siglas de todos os participantes da pesquisa são as iniciais de cada uma dessas pontes.

Participante Ponte Golden Gate (PGG) é enfermeira, especializada em Estomaterapia, Gestão hospitalar, possui Mestrado e Doutorado. Na área da educação possui especialização em Docência no Ensino Superior, Ativação de

Mudança do Ensino Superior em Saúde e Docência no cenário do EpC. É docente há 16 anos e leciona na universidade no mesmo período de tempo.

Participante Ponte Rio-Niterói (PRN) é enfermeira com Mestrado, possui Licenciatura em Enfermagem e leciona há 17 anos, quatorze deles na universidade.

Participante Ponte Hercílio Luz (PHL) é biomédico, com Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado, não tem formação na área educacional, leciona há treze anos e seis na universidade.

Participante Ponte Juscelino Kubitschek (PJK) é enfermeiro é pedagogo com Mestrado e Doutorado, possui Licenciatura em Enfermagem, especialização em Docência no cenário do EpC, leciona há 14 anos e seis deles na universidade.

Participante Ponte Newton Navarro (PNN) é enfermeira especializada em Administração hospitalar, possui Mestrado em Educação, especialização em Docência no cenário do EpC, leciona há 12 anos na universidade.

Participante Ponte Aracaju (PAR) é dentista, possui Mestrado e Doutorado, especialização em Docência no cenário do EpC, leciona há 19 anos na universidade.

Participante Ponte da Amizade (PAM) é dentista com Mestrado e Doutorado, especialização em Docência no cenário do EpC, leciona há 8 anos na universidade.

Participante Ponte da Integração (PIN) é enfermeira especializada em Pediatria e em Docência no Ensino Superior, leciona há 6 anos na universidade.

Participante Ponte Rio Negro (PRN) é bióloga com Mestrado e Doutorado, licenciada em biologia, leciona na universidade há 6 anos.

Participante Ponte Alencastro (PAC) é biólogo com Mestrado e leciona há 7 anos e meio na universidade.

Participante Ponte Guaíba (PGU) é enfermeira especializada em Pediatria, possui Mestrado e leciona há 15 anos na universidade.

Participante Ponte Otávio Frias (POF) é Enfermeira especializada em Obstetrícia, Administração hospitalar e Docência no cenário do EpC. Leciona há 9 anos na universidade.

Participante Ponte Airton Senna (PAS) é enfermeira com Mestrado e Doutorado, especialização em Docência no cenário do EpC e ensina na universidade há 13 anos.

Ponte do Brooklyn (PBK) é enfermeira com aprimoramento e Mestrado em Saúde Mental, curso de especialização em Docência no cenário do EpC, leciona há 20 anos, 13 deles na universidade

4.4 Procedimento e instrumento de coleta de dados

4.4.1 Entrevistas

As entrevistas foram realizadas por instrumento de coleta de dados compostos por perguntas abertas semiestruturadas (Anexo 1) a fim de se ter um perfil de identificação dos sujeitos e o significado do objeto estudado.

As entrevistas foram realizadas fora do horário de trabalho dos professores e em ambiente previamente agendado com os participantes de forma voluntária.

Salienta-se que os participantes puderam ausentar-se da pesquisa em qualquer momento e tiveram suas identificações totalmente preservadas quando do momento da apresentação dos resultados da pesquisa.

Os participantes tiveram ciência que todas as entrevistas foram gravadas por equipamento e som e vídeo e analisadas privativamente pelo pesquisador.

4.4.2 Grupos Focais

Os professores entrevistados foram convidados a participar de Grupos Focais através de carta convite entregue em mãos ou enviada por endereço eletrônico.

Os Grupos Focais tem como objetivo fazer com que os participantes possam trocar percepções a cerca dos significados encontrados nas entrevistas, construir relatórios desses encontros e propor intervenções educativas a partir dessas trocas de experiências.

Da mesma forma que a entrevista, os Grupos Focais foram gravados com equipamento digital de áudio e vídeo e todos os entrevistados tiveram assegurados o sigilo de sua identificação.

Foram realizados quatro encontros do Grupo, que responderam às questões emergentes das discussões.

Os Grupos foram mediados pelo pesquisador e uma observadora externa acompanhou o desenvolvimento do estudo.

A observadora foi uma aluna de graduação em psicologia que participa como observadora em projetos de pesquisa que utilizam os Grupos Focais como método de pesquisa. Ela teve o papel de observar a realização, condução dos Grupos Focais pelo pesquisador e as reações dos participantes da pesquisa descrevendo posteriormente suas observações.

Foram organizados em 4 encontros com duração de 1 hora e 40 minutos, em quatro semanas subsequentes, com um roteiro de condução pré-estabelecido, numa sala de aula reservada previamente, com equipamentos de

áudio e vídeo já instalados para a coleta de dados, material para anotações disponibilizado pelo moderador e identificação com crachá para cada um dos participantes a fim de se identificar as falas posteriormente e também auxílio na identificação das falas pelo observador.

5. ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Uma vez aprovado o projeto pelos CEP (Comitês de Ética em Pesquisa) das entidades envolvidas na pesquisa (Centro de Pesquisa e Universidade onde foi realizada a coleta de dados - Anexos 3 e 4), foram realizadas as entrevistas e os grupos focais com os sujeitos conforme cronograma da pesquisa.

Todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participarem do estudo e receberam o instrumento gratuitamente. (Anexo 2)

Foi realizado um pré-teste com dois participantes (professores do Eixo comum da saúde que aplicaram UCG de graduação para cursos da saúde e que não são do curso de enfermagem) para verificar a compreensão e qualificação das questões da entrevista para a aplicação definitiva do instrumento.

Verificou-se que as últimas questões do roteiro precisavam uma melhor adequação da linguagem não alterando o sentido original da questão. (Anexo 1)

A lista dos participantes foi solicitada à diretoria do curso de enfermagem da instituição pesquisada com os nomes e contato dos professores do curso que ministram UCG no currículo em estudo.

As entrevistas foram realizadas em novembro e dezembro de 2013 e os Grupos focais em fevereiro e março de 2014.

6. ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi feita por meio do referencial teórico adotado referente ao tema.

Nas entrevistas foi realizada a análise de conteúdo proposta por Bardin [15] e categorização posterior em quatro conjuntos dessas unidades descritas a seguir.

A análise das respostas das entrevistas foram subsídio para a construção de um texto norteador para os participantes dos Grupos Focais. (Anexo 6)

A análise das construções e relatórios dos Grupos Focais foram subsídio para a construção da proposta de intervenção educativa prevista para essa pesquisa junto aos docentes participantes.

6.1 **Categorização das entrevistas**

Após a realização das entrevistas, foi realizada a transcrição de todas elas e depois analisadas as suas unidades de significado. Inicialmente essas unidades foram divididas em 8 categorias: Conteúdos dos projetos, Implantação do Currículo Integrado por Compreensão, Comportamento dos professores e alunos na implantação do EpC, Estratégias de Ensino, Avaliação, Mediação do professor e Percepção do currículo pelo professor.

Após análise mais criteriosa e reavaliadas as unidades de significado, optou-se pela redução para 4 categorias. A redução permitiu a composição e a condução, com maior clareza, dos Grupos Focais, para o alcance dos objetivos propostos para a pesquisa: Implantação do Currículo Integrado, A mediação do professor, Estratégias de Ensino e Avaliação.

A análise dessas categorias gerou o documento base distribuído aos participantes da pesquisa antes dos encontros programados para que pudessem ter acesso as informações que seriam utilizadas para discussão.

6.1.1 Categoria 1. Implantação do Currículo Integrado

As unidades de significado demonstraram que conteúdos estavam estruturados em projetos e unidades curriculares. O processo de interdisciplinaridade estava presente e os assuntos já estabelecidos nas diretrizes curriculares nacionais para o curso de enfermagem. Ambos fizeram parte dessa estruturação.

“[...] o eixo comum tinha as UCGs (Unidades Curriculares de Graduação), tinha um tópico principal e dentro desse tópico tinha os objetivos gerais e específicos. Eram temas amplos [...]”

“[...] as matérias eram interligadas, fisiologia, anatomia, histologia; então isso deixava o aluno mais próximo da matéria numa visão interdisciplinar..."

PAM

"A estrutura era uma associação de História da Enfermagem, Teorias da Enfermagem e Instrumentos Básicos de Enfermagem. Então esse conjunto de conteúdos que eu acabava desenvolvendo no projeto integrado."

PJK

O conhecimento prévio do aluno aos conteúdos era importante para o desenvolvimento da prática docente e de estratégias que privilegiassem a habilidade prática. Foram necessárias reuniões entre os diretores dos cursos para a implantação do EpC.

> "Foi um marco imposto pela pró-reitoria, não havia uma conduta prévia de como deveria ser aplicado. Tudo seria construído conjuntamente. Nos semestres iniciais foram criados eixos comuns da saúde em que os alunos deveriam desenvolver conteúdos em comum aos profissionais de saúde inicialmente com 3 cursos e depois com a biomedicina e medicina. Para isso, os diretores reuniam-se para desenvolver o Eixo. Houve a necessidade econômica associada à implantação do currículo e quando o curso de medicina entrou, houve um fator complicador devido a carga horária desse curso e prejuízo na aplicação de conteúdos aos demais cursos."
>
> "E nós fizemos muitas reuniões, ... para discutir as diretrizes curriculares o que era comum, como que a gente podia implantar isto, carga horária? Tentar colocar nesse primeiro ano, de fato, conteúdos que eram comuns para os profissionais da área da saúde, assim como as diretrizes mandavam. Então, foi um trabalho de uns seis meses, que a gente foi trabalhando e construindo e que, em minha opinião, foi o Eixo de sucesso, foi o currículo de sucesso, porque quando entrou a medicina, já não foi mais de sucesso e aí foi uma coisa muito ... tiveram algumas reuniões também, no entanto foi uma coisa mais imposta, tendo em vista que a medicina era o "carro chefe". Então, a gente meio que teve que se adequar ao currículo que a medicina propôs e o que eu acho é que não foi bom para nenhum curso."
>
> PGG

Foi necessária a adoção de estratégias de ensino que trabalhassem grandes turmas como o TBL. Para isso, eram necessários recursos materiais, humanos e físicos que a universidade não dispunha.

> "[...] na verdade esse projeto surgiu com uma metodologia baseada no TBL, aquele *Team Based Learning,* isto é aprendizagem baseada em equipe e na verdade é assim, a gente procurou integrar os alunos pegando um aluno de cada curso para montar grupos, para tentar desenvolver todo esse trabalho relacionado às disciplinas, não existe uma disciplina única, existia um módulo e ele abordava várias disciplinas.

> E eu acho que assim, o objetivo da metodologia eu acho foi legal, foi ideal, o problema talvez fosse a estruturação que não foi muito boa em relação aqui a Universidade, talvez precisasse melhorar a estruturação, mas em relação a ideia, a ideia é boa."

PHL

A entrada de alunos ao longo dos meses iniciais do semestre também dificultou o desenvolvimento do projeto que requeria uma homogeneidade dos discentes.

> "[...] no começo foi difícil para a implantação, tanto é que um dos problemas que a gente observou foi a entrada dos alunos constantemente até o mês de abril, então o pessoal entrava em fevereiro, mas em março entrava aluno, abril entrava aluno e isso dificultava a formação dos grupos, porque a metodologia exigia que os grupos fossem diferenciados, diversificados, então como entrava alunos até o mês de abril a gente acabava montando grupos muito homogêneos o que não é o ideal da metodologia [...]"

PHL

Também percebeu-se que, pela adoção do AVA houve dificuldade de adaptação dos professores.

"O que me assustou de fato foi o uso da tecnologia, do ambiente virtual."

> "[...] teve a inserção do ambiente virtual nesse processo também que eu acho que foi o que mais me assustou, não foi o Ensino Para Compreensão, mas foi a inserção da tecnologia nesse processo que não era meu domínio. Hoje em dia talvez um pouco mais, mas não era o meu domínio. Então eu acho que o que me assustou mais foi a inserção do ambiente virtual."

PJK

Foi institucionalizado um evento chamado "Fórum" para os professores e eles puderam trocar informações na aplicação do EPC que os ajudou na prática do marco.

"... foi o Fórum entre os professores que a gente compartilhava as dificuldades que cada um estava tendo numa metodologia nova."

PGG

Os professores sentiram-se apoiados pelos seus pares e puderam compartilhar suas experiências enriquecendo sua prática.

> “E, às vezes, você não está totalmente preparado e ai você ter outros pares com quem você pudesse discutir, preparar questões e se preparar melhor para situações... pontos fora da curva... isso foi uma coisa muito enriquecedora e muito proveitosa para o grupo como um todo, tanto de alunos quanto para professores [...]”

PAS

Não houve tempo suficiente para avaliar os frutos dessa implantação, devido à nova mudança curricular. O resultado analisado por trabalho científico não foi diferente dos alunos do currículo disciplinar.

> “[...] vi que não, academicamente falando, no resultado final, eles foram muito parecidos, mais eu acho que o aluno se engajou bastante, os professores mais até do que os alunos, em usar metodologias ativas, proporcionar os estudantes, buscas ativas. Então, eu acho que a gente não teve tempo suficiente pra ver o fruto disso com mais turmas, mas eu acho interessante, acho que trariam bons frutos, se não tivesse sido abortado [...]"

PGG

Trabalhar ao mesmo tempo com grades curriculares diferentes parece ter sido um desafio para os professores. Já havia uma integração no currículo por competências que facilitou o curso de enfermagem a se adaptar ao EPC.

> “[...] Então, o difícil é a gente ter dois currículos andando, né? Então, nós dávamos aulas ainda em disciplinas, que eram aquelas integradas que eu mencionei agora pouco e já tínhamos um currículo novo andando, né? Então, acho que a principal dificuldade foi isso, foi a gente estar ao mesmo tempo com um pé em dois currículos, né? Então isso foi meio que, era antagônico, né? Você está estudando uma coisa, está implementando, experimentando uma coisa nova, mas ao mesmo tempo ter que manter, né? O que era o mais tradicional. por outro lado, eu acho que, nesse momento da integração, a gente acabou usando muito mais do nosso conhecimento do curso de docência no ensino pra compreensão, também, nas disciplinas que nós dávamos. Então a gente dava lá, sei lá, “ciclo vital”, mas a gente já dava com uma cara de ensino pra compreensão, a gente já lecionava com esses conhecimentos novos, então, no “frigir dos ovos”, a gente acabou fazendo uma mistura de tudo e que foi bom para todos os alunos, né? Então, mas foi um momento, uma transição acho, que até tranquila, se a gente for pensar na mudança radical que foi, acho que foi uma transição tranquila pro nosso curso, acho que, pelo que sei, tiveram cursos que tiveram muito mais dificuldades para essa transição do que a gente."

PAS

Houve engajamento dos professores e dos alunos nas estratégias ativas de aprendizagem.

“[...] então os professores se engajaram bastante em trabalhar com metodologias mais ativas e acho que o aluno da enfermagem, apressou-se no trabalhar, num aluno com poucas possibilidade de estudo fora, horário extraclasse para estudo".

PGG

Houve uma semelhança no que se refere à integração de conteúdos e centralização de ensino no aluno entre o currículo por competências e do EpC. A adoção do marco teórico mudou estruturas na universidade.

> "[...] Então, essa integração, por isso que eu perguntei do currículo integrado, essa integração eu já havia anteriormente ao ensino pra compreensão, que quando a gente mudou o currículo, por currículo por habilidades e competências, né? Mas que eu não via um ruim não, eu via um currículo bastante integrado, bastante bacana para o aprendizado do aluno também. E ai depois, quando veio a mudança para UCG, eu entendi uma mudança, claro, tinha uma base conceitual, né? Que era o marco teórico do ensino pra compreensão, mas eu entendi também uma mudança muito mais de estruturas do curso, a coisa do semestre, dos módulos, né? Então, um currículo mais modular e não disciplinar, mais em termos de pensar em integração dos conteúdos, muito parecidos, no meu ponto de vista."

PAS

Para outros professores houve, também, dificuldades de implantação do currículo logo de início, pois em muitos assuntos era necessária a presença de especialistas em diferentes turmas.

> "[...] surgiu muita dificuldade no começo, a gente só conseguiu mesmo começar a se adaptar um pouco à metodologia e para os alunos depois de seis meses, então foi difícil, o começo foi muito difícil até mesmo para os professores, por que como eram assuntos bem variados que abordavam o módulo, a metodologia exige que tenha um especialista para dar depois uma conferência e justamente até você chamar e programar esse especialista para abordar o assunto foi difícil também."

PHL

> "A grande dificuldade foi o primeiro rompimento de dogmas. Foi difícil a gente conseguir se adaptar a isso, tendo que trabalhar em conjunto com outros professores, a gente estava mais acostumado, que cada um fazia o seu próprio plano de ensino e toca junto. Tem que pensar onde as matérias e antigas disciplinas se tangenciavam, que foi o grande desafio

> de encontrar uma forma de apresentar isso para o aluno. Então, eu participei, essencialmente de três unidade curriculares [...]"
>
> PAL

A atitude dos professores mudou quando se centralizou a aprendizagem no aluno e exigiu-se dele maior atenção e uso de estratégias diferentes em sala de aula.

> "[...] Eu vi como uma coisa positiva, tá?! Bem positiva, uma coisa que os professores discutiram bastante, se prepararam, trouxe a interdisciplinaridade, fez nós, como professores, buscarmos alternativas e estratégias de aula, fez buscarmos conhecer o que era o ensino pra compreensão, fugirmos daquela coisa de aula magna, nos prepararmos. E eu vi como uma coisa inovadora, uma coisa motivadora, uma coisa boa e que também foi positiva para o aluno, né? Onde que assim, antes, a minha percepção era que assim, a gente era preocupado em ensinar, o foco era o aluno, hoje o foco não é só o aluno, é essa interação, é a gente preocupado em ensinar e o aluno entender como que a gente ensina, a importância da gente ensinar, ele está envolvido nesse processo de ensinar."
>
> PNN

Não cabia mais espaço apenas para aulas magnas. Tornou-se impreterível a mudança de postura do professor. No início foi importante a aceitação dos professores pelo desafio, sair da "zona de conforto", pensar a UC, conteúdos, etc. Houve aumento da preocupação do professor com os alunos, na sua aprendizagem.

> "[...] a gente teve uma ampla escala de tons de cinza. Claro que a medida que a gente conseguia fazer a coisa, aceitar o desafio, a primeira coisa é aceitar o desafio, porque, se você, lá no íntimo, não aceitou, você vai fazer sua aula, você chega pergunta, você induz a pergunta, você faz a sua aula cair no modelo tradicional, que é sua zona de conforto. Então dependendo desse grau de aceitação do desafio e sair da zona de

> conforto eu acho que a gente teve uma escala bastante ampla. E aí as pessoas que, realmente, as pessoas que foram comprando mais o desafio, foram conseguindo interagir melhor mesmo, por que a partir do momento que o referencial da aula é o aluno e é o que ele fala, ele tem que falar, todos eles tem que falar e você tem que orquestrar todas essas falas para produzir a pergunta que vai nortear o estudo então a partir do momento que você consegue lidar melhor com essa situação você consegue ter um fechamento melhor mais voltado para o EpC mesmo [...]"
>
> PAS

A flexibilidade do professor foi uma característica apresentada pelos professores do curso na implantação do EPC. Além disso, olhar o curso como um todo, trazer elementos concretos da realidade dos alunos, viabilizar o plano de ensino de forma prática, olhar o aluno como um todo.

> "[...] Eu mudei muito. Eu não tinha uma experiência na graduação, mas mudou muito. Porque você olha o curso como um todo, você olha o aluno como um todo, você não olha só a sua zona de conforto. Você integra mais com seus colegas, o que faz viabilizar o plano de ensino, você contextualiza dentro de um cenário que é muito mais próximo de sua realidade, você consegue nas suas aulas trazer coisas que os seus colegas estão trabalhando então, isso mudou radicalmente. Eu hoje, quando não uso o EPC - UC, ainda em alguns cursos tenho a felicidade de trabalhar com alguns colegas, então a gente consegue fazer um pouquinho isso mesmo não existindo oficialmente, mas eu acho muito ruim. Eu não consigo não fazer o que eu fazia antes. Eu tenho muita dificuldade e eu acho que facilita, é muito melhor para planejar, eu acho que para você olhar o aluno como um todo, é muito diferente."
>
> PRNE

A resistência de alguns foi encarada de forma natural. Depois do entendimento da proposta e percebendo o resultado final, houve maior aceitação. Também alguns professores não conseguiam trabalhar em equipe, não tinham o perfil ou não queriam mudá-lo.

> "[...] alguns professores eram mais resistentes; não falando das disciplinas em que eu participei ativamente, mas como eu fazia parte do núcleo docente estruturante, eu conseguia ver os outros. Então, alguns professores reticentemente falavam:
>
> “Não, eu não consigo interagir com ninguém, minha disciplina é à parte, não tangência com ninguém e não liga nada com nada.” E era difícil para ele despertar no aluno, aquela vontade dele ir e como conseguir dominar o conhecimento de um jeito mais amplo do que simplesmente algo estanque. Porque o próprio professor pensava estanque. Então, é uma coisa muito difícil para alguns professores. Para outros, as coisas saiam mais fluídas, então ficava mais tranquila e até os alunos acabavam elogiando muito o método de ensino. Ele ficava mais fácil de entender, mas da mesma forma, quando a gente cobrava o conhecimento dessa forma integrada, eles reclamavam que a prova acabava ficando muito difícil.”

PAL

O aluno sentia-se mais próximo do professor devido às estratégias adotadas.

"[...] não sei se é o termo liberdade que o aluno tem com o professor, não sei se hierarquia, mas o aluno se sentia mais próximo, como quando a gente aplicava um caso clínico um pouco mais próximo da realidade, acho que nessa abordagem."

PAM

Parece que inicialmente houve uma dificuldade do aluno no entendimento da estratégia, mas depois ocorreu uma mudança de atitude dele, o que gerou maior participação no processo.

> "[...] a experiência que eles têm e a vivência que eles têm numa metodologia que não é uma metodologia ativa, que você não parte, para ele, ele fica como expectador. Então eu sinto muito. E eu acho que eles absorvem muito melhor, pelo menos os conteúdos que eu trabalho é muito diferente. Muito diferente, muito, muito, muito diferente. E eu acho que eles ganharam bastante. No começo eles têm dificuldade de entender o que é projeto, mas quando eles entendem e percebem que eles podem dar uma contribuição e que o que eles estão vivendo, eles podem trazer, o ganho é fantástico, muito melhor."
>
> PRNE

Uma característica da implantação de um dos projetos dentro do EpC é que o aluno não tinha tempo para trabalhar no ambiente virtual. O professor procurou adaptar-se a essa realidade.

> "[...] a grade não contemplava horário para o aluno trabalhar na plataforma, então no ambiente virtual ele não tinha um horário na grade para esse fim, ele tinha que usar o de descanso dele para fazer isso, quatro horas à distância e duas horas presenciais. E essas quatro horas à distância não eram contempladas na grade, então ele não tinha um espaço na semana com horário livre de estudo para desenvolver essa atividade, ele tinha que usar o horário dele, pessoal e de descanso para fazer isso. Esse foi o primeiro momento difícil, porque ele não tinha efetivamente tempo, então ele tinha que se organizar no tempo dele para esse momento. E eu consegui compreender isso, que ele tinha que desenvolver as atividades propostas, não importa qual e nas duas horas presenciais sempre tinha o momento da explanação e da orientação da construção do projeto que a gente tinha que apresentar no final. Então também articular essas duas horas aula com o momento teórico de explanação por parte do Professor e a orientação dos grupos em relação

> ao desenvolvimento do projeto e esse é um momento difícil nessa relação."
>
> PJK

O projeto pedagógico do curso gerou um aluno com características mais reflexivas, uma postura mais dinâmica, que utilizou mais o raciocínio lógico, clínico, que procurou utilizar a bagagem teórica que aprendeu. Não realizou apenas uma ação mecânica. Eles tornaram-se mais observadores, mesmo imaturos no início do curso/estágio. Desenvolveram melhor a forma de cuidar, de tomada de decisão, negociações de conflito e como agir na vida profissional.

> "[...] Ele é um aluno mais observador, mais crítico, perceptivo do que acontece ao redor dele. São os alunos do oitavo semestre, os alunos do sétimo semestre, muitas vezes, ainda estão um pouco imaturos ou um pouco preocupados de como gerenciar os cuidados que eles vão executar. Os alunos do oitavo percebem o ambiente, detectam situações que estão diante dele e ele procura refletir em como ele vai executar da melhor forma esse cuidado ou essa decisão que ele tem de tomar. O enfermeiro tem de ser muito atento às tomadas de decisão e às negociações de conflito, então esse aluno começa a pensar em como ele vai agir na sua vida profissional e em como ele vai tomar as decisões do dia-a-dia como enfermeiro liderando uma equipe."
>
> PGU

6.1.2 Categoria 2. Mediação do professor no currículo integrado

Parece que os professores mudaram a percepção do seu papel. Denotam que houve mudança de atitudes e resignificaram sua atuação. Perceberam que assumiram o compromisso com a mudança de postura do aluno e tornaram-se agentes ativos no processo e não pelo conteúdo. São citadas características de

como o professor pode agir: estimulador, incentivador, reflexivo, flexível, mediador e facilitador.

> “[...] eu acho que o professor foi mesmo um estimulador, ou um incentivador, de que o aluno buscasse aqueles conteúdos, aqueles conteúdos que eram necessário ser resgatado em forma de aula ou alguma forma de explanação, era feita, mas de forma geral, era uma coisa bastante dinâmica, proativa, algumas aulas magnas, sem dúvidas precisava ser dada, mas acho que tinha uma relação de aquilo que eu já falei, né? De ser um professor que cutucava mais os alunos, estimulava, fazia busca e, acho que mais ou menos isso, se é que eu entendi direito."
>
> PGG

> "[...] Eu acho que o professor no EPC, na Unidade Curricular, ele não é só uma pessoa que transmite conhecimento. Ele é um facilitador para que o aluno adquira aquele conhecimento de forma correta. No tradicional o professor dá uma aula de equilíbrio ácido-básico. Quando você trabalha Unidade Curricular e o EPC, você faz com que o aluno crie estratégias para buscar os conceitos, o embasamento necessário para responder como que o equilíbrio ácido-básico é organizado. Então, você vai aparando as arestas obviamente tem um momento que o professor tem que dar uma aula mais expositiva, mas antes dele dar uma aula mais expositiva que eu sempre procurava fazer no final. Eu sempre desafiava o aluno e depois eu ia dar o fechamento. Ele tem um papel de facilitador, acho que essa é a maior diferença.”
>
> PRNE

O professor criou condições para que o aluno pudesse ter aprendizagem significativa (com referência à escolha da estratégia). Utiliza-se, para isso, a experiência prévia do aluno, conhecer mais o aluno. A criação da ementa, dos objetivos faz o professor pensar diferente, pois muda o foco do ensino, isto é, selecionar melhor os conteúdos.

> “A grande dificuldade foi o primeiro rompimento de dogmas. Foi difícil a gente conseguir se adaptar a isso, tendo que trabalhar em conjunto com outros professores, a gente estava mais acostumado, cada um fazia o

> seu próprio plano de ensino e tocava junto. Tem que pensar onde as matérias e antigas disciplinas se tangenciavam, que foi o grande desafio de encontrar uma forma de apresentar isso para o aluno. Então, eu participei, essencialmente de três unidade curriculares [...]"
>
> PAL

O professor conseguiu perceber momentos diferentes de progressão dos alunos no EpC. Quando isso ocorreu houve um ganho de aprendizagem.

> "[...] No primeiro momento, eu trabalho com aluno do primeiro ano. No primeiro momento eles não entendem nada. Assim, como assim? Mas que disciplina, qual é a matéria? Então você passa por um período e eles meio que entram em negação. Ah eu não entendo! Porque meu amigo faz o curso tal e lá aprende anatomia e aqui não. Num segundo momento, eles perceberam que aquilo faz sentido e você começa a ter, começa a penetrar realmente no dia-a-dia deles. E um terceiro momento, olha, de todos os cursos enfermagem, biologia também que eu participei do projeto o ganho, o retorno é muito legal [...]"
>
> PRNE

O professor estimulou os alunos a criarem novas estratégias de aprendizagem, aumentar em criatividade.

> "Quando você trabalha Unidade Curricular e o EPC, você faz com que o aluno crie estratégias para buscar os conceitos, o embasamento necessários para responder como que o equilíbrio ácido-básico é organizado".
>
> PRNE

O EPC também estimulou o professor a ver o currículo como um todo e não se isolar na UC. Houve um aumento da interação com os demais docentes, utilizou a avaliação do conhecimento prévio dos alunos, estimulou a interligação

dos conteúdos de UDs e PIs diferentes, auxiliar, interagir perceber melhor o aluno.

> "[...] modificou, porque forçou a mim e aos outros professores a enxergar a disciplina do outro. Então, eu passei a dominar um pouco melhor o currículo do curso, como um todo. Eu sabia de onde o aluno veio e para onde ele estava indo, coisas que, às vezes, a gente não sabia no curso. Antes, até de fazer parte do núcleo docente estruturante, eu sabia a minha disciplina, eu sabia o que eu tinha que dar e ponto final. Então, eu não sabia o que o outro professor lecionava e nem se as matérias se tangenciavam, se tinha conflito de uma matéria, ás vezes, ou como o professor explicaria o mesmo assunto que eu [...]"
>
> "... melhorou um pouco, o meu jeito de enxergar, como eu passar o conteúdo, então eu acredito que ajudou bastante essa interação entre professores."
>
> PAL

6.1.3 Categoria 3. Estratégia

Nessa categoria os professores expressaram diversas estratégias utilizadas no EPC e que denotaram uma centralização no aluno com características ativas.

A construção de maquetes demonstraram locações de recursos de áreas físicas.

> “Então nós trabalhamos com a questão do ambiente, então a gente teve gente fazendo maquete, teve maquete que até hoje eu guardei, maquetes bem bacanas do que são áreas críticas, não críticas... pessoas que trabalharam a questão da esterilização e dos integradores que fazem parte da esterilização e eles bolaram uma forma de apresentar esses assuntos e o que esse assunto tinha a ver com a profissão dele, por que ele estava trabalhando isso, porque ele estava vendo isso."
>
> POF

Seminários: foram realizados seminários sobre a sua profissão, para integralização de conhecimentos das UCG e PI

> "[...] a gente trabalhou com seminário dos alunos integrando os conteúdos que eles tinham nas duas unidades curriculares, a gente fazia seminários, os alunos traziam seminários, integrando esses conteúdos, então era um trabalho menos de aula teórica e sim, de busca de apresentação do aluno se mobilizando pra trazer esses conteúdos."

POF

Aulas práticas: houve uma preocupação no desenvolvimento de habilidades, interdisciplinares ou específicas. O laboratório foi citado como cenário da estratégia.

> "[...] as aulas práticas eram mais relacionadas ao morfo. Então eles na verdade assim, basicamente o que eles fazem, eles dão uma lista de estruturas para serem observadas, os alunos entravam e observavam o microscópio, observavam as peças anatômicas e o professor ficava auxiliando a encontrar essas peças, a identificar."

PHL

Aulas Magnas/expositivas: as aulas "magnas" foram utilizadas com menor frequência.

"[...] fazer e pouquíssimas vezes eu usei o recurso da aula magna e quando usei já estava desconfortável para usar. Então acho que ela foi o que menos me ajudou pra poder trabalhar com eles."

PGG

Experimentos: foram exemplificados experimentos nas aulas práticas.

> "Você faz contar lá no copinho gotejador e quando é microgota é mais interessante ainda , porque ele conta 3 gotinhas e quando ele olha aquilo na ponta do equipo, só pinga uma gota. Agora você entendeu o que eu falei que três micro gotas dão uma gota? Agora pega lá a seringa. Puxa na seringa. Quanto que está no copinho? A gente contou 20 gotinhas aqui, contou 60 micro gotinhas aqui, as duas dão 1 ml. Entenderam? Essa coisa de trabalho com outras situações, outros experimentos, eu diria, vou partir de onde eu não experimentava para ver como é que funciona. E aí deu muito certo. São recursos, são estratégias que funcionaram bastante bem."
>
> POF

Pesquisas: em diversos momentos os alunos foram estimulados a busca de informações na biblioteca, internet, base de dados, etc. Também foi utilizada para validação de procedimentos em campo assim que os alunos terminavam algo e o professor solicitava a pesquisa para fundamentar as ações.

> "[...] então a ideia, a estrutura que a gente pensou era fazer com que ele entendesse exatamente isso, então o que que é o levantamento de dados, como ele é feito, como executo, que coisas que eu preciso antes para saber o que que é esse depois e que importância teria isso para meu trabalho como enfermeiro."
>
> POF

Discussões/orientação em Grupos: foram feitas em sala de aula, em estágio. A verbalização dos alunos era livre. Eram utilizados para nortear discussões. Foi citado o formato de mesa redonda por um dos professores. Também foi citada a utilização de questionário para suscitar a discussão do grupo.

> "[...] Outra coisa que a gente usava era discussões em grupo. A gente jogava um assunto polêmico, por exemplo, “uso indiscriminado de antibióticos”, os alunos tinham que procurar algum artigo que falasse a favor ou contra e a gente dividia a sala como se fosse uma mesa

> redonda, sem ser mesa redonda. Um lado contra o outro e eu mediava só a discussão, bancando o advogado do “diabo”. Nem a favor e nem contra, uma ou outra para ele ir aprendendo argumentar dentro do assunto. Eu via até onde ele conseguia ter entendido a matéria."
>
> PAL

Estudos de Caso/caso clínico: eram realizados vários com integração de conteúdos, foi citada a realização de sínteses durante essas discussões, a interação entre os alunos e professores com resultados produtivos no julgamento dos professores e os alunos podiam participar livremente. Eles foram empregados para validação de conteúdos. Eles eram baseados na prática e cotidiano dos alunos.

> "[...] Nas aulas de Ensino para Compreensão tinha uma parte aula, abordagem aula e depois tinha um caso clínico em cima desse conteúdo, um caso clínico, uma atividade, alguma coisa específica para o conteúdo do dia. Então o primeiro e o segundo horário antes do intervalo com aula e depois era uma atividade."
>
> PAM

Práticas de campo: eram realizadas em local de estágio, auxiliavam no atendimento da comunidade e orientação da população.

> "[...] eu fiz isso mais em estágios, as estratégias, era estratégias em que o aluno teria que participar, né?. Então é assim, no estágio, as coisas vão meio que acontecendo, nós temos uma programação, mas as vezes aquela programação foge, né?! Daquilo, que a gente programou, então, as coisas acontecem. Então, por exemplo, a gente se programa para ensinar uma punção venosa, mas naquele dia não aparece a punção venosa, aparece o curativo e ai a gente faz o que tem que ser feito e ai eu lançava “*Pessoal, o que que a gente aprendeu de curativo?!”*e, aí eles iam em busca, traziam as suas ideias, o seu conhecimento prévio e depois eles iam em busca do científico. E no outro dia, nós discutíamos tudo isso que o que era importante e relevante.

Relatórios de atividades: eram utilizados como ferramenta de avaliação ou de ponto de partida para uma discussão.

"[...] em especial, eles foram a campo, fizeram alguns relatórios, algumas discussões em grupo. Foi o que nós fizemos."

PRN

Portfólio: era utilizado como ferramenta de avaliação ou para construção de raciocínio.

> "[...] depois em equipe e depois a gente pedia para os alunos fazerem o portfólio. Portfólio ajudava muito a gente a saber como era a compreensão desse aluno, se a metodologia estava funcionando para ele ou não. Então como a gente analisava muito portfólio então foi mais por portfólio [...]"

PHL

Testes: foi citada a realização de testes para apresentar um feedback aos alunos, tanto individuais quanto em grupo.

"[...] teoricamente a gente tinha que dar um feedback para o aluno. Então os alunos individualmente participavam do teste [...]

PHL

TBL: um professor também citou o TBL (*Team Basead Lurning*) utilizado como principal estratégia de aprendizagem associadas com leitura prévia.

> "[...] Basicamente a metodologia principal era o TBL e assim a aula na verdade era baseada nas questões, a gente entregava o texto eles liam, faziam as discussões em grupo e depois a gente observava se

> eles... a responsabilidade nessa metodologia é focada no aluno né? Então a gente, na verdade a gente não é nem considerado professor é um facilitador a gente tenta envolver o aluno no que ele vai precisar lá na frente. Então basicamente a metodologia era o TBL, mas tinham as aulas práticas associadas, tinha o portfólio que a gente desenvolvia em aula, os trabalhos"
>
> PHL

AVA: foi utilizado como repositório de conteúdos com interação limitada.

"[...] Agora no ambiente virtual era a leitura, vídeo, que era o que eu conseguia fazer dentro do ambiente,[...]"

PNN

Ações educativas: no estágio os alunos realizaram ações educativas na comunidade em formato de palestras, para integrar os conhecimentos e ações.

> "[...] lá na unidade de estágio eles faziam algumas ações educativas, que é o que nós chamamos, dentro do posto de saúde, voltado para a comunidade, em formato de palestras, eles teriam que passar a informação de algumas doenças, hábitos, costumes, qualidade de vida para os idosos, então, eles tinham isso na cabeça. eles tinham que elaborar uma ação, saber o que o paciente tinha que compreender, porque ele tinha que compreender aquilo e executar aquilo e avaliar se o paciente estava fazendo aquilo ou não."
>
> PNN

Estudos Dirigidos: os professores direcionaram os alunos a realizarem estudos dirigidos.

> "[...] ele tinha que colocar em prática, porque ele vai assumir a agenda do Enfermeiro. Assim, ainda que ele tenha defasagem, eu tinha que parar um momento dentro do campo mesmo, ou muitas vezes eu tive que

> trazer ele para Universidade para poder rever alguns conceitos para poder usar no campo, porque não sabia nem como começar a utilizar. Então eu acho assim, foi estímulo, direcionei estudos, fiz junto, eu tive que fazer prática e teoria junto com o paciente. Então foram vários momentos diferentes que eu tive de ensinar aquilo que ficou para trás. Então a relação era essa: ora fazia junto e ora direcionava para esse aluno poder buscar e voltar com a prática para dar continuidade nessa prática."

PIN

Trabalho em dupla: outra estratégia foi a realização de procedimentos em campo, em duplas.

> "Às vezes, tem um ou outro aluno que naquela atividade ele vai melhor, eu faço parceria entre o aluno que vai melhor naquela atividade e aquele que ainda tem que desenvolver aquela atividade. Porque os alunos juntos eu percebo que têm mais desenvoltura e menos medo de aprender do que quando o professor está ensinando. Eu gosto de fazer parceria, juntar essas duplas com um que está a desenvolver e um que está mais desenvolvido para fazer essas atividades juntos."

PIN

Participação em eventos: os alunos em campo de estágio participaram de eventos promovidos pelos locais e o professor utilizou essa oportunidade para que o aluno pudesse aumentar seu aprendizado.

> “[...] Para aprendizagem então seria: a atividade prática, estudos dirigidos, leitura de cadernos de atenção básica, faço reuniões, coloco eles para ouvir palestras dentro da unidade dos próprios profissionais, então eu aproveito o que tem dentro da própria unidade e o incluo nas palestras. Tenho uma parceria com os cursos que os profissionais têm na Secretaria da Saúde, envolvo e coloco, levo para essas palestras para aprender. Então tudo que tem disponível para os profissionais naquele momento, eu incluo os alunos."

PIN

Situações problema: foram empregadas no eixo-comum e também nas unidades e PIs de forma gradual, havia tempos de desenvolvimento e de fechamento. Eram assuntos que procuravam desenvolver a multidisciplinariedade e integralidade. Elas eram contextualizadas e procuravam trazer a vivência do aluno que possuía conhecimentos prévios. Houve dificuldades descritas na aplicação dessa técnica devido ao número de alunos, a construção coletiva e clareza do objetivo.

> "Apresentava essa SP, essa SP ela poderia ser apresentada ou por mim, se eu fosse a primeira a entrar naquela semana, ou pelo outro colega. Se fosse por mim, eu faria apresentação, eles trariam informações de conhecimento prévio, no caso do, se fosse segundo semestre, ou de alguma coisa que eles achavam que poderia estar relacionada com aquela situação. E aí a gente ia trabalhando a discussão de modo que eles iam trazendo gradativamente as coisas a serem trabalhadas e aí a gente faz, no segundo momento, procurava fazer o fechamento. Isso, normalmente cada SP ou desenvolvida numa semana ou no máximo em duas, dependendo do conteúdo abordado. Caso fosse, algum colega tivesse aberto, eu sempre procurava, aí sim, puxar o que que ele havia, é, trazido da primeira discussão e aí para reforçar ainda mais essa questão da integralidade, do fato de ser multidisciplinar."

PRNE

6.1.4 Categoria 4. Avaliação

As avaliações da aprendizagem foram feitas no formato de prova tradicional e isso gerou um conflito importante no discurso dos professores, pois era contrário ao que o EPC sugere. Ela foi classificatória e isto causou desconforto aos professores. Era preciso chegar a uma nota o que se contrapôs

ao processo de avaliação que é focado no aluno e procura melhorar as suas deficiências. O processo tornou-se pontual. Não havia como descrever, conceitualmente, a progressão do aluno, pois não havia um "prontuário" dele.

> "[...] nós incorporamos o ensino pra compreensão, pensamos o ensino para compreensão, mas nós tínhamos avaliações que não eram avaliações da compreensão como o marco teórico recomenda, porque a gente tinha que desembocar numa nota. Então a gente não fazia uma avaliação que seria o “coroar” de todo processo de ensino-aprendizagem, ele não chegava ao final com uma avaliação como o ensino solicita. O cara saiu de uma ingenuidade sobre aquele ensino, ele saiu daquela temática um aprendiz, um cara que elabora melhor, ou ele ainda precisa de ajuda? Não, nós chegávamos numa nota. Para chegar numa nota eu precisava de uma avaliação um pouco mais tradicional, para poder chegar desembocando uma nota que quebra um pouco a coisa da compreensão, porque para você dar nota, você classifica, para você classificar, você é pontual, você perde um pouquinho ao longo do que o cara fez. Então o cara começou muito ruim.”
>
> POF

Os alunos também eram tradicionais na sua conduta de aprendizagem e houve relato de embate entre professor e aluno devido a isso.

> "Então em alguns momentos havia um embate das propostas do professor para aquele aprendizado para a expectativa do aluno, que era tradicional, e para o resultado que era uma mescla do caminhar que a gente teve ao longo da UCG, do projeto, para a classificação, que era a nota que eu tinha que colocar no sistema para ele ser considerado aprovado ou não."
>
> POF

A avaliação deveria ser um momento de aprendizagem, para que, ao mudar de estágios de progressão, fosse algo perceptível e não uma classificação por nota.

> “[...] eu estou enxergando um pouquinho ainda o que ele pode fazer não onde ele pode estar, né, então assim, a minha avaliação hoje para em quanto ele conseguiu fazer. Não aquilo que ele ainda pode e aí eu volto na questão da avaliação como nota. Se a minha avaliação ainda é uma avaliação como nota, eu tenho que classificar isso dele. Se fosse uma avaliação, olha ele está aí, pronto para a próxima fase, eu acho que eu me sairia melhor. Olha você está pronto para próxima fase, preciso só incrementar aqui, aqui, aqui. Mas como eu tenho que dar uma nota e classifico ele com uma nota.
>
> POF

Houve questionamento a respeito do que representa uma nota e essa repercussão para o professor.

> "Então assim o que que é um seis, o que que é um sete, às vezes, um seis seria um insuficiente se eu, né, olhasse com um cuidado da evolução dele, seria um insuficiente e não um suficiente, que está indo para outro estágio. Às vezes, eu fico triste, quando eu aplico hoje a avaliação que a gente, o que a gente chama de avaliação, é aplicar um instrumento, com algumas perguntas, com algumas respostas que você vai dizer se batem ou não batem com aquilo que você propôs. E aí, eu fico preocupada, porque assim, a avaliação deveria ser um momento de, olha! Você ainda não aprendeu isso, vamos voltar nisso? Você precisa aprender isso, E, às vezes, o que acontece, o que você faz, você aplica uma avaliação escrita, um questionário lá, o cara não, ele tira uma nota seis, mas sabe, o que que ele responde, o que que ele precisa, porque que ele errou, vamos corrigir isso aqui, e às vezes, você não consegue corrigir e o cara vai embora com uma nota que não fez com que ele aproveitasse aquele conceito."
>
> POF

As estratégias utilizadas foram realizar avaliações parciais ao longo das aulas e estágio. Utilizou-se também os seminários, provas formais e resultados finais de projetos como avaliação.

“A estratégia, acho que não era separado, uma das estratégias eram as avaliações parciais, por exemplo, fazer seminário, a participação do aluno nisso, entrava também como um processo avaliativo."

PGG

“As avaliações, elas foram em grupo, não, foram trabalhos, a gente fez um trabalho em campo, que a gente pesou uma nota, alguns seminários e também avaliação normal."

PRN

"[...] a avaliação era do Projeto, a participação nas atividades presenciais, isso era importante como processo de avaliação e o produto final do Projeto, então a construção do Projeto que foi proposto no início do semestre, então essa era a avaliação [...]."

PJK

A avaliação do estágio era feita diariamente, o planejamento das atividades do estágio conduzia o aluno também a sua avaliação.

> "[...] a avaliação é diária e contínua, então a cada discussão a gente percebe qual é a devolutiva desse aluno, tanto em termos de cognição, de conhecimento científico, de atitude e de comportamento também e da prática assistencial. Então conforme ele vai prestando cuidado ao paciente e vão ocorrendo essas discussões a gente vai vendo qual é a devolutiva dele, se ele a princípio não tem conhecimento do que se trata, a gente solicita que ele busque esse conteúdo, essa deficiência que ele tem e aí a partir disso a gente vai vendo se ele tem essa busca ativa de buscar conceitos ou mesmo resoluções de procedimentos. E aí a gente vê se há um crescente mesmo nisso, se a gente consegue evoluir nessas discussões, se ele consegue tomar decisões, se a gente consegue planejar uma assistência e aí a partir disso eu dou a devolutiva para esse aluno, se ele está melhorando ou não nesse prestar do cuidado e aí a gente faz a avaliação desse aluno, a partir do momento de

> como ele estava no ponto inicial até onde ele chegou ao ponto final do estágio."
>
> PGU

A avaliação tinha uma formalidade e era somativa gerando dificuldades da sua realização pelo professor.

> "[...] Essa era uma dificuldade, porque embora a gente tivesse estratégias de ensino, né? com metodologias mais ativas, o aluno buscando e etc.. A gente tinha ainda que formalizar uma avaliação que era uma avaliação somativa no final, né? Então você tinha que dar pontos para o aluno ou não tinha média para passar [...]"
>
> PAS

Não houve apenas um modelo de avaliação, havia uma necessidade de se criar vários modelos de avaliações para atender à característica do EPC.

> "[...] Mas a gente tentava fazer com que as estratégias de avaliação elas também fossem bastante abertas, então, não tinha um único modelo de avaliação, a gente tinha várias formas de avaliar o aluno, apresentações, a prova existia sim, né?, teve gente, que eu lembro, fazia muito portfólio, né? Então, avaliações individuais, avaliações em grupo, a gente tentava fazer uma séria de formas de avaliação para poder contemplar as diferenças , dos alunos."
>
> PAS

7. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

7.1 GRUPO FOCAL 1

Objetivo: discutir e compreender o processo de implantação do Currículo Integrado do curso de Graduação em Enfermagem baseado no Marco Teórico do Ensino para Compreensão.

Desenvolvimento do grupo

Iniciei solicitando que os participantes apresentassem suas percepções sobre o texto enviado previamente para leitura enfocando a primeira categoria a ser discutida nesse Encontro.

PNN iniciou a discussão comentando que achou interessante o texto distribuído e destacou que o processo de implantação do Ensino para Compreensão despertou os professores para deixarem de se preocupar com os conteúdos e passarem a ter como foco o aluno. PGG destacou o sofrimento dos professores e coordenação do curso. Disse que o projeto foi imposto pela instituição e foi necessário se adaptarem aos conceitos novos e mudanças das estruturas curriculares em todos os cursos. O processo de criação de novos modelos, por um lado foi bom enquanto o curso fazia parte do chamado "Eixo Comum da Saúde" com os três primeiros cursos (enfermagem, odontologia e fisioterapia). Depois sofrido quando foi incorporado o curso de medicina. Ela relatou que os professores compraram a ideia e tentaram fazer o seu melhor possível dentro da estrutura que a universidade ofereceu. Relembrou que a questão financeira foi importante , pois, em alguns períodos, não era possível terem aulas e isto gerou impacto em cargas horárias dos professores. Falou sobre as impressões que ficaram de como os cursos do segundo Eixo Comum

tornaram-se "sub-cursos" da saúde e que os alunos de sétimo e oitavo semestres apresentam "sequelas" até hoje. PAS relatou que os professores do curso de enfermagem tiveram maior facilidade para se adaptarem ao novo modelo, pois já trabalhavam com o currículo integrado, já estavam acostumados com mudanças curriculares, já adotavam diferentes estratégias em sala de aula, já utilizavam avaliação formativa, participavam dos fóruns promovidos pela universidade e que o EpC apenas resgatou para eles o que já estavam realizando.

POF relembrou a confusão inicial na implantação e que existiam diferenças sutis mas importantes entre o EpC e o currículo vigente até então. Era difícil "correr atrás" e sair da zona de conforto. Houve a entrada da "era digital" e foi importante realizar diversas reuniões, sendo que para alguns foi mais difícil abandonar os modelos anteriores. PHL destacou a multi e interdisciplinaridade na implantação do currículo e isto contribuiu para o desenvolvimento de novas habilidades dos professores trabalhando com colegas de outros cursos e conteúdos diferentes. PA complementou que houve uma maior integração e troca de informação entre professores nas Unidades Curricular e isto colaborou com o aprendizado dos alunos mais do que quando o currículo era disciplinar. PBK disse que estava no Estágio Curricular Supervisionado e que acompanhou a parte teórica e o processo das aulas que geraram o sofrimento do grupo e não sofreu na mesma proporção. Comentou que os professores de estágio nunca se colocaram como "supervisores" e sim como professores de estágio e por isso sempre ensinaram os alunos no estágio, não havia distanciamento entre alunos e professores. Agora eles começaram a receber os alunos desses processos e que tem sido satisfatório o desempenho deles.

PJK falou que o processo de implantação do currículo foi singular e que seu sofrimento esteve relacionado ao Projeto Integrado. Ele teve de se apropriar dos conteúdos que desconhecia e fazer com que o aluno tivesse um produto final. Teve que apropriar-se de ferramentas digitais, trabalhar em ambiente virtual de aprendizagem e utilizar novas habilidades. Relatou que houve ganhos de novas habilidades informacionais e desenvolvimento de um produto final e

para os alunos houve o ganho da percepção que eles podem ter uma produção e ser exposta para os seus pares (maquetes e banners) em eventos como a Semana de Enfermagem.

PAS falou que foi um momento mais marcante de transformação a implantação do currículo anterior ao EPC, na transição do currículo disciplinar para o integrado. Nele, os professores participaram de todo o processo, discutindo sobre os assuntos transversais e sobre os conteúdos. Já no EPC, devido a construção dos Eixos Comuns, o projeto já veio delineado aos professores que participaram pouco da estruturação e das grandes decisões e, por isso, não sentiu tanto as transformações acontecerem.

PGG falou que não vivenciou integralmente a implantação do currículo por compreensão, contudo, foram desenvolvidas oficinas quando aconteceu a mudança do currículo disciplinar e que os conteúdos eram discutidos, os professores opinavam, eram envolvidos no processo concordando com PAS. Acompanhou a implantação do EPC e sua percepção é que aconteceu um amadurecimento dos professores do curso, se apropriando dos termos, formato e estratégias. As amizades feitas entre os alunos dos diferentes cursos foi positiva, pois ouviu diversos relatos de alunos ratificando isso. Percebeu que houve uma maior maturidade entre eles até a participação do curso de medicina, que a seu ver gerou mais descontentamento pela falta de acolhimento por parte dos alunos daquele curso.

PNN relatou que houve uma preocupação dos professores em fazer uma reunião com os demais docentes de estágio sobre o que era o EpC e que isto ficou marcado em sua memória. O objetivo foi diminuir as diferenças conceituais e de condução entre os alunos de sala de aula e de estágio. PGG discordou de PAS, pois sentiu-se à parte por causa de sua participação na disciplina denominada Ciclo III do curriculo integrado por competências, pois não participava do núcleo principal que compunha a construção daquele currículo. Estava preocupada com os cortes de professores devido a carga-horária advinda da questão econômica. Explicou o seu sofrimento como diretora no momento da implantação do EpC por causa disso, pois iria interferir na vida financeira e

pessoal de muitos colegas e que fez esforço para manter o grupo da enfermagem. Relatou que, pelo fato do curso já ter passado por transformações curriculares, facilitou à implantação e aceitação do EpC. Já a questão pedagógica foi menor por não estarem num curriculo tradicional e que, agora, aconteceu outro sofrimento devido ao retorno ao modelo disciplinar, e que talvez, tenha sido o grupo que mais sentiu esse retrocesso, mas que a prática pedagógica, as características dos professores não retrocedeu e sente-se satisfeita por isso. PGU disse que isso foi possível devido as características dos professores. Houve um engajamento e postura diferenciada para mudança do grupo, os professores que não aceitaram as mudanças não se mantiveram no processo. Os professores que permaneceram, tiveram maior flexibilidade, aceitaram ministrar conteúdos que eram fora do seu domínio de estudo, ser mais generalista, transitaram por outras disciplinas, cursos e conteúdos. Afirmou que isto foi fruto de coleguismo e cooperação do grupo, que olhou para o sofrimento do outro e foi ajudá-lo.

PRN destacou que foi importante que houvesse acontecido essa empatia entre os colegas. Recordou que, muitas vezes, teve que continuar aulas iniciadas por colegas anteriores e que, mesmo dominando os conteúdos, teria que continuar a condução da aula de outro docente. Isto demandou muito esforço e flexibilidade. O aluno também precisava enxergar que era uma condução única, e para isso, houve muito amadurecimento de todos. Esse processo não se deu de uma hora para outra.

PGG relatou que um exemplo de grupo que deu certo foi o de Saúde Coletiva que sempre desenvolveu o conteúdo de forma única mesmo com pessoas muito diferentes. Para isso, faziam muitas reuniões, planejavam muito suas aulas, tiveram que se despir de suas vaidades e aceitar o outro. PBK relatou que esse processo foi enriquecedor para o aluno, pois eles precisavam ouvir três professores falando os assuntos sequencialmente com vivências diferentes. Por isso, saíram ganhando pela diversidade das vivências dos professores. Afirmou que os alunos realmente não tiveram a percepção dessa riqueza. Nesse momento, PAS fez uma intervenção destacando que por se

tratarem de professores realmente integrados, com o mesmo assunto, com o mesmo ponto de vista e que pelo trabalho coletivo entre todos os professores sentiram-se apoiados uns pelos outros. Eles estavam desenvolvendo parcerias em sala de aula. PBK complementou a fala de PAS relatando sua vivência em outra universidade com currículo disciplinar e que sentia-se sozinha sem compartilhar experiências importantes e que foi chamada a voltar a trabalhar nessa instituição devido a essa mudança integralizadora.

Nesse momento fiz uma intervenção no grupo para validação com o grupo sobre o que eles estavam dizendo ser um sofrimento e quais os aspectos da melhora da prática pedagógica do professor que não foram ditas de forma mais pontual, mas foram citadas durante a discussão. POF expôs de maneira assertiva que o entendimento do conceito foi difícil. Trazer da teoria para a prática de sala de aula esses fundamentos foi um grande desafio. Houve a adoção de práticas pedagógicas ativas e que o resultado esperado gerou uma expectativa que não foi atendida inicialmente pelos alunos. Comentou que isto aconteceu provavelmente , porque estavam no começo da implantação e que os professores não conseguiam traduzir sua prática pedagógica de forma tão eficaz que os alunos pudessem dar o retorno esperado pelos eles. PAM comentou que dois sofrimentos foram muito evidentes. Os alunos tiveram que passar pela integração entre os cursos e a inserção da medicina foi bem difícil e para os professores a transição de currículos e terem uma mesma linguagem e discurso em sala de aula. Citou que os alunos questionaram o fato da adoção de metodologias ativas (estudos de caso - exemplo citado por PAM) não entendendo essas estratégias como aula. SG comentou que esses alunos foram educados em todo o ensino médio a terem aulas e tomarem uma atitude passiva e por isso questionaram o novo processo em sala de aula. Em seguida PAM retomou seu raciocínio considerando que tinha muito interesse que desse certo o processo, mas que o aluno não desenvolvia o TBL (Team Based Learning), pois precisava ter leitura de textos prévios para o bom desempenho da prática pedagógica. O professor fazia um grande esforço de desenvolver a estratégia, porém se não contava com o engajamento do aluno, não era possível realizar essa construção. Disse que faltou o interesse do aluno.

PGG comentou que esse envolvimento implicou em mudança de paradigma, que muitos alunos trabalhadores entraram na sala de aula com diferenças sociais e econômicas importantes e também de conteúdos em relação aos outros cursos (odontologia e fisioterapia). Falou que devido a entrada do curso de medicina no Eixo Comum transformou os demais cursos em "sub-cursos" devido as diferenças de carga-horaria e de ausência de tutoria dos demais cursos. Os alunos de medicina tinham mais oportunidades em outros horários para desenvolver os conteúdos que os outros cursos. O seu sofrimento era gerado pelas deficiências que os alunos de enfermagem teriam ao terminar essas Unidades. Além disso, também a questão administrativa, relacionada a cortes de carga horária de professores. PAS lembrou do dia "flex" que foi economicamente viável conferindo carga horária ao currículo e que foi instituído para que o aluno pudesse ter tempo de estudo, mas que permitia uma economia significativa para a instituição. Citou exemplos de conversas com os professores e que, por sempre o aluno ter um período sem aulas, os docentes não conseguiriam nunca completar a sua carga horária.

POF verbalizou frustração de não atingir as expectativas e objetivos estipulados, da apreensão com relação a carga horária, de ser demitido ou não, de qual unidade estaria participando. Isto gerava muita dor. PGU lembrou que as incertezas administrativas e pedagógicas foram acontecendo ao longo do processo de implantação do curso e isto gerou mais ansiedade. PAS relembrou que os alunos verbalizavam insegurança no modelo adotado pelo curso: "os alunos disseram que sentiram-se como cobaias" (palavras de PAS) e POF confirmou que houve muita racionalização desse processo por parte dos professores e, muitas vezes, perdeu o controle emocional sem entender o processo como estava transcorrendo. PGG relembrou que houve uma desconfiança pessoal sobre o que estava por trás da integração do curso de medicina, já que a mantenedora, o curso de medicina e a reitoria negavam-se a assumir a responsabilidade dessa ação. PGG referiu que apenas pensava ser algo pior e que isto apenas acentuou mais o sentimento de receio. Segundo PGG depois da implantação do currículo no EPC, também aconteceu a venda da

instituição e isto provocou outro choque nos professores, gerando novamente o sentimento de frustração e novo sofrimento.

PAS comentou que sentiu-se ignorante participando do curso de especialização do EpC. Não estava acostumada com a literatura pedagógica, não sentiu-se acolhida pelos tutores do curso e sentiu-se exposta tendo que falar sua opinião diante de todos os participantes, quando na verdade não tinha fundamentação para isto. PBK discordou, pois também participou do curso e gostou do grupo que a acolheu, gerou muitas discussões e tinha prazer em participar. PGG relembrou que vários professores enfermeiros ou não que estavam nos grupos de EPC já saíram da instituição.

PRN falou que dois momentos provocaram sofrimento: nas aulas teóricas quando não conseguia aprofundar assuntos que achava muito importante para os enfermeiros e a segunda foi na prática quando acompanhava alunos dos diversos cursos do Eixo da Saúde na comunidade e precisava desenvolver atividades que envolvessem todas as carreiras e fosse interesse comum de todas elas. Isto gerava uma demanda de energia muito grande do professor de desenvolver estratégias em campo onde todos os alunos tinham focos específicos de suas carreiras, mas que os professores precisavam dar o olhar da Saúde coletiva independente da profissão.

Nesse momento fiz nova intervenção para validar as estratégias que os professores adotaram para lidar com os sofrimentos expostos até o momento. PGG destacou que houve maior união da equipe de professores inclusive criando estratégias de proteção, como manter os professores juntos em unidades para tornarem-se mais fortes. PBK complementou a fala de PGG dizendo que essa união dos professores do curso deixa clara a coesão entre todos e que isto não ocorre nos demais cursos. Nesse momento vários professores concordaram com essa afirmação. PGU complementou que o grupo tem empatia uns pelos outros mesmo fora do ambiente profissional. Além disso, que houve boatos que quando o curso de Medicina integrou o Eixo da Saúde a direção do curso seria mudada, gerando muito desgaste do grupo e mesmo assim, todos conseguiram superar essa fase. POF comentou que essa

característica sempre houve no curso, e que o grupo admite isto de seus pares , mas não de colegas externos. PBK e PAS comentaram que isto realmente foi sendo construído ao longo do tempo do curso e que após o corte de diversos professores na implantação do novo currículo o grupo acentuou mais essa característica.

PJK comentou que um grande fator de ajuda para superar os sofrimentos foi poder ter sempre outro colega do curso para trocar informações, apoiá-lo na construção de novas demandas e que também buscou ajuda externa. PGG comentou que o fato de três professores serem de um mesmo grupo de pesquisa que tem foco na educação auxiliou nos efeitos de mudança e o público externo pode ver a união e os projetos desenvolvidos pelo grupo. Também comentou que o sentimento de sofrimento passou a tornar-se de não sofrimento devido a uma mudança no sentimento dos professores com relação a implantação do currículo depois de certo tempo.

PAS reafirmou que certezas e dúvidas sempre existiram de permanecer ou não no processo e que eram dirimidas pelo coletivo conduzidas pela coordenadora, que tinha um papel importante de manter o grupo unificado e sempre compartilhando as construções com o grupo todo. Nesse momento retomei o raciocínio anterior do Grupo sobre a questão do impacto da mudança curricular para o aluno. PGG retornou a apontar que houve a formação de 2 eixos: um primeiro interessante e bem construído que contribuiu para o curso e para os alunos e um segundo com sofrimento para o aluno que desenvolveram resistências à estratégias ativas e com uma construção diferenciada para os alunos do curso de Medicina. Comentou que alguns alunos verbalizaram que estudaram "nada de nada", devido as dificuldades de conexões de conteúdos e que ainda hoje esses alunos sofrem os reflexos daquele período. PGU ratificou essa informação, e ser muito sério o fato dos alunos realizarem os comentários citados. Também relembrou que os alunos do curso possuem caraterísticas específicas por serem trabalhadores, estarem cansados em sala de aula e precisarem de uma demanda diferente.

PAM lembrou que uma solução para controlar a situação foi complicado devido a dificuldade de conteúdo e que era utilizado apenas o disparador do processo e todos os alunos dos cursos do Eixo da Saúde precisaram desenvolver o raciocínio baseados nesses disparadores. PBK e PAS comentaram que enquanto os alunos do curso de Medicina tinham tutoria em outro período para poderem complementar a construção do conhecimento os demais cursos precisavam encerrar ali a sua aprendizagem e isto gerava grandes diferenças para os alunos. PAM relembrou novamente sobre o período "FLEX" dos alunos e PAS argumentou que eles utilizavam esse horário para outras coisas que não estudar. PBK contribuiu na discussão nesse momento dizendo que era importante os professores se colocarem e deixar claro ao aluno o seu papel de estudar e não ser acomodado. Também disse que não é papel do professor falar tudo e todo o conteúdo em sala de aula. PBK comentou que foram quebradas as barreiras. Foi preciso estimular os alunos a buscar conteúdos. PRN comentou que mudou muito sua prática docente com o decorrer do processo exemplificou as disciplinas online e que teve que explicar ao aluno que os conteúdos ministrados na plataforma não seriam abordados em sala de aula presencialmente. POF comentou que foi importante se responsabilizar para não voltar a estaca zero, que o papel de facilitador é importante estar junto e não fazer pelo aluno e essa foi uma das principais mudanças na postura do professor. PAS afirmou que o aluno participou mais da avaliação e dos trabalhos em grupo. Modificou o seu comportamento, porque as avaliações não eram mais apenas provas, foram implementados novos modelos.

Não havendo mais manifestações, nesse momento solicitei para que todos os professores utilizassem a folha que receberam para escrever uma síntese do que foi discutido e sugerissem algo para construção de uma intervenção educativa para o grupo de professores, a partir do que discutiram.

As súmulas apresentadas pelos participantes sobre a implantação do currículo integrado relataram que:

"Essa experiência foi excelente, pois agora ouvi os meus colegas e percebi que pensam e sentem de forma muito semelhante a mim.

"A implantação do currículo gerou inicialmente uma instabilidade que culminou com a proteção do grupo."

"Hoje me sinto mais preparada e com desejo de aceitar novos desafios pedagógicos. A mudança gerou ganho para mim, e no dia a dia do nosso curso, vimos aprendendo e trocando estratégias para tocar na emoção e na razão de nosso aluno.

"Na primeira discussão foi discutido as vantagens e desvantagens e do desafio da implantação do currículo integrado com ênfase no ensino para compreensão."

"As vantagens desse currículo foram a troca de experiência entre os docentes, a cooperação entre os docentes de diferentes disciplinas, a participação e aplicação da metodologia do curso EPC, e para os alunos a capacidade de desenvolver a integração entre os cursos."

"Os maiores desafios desse currículo integrado foram as expectativas criadas pelos professores e alunos nesse currículo, romper a disciplina fragmentada e o professor como facilitador e o aluno como centro do seu próprio aprendizado."

"A oportunidade de participar do grupo focal proporcionou o resgate da vivência da implementação do currículo por compreensão, tornando viável o resgate dos aspectos positivos e negativos vivenciados na época. Foi possível ampliar conceitos, experiências, vivências e principalmente perceber o amadurecimento e estabilidade do grupo de professores."

"Gostei bastante do grupo focal, onde entender conceitos do EPC por diferenças, pontos de vista e de experiências."

"Como tudo que é novo, teve um impacto perante alunos e professores, porém foi possível identificar os prós e os contras de um projeto integrado."

"Valeu escutar sobre as experiências e pude perceber que algumas ferramentas adotadas no EpC são utilizadas até hoje e podem transitar por diferentes currículos à favor de promover o conhecimento."

"Importante momento, onde os professores descreveram suas "angustias" e "sofrimentos" envolvidos na implantação do EpC."

"Após a discussão desse grupo e a elaboração de uma reflexão desse processo, posso afirmar que estou surpresa. Surpresa, porque muito do que foi falado era esperado sobre a dificuldade e sofrimento de todo o processo, mas feliz e surpresa, porque foi evidenciado pelo grupo o crescimento que todo isto nos trouxe. Estou admirada com nossa capacidade de resiliência enquanto grupo e percebo que com todas essas idas e vindas de currículo estamos impregnados da proposta de ensinar e aprender."

"A discussão entre os professores do currículo refletiu o que já havíamos falado nas entrevistas, pelo o que o texto trouxe, foi produtivo uma vez que falamos de sentimentos e percepções da implantação do currículo."

"Interessante perceber que o sofrimento foi vivenciado por vários colegas, quando imaginava que essa vivência era um "privilégio" meu. As dificuldades foram várias e semelhantes a todo o grupo."

"Mudança faz "sofrer". O professor e o aluno precisaram "sofrer" um pouco nesse processo de implantação do novo modelo curricular. no entanto, o saldo foi positivo para ambos. Adotamos uma postura diferente em sala de aula, verdadeiramente nos integramos, nos desafiamos, e com o apoio uns dois outros implantamos juntos esse currículo. O aluno que viveu esse momento experimentou estratégias diferentes e foi levado a se modificar também tornando-se mais ativo."

As propostas de intervenções educativas para o grupo de professores do curso apresentadas pelos participantes foram:

1. Investimento em fortalecimento pedagógico dos professores com discussões em grupo, cursos, oficinas, reuniões e debates sobre o processo educativo no nível superior.

2. Apresentação de resultados interna e externamente e feedback dos alunos.

3. Incentivos da instituição para o modelo de educação proposta.

4. Encontros para que seja discutido metodologias que estão dando certo em sala de aula no curso, desenvolvimento da reflexão da prática docente e temas pedagógicos.

5. Criar novas propostas ativas aplicadas à enfermagem.

6. Manutenção do vínculo, integração, multidisciplinariedade e flexibilização dos professores independente do modelo curricular adotado.

Impressões do pesquisador

No início, me senti um pouco ansioso e apreensivo a respeito da participação dos professores, com a ausência de alguns deles, se conseguiria conduzir adequadamente o Grupo e seguir o roteiro dentro do tempo estipulado.

Iniciei o Grupo procurando manter a tranquilidade, mas percebi certa ansiedade também dos professores sobre como poderiam participar e como deveriam expressar o que pensavam. Comecei com uma solicitação para que expressassem suas percepções sobre o texto que receberam previamente, percebi certo silêncio que foi rompido por uma das participantes gerando a discussão.

Não tive a impressão de que os professores estivessem nervosos, mas sim interessados e curiosos em participar de um Grupo Focal (apenas um deles havia participado de um Grupo Focal antes). Conforme o Encontro foi se desenvolvendo, observei que os professores foram ficando cada vez mais à vontade e denotaram gostar de estar participando.

Todos eles respeitaram as falas uns dos outros não interrompendo os discursos e procurando falar com um tom um pouco mais alto que o habitual a fim de não dificultar a gravação.

Logo, os professores foram se envolvendo na discussão e os percebi mais tranquilos e participativos.

Pelo que percebi o desenvolvimento da temática se deu de forma natural e em alguns momentos observei que os professores se policiavam para voltar ao objetivo proposto sem precisar que eu interferisse. Eles complementaram-se nas respostas e procuraram ficar atentos às respostas dos colegas para seguir um raciocínio lógico.

Quanto a discussão sobre o objetivo proposto na temática adotada, os professores inicialmente expuseram seus sentimentos e com o passar do período percebi que começaram a relembrar algumas coisas e situações que vivenciaram na implantação do currículo, com a instituição, com os alunos e consigo mesmos.

Realizei apenas duas intervenções durante o grupo a fim de clarificar alguns conteúdos apresentados por eles. O primeiro relacionado ao sofrimento apresentados em vários discursos dos professores e outro para entender um pouco mais de alguns professores que pouco se manifestaram às suas percepções sobre o assunto tratado.

Também percebi que todos os professores haviam lido o texto mesmo que horas antes do encontro e isto facilitou a discussão do grupo como um disparador da questão.

Antes do término uma das professoras precisou ausentar-se rapidamente devido a um compromisso pessoal (já avisado anteriormente). Solicitei que devolvessem o material e crachás para ser utilizado no próximo encontro. Agradeci a todos pela participação e propus que pudessem validar o dia e horário do próximo encontro. Todos se colocaram de acordo com o que foi estipulado e dei por encerrado o Grupo Focal.

Impressões da observadora

De início todos se mostraram tímidos, demonstrando ansiedade em falar do assunto a ser discutido.

O grupo se mostra curioso com a dinâmica de compartilhamento de experiências, identificando que em sua grande maioria sentiram semelhantes ansiedades e dificuldades na implantação do Ensino para a Compreensão. Em si, o Eixo de Estagio Supervisionado não foi afetado por grandes mudanças, mas mostraram que viam e empatizavam com a aflição dos demais.

A segunda transição do modelo de ensino deixa sinais de ter sido menos traumática, uma vez que já adaptados à mudança, os professores comentam a união. O uso da expressão, "somos como um iceberg, ou jangada, flutuando e se agarrando para se manter unidos", demonstra o conforto e segurança nos laços construídos pela equipe.

Todos os participantes concordaram quanto ao aperfeiçoamento de instrumentos didáticos por parte individual de cada um, que mesmo ao retornarem ao modelo curricular disciplinar, não deixaram de utilizar o que aprenderam no modelo anterior. Também mostram o entusiasmo e empolgação pela dinâmica utilizada para a discussão.

Ao ser questionado o uso da palavra sofrimento nos relatos, todos tiveram um breve momento de silêncio e mostraram introspecção, um momento de

reflexão interna. Quando um dos participantes estava dando seu relato, os demais prestavam atenção, concordando com a cabeça e com expressões faciais amenas, complementações de discurso e sem manifestações de contrariedade.

O clima geral é de integração e cumplicidade, tratamento igualitário, sem sentimento de constrangimento, mesmo com a presença da coordenadora da equipe.

Ao abordar as dificuldades dos alunos, iniciou-se um momento de euforia com a contraposição entre benefícios do primeiro eixo e os malefícios do segundo eixo, apresentando tons levemente agressivos e frustrantes ao retomar as experiências em memória. Na agitação, houve cortes de discurso entre os participantes.

Síntese do Primeiro Encontro

A partir dos relatos dos participantes do Grupo é possível perceber que o processo de implantação do Currículo baseado no EpC foi deliberado pela instituição mantenedora e gerou uma série de mudanças na organização da instituição, no trabalho e na prática pedagógica, na estrutura da universidade, no comportamento dos alunos e do grupo de professores do curso de enfermagem.

No que se refere à organização da instituição, houve uma mudança no projeto e na relação entre a mantenedora com os coordenadores de curso e os professores. O EpC foi determinado pela Instituição que, segundo os participantes, modificou a estrutura curricular, o referencial teórico, a carga horária dos professores e os conteúdos das disciplinas. Os coordenadores de três dos cursos da área da saúde (enfermagem, fisioterapia e odontologia) tiveram que construir o projeto do Eixo Comum da Saúde e depois agregar o curso de Medicina que gerou um impacto importante no seu desenvolvimento. Os professores não participaram da construção do projeto , mas tiveram papel

na criação das Unidades Curriculares juntamente com os docentes de outros cursos, mesclando conteúdos comuns e isto gerou um trabalho multi e transdisciplinar. A instituição ofereceu recursos durante a implantação do EpC como oficinas e cursos para capacitação dos professores.

A Diretora do curso teve um papel importante junto a mantenedora, participando diretamente do processo decisório de construção dos projetos com outros diretores, decidindo sobre a carga horária de unidades e de professores, além da manutenção do corpo docente ou não. Isto parece ter gerado uma carga de tensão importante nesse agente do processo.

Os relatos mostraram que professores de enfermagem tiveram facilidade de adaptação aos novos modelos , porque já passaram por outros processos parecidos anteriormente. O EpC resgatou e modificou o que já realizavam em sua prática pedagógica (uso de estratégias ativas em sala de aula e na prática de estágio), mas também gerou mudanças nas habilidades dos docentes como em projetos que necessitavam a adoção de construções de produtos finais e domínio de ferramentas em ambiente virtual de aprendizagem, que foram compartilhados em eventos (Semana da Enfermagem).

Os docentes também perceberam que o seu sofrimento foi gerado pela incerteza da manutenção de sua carga horária de trabalho, a dificuldade de entendimento do conceito do projeto e do currículo, a mudança do foco da aprendizagem para o aluno e não o conteúdo. O ingresso do curso de Medicina no Eixo Comum da Saúde também foi um agente disparador de sofrimento e parece ter repercutido negativamente nos docentes e alunos. A expressão "sub-cursos" foi utilizada algumas vezes e parece reforçar a discrepância entre carga-horária, tempo de tutoria e de resgate de conteúdos apontados pelos participantes. Contudo, esse processo todo parece ter gerado um sentimento de coesão maior no grupo, de acolhimento e maturidade no processo da prática docente em sala de aula e nos estágios.

Segundo os participantes o processo de implantação do EpC para os alunos teve um impacto na sua atitude, tendo que sair do processo passivo para

ativo de aprendizagem e precisaram ter um envolvimento maior entre eles mesmos dentro de seus cursos e no Eixo Comum da Saúde. Na percepção dos participantes do Grupo os alunos geraram resistências à mudança curricular chegando a verbalizar que sentiam-se "cobaias" nesse processo. Contudo, descreveram que houve uma maior participação dos alunos nas avaliações, que talvez algumas dificuldades estivessem ligadas a sua formação precedente à faculdade e posteriormente tornaram-se mais integrados nos cursos. Houve necessidade de se rever a questão dos alunos trabalhadores em suas necessidades específicas.

As propostas também foram bem interessantes como retomar discussões coletivas, dividir estratégias, aumentar a frequência de reuniões, criar novos ambientes de interação entre os professores, manter a integração e flexibilização dos professores.

7.2 GRUPO FOCAL 2

Objetivo: discutir e compreender a mediação do professor no Currículo Integrado do curso de Graduação em Enfermagem baseado no Marco Teórico do Ensino para Compreensão.

Desenvolvimento do grupo

Iniciei o Grupo apresentando uma síntese do Grupo Focal anterior e perguntei se gostariam que fosse relido o texto construído previamente. Todos concordaram. Após a leitura, iniciou-se a discussão no Grupo.

POF iniciou falando que no início do processo ela pensava que já estava centrando sua prática docente no aluno, mas percebeu pouco a pouco na implantação do EpC, que na verdade, estava ainda muito preocupada com conteúdos. O aluno precisava ser estimulado na sua produção e isto gerou modificações em sua prática em sala de aula. Com isto, relatou que foi estimulante participar do processo para que fosse mais criativa, ver formas e conteúdos diferentemente e ter maiores possibilidades de atuação como professor. SG falou que preocupou-se com a grande quantidade de alunos, pois grupos pequenos de alunos permitia uma melhor condução de tutoria e estímulos. Foi preciso procurar estratégias diferentes.

Comentou que é importante que o professor se encante com o conteúdo para poder encantar o aluno. Com um grupo grande de alunos, esse cenário muda um pouco, mas mesmo assim, os professores estavam impregnados desse encantamento e estimulava os alunos a buscarem, a se tornarem curiosos do assunto. Tentar estimular a busca pelo aluno, encontrar estratégias, impactar, realizar coisas mais marcantes, colocar o aluno como centro foi o que para ela mais marcou sua vivência do processo. PAM relatou que sentiu-se angustiada

pelo conteúdo a ser ensinado e passou a se questionar se era necessário mesmo saber tudo. Chegou a conclusão que era conteudista e que não havia necessidade de ensinar todo o conteúdo e sim mostrar o essencial para que o aluno buscasse o restante. Isto gerou uma mudança nas estratégias de ensino dos professores. Inicialmente dava uma aula mais longa e depois estimulava os alunos. Afirmou que a atitude do aluno era passiva e não ativa. Ele não buscava o conteúdo em livros, não sentava novamente para estudar e isto inicialmente gerou uma resistência deles. Hoje parece que eles mudaram e aceitam mais as novas estratégias. Os professores também tem clareza que não há necessidade de aplicar todo o conteúdo e sim estimular o aluno a ter um papel ativo na sua aprendizagem.

PGG comentou que no período de transição a questão da insegurança foi percebida pelos alunos e se achava conteudista, pois ministrava aulas em conteúdos específicos (terapia intensiva e emergência). Depois de terem experimentado estratégias e o formato, ficou mais claro a aplicação prática do EpC e os professores mais seguros. Hoje, mesmo sendo novamente outro currículo, a prática docente se manteve e o aluno não discorda e realiza as atividades em grupo e qualquer outro tipo de estratégia ativa. PBK comentou que parece que os professores agora lidam com isto de forma natural, faz parte da sua prática docente e PAS concordou com essa fala. PGG retoma a fala e diz que quando o professor coloca em prática as estratégias ativas com segurança o aluno aceita isso com naturalidade. Ainda sente-se insegura para deixar de aplicar alguns conteúdos por não ter certeza que o aluno irá chegar aonde ela espera de acordo como objetivo estabelecido.

PAS colocou que sua grande questão foi não estarem no centro do processo, pois tinham o papel de facilitadores e mediadores de conteúdos. Questionavam-se em não perderem a noção de qual estratégia mais adequada, o quanto o aluno ficaria solto para desenvolver sua formação, como o professor poderia fazer sínteses, realizar a validação dessa aprendizagem e como realizar isto com grandes grupos de alunos. Tudo isso gerou nos professores motivação, criação de diversas estratégias, explicar aos alunos como seriam realizadas

essas aulas, ou seja, maior transparência do processo. Comentou que gostaria de tentar novamente muitas práticas que deram certo e as que deram errado serviram de aprendizagem. Ainda hoje se vê realizando as mesmas práticas docentes ativas que anteriormente. Comentou que houve boa vontade dos alunos e que tudo isto foi motivador e fez com que os professores ousassem realizar novas práticas docentes. PBK comentou que o entendimento do processo ainda é mais do professor que do aluno e PGG comentou que alguns alunos ainda arcam com os prejuízos causados pela integração do Eixo Comum da Saúde juntamente ao curso de Medicina, não sabe avaliar o quanto, mas que eles relatam sentirem falta de conteúdos como de farmacologia e fisiologia. PAS contra-argumentou que esse reflexo não foi por causa do EpC mas pela participação de uma determinada turma no Eixo Comum da Saúde com a Medicina. Reforça que a primeira turma que já está formada esse impacto não existiu. PAM comentou então que faltou entendimento maior dos professores, conteúdos que faltaram no eixo comum do qual o curso de medicina fez parte gerando prejuízo para os alunos dos outros cursos. Era difícil realizar um fechamento adequado com uma disparidade muito grande de conteúdos entre os alunos, pois o curso de medicina tinha uma carga horária complementar as aulas do Eixo Comum. Segundo ela faltou uma sequência de conteúdos mais adequada.

PGG disse que tradicionalmente os professores do curso de enfermagem são próximos aos alunos e isto gerou uma compactuação deles. Reafirmou que o grupo de professores mudou, mas nem todos. Assumiu sua dificuldade de deixar os conteúdos e centrar a aprendizagem nos alunos principalmente nos assuntos de sua paixão. Mesmo que se tivesse ocupado a aula inteira não se conseguiria suprir todo o conteúdo no dia. Para isto teria que deixar de ser controladora, o que ao ser ver, é incompatível com estratégias ativas. Nesse momento, PAS relembrou que os cronogramas de aula eram flexíveis e que poderiam ser revistos diariamente e isto a seu ver foi ótimo, pois trazia maior conforto para a aprendizagem do aluno e professor. Até hoje continua com essa prática e isto facilita a condução de sua prática docente.

Nesse momento realizei uma intervenção buscando validar um pouco mais o que os professores disseram sobre a questão do encantamento do professor com conteúdos gerando motivação e a dificuldade de aplicação do EpC com relação a quantidade do número de alunos. PAM comentou então que o encantamento pela profissão, a dedicação do professor muda a visão do aluno e isto pode ser feito pela forma como o professor se comunica com o aluno e não pela didática. PGG contou uma situação em que os alunos verbalizaram que perceberam o encantamento dela pelo conteúdo e pelo momento de sua vida pessoal. Disse que é difícil encantar-se por um conteúdo que desconhece ou não lhe interessa e acaba transparecendo isto aos alunos. Exemplificou que um conteúdo que ministra agora teve que buscar o seu próprio encantamento para poder ensinar o conteúdo. PAS comentou que ao mesmo tempo em que tinham que encantar-se com os conteúdos, precisavam ser flexíveis e participar de diferentes unidades, o que a seu ver era paradoxal, pois nem sempre eram assuntos que gostavam. PGG comentou que os professores foram resilientes devido as mudanças curriculares e de projetos constantes pela gestão institucional anterior.

PBK colocou ao grupo que a instituição mudou o currículo novamente, mas que se mantiveram os estilos e estratégias adotadas pelos professores. Devido a mudança para o regime disciplinar voltou a ter dificuldade de escolha de conteúdos e que já se sente angustiada por isso. PAM comentou que quando houve novamente a mudança para o regime disciplinar, fragmentou-se novamente os conteúdos. Mas que mesmo assim é importante manter as estratégias diferenciadas e com conteúdos integrados com os alunos. PAS comentou que essas estratégias ativas não são exclusivas do EpC e que já eram aplicadas anteriormente. PBK comentou que no momento está passando por um processo de ajuste dos conteúdos das disciplinas em saúde mental, mas que está preocupada em manter a integralidade do projeto, pensando na integralização dos conteúdos com as outras disciplinas. PGG complementou a fala dizendo a importância de se conhecer o currículo como um todo. Apesar de o currículo ser disciplinar existe uma preocupação entre os professores de se conversarem e integralizarem os conteúdos.

PAM falou que o grupo de professores mudou, pois todos se ajudaram e que essa comunicação existe no curso de enfermagem, diferentemente de outros cursos da saúde, que segundo ela não apresentam comunicação entre professores de semestres distantes.

PAS comentou que foi adaptando sua prática docente ao número de alunos. Alguns devem ter ficado a desejar em sua aprendizagem ao longo do processo, mas que o sucesso também depende muito deles, pois com a adoção de metodologias ativas a responsabilidade da aprendizagem é muito compartilhada. PBK corroborou com o comentário. PAM nesse momento disse que por mais metodologias e estratégias diferentes que tenha utilizado em sala de aula se o aluno não se sentia motivado não era possível acontecer o processo adequadamente. PGG comentou que realmente possui dificuldades com turmas grandes, porque passaram muito tempo com turmas menores. PAS comentou que com as salas maiores com 90 a 100 alunos, dava vontade de fazer aulas expositivas, que algumas vezes levou sustos, pois percebia-se como professor de "cursinho". PAM comentou que numa sala grande existe uma perda da proximidade com o aluno, e isto pode gerar uma perda do resgate dita por PAS, o que é uma característica do curso de Enfermagem. PGG deu exemplo de uma aluna haitiana com dificuldades principalmente de comunicação. Como é possível resgatar uma aluna em meio a outros 90? PAM comentou então que realmente existe uma dificuldade com turmas grandes para o rendimento de aprendizagem. Após essa colocação, questionei o que diferenciou a mediação entre turmas pequenas ou grandes no currículo baseado no EpC. PGG comentou que mesmo sendo salas com número de alunos grande havia mais de um professor por turma. PAS relembrou o PBL em que os alunos trabalharam mais. PAM comentou que mesmo no PBL havia mais de um professor por turma e que os alunos precisavam de mais ajuda. Hoje utiliza um formato próximo dessa estratégia mesmo com muitos alunos. Comentou que permanece utilizando o portfólio em grupo ao invés do individual e que parece trazer bons resultados.

PAM disse que seria interessante escrever todas as experiências realizadas pelos professores no uso de diferentes estratégias e a riqueza de cada uma delas. PBK comentou que se preocupa com as atividades em grupo, pois os alunos tendem a esconder-se nos demais e que isso terá reflexo no final do curso, inclusive com cobranças de outros colegas sobre como o aluno conseguiu chegar até aquele momento. Como nenhum professor verificou essas deficiências. PGG comentou que participou de uma reunião sobre o ensino de enfermagem pelo Conselho Regional de Enfermagem que discutiu os assuntos tratados e comentou que os alunos que "passam" com deficiências e não são percebidos pelos professores irão se formar e serão selecionados pelo mercado sim, pois é de interesse de algumas instituições que ele não seja questionador e não tenha uma postura crítica. Também disse que as empresas de Ensino tornaram-se um grande comércio e que na instituição existe um departamento comercial que lida com questões acadêmicas. PBK relatou que as Instituições de Ensino Superior vendem um currículo para o aluno e faz uma metáfora com a compra e negociação de um produto que não consegue levar para casa. Nesse momento também houve outra discussão sobre o assunto.

Após esta discussão solicitei aos professores que voltassem as suas percepções sobre o perfil reflexivo e incentivador do professor. PGG comentou que é muito reflexiva mais do que incentivadora, porque tem uma característica de quer controlar o conteúdo e isto reflete na sua dificuldade em ser incentivadora. PAS afirmou que o incentivo é muito mais do exemplo do professor, pelas suas vivências, histórias, prática cotidiana do que incentivar o aluno a buscar o conteúdo. PBK também complementou que esse estímulo citado é da sedução pessoal para depois seduzir o outro. PGG disse que gerou em si mesma uma motivação mais pessoal em conteúdos diferentes, mas que em outros não conseguiu realizar essa sedução. PAS comenta que quando o conteúdo realmente torna-se a paixão do professor ele mesmo procura incluí-lo nas disciplinas que ministra e o aluno nota esse entusiasmo e vem conversar com ele sobre isso. PAM completou o comentário dizendo que além de ser encantador, fazer sentido para o aluno e conexão com sua prática profissional traz bons resultados. Também comentou que sobre a reflexão está a sua

autocrítica em relação a sua própria prática docente e se necessário modificá-la. PGG comentou que as mudanças da forma de se aplicar conteúdos em sala foi usada muito por POF e exemplificou como ela modifica constantemente suas apresentações. PAM então comentou que também gosta de utilizar vídeos, animações por ser muito visual e que prepara o material pensando estar no lugar do aluno. PGG comentou então que por serem diversos tipos de perfis (visual, sinestésico, auditivo) são necessárias estratégias diferentes de estímulos para alcançar esses alunos. PAM comentou que conteúdos difíceis é preciso utilizar estratégias mais leves no início para que o aluno sinta maior motivação para buscar posteriormente conteúdos mais elaborados.

Após o término dessas falas pedi aos professores que, da mesma maneira, escrevessem a síntese do que haviam discutido e propusessem estratégias de intervenções educativas sobre o tema proposto.

As súmulas apresentadas pelos participantes sobre o processo de mediação no currículo integrado relataram que:

"No grupo focal foi abordado a mediação do professor com curso de enfermagem com EpC. Foi observado que os professores apresentaram uma mudança postural quanto ao ensino, tornando mais incentivador, reflexivo, facilitador e estimulador. O professor deve demonstrar paixão pela disciplina para incentivar o aluno e ao mesmo tempo ter uma aprendizagem significativa. As estratégias devem valorizar essa motivação dos alunos."

"As mudanças de atividade do professor para trabalhar o processo ensino-aprendizagem com o aluno como elemento central é ativo e fundamental para seu êxito. Essa mudança aconteceu, porque nós mudamos para conseguir".

"Nesse encontro - Grupo focal - houve o resgate do papel do professor e das mudanças nesse papel motivadas pelo EpC. Novamente foi possível perceber que algumas características desse grupo de professores permitiu

muitas inovações, experimentações, na grande maioria bem sucedidas. Essas mudanças são permanentes independente do tipo de currículo adotado".

"Esse grupo focal novamente trouxe uma discussão calorosa sobre a mediação do professor. As opiniões são convergentes e é sempre interessante perceber como o grupo está pensando de maneira igual".

"As discussões mostraram a nova dinâmica adotada pelos professores. As tentativas e acertos para instituir metodologias / estratégias que alcancem o aluno. Nem todos os alunos puderam ser acompanhados quando em turmas grandes".

Propostas de intervenções educativas apresentadas pelos participantes:

1. Incentivar as diferentes estratégias de ensino.

2. Realizar encontros, grupos de estudo para estimular o corpo docente a aprimorar-se no conhecimento e promover junto aos outros "prazer" nesse conhecimento.

3. Grupos de discussão sobre metodologia ativas no ensino superior.

4. Manter contato permanente e troca de informações.

Impressões do pesquisador

Fiquei um pouco apreensivo devido ao número reduzido de professores participantes. Uma delas estava doente e algumas vezes sua comunicação não-verbal mostrou preocupação em participar do grupo.

Relembrei o objetivo do encontro, da pesquisa e a função do Grupo. Dessa vez estava tranquilo com relação a condução do Grupo e sem apreensão de precisar disparar discussões do grupo.

Após a leitura os participantes iniciaram a discussão sem problemas. A impressão que tive dessa vez foi que os professores estavam mais tranquilos, pois já perceberam como se operacionalizava a estratégia.

Da mesma maneira que no primeiro encontro, todos eles respeitaram as falas uns dos outros não interromperam os discursos. Falaram com um tom um pouco mais alto que o habitual a fim de facilitar a gravação.

Ao que me pareceu a discussão fluiu mais rapidamente e um pouco mais acalorada em certos momentos que tocaram em assuntos mais sensíveis explorados por eles.

Quanto a discussão sobre o objetivo proposto para a análise da categoria exposta (mediação), incialmente expuseram seus sentimentos e com o passar do período percebi que começaram a citar conteúdos discutidos na categoria anterior vivenciados entre eles, com a instituição, com os alunos e consigo mesmo. Depois, comentaram mudanças de postura que acarretaram na adoção de estratégias que contemplassem os conteúdos, o perfil dos alunos e a estrutura da instituição.

Mantive as anotações para composição dessa síntese e assinalando algumas percepções que achei importante serem esclarecidas a fim de atingir o objetivo proposto para o Grupo. Realizei novas intervenções durante o grupo da metade do tempo estipulado para o final, pois percebi que houve uma tendência dos professores a realizarem uma comparação com a situação atual do curso e ficarem apenas nessa percepção.

Segui o roteiro estabelecido respeitando os prazos de tempo a fim de seguir a estratégia estabelecida. Dessa vez a observadora auxiliou-me avisando do tempo quando percebeu que o grupo começava a aumentar a discussão sobre o período atual do curso e gastar mais tempo nessa discussão.

Ao final do Grupo mantive a solicitação que os professores escrevessem suas percepções da discussão em forma de súmula, sugerissem intervenções educativas a serem feitas. Novamente eles realizaram esse procedimento Essa estratégia parece ter funcionado bem , pois não sentiram-se constrangidos para escreverem suas impressões.

O resultado das produções retrataram bem a discussão realizada. O material escrito trouxe percepções interessantes a cerca do encontro. Dessa vez, observei que foram mais sintéticos.

Algumas propostas se repetiram quando comparadas ao Grupo anterior.

Agradeci a todos pela participação e validei novamente o dia e horário do próximo encontro. Todos se colocaram de acordo com o que foi estipulado e dei por encerrado o Grupo Focal.

Impressões da observadora

No segundo encontro, ao abordar o assunto da mediação do professor, foi descrita confortavelmente a centralidade e importância dada ao aluno no modelo anterior de currículo. A mudança gerou a necessidade de mais instrumentos para a aprendizagem, que possibilitou a maior criatividade dos alunos e dos professores, e a preocupação em lidar com a grande quantidade de alunos. Os gestuais e expressões demonstravam a busca pelas memórias, mas sem marcas negativas ou de sofrimento.

A busca do contato visual e gestual leve colaboraram na cativação dos demais quando o ponto foi o encantamento que o professor deveria ter para poder retransmitir o fascínio da matéria ensinada aos alunos, que teve a aprovação de todos, que acenavam com a cabeça em concordância. O assunto retorna posteriormente, gerando uma empolgação geral, abordando os temas de

resiliência, paixão pelo ensino e a importância do encantamento do processo curricular.

Com um tom crítico e postura firme, foi comentada a preocupação com o conteúdo a ser passado no novo modelo de aula e a necessidade de estudar novamente para adaptar o conteúdo às novas estratégias. Também foi abordada a dificuldade em sair do modelo conteudista de aula e a adaptação a métodos mais abrangentes, apoiados numa postura calma e firme.

Houve muitos sinais de retraimento quando se falou da volta do modelo disciplinar. O conflito entre as aulas expositivas e as dinâmicas ativas mostra a contraposição entre a satisfação do crescimento e aprendizado e a volta da estrutura mais rígida, porém todos se mostraram satisfeitos em afirmar ainda utilizar as técnicas aprendidas.

Uma agitação com a presença de muitas críticas surgiu quando o assunto foi o despreparo dos alunos para o ambiente de aprendizagem proposto pelas novas metodologias utilizadas, mesmo a qualidade dos alunos que viveram as transições de modelos.

Síntese do Segundo Encontro

A discussão do grupo mostrou que, anteriormente à adoção do EPC, já havia preocupação dos professores em centrar o ensino no aluno, mas eles ainda estavam preocupados com os conteúdos.

Já os alunos precisavam ser estimulados a produzir resultados. Eles também mudaram sua atitude e hoje, parecem ser mais ativos. Parece haver uma relação entre isto e a maior segurança dos professores em praticar estratégias ativas. Os alunos tiveram boa vontade no processo de implantação do EpC e o entendimento disso foi relatado ser mais responsabilidade do professor que deles.

O prejuízo de aprendizagem de alguns conteúdos dos alunos que participaram do Eixo Comum da Saúde parece ter sido mais da organização da UCG do que do EpC conforme os relatos.

Houve uma necessidade dos professores terem um "encantamento" com conteúdos para estimular os alunos a buscar conhecimentos. Além disso, a participação dos professores em diversas UCG também gerou dificuldades nessa motivação pelos conteúdos. Mesmo assim, os professores sempre foram resilientes na implantação do EpC.

A aplicação do EpC estimulou os professores a buscarem novas práticas docentes a serem mais ativos e criativos. Foi motivador para os professores as dificuldades e eles gostariam de voltar a tentar muitas coisas que realizaram e desenvolveram. Foi utilizado o PBL no Eixo Comum da Saúde, mas a participação do professor acabou sendo mais exigida pelos grupos em sala de aula. Também foram utilizados portfólios e hoje são aplicados coletivamente ao invés de individuais. Foi relatado que existe uma preocupação dos professores com o aluno que se esconde nos grupos e isso ter reflexo no final de sua formação.

Houve uma mudança no docente que passou a preocupar-se menos com conteúdos e estimular os alunos a buscarem o conhecimento. A segurança dos professores com relação a estratégia e conteúdos passou auxiliar na condução da aprendizagem. Mas alguns professores relataram que tiveram insegurança para validar o alcance dos objetivos propostos nas UCG. Tiveram receio de estarem mediando e não estarem no centro do processo. Como poderiam ter certeza que os alunos chegariam no objetivo final proposto?

A quantidade de alunos em sala de aula foi uma preocupação desde a implantação do processo, pois havia salas com uma quantidade grande de discentes. Foi necessário buscar estratégias que permitissem trabalhar com grupos menores. Turmas grandes poderiam distanciar professores e alunos e gerar adoção de estratégias expositivas.

A discussão mostrou que os professores do curso de enfermagem são mais próximos aos alunos e isto gerou maior cumplicidade de todos eles.

No EpC a responsabilidade do processo ensino-aprendizagem é compartilhado e o aluno precisa estar motivado para aprender.

Havia uma flexibilidade do cronograma de realização das UCG e essa prática é adotada até hoje pelos docentes. A questão da comunicação também foi essencial para o encantamento do aluno e do professor pelos conteúdos. Também é característico do curso de enfermagem que os professores conversem entre si nas diferentes disciplinas sobre os conteúdos abordados.

Aconteceu uma nova mudança na estrutura curricular do curso, mas mesmo assim, houve uma preocupação dos professores em manter os conteúdos integralizados entre eles e as diferentes disciplinas. Também foi importante conhecer o currículo do curso e essa percepção se manteve na mudança curricular.

O perfil do professor não poderia ser controlador, pois era incompatível com as estratégias ativas de aprendizagem. Os professores disseram ser reflexivos e autocríticos em sua própria prática, e que mudaram para alcançar os diferentes perfis de alunos.

7.3 GRUPO FOCAL 3

Objetivo: discutir e compreender as estratégias e avaliação do ensino no Currículo Integrado do curso de Graduação em Enfermagem baseado no Marco Teórico do Ensino para Compreensão.

Desenvolvimento do grupo

Iniciei o Grupo apresentando uma síntese do Grupo Focal anterior e solicitando que os participantes pudessem apresentar suas percepções sobre o texto enviado previamente para leitura, com foco nas categorias discutidas nesse Encontro.

PGG sugeriu que o último Grupo Focal fosse realizado em outro dia do previamente agendado a fim de que todos os professores possam participar. Todos concordaram , pois já haviam consultado os demais colegas e assim ficou acertado.

Também foi realizada a leitura do texto prévio para que todos os professores pudessem recordar o que haviam lido.

PNN começou falando que as estratégias adotadas no Currículo Integrado no EpC tornaram os alunos mais independentes e seguros nas ações técnicas realizadas nos estágios. Os alunos estavam mais preparados para as situações de campo, mesmo o professor tendo que ensinar os alunos se adaptarem àquelas que surgiam no campo. Segundo ela, os alunos conseguiam desenvolver habilidades de comunicação e trato com os pacientes de modo flexível e criativo, com conteúdos adequados e com produção de materiais utilizados na unidade. Portanto, as estratégias facilitavam e complementavam a aprendizagem do aluno realizada em sala de aula. PGG comentou que a aula magna tem seu papel, citou como exemplo salas com número grande de alunos

e início de conteúdos semestrais. Nas demais estratégias também existem experiências boas e ruins. Mencionou exemplo de seminários que mostraram resultados diferentes (bons e ruins) e que em campo de estágio, por serem grupos menores, é possível utilizar uma variedade maior de estratégias, mas em salas com número grande de alunos isto é mais limitado. PBK comentou que utilizou filmes, selecionando previamente os assuntos e que permitiram a avaliação dos alunos. Disse que mudará um pouco a estratégia devido ao tempo dispendido para que toda a turma assista e depois possa realizar a discussão. Comentou que é possível avaliar individualmente cada aluno através de arguição sobre o filme e sua relação com o conteúdo abordado e que os alunos gostam desse tipo de estratégia. PNN comentou que os alunos por não terem a experiência prévia do que é discutido, nessa estratégia podem ter certa dificuldade. Nesse momento PBK complementou dizendo que sentiu-se surpresa com os resultados, mas que verificou a dificuldade de síntese dos alunos. Com o passar das apresentações PBK observou que os alunos foram aumentando a sua habilidade e pode notar o crescimento deles.

POF disse que buscou estudar o assunto, pois era significativo para ela, continuou utilizando aulas "magnas" para que pudesse apresentar conceitos, pois tinha dificuldades em desenvolvê-los sem pontuar com os alunos de forma mais padronizada. Comentou também que, tanto para professor quanto para alunos, utilizar a mesma estratégia ativa, com o passar do tempo, torna-se cansativa e que o melhor sempre foi mesclar as estratégias. Algumas vezes, foi frustrante utilizá-las, pois não obtinha o resultado desejado. PNN fez pequeno comentário que é importante para o professor "sentir" a turma de alunos que está lecionando.

PAM comentou sobre sua experiência com o TBL em turmas grandes. Disse que os alunos precisavam realizar uma leitura prévia sobre o conteúdo a ser estudado em sala de aula. Em seguida, tinham testes individuais, depois em grupo e por último a discussão com o professor. Realizou uma adaptação com as turmas atuais inserindo dez testes de múltipla escolha para que possam responder e depois desenvolver a aula a partir das respostas dos alunos.

Também utiliza casos clínicos ou outras situações problema, palavras cruzadas, caça-palavras e outras iniciativas de estímulos diferentes de aprendizagem, ela acha essas iniciativas importantes. Comentou que em turmas com número grande de alunos torna-se cansativo utilizar a mesma estratégia e na sua vivência o rendimento de uma parte da turma não é bom.

PRN falou que utilizou as questões partindo do desconhecido para o conhecido, elas eram discutidas com os outros professores das UCG previamente, aplicadas posteriormente e permaneceu realizando essa estratégia. Utilizou também a pesquisa em bases de dados. Disse que para os alunos eram "desafios de aprendizagem" e para os professores "estratégias de ensino". Utilizou estudos de caso, vídeos e outras estratégias que diversificaram os resultados. PI comentou que também utilizou textos de leitura prévia em uma disciplina do currículo atual e que após repetir três vezes percebeu que os alunos cansaram do formato. Depois, utilizou outro formato solicitando aos alunos que fossem ao quadro para construção de um texto coletivo. Relatou que no início os alunos tiveram medo, mas depois perceberam que poderiam desenvolver a atividade. Complementou sua fala dizendo que os alunos "cansam" de utilizar a mesma estratégia.

Houve alguns pequenos comentários de PRN ratificando a afirmação de PI. Em seguida, PAM comentou que quando a "turma é fraca" é necessário adotar a aula expositiva, ou outra estratégia mais "quadrada" como Estudo Dirigido para mobilizar os alunos inicialmente, que é preciso "sentir" a turma. PI argumentou que são situações e disciplinas diferentes e que isto gera a necessidade de outras estratégias. Comentou que no atual semestre leciona 2 disciplinas em sequência e por isso precisa utilizar estratégias distintas para não cansar os alunos. PGG falou que isto tirou os professores do conforto. Na implantação do EpC a adoção destas estratégias era uma condição, mas hoje não mais e, mesmo assim, os professores continuam utilizando. Afirmou que os professores mudaram e que apesar de continuarem utilizando materiais já construídos anteriormente, procuram utilizar estratégias diversas para atingir os

alunos. Citou alguns exemplos como as aulas mudadas constantemente por POF e os exercícios feitos por PAM.

PAM comentou que mesmo mudando as estratégias o resultado não foi o esperado e que em salas diferentes os resultados mudam. PI comentou que não é a sala toda e sim, um ou pequenos grupos diferentes de alunos que não estão motivados. Citou o exemplo dos vídeos que utilizou com grupos de aulas práticas e alguns reagiram bem e outros não. PGG comentou que devido os alunos serem heterogêneos, a estratégia sofre influência na sua escolha. Comentou sobre os seminários que acabou de realizar e que obteve resultados bons e ruins, e que a motivação é algo intrínseco a cada um. PNN também comentou que as características pessoais do aluno também influenciam na sua motivação e citou exemplos de alunos que passam mal ao apresentar um seminário. POF argumentou que quando escolhia as estratégias se pensava em homogeneidade, sendo que as turmas do curso eram heterogêneas e isto torna o processo de ensino mais complexo.

PNN comentou também que o professor costuma utilizar e encaixar na aula a estratégia que ele gosta e não que o aluno necessita e isto gera conflitos. PRN questionou ao grupo se alguém utilizou duas estratégias de ensino ao mesmo tempo. PBK respondeu que usou uma dinâmica de alunos a favor e outra contra um assunto. PGG comentou que se trata de uma única estratégia e não duas. Citou exemplos para ilustrar isto e POF disse que já utilizou estratégias com formatos diferentes mesmo que na mesma aula. PGG citou que existem literaturas científicas que tratam do assunto, em particular descreveu o método de uma dissertação de mestrado que usou três estratégias de ensino juntamente com avaliação para verificar aprendizagem do uso da escala de coma de Glasgow. PAM comentou que nos primeiros dias de aula falava aos alunos sobre as inteligências múltiplas propostas por Gardner e que deveriam se analisar e verificarem qual a melhor forma de poderem estudar e respeitar os limites do outro. Assim conseguiu relembrar os alunos sobre isto ao longo do semestre, porque utilizou diferentes estratégias de ensino. POF complementou o

que PAM comentou que alguns alunos que se julgavam sinestésicos, também eram visuais e o mesmo ocorreu com os auditivos que também precisavam ver.

Nesse momento, fiz uma intervenção no grupo para que pudessem comentar as estratégias citadas.

PAM comentou sobre o portfólio e como foi melhorando sua utilização. Utilizou individualmente com turmas grandes e foi muito trabalhoso e atualmente o faz em grupo com caça-palavras, figuras para colorir e sínteses. Teve como objetivo final a organização das ideias do grupo numa pasta. Compôs a nota do grupo de alunos, utilizou testes para iniciar a aula e o portfólio ficava aos cuidados de um dos elementos do grupo que era composto por 4 a 5 alunos. Ele compôs a nota do aluno que era avisado que a composição aos poucos foi configurando a nota completa de 2 pontos. PGG comentou sobre a utilização de Estudos de caso e Situações problema e que continua utilizando essas estratégias. Comentou que não utilizou o Estudo Dirigido, pois na sua visão, o aluno tornava-se dependente dele e não buscava outras fontes de consulta. PAM falou que para a pré-aula o Estudo dirigido tem um bom papel e concordou que para o pós-aula não tem bom desenvolvimento. PBK comentou que utilizou o Estudo Dirigido para direcionar a leitura de um texto, pois os alunos não sabiam buscar a essência do estudo.

PI utilizou com frequência o Estudo de Caso, pois ajudou no desenvolvimento do raciocínio crítico e analítico do aluno. Através dele conseguiu ter uma base maior para avaliação, ajudou a pontuar competências e coube bem para o estágio de saúde coletiva. PBK concordou e disse que essa estratégia cobriu diversas disciplinas.

PGG comentou que o AVA foi utilizado como drepositório de conteúdos e PI disse que utilizou não só com esse fim, mas também para a realização de exercícios e outras práticas docentes e citou a construção de mapas conceituais. PA explicou que utilizou o mapa mental auxiliando os alunos sugerindo 10 palavras mais significativas do aprendizado e que deveriam realizar as ligações entre elas para poderem construir um raciocínio. PGG então comentou que foi

mais uma estratégia de avaliação que de ensino. PAM comentou que sim, PI citou o termo "infográfico" para exemplificar a construção dos alunos e PBK reforçou o conceito de que o instrumento de avaliação também deve ser utilizado como instrumento de ensino.

Fiz uma pequena intervenção questionando as estratégias que ainda não formam citadas.

POF retomou a discussão dizendo que utilizou maquetes e aulas práticas em laboratório continuamente, observou que alunos mais cinestésicos e visuais são mais privilegiados com essa estratégia. PGG comentou que as utilizou muito para ministrar conteúdos de urgência e emergência e POF falou que é importante utilizar a simulação, pois muitos alunos são mais cinestésicos que outros, tendo a necessidade de manipular coisas para poderem desenvolver sua aprendizagem. Citou exemplos de simulações que participou. PIN comentou que fora de laboratório também realizaram em outras situações recordatórios de nutrição como uma aula prática.

Sobre a categoria avaliação, PGG disse que a maior incoerência do processo do EpC foi a prova regimental (imposta pela instituição), pois reforçou o tradicionalismo da avaliação em contraponto às solicitações dos professores serem inovadores, flexíveis e criativos. Assim, o aluno tinha a impressão de que os professores estavam bravos no momento da prova. Comentou que sua tese mostrou o perfil de nota do professor atribuída ao aluno e as incoerências entre os avaliadores para o mesmo aluno. Disse que era necessário outro estudo mais verticalizado sobre avaliação. POF retomou o conceito do EpC e o associou com a avaliação. Que o aluno deveria mostrar o que compreendeu e não uma prova que avaliava a sua capacidade de memorização, que eram necessárias outras avaliações que verificassem não só conceitos, mas também atitudes e habilidades. Contou que sempre teve muita dificuldade com a avaliação, chegou a utilizar diversas formas, mas que não havia ainda encontrado um adequado que a satisfizesse.

PIN comentou que a avaliação teórica era realizada uma vez e agendada previamente, mas no campo foi contínua. Lá existiu a oportunidade de ir pontuando o aluno dia a dia. Mostrou exemplos práticos da unidade em que conseguia mostrar ao aluno a fragilidade de seu conhecimento e orientá-lo na melhor direção a ser seguida até o término do estágio, mesmo sendo uma avaliação subjetiva. POF comentou que é possível ao professor reconhecer os alunos e perceber se é possível realizar mudanças por canais diferentes de aprendizagem. As vezes, foi difícil ensinar alunos com perfis diferentes e com tantas variáveis de aprendizagem. PIN comentou então que existem fatores interferentes do aluno, do professor e do campo, o que gerou ansiedade por parte dos professores.

PGG comentou que há uma necessidade de se fazer um curso para construção de provas e que foi nítido que havia uma incoerência entre a descrição dos alunos por parte dos professores no formulário de avaliação do estágio. Citou como exemplo o relato de uma aluna que elogiada pela professora, não recebeu nota máxima e, ao questioná-la, recebeu a resposta dela dizendo que não aplicava nota máxima para nenhum aluno, pois assim, ele se sentirá estimulado a melhorar. PRN e PAM questionaram a professora em questão, pois se a aluna atingiu todos os requisitos pontuados não haveria motivo para não aplicar nota máxima. SG complementou dizendo que isto mostra a imaturidade do professor. PGG concordou e ponderou que a avaliação em sua opinião é o "grande nó" de tudo. Comentou sobre a incoerência do processo avaliativo com a prova regimental, pois era exigido do professor a sua atitude flexível, inovadora, ativa em sala de aula e ao mesmo tempo vinha uma decisão que não emanava do grupo, ou seja, imposta pela instituição para se realizar outro tipo de avaliação tradicional. SG comentou que a prova regimental tem um peso muito grande na nota do aluno que pode não estar bem nesse dia e ter várias outras variáveis influenciando o seu desempenho. O que pode levá-lo a não ter o sucesso nesse momento e ter que participar de outra avaliação para recompor sua nota.

PRN comentou que aplicou provas no formato de textos que eram lidos e posteriormente entregava questões alternativas para serem respondidas. Disse que teve bons resultados com essa estratégia.

Fiz uma pequena intervenção para que retomassem a discussão das estratégias de ensino como avaliação.

PBK procurou comentar que eram necessários dar elementos para realizar avaliações ao longo do processo e assim ajudar o aluno a ter elementos para desenvolver o seu aprendizado. PRN comentou que em turmas menores é possível realizar isto, mas turmas maiores é mais complicado. PGG ponderou que é difícil realizar avaliação contínua numa turma com 100 alunos. PBK comentou que realiza isto em grupo e foi ponderada por PGG, que citou exemplos recentes de poderem verificar deficiências de alunos que são difíceis de serem percebidas em turmas grandes. PAM também apontou o mesmo e que terá que aplicar provas do tipo teste para poder realizar a avaliação dos mais de 100 alunos de sua turma. PRN comentou que cada vez que a avaliação deixa de ser pessoal ela fica cada vez mais episódica e objetiva. PBK exemplificou uma aluna que tinha bom desempenho, mas que por ficar nervosa durante a prova não conseguia mostrar o que realmente havia aprendido. PAM falou que o aumento do número de alunos fez com que eles perdessem a característica da avaliação contínua e a proximidade com os alunos. PI comentou de outra instituição que utiliza conceitos para avaliação e SG relembrou que já utilizaram esse modelo sem sucesso. POF comentou que os critérios classificatórios das provas dificultam a avaliação e citou o exemplo de como é possível diferenciar um aluno nota 5,5 de outro 6,0.

PBK disse que houve um período em que a diretoria do curso proibiu a aplicação de prova e PGG relembrou que os alunos precisavam ser preparados para o "PROVÃO" e isto não aconteceu, pois não sabiam responder provas. PBK concordou com PRN quando disse que a prova também é um instrumento de ensino e quem dá esse caráter é o professor. A construção do enunciado da prova também precisou ter atenção devido ao perfil dos seus alunos.

Solicitei que validassem o que estavam dizendo sobre as avaliações e PRN e PGG comentaram que as estratégias hora eram utilizadas como avaliação e outro momento como estratégia de ensino. PAM disse que utilizou seminários associados a criação de folders ao invés de solicitar conteúdos escritos para que os alunos pudessem ter uma avaliação mais adequada e não realizar apenas cópias de documentos digitais pela internet. PBK voltou a comentar o portfólio que utilizou como avaliação usando apenas as sínteses e não o conteúdo inteiro. PAM comentou que o aluno poderia montar seu portfólio, mas que a composição da nota seria apenas pelas respostas às questões feitas por ela. PI comentou que os professores devem usar diversas estratégias de avaliação para encontrar a melhor forma de ajudar o aluno a melhorar o seu desempenho ou dificuldade de aprendizagem do conteúdo proposto.

Nesse instante, sugeri para o grupo a construção da súmula e propostas de intervenção educativa.

As súmulas apresentadas pelos participantes relataram que:

"Consegui encontrar estratégias que sejam motivadoras, que estimulem diferentes formas de aprendizagem, que contemplem os diferentes tipos de aprendizagem relacionando como próprio aluno, é um grande desafio. Esse desafio acontece quando a preocupação como processo de ensino-aprendizagem, tendo o aluno como foco direcionam a prática do professor."

"A alternância de estratégias mostrou-se uma forma interessante de construção do processo."

"A avaliação faz parte desse processo. Ela deve compor junto com as estratégias formas de facilitar a aprendizagem. O grande problema para a prática dessa proposta é o número de alunos de cada sala de aula. Com muitos ou poucos alunos olhar a avaliação como estratégia não é fácil, mas certamente com muitos alunos é extremamente difícil."

"O grupo discutiu estratégias de ensino e avaliação. Foi colocado por vários participantes quais os sentimentos, visão e o que ficou do EpC nas mudanças para os professores e o grupo como um todo."

"Foi percebido o comportamento de mudanças de estratégia no ensino, os professores têm buscado novas modalidades para não acomodar-se nos métodos tradicionais, mesmo não sendo padronizado e cobrado pela instituição. O interessante é a troca de métodos e estratégias entre o grupo."

"Na avaliação não conseguimos ainda perceber mudanças nos métodos e estratégias e sentimos insatisfação e preocupação como resultado."

"O grupo discutiu sobre as estratégias de ensino e avaliação do EpC. A mudança postural do professor e o EpC tendo como o aluno o centro do seu próprio aprendizado, forçou e motivou a busca de novas estratégias de ensino que continuam sendo aplicadas independente do currículo. As estratégias utilizadas foram: seminários, aulas práticas, portfólios, casos clínicos e fluxogramas. Apesar das estratégias inovadoras durante o EpC o grupo mostrou que a avaliação (com data e conteúdo específico) era incoerente com as estratégias."

"Tendo utilizado várias estratégias em meu dia-a-dia de professor e apresento ao aluno essa estratégia como um desafio para a sua autoaprendizagem."

"O aluno ao ser estimulado na sua competência de aprender, vai crescendo como construtor de seu próprio conhecimento. A avaliação ainda é situação desconfortante, pois abrangemos tópicos objetivos e subjetivos, lidamos com a pessoalidade em turmas menores e a impessoalidade em maiores turmas. Minha avaliação não é mais continuada. Tento utilizar de forma pontual e objetiva."

"O grupo de hoje foi sobre estratégias de ensino e avaliação. O grupo de hoje novamente produtivo, as pessoas estão falando as mesmas coisas.

Algumas coisas do texto não são usadas pela maioria, mas, mesmo assim foi possível gerar uma discussão".

"As estratégias de ensino nos fizeram discutir as várias possibilidades que a buscamos e porque optamos por inovar. Podem ser mescladas e aplicadas ao mesmo tempo. São importantes para o desempenho das nossas atividades e para alcançar o objetivo de ajudar o aluno a compreender."

" A avaliação é um grande problema no velho e no novo currículo, não se encontra uma resposta única que nos deixe confortável, é imposta a condição de ser individual, objetiva, diferente da liberdade de escolha e da estratégia e como resultados muitas vezes é diferente da realidade vivida."

As sugestões de intervenções educativas propostas pelos professores participantes da pesquisa foram:

"Como sugestão a manutenção de grupos de estudo e discussão mostra-se como possibilidade de atualização.

"Como proposta de intervenção para esse grupo eu sugiro reuniões de discussão, mais encontros como objetivo focado em discutir o processo avaliativo".

"Continuar a aplicação dessas novas estratégias de ensino. Criar estratégias para sala com mais de 100 alunos. Reflexão sobre avaliação e estratégias de ensino".

"Grupo de estudos sobre estratégias de ensino e avaliação".

"Como é um tema que me angustia demais, seria interessante que o grupo de professores estudássemos mais sobre avaliação".

"Reuniões para troca de ideias, reflexão e eventos de novas estratégias e principalmente debate e construção de um caminho para avaliação que seja adequada as nossas necessidades e que realmente avaliem o aluno.".

Impressões do pesquisador

Pareceu-me que após dois encontros os participantes já se apropriaram da dinâmica utilizada e iniciaram a discussão com naturalidade.

A leitura do texto inicialmente manteve o foco de atenção de todos que também recordaram os conteúdos discutidos anteriormente. Isso a meu ver, ajudou os participantes a dar uma sequência nas suas linhas de raciocínio.

Não percebi nenhuma discussão mais intensa, pelo contrário, todos complementaram as falas dos demais e procuraram ouvir reflexivamente a fim de entender o outro e, se necessário, criticar de forma positiva em algum aspecto.

Quanto a discussão sobre o objetivo proposto, minha percepção foi que os professores ficaram mais envolvidos com a discussão que no encontro anterior. Suponho que pela vivência de muitas estratégias e a aplicação prática de avaliações citadas na descrição mobilizou muitos dos sentimentos que eles tiveram durante o processo.

Mantive as anotações para composição dessa síntese e assinalando algumas percepções que achei importante serem esclarecidas a fim de atingir o objetivo proposto para o Grupo. Nesse encontro também realizei algumas intervenções durante o grupo a fim de me atentar para validação de algumas falas e manter o foco do grupo no objetivo proposto.

Também mantive a sequência do roteiro do grupo o que facilitou o controle do tempo e do alcance do objetivo.

Mantive a solicitação que os professores escrevessem suas percepções da discussão em forma de súmula e sugerissem intervenções educativas a serem feitas. Já acostumados com a sequência das ações escreveram suas súmulas sem problemas.

O resultado das produções também mostraram o foco da discussão. O material escrito trouxe colocações interessantes.

Algumas propostas tornaram a se repetir quando comparadas ao Grupo anterior.

Agradeci a todos pela participação e validei novamente o dia e horário do próximo encontro. Todos se colocaram de acordo com o que foi estipulado e dei por encerrado o Grupo Focal.

Impressões da observadora

Todos os participantes concordam em discutir as Estratégias de Ensino e posteriormente a leitura do texto síntese das entrevistas na categoria de Avaliação.

Alguns concordam com os pontos positivos da aula magna e sua finalidade, mas a grande maioria mostra sinais faciais de desconforto com a técnica.

O uso do filme, mesmo que apenas alguns trechos, apresenta uma concordância e aceitação geral do grupo, alguns mostrando euforia no uso do recurso. Porém, é um recurso que o grupo concorda que não pode ficar na repetição, pois gera comodismo por parte dos alunos e do professor.

O compartilhamento das diversas técnicas que são utilizadas por cada um gera uma atenção de todos os participantes do grupo, inclusive grande parte se mostra com postura e linguagem solta, demonstrando estar à vontade. Em geral,

concordam que gostariam de ter as técnicas aplicadas em suas próprias formações anteriormente. Motivados e entretidos, discutiram sobre a aplicação de duas técnicas simultâneas, despertando a atenção e muitos tomaram notas sobre o assunto.

O tema da aplicação do teste de Múltiplas Inteligências se mostrou outro ponto bem recebido e de aprovação geral apesar de somente duas pessoas utilizarem.

Um tema que se mostrou com opiniões diversificadas foi o uso do estudo dirigido: há pessoas contra, usar antes da aula ou dirigido para um texto complementar à matéria dada.

Todos concordam com o uso de estudo de caso, avaliação e aulas práticas.

Ao iniciar a categoria de Avaliação, não sentiram necessidade de ler as sínteses.

O descontentamento relacionado ao uso da prova regimental é demonstrado em gestos, no tom e vocabulário. Críticas como a avaliação pela compreensão do aluno, a mensuração pelo sistema de “0 a 10” e avaliação regimental foram pontos que despertavam ansiedade e exaltação de todos, além de cortes nos discursos por outro participante, principalmente quando opostos ao EPC. Ao final, todos concordam que muitas da técnicas aplicadas eram formas de avaliação, umas mais adequadas do que outras.

Síntese do Terceiro Grupo

Segundo os participantes do grupo, as estratégias de ensino adotadas pelos professores geraram independência, maior preparo, criatividade e flexibilidade dos alunos em sala de aula e estágio.

No campo de estágio e com grupos menores foi possível realizar uma variedade maior de estratégias. As mudanças dessas estratégias ao longo das disciplinas, UCG e aulas, pareceram ter mais eficácia e tornaram o aprendizado menos cansativo, mas nem sempre os resultados foram de acordo com o que se esperou.

Foi preciso que os professores sentissem as turmas a fim de flexibilizarem a estratégia para atingir mais alunos. A percepção deles em relação a turma como sendo "fraca" gerou uma mudança nas suas estratégias para atingir mais os conteúdos ou os alunos.

O conhecimento prévio dos alunos também foi levado em conta pelos professores desde aqueles provenientes do ensino regular ou de cursos técnicos da área (auxiliar e técnico de enfermagem, que já são trabalhadores). Os professores também procuravam orientá-los no início das aulas sobre como conduziriam o ensino, a fim de esclarecê-los.

As turmas por serem heterogêneas também dificultaram a adoção de algumas estratégias mais ativas.

O EpC estimulou os professores a saírem de suas "zonas de conforto", mesmo que tenham começado adotar essas estratégias anteriormente e procuraram mudá-las nas suas aulas.

A motivação pôde ser estimulada com as estratégias que o professor escolheu, contudo também sofria influência de fatores intrínsecos relacionados aos alunos que nem sempre eram atingidos. O encantamento dos professores pelo conteúdo também alterava a escolha da estratégia e da sua aplicação.

Com relação as estratégias utilizadas pelos professores, as aulas "magnas" tiveram seu papel em momentos de consolidação de conceitos e em salas com número grande de alunos.

Os seminários tiveram bons e maus resultados dependendo das variáveis associadas a sua aplicação como a motivação do professor e dos alunos e o tamanho da turma.

Os filmes foram selecionados primariamente com o assunto em salas de aula e puderam ser entendidos com outras técnicas, bem como disparadores de discussões atingindo bons resultados.

O TBL foi utilizado em turmas grandes com dificuldades devido a heterogeneidade dos alunos. A técnica continuou sendo utilizada pelos professores com adaptações em turmas posteriores.

Caça palavras e palavras cruzadas também foram citados e utilizados como disparadores ou sintetizadores dos assuntos.

A pesquisa em bases de dados foi realizada para estimular a busca de informações e contato com estudos específicos da área.

Textos de leitura prévia e vídeos também foram usados como disparadores. Outra técnica apontada por um participante foi a construção de um texto coletivo em quadro a fim de se adaptar a estratégia escolhida.

O portfólio foi utilizado individualmente e coletivamente não só como depositário de informações e também como processo de construção de conhecimento e avaliação.

Mapas mentais também foram usados fazendo parte de estratégias de aula e composições de outras como o portfólio.

O Estudo Dirigido não foi utilizado por alguns docentes , mas outros defenderam seu uso em pré-aulas como disparador.

Estudos de Caso e Situações Problema foram utilizados com frequência tanto em sala de aula quanto em estágios. Permitiram o desenvolvimento do raciocínio crítico e analítico do aluno e são utilizados como processo analítico.

O AVA foi utilizado para o processo de ensinagem tanto como ambiente mediador quanto depositário de conteúdos. Os professores tiveram dificuldades iniciais , mas depois evoluíram com domínio da ferramenta.

Maquetes e aulas práticas foram realizadas em laboratórios e salas de aula e parecem privilegiar os alunos visuais e cenestésicos. Melhoraram o desempenho em alguns conteúdos específicos. As simulações também foram realizadas como técnica dentro da estratégia adotada pelos docentes.

A avaliação, segundo o grupo, foi a maior incoerência do EpC evidenciada pela prova regimental imposta pela instituição. Ocorre uma discrepância na atribuição de notas e avaliação de desempenho dos alunos em campo prático, mas eram contínuas e auxiliaram os professores a pontuarem melhor o aluno no seu desempenho.

A subjetividade pareceu interferir diretamente na construção de avaliações em campo prático e estágios. A falta de maturidade da prática profissional do professor acarretou erros de avaliação exemplificados no grupo com algumas situações de prática em campo de estágio.

Houve relatos da necessidade de se realizarem cursos ou outra capacitação de construção de avaliações.

As estratégias de ensino também eram usadas para avaliação de desempenho e outras vezes diagnóstica.

A avaliação parece ser uma questão importante na opinião do grupo e merece atenção especial de sua construção.

7.4 GRUPO FOCAL 4

Objetivo: Realizar avaliação dos Grupos Focais anteriores e construir uma proposta de intervenção educativa para o grupo de professores do curso de Enfermagem.

Desenvolvimento do grupo

Iniciei as atividades esclarecendo o objetivo do último encontro e entregando a todos uma cópia das súmulas de todos os três anteriores para que realizassem uma leitura da construção feita por eles.

Após a leitura propus que o grupo inicialmente avaliasse o desenvolvimento dos encontros e posteriormente a análise das sínteses e construção da proposta.

PRN iniciou comentando o que escreveu após a leitura. Disse que os encontros foram importantes , pois os professores mostraram um pouco de sua intimidade, compartilharam saberes e ações na prática docente. Os encontros humanizaram as relações e favoreceram o apoio entre todos. Gostou de participar ativamente do processo falando, ouvindo e debatendo. PIN contou uma conversa com colegas enfermeiros sobre reuniões de profissionais médicos após a realização de procedimentos cirúrgicos. Disse que estes outros profissionais não tem problemas para falarem de suas frustrações e erros o que é bem distinto dos profissionais enfermeiros. Ilustrou esse exemplo , porque ao ler o texto identificou que todos foram verdadeiros. Que sendo uma instituição privada, os professores agem diferentemente de outras que são públicas. Naquelas, ela afirma que os docentes procuram sempre mostrar que sabem mais que os outros e não mostram suas fragilidades. Está feliz , porque nos encontros pode verificar que todos expuseram suas percepções e assumiram

suas dificuldades em suas práticas. Conversou pessoalmente com POF antes do encontro e lhe confidenciou estar frustrada , porque utilizou a mesma estratégia com grupos diferentes para o mesmo conteúdo e teve resultados distintos. PIN comentou que se sentiu privilegiada de ter participado, dividido suas percepções, fracassos e que pode vir a corrigir para acertar.

PGG comentou que percebeu o grupo como uma equipe que pode dividir até mesmo os medos, frustrações, erros e expectativas. Que podem compartilhar por não ter receio de serem criticados de forma negativa e sim positivamente com o objetivo de ajudar o colega. Isto mostrou que além de colegas de trabalho são amigos. Citou os exemplos de uma colega mais autocrítica e que o grupo a ajuda a ter uma percepção diferente do seu trabalho. Que utilizam o que foi construído por ela, inclusive. Também citou as estratégias de outros professores que são reconhecidos pelos próprios alunos, mesmo acompanhando a distância. Exemplificou que um aluno solicitou a assinatura de um documento para estágio e comentou com ela que interessou-se pelo estágio em Saúde Pública depois de ter cursado a disciplina de PRN. Concluiu dizendo que isto demonstra que os professores conseguem motivar os alunos no interesse pela busca de seu aprendizado usando as estratégias que foram discutidas nos encontros anteriores.

PAM falou que a própria paixão do professor contagia o aluno e isso é gratificante para ele e para o grupo, que passa essa sensação para todos. PBK continuou falando que por ser professora de estágio e estar acompanhando o desenvolvimento do projeto desde o início fez uma diferença na percepção do aluno. Citou como pontos diferenciais no grupo as pessoas, a relação interpessoal, o companheirismo e a facilidade de trânsito em todo o curso, Complementou que mesmo sem ter o espaço formal para dividir as experiências, o grupo permanece realizando isso informalmente. Exemplificou outras conversas paralelas surgidas no encontro anterior com POF e relembrou uma situação vivenciada por PAM, e que essa informalidade é característica desse grupo.

PIN exemplificou que os próprios professores fizeram grupos de ajuda nas disciplinas e isto aconteceu naturalmente. Havendo troca de informações via aplicativo no decorrer da disciplina. PGG comentou que todos os professores são solidários, ajudam-se mutuamente trocando informações, materiais de aula, discutindo estratégias, etc. PBK complementou dizendo que um objetivo comum de todos os professores é o curso de enfermagem e isto alimenta essa reciprocidade.

PJK falou que tem a percepção que ter um novo contato com os alunos em semestres subsequentes diminui a angústia do professor relacionada ao não sucesso na aplicação de uma determinada estratégia e resgatar momentos que não foram tão satisfatórios.

PGG exemplificou a sincronia do grupo na construção da semana de enfermagem, onde em um encontro conseguiram resolver a construção do evento e com um resultado satisfatório. Expressou sua admiração pelo trabalho do grupo e pelo companheirismo de todos nas trocas de sua prática docente, mesmo com os problemas institucionais cotidianos.

PAM disse que o curso de enfermagem e seus alunos já possuem uma característica intrínseca de maior proximidade, inclusive no cuidado com o aluno, o que é diferente em outros cursos que leciona. Há um afeto verdadeiro entre professores e alunos e isto se reflete em todo esse processo do curso. PRN comentou que percebe que pelo tempo em que todos estão na instituição e pela cumplicidade de todos, houve um crescimento e maturidade profissional docente. E que mesmo havendo uma nova mudança curricular sentem-se seguros para continuar inovando e melhorando a formação dos alunos em todos os aspectos. PBK complementou que em eventos como o da Semana de Enfermagem, pela apresentação de resultados e envolvimento dos alunos podem notar o quanto influenciaram no crescimento profissional deles, trazendo assim, maior tranquilidade para os docentes que se sentem desconfortáveis no início do processo.

PGU comentou que o grupo amadureceu muito e está coeso , porque antes eram enfermeiros com especialidades lecionando suas paixões. Foram crescendo como professores, dominando a prática docente, participando de cursos e do ser professor. Isto trouxe um reflexo significativo para o curso como um todo. POF complementou dizendo que a solidez do grupo também aconteceu , porque os professores assumiram a responsabilidade de se preocuparem com o tipo de alunos que estão formando. Disse que não é fácil , porque todos vão colocando um pouco do perfil que desejam de um bom profissional pautados em sua própria experiência, mas que no final, conseguem entender isso como um bom processo. Comentou também que a escolha de estratégias de ensino para chegar a isso podem ser boas, mas nem sempre com o resultado desejado. Finalizou comentando que é seu desejo que encontros como esse proporcionado pelo Grupo Focal fossem permanentes. Entende que nesse momento institucional isto é complicado, mas que na medida do possível é importante compartilhar todas as estratégias, resultados e tantas outras coisas com o coletivo.

PGG comentou que algo que o EpC trouxe ao grupo foi a flexibilização do professor que transita por diversas áreas comuns e é capaz de desenvolver a generalidade no curso mesmo fora da sua especialidade. Houve também um crescimento profissional e com os colegas trazendo empatia com todos. Não se trata de ensinar as especialidades do outro , mas sim, apropriar-se de conteúdos generalistas da enfermagem e que todos podem aplicar esses conteúdos com competência. Citou exemplos de conteúdos que são ministrados por diversos professores. Também mostrou a evolução do curso ao longo dos anos, que era pequeno, com várias ameaças institucionais e econômicas, passou por períodos de dificuldades e hoje tem turmas com vários alunos ingressantes. Comparou quantitativamente o número de alunos de anos atrás aos dias atuais mostrando a progressão do curso. Comentou que é um privilégio para ela poder contar com os professores envolvidos no curso. PJK nesse momento disse que isto é reflexo de todos que querem sempre o melhor para o curso e para o colega. Relembrou que o senso crítico do grupo de professores é muito severo e ao olhar para o aluno egresso, que consegue colocação no mercado de trabalho , traz

resultados dentro da própria universidade, fica clara a qualidade do curso. E por isso, os professores serem severos também na avaliação, reflete no pensamento de acharem que o aluno não estará pronto. Exemplificou que alunos estão atuando profissionalmente inclusive em áreas que foram reprovados e que posteriormente foi motivador para melhorar em suas deficiências e serem empreendedores.

Fiz pequena intervenção para validar o que os professores falaram sobre a mediação e a avaliação nas súmulas anteriores. PGG relembrou que nos encontros passados o grupo expressou que a mediação ocorreu centrando o ensino no aluno de maneira imposta pela instituição, tiveram que aplicar estratégias mais ativas mesmo sem saber utilizá-las, implantaram o EpC ao mesmo tempo em que estavam aprendendo no curso oferecido pela instituição, foram cobrados de serem flexíveis, isto tudo com sofrimento e foram aprendendo na prática. Isso refletiu na ação docente que agora modifica-se constantemente, não aceita mais o formato completamente ortodoxo ou tradicional. Houve uma construção maior da prática docente que permitiu maior liberdade ao professor. PJK expressou que essa flexibilidade do professor permitiu a ele realizar coisas que não conseguia antes e adaptar-se rapidamente a novas realidades.

PGG relembrou que no início, os professores não tinham essa habilidade e foram aprimorando ao longo do tempo, não existindo mais o sofrimento ou peso de achar que não está focado no conteúdo. O aluno acredita hoje muito mais nessa forma de aprendizagem. PAM ratificou o que foi dito e complementou dizendo que talvez seja o domínio das técnicas associada a maior flexibilização que gerou confiança no professor e refletiu isso para o aluno. PBK disse que mesmo assim é preciso que o aluno esteja disponível para a aprendizagem. PGG reforçou isso exemplificando sobre uma aluna que dormiu durante todo o evento do curso realizado anteriormente ao encontro. Mesmo sendo um evento dinâmico, a aluna apenas acordou para o intervalo do café e para assinar a lista de presença. Citou POF quando falou sobre as formas diferentes de atingir aos alunos e que os professores só começaram a realizar essas estratégias mais fortemente após a implantação do EpC. PGU falou que os professores agora tem

maior conhecimento, prática e desenvolvem outras formas de ensinar que não apenas o conteúdo ou focado no professor.

PGG retomou a fala e afirmou que essa prática diferenciada, sem a preocupação apenas no conteúdo foi um ganho do EpC. Também disse que o que pensa ser o grande desafio agora é a avaliação em todos os âmbitos. PBK e PGG colocaram no grupo exemplos de alunos que tiveram dificuldades em sala de aula, mas que a adoção do EpC os fez enxergar esse aluno em suas particularidades e ajudá-los a melhorarem o seu desempenho.

Nesse instante fiz uma intervenção para solicitar aos participantes que agora realizassem a discussão da construção das propostas elencadas por eles em cada um dos encontros anteriores.

PNN começa dizendo que entre as propostas que observou no texto, a maioria mostra a necessidade dos professores de manterem reuniões e trabalharem em grupo. PGG conversou com PAS e relembrou que o grupo de pesquisa que foi iniciado, por uma série de fatores não teve mais reuniões, mas que seria interessante retomá-lo ou então modificar a sua estrutura e fazer um grupo de estudo ou outra nomenclatura , mas dentro do cronograma de estágio e das aulas dos professores. Devido as necessidades dos professores e da instituição sobre pesquisa se poderia desenvolver, a partir desse grupo inicial de discussão posteriormente, o de pesquisa, mas não como foco principal agora. O grupo montado originalmente não realizou as reuniões previstas por fatores diversos não levando o projeto adiante.

Nesse momento questionei os demais participantes sobre as outras sugestões e POF comentou que pensa ser o melhor caminho o grupo de estudos que o de pesquisa. Assim, terão maior liberdade para tratar assuntos diversos e não estarem amarrados a produtos finais.

Questionei o grupo com seria possível aos professores que também lecionam em teoria participarem desse grupo. PGG disse que isto não é possível no formato dentro do horário de aulas e estágios, mas que requer que o grupo se comprometa e organize a estar presente em períodos de pós ou pré-aulas.

Todos os professores seriam convidados a participar e precisariam se dispor a isto. Segundo PBK os temas poderiam ser escolhidos semestralmente ou mensalmente, e inclusive trazer convidados para exposição e discussão.

Questionei as outras sugestões que surgiram nos encontros como cursos, oficinas, palestras. PBK comentou que acha interessante , mas que nesse momento e com o volume de trabalho do grupo seria necessário encontrar alguém que se dispusesse a isto e o engajamento do grupo. PJK comentou que isto parece ser uma evolução natural, após um período de maturidade e clareza maior do grupo e de suas necessidades. POF concordou e os outros professores também tiveram a mesma percepção, que seria preciso iniciar com um levantamento das necessidades do grupo, depois adquirir maturidade nas discussões para por fim traçar um plano mais concreto de eventos e pesquisas.

Ao término dessas falas dos professores solicitei a eles que da mesma forma realizassem os registros em súmulas do que foi realizado no Grupo e da proposta final do consenso dos participantes, ou seja, desenvolver um grupo de estudo, com reuniões periódicas agendadas previamente com conteúdos voltados para as questões da prática docente, aberto a todos os professores do curso e fora do horário de aula e estágio.

As súmulas apresentadas pelos participantes relataram que:

"Nesse último encontro foi discutido a maturidade do grupo docente atingido após o EpC.

O EpC trouxe flexibilidade das estratégias de ensino centradas no aluno e tendo o professor como mediador nesse processo. O resultado desse currículo mostrou a formação de professores mais críticos, inovadores e mais preocupados com a motivação de crescimento do aluno. O grupo mostrou a importância da troca de experiências, angústias, acertos e erros construindo um senso crítico mais apurado no processo de estratégias de ensino".

"Esse último grupo focal nos trouxe uma percepção geral dos sentimento de todo corpo docente que integra o nosso curso, ficou mais evidente nas falas e nas reflexões impressas o quanto evoluímos de enfermeiros para professores conteudistas e agora professores com novas estratégias de ensino, incomodados e autocríticos com a forma de ensino e avaliação.

Todos foram unânimes em dizer que temos características semelhantes, somos coesos nos objetivos e desejamos que esse grupo que iniciou com o grupo focal mantenha-se reunindo com propostas pedagógicas que venham de encontro ao desenvolvimento docente".

"Existe uma sintonia muito grande no grupo e um grau de cobrança individual sobre o trabalho desenvolvido. Essa cobrança individual se torna coletiva fazendo com que o grupo tenha o mesmo comportamento. Assim o grupo entende que reuniões periódicas serão importantes para discutir temas percebidos como emergentes pelos professores".

"Os encontros possibilitaram o resgate de um processo educativo implementado na instituição de uma maneira impositiva, que trouxeram um crescimento e amadurecimento dos professores do grupo. Nos encontros foram trocadas experiências, vivências, dificuldades e angústias que possibilitaram realizar uma "catarse" do período vivido. E com a dinâmica foi constatado o quanto o EPC propiciou o crescimento e amadurecimento do grupo, tornando-o coeso, comprometido e engajado para melhorar o ensino. Como atividades educativas: discussões em grupo, grupos de pesquisa/estudos, etc.

No último encontro houve o fechamento de todo o processo "questionador" da pesquisa, onde conseguimos compreender o contexto vivido avaliando os aspectos positivos e negativos. Mobilizou o grupo a iniciar grupos para continuar o processo de aprendizado enquanto professor."

"Como construção desses encontros fica a possibilidade de realizarmos encontros mensais, de uma temática comum ao grupo, que deverá emergir dele próprio.

Como avaliação fica a certeza que o EPC mudou-nos como professor, somos críticos e disponíveis para ações de mudanças em relação ao ensino-aprendizagem".

"Foi muito bom participar desse grupo focal. Lembro-me que estava "ansiosa" para saber como aconteceria, pois nunca tivera participado de um. Gosto de ouvir meus amigos "falarem" e "exporem" suas ideias. Às vezes, as ideias se completam, outras vezes se divergem e tantas vezes me fazem até mudar de opinião. Consigo entender diferentes pontos de "vista".

Percebo que nosso grupo "gosta" de estar junto, expor suas ideias. Reuniões, discussões, exposição de ideias são estratégias que serão aceitas pelo nosso grupo, sempre em sintonia com os "problemas" vivenciados no momento.

Nesse último encontro podemos compreender como evoluímos como "docentes". Temos um "grupo" firme/estruturado e unidos, onde "angustias" e "situações de sucesso" são passadas por todos nós. Estamos sempre na busca da boa formação".

"Mais uma vez gostei de participar do Grupo Focal como foi dito: somos um grupo que gosta de falar de erros e acertos, dividir angustias e percepções. E hoje isso novamente aconteceu. Sugestão de intervenção: reuniões periódicas com todos os professores com o intuito de discutir, estudar temas pedagógicos de interesse comum e num processo evolutivo, simpósios, oficinas, cursos, etc."

"Revelamos aqui um pouco da nossa intimidade como professor. Trocamos mecanismos utilizados no nosso dia a dia e aprendemos uns com os outros. Esses encontros humanizam as nossas relações e favorecem o apoio. Adorei participar ouvindo e considerando, falando e reavaliando. Como proposta: estratégias para salas maiores".

"A síntese do grupo focal despertou a consciência para um amadurecimento e coesão do grupo, objetivos comungados, interesse na evolução/crescimento, acolheu a demanda do grupo e buscou soluções, os

estudos atenderam as necessidades de cada um em particular e todos do grupo e estimulou a criação de um cronograma de encontros permanentes com características do grupo de estudos".

A proposta educativa final construída pelos participantes foi:

A organização de um grupo de estudos com temas voltados para a prática docente e outras necessidades dos professores e do curso.

Serão feitas reuniões periódicas mensais fora do horário normal de aulas e de estágio curricular abertas a todos os professores do curso.

A partir dos temas e discussões que emergirem desses encontros poderão ser formados eventos diversos como cursos, oficinas e temas de pesquisa para fortalecimento do curso e do grupo de pesquisa.

Impressões do pesquisador sobre o último encontro

No último encontro com os participantes tive a autoperceção de estar tranquilo e feliz com os resultados anteriores. A organização da sala, aparelhagem, distribuição de material seguiram os mesmos procedimentos. Fiquei um pouco mais atento aos objetivos desse encontro e nas falas dos professores para que pudéssemos realizar um fechamento adequado dos encontros.

Observei que os professores estavam tranquilos, sentiram-se à vontade para opinar e participar.

Nesse último encontro para que não houvesse perda de qualquer tipo de informação importante, mantive a estratégia de distribuir o texto e solicitar aos

participantes a leitura prévia no início do grupo a fim de relembrarem o que foi construído até então e manter o foco da discussão.

Penso que isto ajudou na condução do grupo, haja vista os participantes realizarem anotações e grifarem partes do texto distribuídos que depois utilizaram para fomentar a discussão.

Foi interessante perceber que todos quiseram falar sobre a experiência de terem participado dos encontros, revivido todo o processo relacionado ao EPC, o crescimento do grupo de professores e do curso, mas também dos sentimentos, conflitos pessoais relacionados a prática docente e seus desafios na instituição.

Percebi muita sinceridade nos momentos que os participantes expuseram suas percepções trazendo exemplos de sua prática em sala de aula, campos de estágio, conversas informais, aplicação de estratégias e avaliação.

Realizei apenas algumas intervenções no final do encontro para validar a percepção de todos sobre os encontros, como seria a participação dos professores de aulas teóricas no grupo de estudos, sobre as sugestões de outros eventos como cursos e oficinas e a construção final.

Uma das professoras também ausentou-se antes do final, mas já avisando que teria um compromisso nesse horário. Mais uma vez, solicitei que escrevessem a súmula daquele encontro para registro na pesquisa. Agradeci a todos no final do encontro pela participação em todos os encontros, pela colaboração na leitura dos textos e pela construção das súmulas.

Impressões da observadora

Todos se mantiveram em silêncio, concentrados na leitura da síntese apresentada pelo mediador, alguns tomando notas e tirando algumas dúvidas.

O grupo fala do conforto que sentiram em serem verdadeiros com as frustrações e acertos cometidos na aplicação das estratégias de ensino. Mostram tranquilidade e sorriem ao falar de ser uma equipe, como ouviam uns aos outros e se aconselhavam nas diversidades, que são fatores que tornam o grupo diferenciado e unido, vendo as suas ações refletidas nos alunos. Dizendo ser movidos pela paixão pelo que fazem, os alunos percebem e possibilitam o acompanhamento de como ele se constitui como profissional ao longo de todo o curso.

Apesar de não terem um espaço formal, que demostram interesse em ter, compartilham suas experiências e percebem um crescimento conjunto que se reflete em satisfação na expressão facial de todos. A coesão e união do grupo, que afirmam em diversos momentos de todos os encontros, se comprova na postura solta e na forma como falam uns com os outros, livres e com expressões de maior intimidade.

Também há sinais de satisfação quando descrevem seu amadurecimento como professores na formação de alunos diferenciados, inclusive nos resultados apresentados no evento que estava ocorrendo naquele dia, a Semana de Enfermagem.

Ao discursarem sobre o compromisso e responsabilidade de individualmente formarem bons profissionais, cada um “dando forma ao aluno” mostram olhares ao longe, que demonstra a visualização do futuro e as expressões de satisfação mostram o vislumbre como positivo.

A flexibilização pelo contato com a diversidade das matérias, mesmo que fora de sua especialização e só nos campos comuns à todos é um fator que mostra a busca de novos desafios e a satisfação com as experiências adquiridas anteriormente. Também se mostram satisfeitos com o crescimento do curso, por ser um indicador dos resultados apresentados por eles, além da resposta do mercado de trabalho na contratação dos alunos.

A insatisfação com a maneira imposta, que foi a implantação, ao mesmo tempo de aplicação do modelo do EPC é notada nos tons de voz e no olhar crítico apresentado pelos integrantes do grupo.

Apesar do sofrimento, descrito e expressado facialmente, o grupo concorda que as estratégias de ensino contribuíram para sair do perfil conteudista e, depois do período inicial, trouxe grande aprendizado e tranquilidade aos professores e alunos.

O grupo propôs a realização de reuniões no cronograma para que haja o espaço para discussões, aceita como grupo de estudos e não de pesquisa, alguns mostrando ansiedade.

Síntese do Quarto Encontro

Nos relatos dos participantes nesse quarto encontro foi possível perceber que na participação dos momentos anteriores os professores mostraram sua intimidade e compartilharam saberes e ações de sua prática docente, perceberam que são humanizados em suas relações e contam com o apoio mútuo. Não tem receio de se exporem, pois tem confiança uns nos outros.

Por estarem numa instituição privada com características específicas podem realizar algumas ações e outras não. O grupo já é coeso, tem experiência de trabalharem juntos há alguns anos e por isso tem intimidade suficiente para serem críticos entre si sem reservas.

Conseguiram acompanhar a progressão dos alunos e do curso ao longo dos anos pelas mudanças que foram feitas pelo próprio grupo e pela instituição. Conseguiram motivar os alunos na busca de conhecimentos, aprimoramento profissional e empreendedorismo.

Despertaram motivações e paixão por conteúdos de suas especialidades e afinidades, mas também transitaram em outras áreas com competência devido a flexibilidade que adquiriram.

Continuaram a prática docente colaborativa entre o grupo mesmo com o término do EpC, pois essa realidade ficou incorporada na prática profissional. Todos tem claro o objetivo de formar bons profissionais dentro do curso de enfermagem.

O acompanhamento da progressão dos alunos ao longo dos semestres ajuda os professores a verificarem os resultados do seu trabalho.

As características do curso e da profissão aproximam professores e alunos nas suas relações de ensino-aprendizagem de forma positiva e de cumplicidade no crescimento de ambos.

Existe um comprometimento do grupo na melhoria consecutiva da prática docente e que esse progresso já ocorria antes do EpC, mas foi intensificado com ele.

Algumas vezes não alcançaram os resultados esperados com as estratégias em sala de aula e estágios, mas tem consciência que uma vez que centralizaram o processo no aluno precisam levar em conta o seu comprometimento e tempo de aprendizagem.

Todos tem o desejo de continuar com espaços coletivos de trocas e progressão na formação docente.

O EpC estimulou os professores a reverem as suas práticas docentes, utilizar estratégias diferentes, reverem as avaliações, trabalharem mais coletivamente, mudarem o olhar sobre os conteúdos e sobre o aluno.

Houve uma nova mudança curricular para o sistema disciplinar, mas as qualidades e competências adquiridas pelos professores permaneceram no grupo.

Parece que as mudanças curriculares e estruturas da instituição associadas a postura flexível e capacitação dos professores refletiu no crescimento do curso.

Devido a autocrítica dos professores, eles acabam tornando-se severos na avaliação dos alunos e isso parece que se contrapõe com a observação empírica que verificam com os depoimentos de alunos egressos, alguns deles, chegando a agradecer reprovações.

Inicialmente imposto pela instituição o EpC teve um papel importante na transformação da mediação dos professores. Inicialmente com sofrimento secundário a saída da "zona de conforto" de todos, mas posteriormente contribuiu para uma mediação mais libertadora, criativa, flexível e segura.

Hoje, os professores percebem mais os alunos em suas individualidades mesmo em turmas numerosas. Sabem que tem desafios na sua prática como a avaliação em todos os seus âmbitos.

A proposta final de intervenção mostra que o grupo de docentes do curso tem uma necessidade de estudos com temas voltados para a prática docente, dividirem suas angústias, sucessos, fracassos, decepções, ideias e fazer produção científica.

Para isto, querem realizar reuniões periódicas mensais fora do horário normal de aulas e de estágio curricular abertas a todos os professores do curso.

8. DICUSSÃO DOS DADOS

O processo de implantação do Currículo Integrado baseado no EpC caracterizou-se pela deliberação institucional que atingiu todos os cursos da Universidade. O Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI) adotou o EpC e dividiu os cursos por áreas afins que desenvolveram Módulos, Unidades Curriculares e Projetos Integrados comuns a seus diversos cursos.

Na área da Saúde, fizeram parte inicialmente, os cursos de Enfermagem, Odontologia e Fisioterapia. Após dois semestres do início desse Módulo, foram incorporados alunos dos cursos de Biomedicina e, após outros dois semestres, o Curso de Medicina, formando assim o chamado: Eixo Comum da Saúde. (15)

Essa construção do projeto não foi um processo coletivizado. Segundo Sacristán (16, p.194-7) a não participação dos professores na construção de projetos escolares gera dificuldade de adesão do coletivo e pode levar ao insucesso da sua implantação.

Quando se constrói uma nova estrutura curricular num projeto, a conquista das metas estipuladas para esse currículo concretiza-se com os alunos e depende da coordenação participativa e flexiva dos agentes mediadores, os professores. (16)

"*As estruturas de funcionamento coletivo dos professores, decididas ao nível da escola, são fatores mediadores importantes do currículo e devem ser mais num projeto de mudança qualitativo. Daí a importância de analisar os elementos da organização escolar como modeladores de um projeto pedagógico coletivo que acaba incidindo em cada aluno em particular*". (16 p.194-7)

É importante notar que Sacristán descreve três ordens de fatores na estrutura social do trabalho do professor junto à mediação curricular. A primeira é que todos os professores devem abordar todos os objetivos propostos pelo currículo conjuntamente, a fim de que desenvolvam o mesmo processo. O segundo é que a sua prática docente não pode ser individualista, pois não terá

domínio de variáveis que o envolvem dentro da esfera social da instituição escolar. A terceira é que a instituição de ensino precisa relacionar-se com a sua comunidade, atender sua cultura, que leve em conta suas características. [16, p. 196] Ou seja, é preciso que o projeto seja compartilhado desde sua concepção com os agentes mediadores e comunidade, a fim de desenvolver-se uma relação de fato entre o projeto proposto e o realizado.

Nesse sentido, a Diretora do Curso de Enfermagem foi protagonista na mediação junto a Pró-Reitoria, a fim de manter as características profissionais, de conteúdos específicos, necessidades operacionais das práticas do curso, a carga-horária dos professores, a motivação deles com o novo projeto e as determinações institucionais.

Esse momento do curso, gerou um sentimento de expectativa no grupo, pois houve mudanças importantes no cenário institucional. As turmas com pequeno número de alunos, o temor pela alteração de carga-horária dos professores e processos demissionários também trouxeram na Diretora do curso preocupações. Em contrapartida, o grupo procurava desenvolver os processos de ensino para atender ao projeto estipulado pela mantenedora.

Essa adaptação foi gerenciada pela Diretora e trouxe novos aspectos que anteriormente não haviam sido construídos. O primeiro deles foi a necessidade de terem de estudar o EpC para fundamentar as ações educacionais na sua prática docente. Para Goméz *in* Sacristán [17, p. 353] o papel do professor no EpC deve ser o de..."profissional interessado e capacitado para provocar a reconstrução do conhecimento experiencial que os alunos adquirem em sua vida prévia e paralela à escola, mediante utilização de conhecimento público como ferramenta conceitual de análise e contraste", ao remontar a utilização de seus conhecimentos prévios como construção do novo. Para Wiske [4] o professor no EpC está relacionado a seu papel mediador, agente estimulador da capacidade do aprendente em utilizar aquilo que aprendeu de forma flexível e criativa.

Há de se ressaltar que a Universidade ofereceu um Curso para formação dos docentes no referencial teórico do EpC que, segundo os participantes

auxiliou na compreensão desse marco e os instrumentalizou em teoria, algumas práticas e gerou oportunidades de trocas de experiências. Perrone [5, p. 207-21] mostra que o preparo dos professores para a compreensão vai além de estarem participando de um curso. É preciso que tenham um acompanhamento contínuo, espaço para discussão, troca de projetos, planejamento de cada UC e aceitem o tempo de progresso de cada etapa de sua formação.

Wiske [4, p. 234-7] comenta que há uma necessidade de suporte aos professores para o desenvolvimento do EpC. A criação de estruturas de cargas horárias maiores, a definição de papéis dos professores, materiais de estudo, iniciativas educacionais de formação, liberação de horários letivos para reuniões, espaços de troca são esperados pelos professores que incorporam o EpC, pois ele estimula o seu pensamento reflexivo. Sem ter a liberdade para esse desenvolvimento, não é possível que o professor tenha autonomia junto aos seus alunos, e isto é fundamental na perspectiva do marco teórico.

Anteriormente ao EpC, Paranhos [15, p. 23-4] comenta que o currículo era desenvolvido na aquisição de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) em quatro eixos previstos em seu Projeto Político Pedagógico. Esse currículo por competências, estimulou os professores do curso (segundo os relatos dos participantes) a repensarem suas formas de aplicar conteúdos, integralizá-los, reverem suas avaliações e seu papel. Para isso, houve demanda de trabalho narrada pelos participantes em transformar outro currículo precedente a esse (Disciplinar) para competências e adequar os conteúdos de acordo com os Eixos temáticos e com perfil integrador trans e multidisciplinar. Os conceitos de trans e interdisciplinaridade foram citados por eles e parece haver uma preocupação permanente de todos para a manutenção dessa característica do projeto.

A interdisciplinaridade procura trocar métodos e conteúdos entre áreas afins, ultrapassa limites entre disciplinas, mas ainda está dentro de um aspecto fechado. Já a transdisciplinaridade permeia todas ao mesmo tempo, construída conjuntamente, rompe um pouco mais as barreiras entre conteúdos e áreas. [18, p. 11-3].

Outro ponto significativo foi a construção coletiva de Módulos, Unidades Curriculares e Projetos Integrados com professores da mesma área, mas que não eram do mesmo curso ou disciplina. Esse foi um dos exercícios de construção que os participantes relataram terem crescido e modificado a prática docente.

Nas discussões em grupo, os participantes mostraram que sair da sua "zona de conforto" foi preponderante para poderem desenvolver novas competências docentes no EpC. Sentiram-se estimulados para aprimorar seus conhecimentos, pois agora teriam um referencial teórico que os fundamentassem nas ações. Ocorreram relatos de dificuldades de colocar em prática os conceitos expostos e estudados nos cursos oferecidos pela universidade, isto gerou questionamentos dos professores.

Não havia exemplos ou experiências anteriores e, por ser uma inovação, todos tiveram de testar suas habilidades e experimentar novas ações, ao mesmo tempo em que aprendiam os conteúdos. Os professores sentiram-se inseguros no alcance dos objetivos propostos e de não apresentarem todo o conteúdo e atingirem o que se esperava ao final das UCG. Para Wiske, aprender o EpC demanda tempo e apoio, pois a prática docente no EpC envolve a construção de projetos, avaliação contínua e reelaboração de resultados a partir do que os alunos mostram pela sua construção. [4, p. 85-6].

Após a adoção do EpC, houve mudança dos professores em relação aos conteúdos e maior segurança na aplicação das técnicas e estratégias de ensino que estimulou a aprendizagem ativa dos alunos.

Os professores observaram os resultados de suas atitudes, de projetos, avaliações, e perceberam que as diretrizes da teoria proposta pelo EpC começou a surgir na prática. A maioria dos alunos motivados para a aprendizagem buscou maior apropriação do conhecimento e reflexão. Isso requer do professor também um preparo, pois o aluno tornou-se mais crítico de suas aulas, de seu discurso e questionador de conteúdos. Quando a aprendizagem torna-se mais significativa, ocorre maior interação entre o

conhecimento adquirido e o novo. O aprender a aprender torna-se real e transforma a realidade cognitiva do aprendente. [19, p. 56-7].

Com essa observação, os docentes começaram a realizar o que aprendiam, ora movidos pela modificação de sua prática docente, ora pela cobrança da instituição sobre o seu papel frente ao PPP. Vianna observa que os professores ao longo de sua formação no EpC desenvolveram habilidades pautadas em alguns alicerces como a aprendizagem significativa, o trabalho em rede, a cooperação profissional, a não-linearidade do ensino, a flexibilidade e a socialização dos resultados de suas pesquisas, projetos e experiências [20, p.27].

Essa mudança da prática docente, de acordo com os depoimentos dos professores, trouxe outra perspectiva para a mediação do processo ensino aprendizagem. Considerando que o papel mediador do professor é essencial, ele deve possuir algumas características sugeridas por Feuerstein [21] que convergem com o EpC: parceria na aprendizagem, observador com comportamento do mediado, favorecer o progresso e melhoria no pensar, ter uma relação de ajuda e não de coerção, organizar os contextos propondo soluções aos problemas e ser empático em suas ações. [21, p.58].

A ação mediadora do professor refletiu-se no domínio dos conteúdos e aplicação de metodologias ativas, na flexibilização do cronograma de aula e das metas que os alunos deveriam atingir, passaram a não depender de uma ordem lógica de aprendizagem e levou em consideração os conhecimentos prévios dos alunos. Para eles, quando compreenderam os princípios do EpC posteriormente a aplicação inicial de disciplinas e desenvolveram conteúdos desconhecidos modificaram suas habilidades na mediação e sentiram-se mais confortáveis em ministrá-los. Sentiram-se "donos" novamente desses saberes e querem se manter nesses projetos.

Os professores aplicaram diversas estratégias de ensino, ousaram novas técnicas pedagógicas e construção de ferramentas educacionais e que possibilitou outra forma de mediação da aprendizagem e favoreceu o processo de construção do saber do aluno em uma perspectiva crítica e reflexiva, portanto

apresentaram um perfil de acordo com o EPC que preconiza um docente incentivador, que trabalhe com metodologias ativas e estimule no aluno a curiosidade científica da construção de saberes.

As estratégias de ensino que foram citadas nas entrevistas e discutidas durante os encontros dos grupos pelos participantes mostram o quanto a mediação dos professores parece ter sido intensificada no EpC.

Souza, Depresbiteri e Machado [21, p. 155-8] comentam que a mediação em estratégias de ensino são mostradas por Feuerstein e Freire com semelhanças importantes, pois convergem para entender o mediado como alguém que faz parte de um contexto, possui uma história de fato e precisa estar associado a essa realidade.

Algumas delas clássicas, como a aula teórica intitulada "magna" foi citada várias vezes, contudo, mostrou ser um meio e não um fim em si. Os professores a utilizaram para fortalecer conceitos, ter segurança de alguns conteúdos que precisam ficar sólidos com os alunos e não como uma forma de depositar conhecimentos de maneira passiva.

Atualmente não é considerada como "vilã", mas também como mais uma entre várias estratégias que são utilizadas em sala de aula ou fora dela. Deve ser utilizada com as turmas grande, mas os professores são claros em seus discursos que não se sentem bem ou à vontade de adotá-la como a única estratégia de ensino, portanto, realizam outras técnicas que complementam e estimulam o saber ativo dos alunos.

Os seminários promovidos pelos professores também tiveram um papel importante na aprendizagem dos alunos. As diversas opções e formatos fortalecem a organização do trabalho em equipe, a exposição e síntese de ideias, a construção de pensamento crítico e construção de materiais, verificação de aprendizagem coletiva e individualizada [22, p. 105-13]. Ao adotar essa estratégia, o professor aproximou os grupos de alunos com ele e o conteúdo a ser desenvolvido, pois houve necessidade de verticalização do estudo do grupo em relação ao assunto do seminário, reflexo direto na mediação da aprendizagem.

Os Estudos de Caso e Situações-Problema foram técnicas e estratégias citadas pelos professores como as mais utilizadas por eles. Foram usadas tanto em sala de aula quanto em campo prático de estágio. Evidenciaram o detalhamento do raciocínio dos alunos em aspectos específicos de um conteúdo. São geradoras de questionamentos e despertam discussões importantes para o fortalecimento do senso investigativo e reflexivo dos alunos. A busca por resoluções de problemas são um ponto chave na instrumentalização do perfil de egressos do curso de graduação em enfermagem [2,3] e o que se espera de um profissional crítico e reflexivo.

A busca pela compreensão de alternativas de resolução de problemas diversos, a análise de situações diversas, o impacto da tomada de decisão frente a quadros clínicos individuais ou coletivos, a proposição de soluções criativas e que gerem menor impacto na condição proposta do problema são aspectos muito relevantes na adoção dessas estratégias. Todas necessitam de tutoria muito presente do mediador que sugere caminhos para o aluno a fim de buscar soluções corretas para os problemas apresentados. Torna o aluno o centro do processo, mas mantém o professor como agente motivador da busca [21, p. 160].

Os Estudos Dirigidos foram utilizados com menor frequência como disparador da aprendizagem. Eles são compostos por roteiros ou perguntas que dirigem o pensamento dos alunos a um raciocínio que os leve a compreensão de um determinado assunto. É uma técnica que estimula a *heutagogia** no aluno, demanda maior autonomia e o deixa livre para desenvolver o pensamento. É feito o resgate com o mediador apenas posteriormente a conclusão do exercício, que poderá ser presencial ou à distância. Existe, portanto uma limitação do processo de mediação, o que pode sugerir a sua menor aplicação pelos professores.

[1] Os textos de leitura prévia citados pelos docentes, também podem ser enquadrados como estudos dirigidos, pois são norteadores da construção de conhecimento dos alunos. É através deles, que os alunos conhecem novas informações a cerca do assunto abordado, entram em contato com a literatura acadêmica e são envolvidos por linguagem técnico-científica específica da área, aumentam o seu vocabulário, treinam sua memorização de termos específicos, desenvolvem o percurso de construção de seu pensamento.

A pesquisa em base de dados foi uma estratégia dos professores para apresentar aos alunos informações e contatos específicos de suas determinadas áreas de estudo. Trata-se do uso e aquisição de habilidades específicas que utilizam o conhecimento de ferramentas diversas desde informacionais como a internet, utilização de programas editores de texto, ferramentas de programas de acesso a bases de dados, controle de senhas, aplicativos, seleção de conteúdos, busca ativa de informações, entendimento de termos específicos como palavras-chave e descritores de assuntos, diferenciação de tipos de estudo como artigos, teses, dissertações, editoriais, seleção de informações relevantes e filtros de busca.

Essa estratégia faz com que o aluno adquira habilidades informacionais e, como consequência, modificações nas atitudes do aluno que precisa ser ativo para realizar essas ações e controlar sua busca desenvolvendo foco em sua pesquisa. Contribuiu para o aumento de conhecimentos específicos e agregou ao grupo consolidação de informações que puderam ser compartilhadas. No processo de mediação, o professor teve papel de orientador por conhecer a base adotada estimulando a verticalização do conhecimento do aluno na busca por novas informações.

---

* termo citado por DeAquino e remete a uma "abordagem de aprendizagem na qual o aprendiz está sozinho no processo, ou seja, não existe a figura do professor ou do facilitador.

Os filmes também foram utilizados pelos professores mais como recursos didáticos do que como estratégias de ensino, usados como disparadores de discussões com os alunos. Podem ser usados como ilustradores de técnicas, instrumentos de avaliação, estudos dirigidos e tantas outras formas de acordo com as características e necessidades dos alunos em sala de aula.

Outras técnicas foram utilizadas como caça-palavras, palavras-cruzadas, para possibilitar a memorização de conceitos, o raciocínio para completar uma sequência de ideias e a validação de conceitos sintetizados em palavras-construção. E também, foram construídas maquetes para a construção visual de ambientes hospitalares. É interessante a criatividade que pode ser explorada nos alunos no desenvolvimento de estratégias como essa. [(4)].

O portfólio também foi citado pelos participantes como uma estratégia ativa de aprendizagem. Para Villas Boas, o portfólio está diretamente associado à questão da avaliação continuada, pois configura um conjunto de produções individuais e coletivas agrupadas em um determinado local, em que aluno e professor podem acompanhar o progresso da construção do conhecimento. Originariamente, em uma pasta, mas que ganhou diversos formatos e ambientes de acordo com o avanço das tecnologias e materiais adotados. Foi adotado em diversos Módulos, Projetos e Unidades Curriculares individualmente e coletivamente, em diferentes formatos acrescidos de outras ferramentas como os mapas mentais, caça-palavras, palavras-cruzadas.

O *Team Based Learning (*TBL), adotada pelos professores no Eixo Comum da Saúde, desenvolveu-se na década de 70 por Larry Michaelsen para classes grandes de estudantes de administração. Os estudantes são divididos em pequenos grupos quando são estimulados a entrarem em contato com sua própria aprendizagem, a dos pares e validação com o auxílio do mediador.

Tem três etapas: a primeira chamada de preparação com foco na responsabilização do aluno pelo seu aprendizado. É um período de verticalização de conteúdos individuais que o aluno realiza sozinho sua busca pelo conhecimento, com clareza o objetivo a ser atingido. Bollela [(23 p 293-300)]

mostra que esse momento é crucial para o desenvolvimento da estratégia , pois a ausência da construção, nesse momento, pode provocar ressentimentos no grupo de trabalho em que o aluno pertença pelos acordos pedagógicos firmados entre eles. O papel do mediador é importante, pois o aluno de enfermagem, muitas vezes trabalhador, não possui tempo fora do espaço de sala de aula para realizar a verticalização desse estudo individualizado o que pode gerar demandas importantes na aplicação dessa fase do TBL.

A segunda fase é chamada de garantia de preparo. Nela são realizados testes de checagem de estudo que, na maioria das vezes, são de múltipla escolha e os alunos compartilham da auto-avaliação e de seus pares. Os acertos e erros são discutidos no grupo que realiza uma discussão a partir do que estudaram na fase anterior. Caso haja discordância com o mediador, devem ser apresentadas argumentações e referências encontradas pelos estudantes para serem apreciadas. Ao término dessa fase, o mediador pode realizar uma pequena conferência para solidificar os assuntos apresentados e oferecer um feedback ao grupo. Observo aqui que esse é um momento interessante do professor realizar uma aula com os conceitos principais serem fortalecidos pelos alunos.

A terceira etapa, chamada de aplicação de conceitos, é composta por uma estratégia elaborada pelo professor para a aplicação do conhecimento adquirido pelos alunos, a fim de solidificar o conhecimento adquirido. Ela tem um período de tempo que pode ser variado, até que se atinjam os objetivos propostos para aquele conteúdo. É composta de 4 princípios (4S's): Problema significativo (Significant), Mesmo Problema (Same), Escolha específica (Specific) e Relatos Simultâneos (Simultaneos Report). Respectivamente mostram que o Problema deve ser significativo e próximo à realidade a ser encontrada pelos alunos nos cenários de prática, todas as equipes devem receber a atividade no mesmo período, as respostas devem ser curtas e diretas e todos os times devem mostrar as respostas simultaneamente. Caso haja divergência deve ser estimulada a percepção através da discussão entre os grupos com mediação do

professor e se houver a mesma resposta, as equipes devem ser questionadas em relação às escolhas que não foram selecionadas.

Essa estratégia foi utilizada pelos professores, mas houve necessidade de adaptação para o perfil de alunos do curso de enfermagem. O papel do professor nessa estratégia é de contextualizador e facilitador da aprendizagem.

Os Mapas Mentais foram usados pelos participantes da pesquisa junto aos portfólios e como complemento de outras estratégias. Eles podem ser conceituais ou mentais e são tratados como sinônimos. Têm como características o desenvolvimento de pensamento crítico e reflexivo do aluno quando utilizada como estratégia de ensino.

Trata-se de uma imagem composta por diagramas ou outras estruturas, que expressam conexões de conceitos e raciocínios. Podem estar hierarquizados e delimita construção mental. Quando utilizado no ensino, auxilia na formação do pensamento crítico, o processo reflexivo, a síntese de conceitos, organiza hierarquicamente conhecimentos e processos, promove a habilidade de solução de problemas e motiva a busca por novas informações. [24, p.172-176].

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na plataforma *Modular Object Oriented Dynamic Learning Enviroment* (Moodle®), de acordo com os professores, foi utilizado de duas formas: como repositório de conteúdos e como ambiente de aprendizagem. Relataram que tiveram dificuldades para adaptarem-se a ele inicialmente. No AVA os alunos tiveram a mediação de forma assíncrona e a ferramenta mais usada foi o correio eletrônico. Observou-se que os estudantes expressaram que há uma necessidade de mediação síncrona ou presencial, caso o módulo seja totalmente online, pois suas dúvidas não eram esclarecidas e tornavam impeditivos à compreensão das atividades. [25, p.87]

Sabe-se que a Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) estará cada vez mais presente no cotidiano da vida acadêmica dos alunos e professores. A mediação pedagógica com o uso de ferramentas como smarthphones, tablets, e-books, aplicativos gerenciados coletivamente através de rede e compartilhamento de informações por redes sociais exigirá do docente

a formação de competências e habilidades informacionais, além da pedagógica. (19, p. 26-31).

As aulas práticas em sala de aula, laboratórios ou em campo prático foram utilizados pelos participantes como estratégias para desenvolver habilidades dos alunos. São estratégias que permitem a manipulação de materiais, a experienciação no contato com o ambiente de sua atuação profissional, a ativação de seus sentidos ao estar imerso nele e pode gerar maior interesse pela verticalização do seu conhecimento. Podem provocar inquietações sobre seu próprio desempenho e da realidade de sua profissão. Também podem disponibilizar oportunidades de desenvolvimento de competências que o aluno foi construindo em aulas teóricas com os professores.

O reflexo dessa mediação por meio das metodologias ativas ficou evidenciado quando os docentes relataram que os alunos desenvolveram habilidades maiores nos trabalhos em grupo e nas avaliações. Quando pensamos em estratégias ativas, é possível refletir que o processo de aprendizagem só acontece quando o aluno compreende o que estudou, ou seja, desenvolve a ... "capacidade de pensar e agir de maneira flexível com o que se sabe". (6, p. 37). Isto é dialógico, não pode ser apenas pessoal. Compreende-se que o indivíduo necessita da interação com o outro, logo é um agente ativo de suas relações. (19, p. 60).

Para Hetland (26, p.166) os alunos demonstram a compreensão através de diferentes formas e momentos de aprendizagem. Cabe ao professor conhecer melhor os alunos e desenvolver várias estratégias participativas para atingir de diferentes formas os desempenhos desejados para esses alunos.

A vivência do processo educacional pautada no EpC fez com que os professores refletissem com maior intensidade sobre suas práticas docentes e revissem seus discursos e estratégias de ensino em busca de aprendizagem significativa no espaço da sala de aula.

No entanto identificaram como fator que dificultou a realização das estratégias e por consequência a mediação da aprendizagem, o número grande

de alunos na sala de aula, que reflete a questão organizacional e institucional e teve papel na formação de turmas grandes. Ficou evidente que em processos ativos de educação muitos alunos em sala inviabiliza a aproximação do tutor com o tutorado. Masetto [27, p.180] mostra que experiências com pequenos grupos em ambiente universitário têm mostrado bons resultados na formação de profissionais na área de saúde.

Nesse cenário, observa-se hoje que as Instituições de Ensino Superiores Particulares tiveram um aumento do número de matrículas após o início da expansão do ensino superior no início dos anos 2000 no Brasil [28, p. 260] e vem respondendo à lógica mercadológica de expansão comercial. Não necessariamente na mesma velocidade de qualidade de formação de seus alunos pelo que se tem demonstrado pelos resultados do Exame Nacional de Cursos.

Também relataram, que apesar do esforço dos docentes em utilizar estratégias participativas, os alunos referiram que se sentiam como "cobaias" e, outras vezes, cobravam maior domínio das estratégias e dos fundamentos do EpC. Para Wiske, Hammernness e Wilson [28,p 89-90] o professor, também passa com o tempo a aprimorar seus conhecimentos e sua prática, mas precisa de tempo e apoio dos pares e da instituição para gerar suas novas compreensões do marco teórico.

A comunicação entre os professores e os alunos e entre os professores mostrou ser uma influência no sucesso da mediação. A comunicação com os pares ficou mais frequente e, dividir as expectativas, ansiedades e experiências passadas necessitaram de demanda de tempo que precisava ser prevista no projeto da UCG ou Projetos Integrados. [30, p.230].

Segundo Varela [10, p.123], a comunicação é o meio pelo qual a mediação interpessoal ocorre. Nesse aspecto, as teorias de mediação de Feurestein e Vigotsky se convergem na interação social. É por meio da linguagem que ..." se dá a interiorização dos conteúdos, pois ela faz com que a natureza social das pessoas se torne, por sua natureza, também psicológica".

Outro elemento que interferiu na mediação, de acordo com os docentes, foi que, no curso de enfermagem, os professores têm uma aproximação natural com o aluno. O que parece gerar maior cumplicidade de ambas as partes do processo ensino-aprendizagem. É essencial para o mediador estar na condição de interação com o outro a fim de auxiliá-lo na aprendizagem que é essencial ao humano [21, p.160]

A avaliação, segundo os participantes da pesquisa, foi uma grande incoerência desde a implantação do EpC. O marco conceitual deixa claro que a avaliação é processual e deve ser flexível. Não está vinculada apenas a mostrar o quanto o aluno tem memorizado o conceito, mas como ele consegue utilizar o que aprendeu de formas diversas e flexíveis. Portanto, a adoção pela instituição de uma prova regimental para mostrar o desempenho dos alunos foi contraditória. Embora os professores relatassem o desejo de que a avaliação fosse mais próxima da realidade do aluno, que revelasse o momento de aprendizagem e a progressão dos alunos.

Houve a adoção de outras formas de avaliação, contudo a avaliação pontual e tradicional era esperada pelos alunos que tinham na classificação de seu desempenho através da nota uma necessidade desse formato.

A avaliação dos alunos teve uma articulação com as estratégias de ensino, porque elas mostravam a progressão dos alunos e a sua compreensão do conteúdo a ser apreendido.

Essa relação direta entre estratégia e avaliação é algo marcante do EpC, pois nesse referencial a avaliação progressiva mostra com maior clareza a construção do aluno. Em seu estudo sobre a avaliação num currículo integrado, Kikushi [31, p. 45] mostra que existem duas tendências básicas para a análise da avaliação: tradicional e crítica. A segunda caracteriza-se por ser dialética, progressista, emancipatória e dialógica. Evidencia uma preocupação com o processo, mais centrada no diálogo, na realidade social do aluno, onde o professor compartilha com o aluno a sua construção e contrapõem a

classificação e seleção de uma lógica mais tradicional. Assim, não cabem no modelo curricular, no marco do EpC, avaliações tradicionais.

O processo avaliativo também ocorreu nos campos de estágio durante a implantação do EpC. Em estudo que procurou analisar o desempenho de alunos no estágio curricular e comparou o currículo por competências e baseado no EpC, verificou-se que não houve grandes diferenças estatísticas no desempenho dos alunos. Contudo, as considerações observadas no estudo mostram que é importante para os professores a capacitação adequada para o processo avaliativo. Sugere a construção de novos estudos a fim de melhorar o processo de avaliação dos alunos. [13, p. 76]

A subjetividade da avaliação foi comentada pelos participantes da pesquisa. Ela leva em consideração aspectos pessoais dos professores e perde a objetividade do processo. Contudo, importante observar que as competências dos alunos e seus desempenhos passam pela apreciação de outro humano, o professor, que faz uma inferência através de seus sentidos do que observa, portanto, há que se considerar a subjetividade dentro do processo avaliativo com um olhar diferente de uma avaliação tradicional [32, p.109].

Há uma necessidade expressa no grupo de se aprofundar os estudos na questão da avaliação que mostrou ser um ponto crítico no desenvolvimento do EpC. Essa percepção é a mesma encontrada por Paranhos (2014) em seu estudo sobre a avaliação de alunos em estágio que vivenciaram o currículo com o EpC.

A característica da avaliação formativa sugerida pelo EpC é essencial para o perfil mediador do professor. Não se trata de um instrumento apenas repositório de conteúdos construídos pelo aluno, ele ratifica o progresso e acompanhamento contínuo e permite a retificação do rumo do pensamento do estudante. Permite, ao mediador, observar as falhas de construção de aprendizagem do aluno e corrigir erros que poderiam implicar em necessidade de reconstrução do conhecimento. Segundo Camargo [33, p. 376]

"O objetivo da avaliação formativa é promover aos alunos uma

> aprendizagem com compreensão dos processos vivenciados, assim como possibilitar aos professores análise, reflexão e intervenção aprofundada do seu trabalho e dos processos de aprendizagem dos alunos, com vistas a transformar a prática docente,[...]"

Os relatos dos participantes da pesquisa evidenciaram que todos eles fazem parte de uma construção coletiva dentro do curso de enfermagem. É um grupo coeso, trabalham juntos e, em suas ações, conhecem-se, têm cumplicidade, amizade, companheirismo e profissionalismo.

São movidos por objetivos comuns e motivações semelhantes (o curso e suas áreas de interesse pessoal na profissão). Têm um comprometimento com o projeto do curso e com os demais colegas. Tem o desejo de continuar com espaços coletivos de trocas e progressão na formação docente.

A proposta de intervenção educativa que contempla as estratégias e a mediação do processo ensino-aprendizagem foi construída (copiar o objetivo) no decorrer dos encontros do grupo focal que mostraram que o grupo de docentes do curso tem uma necessidade de estudos com temas voltados para a prática docente, para dividirem suas angústias, sucessos, fracassos, decepções, ideias e realizar pesquisas que levem a produção científica consistente e rigorosa.

Para isto, querem realizar reuniões periódicas mensais fora do horário normal de aulas e de estágio curricular, abertas a todos os professores do curso.

Para Pinheiro [34, p.91] "a reflexão coletiva sobre a prática docente permite o domínio da produção do trabalho educativo, tornando difuso por procedimentos que afastam o professor da compreensão da totalidade de sua organização". Quanto maior o processo de autorreflexão maior a compreensão de sua prática pedagógica.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrevendo essas considerações finais relembro o início da construção desse projeto de pesquisa. As transformações ocorriam na Universidade em que o EpC era implantado. Os professores estavam ansiosos por respostas e tentavam entender os processos de transformações curriculares.

Na busca por respostas fomos convidados a participar do GEPETE , por meio de nossa amiga e professora do Departamento de Orientação Profissional (ENO) da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (EEUSP), Dr. Claudia Prado. Eu, a Prof. Dr. Wana Yeda Paranhos e o Prof. Dr. Marcos Antônio da Eira Frias, iniciamos uma aproximação com pesquisas em educação e enfermagem de forma mais sistematizada.

Os anos passaram, realizamos eventos, participamos de congressos, publicamos artigos científicos, escrevemos capítulos de livros. Nesse momento, chegamos juntos ao fim de mais um passo. É inegável que uma tese não se constrói apenas a duas mãos, mais próximos são quatro e, certamente, várias compõem o resultado final.

Ao revisitar os objetivos propostos para essa pesquisa conseguimos observar que o primeiro deles (avaliar como se dá a mediação do processo ensino-aprendizagem na percepção dos docentes pelo uso do marco teórico do EpC) foi alcançado e em síntese a mediação, nesse processo, foi modificada, intensificada após a adoção do EpC e permanece até o momento na prática docente dos professores.

O segundo objetivo (identificar e avaliar as estratégias de ensino adotadas pelos professores na mediação do processo ensino-aprendizagem, pela utilização do marco teórico do ensino para compreensão - EpC) mostrou uma riqueza de estratégias e conteúdos vivenciados pelos professores no EpC. Cada professor transformou sua prática docente e assumiu uma postura reflexiva,

autocrítica, buscou a construção coletiva de suas ações, colaborou com os alunos e outros colegas, são focados no curso e em suas paixões pessoais no ensino, aprimoraram seus conhecimentos e vislumbraram manter um grupo de desenvolvimento do curso coeso, que invista em seu aperfeiçoamento e possam compartilhar suas expectativas.

O último objetivo (construir com professores propostas pedagógicas relacionadas à estratégias de ensino e à mediação do processo ensino-aprendizagem) como o próprio método da pesquisa-ação propõe, foi construído a cada encontro com os participantes da pesquisa. As sugestões surgiram ao final de cada encontro e a partir da análise coletiva delas, o Grupo mostrou que as propostas de intervenção educativas surgirão de uma construção, após um estudo mais aprofundado das necessidades dos participantes e do curso. Porém, ficou proposto que o grupo terá encontros regulares agendados e abertos a todos os professores do curso com o propósito de manter um espaço para dividirem suas experiências e expectativas, desenvolverem projetos e avaliarem suas práticas.

Além de atingir os objetivos propostos, é possível observar que a pesquisa trouxe muito mais a ser trabalhado. A realização das entrevistas e dos grupos focais parece ter atuado como um disparador de questões intrínsecas aos participantes e ao autor.

A seguir, descrevo resultados relevantes dessa pesquisa e que merecem atenção nessas considerações:

1. Os Grupos Focais foram mais que apenas momentos de intervenção e construção da pesquisa. Os participantes encontraram um espaço aberto, onde puderam compartilhar suas experiências e identificar o amadurecimento e estabilidade do grupo de professores;

2. O processo de implantação do EpC trouxe vantagens e desafios que influenciaram diretamente na mediação do docente, como a troca de experiência e a cooperação entre os docentes de diferentes disciplinas;

3. Os desafios proporcionados pelo EpC geraram mudanças na prática docente após o seu processo de implantação;

4. A mediação do professor também mudou e teve uma relação direta com as estratégias de ensino utilizadas por eles e a avaliação da aprendizagem;

5. As estratégias de ensino desenvolvidas na sua maioria foram motivadoras, centradas no aluno, fizeram os professores repensarem sua prática docente e identificarem a necessidade de aperfeiçoamento constante;

6. A avaliação da aprendizagem ainda é um grande desafio. Apesar de ter sofrido uma incoerência com o EpC, teve uma ligação com as estratégias de ensino e requer maior discussão para seu aperfeiçoamento;

7. O Grupo, após passar por processos de mudanças curriculares e implantar o EpC, gerou uma identidade importante como equipe, cresceu na sua formação individual e coletiva;

8. Existe uma inquietação do grupo em querer continuar os processos de ativação de mudanças no ensino e um comprometimento com o curso atual.

Finalizar não é uma tarefa fácil, pois sempre temos a sensação de poder modificar algo mais. Porém, percebo que essa pesquisa me ajudou a desenvolver competências como pesquisador, como professor e como enfermeiro.

Colaborar numa área tão importante quanto o ensino de enfermagem traz-me grande satisfação.

Essa pesquisa avançou nesse campo de investigação, trouxe repercussões no grupo participante, que hoje já se organiza para avançar nas questões que discutiram.

Vê-los mobilizados, compartilhando suas experiências e verbalizando sua alegria em participar da pesquisa foi muito importante.

No conhecimento de educação em enfermagem, esse estudo mostrou que a pesquisação é um método que gerou resultados imediatos na realidade estudada com benefícios diretos aos participantes.

O modelo do marco teórico do EpC foi utilizado de forma inédita num curso de graduação em enfermagem no Brasil. Ficou evidenciada a sua relação com o processo de mediação na sua implantação curricular.

Foi ampliada a discussão do processo de mediação educacional no currículo integrado, no papel do professor e no uso de diversas estratégias ativas para mobilização da aprendizagem nos alunos.

REFERÊNCIAS

1. COFEN – Conselho Federal de Enfermagem. **Resolução 311/2007** Aprova a reformulação do Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem. Rio de Janeiro, 08 de janeiro de 2007.

2. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CNE/CES. **Resolução nº 4 de 6 de abril de 2009**. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências, Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, 2009.

3. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CNE/CES. **Resolução nº 2 de 18 de junho de 2007**. Dispõe sobre a carga horária mínima e os procedimentos relativos à integralização dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, 2007.

4. WISKE, Marta A importância da compreensão. In: WISKE, Marta; GARDNER, Howard; PERKINS, David; PERRONE, Vito. **Ensino para a compreensão: a pesquisa na prática**. Tradução Araújo L. Porto Alegre; Artmed, 2007. p. 11-16.

5. PERRONE, Vito. , porque precisamos de uma pedagogia da compreensão? In WISKE, Marta; GARDNER, Howard; PERKINS, David;. **Ensino para a compreensão: a pesquisa na prática**. Tradução Araújo L. Porto Alegre; Artmed, 2007.

6. PERKINS, David. O que é compreensão? In: WISKE, Marta; GARDNER, Howard; PERKINS, David; PERRONE, Vito. **Ensino para a compreensão: a pesquisa na prática**. Tradução Araújo L. Porto Alegre; Artmed, 2007. p. 39.

7. WISKE, Marta O que é ensino para compreensão. In: WISKE, Marta; GARDNER, Howard; PERKINS, David; PERRONE, Vito. **Ensino para a compreensão: a pesquisa na prática**. Tradução Araújo L. Porto Alegre; Artmed, 2007. p. 56.

8. MASSETO, M.T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: MORAN, J.M. Campinas - Papirus - 2000.

9. Leite VAM. A mediação com instrumento mobilizador da compreensão: contribuições do marco conceitual do EpC. In: Campos DA, coordenadora. Docência no Cenário do Ensino para Compreensão: Avaliação. São Paulo: UNICID, 2010, p. 125.

10. Varela A. Informação e autonomia. A mediação segundo Feuerstein. São Paulo, Editora Senac, 2007. p. 120-121.

11. Vygotsky LEV S. **A formação social da mente**. São Paulo, - Martins Fontes - 1998.

12. Gonçalves CES. Vagula E. **Modificabilidade cognitiva estrutural de Reuven Freustein: uma perspectiva educacional voltada para o desenvolvimento cognitivo autônomo.** (ANAIS) IX ANPED - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul 2012.

13. Paranhos WY. Análise do desempenho dos estudantes de enfermagem no ensino por competências e no ensino para compreensão. [tese]. São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, 2014.

14. Thiollent M. Metodologia da pesquisa-ação. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

15. Bardin L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70; 2012.

16. Sacristán GS. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed, Porto Alegre, Artmed, 2000. p.

17. Gomez AIP. A função e formação do professor no ensino para compreensão: diferentes perspectivas. In: Sacristán JG. Compreender e transformar o ensino. Tradução: Rosa EFF, 4ª ed. Porto Alegre, Artmed, 2000, p. 353

18. Nicolescu B. Para uma educação e aprendizagem transdisciplinares. In: Bassit AZ organizadora. O Interdisciplinar: olhares contemporâneos. São Paulo: Factash editora, 2010

19. Leite MMJ, Prado C, Peres HHC. Educação em saúde: desafios para uma

prática inovadora. São Caetano do Sul: Difusão editora, 2010, p. 56-7

20. Vianna ABBA. A organização do trabalho pedagógico no curso de docência no cenário do Ensino para Compreensão: uma experiência diferenciada. In: Campos DA coordenadora. Docência no cenário do Ensino para Compreensão: Avaliação. São Paulo: UNICID, 2010, p. 21-31.

21. Souza AMM, Depresbiteris L, Machado OTM. A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: Editora Senac, 2003

22. Aquino CTE. Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007, p. 105-113.

23. Bollela VR et al. Aprendizagem baseada em times: da teoria à prática. Rev Med Rib Preto. [internet]. 2014. [citado 2015 jul. 02]; 47(3) 293-300. Disponível em: http://revista.fmrp.usp.br/2014/vol47n3/7_Aprendizagem%20baseada%20em%20equipes-%20da%20teoria%20%E0%20pr%E1tica..pdf

24. Bittencourt GKGD, Nóbrega MML, Medeiros ACT, Furtado LG. Mapas conceituais no ensino de pós-graduação em enfermagem: relato de experiência. Rev Gaúcha Enferm. 2013; [citado 2015 jul. 02];34(2):172-176. Disponível em: http://www.scielo.br/ scielo.php?script=sci_serial&pid=1983-1447&lng=pt&nrm=iso

25. Frias MAE. Vivência de graduandos em enfermagem no uso do ambiente virtual de aprendizagem [tese]. São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo; 2015.

26. Hetland L et al. Como os alunos demonstram sua compreensão? In: WISKE, Marta; GARDNER, Howard; PERKINS, David; PERRONE, Vito. **Ensino para a compreensão: a pesquisa na prática**. Tradução Araújo L. Porto Alegre; Artmed, 2007. p.

27. Massetto MT. Aula na universidade. In: Fazenda I organizadora. Didática e

interdisciplinaridade. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2000, p. 180

28. Cunha MI. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. [citado 2015 jul. 02]; 11(32): 260. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a05v11n32.pdf

29. Wiske MS, Hammerness K, Wilson DG. Como os professores aprendem a ensinar compreensão? In: WISKE, Marta; GARDNER, Howard; PERKINS, David; PERRONE, Vito. **Ensino para a compreensão: a pesquisa na prática**. Tradução Araújo L. Porto Alegre; Artmed, 2007. p. 89-90.

30. Wiske MS, Hetland I, Buchovecky E. Como o ensino para a compreensão pode ser ampliado nas escolas? In: WISKE, Marta; GARDNER, Howard; PERKINS, David; PERRONE, Vito. **Ensino para a compreensão: a pesquisa na prática**. Tradução Araújo L. Porto Alegre; Artmed, 2007. p. 230

31. Kikuchi EM. Vivenciando o mundo da avaliação em um currículo integrado de enfermagem**:** uma abordagem à luz de Heidegger. 206p. [Tese], São Paulo: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo; 2009.

32. Laluna MCMC. Os sentidos da avaliação na formação de enfermeiros orientada por competências. [tese]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2009

33. Camargo CCO, Mendes OM. A avaliação formativa como uma política includente para a formação escolar. Rev Educ Pol Deb. 2013 [citado 2015 jul. 02]; (2):2, p. 372-390. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/24825

34. Pinheiro ME. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In: Veiga IPA, Resende LMG. Escola: espaço do projeto político-pedagógico. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 91

ANEXO 1

Entrevista

1. Idade:

2. Formação:

3. Titulação: ( )Especialista / ( )Mestre / ( ) Doutor

4. Cursos de formação na área pedagógica:

( )Licenciatura

( ) Especialização em Docência

( ) Especialização em Docência no Cenário do Ensino para Compreensão

( ) Outros:_____

5. Tempo de graduação:

6. Tempo que leciona:

7. Tempo que leciona na Universidade:

8. Você poderia descrever quais foram os projetos que participou no currículo integrado da Universidade e como eles eram estruturados?

9. Comente sobre a implantação do Currículo Integrado utilizando o marco teórico do Ensino para Compreensão no Curso de enfermagem.

10. Como os aspectos referentes ao Ensino para Compreensão influenciou a criação do seus planos de ensino, grade horária e cronograma de aulas? Isto mudou a sua forma de aplicar a aula?

11. Nas UCG's (Unidades Curriculares de Graduação) e PI's (Projetos Integrados) que participou, relate como era o dia-a-dia com os alunos em sala de aula?

12. Comente sobre as estratégias que usou para ensinar os alunos nas UCG's e PI's que participou.

13. Como você realizava a avaliação da aprendizagem dos alunos nas UCG´s e PI´s?

ANEXO 2

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr(a) _____ a participar da Pesquisa: " **Reflexos da estrutura curricular na mediação do ensino de um curso de graduação em enfermagem" sob a responsabilidade do pesquisador Prof. Ms. Adriano Aparecido Bezerra Chaves, que tem como objetivos:** Avaliar como se dá a mediação do processo ensino-aprendizagem na percepção dos docentes utilizando o marco teórico do ensino para compreensão; Identificar e avaliar as estratégias de ensino adotadas pelos professores na mediação do processo ensino-aprendizagem utilizando o marco teórico do ensino para compreensão. Desenvolver junto aos os professores participantes a construção de ações educativas sobre as estratégias e a mediação do processo ensino-aprendizagem.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de Entrevista e Grupos Focais que serão gravados por meio de aparelhos digitais e eletrônicos de som e imagem.

Os conteúdos dessa entrevista e da sua participação nos Grupo Focais serão utilizados para análises da pesquisa, elaboração dos relatórios, desenvolvimento de ação educativa e apresentação dos resultados. A sua identificação será preservada utilizando pseudônimos ou outras palavras que mantenham seu sigilo e anonimato.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará no desenvolvimento científico da Educação no Ensino Superior.

Se depois de consentir sua participação o(a) Sr(a) desistir de continuar nesse estudo, tem o direito e a liberdade de retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(A) Sr(a) não terá nenhuma despesa e/ou

remuneração. Para qualquer outra informação o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com o pesquisador no seguinte endereço: Rua Cesário Galeno, 448/475 - Tatuapé - SP, CEP - 03071-000, tel. (11) 99966-4961, ou poderá entrar em contato com o Comité de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da USP, Av. Dr. Enéas Carvalho de Aguiar, 419, CEP 05403-000 - São Paulo/SP tel. 3061-7548.

Consentimento pós-informação

Eu,

_____

__, fui informado sobreo que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração. Entendi sua explicação e por isso concordo em participar sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Esse documento é emitido em duas vias que serão assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data:____/____/____

_____

Assinatura do Participante

_____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Anexo 3

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EEUSP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Reflexos da estrutura curricular na mediação do ensino de um curso de graduação em enfermagem.

Pesquisador: Adriano Aparecido Bezerra Chaves

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 25448213.2.0000.5392

Instituição Proponente: Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo - EEUSP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 489.990

Data da Relatoria: 10/12/2013

Apresentação do Projeto:

Estudo exploratório descritivo e qualitativo na perspectiva da pesquisa ação.

A pesquisa ação foi escolhida devido ao seu perfil ativo dos participantes da pesquisa em apresentar um resultado de uma ação de intervenção junto a realidade estudada.

Cenário de Estudo

Uma Instituição de Ensino Superior localizada no bairro Tatuapé, zona leste da cidade de São Paulo. Foi fundada há 39 anos e reconhecida como Universidade em 1992. Possui cursos reconhecidos pelo(MEC) na área de saúde. Entre eles o curso de Enfermagem é um dos mais antigos (está ativo e reconhecido pelo Ministério da Educação há mais de 25 anos).

Participantes do estudo:

Serão convidados professores envolvidos ou não no processo de implantação curricular do curso e/ou que ministraram unidades curriculares de graduação, core currículos, projetos integrados e práticas profissionais no curso de Enfermagem. Aproximadamente 15 a 18 professores.

Objetivo da Pesquisa:

- Avaliar como se dá a mediação do processo ensino-aprendizagem na percepção dos docentes

Endereço: Av. Dr Enéas de Carvalho Aguiar, 419
Bairro: Cerqueira Cesar **CEP:** 05.403-000
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3061-7548 **Fax:** (11)3061-7548 **E-mail:** edipesq@usp.br

utilizando o marco teórico do ensino para compreensão;

- Identificar e avaliar as estratégias de ensino adotadas pelos professores na mediação do processo ensino-aprendizagem utilizando o marco teórico do ensino para compreensão;
- Desenvolver junto aos os professores participantes a construção de ações educativas sobre as estratégias e a mediação do processo ensino-aprendizagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Ausência de riscos.

Benefícios: Desenvolvimento científico da Educação no Ensino Superior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Hipótese: A adoção do marco teórico do Ensino para Compreensão na estrutura curricular dos cursos da área da saúde interfere no processo de mediação no processo de ensino dos professores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Mencionar a RESOLUÇÃO 466/12, pois é a vigente.
- Informar a duração aproximada das entrevistas, para que os sujeitos possam optar com mais clareza.

Recomendações:

nada consta.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

não há óbices éticos.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Esta aprovação não substitui a autorização da instituição co-participante,antes do início da coleta de dados.

Os resultados da pesquisa deverão ser registrados na Plataforma Brasil.

Endereço: Av. Dr Enéas de Carvalho Aguiar, 419
Bairro: Cerqueira Cesar **CEP:** 05.403-000
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3061-7548 **Fax:** (11)3061-7548 **E-mail:** edipesq@usp.br

Anexo 4

UNIVERSIDADE CIDADE DE
SÃO PAULO - UNICID

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Reflexos da estrutura curricular na mediação do ensino de um curso de graduação em enfermagem.
Pesquisador: Adriano Aparecido Bezerra Chaves
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 25448213.2.3001.0064
Instituição Proponente: Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo - EEUSP
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 605.327-0
Data da Relatoria: 12/02/2014

Apresentação do Projeto:
Trata o presente processo de apresentação ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Cidade de São Paulo (CEP/UNICID) do projeto de pesquisa de Adriano Chaves, cujo título é "Reflexos da estrutura curricular na mediação do ensino de um curso de graduação em enfermagem".

Objetivo da Pesquisa:
O trabalho pretende "Avaliar como se dá a mediação do processo ensino-aprendizagem na percepção dos docentes, utilizando o marco teórico do ensino para compreensão".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Ausência de riscos.
Benefícios: Desenvolvimento científico da Educação no Ensino Superior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
O estudo já foi aprovado anteriormente em outro CEP, mas está seguindo orientações feitas naquela avaliação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Consta no processo a documentação necessária para avaliação, conforme aprovação já obtida.

Endereço: Rua Cesário Galeno, 445
Bairro: Tatuapé **CEP:** 03.071-000
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11-)2178-1310 **Fax:** (11-)2178-1135 **E-mail:** cepunicid@unicid.br

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO - UNICID

Continuação do Parecer: 605.327-0

Recomendações:

Foram feitas estas recomendações, que não invalidam a aprovação. (Mencionar a RESOLUÇÃO 466/12, pois é a vigente e- Informar a duração aproximada das entrevistas, para que os sujeitos possam optar com mais clareza"); bem como a orientação para autorização da instituição co-participante, antes do início da coleta de dados, e o registro dos resultados na Plataforma Brasil.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Mantido Parecer da Relatora.

SAO PAULO, 12 de Abril de 2014

Assinador por:
Danilo Minor Shimabuko
(Coordenador)

Este parecer reemitido substitui o parecer número 605327 gerado na data 20/03/2014 15:22:14, onde o número CAAE foi alterado de 25448213.2.0000.5392 para 25448213.2.3001.0064.

Endereço: Rua Cesário Galeno, 445
Bairro: Tatuapé **CEP:** 03.071-000
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11-)2178-1310 **Fax:** (11-)2178-1135 **E-mail:** cepunicid@unicid.br

Anexo 5

Roteiro para realização do Grupo focal 1

Horário	Duração	Atividade
11:00	5'	Agradecimentos e apresentação da observadora e colocar as placas de identificação para o observador.
11:05	5'	Entrega do termo de TCLE e relembrar objetivos da pesquisa.
11:10	10'	Fazer contrato com o Grupo e explicar a dinâmica do Grupo Focal.
11:20	40'	Discussão sobre o Processo de implantação do currículo integrado baseado no Marco teórico do Ensino para a Compreensão.
12:00	20'	Elaboração da síntese da discussão.
12:20	10'	Fechamento / Avaliação do Encontro.
12:30	10'	Acordos e marcação para o próximo encontro.

Roteiro para realização do Grupo focal 2

Horário	Duração	Atividade
11:00	5'	Agradecimentos e apresentação da observadora e colocar as placas de identificação para o observador.
11:05	10'	Fazer contrato com o Grupo e explicar a dinâmica do Grupo Focal.
11:20	40'	Discussão sobre a Mediação do professor no currículo integrado baseado no Marco teórico do Ensino para a Compreensão.
12:00	20'	Elaboração da síntese da discussão.

12:20	10'	Fechamento / Avaliação do Encontro.
12:30	10'	Acordos e marcação para o próximo encontro.

Roteiro para realização do Grupo focal 3

Horário	Duração	Atividade
11:00	5'	Agradecimentos e apresentação da observadora e colocar as placas de identificação para o observador.
11:05	10'	Fazer contrato com o Grupo e explicar a dinâmica do Grupo Focal.
11:20	40'	Discussão sobre as estratégias e avaliação do ensino no currículo integrado baseado no Marco teórico do Ensino para a Compreensão.
12:00	20'	Elaboração da síntese da discussão.
12:20	10'	Fechamento / Avaliação do Encontro.
12:30	10'	Acordos e marcação para o próximo encontro.

Roteiro para realização do Grupo focal 4

Horário	Duração	Atividade
11:00	5'	Agradecimentos e apresentação da observadora e colocar as placas de identificação para o observador.
11:05	10'	Fazer contrato com o Grupo e explicar a dinâmica do Grupo Focal.
11:20	40'	Discussão sobre avaliação dos encontros anteriores e construção final de proposta educativa para o grupo de professores.
12:00	20'	Elaboração da síntese da discussão.
12:20	10'	Fechamento / Avaliação do Encontro.
12:30	10'	Acordos e marcação para o próximo encontro.

Anexo 6

Caro professor,

Esse documento é um texto disparador para a discussão do nosso Grupo Focal. Esse grupo faz parte da segunda fase da pesquisa: **Reflexos da estrutura curricular na mediação do ensino de um curso de graduação em enfermagem**.

Os resultados da primeira fase foram obtidos através da sua participação em entrevistas que foram transcritas e analisadas. Depois desses procedimentos foram identificadas as Unidades mais significativas e agrupadas em 4 categorias: Implantação do Currículo Integrado por Compreensão, A mediação do professor, As estratégias de ensino e a Avaliação da aprendizagem.

No texto abaixo está a descrição sintetizada das unidades de significado mais importantes dessas categorias. Peço que realizem a leitura de cada uma delas:

Primeira categoria - Implantação do Currículo Integrado

As unidades de significado demonstraram que conteúdos dos projetos estavam estruturados em projetos e unidades didáticas, a interdisciplinaridade estava presente, a mediação estava embutida na estrutura dos projetos levando em consideração as respostas dos alunos, os assuntos já estabelecidos nas diretrizes curriculares nacionais para o curso de enfermagem fizeram parte dessa estruturação, a integralidade dos assuntos foi apresentada nas UD's, a criação dos projetos foi realizada com profissionais de diversos cursos, a avaliação dos objetivos propostos em cada uma da UDs e PIs era feita constantemente.

O conhecimento prévio do aluno aos conteúdos era importante para o desenvolvimento da prática docente, desenvolvimento de estratégias que

privilegiassem a habilidade prática foram necessárias, reuniões constantes entre os professores das UDs de diversos cursos auxiliaram na implantação do processo.

Foi um marco imposto pela pro-reitoria, não havendo uma orientação de como deveria ser implementado. Tudo seria construído conjuntamente, nos semestres iniciais foram criados eixos comuns da saúde em que os alunos deveriam desenvolver conteúdos em comum aos profissionais de saúde inicialmente com 3 cursos e depois com a medicina. Para isso, os diretores reuniam-se constantemente para desenvolver o eixo. Houve a necessidade econômica associada com a implantação do curriculo e quando o curso de medicina entrou houve um fator complicador devido a carga horária desse curso e prejuízo na aplicação de conteúdos aos demais cursos.

Os professores podiam transitar nas turmas e dar seguimento aos conteúdos dados pelos colegas de UD. A ideia de UD não se coadunava com a de disciplina única e necessitava a adoção de estratégias de ensino que trabalhassem grandes turmas como o TBL. Para isso era necessária a estrutura material, pessoal e física que a universidade não dispunha.

A entrada de alunos ao longo dos meses iniciais do semestre também dificultou o desenvolvimento do projeto que requeria uma homogeneidade dos discentes.

Também se percebeu que pela adoção do AVA houve dificuldade de adaptação dos professores. A universidade disponibilizou ferramentas para o desenvolvimento de competências dos professores para o EPC e a saída do ensino tradicional gerou conflitos diante do currículo anterior. Os professores sentiram a necessidade de mudança de postura procurando se aprimorar, buscar novas estratégias de ensino, mudar o modelo de aula e em ensinar tendo o aluno como foco. Com essas mudanças os professores tiveram que repensar suas estratégias e isto gerou raciocínios mais complexos. Foi utilizada uma ferramenta chamada Fórum pelos professores para trocarem informações na aplicação do EPC que os ajudou na prática do marco. O curriculo aproximou muito mais os professores e alunos, contudo alguns conteúdos não foram aplicados. As falhas foram corrigidas ao longo

do processo de implantação do EPC e ficou evidenciado que a necessidade de uma coordenação única ajudaria na aplicação do projeto.

O curso de enfermagem foi prejudicado com o término do projeto. Houve acompanhamento contínuo da coordenação dos cursos. O rompimento do paradigma parece ter sido um desafio para os professores, mas já havia um integração dentro do currículo por competências que facilitou o curso de enfermagem na adaptação do EPC. A postura dos professores e os conhecimentos prévios deles facilitaram a adoção do EPC na enfermagem diferentemente de outros cursos.

Há uma percepção ainda de que o aluno aprende pela apresentação dos conteúdos pelo professor.

Houve medo na aplicação de novas estratégias ativas para os alunos do EPC, depois foi motivador para gerar novas habilidades aos professores.

Houve engajamento dos professores com as estratégias ativas de aprendizagem, os alunos também, mas não houve tempo suficiente para avaliar frutos dessa implantação devido a nova mudança curricular, mas o resultado analisado por trabalho científico não foi diferente dos alunos do currículo disciplinar.

Os professores tiveram que se moldar a um ensino mais ativo, pensar em alunos mais independentes mesmo diante de dificuldades de trabalho e horários.

Não houve resistência pela maioria dos professores e menos ainda pelos professores de enfermagem, pois parece que a instrumentalização dos professores com o EPC os ajudou muito na implantação dos processos e verem o aluno como agente principal.

Trabalhar com professores de outros cursos também ajudou muito, pois permitiu a eles trocarem experiências e novas percepções.

Sendo assim era preciso ter um alinhamento com os demais docentes na UD para que os alunos não interpretassem erroneamente as ações, estratégias e

conteúdos, tudo tinha uma característica multiprofissional, integradora entre os professores o que era bem visto para a formação dos alunos.

Para outros professores houve também dificuldades de implantação do curriculo logo de início, pois em muitos assuntos era necessário a presença de especialistas em diferentes turmas.

A atitude dos professores mudou quando centralizou-se a aprendizagem no aluno, exigindo dele, uma maior atenção e utilizar estratégias diferentes em sala de aula.

Não cabia mais espaço apenas para aulas magnas sendo impreterível a mudança de postura do professor. No início foi importante a aceitação dos professores pelo desafio, sair da "zona de conforto", pensar a UD, conteúdos, etc. Houve aumento da preocupação do professor com os alunos, na sua aprendizagem, o que não haviam construído a necessidade de recuperar conteúdos.

A flexibilidade do professor foi uma característica apresentada pelos professores do curso na implantação do EPC. Além disso, olhar o curso como um todo, trazer elementos concretos da realidade dos alunos, viabilizar o plano de ensino de forma prática, olhar o aluno como um todo.

A resistência de alguns foi encarada de forma natural. Depois do entendimento e percebendo o resultado final, houve maior aceitação. Também alguns professores não conseguiam trabalhar em equipe, não tinham o perfil ou não queriam mudá-lo.

Outra dificuldade inicial foi o entendimento dos conceitos, o que gerou uma dificuldade de adaptação.

Já havia acontecido mudanças curriculares anteriormente e isto tornou os professores já preparados (enfermagem), contudo isto foi uma dificuldade por se trabalhar com vários currículos em andamento. Depois, vendo que houve uma mudança com um referencial teórico gerou maior segurança para os professores, além de a instituição ter disponibilizado o curso de formação.

Já os alunos estavam acostumados a uma determinada metodologia clássica e os veteranos influenciavam as suas ideias.

Uma característica é que o aluno não tinha tempo para trabalhar no ambiente virtual, utilizava o período fora da sala de aula para isso. Eles demonstraram ter entendido o processo de construção do conhecimento, mas isto não eliminou a necessidade de mudança de postura devido a característica do projeto.

O aluno sentia-se mais próximo do professor devido as estratégias adotadas.

O aluno por ser trabalhador teve dificuldades na busca por conhecimento devido às más condições físicas como o cansaço, a falta de tempo, contudo teve uma vivência prática interessante que pode auxiliá-lo na aprendizagem.

Parece que inicialmente houve uma dificuldade do aluno no entendimento da estratégia, mas depois ocorreu uma mudança de atitude dele, o que gerou maior participação no processo, chegando a questionar o curso pela maneira diferente que o curriculo é empregado.

As deficiências de conhecimentos prévios do ensino médio acarretavam dificuldades de conexões com conteúdos ensinados, o que pode ter gerado problemas na aprendizagem global dos assuntos.

O projeto gerou um aluno com características mais reflexivas, uma postura mais dinâmica, que utilizou mais o raciocínio lógico, clínico, que procurou utilizar a bagagem teórica que aprendeu, não realizou apenas uma ação mecânica. Eles tornaram-se mais observadores, mesmo imaturos no início do curso/estágio. Desenvolveram melhor a forma de cuidar, de tomada de decisão, negociações de conflito e como agir na vida profissional.

Segunda categoria - A mediação do professor

Parece que os professores mudaram a sua percepção do seu papel. Denotam que houve uma mudança de atitudes e resignificaram sua atuação. Percebem que assumem o compromisso com a mudança de postura do aluno e tornam-se agentes ativos no processo pelo aluno e não pelo conteúdo. São citadas características de como o professor deve agir: estimulador, incentivador, reflexivo, flexível, mediador, facilitador

Ele precisou criar condições para que o aluno pudesse gerar aprendizagem significativa (remetendo a escolha da estratégia), utilizando para isso, a experiência prévia do aluno, e anecessidade de conhecê-lo melhor.

A criação da ementa, dos objetivos fez o professor pensar diferente, pois muda o foco do ensino, selecionar melhor os conteúdos.

O professor tem como papel ser provocador, estimular o diálogo entre os alunos, atentar para os pouco participativos, manter o foco na aula. O professor tem o papel de ajustar os conteúdos e estratégias para uma relação mais harmônica entre aluno e conteúdo, quando isso ocorre há um ganho de aprendizagem.

É papel do professor a condução da estratégia, do projeto, da UD ou do Projeto, estimular os alunos a criarem novas estratégias de aprendizagem, aumentar a criatividade.

O EPC também estimulou o professor a ver o curriculo como um todo e não isolar-se na UD, houve um aumento da interação com os demais docentes, utilizou a avaliação do conhecimento prévio dos alunos, estimulou a interligação dos conteúdos de UDs e PIs diferentes, auxiliar, interagir perceber melhor o aluno

Terceira categoria - Estratégias de Ensino

Nessa categoria os professores expressaram diversas estratégias utilizadas no EPC e que denotam uma centralização no aluno e serem ativas.

Construção de maquetes que demonstraram locações de recursos de áreas físicas.

Seminários: foram realizados seminários sobre a sua profissão, para integralização de conhecimentos das UDs e PIs.

Aulas práticas: Houve uma preocupação no desenvolvimento de habilidades ligadas a sinestesia, postura corporal o que era feito em aulas práticas, eram interdisciplinares ou específicas. O laboratório foi citado como instrumento da estratégia. A vivência de experiência com pacientes em campo também foi citada.

Aulas Magnas/expositivas: as aulas "magnas" foram utilizadas com menor frequência, mas trazia um rendimento maior em turmas grandes.

Experimentos: foram exemplificados experimentos nas aulas práticas.

Pesquisas: em diversos momentos os alunos eram estimulados a busca de informações na biblioteca, internet, base de dados, etc. Também foi utilizada para validação de procedimentos em campo assim que os alunos terminavam algo e o professor solicitava a pesquisa para fundamentar as ações.

Discussões/orientação em Grupos: foram feitas em sala de aula, em estágio. A verbalização dos alunos era livre, as quais eram utilizados para nortear discussões. Foi citado o formato de mesa redonda por um dos professores. Também foi citada a utilização de questionário para suscitar a discussão do grupo.

Estudos de Caso/caso clínico: eram realizados vários com integração de conteúdos, foi citada a realização de sínteses durante essas discussões, a interação entre os alunos e professores com resultados produtivos no julgamento dos professores e os alunos podiam participar livremente e foram empregados para validação de conteúdos. Eles eram baseados na prática e cotidiano dos alunos.

Vídeos: os professores relataram a utilização de vídeos diversas vezes.

Práticas de campo: eram trocadas em local de estágio, em reuniões, em sala de aula, construção de cartazes, folders para orientação da população na comunidade.

Relatórios de atividades: eram utilizados como ferramenta de avaliação ou de ponto de partida para uma discussão.

Portfólio: era utilizado como ferramenta de avaliação ou para construção de raciocínio.

Testes: foi citada a realização de testes para apresentar um feedback aos alunos, tanto individuais quanto em grupo.

TBL: um professor também citou o TBL (Team based learning) utilizado como principal estratégia de aprendizagem associadas com leitura prévia.

AVA: foi utilizado como repositório de conteúdos com interação limitada

Ações educativas: no estágio os alunos realizaram ações educativas na comunidade em formato de palestras integrando os conhecimentos e ações.

Estudos Dirigidos: os professores direcionaram os alunos a realizarem estudos dirigidos.

Trabalho em dupla: outra estratégia foi a realização de procedimentos em campo em duplas.

Participação em eventos: os alunos em campo de estágio participaram de eventos promovidos pelos profissionais do campo e o professor utilizou essa oportunidade para que o aluno pudesse aumentar seu aprendizado.

Situação-problema: foram empregadas no eixo-comum e também nas unidades e PIs de forma gradual, havia tempos de desenvolvimento e de fechamento. Eram assuntos que procuravam desenvolver a multidisciplinariedade e integralidade. Elas eram contextualizadas e procuravam trazer a vivência do aluno explorando seus conhecimentos prévios. Houve dificuldades descritas na aplicação dessa técnica devido ao número de alunos, a construção coletiva e clareza do objetivo.

Quarta categoria - Avaliação da aprendizagem

As avaliações da aprendizagem foram feitas no formato de prova tradicional e isso gerou um conflito importante no discurso dos professores, pois era contrário ao que o EPC sugere. Ela foi classificatória e isto causou desconforto aos professores. Era preciso chegar a uma nota, o que se contrapôs ao processo de avaliação que é focado no aluno e procura melhorar as suas deficiências. O processo tornou-se pontual. Não havia como descrever conceitualmente a progressão do aluno, pois não havia um" prontuário" dele.

Os alunos também eram tradicionais e houve relato de embate entre professor e aluno devido a isso.

Era desejo do professor que a avaliação do aluno fosse mais próxima da realidade do aluno. A avaliação deveria ser um momento de aprendizagem onde mudar de estágios de progressão (compreensão) fosse algo perceptível.

Houve questionamento a respeito do que representa uma nota e essa repercussão para o professor.

Foram realizadas avaliações parciais ao longo das aulas e estágio. Utilizou-se também seminários, provas formais com situações problema, provas individuais e coletivas dissertativas, portfólio, prova final, projetos e o seu processo de construção, atividades presenciais, mapas mentais, atividades em grupo, casos clínicos, fluxogramas, provas interdisciplinares e trabalhos em grupo como avaliação.

O instrumento de avaliação da aprendizagem no estágio foi modificado (avaliação das competências), mas houve relato de que o professor vai aprendendo a avaliar melhor o seu aluno utilizando o mesmo instrumento. A avaliação diária e com feedback foi citada. Foram criados também instrumentos de acompanhamento de desenvolvimento de projetos e reuniões para acompanhamento do aluno.

A avaliação da aprendizagem feita no estágio era feita diariamente e o planejamento das atividades do estágio conduzia o aluno também a sua avaliação.

A avaliação da aprendizagem tinha uma formalidade e era somativa gerando dificuldades da sua realização pelo professor, pois era necessária uma nota para passar. Nas UDs que havia mais de um professor havia dificuldades maiores devido a construção coletiva das avaliações.

Não houve apenas um modelo de avaliação, havia uma necessidade de se criar várias avaliações para atender a característica do EPC.

Após a leitura você deve estar se recordando de várias coisas que vivenciou.

Bem, é hora de compartilhar essas vivências e impressões com os demais professores.

Foram convidados 13 participantes para compor esses Grupos.

Além dos participantes estarão presentes um coordenador (o próprio pesquisador) que terá como função orientar o Grupo no alcance dos objetivos propostos para cada um dos encontros, estimulando a participação de todos para que os resultados sejam produzidos pelo Grupo. Também fará parte um observador externo ao Grupo que tem uma função importante no controle do tempo, controle dos equipamentos de gravação, auxiliar o coordenador na observância da técnica correta, contribuir com seu parecer sobre as observações feitas pelo coordenador, as minúcias apresentadas pelo grupo que fogem ao olhar do coordenador e registrar suas impressões dos participantes num diário a ser aproveitado na análise do Grupo.

Para o sucesso dos Encontros é importante que haja a observância de alguns pontos, a fim de que o resultado final seja satisfatório para todos:

Manter os telefones celulares desligados a fim de não atrapalharem a linha do raciocínio dos participantes.

Realizar colocações objetivas e opinar respeitando o tempo de fala de 3 minutos.

O tempo de duração previsto para cada encontro é de 90 minutos e terá um roteiro apresentado pelo coordenador no início do Encontro.

Para isto estaremos juntos em 4 encontros:

O primeiro dele será no próximo dia 22/4/2015 (quarta-feira) às 11:00 na sala 602 do prédio Alfa da Universidade. Esse momento terá como objetivo uma avaliação diagnóstica das unidades de significado encontradas da primeira categoria: Implantação do Curriculo Integrado.

O segundo encontro será no dia 28/4 (terça-feira) às 17:30 e discutiremos os achados das duas categorias seguintes: Mediação do professor e Estratégias de Ensino.

O terceiro encontro será no dia 5/5 (terça-feira) às 17:30 e continuaremos com a discussão da última categoria: Avaliação e teremos uma proposta de início de construção de uma ação educativa.

Nosso quarto e último encontro será no dia 12/5 (terça-feira) às 17:30 e faremos um fechamento dessa proposta e uma avaliação de todos os encontros.

Espero poder contar com sua presença em todos os encontros. Caso não seja possível comparecer a um deles, não se preocupe. Será um prazer recebê-lo nos demais.

Peço que confirme sua presença por e-mail: enfadriano@yahoo.com.br ou tel.: 99966-4961.

Adriano Ap.B. Chaves - Pesquisador