
Projeto de ensino-aprendizagem em oficinas para a Enfermagem na disciplina Projeto de Pesquisa: reflexão-experiência

Antonio Jorge Silva Correa Júnior¹
<https://orcid.org/0000-0003-1665-1521>

Adriana de Sá Pinheiro²
<https://orcid.org/0000-0001-9580-536X>

Helena Megumi Sonobe³
<https://orcid.org/0000-0003-3722-0835>

Resumo

Neste artigo, objetivou-se debater, por meio de uma experiência, a formação docente e o Projeto de Ensino-Aprendizagem (PEA) para a graduação de Enfermagem em oficinas da disciplina Projeto de Pesquisa II. Com base na formação dos eixos “Referencial teórico: a formação e identidade docente na saúde e sua problematização”, “O PEA na elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso na Enfermagem: proposta incrementada”, “Imbricações da experiência com a identidade e formação docente”, relata-se a experiência da disciplina Projeto de Pesquisa II em uma instituição do Norte do Brasil entre os anos de 2019 e 2021. Defende-se que o PEA debatido possibilita a expansão da Zona de Autonomia Relativa docente nas oficinas de elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso.

Palavras-chave: Projeto de ensino-aprendizagem; Projeto de pesquisa; Bacharelado em Enfermagem; Oficina pedagógica; Trabalho de Conclusão de Curso.

Teaching-learning project in workshops for nursing in the Research Project discipline: reflection-experience

Abstract

In this paper, the objective was to discuss, through an experience, teacher education and the Teaching-Learning Project (PEA) for Nursing undergraduate studies in workshops of the Research Project II discipline. Based on the formation of the axes “Theoretical framework: teacher education and identity in health and its problematization”; “PEA in the elaboration of the Nursing undergraduate thesis: an increased proposal”; “Imbrications of experience with identity and teacher training”, the experience of the Research Project II discipline in an institution in Northern Brazil between 2019 and 2021 is reported. It is argued that the PEA debated enables the expansion of the teaching Relative Autonomy Zone in workshops for the preparation of the undergraduate thesis.

Keywords: Teaching-learning project; Research project; Bachelor of Science in Nursing; Pedagogical workshop; Undergraduate thesis.

¹ Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP), Belém, juniorjorge_94@hotmail.com.

² Universidade da Amazônia (Unama), Belém, adrianadesapinheiro13@gmail.com.

³ Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da USP, Ribeirão Preto, megumi@eerp.usp.br.

Considerações iniciais

A identidade do profissional de Enfermagem adscrive-se a vicissitudes históricas e sociais, sendo uma atividade produtiva na cadeia da saúde com ética, regime e produções culturais próprias. Trazendo algumas concepções vigotskianas, na graduação em Enfermagem, o repasse de signos e de significados – aquilo que o outro diz, seja o professor ou uma determinação social – dita muito das práticas dos futuros enfermeiros. Registramos que a identidade e a construção psicológica dos discentes com transformações qualitativas de funções psicológicas superiores envolvem pensamento abstrato, memória, lógica e lapidação de conceitos, para que, no campo das experiências, as últimas sejam potencializadas pela aquisição de pensamentos conceituais próprios do âmbito acadêmico e não estritamente técnico (LIMA; GONÇALVES, 2020).

Aventamos que a dimensão profissional em que se acomodam a atuação com a identidade, a dimensão pessoal e organizacional são elementos configuradores da docência universitária (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). Então, é um papel docente não repassar apenas signos e significados curricularmente estáticos, mas, sim, favorecer ao discente a atribuição de novas relevâncias e concepções sobre a sua graduação (LIMA; GONÇALVES, 2020).

A busca de conhecimentos específicos, técnicos e cuidadosos são marcos na formação docente na saúde, deixando conhecimentos pedagógicos encobertos. Assim, problematizamos que alguns dilemas da formação docente se aprofundam a depender da instituição (BATTISTEL *et al.*, 2015). Empenhar-se no ensino de pesquisa, de método(s) e de ciência(s) para a Enfermagem requer uma mudança de paradigma da categoria, sabendo partir da elaboração do projeto de pesquisa, segundo Oliveira (2008), como um acordo de garantia pedagógica e, para o orientador, a garantia de que os discentes se familiarizaram com o tema. São habilidades enfatizadas por Gil (2019) para esse momento: reconhecer as finalidades e a importância da pesquisa, estruturar o texto do relatório, reconhecer o estilo adequado para a redação dependendo do método escolhido e utilizar as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

No que concerne à docência no campo da saúde, as pesquisas ou mesmo os relatos acurados de inovações nas formas e nas estratégias de ensino por parte dos docentes apresentam lacunas (CYRINO *et al.*, 2015), e os temas priorizados vão de encontro à prática clínica, ao raciocínio e à empatia para o atendimento a condições de saúde-doença e tendem, em médio e longo prazo, a formar um só perfil de discente. A dimensão pedagógica nos programas de pós-graduação englobaria, segundo Cyrino *et al.* (2015): Gestão do ensino em saúde e transformação no ensino-aprendizagem; Currículo/processo/avaliação; Desenvolvimento docente; Integração do ensino universitário e Rede de Atenção à Saúde; e Tecnologias presenciais e a distância.

Contextualizando melhor o Projeto de Ensino-Aprendizagem (PEA), consideramos que ele abarca um plano de ensino ou um plano de curso determinando muito mais do que um ciclo letivo. Ele ilustra, sim, o objetivo e o objeto de ensino com metodologia, recursos, avaliação de aprendizagem e integração. Dessa forma, o PEA estrutura atividades e impede que a docência seja banalizada, desalienando-a, por não se constituir como um aprisionamento (VASCONCELLOS, 2019a, 2019b).

Na experiência deste artigo, concatenamos a análise (onde estamos e com quem estamos), a projeção de finalidade das atividades (que fim queremos alcançar em curto, médio e longo prazo) e a mediação (VASCONCELLOS, 2019b). Para essas necessidades, explanaremos adiante sobre as oficinas orientadas por *o que fazer, para que fazer e como fazer* ou *sentir-pensar-agir*, os quais preveem participação em atividades teórico-práticas (PAVIANI; FONTANA, 2009; SILVA; FERRAZ, 2012). O conceito de oficinas pedagógicas pressupõe formação aliada à reflexão, em espaços de trocas de saberes com tarefas colaborativas e o professor como facilitador (SILVA; FERRAZ, 2012).

Em continuidade, sustentando a problematização do objetivo relacionado aos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), cremos que o PEA, nesta experiência, permite ao professor orientar a si e aos demais traduzindo em oficinas pedagógicas suas funções, sua concepção sobre a profissão, a ciência e as teorias das quais comunga. Demanda-se *ação-reflexão-ação* para reunir os saberes cotidianos em propostas formativas, permitindo-lhe ser um autor (BATISTA, 2005), resignificando a disciplina e o termo “orientação de TCC”, visto como um

momento enfadonho e uma atividade empedernida.

Transpõem-se para este recorte conhecimentos didáticos específicos organizados em atividades coletivas e cientes da existência de uma Zona de Autonomia Relativa (ZAR). Urge, portanto, que o docente tenha os “olhos de lince” para atuar em espaços/percalços/necessidades, visto que, se ele não o fizer, ninguém mais o fará. A ZAR reconhece a mediação por intermédio da autonomia relativa, desenhada simbolicamente pelos limites externos da realidade e da autolimitação pessoal do professor (VASCONCELLOS, 2019b).

A ausência de autonomia é determinismo, e a autonomia relativa significa partir dos desejos para intervenções reais, ainda que limitadas (VASCONCELLOS, 2014). Geraldi (2017) fala que a autonomia se conjuga no eu-outro e aborda determinismos e ameaças ao contexto docente. A própria sociedade definiu a função da escola e, a depender de alguns recortes, parece não haver englobado a transformação social. Assim, a seriação do conhecimento dicotomizada em aprendiz-aprendizagem e simples-complexo, partindo do pressuposto de que o polo no qual o discente se situa é o simples, corrobora a compartimentalização da vida.

Consequentemente, inferimos que problemas metodológicos geralmente estão relacionados a não permitir a apropriação crítica da realidade. No trabalho educativo em determinadas teorias do conhecimento, como na metodologia da pesquisa e da construção do projeto, somos atravessados pela construção de realizações práticas (JARA, 1987). A articulação de educação-pesquisa é um dos pilares do currículo universitário, e mais, a articulação de “pensar em pesquisa” coloca em prática a escrita e justifica a construção de um Projeto de Ensino-Aprendizagem. Ao observarmos essa pertinência, neste artigo, buscamos debater, por meio de uma experiência, a formação docente e o Projeto de Ensino-Aprendizagem para a graduação de Enfermagem em oficinas da disciplina Projeto de Pesquisa II.

Referencial teórico: a formação e a identidade docente na saúde e sua problematização

A identidade docente é constituída em um percurso gerado e gerador: gerado pela implementação e pelo aprimoramento de políticas educacionais e institucionais; e gerador de redes, de promoção de atividades em grupos de pesquisa e até mesmo de outras trajetórias

formativas (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013). No Brasil, ao contrário do âmbito internacional, a criação de lugares de valorização ainda é tímida. Em instituições públicas, é frisada como a valorização docente prevê condições para o seu trabalho, a inclusão na organização departamental e em grupos de apoio pedagógico, confrontando a fragmentação das malhas curriculares e estudando-as criticamente (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). Experiências notórias são as Rodas de Conversa, os Programas de Aprimoramento da Docência Universitária e o Programa de Acolhimento de novos docentes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mas manifestando o desafio da construção de redes articuladas (VASCONCELLOS; SORDI, 2016).

Em observância a isso, a expansão de pesquisas sobre ensino na saúde, no Brasil, surgiu a partir dos marcos teórico-históricos e políticos da reforma sanitária brasileira no início da década de 1970 e das próprias diretrizes curriculares nacionais de 1996. Anos depois desses marcos, a Pró-saúde e o Pet-saúde, fomentados via edital pelo Ministério da Saúde e pelo Ministério da Educação (MEC), despertaram ainda mais a premência de pesquisas sobre ensino-aprendizagem na saúde (CYRINO *et al.*, 2015).

Um impasse permanente é a valorização do conhecimento específico pelos docentes a despeito do conhecimento pedagógico (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013). Formas para conhecer, pensar ou pesquisar o ensino são relegadas; contudo, julgamos valiosa a interdisciplinaridade que conecta os campos de estudo da didática e da pedagogia. Sobre didática, ela “[...] vem sendo entendida como campo do aparato instrumental (técnicas, planejamento e avaliação) que o professor precisa dominar para realizar seu trabalho educativo” (BATISTA, 2005, p. 289). Acerca da pedagogia, o autor explica:

[...] ‘fundamento’: 1) conectado aos aspectos históricos e sociais, neste caso os relativos à área da saúde; 2) relacionado ao contexto institucional e acadêmico; 3) articulado aos condicionantes filosóficos e epistemológicos da prática docente; e 4) referente ao processo ensino-aprendizagem e à organização do trabalho docente em saúde (BATISTA, 2005, p. 289).

A rigidez da dicotomia professor *versus* pesquisador não pressupõe, portanto, como o domínio específico se encaixa no domínio didático-pedagógico. Para isso, prevê-se o I) Pessoal: são sujeitos da docência e objetos dela; II) Pedagógico: saber-fazer, que diz respeito aos

discentes se apropriarem desses saberes com reflexão individual; III) Apropriação de atividades específicas visando a atuação (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013).

Tais políticas microinstitucionais estão abertas a diversos saberes. No recorte depreendido neste artigo, trazemos à baila o saber interprofissional, o “Saber em pesquisa”, dificilmente coligado às habilidades pessoais e prático-clínicas e às formas de ensino-aprendizagem centradas no perfil dos discentes. Nesse último quesito, consideramos que estimular os discentes com um contrato didático eleva o patamar qualitativo da formação. O professor engaja-os na postura frente ao saber, problematiza informações, aplica-as, explicando o sentido da disciplina na formação (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). Tais sentidos se aprofundam quando são disciplinas de TCC: saber mostrar ao discente que, nesse período final com atividades práticas em ritmo industrial, é o momento para a elaboração de uma pesquisa, o que frequentemente consideram como pura teoria e abstração longínquas da práxis. Todavia, em termos concretos, busca-se compartilhar o seguinte: “Diz-se, por exemplo: ‘elevar-se à abstração, à teoria’ ou ‘descer ao contexto, ao prático’. Nós pensamos que ainda que se conserve esta simbologia física, o movimento deveria ser o inverso: descer ao abstrato, à teoria, e subir ao concreto, à prática” (JARA, 1987, p. 98).

Ao permeabilizarem problematizações, Vasconcellos e Sordi (2016) alertam para a reestruturação neoliberal da autonomia docente desde seus primeiros passos, na primazia regulatória e avaliadora por intermédio do número de publicações expondo o que interessa ao escopo do professor universitário:

No nível macro, nas questões relacionadas às políticas educacionais, predomina a concretização de uma lógica que atende a interesses não compatíveis com a ideia de uma formação docente e discente emancipadora. Este cenário, no entanto, não impede a luta e resistência de muitos que acreditam que a educação deve privilegiar a qualidade social e estar alinhada com a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa (VASCONCELLOS; SORDI, 2016, p. 411).

Esses efeitos deletérios à formação colaboram para uma gestão de sala conteudista e frustrações no nível superior, o que não nos interessa aqui. Battistel *et al.* (2015) elencam as

dificuldades: formação pedagógica carente, resvalando em reprodução de conhecimentos e na não produção; e o descompasso com as inovações tecnológicas com as quais os discentes possuem familiaridade, amiúde formar adequadamente confronta o contexto de usinas de futuros profissionais e a “fastfoodização” na universidade (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). Geraldi (2017) expõe, por sua vez, que o professor deve evitar configurar sua identidade com:

1. ser hábil para ensinar mesmo não sendo muito dotado; 2. sua função é comunicar (e infundir) na juventude uma erudição já preparada, e não retirada da própria mente (isto é, não precisa ser produzida por ele próprio); 3. para exercer sua função, tudo se lhe dá nas mãos: o quê e o como ensinar (uma partitura já composta) (GERALDI, 2017, p. 125).

A universidade transecularmente confronta tônicas bem conhecidas na realidade do trabalho docente e, para tanto, uma micropolítica indutora institucional com recursos deve ser pensada com ações práticas e descentralizadas na malha curricular (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). Atitudinalmente, a partir da convicção de suas atribuições afastadas dos dilemas do desestímulo, conclama-se que o docente se coloque em posição ativa não paternalista, posicionando-se pela ZAR (e sua expansão), dependendo do empenho – *Querer e Poder* pessoal e coletivo. Tais sentidos só se materializam se o docente *Desejar* profundamente se envolver (VASCONCELLOS, 2014). Esse clima favorece a troca dialógica e a confiança (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

Na breve elucubração em *Pedagogia do ver*, Han (2017) corrobora uma pedagogia da resistência a estímulos opressivos ou intrusivos no ensino-aprendizagem, momentos de reflexão do “por que estão fazendo este trabalho?”, “por que este tema?”, e para quem fazem o TCC, impedem uma hiperpassividade dos discentes na escrita.

Para Han (2017), o risco de repassar tarefas para serem realizadas pelos discentes ao longo de um *continuum* – seja de sete dias, dez dias ou 15 dias – é investi-los em uma agudização hiperativa da atividade, lhes dispersando o pensamento em várias tarefas e tornando impossível a *Nachdenken* (reflexão), tornando o método científico um conjunto de técnicas que não se comunicam. Combatendo essas relações fetichizadas e a ênfase somente no operacional, tomamos como orientação: I) o princípio educativo do método que escolheram

aliado à aplicabilidade disso em suas vidas acadêmicas e profissionais; e II) os conceitos a serem ensinados durante o percurso das oficinas de TCC (SILVA, 2018).

O progressivismo da qualificação *para e pelo* mercado não garante emancipação e raramente desperta faculdades reflexivas quando aliado ao individualismo e à precarização, como em orientação de TCC aligeirada e para cumprimento de cotas. Tal individualismo foi historicamente construído pelo isolamento mútuo dos professores, pelos dilemas na avaliação e por uma subcultura ocupacional marcada pela identidade norte-americana (imagem tradicional conservadora, heroica e onipotente e fazendo tudo pelo “dom” de ensinar). Assim, pensamos até que ponto essa mentalidade não foi repassada para os discentes nos primórdios da graduação, afastando-os de trabalhos colaborativos e priorizando a configuração de uma identidade de especialistas em um tópico da saúde (DINIZ-PEREIRA, 2015).

Uma educação crítica cuja imagem-objetivo é a práxis eleva a consciência coletiva e transforma o mundo de acordo com um fim (SILVA, 2018). Logo, objetivando a transformação de práticas enraizadas relacionadas ao Projeto de Pesquisa II, transpomos as dimensões (RIOS, 2009; SILVA, 2018) para a presente proposta:

- *Dimensão técnica*: reconhecer as interconexões entre os capítulos, focalizar sempre o objetivo e a pergunta de pesquisa, realizar buscas nas bases de dados, saber realizar a análise de pertinência do título e dos objetivos dos artigos selecionados, saber realizar um fichamento.
- *Dimensão estética*: além de estimular a normatização científica do TCC seguindo a ABNT, ensinar os discentes a contemplarem os conceitos e as teorias próprias ao trabalho, abstraindo as implicações da teoria ou os conceitos para a vida profissional.
- *Dimensão política*: importância da pesquisa para a futura caminhada nos serviços de saúde do Sistema Único de Saúde (SUS) e como integrante de uma profissão pensante.
- *Dimensão ética*: reconhecer o que é plágio (do qual muitos ouviram falar, mas ainda o exercem) e estratégias para evitá-lo.

Metodologia

Este texto se trata de um relato de experiência. Para a sua elaboração, realizamos um aproveitamento teórico-bibliográfico que possibilitasse debater sobre um PEA para o objeto em estudo. O relato de experiência contou, como pano de fundo, com o contexto de ensino (e aplicação simultânea) dos conhecimentos de metodologia da pesquisa no âmbito universitário, em uma instituição particular do Norte do Brasil para o Bacharelado em Enfermagem, em que foram propostas oficinas de escrita científica nos anos de 2019, 2020 e 2021 com oferecimento pelos turnos da tarde.

Para desenvolvermos um arcabouço teórico, ocorreu uma seleção das fontes bibliográficas com base em textos de autores de renome oferecidos pela disciplina de pós-graduação “Docência Universitária em Saúde – Formação da Identidade Profissional”, unindo-os a outros textos interessantes ao escopo: sobre oficinas pedagógicas, método de pesquisa e estratégias centradas no discente. Houve a leitura desse material; a seleção de trechos relevantes; o fichamento em caderno e em um arquivo único no *Microsoft Word*; a organização lógica do trabalho e a redação. Assim, os referenciais da docência adotados foram: Han (2017), Jara (1987), Rios (2009), Silva (2018), Sordi e Santos (2020), Vasconcellos (2014, 2019a, 2019b).

Focalizaram-se as vivências docentes em orientações e problematizações nos TCC após a qualificação em Projeto de Pesquisa II (carga horária de 40 horas), do 10º período da graduação de Enfermagem na Instituição de Ensino Superior (IES) privada da região Norte. A escolha desse recorte ocorreu devido ao fato de que o tema e o(s) objetivo(s) já estão mais sedimentados nesse ponto do processo formativo.

Cerca de 40 oficinas foram realizadas com média de uma hora por grupo, contando com cerca de 50 alunos ao longo de três anos (2019 até 2021). Na totalidade, os participantes eram orientados da segunda autora deste texto. Os horários foram apazados de modo a preservar a individualidade do grupo, sobretudo nos primeiros encontros. Não raro, as oficinas de acompanhamento eram marcadas com dois ou três grupos, e o docente dirimia dúvidas em conjunto no laboratório de informática.

O local de realização das oficinas geralmente são os laboratórios de informática da instituição; contudo, porventura, aulas de Método já foram ministradas em sala de aula

convencionais. Os momentos em cada oficina se dividiam em: quebra-gelo (usado no primeiro encontro, com explicação do que se tratava as oficinas); acolhimento das dúvidas (que se modificaram à medida que a pesquisa foi caminhando); identificação das fortalezas do trabalho escrito, ensino e desenvolvimento de estratégias para a escrita, estabelecimento de tarefas para serem concretizadas até a próxima oficina e avaliação dos avanços em relação à oficina anterior, além das dificuldades e das potencialidades dos discentes. Em um ciclo letivo, geralmente, cada grupo necessitava de quatro ou cinco encontros.

O cenário contou com pelo menos dez laboratórios de informática, cada um dispo de quadro magnético, *Datashow* e computadores como recursos pedagógicos. Uma iniciativa para a disposição de materiais didáticos – apostilas, artigos e manuais – depreendida foi o compartilhamento deles em um *Drive*, geralmente do *Gmail*. Um ambiente climatizado e acesso à Internet facilitaram a ambiência. As oficinas apresentaram como participantes geralmente discentes do sexo feminino, que trabalhavam e estudavam, e raramente reportavam a realização de iniciação científica ou o conhecimento prévio sobre a escrita científica. No que diz respeito a eventuais faltas, elucidou-se, no quebra-gelo para cada grupo, que a presença de pelo menos um dos componentes garantiria o seguimento das orientações na oficina; assim, aquele(s) que comparecesse(m) repassaria(m) as metas e os apontamentos. Faltas contínuas e sem justificativa do mesmo discente foram devidamente registradas.

Dito isso, este texto encontra-se dividido da seguinte forma: Considerações iniciais para a proposta; Referencial teórico: a formação e a identidade docente na saúde e sua problematização; O PEA na elaboração de TCC na Enfermagem: proposta incrementada; Imbricações da experiência com a identidade e a formação docente, como resultados e discussões; e as Considerações finais.

O PEA na elaboração de TCC na Enfermagem: proposta incrementada

A sequência dos trabalhos respeitou a seguinte sequência: introdução, justificativa, problemática, objetivo(s), referencial bibliográfico, método, resultados, discussão, conclusão ou considerações finais, como recursos que o plano de aula contempla nas oficinas ao longo de

meses. Assim sendo, conceberam-se os elementos do PEA no Quadro 1.

Quadro 1 – Aspectos do PEA

Aspectos norteadores (VASCONCELLOS, 2019a)	Discussões sobre as oficinas e resultados
<p>Conteúdo: Escrita científica; explanação sobre métodos (revisão narrativa, revisão integrativa, abordagem qualitativa, abordagem quantitativa); prática baseada em evidências.</p>	<p>Ao esclarecerem suas dúvidas, os discentes geralmente começaram a externar choque, tendo em vista que desconheciam os conteúdos implicados na metodologia da pesquisa, pois muitos confundiam com normas da ABNT. Um recurso tradicional, a aula expositiva dialogada, foi apreciado antes do uso do laboratório de informática. Migrarem para o computador e aprenderem a buscar em bases de dados mostrou-se como um dos primeiros indicativos positivos para os discentes de que “o trabalho está andando”, como reportaram.</p>
<p>Metodologia: Aula expositiva dialogada apoiada nos pontos de vista dos discentes; problematização grupal.</p>	<p>Ao verbalizarem as dificuldades de escrita, os discentes demonstraram receio de as oficinas serem muito rígidas e possuírem teor punitivo, por frequentemente não compreenderem o método que escolheram, já que saíam da qualificação repletos de dúvidas. A identificação de necessidades perdurou até o final das oficinas. Geralmente, saíam da primeira oficina comprometidos com um número mínimo de correções e propostas para amadurecer o objeto de estudo, caso a qualificação não tivesse sido suficiente.</p>
<p>Necessidades e <i>obstáculos</i>*: Identificação das necessidades do grupo quanto à apropriação teórico-conceitual do método que escolheram; identificação das necessidades quanto ao manejo de recursos digitais; diagnóstico da situação do grupo em relação ao projeto qualificado e necessidades de mudanças.</p>	<p>Para ativar a compreensão das finalidades, a compreensão do percurso foi fundamental (primeiro com correções urgentes no projeto; resultados, discussões e conclusões vindouras). Levou-se em conta as barreiras do grupo e a possibilidade de melhora durante o íterim das oficinas. Diversos discentes externaram que trabalhavam, por isso indagaram se o não comparecimento em algumas oficinas marcadas em horários extras acarretaria prejuízo na nota. O docente explicou, então, que a avaliação era formativa, flexível e grupal, e pediu para informarem contratempos. Todavia, era uma exigência avaliativa que as correções fossem realizadas, para que as oficinas seguintes se desenvolvessem sem problemas.</p>
<p>Avaliação: Formativa ao longo das oficinas, tendo por finalidade: perceber se os discentes conciliaram as dimensões técnica, estética, política e ética na busca pelo TCC.</p>	<p>Os discentes refletiram sobre o que gostariam de aprender, muito embora o conteúdo ficasse circunscrito ao que vinha sendo abordado no</p>
<p>Conteúdos necessários e conhecimento contingencial: Quais conteúdos são interessantes? As informações estão em uma</p>	<p>Os discentes refletiram sobre o que gostariam de aprender, muito embora o conteúdo ficasse circunscrito ao que vinha sendo abordado no</p>

Aspectos norteadores (VASCONCELLOS, 2019a)	Discussões sobre as oficinas e resultados
teia de relações? Ter espaços de reflexão: está dando certo? O que precisa ser aprimorado?	projeto. A novidade da descoberta de referenciais, técnicas ou busca em bases dados, por exemplo, eram reportadas. Eles colocaram em perspectiva o que podiam aprender com o tempo que lhes restava. Reportaram como tais conhecimentos teriam ajudado anteriormente, haja vista que era uma das últimas disciplinas do curso. Desse modo, propiciaram-se espaços de reflexão sobre o repassado anteriormente (Projeto I) e o que foi aprendido, então, em cada oficina, nos dez minutos finais de cada uma após saírem da digitação. Nesse momento, o docente reportava o que devia ser melhorado, sobretudo quanto à captação de dados ou à análise destes, e, ainda, o que podia ser obtido a partir do TCC: novas evidências, uma tecnologia leve, uma provocação para um estudo subsequente, dentre outras.

Fonte: adaptado pelos autores de Vasconcellos (2019a).

* *Obstáculos* foram acrescentados pelos autores deste artigo.

Uma mudança alcançada em relação aos frequentadores das oficinas foi o uso do laboratório de informática e seus computadores, pois, não raro, havia discentes não hábeis no uso e na preparação de documentos no *Microsoft Word*. Battistel *et al.* (2015) evidenciam que o meio didático-pedagógico vem sofrendo transformações tecnológicas, engendrando metodologias centradas nos discentes; assim, distanciá-los do instrumento para a execução da escrita do TCC, diante do qual surgem diversos *insights*, como o computador, é empobrecer a proposta. Logo, redesenhar os planos e organizar a formação é planejar-se, visto que planejar não é uma ação insular, lida com ações mental e tecnicamente programadas em uma linha temporal de um futuro determinado (uma data talvez). As mudanças no planejamento variam de tema para tema, grupo de discentes para grupo de discentes (VASCONCELLOS, 2019b).

Tomando por base o alinhamento dos aspectos (sistema de ensino, ambiente e pessoas) no campo do PEA e as mudanças contextuais, como a pandemia de covid-19, os obstáculos pareados às necessidades chocam-se, também, com as cinco tensões da docência (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013), bem visualizadas nesse íterim das oficinas: *atenção múltipla do docente* na construção do conhecimento coletivo com vários grupos; *adequação à forma de ministrar*

conteúdo aos sujeitos concretos e contextos, sobretudo na validação de ações conceituais; *explicitação de critérios* coerentes de modo a organizar as ações docentes e a dos discentes, valendo-se de fontes de informação diversas e valorizando a expressão de ideias dos grupos discentes; *revisão e interpretação* de esquemas subjetivos no intuito de reestruturar pensamentos; e um dilema: *o trabalho não é sectário*, é do grupo, os problemas e as reflexões devem ser compartilhados e, com frequência, há estímulo à formação de grupos no *WhatsApp* a fim de dividirem-nas.

O planejamento varia conforme o número de pessoas em um grupo de TCC, o tempo disponível para sua consecução e o método implicado na pesquisa. O plano é negociado com os discentes que geralmente estão em dupla ou trio (casos de TCC solo deixam o PEA ainda mais flexível). Discentes interessados no PEA compreendem que seu sucesso leva em conta suas atuações individualizadas e em grupo (VASCONCELLOS, 2019b).

A avaliação é pautada em uma perspectiva histórico-crítica e de aprendizagens (que, decerto, se darão de maneiras diferentes para cada componente), já que a avaliação formativa é o componente do trabalho pedagógico acomodado a nossa experiência. Nesse sentido, a “avaliocracia” classificatória do “simples” *versus* o “premiado” é afastada, em prol de uma avaliação no contexto da aprendizagem. Não há como mensurar o indivíduo sozinho e sua capacidade de dar respostas aos problemas individualmente em um projeto pensado e segmentado para o conjunto, sem incorrer na avaliocracia. Simultaneamente, nos trâmites do trabalho na oficina, percebemos que a avaliação não pode estar ao final, mas, sim, no processo. Esta corresponsabiliza os envolvidos nos seguintes eixos: 1) sentidos, tempos e estratégias e metas; 2) processo e compromisso; e 3) ponto de chegada (SORDI; SANTOS, 2020).

Avaliações como essa, centradas nos discentes, não são novidades com produções além das acadêmicas, como vídeos, relatos e construção de propostas (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). Isso envolve procedimentos de transformação da realidade imposta ou pré-estabelecida, que, não raro, se confundem (VASCONCELLOS, 2019b). Por isso, as oficinas partem também de aulas expositivas dialogadas com recursos de trabalho coletivo (BATISTA, 2005); posteriormente, no uso do laboratório, os discentes são corresponsáveis pelas metas a serem alcançadas.

No contexto da experiência, respeitamos o colocado por Paviani e Fontana (2009): a

problematização inicial do projeto qualificado a partir da visão sobre as potencialidades, as fragilidades e os motivos que levaram os discentes a conduzirem a pesquisa; o conteúdo teórico; a reflexão sobre o que deve ser melhorado, discussões e relatos sobre como foi escrever o pré-projeto; a sistematização desse conhecimento e a inclusão de ideias no interior do trabalho, geralmente em balões do *Microsoft Word*; a implementação das atividades no laboratório da instituição com duração em média de uma hora por oficina e repasse de atividades; e a socialização e a avaliação das atividades docente e discentes próximo à conclusão. Entendemos que o tópico de “produção do projeto ou de atividade didática” é o objetivo, geralmente tendo duração de um período letivo inteiro.

Os materiais para as oficinas são: (a) estudos disponibilizados após a identificação das necessidades e enviados por intermédio do(s) *e-mail(s)* disponibilizado(s) por cada grupo, sendo explorados praticamente até o final das oficinas; (b) recursos tecnológicos empregados e disponíveis no laboratório de informática da instituição, como computadores com acesso à Internet e *PowerPoint* para o caso de aulas expositivas dialogadas. Acrescemos a isso o uso de *web* conferências pelo *Google Meet*, caso os encontros de orientação não possam ser presenciais (como na pandemia de covid-19) e criação de grupos de *WhatsApp* para dúvidas sobre o percurso ou alguma orientação mal compreendida (SILVA, 2019).

Destarte, o Quadro 2 complementa a proposta do Quadro 1 ao descrever o PEA objetivado nas oficinas.

Quadro 2 – Aspectos do PEA

Observações do que é realizado (SILVA, 2019)	Discussões sobre as oficinas e resultados
Questão-foco e Tema/Objetivos – “O que é esperado?”: Problematiza-se com o grupo, pactuando datas e formas de escrita e pesquisa sobre o que foi identificado em cada orientação.	Os discentes comprometeram-se a cumprir prazos; alegaram, frequentemente, que fariam ajustes nas folgas dos horários de trabalho ou buscariam encontrar-se fora da instituição para alinhar o TCC, caso necessário. Por intermédio dessa centralidade e autonomia, ficou visível quais grupos estavam se comprometendo e quais não estavam. Já ocorreram experiências nas quais os grupos verbalizaram não poder arcar com a proposta qualificada integralmente, devido à falta de tempo,

Observações do que é realizado (SILVA, 2019)	Discussões sobre as oficinas e resultados
	ou de recursos; assim, a proposta foi remodelada para se encaixar nas circunstâncias.
Público-alvo – “Para quem a Oficina será ofertada?”: Bacharelado em Enfermagem. Frisamos, aqui, que as atividades são em trio ou dupla de projeto qualificado, dificilmente discente solo.	Os docentes responsáveis falaram sobre a importância da pesquisa, da prática baseada em evidências e outras possibilidades de atuação da Enfermagem (não só durante a primeira aula expositiva). Os discentes foram inquiridos se a estratégia metodológica vinha funcionando, e eles optaram, majoritariamente, pelas aulas diante do computador. No acordo de garantia pedagógica, foi explicitado que, caso um ou dois componentes não pudessem comparecer, a presença de ao menos um componente do grupo asseguraria a oficina. O discente presente ficaria responsável por passar as atribuições e as reflexões para os que não compareceram.
Número de participantes: Duplas ou trios em cada oficina, por um ou dois computadores.	
Estratégias metodológicas: Aula expositiva dialogada; problematização; divisão de tarefas conforme as habilidades e a permeabilidade para explorarem conceitos, potencialidades e pontos pouco claros no trabalho qualificado.	
Referências bibliográficas: É perguntado se já leram algo sobre seu método de pesquisa. São repassados materiais de apoio tanto referências de artigos, capítulos de livro, como de vídeos sobre o tema; explica-se quais são indispensáveis e se constituem como referencial teórico e quais são leituras complementares.	Frequentemente, é na oficina do Projeto de Pesquisa II o primeiro contato aprofundado com os artigos que embasam o método. Uma leitura focalizada foi, então, proposta e apreciada pelos discentes. A leitura em voz alta com paradas para que houvesse explicações e exemplificações foi produtiva. Ademais, ler outros <i>papers</i> publicados que empregaram o mesmo método ou tipo de amostra fez com que os discentes percebessem o que é rigor metodológico. A explicação sobre formas corretas e incorretas de citação (plágio) foram realizadas simultaneamente.
Recursos tecnológicos: Computadores com acesso à Internet no laboratório; criação de grupos no <i>WhatsApp</i> para debate e expressão de dúvidas com os docentes, sob a condição de se falar exclusivamente sobre os temas em torno do TCC; <i>web</i> conferências pelo <i>Google Meet</i> .	Não raro, no momento com os trios ou as duplas, detectaram-se dificuldades no uso do computador (navegação na Internet, <i>download</i> de arquivos, digitação e ferramentas do <i>Microsoft Word</i>). Nesse caso, além de demonstrarem como fazer, os docentes aconselharam para que os discentes usufríssem dos computadores da instituição.

Fonte: adaptado de Silva (2019).

Além desses resultados e discussões apresentados no Quadro 2, elencamos outros resultados das oficinas em relação a mudanças, dificuldades e desafios:

- Mudanças: trazer o processo para próximo do discente e não continuar com as orientações como momentos rígidos, rápidos e impessoais, dando aos discentes

bibliografia e autonomia para serem coparticipantes. O momento no qual essas mudanças ficam visíveis, além da entrega formal do TCC à banca após a revisão final, é durante a banca de defesa. Discentes que não sabiam por onde começar, como se organizar ou o que ler, acharam, nas oficinas, além de um alento, um momento para a prática e a reflexão em pesquisa, algo não oportunizado anteriormente.

- Dificuldades e desafios para as próximas oficinas: 1) Pela divisão em duplas ou trios, percebemos circunstâncias de comprometimento e de empenho centrado apenas em alguns dos componentes do grupo, e, assim, a sobrecarga deles; não raro, houve conflitos intragrupo que mereceram a devida atenção para serem dirimidos; 2) A dificuldade com o idioma inglês, necessário devido aos temas de alguns trabalhos; 3) A exiguidade de tempo dos discentes; 4) Fazer com que lessem a bibliografia e não apenas executassem as técnicas – partes operacionais, como a busca em base de dados, sem refletirem ou se aprofundarem em textos mais densos; 5) Superar o modelo produtivista de conhecimento inculcado em poucos discentes, já que alguns já tinham tomado contato com as publicações predatórias, visualizando a oficina como uma fábrica de *papers*, o que é totalmente indesejável; 6) Superar as barreiras de linguagem (termos técnicos e referenciais) impostas para o ensino do método científico, visando a sua difusão e a sua apreensão, sem diluí-lo demais ou “pegar atalhos”, a fim de que os discentes entregassem seus trabalhos o mais rápido possível.

Imbricações da experiência com a identidade e a formação docente

Inferimos que uma configuração de identidade que transmita a sensação do novo e do desafio da proposta curricular é o que interessa, uma docência como prática social em relações intersubjetivas e materializantes de um projeto pedagógico transformador. Esse intento não é apenas ditado pela ZAR, visto que Batista *et al.* (2015) falam de uma estrutura facilitadora no âmbito das limitações e enfatizam as dificuldades de grupalidades, de problematização e de interdisciplinaridade com o corpo docente circunscrito a uma política microinstitucional, como no caso deste estudo.

Tomamos por base o conceito de Instituição – aquela que se forma exteriormente aos indivíduos, mas não olvidemos que permitam que o indivíduo se exteriorize nelas – para tratar da coercibilidade e da persuasão suave quando a atividade avaliativa a ser realizada pelos discentes é o TCC. As instituições acadêmicas vêm de processos de acumulação histórica de sentidos e de processos ultrapassados, reformulados e vindouros, conseqüentemente ao contrário do que é apregoado. As instituições mudam para não se extinguirem em metodologias arcaicas; logo, quando não se imprimem modificações aos fatos impostos, tensões são geradas (BERGER; BERGER, 2018).

Amiúde, os discentes desconhecem as etapas de um TCC e, sem a orientação como guia, o TCC acaba sendo colocado pela instituição, por vezes, como uma exigência formativa destituída de qualquer dimensão técnico-política que favoreça a caminhada profissional e acadêmica dos discentes.

Sobrelevamos, ainda, para a não transferência de inúmeras tarefas que culminem em um agir e em uma reação inquieta, atividades desconexas, pobres em entremeios – atividades puras que prolongam aquilo que já existe, uma massificação (HAN, 2017). Tal lógica impõe barreiras para pensar no método científico constituído, como: evitar conclusões precipitadas sobre qualquer objeto ou fenômeno e tirá-lo do campo da dúvida com aproximação cognoscível do método; dividir as dúvidas e as dificuldades em tantas parcelas possíveis para resolver o problema de pesquisa; guiar por ordem dos pensamentos dos conteúdos mais simples até o conhecimento composto de forma a conjugá-los posteriormente; e revisar e narrar globalmente o fenômeno em estudo (DESCARTES, 2013).

Nossa formação liga-se a representações mentais, e o planejamento implícito embasado no conhecimento tácito acaba sendo realizado pela maioria dos docentes. Na oficina, ponderamos que duas dimensões temporais foram viabilizadas: tanto a elaboração (construção do plano de ensino-aprendizado-prática) para cada grupo, quanto sua realização interativa (colocação em prática do que foi planejado com metas) (VASCONCELLOS, 2019b).

Pelo fato de o currículo ser um artefato cultural, histórico e social, ele permite transcender a normatização rumo à aprendizagem no espaço curricular. Segundo Tavano e Almeida (2018, p. 35), é preciso pensar como a “[...] fisicalidade do espaço é apropriada e

manipulada pela ação dos indivíduos e grupamentos, pois, se o espaço educa a ação das pessoas neste espaço também, daí a importância de compreendermos a distinção e imbricamentos das categorias espaço e lugar”. Satisfazem-se, portanto, a articulação de conceitos metodológicos e as noções concretas, a apropriação das atividades em uma abordagem centrada no aprendiz e na aprendizagem. O planejamento prévio ajusta-se às situações-problema e ao perfil e aos horários de cada grupo, diferentemente das abordagens centradas no professor e no conhecimento racional (PAVIANI; FONTANA, 2009). Dificuldades que surgiram a partir de uma atividade foram solucionadas na oficina seguinte, ou, se foram de dúvidas de menor impacto, foram repassadas pelo grupo de *WhatsApp*, por meio do qual eram dirimidas e as tarefas, redimensionadas.

Julgamos, pela coleta de dados da realidade nas primeiras orientações, a contextualização do objetivo, as ações e os dados dos sujeitos como contemplados no PEA, e a mediação simbólica qualificada de atividades pautadas em um fim, conforme aponta Vasconcellos (2019b). A observação da realidade levou em conta previamente o contexto de ensino presencial e remoto (durante a pandemia do Sars-CoV-2) da metodologia da pesquisa e projetos recém qualificados com número avultante de correções. Dessa forma, a observação/análise (VASCONCELLOS, 2019a, 2019b) da realidade foi o ponto crucial da oficina, haja vista que delimitou todo o campo de atividades subsequentes, número de encontros e tarefas repassadas para cada um dos componentes (cientes das dificuldades que apresentariam e cadenciando os encontros).

No começo das atividades das oficinas, abarcaram-se medos e resistência por parte de alguns que acreditavam que a disciplina ostentaria (somente) um alto grau de abstração, quando, na verdade: “O processo de abstração não consiste em elevar-se até um mundo ideal que está acima da realidade. A abstração nos permite penetrar nas raízes da realidade concreta, descobrir o seu movimento interior, as suas causas e as suas leis invisíveis, a uma concepção direta” (JARA, 1987, p. 98). Ensinar de maneira diversa forma um *ser ensinante*, elevando significações caras a suas estruturas contextuais. Conseqüentemente, sem refletir sobre a didática e as repercussões dela para os discentes, não abrindo seu conhecimento e metamorfoseá-lo – o *dever Ser* da profissão –, o professor deixa de ser professor (RIOS, 2015).

Considerações finais

Debatermos sobre a formação docente conclama o espaço interdisciplinar, a adoção de instrumentos de trabalho inovadores e o apoio institucional para tratar de um currículo aberto a diversas possibilidades, contemplando tudo aquilo que a universidade é e almeja ser. O PEA para a graduação de Enfermagem, na disciplina Projeto de Pesquisa II, não somente alinhado a oficinas, ajuda a fortificar a autonomia docente no fazer pedagógico e didático e no ensino-aprendizagem. Reconhecemos os limites da ZAR impostos pela dinâmica institucional; entretanto, chamamos atenção para a governabilidade e a gestão da sala de aula como um campo em que as respostas ainda estão sendo construídas. Em simultâneo, desenvolver propostas que rompam estratégias rígidas perpassa pela formação de novos docentes e pela configuração de suas identidades.

Como avaliado nos eixos iniciais, o enfoque na ativação de conhecimentos pedagógicos referentes à consecução do TCC na saúde e na Enfermagem interpõe que dialoguemos sobre: condicionantes e princípios históricos de não visualização de enfermeiras e enfermeiros como pesquisadores; princípios epistemológicos escassos para esta proposta mesclada às oficinas; e o ensino-aprendizagem facejado por dinâmicas infraestruturais e socioeconômicas próprias da instituição e de seus discentes. A busca por referenciais docentes fora do campo da saúde/Enfermagem, já impregnados por tais vicissitudes, e uma práxis que busque a superação de momentos de orientação enfadonhos, monólogo do professor *versus* queixas dos alunos, implica uma postura de *Revolucionar* ao propor uma prática social grupal de construção científica para uma categoria vista socialmente como estritamente prática, de “executores” e de profissionais da “base da assistência” desde a formação.

Tais mudanças que renegam o conteudismo ou o espontaneísmo foram palpáveis e partem do Querer/Poder/Desejar do binômio docente-discente. Aqui, a abstração não foi um aspecto indesejado e um elemento solto no processo, foi uma ferramenta estimulada naqueles que a trouxeram às oficinas para ancoragem prática da escrita científica, coleta e análise de discussão de dados, visando um TCC de qualidade.

Por fim, não relatamos extensivamente os componentes de cada seção do trabalho neste manuscrito, mas, sim, clarificamos os experimentos e o comprometimento com o conhecimento explícito em como os discentes acolheram o PEA ao longo das oficinas. Essa abordagem poderá alterar seus percursos pelo conhecimento e pela apreensão, sobretudo de técnicas e de estratégias acopladas ao referencial metodológico de seus trabalhos de conclusão. Isso transcende a mera obrigação formativa e torna-se uma atividade pensante e problematizante em torno da metodologia da pesquisa, mesmo com recortes particulares da realidade.

Referências

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária-valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.6243>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/6243>. Acesso em: 25 nov. 2022.

BATISTA, N. A. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 283-294, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462005000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/nbYkTDs3L33KThkmpgMRB4k/?lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2022.

BATISTA, S. H. *et al.* Professores iniciantes e professores experientes em currículos inovadores na graduação em saúde: um estudo sobre formação e docência. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 6, n. 17, p. 9-25, 2015. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/743/684>. Acesso em: 25 nov. 2022.

BATTISTEL, A. L. H. T. *et al.* Entre conhecimentos específicos e pedagógicos: dificuldades encontradas em docentes da área da Saúde. *Revista de Educação*, Campinas, v. 20, n. 2, p. 107-115, 2015. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v20n2a2489>. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducao/article/view/2489>. Acesso em: 25 nov. 2022.

BERGER, P. L.; BERGER, B. O que É uma Instituição Social?. In: FORACCHI, M. M. (org.). *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. 34. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018. p. 163-168.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2013000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 nov. 2022.

CYRINO, E. G. *et al.* Há pesquisa sobre ensino na saúde no Brasil?. *ABCS Health Sciences*, Santo André, v. 40, n. 3, p. 146-155, 2015. DOI: <https://doi.org/10.7322/abcshs.v40i3.787>. Disponível em: <https://www.portalnepas.org.br/abcshs/article/view/787/720>. Acesso em: 25 nov. 2022.

DESCARTES, R. *Discurso do método*. Porto Alegre: L&PM, 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores?. *Revista de Educação*, Campinas, v. 20, n. 2, p. 127-142, 2015. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v20n2a2993>. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2993>. Acesso em: 25 nov. 2022.

GERALDI, J. W. Notas sobre a autonomia relativa do professor e seu cerceamento constante. *Revista do NESEF*, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 116-138, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/neseef/article/download/56517/34008>. Acesso em: 25 nov. 2022.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HAN, B. Pedagogia do ver. In: HAN, B. (org.). *Sociedade do cansaço*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 51-58.

JARA, O. A educação na América Latina: o desafio de teorizar a prática para transformar. In: CARDENAL, E. *et al.* (org.). *Lições da Nicarágua: a experiência da esperança*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1987. p. 84-103.

LIMA, R. S.; GONÇALVES, M. F. C. Por um conceito vigotskiano da identidade profissional do enfermeiro: ensaio reflexivo. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 73, p. 1-4, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0172>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/mdJfmqZmcwBpQRpkgvR6Kyf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2022.

OLIVEIRA, V. R. *Desmistificando a pesquisa científica*. Belém: EDUFPA, 2008.

PAVIANI, N. M. S; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16>. Acesso em: 25 nov.

2022.

RIOS, T. A. É possível formar professores sem a Didática?. In: CAVALCANTE, M. M. D. *et al.* (org.). *Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. 1. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 643-653. v. 4.

RIOS, T. A. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica?. *Cadernos de Pedagogia Universitária*, São Paulo, v. 9, p. 1-4, 2009. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=114607>. Acesso em: 25 nov. 2022.

SILVA, A. L. B.; FERRAZ, B. T. Oficinas Pedagógicas e Práticas de Formação: avaliando o papel do formador e a construção do conhecimento. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., 2012, São Cristóvão. *Anais eletrônicos [...]*. São Cristóvão: Educon, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10181/69/68.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2022.

SILVA, K. A. C. P. C. da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p330>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330/pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

SILVA, S. S. *Manual para estruturação de oficina pedagógica*. Belém: Universidade Federal do Pará, 2019. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/598685/2/Produto_ManualOficinaPedagogica.pdf. Acesso em: 29 jan. 2022.

SORDI, M. R. L.; SANTOS, M. H. A. O lugar da avaliação das aprendizagens em uma perspectiva histórico-crítica. In: VEIGA, I. P. A.; FERNANDES, R. C. A. (org.). *Por uma didática da educação superior*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 263-281.

TAVANO, P. T.; ALMEIDA, M. I. de. Currículo: um artefato sócio-histórico-cultural. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 29-44, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v1n11.34639>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v1n11.34639>. Acesso em: 25 nov. 2022.

VASCONCELLOS, C. S. *Desafio da qualidade da Educação: Gestão da sala de aula*. São Paulo: Liberta, 2014.

VASCONCELLOS, C. S. O Projeto de ensino-aprendizagem como instrumento de gestão do trabalho em sala de aula. In: VASCONCELLOS, C. S. (org.). *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano de sala de aula*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2019a. p.

215-223.

VASCONCELLOS, C. S. Reflexões sobre o planejamento e algumas de suas interfaces com o projeto político-pedagógico e a avaliação. In: D'ÁVILA, C. *et al.* (org.). *Didática: saberes estruturantes e formação de professores*. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2019b. p. 71-106.

VASCONCELLOS, M. M. M.; SORDI, M. R. L. Formar professores universitários: tarefa (im)possível?. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 20, n. 57, p. 403-414, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-57622015.0450>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/PMS5QC5x6Bf6N8tLHsQbhrC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2022.

Recebido em janeiro 2022.

Aprovado em novembro 2022.