

Autoscopia no processo de formação de docentes reflexivos

Autoscopy in the process of training reflective professors

Daniela Maysa de Souza¹, Vânia Marli Schubert Backes¹, Marta Lenise do Prado¹, José Luis Medina Moya²

Objetivo: compreender como a autoscopia, apoiada no Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico, contribui para formação de docentes reflexivos. **Métodos:** estudo qualitativo e descritivo, realizado com uma docente de Enfermagem, do Curso Técnico em Enfermagem. Para os dados coletados, por meio de entrevistas, observação não participante e autoscopia, foi utilizada análise de conteúdo, com os resultados interpretados à luz do referencial teórico de Shulman. **Resultados:** as percepções relatadas pela docente antes da autoscopia diferem das conclusões pós-autoscopia, demonstrando avanços na nova compreensão. A estrutura da autoscopia, seguindo o Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico de Shulman, possibilitou o exercício reflexivo docente. **Conclusão:** a inclusão da autoscopia nos processos de formação docente pode estimular postura reflexiva, permitindo avanços nas práticas de ensino.

Descritores: Docentes de Enfermagem; Prática do Docente de Enfermagem; Educação Técnica em Enfermagem; Pesquisa em Educação de Enfermagem; Autoavaliação.

Objective: to understand how autoscopy, supported by the Model of Action and Pedagogical Reasoning, contributes to the formation of reflective professors. **Methods:** a qualitative and descriptive study, carried out with a Nursing professor, of the Nursing Technical Course. For the collected data, through interviews, non-participant observation and autoscopy, content analysis was used, with the results interpreted in the light of the referential theorist of Shulman. **Results:** the perceptions reported by the professor before autoscopy differ from the post-autoscopy findings, demonstrating advances in the new comprehension. The structure of autoscopy, following Shulman's Model of Action and Pedagogical Reasoning, made possible reflective professor exercise. **Conclusion:** the inclusion of autoscopy in teacher training processes can stimulate reflective posture, allowing for advances in teaching practices.

Descriptors: Faculty, Nursing; Nursing Faculty Practice; Education, Nursing, Associate; Nursing Education Research; Self-Assessment.

¹Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, Brasil.

²Universidad de Barcelona. Barcelona, Catalunha, Espanha.

Autor correspondente: Daniela Maysa de Souza

Rua República Argentina, 333, apto 1203. Ponta Aguda. CEP: 89050-100. Blumenau, SC, Brasil. E-mail: danimaysa@gmail.com

Introdução

A formação pedagógica de docentes da área da saúde tem sido tema de preocupação crescente, tendo em vista os requerimentos para formação de profissionais da área, qualificados técnica, política e eticamente. Observa-se a necessidade de superar essa lacuna, uma vez que, tradicionalmente, no campo da saúde, a formação está dirigida ao exercício das profissões e, raramente, ao exercício da docência⁽¹⁻²⁾. E, para fortalecer a prática pedagógica, a formação docente é vista como possibilidade, e deveria ser ofertada continuamente pelas instituições de ensino, com estratégias, dentre outras, que permitam autoavaliação e reflexão sobre a própria prática docente⁽³⁾.

Nesse sentido, tem-se observado crescente incremento na investigação e reflexão acerca da formação docente em enfermagem e em outras áreas da saúde, sob os mais diversos aspectos^(2,4-5). Um deles considera que os professores podem aprender por meio de reflexões críticas estruturadas sobre as próprias práticas e um modelo de formação docente, cuja reflexão é a chave para o desenvolvimento do professor, permite avanços nas práticas de outros professores, ao analisar e explorar os resultados destas observações⁽⁶⁾.

Na pesquisa educacional, para estimular a autorreflexão, a autoscopia é uma ferramenta utilizada, consistindo na utilização de videogravação da prática docente que, posteriormente, é projetada ao professor em estudo e visa a autoavaliação⁽⁷⁾. Observar a própria prática de forma honesta e crítica⁽⁸⁾ permite ao docente refletir, levando-o a identificar a lógica e os motivos de suas ações, proporcionando intensa atividade reflexiva⁽⁹⁾.

Esse processo de autoavaliação, decorrente da reflexão proporcionada, gera nova compreensão. Em pesquisas sobre formação docente, essa nova compreensão constitui uma das etapas do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico⁽¹⁰⁾, que ocorre em seis etapas: compreensão, transformação, ensino, avaliação, reflexão e nova compreensão. Inicialmente, ocorre

a identificação do próprio desempenho, e o docente compreende a atuação, ao evidenciar a transformação do conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado, aplicado à prática, na etapa do ensino, e este processo de avaliação do percurso pedagógico permite a reflexão, ao observar potencialidades e fragilidades, levando-o a nova compreensão acerca de seu desempenho, possibilitando melhorias no ensino, decorrentes da experiência proposta pelo Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico⁽¹⁰⁾.

A autoscopia foi utilizada em distintos contextos^(7-9,11), tendo como resultados a possibilidade de os docentes justificarem as ações e conseguirem expor suas reflexões sobre como compreendem o processo de ensino, possibilitando a compreensão dos aspectos da prática que requerem melhorias e que fortalecerão o futuro desempenho docente⁽¹¹⁾.

No momento da autoscopia, o diálogo reflexivo, mediado pelo mentor, permite a autoanálise e revisão da prática docente, possibilitando a reflexão sobre a lógica que sustenta a prática e respectivas consequências didáticas⁽⁹⁾. O docente vê em ação o próprio Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico e consegue ampliar a compreensão da práxis, buscando estratégias de fortalecimento docente. E, ao se tornarem mais conscientes de suas práticas, ao discutirem o próprio trabalho, os professores aprendem com as próprias experiências⁽⁶⁾.

Dessa forma, a utilização da autoscopia, como ferramenta a ser incluída nos processos de formação docente, é vista como ferramenta de estímulo ao processo reflexivo docente, ancorada nas ações de *mentoring*. Justifica-se, assim, a realização do estudo, devido à necessidade de refletir sobre os aspectos da própria prática docente que requerem melhorias.

E, ao partir da pergunta de pesquisa: como o Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico de Shulman pode ser aplicado para estruturar uma seção de autoscopia? Este estudo objetivou compreender como a autoscopia, apoiada no Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico de Shulman, contribui para formação de um docente reflexivo.

Métodos

Estudo qualitativo e descritivo, apoiado no Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico⁽¹⁰⁾. Vinte e nove alunos concluintes do Curso Técnico em Enfermagem, da única Escola do município que ofertava o Curso, na Região Sul do Brasil, indicaram, anonimamente, os melhores professores enfermeiros que tiveram na trajetória no Curso. O instrumento disponibilizado continha a orientação: “Durante a sua trajetória no Curso Técnico em Enfermagem, você teve diversos professores enfermeiros. Gostaríamos que você citasse o professor que você considera ser o melhor”. Para o momento da indicação, o único critério orientado aos alunos foi de que o professor deveria ser enfermeiro. E, após o ranqueamento, foram aplicados os critérios de inclusão do estudo: ser enfermeiro e lecionar no Curso, no momento da coleta de dados; e o de exclusão, a atuação na Escola há menos de um ano.

A escolha dos alunos concluintes se justifica pelo fato de terem vivenciado aulas com diversos professores, possibilitando avaliação fundamentada em conceitos pessoais, do que consideram ser um bom professor. E, defende-se a escolha pelos bons professores, para que a observação das práticas seja estudada, fornecendo subsídios para o fortalecimento de estratégias de formação docente, respondendo, assim, ao objetivo proposto neste estudo.

A partir das indicações, foi realizado o ranqueamento e o docente mais votado, com 23 indicações, não aceitou participar (não revelou o motivo) e Vanessa (nome fictício), na sequência, com onze indicações, aceitou participar. Os alunos não foram objeto de análise (somente o professor indicado) e participaram apenas do momento de indicação dos melhores docentes. O período de coleta de dados foi de setembro de 2015 a agosto de 2016.

Para coleta de dados, foi realizada entrevista biográfica inicial, observação não participante, nova entrevista pré-autoscopia e autoscopia. Para realização da entrevista biográfica, foi entrado em contato

por telefone (disponibilizado pela coordenação) com a docente, e a entrevista semiestruturada foi realizada na Escola de atuação, a qual seguiu roteiro elaborado pela pesquisadora, contendo questionamentos relacionados à formação, motivação pela escolha da profissão, trajetória profissional, disciplina lecionada e planejamento docente. A entrevista durou 33 minutos, foi gravada com gravador de voz, transcrita pela pesquisadora, validada pela participante e, ao término, foi realizado agendamento da observação não participante, de acordo com o cronograma letivo apresentado pela docente.

Posteriormente, foi realizada observação não participante da prática docente, durante a disciplina Enfermagem em Unidade Cirúrgica, que foi videogravada pela pesquisadora, com câmera de vídeo portátil, direcionada somente à docente. Os alunos foram orientados previamente e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a gravação das imagens. Foi utilizado diário de campo e roteiro de registros objetivos e subjetivos, contendo elementos do referencial teórico utilizado, totalizando 16 horas de observação (seis sessões de 2h40min).

Ao término das observações (realizadas durante um semestre letivo, até a conclusão da disciplina), foi agendada e realizada pela mesma pesquisadora uma nova entrevista com Vanessa, na Escola de atuação. Esta entrevista pré-autoscopia durou 20 minutos, foi videogravada, transcrita pela pesquisadora e validada pela participante. Esta entrevista foi estruturada a partir do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico⁽¹⁰⁾ (Figura 1) e o objetivo foi de refletir sobre a condução da disciplina e o desempenho docente.

Na sequência, foi realizada a autoscopia, que foi videogravada, com duração de 50', em que foram apresentados os recortes selecionados da videogravação das sessões observadas, que representavam momentos relacionados à postura e condução do processo de ensino, que despertaram atenção, pela conduta docente e/ou discente.

A docente foi orientada para que a cada recorte

projetado, refletisse e discorresse a partir do disparador: observações e reflexões desta relacionadas à própria atuação no momento pedagógico selecionado. Desta forma, cada recorte era projetado e o vídeo era pausado, para que a docente comentasse as percepções sobre o momento pedagógico projetado.

A reflexão foi mediada pela pesquisadora, utilizando instrumento que continha o registro dos momentos selecionados para projeção, contendo informações relacionadas às categorias de análise.

O material foi submetido à análise de conteúdo⁽¹²⁾, que seguiu as fases de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação, possibilitando a posterior criação das

categorias e subcategorias. Da entrevista que precedeu à autoscopia, surgiu a categoria: Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico - Autoavaliação Docente. E, decorrente da autoscopia, surgiu a categoria: Autoscopia e a Reflexão Docente - Nova Compreensão, com duas subcategorias: Postura Docente e Diálogo Reflexivo.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina, com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética nº 48333815.3.0000.0121 e parecer nº 1.226.620, respeitou os princípios éticos exigidos, bem como o anonimato da participante, que assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

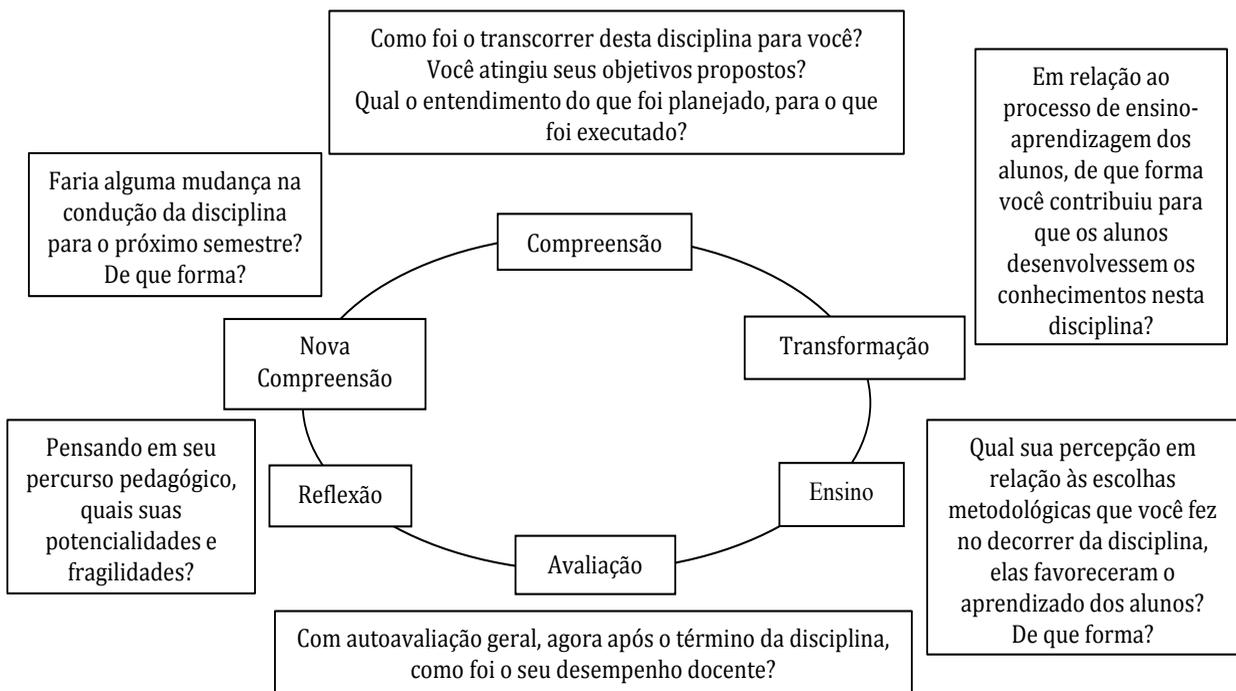


Figura 1 – Reflexão estruturada a partir do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico⁽¹⁰⁾

Resultados

Vanessa, 31 anos, Bacharel em Enfermagem, com cinco anos de experiência na docência, relatou que iniciou como Técnica em Enfermagem e, posteriormente, cursou graduação e especialização em Centro Cirúrgico, com atuação hospitalar. Cursou disciplinas relacionadas à didática e iniciou na docência no nível superior. Lecionava “Enfermagem em Unidade Cirúrgica” (sessões observadas) e, para o planejamento, seguia o plano de curso e preparava um único plano de aula, adaptando os materiais construídos. Alternava práticas no laboratório de enfermagem, com aulas expositivas.

Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico - Autoavaliação Docente: sua compreensão relacionada ao planejamento proposto e o alcance dos objetivos foi favorável e referiu que o fato de ter lecionado a teoria e supervisionar o estágio, confirmava o bom desenvolvimento das atividades. *...Os objetivos foram todos contemplados...teve muitas retomadas, mas eles conseguiram desenvolver muito bem* (Vanessa). Para auxiliar o momento da transformação do conteúdo e possibilitar a aprendizagem, a docente utilizava aplicativo para troca de mensagens, em que, nas aulas práticas (após a teorização e prática), as técnicas executadas pelos estudantes eram filmadas. *Cada grupo faz uma técnica e depois eu junto todos e a gente simula uma cirurgia...* (Vanessa). E algumas demandas eram pontuadas individualmente, estimulando a autoavaliação discente. No momento do ensino, para transformar o conhecimento docente em algo ensinável, Vanessa utilizava exercícios de fixação, para estimular a memorização. E, ao pensar na avaliação, no momento do término da disciplina, Vanessa gostou do resultado final, percebendo-se rígida. *...Às vezes, ser uma professora um pouco mais rígida, de cobrar...no final, eu vejo que eles saem da minha unidade sabendo o que é pelo menos o básico do centro cirúrgico...* (Vanessa). No momento da reflexão, identificava como potencialidade a persuasão, quando o aluno se identificava com a disciplina, mesmo que inicialmente não se sentisse motivado. E, como fragilidade, apontou que deveria conhecer mais a necessidade indivi-

dual dos alunos, pois não conseguia atender todas as necessidades individualmente. Acerca da nova compreensão, quando questionada se modificaria algo na condução da disciplina, relacionou-se à realização de mais aulas práticas, além de diminuir a quantidade de slides que utilizava.

Autoscopia e a Reflexão Docente - Nova Compreensão: a subcategoria Postura Docente representou os achados relacionados à postura e personalidade da docente, mais autoritária e incisiva, quando focalizava a aprendizagem no erro dos estudantes. Para exemplificar, o recorte projetado mostrava o momento que a docente utilizou a bandeja de punção venosa montada pelos estudantes em aula anterior. Apresentou como o material estava inadequado e os repreendeu, dizendo que não sabiam distinguir as técnicas, enquanto explicava e manuseava o material. *Eu consigo ver bem a parte que eu provoco eles. Para que eles vejam...que não vai acontecer...todas as dúvidas que eles tiveram vão aparecer* (Vanessa). Orientada para refletir sobre a forma de comunicação, de como utilizou o erro e de que teorizou sozinha (a diferença dos materiais), a docente relatou: *Fluidoterapia é lá no primeiro módulo...Á não adianta querer entrar com uma cirurgia...você vê que não vai* (Vanessa). Em nova tentativa de estimular a reflexão, para se ver em ação, atentando-se à forma como realizava os questionamentos e como ela mesma dava a resposta, evidenciando postura autoritária, a docente sorriu e concordou: *É, eu chego em campo de estágio, precisa ver, todo mundo se arrumando* (Vanessa). Em outro recorte, os estudantes realizavam técnicas diversas e duas estudantes estavam sentadas conversando, a docente passou e questionou: *Vocês já sabem tudo?* Elas rapidamente se levantam e se inserem nas práticas. Em outro grupo, questionou: *Qual a dificuldade que vocês têm de ler um rótulo?* [O estudante havia pego o soro incorreto e se olham desconfortáveis pela repreensão]. A docente era estimulada novamente para que refletisse sobre sua comunicação. *As duas que estavam sentadas...nunca participam de nada...Então é ideal, nesse momento, o aluno saber que eu estou vendo...Ali do rótulo de soro... ler um rótulo de soro, isso não é enfermagem, isso é um puxão de orelha, para eles entenderem que é o português... E por que acontece o erro? Então, é nesse sentido assim*

que eu falo (Vanessa). Quando questionada se a forma com que falou com os estudantes favoreceu a aprendizagem, ou se talvez poderia ter perguntado de maneira diferente, ela refletiu: *Eu acredito que a gente possa perguntar claro, de inúmeras formas, mas vou te dizer, hoje eles estão na farmácia do centro cirúrgico, eles leem todos os rótulos ...existe um momento que a gente tem que ser um pouco mais rígida e falar, é só leitura, é só uma coisa de interpretação* (Vanessa). Quanto ao lembrete da prova ser mencionada a todo instante, quando passava pelos grupos e falava: *Posso pedir todas as técnicas, a docente relatou: Você coloca uma prática, onde todos têm que participar, parece que eles esquecem o momento que vai ser o final e que vai ser decisivo para eles. Então, eu... tento induzir para correr atrás da máquina* (Vanessa). Quando estimulada a refletir sobre a própria postura, a docente foi questionada se utilizava do medo e da ameaça em alguns momentos, pois aparentemente, os estudantes demonstravam medo de errar e de se expressar, inibidos pela forma de repreensão. Ela refletiu: *Ele entende que ele tem que dar mais... várias vezes, parece que o aluno esquece, que aquilo vai ser cobrado ...eu sempre relembro... não na ameaça da prova, porque não é, não é assim que eu costumo colocar as coisas... e o objetivo da minha unidade sempre vai ser a conclusão da prova prática. Não é só ela, mas é meu principal* (Vanessa).

Na subcategoria Diálogo Reflexivo, foram projetados recortes relacionados ao espaço disponibilizado pela docente para o estudante dialogar, refletir e esclarecer dúvidas. Evidenciou-se, nas imagens, forte domínio do conteúdo, com postura mais tradicional de ensino, com predominância de aulas expositivas, focadas na transmissão do conhecimento técnico. Foi identificada, ainda, a dificuldade de estímulo ao diálogo com e entre os discentes. Para exemplificar, o recorte mostrava o momento em que ela projetou um vídeo (sobre anestesia) e orientava que os estudantes assistissem. Ao término, ela não possibilitou espaço para comentários e orientava que iria projetar novamente e, desta vez, iria pausar e teorizar. Uma estudante iniciou a formulação de uma pergunta, Vanessa interrompeu (não esperou a conclusão da pergunta) e, prontamente, forneceu as respostas, sem estimular o raciocínio crítico e criativo da estudante. Quando

estimulada à reflexão deste momento, Vanessa não percebeu a ausência de estímulo à reflexão discente, nem a dificuldade da estudante para finalizar a pergunta. Ao projetar novamente, com a indicação de refletir sobre o espaço dado à estudante para refletir e ter o próprio *insight*, a docente refletiu: *Às vezes, eu não dou tanta oportunidade para ele pensar... talvez, durante as aulas, eu poderia dar uma parada ...escutar a dificuldade que ele tem ali* (Vanessa).

A autoscopia finalizou com a contextualização de que as interpretações dos recortes projetados podem ser diferentes, quando explicados sob o ponto de vista da participante, permitindo esclarecimentos. *Eu cresci muito me observando... mudou um pouco as tuas e as minhas concepções... a prova não era uma ameaça... quando eu te explico o que eu falei e porque eu falei, você consegue visualizar que não é com essa intenção, mas uma pessoa pode fazer essa leitura, sim* (Vanessa). E, ainda, com a consideração de como foi proporcionada aprendizagem significativa, a partir da reflexão de se ver em ação, que permitiu nova compreensão da atuação docente, demonstrando que o entendimento da nova compreensão que Vanessa tinha em relação às mudanças na condução da disciplina, relatadas antes da autoscopia, diferiram das conclusões pós-autoscopia, evidenciando avanços na nova compreensão.

Discussão

Este estudo apresentou limitações relacionadas à possibilidade de viés, ao considerar que a docente participante poderia se sentir intimidada e/ou avaliada durante o estudo. Como avanços ao conhecimento científico, destaca-se a proposta operativa utilizada para condução da autoscopia, como ferramenta a ser incluída nos processos de formação docente.

A dificuldade de estímulo ao diálogo reflexivo, evidenciada neste estudo, demonstrou puramente a incipiência para o estímulo à reflexão discente e a inconsciência de como esta prática favorece a aprendizagem, que difere da prática observada de outra docente novata⁽¹⁰⁾, que possuía modelo de ensino altamente interativo e, por falta de domínio do conteúdo, mudou

para um monólogo, para não despertar nos estudantes possibilidades de pontos de vistas alternativos, visto que não tinha certeza das respostas.

O estímulo à reflexão possibilita a formação de estudantes críticos, criativos e reflexivos, capazes de raciocinar frente às adversidades encontradas no processo de formação. Possibilitar momentos de reflexão requer a sensibilidade do docente para proporcionar aprendizagem significativa, que desenvolva a autonomia do discente.

Para promover o diálogo reflexivo, professores devem acolher as falas de estudantes, com escuta sensível. Todavia, esta dificuldade de estimular a reflexão não é conduta exclusiva do novato, pois, observando⁽¹³⁾ a prática de docentes intermediários (com seis a quatorze anos de experiência), também foi identificada prática de ensino tradicional, pautada na racionalidade técnica, restringindo-se no saber-fazer. Na prática observada de uma docente experiente, com 25 anos de atuação, demonstrou-se que o estilo de ensino desta era altamente interativo e interrogativo, estimulando debates e visões alternativas do mesmo assunto, com combinação de domínio do conteúdo e habilidade pedagógica⁽¹⁰⁾, o que sugere que estas habilidades são desenvolvidas no decorrer do exercício docente e aprimoradas com o tempo.

Tem-se como possibilidade de estímulo à reflexão discente a mediação da aprendizagem sobre o erro. Entretanto, é necessária postura que não reprima o estudante e, sim, que o motive a encontrar soluções para os próprios erros. O estudante deve ser instigado a refletir sobre a própria conduta e, cabe ao docente, estimulá-lo a pensar e questionar as próprias ações, para que, de forma reflexiva, construa o próprio aprendizado⁽¹⁴⁾.

O erro se relaciona com o inesperado, com o imprevisto e o importante é aprender com a experiência decorrente desta descoberta e a resolução de problemas, entretanto, nem todas as experiências podem ser educativas⁽⁸⁾. Quando uma postura mais autoritária pode reprimir o estudante, com medo da

repreensão e exposição do erro. Conversar e ouvir o estudante, buscando compreender o contexto, requer diálogo reciprocamente reflexivo, para que possa perceber potencialidades e fragilidades da formação⁽¹⁵⁾.

Outra possibilidade de ensinar reflexivamente é com a utilização de vídeos, cujo ensino simulado, com uso de *debriefing*⁽¹⁶⁾, permite ao estudante reexaminar a prática pela observação, juntamente com o *feedback* recebido do professor, promovendo a consolidação dos saberes, sendo vista pelos estudantes como fonte de aprendizado⁽¹⁷⁾.

Possibilitar essa aprendizagem demonstra a integração dos conhecimentos: tecnológico, do conteúdo e pedagógico, sendo esta a base do *Technological Pedagogical Content Knowledge*, teoria derivada dos construtos de Shulman, que permite proporcionar experiências de aprendizagem eficazes. E, considerando o uso das tecnologias, o desafio é garantir que os professores estejam preparados para introduzi-las, ressignificando estratégias pedagógicas úteis ao aprendizado⁽¹⁸⁾.

Simulados e experiências virtuais no ensino prático reflexivo possibilitam aproximação da teoria à prática e auxiliam os estudantes a pensarem criticamente sobre as práticas, ampliando o poder de raciocínio, contando com o professor, estimulando a reflexão e mediando este processo⁽¹⁹⁾. Assim, para ofertar ensino reflexivo, primeiro o docente precisa ser reflexivo e ao estudar a própria prática, pode revitalizá-la.

O estímulo à reflexão e estudo da própria prática podem ser vivenciados na sessão de autoscopia, demonstrando-se como estratégia útil para essa finalidade, pois a prática de *mentoring* permite o direcionamento das ações. Ao visualizar e esclarecer as ações em sala de aula, a autoscopia exige que os professores reflitam e explicitem o planejamento das atuações futuras, fornecendo elementos, que ao interagirem entre si, constituem base que fortalece o repertório docente, visando aperfeiçoamento da prática e dos saberes docentes⁽⁷⁾.

Um atributo para o ensino competente é a ca-

pacidade de autocrítica, refletir e aprender com a experiência, e a utilização de vídeos das próprias aulas permite ao docente aprender a melhorar o ensino por meio da reflexão ativa proporcionada⁽⁶⁾. Assim, para ofertar ensino reflexivo, primeiro o docente precisa ser reflexivo, para construir e reconstruir os conhecimentos a partir do que faz e partindo desta curiosidade epistemológica, modificar o estilo de ensino, avançando para práticas mais libertadoras⁽¹⁴⁾.

A partir dessas experiências individuais e da nova compreensão que a autoscopia possibilita, esses dados podem ser analisados em termos de processos pedagógicos e de aprendizagem, e podem-se extrair elementos mais generalizáveis, conectando-os com parte de um currículo de formação docente, permitindo o desenvolvimento pessoal e profissional⁽⁶⁾. E, ao considerar as competências requeridas ante a complexidade do ensino, os programas de formação docente devem estimular mudanças no pensar e no fazer docente, impactando coletivamente, ao estimular a reflexão e o desenvolvimento de novas habilidades, sob a perspectiva de cultura permanente de formação docente⁽²⁰⁾.

Dessa forma, é necessário movimento de reflexão recíproca, de professores e estudantes, fortalecendo a relação pedagógica de ambos. Cabe ao docente encontrar alternativas e sensibilizar-se para realização do processo reflexivo, sendo a própria formação pedagógica uma destas oportunidades, para aquisição de novas habilidades⁽¹⁵⁾.

Conclusão

A proposta operativa da autoscopia permitiu a movimentação do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico, gerando nova compreensão da prática docente. A inclusão da autoscopia nos processos de formação docente, mediada por mentor, pode estimular postura reflexiva, permitindo avanços nas práticas de ensino.

Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, processo nº 88881.134121/2016-01, e ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina.

Colaborações

Souza DM participou da concepção do projeto, análise e interpretação dos dados. Backes VMS contribuiu com análise e interpretação dos dados. Prado ML e Moya JLM colaboraram com revisão crítica relevante do conteúdo intelectual e aprovação da versão final a ser publicada.

Referências

1. Backes VMS, Menegaz JC, Carvalho MFA, Santos LMC, Cunha AP, Souza PS. Lee Shulman: contributions to research on teacher training in nursing and health. *Texto Contexto Enferm.* 2017; 26(4):e1080017. doi: [dx.doi.org/10.1590/0104-07072017001080017](https://doi.org/10.1590/0104-07072017001080017)
2. Treviso P, Costa BEP. The perception of professionals from the health area regarding their training as lecturers. *Texto Contexto Enferm.* 2017; 26(1):e5020015. doi: [dx.doi.org/10.1590/0104-07072017005020015](https://doi.org/10.1590/0104-07072017005020015)
3. Souza DM, Backes VMS, Prado ML. Formação docente na educação profissional técnica de nível médio: uma revisão integrativa da literatura. *Interfaces Educ.* 2016; 7(20):211-35. doi: <https://doi.org/10.26514/inter.v7i20.987>
4. Menegaz JC, Backes VMS, Moya JLM. Pedagogical reasoning and action of professors of nursing: expressions in different educational contexts. *Texto Contexto Enferm.* 2018; 27(3):e2660016. doi: [dx.doi.org/10.1590/0104-07072018002660016](https://doi.org/10.1590/0104-07072018002660016)
5. Peres CRFB, Marin MJS, Tonhom SFR, Marques MLSF. Current challenges in nursing education: the professor's perspective. *Rev Rene.* 2018; 19:e3160. doi: <http://dx.doi.org/10.15253/2175-6783.2018193160>

6. Shulman LS, Shulman JH. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. *Cad Cenpec*. 2016; 6(1):120-42. doi: [dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i1.353](https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i1.353)
7. Piratelo MVM, Teixeira LA, Arruda SM, Passos MM. As Relações Epistêmicas com os saberes docentes em sala de aula em um PIBID/Física. *Rev Educ Ciênc Mat* [Internet]. 2017 [citado 2019 mar 17]; 7(1):165-81. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/3968/0>.
8. Shulman LS. Educational innovation with open eyes and no excuses: the challenges and opportunities of learning from experience. *REGIES* [Internet]. 2016 [cited May 20, 2019];1:13-28. Available from: <http://ojs.inacap.cl/index.php/regies/article/view/16/38>
9. Soto MC, Marín R, Guzmán I. Análisis reflexivo de la práctica educativa del educador físico. *Omnia* [Internet]. 2017 [cited Mar 29, 2019];23(2):46-55. Available from: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73754834005>
10. Shulman LS. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cad Cenpec*. 2014; 4(2):196-229. doi: [dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293](https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293)
11. Carvalho DF, Passos MM. A autoscopia e o desenvolvimento da autonomia docente. *Rev Educ Ciênc Mat*. 2014; 20(10):80-100. doi: <http://dx.doi.org/10.18542/amazrecm.v10i20.2300>
12. Minayo MCS. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec; 2014.
13. Canever BP, Prado ML, Gomes DC, Jesus BH, Backes VMS. Naive World Awareness in the Pedagogical Practice of Healthcare Professors. *Texto Contexto Enferm*. 2017; 26(2):e3340015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072017003340015>
14. Winters, JRF, Prado ML, Waterkemper R, Kempfer SS. Dialogical and participative training in nursing education: contribution to the development of critical and reflective and creative thinking of students. *Rev Min Enferm*. 2017; 21:e1067. doi: www.dx.doi.org/10.5935/1415-2762.20170077
15. Lima MM, Reibnitz KS, Kloh D, Vendruscolo C, Corrêa AB. Dialogue: network that intertwines the pedagogical relationship into the practical-reflective teaching. *Rev Bras Enferm*. 2016; 69(4):610-7. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2016690406i>
16. Coutinho RDC, Martins JCA, Pereira MFCR. Construção e validação da Escala de Avaliação do Debriefing associado à Simulação (EADaS). *Rev Enf Ref*. 2014; 4(2):41-50. doi: <http://dx.doi.org/10.12707/RIII1392>
17. Elarousy W, Beer J, Alnajjar H. Exploring the experiences of nursing students during debriefing: a qualitative study. *Am J Nurs* [Internet]. 2019 [cited May 23, 2019];7(3):310-5. Available from: <http://www.sciepub.com/AJNR/content/7/3>
18. Nakashima RHR, Piconez SCB. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): modelo explicativo da ação docente. *Rev Educ*. 2016; 10(3):231-50. doi: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991605>
19. Ribeiro OMPL, Martins MMFP, Carvalho ALRF, Santos LMMM, Viana MFR. Views on nursing education in Portugal. *Rev Rene*. 2018; 19:e3313. doi: dx.doi.org/10.15253/2175-6783.2018193313
20. Menegaz JC, Backes VMS, Medina JL, Prado ML, Canever BP. Pedagogical practices of good nursing, medicine and dentistry professors from the students' perception. *Texto Contexto Enferm*. 2015; 24(3):629-36. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072015002790014>