

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL  
NÍVEL MESTRADO**

**DANUZA CRISTINA GATTO**

**A CONTRIBUIÇÃO DOS SABERES PEDAGÓGICOS NA CONSTITUIÇÃO DO  
ENFERMEIRO DOCENTE**

**Porto Alegre**

**2023**

DANUZA CRISTINA GATTO

**A CONTRIBUIÇÃO DOS SABERES PEDAGÓGICOS NA CONSTITUIÇÃO DO  
ENFERMEIRO DOCENTE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha

Porto Alegre

2023

G263c Gatto, Danuza Cristina  
A contribuição dos saberes pedagógicos na constituição do  
enfermeiro docente / Danuza Cristina Gatto. – 2023.

143 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos,  
Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Porto Alegre,  
2023.

“Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha.”

1. Ensino superior. 2. Enfermeiro docente. 3. Docência. 4.  
Conhecimentos pedagógicos. I. Rocha, Maria Aparecida Marques da.  
II. Título.

CDU 37

DANUZA CRISTINA GATTO

**A CONTRIBUIÇÃO DOS SABERES PEDAGÓGICOS NA CONSTITUIÇÃO DO  
ENFERMEIRO DOCENTE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovado em (dia) (mês) (ano)

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª. Dra. Maria Isabel da Cunha – UFPEL

---

Prof. Dr. Artur Eugênio Jacobus – UNISINOS

---

Profª. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha – UNISINOS

## **AGRADECIMENTOS**

Ser grato é reconhecer a importância do outro em nossa vida. A importância da vida e dos sentimentos.

Agradeço a Deus pela vida, por me conceder perseverança e sabedoria em todos os momentos vividos, proporcionando minha evolução como ser.

Agradeço, com todo amor, aos meus filhos, Maitê e Rafael, que incondicionalmente estiveram ao meu lado, abrindo mão de diversos momentos para que a mamãe pudesse estudar. Eles foram minha força e minha vontade de ser melhor. Minha gratidão em forma de amor. Amo vocês além do infinito!

Agradeço à minha mãe, Jurema, que sempre foi minha base e nunca mediou esforços para me proporcionar apoio, força e amor. Te Amo!

Agradeço ao meu marido, Rodrigo, pelo companheirismo e incentivo para realizar meus sonhos. Te Amo!

Agradeço à minha orientadora, Maria Aparecida, pela dedicação na condução desta realização. Muito Obrigada!

Agradeço aos professores do Mestrado em Gestão Educacional da Unisinos, por terem dividido seus conhecimentos e me incentivado a sempre querer saber mais. Gratidão!

Agradeço ao professor Artur Jacobus e à professora Maria Isabel da Cunha, por dispensarem toda sua sabedoria e maestria ao avaliarem minha pesquisa. Grata por todo conhecimento!

Agradeço aos amigos, colegas, alunos e a todos aqueles que simplesmente passaram por mim neste período. Com gestos ou palavras, vocês me incentivaram a continuar. Gratidão!

Ensinar o que se sabe é generosidade mental.  
Praticar o que se ensina é coerência ética.  
Perguntar o que se ignora é humildade intelectual.  
Mario Sérgio Cortella.

## RESUMO

O cenário do ensino superior tem proporcionado importantes discussões sobre a atividade docente, passando pelas competências pedagógicas, científicas, didáticas e pela formação de professores. Frente à relevância do tema, o objetivo geral desta pesquisa buscou analisar os saberes pedagógicos do professor de enfermagem do ensino superior. A partir dos objetivos traçados, pôde-se responder à pergunta que norteou a pesquisa: de que maneira os saberes pedagógicos contribuem para a constituição do enfermeiro docente? Metodologicamente, a pesquisa foi realizada a partir de entrevistas com sete enfermeiras docentes de instituições privadas do Rio Grande do Sul/RS. As entrevistas foram transcritas, categorizadas e analisadas, conforme método do autor Roque Moraes (1999). As categorias sugeridas respondem aos objetivos propostos, bem como à pergunta norteadora, evidenciando a fragilidade na formação pedagógica do enfermeiro docente que ingressa na docência mediante sua experiência profissional como enfermeiro. Diante de tais reflexões, construiu-se um roteiro de estimulação à formação ao enfermeiro docente a partir dos achados na análise de dados.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; enfermeiro docente; docência; conhecimentos pedagógicos.

## ABSTRACT

The higher education scenario has provided important discussions about teaching activities, including pedagogical, scientific, didactic skills and teacher training. Given the relevance of the topic, the general objective of the research sought to analyze the pedagogical knowledge of higher education nursing professors. Based on the objectives outlined, it was possible to answer the question that guided this research: how does pedagogical knowledge contribute to the constitution of the teaching nurse? Methodologically, the research was carried out based on interviews with seven teaching nurses from private institutions in Rio Grande do Sul/RS. They were transcribed, categorized and analyzed, according to the method of author Roque Moraes. In view of the data analysis, the need to reflect on teaching knowledge added to teacher training became evident. The proposed categories provide answers to the proposed objectives, as well as the guiding question. In view of such reflections, a script was created to encourage training for nursing teachers, based on findings from data analysis.

**Keywords:** Higher Education; teaching nurse; teaching; pedagogical knowledge.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Demonstrativo de trabalhos encontrados no catálogo de periódicos .....	30
Quadro 2 – Descrição da exclusão após leitura dos resumos .....	30
Quadro 3 – Descrição resumida dos artigos utilizados.....	31
Quadro 4 – Número de títulos totais e após a aplicação dos filtros .....	42
Quadro 5 – Número de títulos por descritor após aplicação dos critérios de delimitação .....	42
Quadro 6 – Descrição resumida das dissertações utilizadas.....	43
Quadro 7 – Descrição dos objetivos específicos relacionados com as perguntas norteadoras.....	66
Quadro 8 – Identificação geral das participantes.....	73
Quadro 9 – Características voltadas à enfermagem.....	74
Quadro 10 – Características docentes.....	75
Quadro 11 – Categorização relacionada aos discursos das participantes.....	76
Quadro 12 – Roteiro de estimulação à formação pedagógica do enfermeiro docente .	119

## LISTA DE SIGLAS

ABEn	Associação Brasileira de Enfermagem
ATD	Análise Textual Discursiva
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CES/CNE	Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CME	Central de Material Esterilizado
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTI	Centro de Terapia Intensiva
COFEN	Conselho Federal de Enfermagem
COREN	Conselho Regional de Enfermagem
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCN/ENF	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem
DOC	Docente
EAD	Ensino a Distância
ENC	Exame Nacional de Cursos
ESP	Escola Sem Partido
FABA	Faculdade Bezerra de Araújo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INTA	Instituto Superior de Teologia Aplicada
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LILACS	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MBA	<i>Master in Business Administration</i>

MEC	Ministério da Educação
MEDLINE	<i>Medical Literature Analysis and Retrieval System Online</i>
MPES	Mestrado Profissional em Ensino na Saúde
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PNE	Plano Nacional de Educação
PPT	<i>Power Point</i>
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAMU	Serviço de Atendimento Móvel de Urgência
SciELO	<i>Brasil Scientific Electronic Library Online</i>
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SIOP	Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UBS	Unidades Básicas de Saúde
UFF	Universidade Federal Fluminense
UI	Unidade de Internação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
1.1 JUSTIFICATIVA .....	14
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA .....	15
1.3 OBJETIVOS .....	16
<b>1.3.1 Objetivo geral.....</b>	<b>16</b>
<b>1.3.2 Objetivos específicos.....</b>	<b>16</b>
<b>2 REFAZENDO CAMINHOS: DE ONDE VIEMOS E AONDE CHEGAMOS ...</b>	<b>17</b>
2.1 DO CUIDAR AO CUIDADO: A ENFERMAGEM COMO PROFISSÃO .....	17
<b>2.2 CAMINHANDO PELO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....</b>	<b>19</b>
2.3 CHEGANDO AO ENSINO DE ENFERMAGEM.....	23
2.4 PONTO DE CHEGADA: A ATUALIDADE .....	26
<b>3 ESTADO DO CONHECIMENTO .....</b>	<b>29</b>
3.1 O QUE INDICAM OS ARTIGOS NA PLATAFORMA CAPES.....	29
3.2 O QUE INDICAM AS DISSERTAÇÕES NO PORTAL DO CAPES .....	41
<b>4 SABERES PEDAGÓGICOS NA CONSTITUIÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO .....</b>	<b>53</b>
4.1 CONTEXTUALIZANDO ENSINO, EDUCAÇÃO, APRENDIZAGEM E DIDÁTICA.....	57
4.2 A TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE ATRAVÉS DOS SABERES PEDAGÓGICOS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	60
<b>5 METODOLOGIA.....</b>	<b>64</b>
5.1 CONCEITUANDO PESQUISA .....	64
5.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	65
5.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	66
<b>5.3.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....</b>	<b>67</b>
<b>5.3.2 COLETA E ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>68</b>
5.4 BUSCANDO RESULTADOS .....	70
5.5 QUESTÕES ÉTICAS.....	71
<b>6 A ARTE DE TRANSFORMAÇÃO DO CONHECIMENTO.....</b>	<b>73</b>
6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES .....	73
6.2 PLANEJAMENTO E AÇÃO DOCENTE .....	77
6.3 DIDÁTICA E METODOLOGIAS.....	90

6.4 SABERES DOCENTES.....	98
6.5 O SER DOCENTE .....	108
<b>7 AÇÃO INTERVENTIVA .....</b>	<b>118</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE PESQUISA .....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>139</b>
<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>141</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O cenário do ensino superior no Brasil tem propiciado profundas discussões, entre cujos temas está a atividade docente, passando pelas competências pedagógicas, pelo conhecimento científico, pela didática, pela aprendizagem e pela formação de professores, juntamente com outros componentes que qualificam o processo de ensino. Desse modo, torna-se constante a necessidade de reflexões sobre a educação superior para a formação do pensamento crítico sobre as competências pedagógicas do enfermeiro docente.

Nesse enfoque, foi necessário sobrevoar o campo legal da educação, a fim de entender como a educação superior se fundamenta no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) enfoca as finalidades da educação superior: a propagação do espírito científico e do pensamento reflexivo; o incentivo e os benefícios da pesquisa científica e tecnológica; o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, da criação e difusão da cultura, o entendimento do homem e do meio em que vive; a promoção das competências científicas que constituem o patrimônio da humanidade; e a comunicação do saber por meio do ensino, possibilitando a integração dos conhecimentos intelectuais, que vão sendo adquiridos de maneira estrutural, e a realização de pesquisas pedagógicas, bem como o desenvolvimento de atividades de extensão (Brasil, 1996). Dessa forma, entende-se que as práticas pedagógicas são um tema básico no exercício profissional do docente no ensino superior em saúde, para que esse professor possa compreender que tais práticas são o que concretiza o processo de ensino-aprendizagem.

O artigo 6.º, parágrafo único, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCN/ENF) especifica:

No Curso de Graduação para formação do enfermeiro licenciado, o egresso profissional, além do perfil anteriormente descrito, terá formação para o exercício da docência na educação profissional técnica de nível médio na enfermagem, além do trabalho como professor, o enfermeiro licenciado poderá exercer atividades de gestão educacional no contexto da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem. (Brasil, 2018).

Seguindo com o aporte legal, ainda é possível citar o artigo 66 da LDB, que orienta o exercício do magistério no ensino superior e expressa a necessidade de formação mínima em nível de pós-graduação *lato sensu* (especialização), prioritariamente em Programas de Mestrado e Doutorado. Também, o artigo 52 da lei

descreve as regras relativas à composição do corpo docente, a respeito de sua titulação, sendo necessário que um terço deles tenha, ao menos, titulação acadêmica de mestrado ou doutorado (Brasil, 1996).

Diante do exposto, é evidente a relevância do tema proposto. Este trabalho tem como objetivo geral analisar os saberes pedagógicos do professor de enfermagem do ensino superior. Associado a esse intento, os objetivos específicos buscam detalhar os achados do estudo, em busca de resultados mais consistentes.

Em sua estrutura, esta dissertação está organizada em capítulos, que foram delineados da seguinte forma: o capítulo 1 visa a inserir o tema, contendo a introdução, a justificativa, a pergunta norteadora, além dos objetivos geral e específicos. No capítulo 2, há a contextualização da enfermagem como profissão e a abordagem do ensino superior no Brasil, da enfermagem como ensino e da enfermagem na atualidade. O capítulo 3 descreve toda a construção do estado do conhecimento, fundamentado com artigos e dissertações do banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre o tema. Já o capítulo 4 apresenta a constituição do docente a partir de seus saberes pedagógicos, contextualizando ensino, educação, aprendizagem, didática e formação de professores. O capítulo 5, por sua vez, descreve o aparato metodológico para a viabilização da pesquisa, e o capítulo 6 refere-se à análise das entrevistas. O capítulo 7 apresenta o produto criado a partir dos achados da pesquisa, e, por fim, o capítulo 8 apresenta as considerações finais da dissertação.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

A escolha do tema vem ao encontro de minhas vivências profissionais como enfermeira assistencial, docente do curso técnico de enfermagem, da graduação e pós-graduação em enfermagem e também como preceptora de estágio. Essas experiências estimularam-me a buscar respostas para minhas dúvidas, ou, pelo menos, a entender como o docente enfermeiro constitui-se professor.

Esse processo desenhou-se a partir de dificuldades dos estudantes de enfermagem em campo de prática. Nessa inquietação, busquei questioná-los sobre o sistema de ensino-aprendizagem desenvolvido na faculdade, e, a partir de suas falas, considerei que há lacunas em relação ao conhecimento, por parte do enfermeiro

docente, quanto à pedagogia ou, mais especificamente, que há uma ruptura entre o conhecimento específico da enfermagem e o conhecimento de ensino propriamente dito.

Essas percepções foram tomando proporções que me instigaram a buscar conhecimentos direcionados à área da educação, visando a um aperfeiçoamento que, em forma de pesquisa, pudesse levar algum aprendizado mais concreto e aprofundado ao trabalho do professor de enfermagem. Dessa forma, seria possível propiciar, além dos conhecimentos específicos da enfermagem, conhecimentos pedagógicos para o desenvolvimento completo do acadêmico do ensino superior, bem como subsidiar meu próprio crescimento como docente da graduação.

Outro ponto importante que fomentou a aspiração de potencializar este estudo foi a convivência com colegas de trabalho, que, além de atuarem em assistência, exerciam o posto de professores. Esse grupo salientava, em suas falas, que a atuação como docente estava atrelada a um segundo emprego, em busca da complementação da renda. Tais informações intrigavam-me ainda mais e fortaleciam minha vontade de entender de que forma os novos profissionais da enfermagem estavam sendo preparados para o mercado de trabalho, considerando que esses docentes não estavam plenamente instruídos com técnicas ou conhecimentos especializados de ensino. Além disso, havia meu desejo de querer entender o enfermeiro que atuava como professor em busca de uma atividade “extra” de complementação de renda.

Por fim, quando inserida na atividade docente, me senti, inúmeras vezes, despreparada, crua e despida de conhecimento científico para a formatação e a condução de uma aula. Assim, precisei buscar, além dos conhecimentos em enfermagem, informações sobre os conhecimentos pedagógicos, a fim de que pudesse preparar uma aula com embasamento prático-pedagógico.

## 1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Imersa nesse contexto, esta pesquisa será norteada por caminhos que busquem responder à seguinte pergunta: de que maneira os saberes pedagógicos contribuem para a constituição do enfermeiro docente?

### 1.3 OBJETIVOS

Para guiar a(s) resposta(s) sem correr o risco de desviar o foco da pesquisa, tracei objetivos gerais e específicos para aprofundar ainda mais o tema, com recortes bem apropriados sobre o assunto.

#### 1.3.1 Objetivo geral

Analisar os saberes pedagógicos do professor de enfermagem do ensino superior.

#### 1.3.2 Objetivos específicos

- Conhecer como o enfermeiro docente se organiza para o planejamento das suas aulas;
- mapear os saberes pedagógicos do enfermeiro docente;
- compreender como o enfermeiro docente se percebe como professor do ensino superior;
- analisar como o enfermeiro docente ministra suas aulas no ensino superior;
- desenvolver, como produto desta pesquisa, um roteiro de estimulação à formação pedagógica para enfermeiros docentes.

## 2 REFAZENDO CAMINHOS: DE ONDE VIEMOS E AONDE CHEGAMOS

Este capítulo traça o caminho que a enfermagem percorreu para tornar-se uma profissão reconhecida cientificamente, passando brevemente pela história da enfermagem até a construção do ensino superior em enfermagem no Brasil, buscando entender a estruturação atual.

### 2.1 DO CUIDAR AO CUIDADO: A ENFERMAGEM COMO PROFISSÃO

Há relatos iniciais de que os cuidados com a saúde desenvolveram-se a partir de práticas empíricas, em que as doenças eram tratadas de diferentes formas e estavam diretamente relacionadas à cultura e à religião de uma determinada civilização. As doenças, por um longo tempo, foram definidas como punição divina e manifestações demoníacas, e seu tratamento se dava por meio do exorcismo, realizado por sacerdotes e feiticeiros. Apenas décadas mais tarde, a saúde começou a se estabelecer em fundamentações teóricas de cunho mais científico, o que causou uma ruptura no conhecimento empírico, consolidando, assim, conhecimentos em saúde. Tal ruptura, no entanto, representou uma supervalorização da medicina e uma desvalorização dos conhecimentos da enfermagem, dificultando seu estabelecimento como profissão.

O cuidado sempre fez parte da vida, primeiramente no espaço privado da família, na figura da mulher (mãe), o que levou à caracterização da enfermagem, culturalmente, como uma profissão predominantemente feminina, associada às questões religiosas de doação, vocação, amor e auxílio aos mais necessitados, como ato de caridade (Santos; Sobral; Tavares, 2002). Assim, pode-se caracterizar o cuidado em enfermagem, que

[...] consiste em envidar esforços transpessoais de um ser humano para outro, visando proteger, promover e preservar a humanidade, ajudando pessoas a encontrar significados na doença, sofrimento e dor, bem como, na existência. É ainda, ajudar outra pessoa a obter autoconhecimento, controle e autocura, quando então, um sentido de harmonia interna é restaurado, independentemente de circunstâncias externas. (Souza *et al.*, 2005, p. 2).

Portanto, a enfermagem, em seu âmago de cuidar do próximo, nasce das mãos de uma mulher, Florence Nightingale, que atuou voluntariamente na Guerra da Crimeia (1853-1856), cuidando de soldados feridos como uma criatura predestinada por Deus.

Foi apelidada de “a dama da lâmpada”, pois utilizava como instrumento uma lamparina para iluminar a noite e poder auxiliar os feridos durante esse período. Em sua doação no cuidado ao próximo, foi desenvolvendo uma visão crítica a partir de suas observações voltadas ao ambiente, transformando, com isso, o conhecimento empírico em teorias que, mais tarde, vieram a desenvolver a enfermagem. Visionária, foi reconhecida como a precursora da enfermagem moderna, pois compreendia que a enfermeira deveria ser uma pessoa capacitada para o cuidado (Dias; Dias, 2019).

Dessa forma foi que se chegou ao entendimento de que o cuidar é o propósito vital da enfermagem e a base da profissão. De acordo com tal concepção, Costa *et al.* (2009) afirmam que o desenvolvimento da enfermagem, ao longo de sua história, quebrou paradigmas e preconceitos da sociedade, estruturando-se como ciência, com base na investigação e em princípios científicos para construção de um modelo de conhecimento específico. Assim, começaram a distinguir-se os saberes da medicina dos saberes da enfermagem, de modo que se pode traduzir a enfermagem como ciência:

A enfermagem como profissão tem caminhado, por meio de estudos e pesquisas, para a formação de um corpo teórico próprio que a visibilize e projete como ciência. As pesquisas e os campos de atuação na enfermagem têm crescido substancialmente nos últimos anos, abrindo perspectivas de conhecimento em múltiplas direções e espaços. (Erdmann *et al.*, 2009, p. 638).

Portanto, a enfermagem firma-se como uma profissão caracterizada por seu processo histórico, socioeconômico e cultural, entrelaçada ao contexto epidemiológico da população, às políticas públicas e à prática social. Por isso, pode-se afirmar que a dinâmica do trabalho da enfermagem não se consolida somente em suas intervenções técnico-científicas, mas estende-se a toda a amplitude do processo saúde-doença, em uma ordem de constantes reconstruções em seu modo de fazer, pesquisar e educar (Gottens, 2014).

Dessa maneira, foi progredindo, de forma significativa, como detentora do saber científico atrelado à humanização, saindo do empírico e direcionando-se ao especializado, em saberes próprios da profissão. Nesse processo dialético, a enfermagem vai se constituindo como ensino/educação (Erdmann *et al.*, 2009).

Porém, explorando a enfermagem como profissão da área da saúde, percebem-se fragilidades em alguns aspectos, tais como: a autonomia profissional, o reconhecimento da utilidade social e a competência de um campo próprio de conhecimentos (Pires,

2009). Em relação aos atributos da profissão, principalmente no que concerne à competência para o cuidar, pode-se dimensionar o processo em três bases: 1) o cuidar do indivíduo ou do coletivo – do nascimento até a morte; 2) o educar e o pesquisar, atrelado ao ato de educar, que é inerente ao processo de cuidar, além da educação continuada, do ensino como formação de novos profissionais e da produção de conhecimentos que viabilizem o processo do cuidar; e 3) a dimensão administrativo-gerencial, que se volta à coordenação do trabalho coletivo, à gestão do espaço, da assistência e da instituição. Entendem-se os enfermeiros como profissionais que detêm a produção e a reprodução dos conhecimentos necessários à sua função, provenientes do ensino e da pesquisa, que fortalece a enfermagem como ciência (Pires, 2009).

Como profissão reconhecida, a enfermagem é regida pelo Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) e por seus Conselhos Regionais de Enfermagem (COREN(s)). O COFEN, uma entidade de classe, foi criado pela Lei n. 5.905/1973, como órgão disciplinador do exercício da profissão e dos profissionais de enfermagem no Brasil. Nessa mesma Lei, também há a criação dos COREN(s), com objetivos de disciplinar e fiscalizar o exercício profissional da enfermagem, observando as diretrizes gerais emitidas pelo Conselho Federal de Enfermagem.

## 2.2 CAMINHANDO PELO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Este subcapítulo apresenta uma breve contextualização do ensino superior no Brasil, como base para entendimento da criação da enfermagem como ensino e com objetivo de contemplar suas mudanças e seus avanços ao longo da história.

Não há como tratar do ensino superior sem constituir-lo por meio da universidade, que tem o papel de produzir, organizar e conduzir o conhecimento e, conseqüentemente, de manter a transformação da sociedade. A universidade, como estrutura soberana e autêntica, cuja autonomia não pode ser fragmentada: o tripé ensino, pesquisa e extensão colabora para a produção universitária e contempla o papel social e cultural da universidade (Sousa, 2021). Assim, cabe ressaltar o que diz o artigo 207 da Constituição Federal de 1988:

As universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Parágrafo único. A lei poderá estender às demais instituições de ensino superior e aos institutos de pesquisa diferentes graus de autonomia. (Brasil, 1988).

A educação superior é formada por Instituições de Ensino Superior (IES), que assumiram comportamentos diferentes em diversos países. No Brasil, a educação superior caracterizou-se por distintos atributos, especialmente pelas diferenças entre instituições públicas e privadas. Definidas pela LDB, as instituições públicas são criadas, mantidas e administradas pelo governo, podendo ser federais, estaduais ou municipais (Sousa, 2021). No setor privado, as IES são gerenciadas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, podendo ou não ter a finalidade de lucro. Entre as instituições privadas sem fins lucrativos estão: as comunitárias, mantidas por grupos de pessoas físicas ou jurídicas, que incluem, em sua entidade mantenedora, representantes da comunidade; as confessionais, ligadas a uma determinada orientação confessional e ideológica; e as filantrópicas, ligadas a alguma questão humanitária, que prestam serviços à população, em caráter complementar às atividades do Estado (Brasil, 1996).

Assim, no rol da organização acadêmica, as IES classificam-se em: universidade, centro universitário, faculdade, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) ou Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet), definidas pelos critérios de disponibilidade de cursos (graduação, pós-graduação, atividades ou não de pesquisa e extensão). Podem também ser classificadas como entidades com ou sem fins lucrativos (Brasil, 1996).

A universidade se faz presente como uma fundação histórica, responsável pela construção do conhecimento, com foco na atividade intelectual. Firmada no desenvolvimento da pesquisa, foi criando subsídios para ultrapassar a simples transmissão de conhecimento para uma formação científica. Ao longo da história, a universidade vai se diferenciando como instituição de educação no ensino superior, pela responsabilidade e contribuição científica a favor da população (Sousa, 2021).

Cronologicamente, a universidade desenhou-se em quatro períodos. O primeiro estende-se do século XII até o Renascimento, período de criação da universidade na Europa, sob o comando da Igreja. O segundo ocorreu no século XV, com o movimento renascentista, que sofreu forte influência das transformações do capitalismo, do humanismo literário, da Reforma e da Contrarreforma. O terceiro período consolidou-se no século XVII, demarcado pela ampla descoberta científica, e no século XVIII, quando o Iluminismo firmou elementos para a institucionalização da ciência. O último

intervalo ocorreu no século XIX, desenhando-se até os dias de hoje, que marcam a implantação da universidade moderna e a redefinição da relação entre Estado e universidade (Sousa, 2021).

As universidades foram passando por movimentos de transformações, desde perspectivas liberais (destacando-se os modelos francês e soviético) até o modelo latino-americano, que visava à democratização. No Brasil, a criação da universidade é tardia, tendo ocorrido somente nas primeiras décadas do século XX (Bortolanza, 2017). Nesse período, o modelo latino-americano foi ganhando presença, sobretudo nas décadas de 1950 e 1960; porém, o marco principal aconteceu em 1968, com a reforma universitária, que proporcionou a expansão do setor privado, juntamente com o posicionamento da indivisibilidade entre ensino e pesquisa, firmando-as como organizações autônomas. Na década de 1970, o movimento estudantil teve força em seu posicionamento, principalmente na ampliação do acesso, mas foi nessa mesma época que a ditadura militar (1964-1984) expôs tempos difíceis, para universidades e para todas as IES, restringindo qualquer tipo de visão ideológica (Saviani, 2011).

A graduação, durante a década de 70, cresceu no número de alunos e professores, mas não houve esforços contínuos de implementação de programas para enfrentar esse aumento da demanda, nem para enfrentar a entrada de um público mais diversificado socialmente. O resultado dessa não-política foi o aumento considerável da evasão, um desperdício enorme de estudantes, de disciplinas e uma refração à mudança e à modernização desse nível de ensino. (Martins, 2000, p. 55).

Os avanços proporcionados pela globalização exigiram que o ensino superior desenvolvesse sua capacidade de adaptação no mesmo ritmo em que a sociedade se apresentava, em um processo de transformação social, envolvendo diversidades acadêmicas, políticas educacionais e modelos pedagógicos. Chega-se, assim, aos anos 1980 com o entendimento de que a universidade deveria alavancar seu desenvolvimento por meio da pesquisa e do ensino articulado (Sousa, 2021). Já década de 1990, os organismos internacionais passam a exercer grande influência sobre a educação superior. O Banco Mundial, por exemplo, com objetivos de fomento às instituições privadas e de incentivo a instituições públicas, tinha o intuito de diversificar as fontes de financiamento, reorganizar a participação do governo e adotar prioridades de qualidade e igualdade no ensino (Sousa, 2021; Martins, 2000).

Especificamente o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) proporcionou autonomia às IES, desde a criação de novos cursos até a propagação da rede privada, pelo fato de o ensino público não conseguir suprir as necessidades da população. Dentre tantas mudanças, destacam-se o Exame Nacional de Cursos (ENC); o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o apoio à inovação; e o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES), que previa a destinação de verbas públicas às instituições privadas, para que assegurassem quantidades de vagas necessárias (Agapito, 2017; Sousa, 2021).

Posteriormente, no governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), que iniciou com uma crise na educação superior, tanto pública quanto privada, principalmente pelo grande número de alunos inadimplentes, houve o lançamento do programa de apoio emergencial, principalmente para as universidades federais (Carvalho, 2006). Os marcos legislativos dessa época foram o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); as parcerias público-privadas; a Lei de Inovação Tecnológica; o Programa Universidade para Todos (ProUni); a Educação a Distância; o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB); o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); e a Universidade Nova, com intuito de redemocratizar a educação superior brasileira (Sousa, 2021).

Ao longo do governo Lula, se por um lado se retomou certo nível de investimento nas universidades federais promovendo a expansão de vagas, a criação de novas instituições [...] por outro lado, deu-se continuidade ao estímulo à iniciativa privada que acelerou o processo de expansão de vagas e de instituições [...]. (Saviani, 2011, p. 11).

Em 2016, com Michel Temer assumindo o governo, foi aprovado um novo regime fiscal no país, o que acabou dificultando o cumprimento das metas do novo PNE (2014-2024) (Lima; Cunha, 2020).

Já em 2019, no governo de Jair Messias Bolsonaro:

[...] o processo de desmonte das políticas sociais e educacionais se intensificou. Em especial, para a educação superior, destacaram-se os cortes do número de bolsas de pesquisa de cursos de graduação e de programas de pós-graduação (mestrado, doutorado e pós-doutorado) dos dois principais órgãos de fomento à pesquisa do Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). (Lima; Cunha, 2020, p. 16).

O ano de 2020 também foi marcado por limitações financeiras. O corte orçamentário no MEC significou 16% a menos de capital federal destinado à educação superior. No ano seguinte, o corte foi de 18,2% para as universidades federais de todo o Brasil, tornando inviável o cumprimento das finalidades de ensino, pesquisa e extensão (Heringer, 2021).

### 2.3 CHEGANDO AO ENSINO DE ENFERMAGEM

Seguindo a contextualização do surgimento da enfermagem como profissão e do ensino superior no Brasil, este subcapítulo aborda a criação da enfermagem como ensino. Inicialmente, é preciso destacar que, a partir de Florence Nightingale, a profissão foi sendo reconhecida como ciência, e o ensino da enfermagem foi, então, sendo estruturado.

A filosofia de vida de Florence permeava todo o currículo de sua escola. Ela acreditava que a saúde deveria estar presente tanto na alma como no corpo e o currículo procurava estimular o desenvolvimento individual das alunas. Reconhecia que cada pessoa tinha talentos e habilidades que precisavam ser desabrochados e o treinamento era uma forma de fazer com que as alunas utilizassem seus recursos intelectuais inatos. (Riegel, 2008, p. 16).

O ensino de enfermagem, seguindo o modelo de Nightingale, difundiu-se no século XIX, na Inglaterra, devido às altas taxas de mortalidade infantil, consequência das más condições de trabalho nos hospitais e da falta de mão de obra qualificada. Assim, a formação técnica de enfermeiras foi ganhando espaço e desenhando-se com traços de um ensino metódico, de caráter moral, físico, intelectual e de aptidão das alunas (Oguisso, 2007). No Brasil, a enfermagem sempre esteve muito atrelada às grandes epidemias, tendo sido o ensino de enfermagem instituído por meio da criação da Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras. Em 1890, o curso tinha duração de dois anos e voltava-se aos cuidados de pacientes psiquiátricos. Foi instituído por um decreto segundo o qual as disciplinas deveriam serem ministradas no formato de aulas teóricas, três vezes por semana (Pereira *et al.*, 2019; Pava; Neves, 2011).

Por volta de 1908, com a abertura da Escola Cruz Vermelha Brasileira, a expansão do comércio, o aumento da imigração e, conseqüentemente, o aumento populacional, o governo começou a preocupar-se com a criação de uma política sanitária, devido ao crescente número de doenças transmissíveis. Com isso, a

enfermagem passa a ser alvo de interesses políticos (Pereira *et al.*, 2019). Então, por conta da primeira reforma sanitária, implementou-se um novo modelo de atenção à saúde, com necessidade de formar profissionais que atuassem em saúde pública. Diante de tal cenário, Carlos Chagas, em 1923, criou a Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde, posteriormente denominada Escola de Enfermagem Anna Nery, cujo objetivo era formar enfermeiras educadoras em saúde. No entanto, o modelo não se concretizou, e a função da enfermagem manteve-se atrelada aos cuidados hospitalares (Pava; Neves, 2011; Oguisso, 2007).

Foi apenas em 1931 que a enfermagem foi regulamentada no Brasil, com um curso de três anos de duração. Em 1937, houve o reconhecimento definitivo do ensino de nível superior em enfermagem, período em que o currículo do curso deveria ser cumprido em 2 anos e 4 meses (Pava; Neves, 2011). Até o ano de 1949, a formação das enfermeiras caracterizava-se pela orientação dos serviços de enfermagem: manter a ordem e a higiene das enfermarias e responsabilizar-se pelo espaço físico, pelos doentes e pelos demais agentes da equipe de enfermagem. Nos anos 1950, o trabalho das enfermeiras direcionou-se à liderança, ao trabalho em equipe e à administração da assistência. Mais tarde, por meio do Parecer 271/1962, o curso de enfermagem foi reformulado, passando a ter três anos de duração (Preira *et al.*, 2019).

Ao final dos anos 60, havia no Brasil trinta e dois cursos superiores de enfermagem em funcionamento: vinte e oito (87,5%) governamentais ou mantidos por congregações religiosas que, em sua maioria, ofereciam cursos gratuitos; e apenas quatro cursos (12,5%) vinculados a estabelecimentos com fins lucrativos. (Baptista; Barreira, 2006, p. 413).

Na década de 1970, inicia-se um processo de reconhecimento sobre reais necessidade de se buscarem conhecimentos mais sólidos. A partir da Reforma Sanitária, ampliaram-se os campos de ação da enfermagem, conforme descrevem Pereira *et al.*:

Os profissionais, embasados em conhecimentos técnico-científicos da saúde coletiva, perceberam que esse movimento demandava uma nova prática profissional, em que seria necessário preparar atores para novas funções, definindo a enfermagem como uma prática social. A partir de então, a formação do enfermeiro volta-se para um atendimento integral no que diz respeito à promoção, proteção e recuperação da saúde, implicando na humanização do atendimento com uma visão global do homem na plenitude de seus direitos de cidadão. (Pereira *et al.*, 2019, p. 7).

Os anos de 1970 tornaram-se importantes para o ensino da enfermagem, pois, além de se discutir fortemente a habilitação específica do curso, debateu-se muito sobre a necessidade e a importância da iniciação do estudante à pesquisa e sobre a articulação entre os níveis de graduação e pós-graduação. Entre a década de 70 até meados dos anos 1980, o MEC propiciou a criação de 36 cursos de graduação em enfermagem (Baptista; Barreira, 2006).

Mais adiante, em 1994, o Conselho Federal de Enfermagem, juntamente com a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), propuseram uma reforma curricular, que definiu uma carga horária de 3.500 horas para o curso. O Decreto 2207/1997, firmado pela LDB/1996, determinou que as instituições de nível superior tivessem docentes titulados desde pós-graduados até doutores em enfermagem. Foi durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que entraram em funcionamento no país 161 cursos superiores de enfermagem, sendo 88% deles privados e 12% públicos (Pava; Neves, 2011).

Entre os anos de 2003 e 2005, foram criados mais 183 novos cursos de graduação em enfermagem, sendo 94% de cunho privado e apenas 6% vinculados ao governo. Frente a isso, no ano de 2004, o COFEN, por meio da Resolução 209/2004, definiu as especialidades no campo da enfermagem. Esse fato teve extrema importância para a profissão, visto que o enfermeiro deixava de ser reconhecido somente como generalista e passava a ter a possibilidade de especializar-se em áreas pré-definidas. Em 2005, havia 450 cursos superiores de enfermagem, dos quais 72% funcionavam nas regiões Sul e Sudeste, com maior predominância no ensino privado (Pava; Neves, 2011).

Entre os anos de 2008 e 2009, um novo documento, o Parecer 213/2008, definia uma carga horária de 4.000 horas e cinco anos para o curso superior de enfermagem. Já o Parecer 213/2009 determinava que os cursos passassem a ser responsáveis pelo projeto político-pedagógico, com vistas a implementar a utilização de metodologias ativas, visando a desenvolver o ensino baseado na problematização do processo de trabalho do enfermeiro (Pava; Neves, 2011).

Assim, o ensino da enfermagem foi se estruturando. Talvez, principalmente no que se refere à formação como recursos humanos, a pergunta que insiste em ficar seja: para onde estamos indo? A manutenção da profissão pode ser compreendida na insistência em viabilizar mudanças na formação dos enfermeiros, adequando o perfil

profissional às novas realidades das políticas públicas e assegurando uma formação sólida, que seja capaz de preparar o profissional para enfrentar os desafios e as rápidas transformações globais e estimule o pensamento crítico na busca de mudanças paradigmáticas, para uma inserção dimensional na realidade integrada, complexa, polissêmica, multifacetada e inovadora (Frota *et al.*, 2020).

#### 2.4 PONTO DE CHEGADA: A ATUALIDADE

Ao final desse trajeto, chega-se aos dias atuais, e, por isso, há a necessidade de uma pequena descrição de como a enfermagem se apresenta hoje. Tem-se o enfermeiro como o profissional de formação universitária, que exerce funções privativas com atribuições específicas. Segundo dados do COREN/RS, em janeiro de 2023, havia no país, aproximadamente, 719.410 enfermeiros, sendo 29.704 enfermeiros adscritos no Rio Grande do Sul/RS (COREN-RS, 2022).

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem destacam as competências e as habilidades específicas para atuação do docente como sujeito no processo de formação de recursos humanos, relacionando conteúdos curriculares que contemplam o ensino de enfermagem, como os pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro, independente de ter realizado ou não o curso de licenciatura. Assim, as Diretrizes descrevem:

[...] deverá ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. A aprendizagem deve ser interpretada como um caminho que possibilita ao sujeito social transformar-se e transformar seu contexto. Ela deve ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta à resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas. (Brasil, 2001, p. 8).

Dessa forma, abrem-se precedentes para o entendimento de que o professor deve exercer a função de sujeito que possibilita a transformação a partir do domínio metodológico de estratégias didáticas. Ainda, o artigo 12, sobre o processo formativo, o documento descreve, no inciso IV, a competência da Docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em enfermagem. No artigo 15, o inciso V trata de educação em saúde, “valoração do trabalho educativo na formação de novos profissionais de enfermagem” (Brasil, 2018). A legislação vigente desceve como

competências, primeiramente, a formação para a docência em nível técnico e, depois, refere-se à formação de novos profissionais de enfermagem. Tal leitura provoca dubiedade, não ficando compreensível a atuação do enfermeiro na formação de recursos humanos.

Ainda fazendo referência à organização do curso de graduação em enfermagem, CNE/CES n. 3, de novembro de 2001, o documento institui, em seu artigo 5º., a duração mínima de 4 anos (ou 8 semestres) letivos e máxima de 6 anos (ou 12 semestres) letivos, contendo, necessariamente, uma carga horária mínima de 3.500 horas/aula (Brasil, 2001).

O censo da educação superior no Brasil (2020), segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apresenta as seguintes informações: foram mais de 8,6 milhões de matrículas, sendo 1,2 milhões de concluintes, e foram 3,7 milhões de estudantes ingressantes em cursos de graduação. Em relação ao corpo docente, o censo mostrou haver 323.376 professores atuantes, em 2.457 instituições de educação superior no país (Brasil, 2020).

Quanto ao perfil do docente da educação superior no Brasil, na rede pública, há mais docentes homens, com maior grau de formação em nível de doutorado e regime de trabalho em tempo integral. A rede privada também apresenta maior número de professores homens, mas com maior grau de titulação em nível de mestrado e regime de trabalho em tempo parcial. Em 2020, o número de docentes em exercício na rede pública de educação superior era de 171.303, enquanto na rede privada o número era de 194.959. Ao compararem-se as redes, nos últimos dez anos, entre 2010 e 2020, houve, na rede pública, um aumento de 40.541 professores; já na rede privada, ocorreu uma diminuição de 19.587 professores (Brasil, 2020).

Dados divulgados pela Fiocruz e pelo COFEN em 2013 revelaram que 57,4% dos enfermeiros formaram-se na rede privada de ensino superior, tendo 96% deles formado-se no Brasil, e 86,1% dos enfermeiros exerciam a função de técnicos ou auxiliares antes de se formarem. Outro dado relevante diz respeito ao fato de que 80,1% dos enfermeiros graduados tinham pós-graduação em nível de especialização, dos quais 3,6% haviam realizado mestrado profissional; 10,9% tinham mestrado acadêmico; 4,7% tinham doutorado; e 0,4% tinham pós-doutorado. Na época, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 1,7 milhões de pessoas trabalhavam na enfermagem, considerando-se todas as funções. Em relação ao mercado

de trabalho, 59,3% das equipes de enfermagem encontram-se no setor público; 31,8%, no setor privado; 14,6%, no filantrópico; e 8,2% nas atividades de ensino, sendo a equipe formada por 84,6% de mulheres (FIOCRUZ, 2015).

Considerando-se, agora, o número total de profissionais da enfermagem, apenas 20% são enfermeiros. Quanto ao aprimoramento profissional, os dois itens mais pontuados para sua não realização foram falta de tempo, com 18,4%, e falta de condições financeiras, com 17,2%. Em torno de 89% dos enfermeiros relataram a intenção de realizar aperfeiçoamentos, e, nessa categoria, o maior índice recaiu sobre a especialização em nível de mestrado, com 21,8%. No que se refere à natureza profissional, 8,5% deles relatam trabalhar em instituições de ensino ou pesquisa, sendo que 46,1 % estão vinculados a instituições públicas; 44,7%, a instituições privadas; 6,4%, a instituições filantrópicas; 2% a instituições religiosas; e 0,9% a outros tipos de instituição. O regime de trabalho que mais sobressaiu nas instituições de ensino foi o de horista, com 37%. Em número de horas, a carga horária mais abrangente ficou entre 31 e 40 horas, em uma porcentagem de 28%, predominando o turno diurno em 58,2% (FIOCRUZ, 2015).

Diante dos dados expostos, cabe a reflexão sobre a forma como as diretrizes curriculares descrevem o enfermeiro. Primeiramente, o profissional é descrito como formador de recursos humanos; em outro momento, a descrição se limita à formação de recursos humanos em nível técnico, o que deixa dúvidas. Outro fato que também não é esclarecido refere-se à formação do acadêmico em enfermagem, aos conteúdos do currículo da graduação, quanto a disciplinas especificamente relacionadas ao preparo para a docência. Além dessa informação, outras chamam a atenção, requerendo olhar mais crítico: o número de enfermeiros que exercem a docência, a qualificação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, entre outros dados, que acabam fomentando ainda mais a hipótese desta pesquisa, de que, pedagogicamente, a qualificação do enfermeiro docente apresenta fragilidades em relação ao que é necessário para seu desenvolvimento no ensino superior.

### 3 ESTADO DO CONHECIMENTO

Neste capítulo, apresenta-se a pesquisa realizada junto ao Catálogo de Periódicos e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para fundamentar inquietações latentes do tema, mobilizando discussões que se aproximam ao problema de pesquisa: de que maneira os saberes pedagógicos contribuem para a constituição do enfermeiro docente?

#### 3.1 O QUE INDICAM OS ARTIGOS NA PLATAFORMA CAPES

Para esta etapa, foram delimitados descritores, ou seja, palavras-chave que desenham o tema proposto: “práticas pedagógicas”, “enfermagem”, “enfermeiro docente”, “enfermeira docente”. A partir desses descritores, realizou-se a busca pelos seguintes cruzamentos: “práticas pedagógicas” AND “enfermagem”; “práticas pedagógicas” AND “enfermeiro docente”; e “práticas pedagógicas” AND “enfermeira docente”.

Com esses cruzamentos, a plataforma lançou, ao todo, 3.573 títulos. Após aplicação dos filtros (últimos dez anos, idioma português e somente artigos), foram apresentados 1.808 trabalhos. Com a leitura dos títulos, foram excluídos artigos que se apresentavam duplicados; produções que não estavam relacionadas ao tema da enfermagem; práticas pedagógicas muito específicas, atinentes a uma determinada área da enfermagem ou a um determinado público; práticas pedagógicas relacionadas às metodologias ativas ou aos cursos técnicos e cursos de pós-graduação; e práticas pedagógicas relacionadas a outros cursos da área da saúde. Assim, foram excluídos 1.765 artigos, de modo que se obteve um total de 22 artigos, representados abaixo, no quadro 1.

Quadro 1 – Demonstrativo de trabalhos encontrados no catálogo de periódicos

<b>Descritores (cruzamento de descritores)</b>	<b>Número total de artigos encontrados</b>	<b>Filtros</b>	<b>Número final de artigos após todas as exclusões</b>
“práticas pedagógicas” AND “enfermagem”	2339 artigos	2011 – 2021 Idioma Português Somente artigos = 1238	1101 artigos
“práticas pedagógicas” AND “enfermeiro docente”	651 artigos	2011 – 2021 Idioma Português Somente artigos = 309	342 artigos
“práticas pedagógicas” AND “enfermeira docente”	583 artigos	2011 – 2021 Idioma Português Somente artigos = 261	322 artigos
	<b>3573 artigos totais</b>	<b>1765 após filtros 1743 artigos excluídos</b>	<b>Totalizando 22 artigos finais após todas as exclusões</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em uma segunda apreciação dos 22 artigos selecionados, iniciou-se a leitura de seus resumos, o que ocasionou a exclusão de 8 artigos. Portanto, sobraram 13 artigos, conforme especificado no quadro 2.

Quadro 2 – Descrição da exclusão após leitura dos resumos

	<b>Número de artigos definidos na primeira seleção</b>	<b>Número de artigos excluídos</b>	<b>Justificativa da exclusão</b>	<b>Número total de artigos utilizados para fomentar a pesquisa</b>
		1 artigo	e-book	
		2 artigos	Revisão integrativa de literatura	
		1 artigo	Texto somente em inglês	
		5 artigos	Assunto não se relaciona à pergunta norteadora	
<b>TOTAL</b>	<b>22 artigos</b>	<b>8 artigos</b>		<b>13 artigos</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Sequencialmente, realizou-se a leitura na íntegra, com propósito de uma inserção mais aprofundada dos textos na fundamentação da pesquisa, com vistas a chegar mais próximo dos objetivos delimitados. Após a qualificação do projeto desta pesquisa, e diante da sugestão da banca examinadora, de realizar um recorte no tema escolhido, foram excluídos mais 3 artigos, totalizando, então, 10 artigos finais. O quadro 3 apresenta a descrição resumida dos 10 artigos, desmembrados na sequência.

Quadro 3 – Descrição resumida dos artigos utilizados

Ordem dos artigos	Descrição dos dados do artigo (título, autor (es), periódico, ano, descritores e endereço eletrônico).	Resumo do artigo
1	<p>Formação pedagógica do enfermeiro docente baseado em competências: exigência ou necessidade?</p> <p>Cláudio José de Souza; Geilsa Soraia Cavalcanti Valente.</p> <p>European Journal of Education Studies, 2017.</p> <p>Educação baseada em competências, prática do docente de enfermagem; ensino superior.</p> <p><a href="http://doi.org/10.5281/zenodo.291993">http://doi.org/10.5281/zenodo.291993</a></p>	<p>O objetivo deste artigo foi refletir sobre o ensino de graduação em Enfermagem baseada nas competências, além de apontar os desafios e as perspectivas no ofício docente para o século XXI, à luz do referencial Philippe Perrenoud. Trata-se de uma reflexão teórica, a partir do aprofundamento da dissertação de mestrado, cujo objeto de pesquisa foi as competências docentes para a integralização do conhecimento teórico-prático no ensino de Enfermagem. Numa abordagem voltada ao desenvolvimento de competências, tanto ao ofício docente, quanto à práxis profissional dos discentes, compreende-se o ensino como uma estratégia que possibilita a integração do ensino teórico-prático na graduação em Enfermagem. Reafirma-se, assim, a necessidade de uma educação superior emancipatória, democrática, crítica e reflexiva, possibilitando um ensino diferenciado e agregando valores para uma Enfermagem mais científica e autônoma, com vistas ao desenvolvimento de competências profissionais.</p>
2	<p>Reflexões sobre a articulação entre o <i>homo faber</i> e o <i>homo sapiens</i> na enfermagem.</p> <p>Cecília Nogueira Valença; Raionara Cristina de Araújo Santos; Soraya Maria de Medeiros; Jacileide Guimarães; Raimunda Medeiros Germano; Francisco Arnoldo Nunes de Miranda;</p> <p>Escola Ana Nery – Revista de enfermagem, 2013.</p> <p>Pesquisa em enfermagem; enfermagem prática; conflito de interesses; trabalho.</p> <p><a href="https://doi.org/10.1590/S1414-81452013000300023">https://doi.org/10.1590/S1414-81452013000300023</a></p>	<p>Estudo reflexivo com o objetivo de analisar a articulação entre o enfermeiro-docente (<i>Homo sapiens</i>) e o enfermeiro-assistencial (<i>Homo faber</i>) no ambiente hospitalar, à luz do pensamento gramsciano. Na Enfermagem, coexistem duas dimensões: a teórica, exemplificada na figura do enfermeiro docente com seus projetos de pesquisa e publicações científicas; e a dimensão prática, com a atuação técnico-assistencial. Evidencia-se o distanciamento do enfermeiro docente em relação aos cenários de prática da graduação, assim como do enfermeiro assistencial, da pesquisa e da prática baseada em evidências científicas. Face ao dilema entre <i>Homo faber</i> e <i>Homo sapiens</i> na Enfermagem, emerge a importância de refletir sobre a dimensão ética subjacente às ações de ambos, centradas no ser humano. Este diálogo não pode ser ignorado, pois dele depende o desbravamento de novos horizontes e o crescimento da Enfermagem enquanto ciência e prática social.</p>

3	<p>Reflexões acerca da atuação do enfermeiro na docência: formações, aspectos e compreensões.</p> <p>Ismael Moreira de Sousa; Carla Daniele Mota Rêgo Viana; Silvia Maria Nóbrega-Therrien; Marcélid Berto da Costa.</p> <p>Revista Educação e Cultura Contemporânea, 2018.</p> <p>Docência; enfermagem; formação pedagógica.</p> <p><a href="http://periodicos.estacio.br/index.php/ree/duc/article/view/3759/47966038">http://periodicos.estacio.br/index.php/ree/duc/article/view/3759/47966038</a></p>	<p>A prática docente na área da enfermagem vem conquistando espaço em meio aos campos de atuações dos enfermeiros. Contudo, existe um fator estressante que pode ser potencial para resultados não tão positivos dentro desse campo de atuação dos mesmos: a falha na formação para o exercício de tal prática. Então, objetivamos refletir a respeito da atuação do enfermeiro na docência, perpassando pelas nuances existentes no exercício docente e as possibilidades para uma prática eficiente. Buscamos refletir sobre vários determinantes presentes na atuação do enfermeiro na docência e possíveis métodos resolutivos para uma prática com mais zelo e autonomia. Expomos algumas contribuições para essa reflexão: a formação pedagógica do enfermeiro; as implicações da prática docente exercida por enfermeiros sem formação; os desafios enfrentados pelo enfermeiro docente; e, por último as possibilidades baseadas em evidências para o enfermeiro no campo da docência. A busca pela a preparação pedagógica dos enfermeiros docentes está intimamente ligada à preocupação com a continuidade do ensino, onde há possibilidades de incentivar aos discentes a prática crítica e reflexiva em seus campos de atuação. Podemos fazer um link que nos explica esta preocupação. Para muitos enfermeiros, o início de carreira assistencial sempre é bem complicada pelo temor de “andar com as próprias pernas”. Seria uma realidade ainda pior se as instituições formadoras não disponibilizassem a prática assistencial dentro de sua base curricular. Podemos ter uma visão geral das atividades pedagógicas na área da enfermagem e vislumbrar maneiras de vencer as dificuldades que perpassam a prática do enfermeiro docente.</p>
4	<p>Principais desafios na docência em Enfermagem: uma revisão sistemática da literatura.</p> <p>Bruna Sayumi Ueno Rocha; Anncy Tojeiro Giordani; Leticia Ayumi SadaFujita; Maria Aldinete de Almeida Reinaldi.</p> <p>Research, Society and Development, 2020.</p> <p>Educação em enfermagem; ensino; docentes de enfermagem.</p> <p><a href="https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1487">https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1487</a></p>	<p>A docência na enfermagem vem enfrentando diversas dificuldades o que tem gerado impactos negativos, tanto para o docente quanto para o discente. Este estudo objetiva comunicar os resultados de uma análise consolidada dos dados obtidos na 1º e 2º etapas de uma revisão sistemática da literatura, nas quais foram investigados os principais desafios da formação docente em Enfermagem nos últimos 15 anos. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa com sistematização de dados denominada ‘Estado da Arte’, contemplando os fundamentos da Análise Textual Discursiva (ATD) para análise dos dados. Foi realizado o levantamento de artigos com estratificação Qualis A1, A2, B1 e B2 na Área de Avaliação em Enfermagem. No total foram encontrados 12 periódicos e 23 artigos abrangendo o tema Docência em Enfermagem. Os principais desafios observados foram a falta de preparação pedagógica do enfermeiro docente durante e após a graduação, sua dificuldade em reelaborar suas metodologias de ensino.</p>

5	<p>Formação e práticas de docentes de um curso de graduação em enfermagem.</p> <p>Vanessa Ap. Ballista Tavares de Araújo; Raimunda Abrou Gebran; Helena Faria de Barros.</p> <p>Acta Scientiarum. Education (UEM), 2016.</p> <p>Prática docente; ensino superior; formação do enfermeiro/professor.</p> <p><a href="https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i1.23180">https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i1.23180</a></p>	<p>O artigo apresenta resultados de uma pesquisa que teve como objetivo analisar a formação e as práticas de docentes de um curso de graduação em Enfermagem. O trabalho configurou-se como um estudo de caso, tendo caráter exploratório-descritivo e centrou-se na análise qualitativa dos dados. Foram selecionados dez professores do curso indicados como bem-sucedidos, após um levantamento prévio com alunos, professores e equipe de gestão. Os procedimentos metodológicos envolveram entrevistas semi-estruturadas, observações não-participantes e análise documental. A discussão dos dados centrou-se na análise de conteúdo de Bardin, sendo utilizada a interpretação do significado das respostas apresentadas pelos sujeitos, as quais foram separadas em categorias. O estudo evidenciou que os docentes considerados bem-sucedidos ingressaram na carreira a partir da prática profissional em sua área de atuação; buscam formação pedagógica, principalmente por meio de cursos oferecidos na instituição; consideram a afetividade como elemento fundamental no processo de ensino e de aprendizagem; agregam procedimentos e técnicas que permitem maior participação e envolvimento dos alunos. Esperamos que essa reflexão possa contribuir para a redimensão da formação de qualidade do enfermeiro professor.</p>
6	<p>As competências para o ensino de nível superior no Brasil: um olhar reflexivo sobre esta prática.</p> <p>Geilsa Soraia Cavalcanti Valente; Ligia de Oliveira Viana.</p> <p>Revista Iberoamericana de Educación, 2011.</p> <p>Educação em enfermagem; ensino superior; prática docente.</p> <p><a href="https://doi.org/10.35362/rie5611557">https://doi.org/10.35362/rie5611557</a></p>	<p>Este artigo compõe um dos capítulos da tese de doutorado defendida em 2009, que tem como uma de suas metas refletir sobre a qualidade do Ensino de Graduação, no que se refere às áreas de competência do enfermeiro professor. Essa meta pressupõe revisar objetivos da docência, implicando em ativar estratégias pedagógicas que estimulem a criatividade, a reflexividade e a crítica e, com isso, a motivação e o compromisso individual e coletivo de docentes e discentes com a profissão de Enfermagem, numa perspectiva do ensino como prática reflexiva, utilizando a investigação para subsidiar a tomada de decisão e a resolução de problemas.</p>
7	<p>O ser professor e o seu desenvolvimento profissional na perspectiva de enfermeiros que lecionam no ensino superior.</p> <p>Elane da Silva Barbosa; Maria Nahir Batista Ferreira; Silvia Maria Nóbrega-Therrien.</p> <p>Revista Cocar, 2017.</p> <p>Desenvolvimento profissional docente; formação continuada; enfermagem</p>	<p>O objetivo deste artigo foi refletir sobre as concepções do enfermeiro que ministra aulas no Ensino Superior acerca da identidade docente e da Formação Continuada para o seu Desenvolvimento Profissional. Trata-se de estudo qualitativo, que tem, como cenário, uma instituição de Ensino Superior, no interior do Ceará. Participaram, através de um questionário, seis enfermeiros que lecionam no curso de Enfermagem. Há diversos motivos que levam o enfermeiro a ingressar na docência. Alguns ainda não reconhecem a relevância dos saberes pedagógicos para a sua prática docente. Em relação à formação continuada e ao desenvolvimento profissional docente, existem diferentes perspectivas. Há, portanto, a necessidade</p>

	<p><a href="http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar">http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar</a></p>	de que a reflexão sobre a docência em Enfermagem seja mais enfocada a fim de contribuir com a prática do enfermeiro que leciona.
8	<p>Docência no ensino superior em enfermagem e constituição identitária: ingresso, trajetória e permanência.</p> <p>Carla Natalina da Silva Fernandes; Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza.</p> <p>Revista Gaúcha de Enfermagem, 2017.</p> <p>Docentes de enfermagem; ensino superior; papel profissional; enfermagem.</p> <p><a href="https://www.scielo.br/j/rgenf/a/jp6XgXHTJwHr5MFDrf6gRxG/?lang=pt&amp;format=pdf">https://www.scielo.br/j/rgenf/a/jp6XgXHTJwHr5MFDrf6gRxG/?lang=pt&amp;format=pdf</a></p>	<p>Objetivo: Identificar e analisar a relação entre os processos biográficos e relacionais na constituição da identidade profissional dos docentes dos cursos de enfermagem em instituições de ensino superior no estado de Goiás, Brasil. Método Trata-se de pesquisa qualitativa cujos dados foram coletados em 2014 e da qual participaram 11 professores de quatro cursos de enfermagem. Foi utilizada a entrevista semiestruturada. A análise dos dados foi norteada pela análise de conteúdo modalidade temática e, para as discussões, utilizou-se o referencial teórico-filosófico de Dubar. Resultados: Foram identificadas três categorias temáticas: O ingresso na docência do ensino superior em enfermagem; O processo de constituição identitária do docente em enfermagem e Identidade, trajetória e permanência na profissão docente. Considerações finais A constituição da identidade profissional docente exigiu uma complexa negociação entre os aspectos biográficos e relacionais, evidenciando a busca por mecanismos de desenvolvimento profissional docente.</p>
9	<p>A formação pedagógica institucional para a docência na Educação Superior.</p> <p>Cláudia Chueire Oliveira; Maura Maria Morita Vasconcelos.</p> <p>Interface - Comunicação, Saúde, Educação, 2011.</p> <p>Formación de profesores; docentes; enseñanza superior; práctica profesional.</p> <p><a href="https://doi.org/10.1590/S1414-32832011005000024">https://doi.org/10.1590/S1414-32832011005000024</a></p>	<p>Apresentam-se resultados de uma pesquisa sobre docência e formação pedagógica na universidade, visando contribuir para o processo de formação dos docentes que atuam na Educação Superior, colhendo subsídios para a elaboração de programas institucionais. A opção metodológica pautou-se na abordagem de cunho qualitativo, de caráter exploratório-descritivo. O questionário foi o instrumento para a coleta de dados junto aos docentes e estudantes de cursos de graduação. Os resultados indicam que a construção da docência superior e o ensino de boa qualidade precisam de investimentos institucionais pedagógicos, administrativos e materiais; a carreira docente universitária requer propostas e iniciativas institucionais que alterem dimensões do ensino e da aprendizagem e sua sustentação teórico-pedagógica; a qualidade do ensino deve superar o equívoco da unilateralidade da pesquisa como instrumentalização para a ação docente; as possibilidades e limites institucionais refletem escolhas da profissionalização e permitem mapeamento das bases epistemológicas da docência no campo da Educação Superior.</p>

10	<p>Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde.</p> <p>Daniel Antunes Freitas; Emanuele Mariano de Souza Santos; Lucy Vieira da Silva Lima; Lays Nogueira Miranda; Eveline Lucena Vasconcelos; Patrícia deCarvalho Nagliate.</p> <p>Interface, 2016.</p> <p>Ensino-aprendizagem;educação superior; docentes; saúde.</p> <p><a href="https://doi.org/10.1590/1807-57622014.1177">https://doi.org/10.1590/1807-57622014.1177</a></p>	<p>O objetivo deste trabalho foi identificar os saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem em saúde dos professores de uma universidade pública. Trata-se de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, na qual os dados foram obtidos por meio de entrevista com 11 professores, baseando-se no método da entrevista aberta ou em profundidade. Os resultados apontam carência na formação para o exercício da atividade docente em saúde, cujos saberes docentes específicos acarretam um processo de ensino-aprendizagem pautado no ensino tradicional. Ao mesmo tempo, indicam que, ao incorporarem novos saberes, elegem práticas inovadoras e facilitadoras em favorecimento do ensino-aprendizagem discente. Desse modo, destaca-se a necessidade de se ampliar a discussão acerca do tema, sobretudo no que se refere ao papel da gestão e à formação didático-pedagógica do corpo docente em saúde, essencial para se alcançar a formação preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.</p>
----	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Inicia-se a discussão pelo artigo “A formação pedagógica institucional para a docência na educação superior”, o qual se reporta ao século XX, mais especificamente, à crise do capitalismo, que agravou economicamente os países subdesenvolvidos. Em meio a esse agravamento, foi necessário um conjunto de medidas para reformulação mundial, contexto em que a educação se tornou subsídio para as bases de desenvolvimento da globalização, da competitividade e da produtividade, por meio da formação dos trabalhadores que poderiam suprir as imposições do mercado da época (Oliveira; Vasconcelos, 2011).

Diante desse cenário, os cursos de formação em enfermagem focavam-se, especificamente, em conhecimentos práticos, considerados essenciais à formação dos enfermeiros. Por isso, havia a necessidade de alguém capacitado tecnicamente para ensinar os novos profissionais. O texto explicita “Reflexões acerca da atuação do enfermeiro na docência: formações, aspectos e compreensões”, e, com o passar do tempo, a profissão foi conquistando espaço como ciência; com isso, foi necessário, além do aprendizado das atividades técnicas, também o conhecimento científico (Sousa *et al.*, 2018).

Sendo assim, segue-se à abordagem do artigo “Formação pedagógica do enfermeiro docente baseado em competências: exigência ou necessidade?”, segundo o qual o ensino da enfermagem demandou mudanças, pois a profissão passou a ser

influenciada pelos sistemas político e econômico, que provocaram reflexões quanto às práticas profissionais. Havia a necessidade de transformação, uma espécie de agente que modificasse o contexto atual, em busca de um ensino em enfermagem que se constituísse a partir das competências do docente e de um ensino emancipador crítico-reflexivo (Souza; Valente, 2017).

Já o texto “Formação e práticas de docentes de um curso de graduação em enfermagem” defende a ideia de que, hoje, espera-se que o professor apresente domínio de saberes e que do contexto possa fazer proposições metodológicas, entendendo o ensino como uma atividade complexa. Nessa imersão de complexidade, um dos desafios da prática docente é, exatamente, o enlace entre o ensinar e aprender, pois, é claro, nem sempre o indivíduo que domina o conhecimento de sua área consegue transmiti-lo de maneira adequada (Araújo; Gebran; Barros, 2016).

Assim, considerando-se novamente o artigo “Formação pedagógica do enfermeiro docente baseado em competências: exigência ou necessidade?”, evidencia-se a trajetória da formação do enfermeiro docente nos cursos de graduação no Brasil, a partir da LDB, em 1961, seguindo com a reforma universitária, em 1968; a oficialização dos cursos *lato* e *stricto sensu*; a nova LDB, em 1996, que, juntamente com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a graduação em enfermagem, propuseram princípios conceituais, filosóficos e metodológicos ao curso (Souza; Valente, 2017).

Mesmo diante de tantas mudanças, e visando à necessidade de formação pedagógica pelo enfermeiro, ainda é comum observar-se que a preparação pedagógica dos profissionais da área da saúde é deficitária, pois o que se vê é que são poucos os cursos que ofertam disciplinas de cunho didático-pedagógico na formação em nível superior. Embora haja oferta de cursos de pós-graduação com essa finalidade, ainda há um expressivo número de docentes que, atuantes nos cursos de enfermagem, não têm qualquer especialização e associam a prática docente às suas experiências profissionais, conforme propõe o texto “Reflexões acerca da atuação do enfermeiro na docência: formações, aspectos e compreensões” (Sousa *et al.*, 2018).

Passando ao artigo “A formação pedagógica institucional para a docência na educação superior”, percebe-se que, em razão das exigências impostas pelo mercado de trabalho, é requisitada uma permanente qualificação profissional, o que contribui para expandir cada vez mais a oferta de cursos superiores de graduação e de pós-graduação,

umentando a empregabilidade de profissionais para o exercício da docência na educação superior. Essa necessidade de professores, porém, evidencia uma prática de “improviso” na contratação de tais profissionais, que passam a atuar sem uma formação pedagógica adequada. Em uma espécie de contramão às exigências do mundo globalizado, falta, muitas vezes, qualidade ao ensino oferecido nas instituições, e estas, portanto, precisam investir na oferta de um ensino fundamentado na formação pedagógica do docente, diretamente ligada ao exercício do magistério (Oliveira; Vasconcelos, 2011).

Analisando-se as grades curriculares dos cursos superiores de enfermagem, nota-se que há pouca disponibilidade de conteúdos de cunho pedagógico – que, às vezes, nem mesmo se fazem presentes nesses currículos. Alguns estudos evidenciam que a formação pedagógica de professores da área da saúde é precária, pois a trajetória acadêmica do enfermeiro foca-se em atividades práticas, e não na atuação em docência. Nesse contexto, questões sobre a formação pedagógica dos enfermeiros docentes estão cada vez mais presentes, não apenas quanto à preparação para atuação em sala de aula, mas quanto a um processo mais amplo, que evidencia a importância do conhecimento pedagógico nas especialidades técnicas assistenciais, como defendem os autores do artigo “Reflexões acerca da atuação do enfermeiro na docência: formações, aspectos e compreensões” (Sousa *et al.*, 2018).

O artigo “Formação pedagógica do enfermeiro docente baseado em competências: exigência ou necessidade?” discorre sobre o conhecimento do conteúdo e a capacidade de mobilizá-lo conforme as demandas que surgem no dia a dia do professor. Para isso, há necessidade de que este se aproprie de estratégias de ensino que o ajudarão a ensinar, como uma espécie de repertório de recursos didáticos. Assim, os autores sugerem, como competências ao docente: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens; e administrar sua própria formação continuada, entre outras (Souza; Valente, 2017).

Já no artigo “Reflexões sobre a articulação entre o *homo faber* e o *homo sapiens* na enfermagem”, salienta que, na área da saúde, o conhecimento tem se firmado nos avanços da ciência. Segundo evidências científicas, é necessário que o enfermeiro constantemente renove seus conhecimentos técnicos e teóricos, bem como repense sua postura crítico-reflexiva e participativa, seja na assistência, seja na docência. De acordo

com o artigo, na atuação do enfermeiro docente, coabitam duas perspectivas: uma é teórica, representada pela figura do enfermeiro docente, que, por sua vez, é relacionada aos processos de formação de recursos humanos, gestão, pesquisas e publicações científicas; a outra perspectiva condiz com sua atuação técnico- assistencial, diretamente ligada ao processo de cuidar em enfermagem (Valença *et al.*, 2013).

Assim, a preparação pedagógica dos enfermeiros docentes invade a fronteira da preocupação com o ensino, em que se estimula o aluno à prática crítica e reflexiva, como profissional sistematicamente alinhando à docência e à assistência, sendo, nesse caso, o professor o elo entre o conhecimento do acadêmico e o saber teórico-prático. Esse processo torna-se possível quando o enfermeiro docente se substancia do conhecimento pedagógico e, em sua didática, articula conhecimentos de outra área dentro da sua. Portanto, é preciso pensar em uma adequada formação acadêmica, integrando ao currículo do curso de enfermagem disciplinas de cunho pedagógico e didático (Sousa *et al.*, 2018).

Destaca-se isso, pois, atualmente, há um grande número de enfermeiros ingressando na docência, talvez pelo aumento da oferta de cursos de graduação no país e, conseqüentemente, pelo aumento do número de profissionais enfermeiros, fator que pode se direcionar por duas vertentes: uma, que se refere à necessidade de suprirem-se as vagas de docentes nos cursos; ou outra, que diz respeito a uma saturação de enfermeiros na assistência, o que leva esses profissionais a migrarem para outras áreas, adentrando no ensino, conforme expõe o artigo de Sousa *et al.* (2018). Ainda segundo os autores, a pedagogia amplifica o olhar sobre as questões sociopolíticas no campo de atuação docente, que excede os processos didáticos e mergulha, de forma analítica, em busca de novos direcionamentos, visando ao suprimento das mais diversas necessidades que se apresentem (Sousa *et al.*, 2018).

A falta de conhecimento pedagógico, assim, acaba por direcionar o professor ao modelo tradicional, como detentor do conhecimento, e os alunos, ao papel de receptores de conteúdo, em uma formatação unidirecional de ensino, que impede o desenvolvimento do pensamento crítico por parte do aluno. Nesse contexto, a fuga ao modelo tradicional faz emergir às instituições de ensino a necessidade de viabilizar-se a formação pedagógica aos docentes, o que implica, diretamente, a formação profissional assistencial, em um processo de ensino-aprendizagem eficiente, que qualifica a profissão (Sousa *et al.*, 2018).

Ao encontro dessas afirmações, cita-se o artigo “Principais desafios na docência em enfermagem”, que trata sobre a formação de enfermeiros. Segundo esse estudo, as universidades priorizam disciplinas voltadas à assistência, qualificando o aluno para o cuidado, e não para a licenciatura. Desse modo, o enfermeiro que se torna docente não está qualificado, nem preparado pedagogicamente para tal função, e isso influencia negativamente a qualidade do ensino oferecido aos graduandos de enfermagem (Rocha *et al.*, 2020).

No mesmo patamar de importância, o artigo “Formação e práticas de docentes de um curso de graduação em enfermagem” reflete sobre a maneira como as instituições de ensino superior valorizam a formação do docente, destacando as qualificações acadêmicas, as pesquisas e as titulações e, de certa forma, deixando de lado as qualificações pedagógicas e interpessoais. Assim, de acordo com as autoras do artigo, profissionais de diversas áreas ingressam na docência universitária como consequência de sua experiência profissional e, normalmente, não apresentam preparo pedagógico específico para a função. Entende-se, nessa circunstância, que os professores acabam por reproduzir modelos históricos de ensino, entendidos por eles como ainda válidos, e, assim, os saberes docentes caracterizam-se como estáticos, reproduzidos e previsíveis (Araújo; Gebran; Barros, 2016).

Na contramão desse pensamento, porém, há estudos que demonstram que o próprio professor reconhece a importância de uma formação adequada para a docência, entendendo que a educação continuada torna-se essencial ao processo educativo, com vistas a capacitar o professor para a sala de aula. Os próprios docentes relatam dificuldades com os alunos e falta de desenvoltura, além de déficit de conhecimento pedagógico e falta de formação adequada, pois entendem que a relação entre aluno e professor dinamiza o processo educativo (Araújo; Gebran; Barros, 2016).

Ainda relativamente à ação pedagógica dos docentes de enfermagem, pode-se dizer que critérios de planejamento, seleção, organização dos conteúdos e avaliações também estão ligados a conhecimentos específicos da prática docente, e não constituem um mero reproduzir do projeto pedagógico. Será o conhecimento pedagógico que subsidiará a reflexão crítica do professor sobre as demandas e as necessidades de ensino na área da saúde, bem como a construção da sua identidade profissional, dando-lhe autonomia por meio de práticas educativas emancipatórias (Araújo; Gebran; Barros, 2016).

A graduação ainda é a única fase do ensino que não exige formação específica para o magistério; as demais fases, por sua vez, demandam formação superior em pedagogia e/ou licenciatura. Por outro lado, percebe-se um aumento da disponibilidade de cursos *lato sensu*, de disciplinas relacionadas à metodologia e à didática do ensino superior, e, de maneira ainda mais específica, pode-se tratar como competências do professor de nível superior o domínio de ao menos uma área específica do conhecimento, a experiência profissional e o domínio cognitivo, que constantemente devem ser atualizados por meio da formação continuada, seja em eventos científicos, em cursos, especialização, pesquisas ou em publicações (Cavalcanti; Viana, 2011).

Outro artigo, intitulado “O ser professor e seu desenvolvimento profissional na perspectiva de enfermeiros que lecionam no ensino superior”, contextualiza, como fator importante, a compreensão do docente sobre sua própria atuação, que ocasiona desdobramentos subjetivos acerca das situações com que se defronta, pois, de modo geral, a contratação dos professores em cursos superiores está diretamente atrelada à competência técnico-científica, deixando-se de lado a competência didático-pedagógica. Com isso, na concepção de que o enfermeiro será um bom professor somente pelo fato de ter experiência como enfermeiro, desconsidera-se o saber ensinar, que advém da formação pedagógica (Barbosa; Ferreira; Nóbrega-Therrien, 2017).

É preciso compreender que existem fatores que inviabilizam a evolução profissional do professor, entre os quais a formação continuada. Não é novidade que alguns profissionais enfermeiros ingressam na docência como estratégia para complementação salarial e que muitos iniciam a atuação como professores em cursos técnicos como fomento à experiência em sala de aula e posterior inserção na docência do ensino superior. Outro fator que chama a atenção é o discurso de que o professor já “nasce preparado para ensinar”, quando, na verdade, o ser docente constitui-se por um sucessivo processo de capacitar-se, para que possa subsidiar sua autoavaliação no desenvolvimento de sua função de ensino. A formação continuada é a mola propulsora para seu desenvolvimento e crescimento profissional (Barbosa; Ferreira; Nóbrega-Therrien, 2017).

Entrevistando docentes a respeito do assunto, o artigo “Docência no ensino superior em enfermagem e constituição identitária: ingresso, trajetória e permanência” apresenta relatos relacionados ao ingresso na docência como algo não planejado, imprevisto. Muitos dos entrevistados reconhecem que a formação profissional como

enfermeiro não oferece condições para a docência, havendo, então, a necessidade de investimentos nessa formação. Tal complexidade, que envolve a identidade docente, exige investimentos na formação pedagógica do professor. Outras pesquisas realizadas com enfermeiros professores mostraram que alguns profissionais buscam a docência, pois visualizam um reconhecimento financeiro maior do que na carreira como enfermeiro assistencial (Fernandes; Souza, 2017).

De acordo com o referido artigo, muitos enfermeiros entendem que a pós-graduação oferecerá subsídios didático-pedagógicos para sua atuação como professores; porém, muitas vezes, tais cursos não disponibilizam formação para docência. Outros classificam como positivos os programas de educação continuada, proporcionados por instituições de ensino, principalmente no que tange à inserção do professor no espaço universitário, às metodologias de ensino, à discussão da função social da universidade, ao processo avaliativo da aprendizagem, ao acompanhamento na reestruturação dos projetos pedagógicos, entre outros (Fernandes; Souza, 2017).

Finalmente, como conclusão desta etapa inicial do estado do conhecimento, referencia-se o artigo “Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde”, que alude a elementos que os autores julgam fundamentais para a prática docente: os saberes pedagógicos, juntamente com os saberes das ciências da educação. A partir de uma postura pedagógica dialética, dá-se o ensino transformador, ressignificado, que transfigura o modelo tradicional em uma perspectiva crítica, firmada na relação democrática entre educador e educando (Freitas *et al.*, 2016).

### 3.2 O QUE INDICAM AS DISSERTAÇÕES NO PORTAL DO CAPES

Dando sequência ao estado do conhecimento, este subcapítulo refere-se à pesquisa realizada junto aos periódicos do CAPES, a fim de ampliar-se a discussão a respeito do tema. Para essa busca, também se consideraram alguns descritores: “práticas pedagógicas”, “docência do ensino superior”, “docência enfermagem” e “enfermeiro professor”. Cruzando-se os descritores, a plataforma apontou um número significativo de publicações, que, no entanto, fugiria da intenção de recorte adequado ao tema, visto que, no caso de dissertações, não há necessidade de um número absurdamente elevado

para a constituição do estado do conhecimento. Isso justifica a utilização individual dos descritores.

Para os descritores acima citados, a plataforma indicou um total de 572.394 títulos. A partir daí, utilizaram-se critérios para afunilar a quantidade de trabalhos, sempre enfocando-se a pergunta norteadora da pesquisa. Assim, optou-se por utilizar somente dissertações dos últimos 10 anos, atinentes às áreas de conhecimento das ciências da saúde e da educação, às áreas de avaliação da educação e interdisciplinar, à educação como área de concentração e como programa. Assim, os quadros a seguir descrevem os achados.

Quadro 4 – Número de títulos totais e após a aplicação dos filtros

	<b>Número total de títulos com utilização dos descritores</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Demais filtros</b>
<b>TOTAL</b>	<b>572.395</b>	<b>341.631</b>	<b>7.128</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 5 – Número de títulos por descritor após aplicação dos critérios de delimitação

<b>Descritores</b>	<b>Número de títulos</b>
“práticas pedagógicas”	7049
“docência do ensino superior”	35
“docência enfermagem”	8
“professor enfermeiro”	12
“enfermeiro professor”	24
<b>TOTAL</b>	<b>7.128</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Diante das 7.128 dissertações, realizou-se a leitura dos títulos e dos resumos, examinando-se as informações que pudessem compor este capítulo. Dessa leitura, chegou-se ao número de oito dissertações que poderiam sustentar a busca dos objetivos desta pesquisa. Durante a leitura mais minuciosa e aprofundada de partes dessas dissertações, a fim de constituírem-se excertos do que já se pesquisou sobre o tema, foram retirados mais dois títulos. Um deles, pelo fato de não ter sido encontrada a dissertação na íntegra, apenas um artigo referente à dissertação; e outro, pelo enfoque da prática docente nos cursos de pós-graduação. A busca finalizou, assim, com seis dissertações, como apresenta o quadro 6, que exhibe as informações resumidas dessas dissertações.

Quadro 6 – Descrição resumida das dissertações utilizadas

Ordem das Dissertações	Descrição dos dados das dissertações (título, autor (es), instituição, ano, descritores e endereço eletrônico).	Resumo das dissertações
1	<p data-bbox="320 371 759 495">Integralização do ensino teórico-prático: mobilizando as competências do enfermeiro docente na graduação em enfermagem.</p> <p data-bbox="416 524 663 647">Claudio Jose de Souza (Universidade Federal Fluminense, 2014)</p> <p data-bbox="320 676 759 768">Educação em Enfermagem; educação baseada em competências; prática do docente de enfermagem; ensino superior.</p> <p data-bbox="331 797 748 831"><a href="https://app.uff.br/riuff/handle/1/25335">https://app.uff.br/riuff/handle/1/25335</a></p>	<p data-bbox="799 371 1461 1805">Trata-se de uma investigação sobre as competências do Enfermeiro docente na integralização do ensino teórico-prático na graduação em Enfermagem, à luz do referencial teórico Philippe Perrenoud. Tendo como objeto: as competências docentes para integralização do conhecimento teórico-prático no ensino de graduação em Enfermagem. Os objetivos do estudo são: identificar as estratégias utilizadas pelo enfermeiro docente para a integralização do conhecimento teórico-prático no processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos de Enfermagem e analisar, por meio das estratégias utilizadas, quais são as competências que o enfermeiro docente necessita efetivar para integralizar o conhecimento teórico-prático no ensino-aprendizagem do acadêmico de Enfermagem. Metodologia: trata-se de um estudo exploratório-descritivo de abordagem qualitativa, de campo respaldado na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Medicina da UFF, protocolo nº 330.142, realizado na Faculdade Bezerra de Araújo (FABA), localizado na zona Oeste do Estado do Rio de Janeiro (RJ-Brasil), cujos participantes foram 10 Enfermeiros docentes do quadro efetivo da instituição. A técnica para coleta dos dados foi à observação participante seguida de uma entrevista semi-estruturada. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo, segundo preceitos delineados por Bardin. As categorias que emergiram foram: Da apreensão ao aprendido: mobilizando estratégias para integralização do ensino aprendizagem. Avaliando saberes discente por meio da prática reflexiva: a complexidade do ensino aprendizagem e mobilizando saberes acadêmicos por meio das competências docentes. Conclui-se que: os participantes da pesquisa desenvolvem estratégias de ensino-aprendizagem e que estas são favoráveis à efetivação de algumas famílias de competências apontadas pelo referencial teórico tais como: organizar e dirigir situações de aprendizagens; administrar as progressões de aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; utilizar novas tecnologias; envolver os alunos em suas aprendizagens e seus trabalhos; trabalhar em equipe; administrar sua própria formação contínua. Porquanto, a integralização do ensino teórico-prático se dá meio a uma complexidade de fatores alheios ou não a vontade docente, necessitando que esse profissional possa refletir sobre sua práxis docente com o intuito de viabilizar um ensino de qualidade, efetivando assim as competências docentes na integralização do ensino teórico-prático na graduação de Enfermagem.</p>

2	<p>Prática pedagógica dos docentes enfermeiros do curso de Enfermagem de uma instituição de ensino superior pública de Manaus – AM</p> <p>Joice Claret Neves (Universidade Federal do Amazonas, 2018)</p> <p>Prática pedagógica; prática docente; ensino superior; enfermagem.</p> <p><a href="https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7015/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o_JoiceNeves_PPGENF.pdf">https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7015/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o_JoiceNeves_PPGENF.pdf</a></p>	<p>Introdução: A prática pedagógica é tema basilar no exercício profissional docente, no ensino superior em saúde, sobretudo o de Enfermagem, é necessário que os docentes entendam suas práticas na perspectiva pedagógica a fim de concretizar um processo de ensino-aprendizado significativo ao estudante, com base na atuação social. Objetivo: Analisar a prática pedagógica dos docentes enfermeiros do Curso de Enfermagem de uma IES pública na cidade de Manaus – AM. Metodologia: Estudo descritivo, qualitativo, utilizando-se como técnica de levantamento e dados a entrevista e grupo focal; como instrumento de coleta, questionário e roteiro semiestruturado e como sujeitos, docentes enfermeiros de um Curso de Graduação em Enfermagem na cidade de Manaus-AM. Para analisar os dados foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin. Resultados: O perfil técnico pedagógico dos docentes indicou que: existe uma predominância do sexo feminino sobre o masculino, que a idade média dos participantes é de 45,3 anos, que a maioria dos docentes têm mais de 20 anos de graduados e mais de 23 anos de experiência na docência do ensino superior, 12 docentes são doutores tendo todos realizado Curso de especialização e mestrado; dos 17 bacharéis em Enfermagem 2 têm licenciatura em Enfermagem; em relação ao tempo de docência: 4 são novatos, 6 são intermediários e 7 são experimentados, 8 desses docentes se encontram em fase de divergência, etapa decisiva para o interesse a continuidade da docência; em relação ao regime de trabalho que: 15 dos 17 docentes são dedicação exclusiva e 2 vinte horas semanais. A prática pedagógica é desenvolvida por meio do planejamento das atividades de ensino, da utilização de diferentes estratégias de ensino, da utilização de cenários variados para o processo ensino-aprendizagem e da formação para cidadania; as mudanças produzidas nas práticas dos docentes ao longo do tempo foram, de detentor do conhecimento a facilitador da aprendizagem, de uma relação verticalizada para uma relação horizontalizada, de um exercício da docência com base na ação-reflexão-ação, do ensino baseado nas competências profissionais e no conhecimento prévio dos estudantes; os fatores que contribuíram para mudanças na prática docente foram: realizar cursos de pós-graduação, aprender com os pares, participar da gestão e usar as inovações tecnológicas; o exercício da docência ensinou os docentes a serem resilientes e trabalhar em equipe, a buscar constantemente o conhecimento pois ele é mutável, e ser referência para o estudante; as expectativas dos docentes em relação a sua prática pedagógica são: formar enfermeiros críticos-reflexivos, formar enfermeiros que prestem um cuidado ético, humanizado, seguro e de qualidade, ter reconhecimento do seu trabalho docente, fortalecer a prática pedagógica por meio da pesquisa e da formação pautada na Prática Baseada em Evidências; os docentes referiram como facilidades no desenvolvimento da prática pedagógica a cultura organizacional da IES, o fato de ser egresso da instituição, a liberdade metodológica para ensinar, o acesso aos gestores da IES, a IES como incentivadora pela busca do conhecimento, as facilidades relacionadas à infraestrutura, o fácil acesso à tecnologia e a estrutura física e de recursos materiais para o desempenho do trabalho; como fatores</p>
---	---	---

		<p>limitantes à prática pedagógica foram referidos: limitações relacionadas aos estudantes, limitações relacionadas ao docente, falta de capacitação pedagógica, falta de interação entre os docentes, sobrecarga de trabalho, dicotomia entre teoria e prática e compartilhamento/fragmentação das disciplinas; as sugestões para desenvolver uma prática crítica-emancipatória foram: promover condições de satisfação, otimização do processo de trabalho, adotar as DCN como parâmetro para formação e mudanças na abordagem pedagógica. Conclusão: A prática pedagógica dos docentes se mostrou multifacetada, os docentes trazem consigo diferentes graus de conhecimento sobre os fundamentos de uma prática docente que contribua para uma formação crítica-reflexiva recomendada pelas DCN. Por outro lado, seu potencial é indiscutível necessitando de algumas iniciativas que articulem o processo de trabalho, dando-lhe mais coesão e unicidade permitindo ao grupo enxergar suas fortalezas.</p>
3	<p>Formação, saberes e práticas pedagógicas de docentes no ensino superior de enfermagem</p> <p>Glaucirene Siebra Moura Ferreira (Universidade Estadual do Ceará, 2016)</p> <p>Formação docente; saberes pedagógicos; práticas docentes</p> <p><a href="https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=88983">https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=88983</a></p>	<p>A estrutura organizativa do ensino superior no Brasil, desde os primórdios até os dias atuais, favoreceu para este nível da docência a experiência profissional e o conhecimento na respectiva área de atuação, sendo somente estes as exigências para se tornar professor. Nesta perspectiva, este estudo teve como objetivo geral compreender a percepção de docentes quanto à formação, aos saberes e às práticas pedagógicas no ENSINO Superior da Enfermagem. É uma pesquisa descritiva, exploratória, com abordagem qualitativa, realizada no Instituto Superior de Teologia Aplicada – INTA, no município de Sobral – CE. Os participantes da investigação foram oito professores que compõem o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Enfermagem. A escolha desses participantes deu-se de forma intencional; a coleta das informações foi realizada com grupo focal no mês de dezembro de 2015, sendo essas posteriormente analisadas por análise temática e interpretadas à luz da literatura. Os resultados levaram às categorias temáticas: Perfil sociodemográfico e formação profissional; Articulação entre o exercício da docência e os condicionantes institucionais das diretrizes nacionais e projeto político-pedagógico; Intenção e necessidade nos caminhos da formação docente e o papel da pós-graduação stricto sensu; Os saberes da experiência, “desafiadores” e propiciadores da prática pedagógica inovadora; Estratégias didáticas utilizadas, desafios, qualificações e proposições para inovação nas práticas pedagógicas. Conclui-se que os participantes já conseguem fazer uma autocrítica de sua prática, que seu saber é experiencial, forjado nas experiências cotidianas. A prática docente se faz com algumas metodologias ativas, porém ainda predomina a forma tradicional. Sentem necessidade de debater as DCNs do curso, porém, os docentes as reconhecem no seu fazer diário e também no Projeto Político Pedagógico do Curso. Reclamam das dificuldades de planejamento das ações docentes, em decorrência da grande demanda burocrática. Necessitam de adequação dos horários de trabalho para que possam planejar as aulas. Reclamam da falta de educação permanente com qualificação para docência e de qualificação para as aulas com metodologias ativas.</p>

4	<p>Docente universitário do curso de enfermagem: uma reflexão sobre as práticas pedagógicas</p> <p>Nanci da Silva Nino (Universidade de Caxias do Sul, 2015)<sup>1</sup></p> <p>Professor universitário; práticas pedagógicas; reflexão sobre a ação</p> <p><a href="https://repositorio.ucs.br/handle/11338/1017">https://repositorio.ucs.br/handle/11338/1017</a></p>	<p>A presente dissertação, cuja linha de pesquisa tem como tema educação, epistemologia e linguagem, propôs as práticas pedagógicas na prática dos docentes universitários do curso de Enfermagem. O problema de pesquisa objetivou responder como ocorrem as aulas dos professores, as facilidades e dificuldades que encontram nesse contexto, como acontece a relação entre professor e aluno e se o professor universitário realiza a reflexão sobre seu processo de ensinar. Para o apoio teórico, foram utilizados os conceitos das práticas pedagógicas, assim como as habilidades e competência dos professores universitários, segundo a visão de Perrenoud. No decorrer do estudo, foram abordadas questões referentes às Diretrizes Curriculares do curso de Enfermagem e o Plano de Desenvolvimento Institucional. Justifica-se a pesquisa em virtude da demanda contemporânea da Enfermagem, a qual requer profissionais crítico-reflexivos e com uma concepção de cuidado e de saúde alinhada a uma visão integral de sujeito. A metodologia utilizada foi uma pesquisa qualitativa exploratória, utilizando-se de uma entrevista semiestruturada para alcançar os objetivos do trabalho. As análises dos conteúdos foram baseadas em Bardin. Diante da organização dos dados, surgiram algumas categorias denominadas como “Formas de ensinar dos docentes”, “Dificuldades enfrentadas pelos docentes para ensinar”, “Facilidades encontradas para ensinar”, “Relacionamento aluno-professor”, “Processo reflexivo dos docentes”. Os resultados permitiram perceber que os professores do curso de Enfermagem ensinam a partir de estratégias como estudos de casos, seminários e aulas expositivas ilustradas com gravuras, relacionadas ao tema de estudo, e consideram importante utilizar os conhecimentos prévios dos alunos como base para as decisões pedagógicas. O planejamento das aulas e as mudanças de cenários apareceram como ponto fundamental para o ensino de enfermagem. A inter-relação entre aluno e professor apareceu como fator importante no processo de aprendizagem, bem como a troca de experiências entre colegas professores. Os participantes do estudo realizam a reflexão das práticas docentes baseados em instrumentos e, para os alunos, é um momento de auto avaliação de seu desempenho e dedicação. As falas dos professores não apresentaram referenciais ao tema da integralidade, embora seja um aspecto importante, visto que os professores trabalham na formação de futuros enfermeiros, os quais prestarão cuidados às pessoas. A análise realizada permite dizer que o perfil e as características dos professores estão de acordo com as Diretrizes Curriculares do curso de Enfermagem e com o Plano de Desenvolvimento Institucional da universidade, sendo que estes são exigidos para uma boa ação docente.</p>
---	---	--

<sup>1</sup> Cabe esclarecer que, na plataforma CAPES, a data de defesa dessa dissertação consta como 2015. Assim, levando-se em consideração que um dos critérios de escolha das dissertações foi o período dos últimos 10 anos, e verificando-se o repositório da universidade, confirmou-se que a data de defesa é 2010.

5	<p>O enfermeiro docente no ensino superior: atuação e formação profissional</p> <p>João Paulo Soares Fonseca (Universidade do Vale do Sapucaí, 2016)</p> <p>Docência; enfermagem; formação de professores.</p> <p><a href="https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i45.1027">https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i45.1027</a></p>	<p>A pesquisa, de abordagem qualitativa e de caráter exploratório-descritivo, foi desenvolvida junto aos enfermeiros que atuam como docentes em instituições de Ensino Superior, localizadas na região sul de Minas Gerais. Objetivou investigar a formação profissional de enfermeiros que assumem a docência, buscando levantar dados acerca da formação desses profissionais e estabelecer possíveis relações entre a atuação docente e a formação inicial e continuada. As principais questões de pesquisa são: como se constituem os conhecimentos acerca da docência de enfermeiros que assumem a sala de aula no Ensino Superior? Há relação entre conhecimentos do exercício profissional e a docência? Qual o papel da formação pedagógica? A investigação se constituiu de duas fases: na primeira, foram aplicados questionários para docentes, enfermeiros de formação, que atuam em diferentes instituições de Ensino Superior, no sul de Minas Gerais, num total de 41 profissionais que atuam em 11 instituições. Na segunda fase, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com a participação de cinco enfermeiras docentes, sendo duas docentes de instituições privadas e três docentes de instituições públicas. Os dados levantados por meio desses dois instrumentos podem indicar aspectos que, em seu conjunto, contribuem para a elucidação das questões elencadas, sendo estes: a entrada na carreira docente se dá, em muitos casos, quase que simultânea a da atuação na enfermagem; alguns dos docentes participantes da pesquisa têm formação pedagógica e a consideram importante para a docência; os participantes da pesquisa também afirmaram que a docência tem se constituído na/da relação com a experiência profissional em contextos de Saúde. Nas entrevistas, as profissionais disseram da história e da trajetória, de reflexões sobre a formação e a atuação profissional e, nas respostas do questionário, dos vínculos que podem se estabelecer entre a experiência profissional na enfermagem e a docência.</p>
6	<p>A formação pedagógica do enfermeiro professor para o ensino superior</p> <p>Sandra Conceição Ribeiro Chícáro (Universidade Federal Fluminense, 2015)</p> <p>Formação pedagógica; currículo; educação em enfermagem; docência no ensino superior</p> <p><a href="https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/1649/Sandra%20Concei%3%a7%3%a3o%20Ribeiro%20Chicaro.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/1649/Sandra%20Concei%3%a7%3%a3o%20Ribeiro%20Chicaro.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a></p>	<p>A formação pedagógica do enfermeiro professor no ensino superior tem sido contemplada no debate atual acadêmico, no sentido de valorizar o trabalho docente, significando dotar esse professor de perspectivas de análise que o ajude a compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais nos quais se dá sua atividade docente. O professor de enfermagem tem diante de si a responsabilidade da formação do enfermeiro, que está voltada para o conhecimento das competências e habilidades gerais, como prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em enfermagem. Essa dissertação buscou, a partir de um programa de Mestrado Profissional em Ensino na Saúde (MPES), compreender como a formação stricto sensu profissional influencia na atuação do enfermeiro professor no ensino superior de enfermagem. O estudo reconhece a importância da formação pedagógica do docente e aponta para a necessidade desse profissional atentar-se à questão conteudista do ensino, buscando trabalhar o conhecimento de forma a agregar à vivência do aluno. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo, cujos dados foram coletados por análise documental e entrevista semiestruturada, e tratados pelo método de triangulação dos dados. Os sujeitos da pesquisa foram os mestrandos das</p>

		<p>primeiras turmas do MPES, da Universidade Federal Fluminense (UFF), que não atuavam na docência anteriormente ao início do curso. O referencial desta pesquisa fundamenta-se na teoria de Maurice Tardif e Selma Garrido Pimenta. Os resultados da investigação apontam vários aspectos que potencializam o pressuposto desenhado pela pesquisa, de que a formação <i>stricto sensu</i> profissional contribui para a atualização e capacitação permanente do enfermeiro-professor. O produto originado deste estudo foi a realização de um vídeo, apresentando e problematizando as competências pedagógicas apontadas por Celso Antunes como necessárias reflexivo à formação do professor crítico e reflexivo.</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Destaca-se, primeiramente, que, quanto ao tema das pesquisas, é visível a preocupação com o aperfeiçoamento e a qualificação dos profissionais da área da saúde. A atuação docente do enfermeiro ainda é um tema que requer aprofundamentos e pesquisas na área de educação em enfermagem, conforme defendido na dissertação “Integralização do ensino teórico-prático: mobilizando as competências do enfermeiro docente na graduação em enfermagem” (Souza, 2014).

Nessa perspectiva, também cabe a discussão promovida na pesquisa “O enfermeiro docente no ensino superior: atuação e formação profissional”, que realiza um breve resgate do modo pelo qual se constituiu a identidade do professor nas escolas de enfermagem. De acordo com o texto, foi a partir da década de 1980, após várias reestruturações do ensino superior, que a educação em enfermagem começou a estruturar-se como ensino superior, em relação à formação profissional e à mudança curricular. Esse processo histórico, de certa forma, assemelhou-se à construção da identidade do professor no Brasil, a partir de constantes esforços até a obtenção do reconhecimento como profissional (Fonseca, 2016).

Seguindo a apresentação das dissertações, conforme o quadro acima, o estudo intitulado “Integralização do ensino teórico- prático: mobilizando as competências do enfermeiro docente na graduação em enfermagem” faz referência a exigências hoje impostas ao docente, quando este busca atualizações para transpor a atuação pura e bruta como professor, até atingir a fronteira da formação continuada, a fim de que possa desenvolver um processo de ensino-aprendizagem adequado. Para isso, o docente precisa agregar a seu perfil profissional muito mais do que o saber específico de sua área; é necessário que se mobilize a ponto de atingir as necessidades individuais e coletivas de cada discente, utilizando-se de estratégias pedagógicas que darão suporte

tanto ao ato de ensinar quanto à estrutura curricular e ao projeto político-pedagógico do curso, instrumentalizando-se na ampliação dos saberes necessários à sua atuação em sala de aula (Souza, 2014).

Tais conhecimentos serão potencializados pela formação na área dos saberes pedagógicos, considerado um domínio fundamental à atuação no ensino superior, juntamente com os conhecimentos específicos na área da enfermagem. Esse domínio pode ser classificado como organização das situações de aprendizagem, pois relaciona-se à necessidade de dominar o conteúdo a ser ensinado, a fim de buscar o alcance dos objetivos de aprendizagem propostos e de ofertar aos discentes conhecimentos específicos de cada área. O professor, como protagonista do desenvolvimento das competências necessárias e específicas de cada profissão, atua como força instigante, facilitadora, mediadora ou mobilizadora da busca do conhecimento, a partir da metodologia que emprega no processo ensino-aprendizagem. Para organizar as situações de aprendizagem, o docente deverá ser capaz de construir sequências didáticas em favor das exigências e das demandas dos acadêmicos, por meio de intervenções advindas de dispositivos pedagógicos, que facilitarão a apreensão dos conhecimentos propostos (Souza, 2014).

A dissertação “Práticas pedagógicas dos docentes enfermeiros do curso de enfermagem de uma instituição de ensino superior pública de Manaus – AM”, por sua vez, provocou reflexões sobre o fato de que, independentemente do nível de escolarização, os professores precisam assimilar que o processo de construção de sua prática deve firmar-se em uma concepção de prática pedagógica, pois a educação formal se justifica a partir de três práticas articuladas: a prática educativa, a prática pedagógica e a prática docente. A prática educativa concretiza os processos educacionais; a pedagógica relaciona-se às práticas sociais, que buscam concretizar as práticas educativas; e a prática docente direciona-se aos aspectos multidimensionais da realidade específica e da subjetividade histórica dos sujeitos (Neves, 2018).

Assim, pode-se pensar no cerne da palavra “prática”, em seu sentido mais epistemológico, que se traduz em realizar ou fazer, ou seja, o agir do indivíduo sobre a forma de aplicação do conhecimento efetivo. Já a concepção da palavra pedagogia, refere-se à “condução da criança à escola”. Em seu sentido mais amplo, a pedagogia é uma ciência da educação, agregando desde as áreas dos saberes até a formação do

indivíduo. Então, a prática pedagógica, em sua multidimensionalidade, envolve a interação entre os saberes docentes e os dos estudantes (Neves, 2018).

A prática docente, pedagogicamente referenciada, está diretamente relacionada aos saberes pedagógicos, desenvolvidos a partir de métodos de ensino e aprendizagem, carregados de pluralidade e de complexidades, em busca da transformação da prática social. Para isso, pressupõe-se que a organização continue sistemática de preceitos pessoais e sociais, contextuais e profissionais, bem como específicos e formais, visando ao ensino e ao contexto didático. Dessa maneira, as práticas pedagógicas, em seu conceito macro, relacionado à ciência da pedagogia, conectam-se diretamente à prática docente por meio de ações pedagógicas, tornando competência específica do ser docente do ensino superior o domínio da área pedagógica, para a viabilização do processo de ensino-aprendizagem (Neves, 2018).

Ferreira (2016), em sua pesquisa “Formação, saberes e práticas pedagógicas de docentes no ensino superior de enfermagem”, expressa que, ao se pensar na esfera profissional do docente do ensino superior, não se pode deixar de pensar nos obstáculos enfrentados didática e pedagogicamente, atribuídos à formação débil e às dificuldades apresentadas no processo ensino-aprendizagem, pois, mesmo que por vezes um profissional se apresente como mestre ou doutor, isso não é o que lhe garante o embasamento pedagógico necessário à condução de suas atividades como professor (Ferreira, 2016).

A autora ainda reforça que há um pensar equivocado quando se relaciona a atividade do docente à formação de jovens/adultos no ensino superior, com a ideia de que, para tal, não há necessidade de formação didática, sendo necessária apenas a experiência profissional. Soma-se a isso o fato de que o profissional que opta por seguir a carreira docente sem formação acaba reproduzindo padrões de aulas que vivenciou em sua graduação e, desse modo, repetindo a didática dos docentes que ele, como aluno, considerava como “bons” professores (Ferreira, 2016).

Diante do exposto, é possível estabelecer-se uma conexão com o texto “Docente universitário do curso de enfermagem: uma reflexão sobre as práticas pedagógicas”, em que Nino (2015) discorre sobre a importância da formação permanente, que objetiva a reflexão a respeito da ação e a busca de inovações e transformações das práticas pedagógicas em sala de aula. Adentrando de forma mais profunda no conceito, tem-se que a formação é um método de educação a partir de um processo dinâmico e contínuo

de ensinar, aprender, desenvolver, crescer, multiplicar construir individual e coletivamente.

Entre tantas suposições, o que se tem de concreto é que não é possível ter-se uma boa atuação profissional sem atualização de conhecimentos, além da base epistemológica que firma as práticas docentes e a atuação do professor. As universidades vêm revelando uma constante preocupação em manter seu corpo docente capacitado, profissionalizando academicamente o professor, ultrapassando as margens da atualização tecnicista, investindo na profissionalização docente como ofício, como atitude individual de comprometimento e responsabilidade com a qualidade do ensino.

Ainda conforme a pesquisa de Nino (2015), as práticas de formação docente devem tornar-se um campo fecundo, tanto em nível político como social e educacional. Na enfermagem, o paradigma pedagógico de ensino está centrado nos conteúdos fragmentados ministrados por seus docentes, em especialidades práticas, o que fomenta, assim, um ensino conteudista e desarticulado (Nino, 2015).

Por sua vez, Chícaro (2015), em seu estudo “A formação pedagógica do enfermeiro professor para o ensino superior”, aborda os cursos de mestrado, que, segundo a CAPES, estão alinhados ao desenvolvimento científico-tecnológico, bem como à preparação para a docência. Mesmo com objetivos bem delimitados, sabe-se que tal formação vincula-se à pesquisa e, muito superficialmente, às exigências do próprio ensino superior. Há estudos que retratam que uma porcentagem significativa de profissionais realiza curso em nível de mestrado com intento buscar saberes pedagógicos, focados na docência. Dessa forma, o mestrado torna-se opção de formação para profissionais que necessitam aprimorar sua produtividade, diante das exigências relacionadas à competitividade no mercado e à atualização de conhecimento (Chícaro, 2015).

A autora ainda cita competências essenciais para o domínio da docência, que, nesta pesquisa, podem-se considerar coadjuvantes no embasamento do tema, uma vez que delimitam as competências pedagógicas de um docente do ensino superior. Tais competências são: a organização do processo de aprendizagem, direcionado aos objetivos de aprendizagem propostos; a pesquisa; a elaboração dos projetos pedagógicos; a atuação em situações complexas; o gerenciamento da própria formação continuada; a didática; e as capacidades de autoavaliação relativa a suas competências (Chícaro, 2015).

Diante do exposto neste capítulo, fica evidente que o estado do conhecimento apresentou um levantamento sistemático e abrangente das pesquisas produzidas nos últimos 10 anos, sobre o assunto aqui proposto. De certa forma, realizou-se um recorte da produção acadêmica específica, proporcionando reflexões que auxiliam e fomentam os objetivos propostos neste estudo.

#### **4 SABERES PEDAGÓGICOS NA CONSTITUIÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO**

A imersão no contexto histórico do ensino superior no Brasil, descrito no capítulo anterior, torna-se base de conhecimento e subsídio para a compreensão do desenvolvimento desse segmento da educação. A partir da formação histórica, seguindo uma direção lógica, chega-se a este capítulo, que abordará a pedagogia universitária, nas linhas que descrevem os saberes pedagógicos e a constituição docente.

Considerando-se esse contexto, é necessário discorrer sobre práticas pedagógicas que derivam dos saberes pedagógicos dos professores. Tal afirmação tem seu cerne em uma formação acadêmica conectada à prática, pois é preciso unir conhecimentos nos diferentes contextos para constituir-se, ao longo do tempo, como professor. Essa constituição firma-se em teorias segundo as quais o domínio de conteúdo é o êxito na docência (Cunha; Zanchet, 2010).

No contexto atual, o foco do trabalho do professor está voltado ao processo de aprendizagem, diferentemente das pedagogias tradicionais, que se fixavam no ensino. O ator principal passou a ser o estudante, em vez do professor, fugindo-se, dessa forma, do pensamento engessado que concebe o conhecimento como produto; assim, o bom professor passou a ser aquele que se caracterizava como pesquisador, com habilidades de transmitir seu conhecimento por meio de um processo maleável de ensino (Amaral, 2010).

Ao se pensar em saberes docentes, pode-se estabelecer um elo com a prática pedagógica, que compreende o saber disciplinar, composto pelas pesquisas científicas, e o saber curricular, caracterizado pelas mudanças no ensinar de uma determinada disciplina que sofre mutações em seu programa de ensino. Além do saber das ciências da educação, que é a bagagem adquirida pelo docente durante sua vida profissional, geralmente há saberes desconhecidos do indivíduo comum, que vive fora da escola: é o modo profissional de o professor ser. O saber da tradição pedagógica constitui-se do saber relacionado à consciência individual de cada professor, desenvolvido na representatividade, construída antes mesmo da formação profissional, e do saber experiencial, definido pelas experiências de vida, sendo que parte do saber do docente é privado e se junta aos demais. Há, ainda, o saber da ação pedagógica, desenvolvido na experiência como professor em sala de aula (Amaral, 2010).

Nesse enfoque, também é preciso refletir sobre a identidade profissional:

Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. [...] identidade que se constrói com base no confronto entre teoria e as práticas [...] constrói-se também pelo significado de cada professor, enquanto ator e autor [...] assim como mediante sua rede de relações com outros professores [...]. (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 77).

Ao tratar-se sobre a identidade do docente do ensino superior, pode-se delinear alguns perfis, entre eles: aquele professor que tem a formação didática proveniente dos cursos de licenciatura; aquele que exerce a função firmado em sua experiência profissional; e aquele que não tem experiência profissional ou didática, mas tem certificação de especialista. Porém, percebe-se que os critérios de escolha, na seleção de professores, vêm sofrendo mudanças, pois, até então, firmavam-se nas competências científicas. Mesmo que, didaticamente, não fiquem bem claros tais critérios, a exigência passa a voltar-se ao desempenho docente de excelência (Morosini, 2001).

Em consonância com as ideias da autora citada, considera-se que a formação como professor enfermeiro esteja intimamente ligada aos fatores que levam ao aperfeiçoamento e, conseqüentemente, à qualidade do ensino. Articulam-se aí a pedagogia e os saberes docentes, em um processo de construção que se estende da formação inicial à formação continuada.

Nessa primazia, fixam-se juízos atrelados a indivíduos que sejam competentes e competitivos, que tenham uma graduação escolar superior e de qualidade, que possam formar redes acadêmicas e que dominem o conhecimento contemporâneo, ou seja: um professor que detenha o conhecimento da matéria e consiga articulá-lo ao plano curricular, histórico e social; crie maneiras de ensino; domine a comunicação, seja na linguagem verbal ou não verbal; e, acima de tudo, envolva o aluno no processo de aprendizagem (Morosini, 2001).

Um dos desafios da construção da identidade como professor universitário está ligada à percepção de que os saberes de sua experiência profissional não bastam. Há uma necessidade de domínio, de apropriação – não de que o professor represente uma coleção de livros, mas de que domine conhecimentos e informações necessárias ao mundo do trabalho, na busca da formação de indivíduos que elevem o nível da civilização. Diante dessa provocação, o agir do professor firma-se nos saberes

pedagógicos, por meio da formação pedagógica (inicial e contínua) (Pimenta; Anastasiou, 2014).

Refletindo-se sobre a qualificação profissional, vários fatores devem ser levados em consideração, tais como aptidão, conhecimento específico, experiências prévias, entre outras. No entanto, o que faz com que o profissional seja ou não qualificado dependerá de o quanto ele será capaz de desempenhar as atribuições exigidas pelo cargo a ser ocupado, além das características sociais, que envolvem comportamentos. Nesse conceito, o desempenho do docente universitário atrela-se a várias obrigações; porém, conceitualmente, tal desempenho é incompleto, devido à dinamicidade da profissão, de forma que o professor do ensino superior precisa manter-se em constante movimento em seus papéis (Gil, 2021).

Mesmo com o impulso no número de ingressantes no ensino superior, na década de 1990, e o sancionamento da LDB, em 1996, pouco se abordou sobre a formação didática do docente universitário. Ainda estava muito enraizado o pensamento de que, no ensino superior, a principal competência do professor era dominar sua área de conhecimento. Nessa época, o professor universitário sofria forte pressão das instituições, devido à cobrança imposta pela legislação, no que se refere à qualificação e ao desempenho, principalmente no que dizia respeito à didática. Essa imposição estava diretamente ligada à avaliação de qualidade do ensino superior, com objetivos de credenciamento da instituição junto ao MEC (Morosini, 2001).

Alguns autores discorrem sobre a ideia de que o saber pedagógico é fundamental para o conhecimento de um professor, mas o que se observa são cursos de licenciatura conduzindo a formação de professores para atuarem no ensino básico (fundamental e médio), além de que se pode observar um desgaste nos aspectos pedagógicos nos cursos de licenciatura (Isaia, 2001). Nesse enfoque, Grillo (2001) argumenta que a formação de professores ocorre a partir das áreas de conhecimento (do conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado), associadas à área psicopedagógica (do conhecimento sobre a forma de atuar), o que leva ao entendimento de que o conhecimento profissional não se vincula a uma lógica curricular, mas ao acúmulo de saberes filosóficos ou metadisciplinares, de visões ideológicas e de concepções epistemológicas, transcendendo a racionalidade técnica.

Pode até ser um pensar audacioso, mas é possível associar a qualificação da docência à qualidade do ensino, o que deveria ser critério de autorreflexão dos docentes,

em relação à sua formação pedagógica (Cunha; Zanchet, 2010). Porém, o descaso com o conhecimento pedagógico na constituição do docente universitário refuta o que se defende nos outros níveis de ensino, sobre a formação específica, e isso acaba por fragilizar a profissionalidade docente (Cunha, 2003).

Aprofundando-se a questão, há que se refletir também sobre as condições de trabalho do professor no ensino superior, desde as formas de ingresso do docente (concurso ou contratação), o tipo de vínculo empregatício, a jornada de trabalho e as responsabilidades exigidas de cada um. Essas informações tornam-se necessárias ao se pensar que cada instituição de ensino superior tem perfis próprios de escolha, constituídos por características que, por sua vez, influenciam diretamente a identidade docente (Pimenta; Anastasiou, 2014).

Diante do exposto, pode-se lançar a pergunta: que docente se faz necessário ao ensino superior, ou que modelo ideológico vem se buscando do professor? Uma resposta direciona-se ao enfoque hermenêutico do ensino como prática singular, ligado ao contexto, que, na maioria das vezes, é imprevisível, diante do conflito de valores, seja ético ou político, imposto pelos modelos burocráticos. Isso causa certa preocupação, relacionada à inovação didática nos meios educativos, ao real aumento da oferta de cursos superiores e ao conseqüente aumento de docentes no ensino superior (Pimenta; Anastasiou, 2014).

Tal inquietação reflete-se em professores mal preparados, sem a formação pedagógica que, em um entendimento mais profundo, vai muito além dos treinamentos sobre técnicas de ensino. Por esse motivo, é importante considerar-se o desenvolvimento profissional do docente, desde sua formação inicial até a continuada, em um processo abrangente, que se inicia em seu ingresso nas instituições de ensino superior e passa por modelos metodológicos, pela relação professor e aluno, pelo projeto político-pedagógico do curso, pelos projetos pedagógicos das disciplinas, pela finalidade da educação superior e pelo ensino da graduação, além da organização curricular, de projetos, de ações integrativas de aprendizagem, de ementas, de objetivos do curso e das disciplinas, de definições metodológicas, de avaliações, entre outros (Pimenta; Anastasiou, 2014).

Assim, para atuação em um processo tão complexo, fica evidente a necessidade de o docente quebrar paradigmas para seu processo de ensinar, do docente especialista ao profissional, com atitudes de explorador, conhecimentos sobre novos ambientes de

aprendizagem, uso de tecnologias educativas, entre outros, visando à reformulação do antigo (Masetto, 2015). Nesse ínterim, percebe-se que o enfermeiro docente se constitui muito por suas experiências assistenciais, em sua área de atuação, e pouco por seus subsídios pedagógicos.

#### 4.1 CONTEXTUALIZANDO ENSINO, EDUCAÇÃO, APRENDIZAGEM E DIDÁTICA

No contexto desta pesquisa, houve a necessidade de interagir com os termos ensino e educação, com intuito de aprofundar-se a discussão, justificar o uso desses termos e de dar entendimento a eles.

Nesse processo, cabe iniciar salientando que há uma diferença básica entre os termos ensino e educação, sendo o ensino voltado aos conteúdos e aos conhecimentos, e a educação apresentando uma complexidade maior, que envolve, além da aprendizagem curricular, atitudes e valores da formação do indivíduo. A educação vai além do ensino, implicando autoconhecimento e valores éticos; já o ensino restringe-se à transmissão de conhecimento, enquanto a educação propaga valores destinados ao convívio em sociedade (Marques; Oliveira, 2016).

Assim, pode-se dizer que a educação ajuda o indivíduo a criar consciência de si e do mundo e que tal processo não ocorre somente na escola, tão pouco somente com o professor: ele ocorre em uma conexão de saberes, que atravessam todos os grupos sociais, garantindo a transmissão de experiências de uma geração a outra (Marques; Oliveira, 2016).

Já o ensino é um processo associativo com a aprendizagem, pois não há ensino sem aprendizagem. O ensino é a transmissão de sólidos conhecimentos, duradouros e aplicáveis, manifestando-se de forma bilateral. A aprendizagem é uma assimilação do material estudado, desenvolvido pelo estudante, enquanto o ensino é uma atividade do professor. Portanto, o ensino, como didática, é uma atividade direcionada por professores para a formação qualificada dos alunos (Luaiza, 2017).

Corroborando com os autores supracitados, ainda é possível reforçarem-se os conceitos de ensino e educação. O ensino é uma forma sistemática de transmissão de conhecimentos, com intuito de instruir e educar, realizado por um professor. Com isso, o ensino superior pode ser entendido como um nível do ensino formal, considerado o

mais elevado dos sistemas educativos de estudos, voltado à qualificação profissional, que ocorre em uma instituição universitária e cuja conclusão permite a obtenção de um grau acadêmico, direcionado a uma profissão (Luaiza, 2017).

O ensino superior constitui o nível educacional que compreende estudos com perspectivas investigativas e de criação do saber, objetivando uma formação técnica que capacite o estudante ao exercício de uma atividade profissional específica, a partir de uma potente preparação científica e cultural, que possibilite o desenvolvimento de capacidades de inovação e de análise crítica, em campo teórico e prático (Portal: Educação, 2022). No mesmo rol, a educação pode ser compreendida como um processo de aprendizado ou como a obtenção de conhecimentos, habilidades, valores, crenças e hábitos, sendo a sociedade a responsável por sua perpetuação e transformação, em um processo de socialização que busca a melhor incorporação do indivíduo na própria sociedade (Luaiza, 2017).

Assim, a partir da imersão no conceito de ensino como entendimento de um processo associativo de ensino-aprendizagem, chega-se à discussão sobre aprendizagem. Para desenvolver tal discussão, aborda-se a obra de Palangana, Galuch e Sforzi (2002), que descrevem a aprendizagem como o desenvolvimento do psiquismo humano, em diferentes aspectos, mas todos interligados entre si e relacionados à estruturação das capacidades mentais, afetivas e psicomotoras. É por meio da aprendizagem que se concretiza a interação entre as pessoas, constituindo-se, assim, um sistema de transformação social mediado pela cultura. Desse modo, firma-se a ideia de que há uma relação entre ensino e aprendizagem, sendo dirigida ao ensino a competência de criar condições necessárias para que a aprendizagem ocorra.

Se o ensino-aprendizagem é um sistema e, por isso, não pode ser desmembrado, cabe ao professor criar um processo propício a uma efetiva aprendizagem, a partir de componentes didáticos, voltados à educação formal (Vagula; Nascimento; Gasparin, 2019). Ou, como descrito no dicionário:

[...] arte de ensinar, de transmitir conhecimentos por meio do ensino. Conjunto de teorias e técnicas relativas à transmissão do conhecimento. Procedimento pelo qual o mundo da experiência e da cultura é transmitido pelo educador ao educando, nas escolas ou em obras especializadas. (Dicio, 2009-2022, s/p).

Nessa linha de pensamento, pode-se dizer que

Didática é compreender o funcionamento do ensino na situação. Suas funções sociais, suas implicações estruturais, realizar uma ação autorreflexiva como componente do fenômeno que estuda, porque é parte integrante da trama do ensinar [...] pôr-se em relação e diálogo com outros campos de conhecimento construídos e em construção, numa perspectiva multi e interdisciplinar, porque o ensino não se resolve com um único olhar; proceder a constantes balanços críticos do conhecimento produzido no seu campo (as técnicas, os métodos, as teorias), para dele se apropriar, e criar novos diante das novas necessidades que as situações de ensinar produzem. (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 49).

É inevitável a compreensão de que a educação é concernente à sociedade humana e está presente nos mais variados ambientes da vida do indivíduo, desencadeando ações pedagógicas que proporcionam o entendimento de que o pedagógico ultrapassa os muros da escola formal. A didática possibilitará que os professores utilizem-se da pedagogia na articulação científica dos conhecimentos próprios de cada área (Pimenta; Anastasiou, 2014). A partir desta visão, observa-se que a didática contempla o direcionamento da ação docente, subsidia o trabalho do professor nas conjecturas teóricas e práticas, e, dessa forma, compreende-se que a didática deva estar contemplada na formação de professores, com vistas a impulsionar os saberes profissionais que, juntamente com o conhecimento pedagógico, firmam seu saber científico (Vagula; Nascimento; Gasparin, 2019).

Sendo assim, ainda a respeito da didática:

[...] é a essência nas estratégias de ensino e têm o papel de realizar a transformação da teoria à prática pedagógica. Com base na teoria, cabe ao professor a organização da didática, utilizando materiais que lhe deem suporte na facilitação do ensino-aprendizagem, sujeito a reflexão-ação para o cumprimento dos objetivos propostos. Há uma variedade de elementos que compõem a didática pedagógica sendo a metodologia, o planejamento e a avaliação os mais importantes. Todos sujeitos a flexibilização, uma vez que cada indivíduo tem uma maneira diferente de entender, ao tempo em que a prática docente se encontra em constante processo de mudança. (Bastos, 2017, sp.).

Diante do exposto, evidencia-se que, na busca pelo alcance dos objetivos propostos e da resposta à pergunta norteadora desta pesquisa, a abordagem didática se enquadra diretamente nos saberes pedagógicos e na constituição do enfermeiro docente.

## 4.2 A TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE ATRAVÉS DOS SABERES PEDAGÓGICOS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Quando se trata de pedagogia universitária, configura-se a necessidade de abordagens mais fragmentadas, em que o enfoque de cada parte conduz às profundezas dos detalhes desse desmembramento, para que, ao final, consiga-se juntar as peças e montar o quebra-cabeça do estudo. No capítulo anterior, delineou-se uma peça importante, a didática, e, ao discorrer sobre ela, adentrou-se no tema da formação docente. Nessa circunscrição, segue-se, agora, explorando e aprofundando o tema neste capítulo.

Assim, faz-se, aqui, um apanhado histórico geral sobre a constituição técnica do professor, inicialmente com a ideia de que há uma relação entre o valor e a capacidade profissional do docente em possibilitar aos alunos atingirem a compreensão do que está sendo informado, associando-se, então, a qualidade do ensino à capacidade de transmissão do professor. Na década de 1950, pensava-se que a atribuição do professor era caracterizada pelas mudanças que ocasionava em seus alunos, a partir do entendimento de que a competência do professor era única, de natureza comportamental. Já nos anos 1970, circulava o conceito de que as habilidades do professor associavam-se a seu comportamento em sala de aula (Cunha, 2013).

Na sequência dos anos, a concepção foi de que o ensino estava atrelado às questões cognitivas, associadas às habilidades de ensinar, estabelecendo-se aí uma relação entre a conduta verbal do professor e as características de pensamento dos alunos. Sob a ótica psicológica, o professor deveria demonstrar algumas características de personalidade que estimulassem o desejo dos alunos. No Brasil, no início dos anos 1980, novos olhares se lançaram ao docente, concedendo-se a ele uma identidade associada à sua construção cultural e social. Assim, a formação de professores começou a ser compreendida nos contextos culturais e subjetivos que, até então, eram ausentes na docência. Com isso, o professor ganha *status* de sujeito em sua constituição técnica, pessoal e profissional, que o ultrapassa a concepção relativa à subjetividade e permeia o conhecimento prático (Cunha, 2013).

A necessidade de estudar a atuação do professor universitário expressa-se nas discussões que vêm se desenvolvendo, principalmente no que tange à formação dos professores da educação superior, e tomando maior intensidade a partir dos anos 1980,

com questionamentos focados no papel da educação no ensino superior e da docência universitária. Até meados dos anos 1990, a educação superior no Brasil expandiu-se consideravelmente, e isso fez com que houvesse um aumento expressivo no número de professores do ensino superior nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, na área da educação. Quebrou-se, assim, o ciclo da especialização em campo específico, havendo maior busca pela formação que atendesse às necessidades da profissão (Soares; Cunha, 2010).

Desse modo, inúmeras vezes, quando se faz referência à docência universitária, o pensamento se volta principalmente ao *status* da carreira voltada à pesquisa. Nesse caso, o desenvolvimento pessoal caracteriza a dimensão humana global, bem como abrange aspectos de formação científica, que pode ser denominada como acadêmica, aliada à formação pedagógica, fundamentando a formação profissional de formadores (professores), implicando uma imersão sobre saberes, atitudes e valores e resultando em desenvolvimento pessoal e profissional (Soares; Cunha, 2010).

Todavia, essa lógica somente se aplicará de forma concreta se o professor tiver o desejo de formação, pois a formação docente configura-se a partir de uma tríade que envolve o indivíduo que receberá a formação, quem o formará e a instituição que desenvolverá a formação. O docente precisa desenvolver o perfil de autor de sua própria trajetória profissional, reconhecendo suas necessidades e comprometendo-se com a transformação de suas práticas docentes. Tal transformação se dará a partir de um discernimento epistemológico, que provém da articulação entre teoria e prática, contemplando, principalmente, a individualização do método de ensino, atravessado por atitudes de reflexão crítica sobre sua própria prática educativa (Soares; Cunha, 2010).

A pedagogia universitária ainda está enraizada em um saber dogmático, que, distante dos saberes pedagógicos, não contribui para a concretização de aprendizagens significativas – que, por sua vez, particularmente, nortearão a aprendizagem, com competência, ética e profissionalismo, garantindo a influência social da profissão. A configuração do sujeito como centro da reflexão sobre suas próprias práticas configura o ato pedagógico e o caracteriza como profissional que atua com argumentos, racionalidade e consciência de suas ações (Soares; Cunha, 2010).

Para que isso ocorra, há que se pensar sobre a formação de professores:

[...] nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que

não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 71).

A docência no ensino superior, diferentemente da atuação em outros graus de ensino, configura-se, historicamente, como profissão secundária à da formação do profissional. Isso passa pela concepção de que, se o indivíduo “sabe fazer”, também saberá ensinar, como uma espécie de lógica matemática da educação universitária. Nesse entendimento, as instituições de ensino superior foram delineando o perfil do docente universitário a partir das especificidades de cada área, sem a devida importância pedagógica, em uma lógica de talento do professor, que foi desvalorizando os conhecimentos acadêmicos e constituindo-se por conhecimentos científicos específicos de cada área, firmados na experiência profissional. A partir daí, pode-se compreender que a profissionalidade do trabalho docente é mais oportuna do que a de profissão, pois o ensinar não é analógico, mas uma arte que requer movimento, interação, balanço e sentimentos (Cunha, 2006).

Assim, torna-se necessário pensar a formação de professores como conceito de espaço, lugar e território em processos críticos, juntamente com as políticas institucionais, pois é no espaço do trabalho que elas se concretizam. Nessa ação, o envolvimento dos professores também se faz necessário, seja na atualização curricular da disciplina de metodologia do ensino superior ou em pesquisas relacionadas à pedagogia universitária, ocorrendo na educação continuada (Cunha, 2008). É preciso, portanto, romper com o paradigma segundo o qual a educação continuada é apenas uma continuidade da formação inicial, para transformá-la em uma formação que, voltada ao espaço de trabalho, interligue o lugar de aprender ao lugar de fazer, viabilizado por uma gestão participativa; agregue a aprendizagem à cultura institucional; e retroalimente as provocações relacionadas à formação de professores (Cunha, 2014).

Então, de que maneira desenvolver a formação pedagógica do docente universitário? Já se viu que os cursos de pós-graduação são necessários, principalmente no que tange ao fomento da pesquisa, porém não abrangem a totalidade da resposta de que se precisa. Há, então, que se pensar em uma formação mais específica, voltada à metodologia do ensino superior, que inclua saberes pedagógicos e se integre ao currículo, com disciplinas específicas, dirigidas à formação do professor, bem como

proporcione estágios em docência e possibilite o desenvolvimento de pesquisas na área da formação de professores (Masetto, 2015).

## 5 METODOLOGIA

Este capítulo tem como propósito delinear o percurso metodológico para a viabilização do processo percorrido na trajetória desta pesquisa, partindo de conceitualizações referente à metodologia, visando-se ao refinamento de cada etapa necessária ao processo da pesquisa.

### 5.1 CONCEITUANDO PESQUISA

Sob o referido enfoque, iniciando-se por um processo mais amplo, há necessidade de se compreender o que é a pesquisa.

A pesquisa é um projeto racional e sistemático com objetivo de proporcionar respostas aos problemas que são propostos, através da utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos, até a satisfatória apresentação dos resultados. Elas podem ter razões de ordem intelectual e/ou razões de ordem prática [...]. Para isso é necessário que, além das qualidades pessoais do pesquisador, consideremos os recursos humanos, materiais e financeiros necessários a sua efetivação. (Gil, 2002, p. 25).

Nesse sentido, compreende-se, aqui, a pesquisa como uma investigação que se constituirá por atos, os quais devem ser planejados a partir de um problema e embasados por objetivos bem delimitados, para que sejam viabilizados por meio da coleta e da análise dos dados obtidos. É a partir da metodologia que se concretiza o conhecimento que se deseja buscar; por isso, o processo metodológico é essencial para que, sequencialmente, busquem-se respostas ao problema proposto.

Para Minayo (1994, p. 16), a metodologia “[...] é o caminho do pensamento e a prática na abordagem da realidade”. Portanto, pode-se descrever método como o caminho a ser percorrido para que se viabilize determinado conhecimento. Então, metodologia é a escolha dos melhores métodos, visando-se ao desenvolvimento de uma pesquisa e à busca de um determinado conhecimento (Lakatos; Marconi, 1992). Partindo dessa linha de pensamento, a metodologia concretiza-se como sustentáculo para que o pesquisador possa produzir, e, para tal produção, há necessidade de que o método investigativo seja eficaz e gere resultados satisfatórios.

## 5.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Seguindo o delineamento desta pesquisa, este estudo se caracteriza pela abordagem qualitativa, que se alinhou perfeitamente com o objetivo geral, de analisar os saberes pedagógicos do professor de enfermagem no ensino superior. Sendo assim, Deslandes conceitua a pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]. (Deslandes, 2002, p. 21-22).

Segundo essa compreensão, tal abordagem alia-se ao estudo proposto pela interação entre a pesquisadora e o objeto a ser pesquisado, pois, de acordo com Michel (2015), na pesquisa qualitativa, enquadra-se a interpretação de contextos sociais para análise de suas interferências, ocupando-se da busca de evidências, em um processo de investigação que analisa um contexto real. Dessa forma, pode-se caracterizar esta pesquisa como qualitativa exploratória, pois teve a finalidade de “[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis” (Gil, 2008, p. 27). A pesquisa do tipo exploratória objetiva possibilitar uma visão ampliada de um determinado fato, principalmente quando o tema é bastante genérico.

Michel (2015) ainda explica que, nesse modelo de pesquisa, o pesquisador será o único responsável pela realização do estudo, pelos registros, pelas análises e pela interpretação dos fatos. Desse modo, esta pesquisa buscou respostas subjetivas, pois seu propósito foi demonstrar, como resultados, não números, e sim análises de comportamento. Para tal, uma pesquisa dessa categoria precisa envolver um número pequeno de participantes a serem pesquisados. No sentido de dar maior concretude e forma à análise dos dados, retoma-se o problema de pesquisa: de que maneira os saberes pedagógicos contribuem para a constituição do enfermeiro docente? Agrega-se ao problema o objetivo geral da pesquisa: analisar os saberes pedagógicos do professor de enfermagem no ensino superior.

Quadro 7 – Descrição dos objetivos específicos relacionados com as perguntas  
norteadoras

<b>Objetivo Específico</b>	<b>Pergunta Norteadora Específica</b>
Conhecer como o enfermeiro docente se organiza para o planejamento das suas aulas.	De que maneira se dão a organização e o planejamento das aulas do enfermeiro docente?
Compreender como enfermeiro docente se percebe como professor do ensino superior.	Como o enfermeiro se percebe como docente do ensino superior?
Mapear os saberes pedagógicos do enfermeiro docente.	O enfermeiro docente se constitui de saberes pedagógicos para atuar como docente?
Analisar como enfermeiro docente ministra suas aulas no ensino superior.	De que maneira as aulas de enfermagem no ensino superior são ministradas?

Fonte: elaborado pela autora (2022).

### 5.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Seguindo a estruturação desta pesquisa, apresenta-se, neste subcapítulo, o(s) instrumento(s) da pesquisa e a forma como foi(ram) aplicado(s) para a obtenção dos dados. Para isso, retomam-se os objetivos e a pergunta que norteia o trabalho, percebendo-se que o instrumento mais adequado é a entrevista. Conforme Minayo (1994), a entrevista é um instrumento metodológico que possibilita a realização de um diálogo franco e neutro, com vistas a coletar dados ou fatos relatados pelos participantes da pesquisa. A autora afirma:

As entrevistas podem ser estruturadas e não-estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, torna-se possível trabalhar com a entrevista aberta ou não estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com as estruturas que pressupõe perguntas previamente formuladas. Há formas, no entanto, que articulam às duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semi-estruturadas. (Minayo, 1994, p. 58).

Nesse caso, utilizou-se a entrevista semiestruturada, com perguntas específicas sobre o contexto que se quis analisar, para constituírem-se definições/entendimentos sobre a formação do docente do curso superior de enfermagem. Considerando-se essa justificativa, recorre-se a Triviños (1987), que descreve a entrevista semiestruturada como aquela que parte de questionamentos básicos, fundamentados por teorias e hipóteses relacionadas à pesquisa, por meio de um amplo campo interrogativo.

A partir desse processo interrogativo, de justificativas para os objetivos propostos, buscou-se adequar perguntas para que nortegassem a metodologia utilizada. Com esse foco, realizaram-se pequenos ajustes, de maneira a organizar as perguntas

norteadoras para compor as perguntas da entrevista (Apêndice A). As perguntas foram propostas diretamente pela autora ao participante da pesquisa, e suas respostas foram gravadas, para que, posteriormente, fosse possível ter-se acesso às informações de maneira fidedigna, quantas vezes fossem necessárias à realização da análise.

De maneira a ampliar o roteiro da pesquisa, foi utilizado um diário de campo, que se compôs de registros de observações, comentários, sentimentos e reflexões para uso individual da pesquisadora. Foram feitas anotações que fizeram parte do processo de coleta de dados, que, por sua vez, objetivou garantir maior detalhamento das situações e dos comportamentos, para que nenhum detalhe fosse esquecido, em busca de uma análise mais completa (Triviños, 1987).

### **5.3.1 Participantes da pesquisa**

Para realização da etapa anteriormente descrita, recorre-se a Minayo (2017). A autora afirma que, para uma pesquisa qualitativa, a amostra ideal é aquela que exprime, em intensidade e quantidade, um determinado evento, em suas diversas dimensões, com intuito de se ter qualidade nos atos e nas relações construídas em todo o processo.

Partindo desse pressuposto, o grupo de participantes desta pesquisa foi composto por seis enfermeiros docentes, diferentemente do que havia sido considerado no desenvolvimento do projeto, em que se especificou a realização de sete entrevistas, justificando-se isso também pelo fato de que um dos sujeitos, que já havia aceitado participar, haver desistido pouco antes da realização da entrevista. Em razão dessa desistência, outros nove enfermeiros docentes foram convidados a participar, havendo, entretanto, recusa de todos eles. Diante de tantas recusas, optou-se por analisar as entrevistas que já haviam sido realizadas.

As entrevistas foram respondidas por enfermeiros docentes de cursos superiores em enfermagem de instituições privadas do Rio Grande do Sul. O convite para a participação na pesquisa foi feito diretamente pela pesquisadora, por telefone. Tal escolha veio ao encontro da ideia de que instituições públicas têm critérios mais homogêneos de contratação, especificamente por concursos cujas exigências curriculares para o ingresso do professor são muito parecidas. Já nas instituições privadas, o processo de contratação é muito heterogêneo, desde exigências de formação curricular mais específica para a área, até critérios voltados à experiência profissional

prática. Assim, entende-se que a diversidade dos professores de instituições de ensino privado aproximou-se mais fortemente do tema proposto nesta pesquisa. Soma-se a isso a participação dos docentes, aceita por livre e espontânea vontade.

Em relação a isso, foram utilizados os seguintes critérios de inclusão dos professores:

- ser graduado em enfermagem;
- ser docente do curso superior em enfermagem em instituições privadas, do Rio Grande do Sul/RS;
- ser docente em disciplinas teóricas, ou teórico-práticas;
- assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

Tais critérios visaram a garantir os objetivos desta pesquisa e às condições necessárias para que os participantes tivessem elementos para exploração de suas experiências como professores. A seleção da amostra ocorreu de maneira aleatória, por professores que se enquadraram no rol social da pesquisadora. Justificando tal escolha, Gil (2008) descreve a amostragem por acessibilidade ou por conveniência:

Constitui o menos rigoroso de todos os tipos de amostragem. Por isso mesmo é destituída de qualquer rigor estatístico. O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão. (Gil, 2008, p. 94).

Dessa forma, os docentes foram convidados pessoalmente, pela investigadora, para participarem desta pesquisa. Além do convite, foram apresentadas as informações necessárias, entre as quais o tipo de pesquisa, seus objetivos, forma de coleta de dados, solicitação de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e outras questões. Junto a isso, estabeleceram-se as combinações necessárias, como data, horário, local para entrevista, entre outras.

### **5.3.2 Coleta e análise de dados**

A coleta de dados foi realizada nos meses de maio e junho de 2023, por meio de entrevistas semiestruturadas. O roteiro (quadro 8) atendeu às questões de pesquisa, definidas pelo problema a ser investigado. As entrevistas foram gravadas para posterior

análise de conteúdo, segundo sugere Roque Moraes (1999). Após a coleta dos dados, as entrevistas foram analisadas profundamente, para que dessem sustentação a este estudo.

Para fomentar a discussão sobre análises, citam-se autores que corroboram com a análise de dados qualitativos:

[...] um processo ativo e interativo. Os pesquisadores normalmente escrutinam seus dados cuidadosamente e deliberadamente [...] Os pesquisadores qualitativos leem muitas vezes seus dados em busca do significado e do entendimento mais profundo. (Polit; Beck; Hungler, 2004, p. 360).

Seguindo nesse contexto, a análise de conteúdo propõe uma metodologia que busca descrever e interpretar algum tipo de conteúdo, a fim de atingir uma compreensão e significados. Cada vez mais valorizada nas pesquisas qualitativas, a análise de conteúdo desenvolve estratégias para atingir níveis de compreensão mais elevados dos conteúdos, interpretados de forma pessoal pelo pesquisador, em significados que decorrem de múltiplas possibilidades de análise (Moraes, 1999).

Nesse contexto metodológico, segundo Roque Moraes, a análise de conteúdo desta pesquisa desenhou-se a partir de um processo constituído pelas seguintes etapas:

- 1) preparação das informações: já tendo sido obtidas as informações, foi necessária a leitura de todo o material, para interligá-lo ao objetivo da pesquisa. A partir disso, foi codificado o material com a finalidade de analisarem-se os dados realmente pertinentes;
- 2) unitarização ou transformação do conteúdo em unidades: nessa etapa, ocorreu a classificação unitária de conteúdo por palavras ou frases que caracterizaram informações relevantes;
- 3) categorização ou classificação das unidades em categorias: é o procedimento de agrupamento de dados em comum, para se extraírem significados em busca de compreensões relativas aos conteúdos dos materiais que estão sendo analisados, atendendo a critérios de objetividade, consistência e fidedignidade;
- 4) descrição: na abordagem qualitativa, trata-se de dar significado às categorias descritas por meio de descrições dos resultados, para que, posteriormente, chegue-se à interpretação;

- 5) interpretação: esta etapa parte da descrição acima, de modo a aprofundar o conteúdo das mensagens, buscando a interpretação, que ocorreu a partir da exploração dos significados expressos nas informações (Moraes, 1999).

Corroborando as ideias de Moraes (1999), Bardin (2004) descreve a análise de conteúdo como um conjunto de métodos de análise sistemático e objetivo de detalhamento do conteúdo pesquisado, especificando, além disso, que os dados coletados durante a pesquisa, primeiramente desorganizados, devem ser organizados para facilitar a análise. Nesse contexto, Moraes (1999) ainda propõe que a análise de conteúdo não se constitui em uma simples técnica metodológica, mas possibilita o entendimento das necessidades do pesquisador, de analisar dados obtidos, principalmente na abordagem qualitativa, o que se enquadra, adequadamente, neste estudo.

#### 5.4 BUSCANDO RESULTADOS

Neste sucapítulo, aborda-se a busca de um resultado interventivo a partir da pesquisa realizada, atrelada ao Mestrado Profissional.

A pesquisa intervenção pode ser compreendida como

[...] a perspectiva da intervenção como aquela que enfatiza estudos diretamente voltados para a vida profissional dos mestrados, no sentido de contribuir para o desenvolvimento da pesquisa relacionada com seu campo de atuação [...] ou seja é necessário que o pesquisador se debruce na análise de uma questão específica, que faz parte de seu universo profissional [...]. Da inserção do pesquisador no cotidiano do campo empírico, origina-se um conjunto de questões que envolvem o pesquisador enquanto sujeito. (Costa; Ghisleni, 2021, p. 4).

Sendo assim, a intervenção resultante das pesquisas dos mestrados profissionais necessita da utilização de metodologias que proporcionem recursos que se enquadrem nas singularidades dos ambientes institucionais em que se aplicará a intervenção. Dessa forma, ao se pensar a relação entre pesquisa e pesquisador, em uma configuração de credibilidade e precisão científica, a intervenção torna-se uma possibilidade de mudança da realidade com garantias éticas e de validação em relação à proposta da pesquisa (Costa; Ghisleni, 2021).

Na perspectiva de validação, credibilidade e cientificidade, este estudo caracterizou-se como pesquisa intervenção. Diante disso, sentiu-se a necessidade de se utilizarem informações decorrentes da pesquisa para contribuir com o ensino superior, por meio da produção de um roteiro de estimulação para formação pedagógica de enfermeiros docentes.

## 5.5 QUESTÕES ÉTICAS

Cabe salientar que este estudo adequou-se a todo o contexto ético e legal necessário, respeitando os valores humanos. Assim, a pesquisa enquadrou-se na Resolução n. 466 de 2012, que trata dos aspectos éticos da pesquisa que envolve seres humanos, especialmente em relação ao respeito à dignidade e à autonomia do participante da pesquisa, assegurando-lhe o direito a permanecer ou não no estudo, comprometendo-se em estabelecer benefícios de relevância social, mantendo embasamento científico e assegurando confidencialidade, privacidade e proteção da imagem, bem como respeitando valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos dos participantes. Portanto, os docentes foram amplamente esclarecidos sobre o objetivo desta pesquisa, tanto quanto sobre a garantia de seu anonimato em todos os aspectos (Brasil, 2012). Ainda, destaca-se que o estudo atendeu à Resolução n. 510, de 2016, em suas especificações referentes à pesquisa voltada às ciências humanas.

Dessa forma, considera-se que os riscos desta pesquisa foram classificados como mínimos, relacionados, principalmente, a possíveis constrangimentos ao responderem-se às questões, a vazamento de informações sigilosas e a riscos emocionais. Caso se concretizassem, o primeiro passo consistiria em contatar a pesquisadora para que se pudesse compreender a situação gerada. Havendo necessidade, a pesquisadora comprometeu-se com a realização de encaminhamentos que se fizessem necessários e com a manutenção de contato com o participante.

Os docentes que concordaram em participar da pesquisa assinaram, no início da entrevista, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), em duas vias, permanecendo uma com a pesquisadora e a outra com o docente. No documento, constam informações relevantes sobre o estudo, a pesquisadora e a orientadora responsável, bem como sobre a instituição de ensino em que se inscreve o estudo, como ato de confiabilidade do processo.

O documento ainda assegura sigilo sobre os dados pessoais dos entrevistados e suas instituições. As informações que compõem tal banco de dados são invioláveis e ficarão retidas pela pesquisadora, sendo eliminadas após o transcurso de cinco anos. Além disso, frisou-se que o resultado seria utilizado unicamente para fins de publicações científicas. Acrescenta-se, ainda, que qualquer custo financeiro relacionado a esta pesquisa destinou-se exclusivamente à pesquisadora. Assim, esclarece-se que todos os caminhos legais e éticos foram seguidos, para posterior publicação deste estudo.

Salienta-se também que, para a viabilização desta pesquisa, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e que os critérios bioéticos para pesquisa com seres humanos (Anexo A) foram validados pelo Protocolo n. 6.019.322.

## 6 A ARTE DE TRANSFORMAÇÃO DO CONHECIMENTO

Neste capítulo, apresenta-se a análise dos dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com as enfermeiras docentes. Descrevem-se a compreensão e as percepções dos relatos, classificando-se e codificando os discursos por meio de interpretações e inferências, procurando-se correlacioná-las com a teoria já exposta sobre o assunto. Dessa forma, pretende-se chegar à(s) resposta(s) para ao problema formulado, bem como atingir os objetivos propostos e subsidiar a criação de um roteiro de estimulação à formação pedagógica de enfermeiros docentes.

### 6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Para uma análise mais completa, algumas informações gerais precisam ser compartilhadas, compreendendo dados que fizeram parte do processo investigativo e tornaram-se relevantes para o propósito final. Nesse caso, dados do perfil das participantes da pesquisa também compõem o conjunto das informações obtidas na entrevista. Nesse alinhamento, sistematizam-se as informações nos quadros a seguir.

Quadro 8 – Identificação geral das participantes

<b>Identificação fictícia</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de formação profissional</b>	<b>Formação em instituição pública ou privada</b>
Docente 1	Feminino	38 anos	5 anos	Privada
Docente 2	Feminino	36 anos	14 anos	Privada
Docente 3	Feminino	51 anos	25 anos	Pública
Docente 4	Feminino	51 anos	20 anos	Pública
Docente 5	Feminino	45 anos	24 anos	Pública
Docente 6	Feminino	45 anos	17 anos	Privada

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na sequência, apresentam-se informações sobre o perfil profissional das participantes, como enfermeiras.

Quadro 9 – Características voltadas à enfermagem

<b>Identificação fictícia</b>	<b>Experiência como enfermeiro fora da docência</b>	<b>Tipo de experiência como enfermeiro</b>	<b>Especialização</b>
Docente 1	Sim	Hospitalar (emergência adulto e pediátrico).	2 Especializações (Enfermagem em Ginecologia e Obstetrícia e Saúde Pública).
Docente 2	Sim	Hospitalar (UI, CME), Atenção Básica, emergência psiquiátrica, <i>Home care</i> , operadora de plano saúde.	2 Especializações (MBA em Auditoria e Segurança do paciente); 1 Especialização em andamento (Docência).
Docente 3	Sim	Hospitalar (UI, UTI adulto).	1 Especialização em andamento (Ensino Virtual em EAD); Mestrado.
Docente 4	Sim	Hospitalar.	1 Especialização (Enfermagem em Cardiologia); Mestrado.
Docente 5	Sim	Pronto-atendimento, Atenção Básica, SAMU.	2 Especializações (Saúde Pública e Urgência e Emergência).
Docente 6	Sim	Hospitalar (emergência), pré-hospitalar, pesquisa clínica, <i>Home care</i> , clínica geriátrica, empreendedora.	2 Especializações (Saúde do Adulto e Urgência e Emergência); 1 Especialização em andamento (Gestão Pública em Saúde); Mestrado.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na sequência, apresentam-se informações que caracterizam as participantes como docentes do ensino superior.

Quadro 10 – Características docentes

<b>Identificação fictícia</b>	<b>Ingresso na docência</b>	<b>Tempo de atuação como docente do ensino superior</b>	<b>Atividades profissionais desenvolvidas hoje</b>	<b>Formação específica para docência</b>
Docente 1	Preceptora de Estágio. Após concluir a especialização, foi convidada para participar do processo seletivo para docência na área da especialização.	4 anos.	Docência em duas instituições de ensino superior.	Não.
Docente 2	Tutora e preceptora de estágio. Recebeu convite da coordenação de curso para atuar na docência.	1 ano e 3 meses.	Auditoria clínica e docência.	Especialização em docência em andamento.
Docente 3	Docente do curso técnico. Após, passou a preceptora do mestrado e foi convidada por uma aluna para substituí-la como docente.	17 anos.	Docência.	Não.
Docente 4	Após o mestrado, buscou emprego como docente, realizando processo seletivo.	10 anos.	Docência no ensino superior e técnico.	Licenciada (formada há 20 anos).
Docente 5	Iniciou como docente do curso técnico e, após, recebeu o convite de uma amiga, devido à experiência profissional.	7 anos.	Docência no ensino superior, professora de curso suporte básico de vida, consteladora sistêmica, atuação em consultório de enfermagem, reikiana.	Licenciada (formada há 24 anos).
Docente 6	Iniciou como professora do curso técnico, supervisão de estágio, e convite por uma colega.	6 anos.	Docente do Ensino Superior e responsável técnica de clínica geriátrica.	Não.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

É importante especificar que todas as participantes da pesquisa atuam como docentes em instituições privadas de ensino superior no Rio Grande do Sul, e que as 6 docentes entrevistadas estão alocadas profissionalmente em Instituições diferentes. Dentre o tempo de atuação como docente na atual Instituição, as respostas foram de 4 meses a 10 anos. Em relação à informação que explica se as participantes já atuaram em outras instituições de ensino superior, a Docente 2 nunca atuou em outra instituição, as Docentes 1, 4, 5 e 6 já atuaram em uma outra instituição e a Docente 3 já atuou em outras duas instituições, todas com atuação somente em instituições privadas. Ainda destaco que 100% das docentes já ministraram disciplinas de cunho teórico e teórico-prática, mas neste momento 4 docentes estão conduzindo disciplinas teóricas e teórico-práticas, e duas apenas delas com disciplinas teóricas.

Através desse detalhamento de informações, pude caracterizar o perfil das participantes da pesquisa. Partindo para as análises, seguindo todo o processo indicado pelo autor Roque Moraes, cheguei a quatro categorias. As categorizações partiram dos discursos que surgiram no decorrer das entrevistas, conforme quadro abaixo.

Quadro 11 – Categorização relacionada aos discursos das participantes

<b>Categoria</b>	<b>Discursos relacionados</b>
<b>Planejamento e ação docente</b>	<p><b>Planejamento:</b> ementa, cronograma, atualização e revisões, características da turma, tempo em que ministra a disciplina, falta de autonomia (determinação do cronograma pela instituição), organização, atualizações, roteiro, organização temporal.</p> <p><b>Ação Docente:</b> desenvolvimento das competências no aluno, criatividade, características da turma, flexibilidade, empatia, características da disciplina, conhecimento prático, roteiro, aprender e não decorar, postura, aluno como protagonista, comunicação.</p>
<b>Didática e Metodologias</b>	Aula expositivo-dialogada, uso de PPT, metodologias ativas, metodologias criativas, inovação, experiência profissional, atualizações, disponibilização de material ao aluno, acesso a informação, contextualização teoria x práticas, falta de formação do professor, problematização.
<b>Saberes docentes</b>	Especializações, conhecimento prático, conhecimentos específicos, experiência profissional, flexibilidade, compreensão humana e social, impacto da profissão na sociedade, atualizações, formações docente, conhecimentos pedagógicos, saberes docentes, exigências institucionais, autonomia, avaliações, saber fazer, saber ser, saber conhecer, qualificação, experiência como docente, pedagogia, abordagem com aluno, desenvolver habilidades, evidências, inteligência emocional, pesquisa, autoformação.
<b>O Ser Professor</b>	Desafio, inteligência emocional, angústias, desvalorização, mudança de perfil, sobrecarga de trabalho, plano de carreira, pesquisador, frustrações como professor e frustrações do aluno, perda de <i>status</i> , remuneração, despreparo docente, compreensão humana, responsabilidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Adiante, apresentam-se as entrevistas, agrupadas nas quatro categorias propostas: planejamento e ação docente; didática e metodologias, saberes docentes e ser professor.

## 6.2 PLANEJAMENTO E AÇÃO DOCENTE

Neste subcapítulo, expõe-se o desenvolvimento da categoria planejamento e ação docente, a partir de uma abordagem mais específica, que enquadra assuntos como o planejamento das disciplinas e das aulas, bem como a ação docente caracterizada pelo ministrar a aula. Entre as perguntas, questionou-se sobre a forma de planejamento das aulas. As respostas evidenciaram informações acerca de um planejamento baseado na ementa ou no calendário institucional, a partir do qual é formulado um cronograma de aulas/atividades, disponibilizado ao acadêmico no início do semestre letivo, que, por sua vez, é organizado em dias. O cronograma de aulas/atividades tem o formato de um roteiro das aulas.

Das seis docentes entrevistadas, quatro especificam, em suas falas, a formulação de um cronograma conforme calendário institucional:

*[...] lá no início do semestre tenho uma média de 10 dias mais ou menos para programar o nosso cronograma de acordo com a carga horária [...].*  
(Docente 1).

*[...] Eu faço o cronograma, onde ali eu durante o semestre separei pelas semanas que vou ter de aula, conforme calendário institucional, eu planejo as minhas aulas uma vez na semana, se ela é uma ou 2 vezes na semana (...).* (Docente 2).

*[...] Nós temos um plano de ensino ali a gente tem a ementa, a gente tem o conteúdo que a gente precisa ministrar [...] Todo o planejamento em cima disso, eu tenho conteúdo que é obrigatório para aquela disciplina [...].*  
(Docente 3).

Essa fala foi representada por mais de 50% das entrevistadas e transparece um modelo “padrão” para a organização e o planejamento das disciplinas. Nesse sentido, Gil (2020) defende a ideia de que o início das atividades de um docente universitário não se vincula ao primeiro dia de aula, pois é necessário realizar o planejamento de suas

tarefas algumas semanas antes que as aulas se iniciem. Mesmo para o docente mais experiente, o planejamento é uma etapa que não pode ser ultrapassada, pois é nessa fase que seu trabalho ganha racionalidade.

A reflexão acerca dos relatos faz pensar que houve, por parte das entrevistadas, fragilidades na atribuição de importância à etapa do planejamento de suas disciplinas, compreendendo-se aí que o planejar as aulas é uma atividade vinculada à autonomia do professor e será base para atingir o objetivo de aprendizagem dos alunos.

Ainda sob esse enfoque, Gil (2020) afirma que a maioria das tarefas realizadas pelos professores ocorre de forma rotineira, sem um desenho prévio, considerando-se o planejar como um pressuposto básico para o desenvolvimento satisfatório das atividades. As falas citadas representam uma forma de organização das docentes em relação à disciplina que será ministrada, uma organização semestral, uma forma de desenho que estrutura a disciplina. No contexto da organização, o planejamento é o elemento que envolve o nível mais concreto do ensino e está atrelado, principalmente, à figura do professor. O planejamento deve estar ligado à organização educacional, institucional e curricular, sendo que, especificamente, o planejamento curricular forma a base de organização e direciona, de forma sistemática, as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, com o objetivo de facilitar o aprendizado pelos estudantes (Gil, 2020).

Outra percepção em relação às falas é a de que, para a maioria das participantes, o planejamento das aulas está relacionado, principalmente, à ementa da disciplina, ou seja, há um enquadramento exclusivo no conteúdo a ser seguido, não se estabelecendo interligação com as demais disciplinas do curso. Parece, assim, que não há trocas entre os professores, de forma que cada disciplina é trabalhada isoladamente, em um modelo fragmentado, de acordo com uma organização temporal de conteúdos que serão ministrados.

Gil (2020) ainda recomenda que, para planejar uma disciplina, o mais adequado é o compartilhamento entre professores, o que exprime responsabilidade cooperativa, vinculada ao crescimento profissional e garante respeito à diversidade, alinhamento com mudanças e desenvolvimento de autodisciplina. Além disso, o contexto compartilhado promove a perspectiva de novos e diferentes olhares.

Uma das falas chama a atenção, pois apresenta um relato sobre o tempo em que a professora está ministrando a mesma disciplina. O relato causou impacto, pois faz

entender que a experiência de semestres anteriores leva a docente a não precisar conceber um novo planejamento, podendo reutilizar um roteiro já pronto e estruturado para a disciplina. Assim, o domínio do conteúdo associado à reprodução do que já se encontra pronto bastaria para a condução das aulas. Nesse sentido, a fala deixa evidente: “[...] eu já tenho um cronograma, porque é uma disciplina que ministro no mínimo há 10 anos, então eu já tenho [...]”. (Docente 4).

Madeira e Silva (2015) classificam situações semelhantes à descrita como “a lei do mínimo esforço”, o que, como consequência, aponta para uma desconexão, pois o plano de ensino serve como uma organização do conteúdo programático que será desenvolvido em cada aula, em uma sequência lógica e metodológica, em estratégias didáticas que serão seguidas, uma espécie de roteiro para o aluno e o professor. Assim, o planejamento de uma disciplina, como qualquer outro projeto, uma vez realizado, deve ser avaliado periodicamente, para que se possa realizar correções ou ajustes, no intuito de se evitarem erros. Gandin (2010) corrobora com a ideia de que nem sempre o rumo escolhido no plano de ensino ocorrerá da forma como foi previsto, e nem sempre se alcançará o que foi programado. O planejamento faz parte da organização, da preparação do ensino, de modo que um plano de ensino bem-feito facilitará a vida do estudante, bem como a do docente. Um planejamento adequado revela o profissionalismo docente.

Compactuando com essa ideia, Gil afirma:

A formulação dos objetivos é fundamental em qualquer atividade educacional, constituindo na maioria das vezes, atividade prévia. O educador precisa conhecer a meta que dará sentido aos seus esforços, já que não é possível selecionar o caminho mais adequado quando não se sabe aonde quer chegar. Definir os objetivos significa, portanto, definir o que se espera dos estudantes. (Gil, 2021, p.110).

Ainda em relação à fala da última docente, reforça-se a ideia de que manter um planejamento/cronograma já produzido ou já utilizado denota a ideia de que o trabalho pode ser facilitado. Proporcionar ao aluno um processo engessado de ensino acaba caracterizando o professor como despreparado, independentemente de seu conhecimento técnico-científico. Além disso, a não realização de um planejamento adequado demonstra a necessidade de autoavaliação da ação docente. Nesse sentido, Docente 6 apresenta relatos muito específicos, que estão intimamente atrelados à instituição de ensino à qual está vinculada.

*[...] as minhas aulas eu organizo, planejo sempre baseado numa estratégia, num guia que a faculdade te traz, ela te traz uma trilha, uma gama de conteúdos, que hoje são muito engessados, e tu tem que seguir, então eu sigo aquela trilha e mediante aquela trilha tem que seguir o livro que é de autoria e que está vinculado à própria faculdade, por que geralmente é aquilo que se dá para a avaliação do aluno, que se cobra na avaliação do aluno que a gente tem que seguir [...]. (Docente 6).*

É visível a falta de autonomia dessa docente. Há que se considerar que aquilo que é imposto soa como penoso, como obrigação, não mais cabendo na dimensão da docência universitária, em que não há mais espaço para imposições de como fazer, de como agir ou de como pensar. A docência no ensino superior, em sua complexidade, provoca olhares ampliados e diversificados para todo o seu processo de ensino.

Segundo Melo (2018), a conjuntura atual aponta para um cenário de características e exigências contínuas e perda de autonomia do docente. Assim, entende-se que um dos desafios da educação seja a manutenção da autonomia, sendo o professor o responsável pela definição de sua prática pedagógica. Embora não seja ele a única figura significativa do processo, é necessário reconhecê-lo como o agente principal das decisões no ambiente de ensino, pois é a partir de suas escolhas que se concretizam as ações pedagógicas (Cunha, 2005).

Considerando-se o cenário atual, um dos pontos geradores de discussões no ensino superior relaciona-se à qualidade do ensino, que está diretamente associada às percepções individuais de cada sujeito, juntamente com os fatores culturalmente produzidos. Bertolin (2007) desenvolve a ideia de que a qualidade do ensino superior, inevitavelmente, constitui-se do que é específico em cada instituição de ensino, como, por exemplo, a autonomia acadêmica e as concepções que não permitem a formalização das atividades acadêmicas e científicas.

Outro fator de reflexão refere-se à gestão. Segundo Masetto (2015), a gestão pedagógica é responsável por mediar a discussão. O planejamento é sua efetivação prática, sendo necessário que o professor colabore com a formação profissional, e não apenas ministre uma disciplina. É possível perceber, nesse contexto, que muitas IES ainda mantêm características semelhantes às particularidades evidenciadas na fala da Docente 6.

De acordo com Little (1995), professores bem-sucedidos têm autonomia, pois precisam de um forte senso de responsabilidade pelo ensino e exercitam continuamente a reflexão e a análise de seu processo de ensinar. Para o autor, autonomia é essencial

para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra. O docente está inserido em uma instituição, cujo funcionamento precisa de regras, e ter autonomia não significa que não se deva seguir normas institucionais estabelecidas.

Mantendo-se, ainda, o foco no planejamento, 50% das docentes entrevistadas relataram a necessidade de se reservar um tempo para a atualização dos conteúdos que serão desenvolvidos no decorrer do semestre letivo.

*[...] eu ministro as disciplinas e normalmente são as mesmas, eu organizo fazendo uma breve revisão delas, nem sempre consigo revisar com antecedência, devido à minha vida pessoal [...] mas acabo fazendo uma revisão desse material, uma atualização nesse conteúdo, uma semana antes ou às vezes até mesmo antes da aula [...] quando a gente vê algum assunto que chamou a atenção mas esse material que tenho no meu slide não está com dados atualizados [...] aí a gente vai lá e atualiza [...] o fato da gente tá sempre se mantendo informado, isso ajuda muito nessas atualizações das aulas [...]. (Docente 1).*

*[...] O conteúdo abordado em si ele é o mesmo conteúdo, mas isso muda de um semestre para o outro, e eu estou sempre mudando, estou sempre atualizando, porque o conhecimento ele é dinâmico, para te ter uma ideia, lá na XXX eu dei 10 anos a mesma disciplina e ela nunca foi igual, todo semestre fazia a revisão da aula, eu costumava organizar no início do semestre [...] No decorrer do semestre tu já vai vendo o que tá dando certo ou o que está dando errado [...] e na tua cabeça já começa a fazer o planejamento, no semestre que vem vai ser diferente [...] então eu sempre reviso o conteúdo em si para ver o que tem de atualização (...). (Docente 3).*

*[...] como são disciplinas que eu já ministrei, eu vejo o que está sendo atualmente trabalhado em relação principalmente ao COFEN E COREN, se existe alguma normativa regulamentadora de atualização [...]. (Docente 5).*

Os relatos corroboram Melo (2018), segundo o qual os docentes geralmente sabem a importância de, quando organizam/planejaram suas disciplinas, entenderem os objetivos que devem ser alcançados e organizarem os conteúdos que serão desenvolvidos em aula; isso indica que o docente compreende o ensino como um processo de construção, engajando-se como corresponsável.

Diante da fala da Docente 3, pode-se pensar que as atividades desenvolvidas foram analisadas efetivamente pela professora, que concluiu haver necessidades de readaptações. Nesse contexto, Melo (2018) posiciona-se sobre a efetividade das atividades a serem desenvolvidas: conforme o autor, pode haver a necessidade de

promoverem-se readaptações durante seu desenvolvimento, aperfeiçoando-se a construção do conhecimento com base na realidade concreta.

A educação brasileira vive momentos de transformações significativas em suas práticas na universidade, no sentido de conceber o docente como sujeito responsável pela formação de futuros profissionais. Diante disso, há necessidade de o professor ter e desenvolver uma gama de competências e de conhecimentos, juntamente com habilidades conceituais e técnicas científicas (Mantovani; Canan, 2015). Conforme tal concepção, no que se refere ao desenvolvimento de competências e conhecimentos, entende-se que o ideal é o professor universitário constantemente buscar atualização. Da mesma forma, enfocando-se a enfermagem, ou a área da saúde, caracterizada por alto grau de inovação, é imprescindível que o enfermeiro docente esteja atualizado, visando a um efetivo desenvolvimento e qualidade acadêmica.

Para discorrer sobre qualidade da educação, buscou-se Demo (2001), que escreve sobre a qualidade formal como a capacidade de administrar meios, formas, técnicas ou procedimentos relacionados ao desenvolvimento e à produção do conhecimento, que são primordiais para a inovação e resultam de uma estrutura composta por professores pedagogicamente engajados no processo educativo. Nesse viés, a qualidade como capacidade de administrar, desenvolver ou produzir conhecimento, vinculada ao docente, é proporcional à sua capacidade de atualização e busca de novas informações, demonstrando todo o seu comprometimento com a qualidade da educação.

Pimenta (2012) descreve a informação como um conceito diferente de conhecimento, considerando que a informação pode ser disponibilizada em grande quantidade, e em qualquer local do planeta, àqueles que têm acesso à tecnologia. Assim, cabe ao professor contextualizar as informações para direcioná-las ao conhecimento. A respeito disso, Garcia (2009) diz que, quando se conhece algo, permite-se ensinar; conhecer um tema, um assunto ou um conteúdo com profundidade significa, de modo geral, que se está apto para ensiná-lo.

Ainda cabe citar outra fala relevante, relacionada ao planejamento da disciplina e vinculada à preocupação do professor com a evolução das competências específicas do aluno, conforme segue:

*[...] a gente tem o conteúdo que a gente precisa ministrar, e as competências que a gente quer desenvolver nos alunos, então muito na*

*preparação das minhas aulas é em cima desse conteúdo e das competências, e a gente tem que ter um jogo de cintura para a gente não fazer esse planejamento só desenvolvendo uma competência, então as disciplinas que eu ministro eu preciso desenvolver competência não só de conhecimento, mas também de habilidades, de técnicas, e principalmente atitude e posicionamento, então eu tento planejar com esse foco [...] que o aluno desenvolva essas competências [...]. (Docente 3).*

Nesse sentido, levando-se em conta os vários significados atribuídos ao termo “competência”, considera-se que o mais adequado ao tema aqui proposto associa-se ao termo saberes profissionais, necessários ao profissional em seu local de trabalho e a suas qualificações. O termo “competência” também pode relacionar-se a teoria e prática para fazer algo, ao conhecimento em determinadas situações e ao que se entende como necessário a qualquer profissional. Ter competência é, assim, diferente de ter conhecimento ou informação, é refinamento individual (Pimenta; Anastasiou, 2014).

Cabe, também, revisitar a ideia de que o ensino na universidade se qualifica por meio da busca e da construção científica, bem como da crítica de conhecimentos. As mudanças ocorridas na sociedade contemporânea firmam o ensino como fenômeno multifacetado e a necessidade de disseminação e internalização dos saberes e estratégias de ação, bem como de conceitos, métodos, habilidades, atitudes e competências. A prática do ensino na universidade exige o domínio de uma gama de conhecimentos, técnicas e metodologias científicas, tudo isso atrelado à produção social e histórica da sociedade, à busca contínua e progressiva da autonomia do aluno e ao desenvolvimento da capacidade de reflexão. Para isso, é fundamental considerar o processo de ensino-aprendizagem como uma função ligada à investigação (Pimenta; Anastasiou, 2014).

É compreensível a complexidade do processo que caracteriza o ensino na universidade. Para atingir um alto grau nesse processo, é preciso que aquele que o conduz tenha competências, desde o momento do planejamento até a integração de técnicas que busquem o desenvolvimento discente de forma abrangente e eficaz. Por isso, é necessário que o docente direcione o ensino às necessidades e às exigências do mercado de trabalho, efetivamente por meio do ensino, visando às competências exigidas pela profissão.

Desenvolver um ensino articulado e abrangente é complexo. Para transpor essa complexidade, é necessário que os docentes apresentem algumas características específicas, conforme Guimarães (2001) descreve: a referência de professor, nesse contexto, distancia-se do amadorismo, do provisório e do complementar. Pimenta e

Anastasiou (2014), por sua vez, corroboram Guimarães quanto ao ensino na universidade como um trilhar de buscas e de construção científica e crítica do conhecimento. Referem-se, ainda, à promoção do domínio de métodos, técnicas e ao desenvolvimento de habilidades e competências, considerando o processo de ensino-aprendizagem como um sistema de investigação e desenvolvimento da reflexão, que substitui a transmissão de conhecimentos e integra atividades de investigação, cria e recria as conjunturas de aprendizagem.

Ao encontro do exposto, pode-se compreender que a função da universidade é muito mais ampla do que a transmissão do conhecimento do professor ao aluno. Desenvolver o aluno, em um curso acadêmico, é ser responsável pelo profissional que atuará no mercado de trabalho, pois a sociedade vem buscando profissionais cada vez mais completos. O desenvolvimento das competências do aluno amplifica sua formação, especialmente nos cursos de formação generalista, como é o caso da enfermagem, garantindo à sociedade e, conseqüentemente, ao mercado de trabalho, um profissional empoderado e competente, firmado nos conhecimentos técnicos e científicos que cada profissão exige.

Em consonância com tais afirmações, Gil (2020) refere-se ao comportamento dos professores, relacionado às mudanças necessárias, principalmente quanto às suas habilidades de aplicação do conhecimento, pois, se persistir na ideia de transmitir o que ele mesmo aprendeu em aula, o docente permanecerá enraizado no método tradicional de ensino. Há necessidade de que o professor aplique seus saberes de maneira que os alunos possam utilizá-los em novas situações, que consigam resolver novos problemas e criar soluções. Espera-se, ainda, que o desenvolvimento das aulas produza competências que possam responder adequadamente aos desafios apresentados no contexto social e do trabalho.

Zabalza (2004) ressalta o compromisso que o docente tem com seu aluno, de consolidar sua prática através das competências científica e pedagógica, considerando, no planejamento, as necessidades formativas do estudante e apropriando-se de suas percepções e experiências na condução das atividades (Lima, 2021). Cunha (2005) se aproxima dessa ideia, afirmando que a prática pedagógica, na universidade, deve ultrapassar o conceito simplista, compreendendo que o ensinar consolida-se em uma concepção de mundo e de ciência mais amplificadas, transpondo os paradigmas do modelo tradicional de ensino.

No que tange à saúde e à educação, a área da saúde não está adequada às tensões sociais do mundo contemporâneo e do panorama mercadológico, buscando a pedagogia para atuar especificamente nas competências, como centro da atuação docente. No ensino superior, o professor universitário que o tempo atual exige precisa quebrar paradigmas e resistir à padronização, descaracterizar o trabalho atravessado pela pressa, submetido a notas e rankings, especialmente na área da saúde. Uma docência firmada nesse modelo tem consequências improdutivas, pois trabalhar com saúde é trabalhar com pessoas, e isso exige um desenvolvimento humano mais profundo, muito além daquele ensino raso, circunscrito no técnico instrumental, que, sem dúvida, é fundamental à profissão, porém insuficiente (Grasel, 2021).

Compartilha-se das ideias expostas pelos autores, primeiramente em virtude da atuação como docente do ensino superior, entendendo que muitos professores, no curso de enfermagem, não planejam de forma adequada suas aulas. Nesse contexto, é possível observar, muitas vezes, que o planejamento está diretamente relacionado a um roteiro temporal, cujo foco é planejar, em cada disciplina, o tema que será trabalhado em cada dia de aula. Não se observa, porém, um planejamento que enfoque o desenvolvimento das competências que cada disciplina exige, vinculadas às necessidades reais da formação de um profissional.

Ainda em relação à docência em enfermagem, há uma tendência do enfermeiro docente em simplificar o processo do planejamento, reduzindo-o a um roteiro de ensino focado em seu conhecimento como profissional, como se esse modelo de ensino fosse suficiente para o desenvolvimento do futuro enfermeiro. Tanto isso chama atenção, que se pode perceber que, entre as seis docentes entrevistadas, somente uma expressou-se sobre o desenvolvimento do aluno baseado em competências e, conseqüentemente, referiu-se ao planejamento com esse foco. Percebe-se também, nesse caso, que há uma espécie de morosidade no desenvolvimento das atividades como professor, que falta uma força motriz que faça o enfermeiro sair do ensino tradicional, ao qual foi submetido quando estudante e que, muitas vezes, não foi suficiente a ele como profissional.

Grasel (2021) pontua que a área da saúde, geralmente, é habitada por professores especialistas em campos específicos, que apresentam grandes dificuldades frente às situações de ensino. Principalmente nos aspectos que fundamentam sua produção, é comum o professor apresentar-se como um condutor. Vale lembrar que compreender é um acontecer. É visível, assim, a necessidade de se desconstruir o conceito de domínio,

pois a educação não é um objeto que se possa dominar, e ensinar não se reduz a uma habilidade, de um ou de outro professor (Grasel, 2021).

Entre as competências mais exigidas do profissional, pelo mercado de trabalho, estão a capacidade de comunicação verbal, não verbal e escrita; a desenvoltura em lidar com novas ou desconhecidas situações; a aptidão para a liderança; a capacidade de trabalho em equipe; o enfrentamento de situações complexas e de problemas. É necessário formar profissionais que tenham conhecimento técnico, mas, principalmente, habilidades e competências específicas, necessárias ao enfrentamento das situações que emergirem. No ensino superior, especificamente no curso de enfermagem, ainda se desenvolve a formação geral voltadas a competências múltiplas, essenciais à formação universitária. Entender que o conjunto de competências, habilidades e qualidades transversam as competências técnicas é fundamental para o direcionamento da educação superior (Nacif; Camargo, 2009).

Mesmo que uma gama significativa de competências esteja presente nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, nem sempre há seu desenvolvimento sistemático. A tendência da universidade é, como se referiu acima, focar em conteúdos específicos, que são extremamente necessários à formação, porém não são suficientes (Nacif; Camargo, 2009). É necessário, assim, buscar um olhar diferenciado para a formação do acadêmico, principalmente voltado ao processo de aprendizagem, através do desenvolvimento de competências na área em que escolheu atuar. A escolha desse modelo traz inúmeras vantagens, entre as quais um currículo focado em prioridades que a função exige, o aprimoramento das competências – conseqüentemente, os estudantes passam a ter uma formação mais produtiva e de qualidade – e uma experiência de aprendizagem funcional, condizente com as exigências e as necessidades do mercado de trabalho (Gauthier, 2015).

Visualiza-se, por vezes, que os professores do curso de enfermagem têm características muito voltadas ao conhecimento específico de sua área de atuação; devido a isso, eles mesmos se percebem como transmissores de seu conhecimento técnico específico, e, como transmissores/condutores, desenvolvem sua função reproduzindo o que dominam. É difícil transgredir, principalmente quando existem fragilidades no domínio do processo de educar. Mudar concepções na enfermagem não é um processo fácil, pois, historicamente, em seu contexto, há uma sobreposição da formação técnica específica, tanto no âmbito profissional quanto no ensino.

Finalizando a abordagem sobre o planejamento docente e suas relações, parte-se para a etapa que aborda a ação docente, considerando-se a ação docente, e não a prática docente, pois esta se torna muito mais abrangente se vinculada ao universo da profissão do docente. Aqui, compreende-se a ação docente como o ato de conduzir, dirigir ou ministrar a aula. Em relação à prática docente, tão importante para essa discussão, será abordada de maneira ampla na próxima categoria proposta.

A ação docente apareceu nas entrevistas quando as participantes foram questionadas a respeito do planejamento, entendido no sentido de que, após planejar/organizar a disciplina, o ministrar a aula dependerá muito das características da turma, dos alunos e da própria disciplina/conteúdo.

*[...] muda às vezes as coisas durante o semestre também, porque às vezes tu faz um planejamento é a turma não reage da mesma forma, não está comprando, ou estão comprando demais as tuas ideias [...]. (Docente 3).*

*[...] o ministrar depende do conteúdo [...] eu também ministro aula à noite e o aluno chega muito cansado então tu tens que buscar uma alternativa para que ele se mantenha focado [...]. (Docente 4).*

*[...] porque apesar da gente definir o andamento da disciplina, dependendo do grupo tu não consegue aplicar, precisa fazer algumas adaptações, eu deixo o plano de ensino de forma que ele possa ser flexível em relação ao longo do semestre [...] porque depende do grupo [...]. (Docente 5).*

Diante de tais relatos, pode-se refletir sobre as ações do docente enquanto profissional ao se pensar na figura do educador como um articulador. Para tal, necessita-se desenvolver um planejamento articulado ao desenho curricular e ao tempo disponível. Ainda assim, mesmo diante de um planejamento bem construído, será preciso levar-se em consideração a incerteza da exatidão, pois a aula é uma prática relacional, com a participação de sujeitos diferentes entre si, agregados em uma mesma atividade, imersos em intencionalidades que nem sempre são convergentes (Melo, 2018).

Nesse ponto, a análise aqui desenvolvida aproxima-se da ideia da necessidade de o docente universitário realizar um planejamento adequado, caracterizado pela organização temporal e vinculado à sua disciplina, focado nos objetivos a serem alcançados. Esse arranjo dará suporte ao professor na definição da didática e da

metodologia a serem utilizadas com vistas aos objetivos propostos. O planejar é uma perspectiva que guiará o docente no caminho que irá percorrer, que será exitoso quando planejado de forma participativa, firmada no diálogo entre professor e aluno.

Para concretizar um planejamento de forma assertiva, é preciso entendê-lo como um ato complexo e multidimensional, direcionando-o ao conceito de produção do desenvolvimento intelectual, com quebra de paradigmas e incorporação do poder que o professor detém no processo de ensino-aprendizagem. Não há técnicas pré-definidas, totalmente eficazes, ou receitas 100% seguras da ação docente; nem o compromisso de ensinar está atrelado somente ao vencimento do conteúdo, mas a uma experiência no desconhecido, em uma imprevisibilidade, na desconstrução do pensamento do automatismo (Grasel, 2021).

Grasel consegue expor a dificuldade de muitos docentes. Ao pensar-se na atuação docente, estreitamente vinculada à experiência profissional e técnica, pode-se refletir sobre a replicação do planejamento a cada semestre. O escasso conhecimento ou a formação inadequada, que se mostram corriqueiros nos cursos de enfermagem, reproduzem um colonizar ao invés de desenvolver, tornando a ação docente uma reprodução do “roteiro” pensado como planejamento.

A mesma autora reforça que o professor deve entender que toda a previsão tem limites, pois a educação não procede de uma abstração, mesmo diante de inúmeras metodologias de ensino. É necessário aceitar a imprevisibilidade, em uma coerência de acontecimentos que não se definem na lógica do conceito para, com isso, ampliar as possibilidades de compreensão e deixar espaço aberto para a pluralidade (Grasel, 2021). Nessas pluralidades, Gil (2021) descreve que é importante que o docente conheça seus alunos, compreendendo seus pensamentos e aspirações acerca da disciplina e do curso como um todo. Apropriar-se de tais informações validará seu planejamento, possibilitando-lhe desenvolver estratégias de ensino em consonância a homogeneidade da turma e tornando, assim, seu trabalho mais eficaz.

Considera-se que, por vezes, o enfermeiro docente apresente dificuldades em realizar um planejamento adequado, demonstrando, de certa forma, uma de suas fragilidades como professor. Nesse contexto, cabe à instituição de ensino promover o desenvolvimento docente, bem como a articulação de informações sobre as características dos discentes, o que subsidiará o professor na elaboração de estratégias mais eficazes ao ensino.

Cabe ao professor, diante de suas responsabilidades profissionais, a tarefa de organizar as atividades de ensino e de, nesse contexto, desenvolver um planejamento participativo, a partir das características de cada disciplina, associando-as às necessidades e às expectativas dos alunos, o que contribui para sua flexibilidade como profissional e para a qualidade do ensino (Gil, 2021).

Para que se atinjam os objetivos de aprendizagem estabelecidos, o planejamento deve ser construído e organizado de forma sistemática, entre alunos e professor. Nesse processo, a ação de planejar deve ir além das intenções do docente, sem, contudo, parecer aos alunos algo engessado, que venha a impedir que eles protagonizem sua própria aquisição de conhecimentos.

Outro fator relevante, no contexto da fala da Docente 4, sobre os acadêmicos do turno da noite, relaciona-se ao estilo de vida associado ao sono. Há pesquisas que associam o sono ao processo de aprendizagem, demonstrando haver uma tendência à má qualidade de sono entre os estudantes de graduação. Fatores que geram estresse, tensão e depressão, associados ao consumo exagerado de energéticos e ao excesso de atividades, o que se verifica especialmente nos casos de quem atua em três turnos, trabalhando ao longo do dia e estudando à noite, também mantêm relação com o processo de aprendizagem (Santos; Prati; Santos, 2021).

Nesse contexto, a privação do sono tem efeitos negativos, aliados ao déficit cognitivo, à alteração de humor e à fadiga na execução de tarefas diárias. Os acadêmicos do turno noturno, segundo pesquisa, apresentam maiores queixas de sono, pois têm menos horas dormidas e sentem cansaço. Somente 39,4% definiram ter um sono bom, sendo que 60,6% classificaram seu sono como ruim. Tais índices são quantificados pelo fato de a maioria deles trabalharem nos turnos do dia e estudarem à noite (Santos; Prati; Santos, 2021).

A atitude e a corresponsabilidade do docente no processo da aprendizagem firmam-se em seu comportamento frente às expectativas e às necessidades dos alunos. A relação docente *versus* aluno deixa de ser vertical, de forma a permitir que a aprendizagem ocorra, e, nesse processo, a participação do acadêmico é fundamental, pois o planejamento carrega um sentido muito mais amplo do que seu significado burocrático, temporal e de reprodução de um semestre a outro (Masetto, 2015).

Segue-se a discussão ao encontro das ideias de Marcos Tarciso Masetto, na perspectiva de que o docente atue como corresponsável no processo da aprendizagem,

pois há, no mínimo, dois sujeitos envolvidos na ação, o docente e o aluno, configurando-se o professor como gestor da disciplina, que a implementa com características de liderança horizontalizada, ao lado do discente.

Corroborando os demais autores, Madeira e Silva (2015) afirmam que nem sempre a direção escolhida em um plano de ensino coincidirá com o que foi previsto. Dessa forma, cabe ao professor trabalhar as diferenças a partir da realidade encontrada em sala de aula, pois o ensinar também está relacionado ao ambiente em que se encontram alunos e professor (Tavares, 2007).

Conforme a abordagem acima, o termo “flexibilidade” aparece no relato de duas das docentes pesquisadas:

*[...] primeiro a gente tem que ter uma boa flexibilidade, no sentido de organização nossa, uma flexibilidade, é nossa responsabilidade e organização porque se a gente não tiver as coisas organizadas elas se perdem [...]. (Docente 1).*

*[...] eu deixo o meu plano de ensino de forma que ele possa ser flexível em relação ao longo do semestre [...]. (Docente 5).*

Entende-se que flexibilidade é algo maleável, que se movimenta com facilidade e tem manuseio fácil, o que alinha as falas dos autores citados às falas das docentes entrevistadas, pois o docente precisa ser adaptável e resiliente, e isso o personificando como profissional competente.

### 6.3 DIDÁTICA E METODOLOGIAS

Dando continuidade às análises, outra categoria relevante, definida pelas entrevistas, foi didática e metodologias. Sendo esse um tema tão abrangente, associa-se esta discussão ao já apresentado no referencial teórico da pesquisa, em relação aos excertos das falas sobre a disponibilização de material de estudo para o aluno. Nesse quesito, o foco maior das respostas foi a metodologia utilizada em sala de aula para ministrar o conteúdo, mas apenas duas docentes referiram-se a essa necessidade:

*[...] eu gosto de fornecer para os meus alunos, além do cronograma, um esquema de estudo para as aulas [...] então, eu costumo deixar material disponível para o aluno estudar [...]. (Docente 2).*

*[...] daí, eu vou pensando, montando e estruturando as aulas e também disponibilizando esses materiais, nas ferramentas que a gente tem, o repositório, de material para os alunos [...]. (Docente 4).*

Apesar de esse tema ter sido abordado por somente duas das entrevistadas, é sugestivo validar a reflexão. Na experiência como aluna da graduação, a pesquisadora relembra que as aulas de que participou baseavam-se, essencialmente, na metodologia do tipo expositivo-dialogada, em que o docente conduzia aquele momento a partir de uma projeção de slides e disponibilizava à turma aquele material para estudo. Tal conduta causava uma espécie de dependência, e alunos acabavam por visualizar unicamente aquele material como fonte de estudo e, conseqüentemente, assimilavam o fato, associando tal prática a uma obrigatoriedade do professor.

Carlos Marcelo Garcia (2010) afirma que o conhecimento didático relacionado ao conteúdo está diretamente vinculado à organização do professor ou a seu entendimento de auxílio ao aluno na compreensão de determinado assunto. Há várias formas de apresentação do conteúdo, que o autor classifica como um método de aprendizagem, que, por sua vez, também pode estar associado às diferentes características dos alunos. Sob o ponto de vista didático, o conhecimento de conteúdo pedagógico apresenta uma combinação entre o conhecimento específico e o conhecimento sobre o modo de ensinar, representado pelas metodologias de ensino e sua compreensão.

Possibilitar formas para que o aluno construa seu conhecimento não se atrela apenas ao docente; as instituições de ensino também são responsáveis por essa demanda, principalmente na condução do desenvolvimento de seus professores, auxiliando-os a construir suas práticas pedagógicas. O desenvolvimento profissional proporciona ao professor sabedoria para prover os processos de mudanças e melhorias em sua profissão, e, conseqüentemente, para incrementar técnicas didáticas, de maneira a auxiliar na construção do conhecimento do aluno. O domínio didático leva a uma organização na representação do conhecimento, interferindo positivamente na compreensão dos alunos sobre aquilo que está sendo ensinado (Garcia, 2009).

É necessário associar a discussão sobre a pedagogia a um conjunto de estratégias empregadas pelo professor para atingir seus objetivos, pois advém dela a tecnologia usada pelo docente em relação a seu objeto de trabalho, aos alunos e à obtenção dos resultados propostos. Cabe ao professor, então, escolher o método que considera

adequado para atingir seus objetivos em sala de aula, pois não existe trabalho sem técnica (Tardif, 2014).

Disponibilizar o material para o aluno enquadra-se no que se entende por estratégias de facilitação da aprendizagem. Partindo desse pressuposto, Gil (2020) discorre que o professor, para facilitar a aprendizagem dos alunos, atém-se a estratégias pensadas para atingir seus objetivos de ensino. Tais estratégias são métodos e/ou técnicas utilizadas para a produção de conhecimento.

A partir do exposto, elaboram-se duas análises: a primeira, em concordância com os autores citados, uma vez que há várias formas de o docente desenvolver suas aulas e os conteúdos previstos, de maneira a buscar o entendimento mais amplo e completo de seus alunos. Em sua autonomia como professor universitário, ele deve buscar subsídios para definir, a partir de seu conhecimento pedagógico, o que considera necessário/adequado ao desenvolvimento dos objetivos de ensino e aplicar isso em sala de aula.

Por outro lado, considera-se que o disponibilizar material ao aluno, por vezes, soa como obrigatoriedade voltada à educação tradicional. Hoje, ao se falar tanto em protagonismo do estudante universitário, na busca e na construção seu conhecimento, a disponibilização de material de estudo, como algo rotineiro, desenvolve no aluno o sentido de facilidade, impedindo o estímulo da ação de buscar.

Ainda quanto às metodologias, o tema teve presente em diversas falas das docentes entrevistadas, que usaram o termo “metodologias ativas”, havendo também surgido um termo bastante atual, “metodologias criativas”. Muitas instituições de ensino superior vêm, hoje, substituindo o termo “metodologias ativas” por “metodologias criativas”, acreditando em sua maior abrangência e sentido mais completo.

Em alguns relatos, as docentes utilizaram o termo “dinâmica” em referência à metodologia. No decorrer da entrevista, algumas delas falaram mais de uma vez sobre metodologias; então, nesse sentido, recortaram-se das falas trechos que especificam o assunto. A Docente 5 somente se referiu à metodologia em relação às aulas práticas.

*[...] para mim essa parte de dinâmica ela é mais complicada, no sentido de colocar atividades em meio à aula [...] e acaba que muitas vezes o tempo é curto para a gente poder fazer uma dinâmica, a dinâmica é super válida, mas eu estou dizendo que eu como pessoa acabo falando mais do que trazendo dinâmicas, [...] mas às vezes a gente não tem esse tempo [...]*

*então eu ainda acabo ficando muito engessada na parte de trazer mais dinâmicas. (Docente1).*

*[...] eu acabo utilizando muito o PowerPoint como recurso audiovisual, e também o quadro branco [...] por que quando a gente passa só os slides, a impressão que eu tenho é que eles não assimilam [...] eu percebo que eles participam mais quando a gente traz algo mais voltado para o quadro, mais interativo nesse sentido, do que só o PowerPoint propriamente dito [...]. (Docente 1).*

*(...) eu uso muito a metodologia, a questão da aprendizagem ativa, eu não sou aquela professora que vai lá e fica lendo slides (...) a minha organização quanto ao teórico é uma apresentação de PPT (...) eu ministro minha aula, com PowerPoint, ou se tenho vídeos eu coloco também (...) eu sempre tenho uma aula de PowerPoint montada (...) então a didática/dinâmica fica mais em aulas expositivas dialogadas, nada muito diferente disso (...). (Docente 2).*

Interessante refletir-se sobre as falas, principalmente pelo fato de a maioria delas fazer referência à aula expositivo-dialogada ou ao recurso do PowerPoint, que, nesse caso, enquadra-se na mesma metodologia, expositivo-dialogada.

Os termos “metodologia”, “método” ou “estratégia” podem ser compreendidos como o conjunto de meios e recursos a serem utilizados pelo professor para facilitar a aprendizagem dos alunos, a partir de um conjunto que favoreça o alcance dos objetivos educacionais. Há de se levar em consideração alguns fatores para que sua escolha seja assertiva: os diversos elementos do processo de aprendizagem (conhecimentos, habilidades e competências, entre outros) e a multiplicidade dos objetivos. Há de se entender que, para atingi-los, serão necessárias técnicas diferentes, adaptadas e adequadas a cada objetivo a ser desenvolvido. Outros fatores são as características da turma e dos alunos e, ainda, a necessidade de se variarem as técnicas utilizadas, no sentido de envolver o aluno e motivá-lo a desenvolver uma aprendizagem significativa. A variação metodológica também favorece a atividade do docente; nesse caso, a aula será mais dinâmica também para o professor, que será desafiado a buscar inovação, renovação, flexibilidade e criatividade (Masetto, 2015).

Percebe-se que, nos cursos de enfermagem, as metodologias utilizadas estão muito mais associadas à realização de uma aula “diferente”, com pouca relação com o desenvolvimento de competências específicas do aluno e com o objetivo que se quer atingir. Essa massificação de metodologias talvez esteja vinculada a uma necessidade

institucional, que força e reforça, em suas formações docentes, a necessidade quase obrigatória do uso de metodologias ativas como critério de qualidade do ensino. Ainda sobre metodologias:

*[...] eu gosto e fazer muitas aulas com figuras, vídeos, dando artigos, com dinâmicas diferentes, às vezes uma dinâmica não dá certo, a metodologia não dá certo eu mudo então de um semestre para o outro [...] aqui a gente trabalha com metodologias criativas, não é nem mais metodologias ativas, ela é maior do que metodologias ativas [...] eu gosto de intercalar, eu acho que tem certas coisas que são necessárias tu ler lá nos slides para te basear para dar aula, eu gosto de slides de aulas expositivas dialogadas, mas gosto de envolver o aluno, eu gosto de trabalhar com júri simulado, dramatização, com estudos de caso, com trabalhos em grupo [...] eu acho que uma aula bem dada expositiva dialogada, por um curto período de tempo ela é efetiva. (Docente 3).*

*[...] eu tenho introduzido algumas metodologias mais criativas, eu tenho aula expositiva dialogada, tenho visita técnica, tenho simulações de situações reais, gosto bastante de gamificação, júri simulado, problematização da realidade, são metodologias, mas dependendo do conteúdo gosto também de seminários, sala de aula invertida. (Docente 4).*

*[...] eu faço sempre um PowerPoint, chego em aula e projeto aquele PowerPoint [...] não utilizo muito metodologias diferenciadas [...] eu já fiz sala de aula invertida com os alunos e não foi um sucesso [...] eles aproveitam mais a projeção. (Docente 6).*

A aula expositivo-dialogada, segundo Gil (2021), tem como objetivo transmitir informações aos alunos, sendo, provavelmente, o método mais utilizado no ensino superior. Ao mesmo tempo em que é o mais utilizado, também é o mais incerto, pois, para que uma aula expositiva seja considerada de qualidade, é necessário que o docente domine outros talentos, entre os quais a comunicação. A crença é de que a melhor forma de ensinar consiste na exposição oral, e, desse modo, muitos professores concentram seus esforços no sentido de condensar os conhecimentos para expô-los aos alunos. Por vezes, a preocupação excessiva de expor a matéria negligencia a importância de envolver o aluno nesse processo, caracterizando-o simplesmente como ouvinte. Outros fatores também são relevantes ao se definir uma determinada metodologia, como a reprodução da fala do docente, juntamente com sua forma de exposição, que, por vezes, acaba se tornando um monólogo, em que somente o professor fala.

Muitas vezes, esse método é utilizado simplesmente com o intuito de cumprir o programa de ensino, tornando-se uma metodologia adequada para passar o máximo de conteúdo por aula. Além disso, muitos estudantes acostumaram-se a esse método e, por isso, tornaram-se dependentes dele, acabando por rejeitar novas propostas. A aula expositivo-dialogada está diretamente relacionada a um comodismo por parte do professor, devendo-se considerar ainda algumas outras limitações, como o não favorecimento de *feedback*; a estimulação do aluno como ouvinte; o fato de ser um método que depende muito das habilidades do seu expositor; a não abertura de discussão sobre as diferenças individuais; o baixo alcance de objetivos cognitivos; e a pouca eficácia no ensino de habilidades motoras (Gil, 2021).

Analisando-se o exposto, compreende-se que o método expositivo-dialogado favorece a fragmentação do saber, o que acaba se adequando com facilidade ao tempo que o professor tem para desenvolver determinado tema, bem como representa a passividade do acadêmico no processo. Muitos docentes o utilizam pela facilidade de ordenação lógica: se a ideia é utilizar metodologias que busquem o desenvolvimento de competências específicas nos profissionais, em cada área do saber, o domínio de aulas expositivo-dialogadas na enfermagem acaba por não atingir objetivos básicos de aprendizagem.

Quanto às características de liderança necessárias ao enfermeiro, ele necessita muito das habilidades de comunicação e argumentação, bem como daquelas referentes a tomadas de decisão, pois precisa agir em situações-problema de maneira assertiva. No curso, o alcance desse objetivo se dará a partir de técnicas que envolvam o aluno, levando-o a pensar e decidir, como sujeito ativo. Um curso realizado ou um conteúdo repassado somente sob a forma de aulas expositivo-dialogadas talvez não proporcione ao estudante, por exemplo, a habilidade de trabalhar em grupo, de expressar-se em público e de resolver problemas.

Por outro lado, nada impede que essa metodologia seja satisfatória, desde que seja oportunamente preparada e apresentada, sendo necessário que os professores, além do domínio do conteúdo, tenham habilidade de apresentação, bem como fluência em seu discurso, a ponto de captar atenção, causar admiração e manter interesse por parte dos alunos. Uma aula expositivo-dialogada de qualidade é aquela que foi pensada a partir dos objetivos de determinada disciplina. É necessário, assim, ter clareza dos conhecimentos, de algumas habilidades específicas, bem como demonstrar atitude. A

escolha do recurso, necessariamente, deve auxiliar o alcance dos objetivos pretendidos (Gil, 2021).

A aula expositiva com a utilização do PowerPoint, que ainda é amplamente utilizada, também deve ter critérios para ser adequadamente ministrada. Masetto (2015) argumenta que, quando há uso de *slides*, estes devem conter apenas imagens, tabelas, gráficos, ou itens, evitando-se textos longos e, principalmente, a leitura de textos nesse meio. Além disso, a quantidade de *slides* deve ser bem calculada, para que possa proporcionar auxílio à discussão de um assunto. Duarte (2012) reforça que a aula precisa contemplar uma metodologia variada, firmada no diálogo, no debate e na interdisciplinaridade, de forma que o docente possa encantar, demonstrando muito mais do que seu conhecimento disciplinar. É preciso que ele desenvolva nos alunos o gosto pelo conhecimento, pelo saber e pelo pensar.

No curso de enfermagem, a utilização de técnicas ativas e criativas deve buscar estratégias que desenvolvam o pensamento crítico do acadêmico, a partir de práticas baseadas em evidências, com simulações da realidade, trabalho em equipe, *rounds* e, principalmente, pesquisa. Tem-se um grande repertório de técnicas de ensino que não são utilizadas, pois o enfermeiro que se torna docente assume a função por seu conhecimento específico, que, na maioria dos casos, não está associado a uma formação para a docência.

O conceito de metodologia ativa pode ser compreendido a partir de um amplo espectro de estratégias para facilitar o ensino e de técnicas para o aluno protagonizar seu processo de aprendizagem, com efeitos não apenas fixados na aquisição de conhecimentos, mas no desenvolvimento de habilidades e atitudes. Por meio de métodos ativos, os alunos aprendem com mais facilidade e podem relacionar o conhecimento à realidade; além disso, aprendem muito mais quando desafiados a refletir, questionar ou resolver problemas. Seu aprendizado torna-se mais efetivo quando percebem que seus saberes e experiências são valorizados; aprendem mais quando são capazes de exercer algum controle sobre o conteúdo ensinado; apreciam formas variadas de aprender; beneficiam-se com *feedbacks* imediatos e envolvem-se de maneira mais ativa com o aprendizado (Gil, 2020).

As metodologias criativas, expressas nos relatos das Docentes 3 e 4, conceituam-se como cocriação do processo de aprendizagem, a fim de atender ao novo perfil de educando, proporcionando mecanismos mais efetivos para a aprendizagem, que partem

de áreas mais lúdicas e interativas, com vistas a expandir o potencial do indivíduo e facilitar seu próprio desenvolvimento. Tratando-se de metodologias criativas, é necessário entender o quanto são mais abrangentes do que as ativas, pois necessitam de outros atores, além do professor e aluno. Há a necessidade de contar-se também com um clima educacional propício para que possam ser desenvolvidas e com o domínio de tais técnicas metodológicas, para que possam enquadrar-se em tarefas de aprendizagem que busquem a solução de problemas a partir de diferentes compreensões e que venham a gerar soluções inovadoras (Chim-Miki; Campos; Melo, 2019).

No espaço acadêmico, são citadas algumas características para se referir a métodos criativos, entre os quais flexibilidade; utilização de métodos de ensino indiretos, que motivem a busca e descoberta; integração ao currículo, para que os alunos possam entender as relações com o ensino; possibilidade de autodireção, para que o discente estimule a investigação; e autoavaliação (Chim-Miki; Campos; Melo, 2019).

Diante da contextualização apresentada, fica evidente o quanto as metodologias criativas e ativas são necessárias e úteis à graduação em enfermagem, no intuito de formar profissionais mais bem preparados para o cuidar da vida humana, bem como de entender e desenvolver o senso de responsabilidade sobre a vida do outro, que é, simplesmente, antes de tudo, o que firma a profissão diante da sociedade e vincula-se à ética e à moral do enfermeiro. No entanto, enquanto buscarem-se docentes de enfermagem apenas por seu currículo de experiências assistenciais, tende-se a manter uma dívida na formação dos novos profissionais.

Essa dívida persistirá se as instituições de ensino superior mantiverem o pensamento de que o professor deve desenvolver de forma quantitativa metodologias ativas e criativas em suas aulas, enquanto entenderem que estão desenvolvendo e preparando seus docentes com capacitações voltadas à utilização de métodos ativos de aprendizagem. Compreende-se que uma maneira de promover a aplicação adequada de metodologias provém de formações docentes que as demonstrem e ensinem a forma de utilizá-las, juntamente com os objetivos que podem ser atingidos ao escolhê-las. Caso contrário, as instituições de ensino superior manter-se-ão enraizadas nas aulas expositivo-dialogadas.

#### 6.4 SABERES DOCENTES

Nesta categoria, abordam-se os saberes docentes, os quais vão ao encontro do objetivo geral desta pesquisa, que busca analisar os saberes pedagógicos do professor de enfermagem no ensino superior. Nas entrevistas realizadas, quanto a essa temática, o que mais fortemente apareceu na fala das docentes foi a questão da formação e da qualificação como professor.

Quando se fala em saberes docentes, costuma-se associá-los diretamente ao conhecimento, aos saberes que o profissional detém para atuar como docente. Nesse contexto, duas das docentes entrevistadas abordaram o conhecimento também como domínio do conteúdo.

*[...] o fato de conseguir transmitir para o aluno, poder passar para ele, para isso, acima de tudo, tem que ter domínio do conteúdo que estará ministrando [...]. (Docente 1).*

*[...] eu já dei disciplinas de assuntos que eu não domínio tanto, eu acho que eu ter conhecimento, domínio do conteúdo, eu preciso saber aquilo que vou ensinar [...]. (Docente 3).*

No que tange ao domínio de conteúdo, Melo (2018) entende que há uma certa hegemonia no pensamento que desconsidera a dimensão científica da docência. Caracteriza o trabalho docente como uma consequência natural do conhecimento geral do professor, como se o foco principal para o exercício da docência universitária fosse o domínio de conteúdos provenientes dos campos científicos, totalmente desprovidos da dimensão didático-pedagógica, em uma forma de entrelaçamento dialético, intencional e contextualizado que mobilizará múltiplas racionalidades a partir dos saberes específicos.

Ainda se evidenciam docentes envolvidos em concepções e perspectivas conservadoras, típicas do ensino tradicional, focado na transmissão de conteúdo, segundo as quais, para ser um bom professor, é necessário ter domínio dos saberes específicos e bem transmiti-los. No entanto, muito já se discutiu sobre o fato de que a especificidade da docência universitária não se limita aos saberes do campo de formação profissional, como ainda hoje se apresenta nos cursos de graduação em enfermagem.

O domínio do conteúdo está vinculado aos saberes curriculares, que correspondem aos objetivos, aos métodos e aos conteúdos. Geralmente, a necessidade

de domínio de conteúdo está associada ao início da carreira docente, pois os professores iniciantes precisam de segurança em sua atuação, mas há de se atentar, portanto, à hipótese de que somente o domínio de conteúdo que o professor detém faria com que se atingissem os objetivos de aprendizagem. É fato que o conhecimento aprofundado do conteúdo específico que um professor irá ministrar é a base para sua ação pedagógica, mas, necessariamente, não é suficiente ao processo completo de ensino-aprendizagem (Azzi; Basqueira, 2018). Evidencia-se, na enfermagem, que o domínio do conteúdo não é exigido somente dos professores iniciantes; o ser professor na enfermagem ainda está muito relacionado à experiência na prática, considerando-se que, a partir disso, o professor saberá ensinar, como se confirma na fala da Docente 3:

*[...] Eu nunca tinha dado aula, eu não tinha formação, eu não tinha nem licenciatura, mas pensei, vamos lá é uma experiência [...] eu não tinha formação nenhuma como professor, eu era enfermeira só [...]. (Docente 3).*

O *status* de domínio de conteúdo não causa tanto impacto, pois apenas dominar o conteúdo não produz relação com o objetivo de ensino a ser alcançado. É viável entrelaçarem-se os conteúdos específicos aos conhecimentos pedagógicos, bem como é fundamental, no contexto do ensino, que haja interligação entre o conhecimento do conteúdo e a prática do professor, agregando-se aí as diversas metodologias para apresentar esse conteúdo ao aluno. Tal relação se subsidia pelo conhecimento pedagógico, que torna, assim, o conteúdo compreensível ao aluno (Melo, 2018).

Ultrapassa-se, então, o entendimento de que, para ser um bom professor, basta dominar o conteúdo, ter talento ou vontade de ensinar. A amplitude do ser docente materializa-se em um conjunto de saberes (disciplinares, curriculares, da ciência da educação e da pedagogia), que possam ser formulados ou reformulados a partir da prática pedagógica e, assim, proporcionar um ensino de qualidade (Azzi; Basqueira, 2018).

A magnitude do ser docente é um espectro de dimensões científicas e didático-pedagógicas, decorrente de uma complexidade e de uma dialética, contextualizadas com métodos específicos para o que se quer atingir. Diante de tal complexidade, o docente precisa de uma instrução ampla, que abranja desde uma formação específica, em sua área de atuação como profissional, até uma formação didático-pedagógica. Considera-se essa uma forma de desconstrução do estereótipo do professor do ensino

superior, segundo o qual, para ser um bom professor, é preciso apenas dominar conteúdos. A maneira mais apropriada e segura por meio da qual essa desconstrução pode realizar-se é a qualificação em formações continuadas.

Com foco nas atualizações, a formação de professores apareceu fortemente nas falas das entrevistadas como uma das questões primordiais de toda a pesquisa. As entrevistadas abordaram o tema em mais de um momento e estabeleceram *links* com outras questões em vários momentos de suas falas. Somente duas delas (Docente 2 e Docente 6) não abordaram, em nenhum momento, a atualização ou a formação docente. Recortes das entrevistas podem ser visualizados abaixo:

*[...] para trabalhar nessa área, eu venho só com duas especializações, mas quando cheguei na instituição, eu recebi treinamento sobre algumas metodologias ativas, sobre a organização do material, então todo início de semestre [...] a gente passa por alguma atividade voltada para esse contexto, então o que eu tenho hoje de conhecimento pedagógico é em função desses treinamentos que a instituição ofertou [...]. (Docente 1).*

*[...] eu não tinha nem pós-graduação para formação docente, e me sentia bem perdida [...] era uma enfermeira tentando dar aula [...] através de formações docentes, leituras e de preparação minha, eu me enxergo muito melhor como docente [...] o conhecimento é dinâmico, então um pouquinho antes de iniciar o semestre a gente tem um tempo de preparação [...] é importante a gente se atualizar [...] fui adquirindo conhecimentos pedagógicos principalmente através de capacitações docentes e troca com outros professores [...] eu enxergo que a instituição deve oferecer formação ao professor, mas que o professor não pode ficar restrito somente a essas formações, não enxergo professor dependente apenas das formações institucionais. (Docente 3).*

Inicialmente, a formação do docente que atua na graduação ocorria, principalmente, com a inclusão de uma disciplina de metodologia do ensino superior no currículo dos cursos de pós-graduação. Pesquisas recentes mostram que ações mais efetivas na formação docente ocorrem por meio de profissionalização continuada, que deve contemplar diversos saberes da docência, entre os quais os saberes da experiência, os do conhecimento e os pedagógicos, para que haja uma efetiva construção da identidade profissional (Pimenta; Anastasiou, 2014).

Além disso, para que haja efetividade, as mudanças devem ser buscadas e produzidas, discutidas e processadas pelo docente, pois sua qualificação não se trata de mera questão conceitual. A formação baseia-se na construção, e não na transmissão,

pois o professor é o sujeito que aprende de forma ativa, e sua profissionalização é uma forma de representar e desenvolver a profissão (Melo, 2018).

Muitas instituições ainda focam-se na formação docente realizada por meio de capacitações em um determinado momento do ano. Geralmente, ao iniciar-se o ano letivo, ocorrem treinamentos muito voltados às metodologias de ensino, em forma de palestras ou de aulas expositivas, em que um profissional que detém tal conhecimento específico repassa-o aos professores. Não se percebe, de fato, uma formação, mas uma capacitação e, até mesmo, um treinamento específico, pensado para um único momento. Não há interlocução sobre formação nos assuntos necessários ao desenvolvimento pedagógico do docente. Seguindo nesse contexto, as participantes ainda expressam:

*[...] fiz um mestrado acadêmico, de qualificação que eu busquei para poder acompanhar também a mudança de geração que a gente tem hoje em dia, se eu ficasse na aula mais tradicional, como quando eu me formei provavelmente eu nem estaria mais no mercado, eu acho também que vai muito do interesse do docente de buscar qualificação, para fazer sentido na formação dele [...]. (Docente 4).*

*[...] eu sou uma profissional que busca sempre atualização, e não necessariamente atualização na forma tradicional que são as pós-graduação, atualização a gente busca diariamente [...]. (Docente 5).*

Conforme evidenciam as falas acima, duas das docentes explicitam a especialização no uso dos termos “pós-graduação” ou “mestrado”. Nesse viés, Cunha (2001) afirma que o docente, ao realizar sua pós-graduação, desenvolve algumas competências no campo técnico-científico, mas, por outro lado, sofre prejuízos, considerando-se uma visão mais abrangente que aquela relacionada à sociedade.

A formação docente dos professores universitários tem sido condensada em especializações em sua área do saber. Percebe-se, assim, uma escassa preocupação com a formação pedagógica. A atual formação ofertada aos pós-graduandos não se vincula às discussões sobre o pedagógico e não está associada às atividades do ensinar. É importante ressaltar que a formação deve ir muito além do conhecimento técnico, voltado ao mercado de trabalho. Os cursos de especialização não são garantia de excelência no desempenho pedagógico e de melhoria do ensino (Mantovani; Canan, 2015).

A contratação de professores para a enfermagem leva em consideração os conhecimentos específicos do enfermeiro, seja por sua especialização em nível de pós-graduação ou por sua experiência profissional voltada, principalmente, aos conhecimentos específicos do profissional em uma determinada área. Nem um, nem outro, porém, realmente preparam o docente do ensino superior para o mercado desse trabalho, pois há pouca formação didático-pedagógica, que é sugerida para um bom desempenho profissional.

Toodavia, mesmo que professores tenham experiência significativa como docentes, em muitas instituições de ensino, ainda se percebem diversas fragilidades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. A formação de um educador vai muito além de sua experiência prática e de seus conhecimentos fora dela; é preciso também conhecer elementos que criem uma interface entre o ensino e o conhecimento científico (Mantovani; Canan, 2015). O docente não pode privar-se de estudar, pois são grandes as provocações profissionais que enfrenta. O desafio da educação ainda reside em questões voltadas à autonomia, à consciência crítica, à transformação, à emancipação humana como condições irrevogáveis no processo de formação, pois, para atingir-se a profissionalização docente, é necessário que a formação não se constitua somente em um alto nível de conhecimento, geral ou especializado (Grasel, 2021).

Para uma profissionalização adequada, a formação é uma condição necessária, cujas dimensões são contínuas e que deve estar presente em toda a vida profissional. Sendo que as práticas formativas têm repercussão no professorado, isso condicionará a inovação e a mudança, pois ação de formação corresponde a um conjunto de múltiplas finalidades, que, explícitas ou não, caminham para o desenvolvimento de mudanças. As ações de formação docente são peculiares, em um contexto específico, e se efetivarão à medida que o professor ampliar sua consciência sobre sua prática. De acordo com essa reflexão, muitos professores demonstram consciência sobre as fragilidades formativas e as necessidades de formação continuada (Melo, 2018).

Como ação propositiva, é importante fortalecer a dimensão formativa da pedagogia universitária por meio de políticas institucionais de valorização do trabalho docente e de formação permanente. É também relevante que as instituições assegurem condições concretas para sua viabilidade, sendo necessários investimentos financeiros nos programas de formação, de modo que possam repercutir na prática pedagógica dos docentes. Faz-se também necessária a conscientização dos docentes sobre a necessidade

de desenvolverem-se domínios, além dos específicos, como respostas às mais diversas necessidades de cada área (Lima, 2021).

A formação docente continuada também precisa acontecer em nível individual. Dessa forma, a autoformação ocorre quando um profissional, por iniciativa própria, busca atualizações para seu desenvolvimento. Garcia (1992) argumenta que o plano de formação do professor deve ser centrado em uma dimensão participativa, flexível, ativa e investigativa, em forte interconexão com o currículo. Para isso, é necessário que as instituições de ensino promovam o desenvolvimento de programas que reforcem o aperfeiçoamento do professor e incrementem a consciência e a compreensão do professor frente à complexidade do ensino.

A formação docente proporcionada pela instituição de ensino é, de fato, como já se viu, de extrema necessidade. No entanto, não deve ser um fator vinculado somente à instituição e à autoformação, pois também é necessária ao desenvolvimento profissional. Buscar autoformação é buscar investimento em si e para si, a partir de uma tomada de consciência sobre dificuldades, desejos e necessidades.

O relato da Docente 4 menciona a mudança de geração, e, em tal característica, associada a uma complexidade dos processos de aprendizagem, percebe-se que a formação do professor necessita que ele desenvolva habilidades interpretativas para realizar uma leitura da realidade em que atua. Os saberes profissionais são variados e heterogêneos, porque os professores, em sua ação, atingem diferentes tipos de objetivos, necessários como saberes mobilizadores (Tardif, 2014).

Ao docente cabe, então, buscar entender o contexto em que atua, procedendo a diagnósticos dos problemas presentes nessa realidade e reconhecendo as necessidades coletivas para que, a partir desse levantamento, possa trabalhar os problemas reais. Isso demonstra que a formação docente constrói a identidade, seja em um processo individual ou coletivo, pois a identidade docente não é um processo imutável de aquisição, mas uma construção (Tardif, 2014).

A Docente 3, por seu turno, fala sobre a troca com outros professores em seu processo de formação. Alguns autores entendem que o docente faz parte de uma dimensão interativa, seja com os alunos ou com os demais atores escolares, mas, principalmente, com os colegas (Tardif; Lessard, 2014). Assim, refletir coletivamente sobre o que se faz possibilita conhecimento mútuo, que é essencial ao processo de construção identitária. A identidade docente pode ser compreendida como um conjunto

heterogêneo das representações profissionais. Há múltiplas identidades que dependem dos contextos de trabalho ou dos contextos pessoais das histórias particulares da vida profissional. A identidade profissional docente se apresenta em uma dimensão comum a todos os docentes e se interliga ao contexto do trabalho (Garcia, 2010).

Assim, é interessante ampliarem-se os horizontes e desenvolver-se melhor o trabalho coletivo, na troca de informações específicas ou de conhecimentos pedagógicos. Partilhar com pares ou colegas fortalece as relações entre professores, pois possibilita trocas efetivas de como fazer, ampliando a possibilidade de inovação e recriação, além de propiciar uma estruturação linear do processo de ensino-aprendizagem, uma organização única para o curso, entrelaçando as abordagens das diferentes disciplinas e conteúdos. Assim, proporciona-se ao aluno uma visão mais ampliada do fazer, pois ele conseguirá estabelecer *links* os conteúdos, formando uma rede de conhecimentos interligados, que abandona o saber fragmentado.

A fala da Docente 1, exposta acima, refere-se ao processo de formação com o termo “treinamento”, apesar de este estar relacionado ao termo “formação” como sinônimo. Particularmente, associa-se o termo em questão a uma forma de ensinar a reproduzir, como algo técnico e mais voltado ao adestramento. Na enfermagem, por exemplo, área em que, muitas vezes, realizam-se treinamentos técnicos, não se emprega mais o termo há algum tempo, exatamente pelo fato de, na área, entender-se que treinamento é somente um modo de reprodução, sem a participação do receptor. Essa mecanização exclui o “pensar” do indivíduo receptor, o que implica inúmeras limitações, entre as quais outras formas de aplicabilidade e, até mesmo, o *feeling* do erro.

O conhecimento é muito além do treinamento, pois deve extrapolar o conteúdo técnico específico, sendo necessária ao professor uma formação ampla, que lhe permita reconstruir-se. O conceito de treinamento limita-se à simples aplicação de técnicas de ensino ou de técnicas decorrentes do conhecimento científico. Essa concepção minimiza o conceito de formação continuada, desfavorecendo a construção da identidade docente e tornando os professores meros executores. As transformações das práticas docentes se efetivam à medida que o docente expande sua consciência sobre a amplitude da formação pedagógica (Pimenta; Anastasiou, 2014).

Seguindo os desdobramentos sobre os saberes docentes, outras falas que surgiram estão relacionadas à questão teoria *versus* prática. Foi uma das questões mais

abrangentes, que 100% das docentes abordaram em suas falas, em mais de um momento da entrevista. É possível perceber que nem todas conseguiriam aplicar seus conhecimentos como docentes se não tivessem a vivência prática, conforme os registros abaixo:

*[...] como enfermeiro professor, para mim, é um momento que eu consigo passar para os alunos, os conhecimentos adquiridos, e aí não é somente a parte teórica, mas também a parte prática [...] para atuar na docência onde a gente consegue contextualizar a nossa prática, a nossa vivência com a parte teórica, acho que o nosso papel principal, e como enfermeira é justamente relacionar essa vivência da teoria com a prática [...] como eu vou trazer para o aluno o que estou falando se eu não tenho aquela vivência. (Docente 1).*

*[...] eu acho que o docente tem que ter vivência assistencial na enfermagem, eu preciso trazer para eles como é que vai funcionar na prática, eu acho que é fundamental para eu estar dentro da sala de aula, poder estar casando com a prática [...] a minha experiência prática como enfermeira é fundamental para me subsidiar no conteúdo teórico [...] eu acho que consigo ter mais autonomia e mais confiança em sala de aula por eu já ter vivido aquilo ali [...]. (Docente 2).*

Segundo os professores, a prática é um elemento importante na aprendizagem e a experiência que o indivíduo vive é insubstituível em seu significado educativo. O fazer e o refletir sobre o fazer têm sido características para ser um bom professor, como algo fundamental para delinear o desempenho docente (Cunha, 1998). Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, que estão atrelados a seu trabalho no cotidiano. A apropriação de tais saberes garante sua ensinabilidade (Tardif, 2014).

Junto a isso, a experiência alia-se às fontes pessoais, às histórias de vida, que se firmam nas representações e nas práticas pessoais do professor, desenvolvendo o saber fazer oriundo de seu trabalho. Portanto, esse acaba por se tornar um conhecimento trabalhado, que se põe a serviço da ação, através de uma função crítica (Tardif; Lessard, 2014). Os professores não costumam colocar todos os saberes em um mesmo patamar de igualdade, havendo uma certa hierarquização quanto ao saber proveniente da experiência profissional. A experiência do trabalho cotidiano parece ser o alicerce da competência para ser professor. Ensinar é, assim, movimentar uma ampla variedade de

saberes, e, portanto, a experiência de trabalho é apenas um dos espaços de aplicação de conhecimento (Tardif, 2014). É o que se evidencia nos trechos a seguir:

*[...] utilizo minha experiência como enfermeira para trazer casos verídicos, eu trago muito a minha visão como enfermeira [...] o saber fazer pra mim é primordial, para me sentir mais confortável, não somente o saber teórico de conhecimento, mas um conhecimento técnico, o saber fazer, eu acho que para enfermagem, tem muitas situações que não estão nos livros [...] e eles têm muitas dificuldades, eles verbalizam essas dificuldades [...]. (Docente 3).*

*[...] eu aprendi a ser enfermeira na prática, porque na formação a gente aprende a conhecer, mas a fazer o cuidado é na prática, eu consigo trazer essa minha experiência para dentro da sala de aula, as experiências que eu tive eu consigo traduzir num tema de discussão, numa problematização, porque eu vivi [...]. (Docente 4).*

Tardif (2014) afirma que os professores posicionam-se de forma que seus saberes experienciais validam sua atividade docente, geradora de certezas de sua capacidade de ensinar. A experiência provoca, de certo modo, o efeito de retroalimentação dos saberes adquiridos, fazendo da experiência do docente algo fundamental para o aprendizado do saber fazer.

O saber fazer é a prática dominante do ensino de enfermagem desde sempre; entretanto, é necessário superar esse paradigma em favor de uma perspectiva interdisciplinar de saberes. De acordo com as falas associadas a essa questão, bem como nas rodas de conversas informais dos professores, que tal característica é tão fortemente vivenciada, que chega a representar uma certa morosidade por parte desses professores. É difícil ouvir de algum docente que tenha ou perceba necessidade de mudanças em sua prática docente; ao contrário, geralmente, ele se expõe no sentido de exaltar sua experiência como enfermeiro, seguindo um fluxo, sem uma reflexão mais aprofundada sobre o que faz e como faz. Nesse contexto, citam-se outros trechos das falas das participantes:

*[...] eu considero que seja muito importante o saber científico, mas o prático também, você ter vivido o processo da assistência, isso faz com que hoje eu tenha mais tranquilidade nas habilidades para ministrar a minha disciplina [...] o que eu vivi me traz tranquilidade para trazer evidências para os meus alunos [...]. (Docente 5).*

*[...] porque tu estás falando de uma determinada patologia, por exemplo, vouver primeiro você está falando a parte teórica depois precisa linkar com a experiência tem-se as práticas tuas, o que eu fiz num determinado momento na prática eu sempre limpo a minha parte prática com os alunos [...]. (Docente5).*

Por outro lado, Garcia (2010) defende o valor da experiência como mito, que leva os docentes a crerem que suas experiências de campo são o que realmente forma um professor. Porém, é necessário que se junte o conhecimento pedagógico à formação de professores, para que se potencialize o conhecimento didático do conteúdo. O domínio do conhecimento específico de um determinado campo do saber não é suficiente para a efetivação dos processos de ensino aprendizagem (Pimenta; Anastasiou, 2014).

Muito tem se falado sobre a inserção do enfermeiro na docência, mesmo que este se caracterize como bacharel, considerando-se que os cursos de bacharelado não preveem no currículo a formação pedagógica. Porém, ao mesmo tempo, também é necessário pensar-se sobre o quanto é necessário a esse professor ter experiência profissional em sua área, na construção dos saberes e na prática docente. Na enfermagem, como em diversas outras áreas, os saberes docentes mantêm uma estreita relação com o saber específico, proveniente das experiências profissionais, que, de certa forma, dão direcionamento à formação, de modo a transformar o conhecimento teórico em situações mais reais e a dar um sentido de concretude ao que está sendo ensinado (Rampellotti, 2019).

É perceptível que alguns docentes agem como se não houvesse necessidade de mudança, seja individual ou relacionada à gestão, às instituições ou aos cursos de enfermagem. O docente reproduz, muitas vezes, a forma como vivencia o ser enfermeiro, colocando-o como uma profissão secundária e priorizando as habilidades sociais como pessoa, voltadas à arte do cuidar. O ser enfermeiro, assim, reproduz o fazer do professor e, ciclicamente, vai reproduzindo também um estereótipo do passado, associado à falta de formação continuada à falta de tempo, entre tantas outras questões que o tornam um “tarefeiro” e não lhe permitem quebrar esse ciclo.

A análise da categoria em questão leva a refletir sobre a viabilização da formação de professores também por meio da pesquisa. Apesar de esse assunto não ter sido expresso diretamente pelas docentes em suas entrevistas, destaca-se, aqui, sua necessidade. A pesquisa científica tem o propósito de contribuir para a aquisição do

conhecimento, sendo importante também para o desenvolvimento da profissão docente, bem como para a atribuição de novos significados ao papel do professor, além de seu significado científico.

É notória a importância da pesquisa na formação de professores, visando ao bom desenvolvimento em sala de aula. Proporciona ao docente um conhecimento abrangente, ultrapassando os limites do conteúdo e evidenciando a formação permanente, que gerará atitudes que, por sua vez, produzirão mudanças estratégicas, fundamentadas em métodos interventivos, construídos a partir da investigação (Jung, 2017).

Paulo Freire, em 1964, já dizia: “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Assim, entende-se que a pesquisa deva estar conectada à prática docente, integrada ao currículo e à formação continuada. Da mesma forma, políticas de incentivo e fortalecimento da pesquisa devem ser estimuladas, rompendo com as características reprodutivistas do ensino.

## 6.5 O SER DOCENTE

Esta terceira e última categoria representa, em vários contextos, os discursos das entrevistadas: o sentir-se professor. Em sua constituição como docentes, muitas contextualizaram como entendiam e visualizavam a profissão e como a sentiam.

Assim, apresentam-se alguns recortes das falas das entrevistadas, que, nesse contexto, expressaram o sentimento de responsabilidade social e referiram-se à qualidade do ensino em sua prática.

*[...] o enfermeiro professor vai formar novos enfermeiros, é uma sobrecarga gigante, porque a gente tem uma enorme responsabilidade, por que hoje ele é só aluno mas amanhã ele já vai ser um profissional [...]. (Docente 1).*

*[...] eu escuto muitas vezes o sentimento de frustração do aluno, porque o que a gente ensinou na sala de aula não é o que acontece na vida real [...] hoje o mercado quer mais, ele quer alguém inovador, que traga soluções, o mercado quer aquela pessoa comprometida, engajada, e a gente tá muito focado somente na docência e esquece que lá fora tem outras coisas, muitos professores ficam só na pesquisa, mas entendo que é necessário agregar outras coisas ao aluno [...]. (Docente 2).*

Percebe-se o quão importantes são os desafios na docência universitária, na área da saúde. Segundo Rezer (2018), é necessário discutir as racionalidades presentes nos projetos sanitários e educacionais, para que se possa compreender as alternativas pedagógicas necessárias à área da saúde, enquanto tempo/espaço de formação ética e dialógica. Tal discussão contribuirá com o surgimento de novas possibilidades de reconstrução das concepções da docência na área da saúde.

Nesse contexto, a docência universitária na enfermagem vive tensionando os sentidos do educar, buscando a autocompreensão no agir pedagógico. É preciso ter em mente que se é parte daquilo que se busca entender. No campo da saúde, o aspecto social gera diversos impactos, promovendo tensões entre concepções de saúde e de cuidado e o papel dos profissionais nesse contexto. É necessária uma visão mais ampliada sobre saúde, e isso, conseqüentemente, produz reflexos na docência universitária, no que se refere tanto a uma formação humanizada e ética, quanto a uma formação tecnológica, que favoreça a racionalidade técnico instrumental (Melo, 2018).

Nesse sentido, cita-se, como exemplo, um fato ocorrido recentemente, vinculado ao insuficiente conhecimento científico para lidar com o vírus que ocasionou a pandemia do COVID-19. Ficou visível que, em muitos casos, a assistência à saúde foi precária e fragilizada, caracterizada por grandes desigualdades sociais e muito evidenciada na atuação dos profissionais. A situação revelou a realidade de muitos enfermeiros, desde lacunas voltadas à formação ética humanística, bem como à formação técnico-científica. Nessa abrangência, outras docentes se expressam:

*[...] a gente se forma enfermeiro, não professor, acho que é bem diferente, eu acho que é importante as pessoas enxergarem isso, o meu compromisso é formar futuros enfermeiros, eu preciso ter base para isso, e às vezes não vem só com título [...]por que eu não posso ser só enfermeiro eu também preciso ser professor, eu acho que isso tem que ser encarado de uma forma séria, por que a gente está vendo profissionais muito ruins sendo formados e a culpa de quem forma o aluno, essa é uma responsabilidade muito grande [...]. (Docente 3).*

*[...] ser professor hoje é bem desafiador, desafiador porque antes o professor tinha um status de conhecimento, de respeito [...] está cada vez mais desafiador, acho que não é fácil ser docente [...] a prática como docente exige uma compreensão humana e social, do ser humano, a importância da profissão para a sociedade [...]. (Docente 4).*

Vale refletir sobre a crescente oferta de cursos na modalidade de educação a distância (EAD), com incremento na oferta de cursos superiores, que, como uma de suas características, têm formas de realização flexíveis (Melo, 2018). Considerando-se a atuação como docente nesse meio, reflete-se sobre a ideia de que a formação superior se tornou um produto, muito associado à quantidade, pois, quanto mais alunos estiverem vinculados às instituições, conseqüentemente haverá um melhor retorno financeiro. Pouco tem se falado, porém, sobre a qualidade do ensino na enfermagem, e isso pode deixar transparecer que, sendo mais fácil a graduação, mais alunos serão captados. Questiona-se, assim, como será a formação do futuro enfermeiro, egresso de um curso a distância, para atuar diretamente com a vida de outras pessoas. No exercício profissional como enfermeira e docente, considera-se que tal modalidade de formação não abrange todas as necessidades de conhecimento de que um enfermeiro necessita para sua atuação.

Em tempos atuais, cabe às IES minimizar a crise do conhecimento na contemporaneidade, evitando o empobrecimento do conhecimento, implícito, muitas vezes, na figura do professor, pois ser professor exige o cultivo aprofundado de conhecimentos e experiências, para compartilhar com o aluno a experiência do aprender a aprender e garantir a formação de profissionais autônomos, com capacidade de assegurar a integralidade da atenção e a qualidade da humanização dos futuros profissionais. O ensino, na enfermagem, não pode reduzir-se à potência do ser (Melo, 2018). É preciso aproveitar a diversidade das identidades nos docentes e relacioná-las às necessidades do ofício. Para isso, é válido pensar a formação de professores a partir de situações que reflitam a tomada de consciência sobre as limitações sociais, culturais ideológicas na profissão docente (Garcia, 1992).

Dessa forma, além dos saberes das ciências da educação e da pedagogia, a prática docente deve incorporar os saberes sociais, dos diversos campos do conhecimento, aqueles de que a sociedade dispõe. As representações sociais da docência universitária, com foco em características sociais, conhecimento, formação e pesquisa, visam a firmar a identidade do docente como detentor do conhecimento, formador e pesquisador (Tardif, 2018).

Quanto à reflexão sobre pesquisa na graduação em enfermagem, houve uma evolução significativa, mas ainda se está aquém nesse processo. O reflexo disso está associado à prática reprodutiva no ensinar a fazer e no foco do teórico-prático, firmado

no conhecimento específico proveniente da experiência do docente como enfermeiro. Quando a Docente 1 e Docente 3 referem-se à responsabilidade de formar novos profissionais, suas falas também aludem à qualidade dessa formação.

Ao abordar-se a qualidade do ensino proporcionado, pode-se estabelecer uma relação com o que anteriormente se discorreu, sobre a quantificação dos cursos superiores, chamando atenção para o fato de que essa expansão esteja desvinculada da qualidade da formação profissional, tanto dos estudantes como também do próprio professor. Diante disso, alguns autores denominam as instituições de ensino superior como “usinas” de produção de estudantes, de aprendizagem rápida e sem muito esforço, o que ocasiona desvalorização do ensino e se distancia dos princípios de uma formação de qualidade (Pimenta, Anastasiou, 2009).

Um dos aspectos relacionados à qualidade é a necessidade de planejar o ensino de forma intencionalmente voltada à aprendizagem do aluno. No entanto, Melo (2018) defende que o grande desafio da didática tem sido, exatamente, a impossibilidade de previsão da qualidade, devido às especificidades de aprendizagem de cada sujeito, pois o ensino geralmente se concretiza a partir das aprendizagens que produz. É fato que os acadêmicos precisam de uma formação ampla, que envolva aspectos essenciais ao seu desenvolvimento humano. Para isso, é necessária a formação de qualidade do docente do ensino superior, pois a formação profissional dele está amplamente relacionada à qualidade da educação: quanto maior for o nível de formação dos discentes, melhor será seu desempenho, e, conseqüentemente, melhor será a qualidade da educação proporcionada (Mantovani; Canan, 2015).

No ensino superior, a qualidade está vinculada à capacidade que o docente tem de instigar os alunos a construir seus conhecimentos, somando-se a isso alguns outros fatores, que também dão a dimensão da qualidade acadêmica, entre os quais estão a receptividade dos profissionais formados em determinada instituição por parte do mercado de trabalho; os resultados nos concursos públicos; o reconhecimento da iniciação científica pelos órgãos oficiais; o número de alunos recém-formados que ingressam nos cursos de pós-graduação; e as oportunidades que os alunos têm de entrar em contato com a prática para contextualizar a teoria vista em sala de aula. Uma educação de qualidade é resultado do engajamento pedagógico, técnico e político dos sujeitos envolvidos no processo educativo (Mantovani; Canan, 2015).

Ainda sobre o ser professor, entre muitas falas que provocaram reflexões, talvez a mais relevante, como enfermeira docente que buscou algumas respostas no decorrer dessa pesquisa, foi a pergunta relacionada aos saberes pedagógicos. A pergunta proposta foi: “Você, como docente do ensino superior, possui ou reconhece os conhecimentos pedagógicos para tal atuação”? As respostas, de certo modo, impactaram. Talvez seja possível pensar-se que essa pergunta se relacionaria à categoria dos saberes docentes, porém, as respostas foram além, nesse caso, agregando mais ideias ao ser professor. O alheamento de algumas docentes induziu a pensar que essa falta de conhecimento sobre a questão caracteriza uma parte dos docentes de enfermagem.

Diante disso, apresentam-se alguns exertos de respostas concedidas à pergunta citada acima, especificamente quanto aos saberes pedagógicos. A Docente 1 informou que iniciou a atuar como docente quanto tinha duas especializações específicas da área e que recebeu treinamentos sobre metodologias ativas na instituição. Assim, credita os conhecimentos pedagógicos que hoje tem a esses treinamentos.

*[...] no caso pra trabalhar nessa área, eu venho com 2 especializações [...] eu recebi treinamento sobre algumas metodologias ativas, sobre a organização do material [...] então o que eu tenho hoje de conhecimento pedagógico é em função desses treinamentos que a instituição ofertou lá no início [...]. (Docente 1).*

Já a Docente 2 respondeu considerar que os conhecimentos pedagógicos são extremamente importantes e discorreu sobre a necessidade de o professor ter “jogo de cintura” em sala de aula, salientando que o aluno quer que o professor transmita conhecimento de forma mais otimizada e que a tendência do aluno é decorar para passar na prova. Falou, ainda, sobre a maneira como ministra a aula (usando o recurso do PPT) e sobre a metodologia que desenvolve em sala de aula.

*[...] eu acho que é extremamente importante [...] às vezes o aluno quer uma coisa mais prática, ele quer que tu passe conhecimento para ele de uma forma mais otimizada [...] se tu não tiver jogo de cintura dentro da sala de aula, em relação a esse o processo de aprendizagem, o aluno vai decorar para a tua prova [...] eu trago esse PPT, a gente faz algumas discussões [...] eu trago a minha metodologia de dar aula [...]. (Docente 2).*

A Docente 3 diz que os conhecimentos pedagógicos são fundamentais. Afirma que foi adquirindo conhecimento a partir das capacitações docentes e das trocas com outros professores. Destaca que sempre há capacitações ofertadas pela instituição de ensino, mas que também procura por conta própria. Além disso, salienta que a instituição em que está inserida hoje trabalha muito com metodologias criativas. Menciona, também, o uso da metodologia para desenvolver algumas habilidades e competências do aluno.

*[...] são fundamentais [...] eu fui adquirindo através principalmente de capacitações docentes e trocas com outros professores [...] temos a supervisora pedagógica que ela trabalha com essas metodologias criativas [...] se tu quer desenvolver tais e tais competências que metodologias tu pode utilizar [...] eu não tenho pós graduação em docência. (Docente 3).*

Já a Docente 4 reconhece os conhecimentos pedagógicos no sentido de trabalhar com o aluno o saber fazer, o saber conhecer e o saber ser. Entende que, para o aluno, é importante conhecer a profissão e saber como agir na sociedade como enfermeiro, pensar e refletir sobre sua formação. Refere-se também ao fato de que sua graduação com ênfase em licenciatura foi bem produtiva e que conseguiu aplicar alguns conhecimentos à docência. Além disso, entende que o conhecimento pedagógico está associado à qualificação, à realização do mestrado e às demais formações que buscou fazer.

*[...] a com certeza, trabalhar com o aluno um saber fazer, o saber conhecer, o saber ser, o saber ser e o saber fazer é muito importante [...] tento primeiro fazer com que eles conheçam a profissão e que depois eles aprendam a fazer [...] compreender também em saber agir na sociedade como enfermeiros, eu já tento fazer ele pensar, refletir sobre a formação dele, e a importância da enfermagem no contexto da sociedade [...] eu fiz minha licenciatura, foi bem produtiva do ponto de vista docente [...] eu fiz mestrado acadêmico [...]. (Docente 4).*

A Docente 5 ressaltou que considera os conhecimentos pedagógicos importantes e que aprendeu sobre pedagogia durante a graduação com ênfase em licenciatura, em que teve disciplinas específicas de didática e buscava aprimoramento da oratória, bem como sobre a importância do processo de ensino-aprendizagem, dos processos pedagógicos, das características dos discentes e do ensinar abrangendo as características dos alunos. Finaliza, dizendo que não é fácil ser professor:

*[...] reconheço sim [...] me formei em 99, já traziam muito nessa parte pedagógica na licenciatura, então foi algo muito rico, eu tive disciplinas específicas de didática, aonde a gente buscava aprimoramento da oratória, da comunicação assertiva, dos processos pedagógicos, a importância do ensino aprendizagem [...] então, tanta parte metodológica, toda a parte do ensino aprendizagem em relação ao visual, ao auditivo e ao cinestésico [...] tento sempre buscar a minha aula abranja todas as categorias de alunos [...] mas não é fácil ser professor [...]. (Docente 5).*

A Docente 6, ao ser questionada, perguntou a que se referia a pergunta, que abordava conhecimentos pedagógicos. Sua resposta voltou-se às dinâmicas utilizadas em aula, tendo aludido, ainda, ao fato de que não detinha conhecimentos específicos de pedagogia, e continuou discorrendo sobre metodologias diferenciadas:

*[...] conhecimentos pedagógicos tu te refere a quê? [...] conheço algumas dinâmicas, às vezes a gente utiliza em sala de aula para estar auxiliando o aluno no aprendizado [...] mas conhecimentos mesmo da pedagogia específica não muito [...] é mais aquele processo mais geral que tu utiliza alguma dinâmica em grupo [...] eu já fiz sala de aula invertida com os alunos e não foi um sucesso e eles acabaram não curtindo muito [...]. (Docente 6).*

Pensar sobre pedagogia provoca ambiguidade, considerando-se a relação entre os professores e o saber como ciência, que contribui para a produção de conhecimentos que fundamentam a prática docente. A pedagogia universitária é a conexão entre a formação dos professores universitários no espaço da produção de conhecimentos que constitui a docência, os saberes, a identidade profissional, os processos de desenvolvimento e socialização docente, juntamente com os compromissos sociais assumidos pelas instituições de ensino. É necessário propor ações de maneira a fortalecer a dimensão formativa da pedagogia universitária, que sejam firmadas em políticas institucionais que valorizem a formação permanente e, conseqüentemente, o trabalho docente. Tais políticas ainda devem assegurar condições de viabilidade e ampliar incentivos para progressão da carreira (Melo, 2018).

É urgente a necessidade de levar-se a dimensão pedagógica aos cursos de graduação, nas pautas de reuniões, defendendo-se a construção do conhecimento como prática social e considerando-se teoria e prática, conteúdo e problematização da realidade, para que se possa buscar possibilidades que visem a promover constantes melhorias na formação de professores e alunos. A pedagogia universitária consiste em

dar vida às instituições de ensino, às relações que estabelecem com a sociedade, por meio de seus compromissos éticos e políticos, além de sua finalidade de formação (Melo, 2018).

A pedagogia entrelaça-se com a enfermagem, não somente na educação superior, mas na práxis pedagógica voltada aos cuidados de enfermagem, pelo simples fato do cuidar, e nos processos de formação e capacitação diários dos profissionais de enfermagem. A graduação envolve o docente em todo o processo de ensinar, seja na teoria ou na prática, no intuito de estabelecer um processo de ensino satisfatório e de qualidade para, conseqüentemente, formar novos profissionais, preparados e qualificados para o mercado de trabalho.

No contexto da área da saúde, a pedagogia universitária, vinculada à docência e articulada às trajetórias pessoais e formativas, as experiências e as formações continuadas a partir dos diferentes saberes constituem a história do docente. As instituições de ensino da atualidade, no campo da saúde, deparam com modelos mais imediatistas, mais utilitaristas, voltados quase que exclusivamente ao mercado de trabalho, além das especificidades dos cursos da saúde, que, mesmo em sua pluralidade, impactam na atuação do docente (Grasel, 2021).

Na maioria das entrevistas, a associação entre conhecimento pedagógico se associa às metodologias educativas. Tardif (2020) discorre sobre isso e faz pensar no quanto a pedagogia está associada à demanda tecnológica do ensinar. No entanto, a pedagogia relaciona-se a interações concretas entre professores e alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos atinentes à aprendizagem.

Hoje, porém, vivem-se momentos em que a pedagogia se apresenta superficialmente, em que, incorretamente, confunde-se com técnicas ou metodologias. Esses meios são uma parte do ensino e, enquanto dimensão instrumental, podem ser encarados como uma forma de articular a tecnologia e outras dimensões da atividade profissional dos professores.

Assim, para tornar-se docente, não cabe mais investir no conceito arcaico de que saber fazer é saber ensinar, nem em concepções, um pouco mais recentes, de que as aulas devem ser abarrotadas de metodologias ativas e criativas, pois isso, isoladamente, não caracteriza um ensino de qualidade, a formação pedagógica ou a pedagogia.

É fato que há necessidade de refletir-se sobre a docência na educação superior, na área da saúde, principalmente tensionando o sentido das aulas monológicas, em que

só o professor fala, e a padronização instrumental e tecnológica, que, cada vez mais, invade a educação superior (Grasel, 2021). Sobre o saber fazer, explícito na fala da Docente 4, Tardif (2014) descreve como ter uma consciência prática, como uma rotina, que se caracteriza como meio de gerenciar a complexidade das interações. O autor indica que os professores agem através do tempo, reproduzindo as mesmas atividades, em uma dimensão sociotemporal. Há a consciência sobre o fato de que o trabalho docente é postulado por saberes específicos, típicos do ofício, mas, nesse sentido, esse repertório de saberes não se agrega aos saberes temporais e universais, que dão base à pedagogia.

Em um trecho da fala da Docente 5, cuja discussão também se torna necessária, ela expressa: “[...] não é fácil ser professor”. Em outros trechos, das outras entrevistas, as participantes também falam sobre a profissão:

*[...] eu tenho algumas angústias [...] hoje eu como professora docente percebo e me angustia isso um pouco [...] as pessoas no geral não se dão conta disso, mas acham é enfermeiro, mas é só um enfermeiro professor, é uma sobrecarga gigante [...]. (Docente 1).*

*[...] por que a gente está vendo profissionais muito ruins, e a culpa é de quem forma o aluno [...]. (Docente 3).*

*[...] o enfermeiro não deixa de ser um professor (...) então ele é um educador, só que coitado às vezes ele não consegue potencializar isso, por conta da sobrecarga [...]. (Docente 4).*

*[...] Eu acho que algumas faculdades não te dão subsídios (...) A gente fica um pouco sem ferramentas para estar trabalhando (...) a gente se sente um pouco frustrado [...] a gente tem que se virar como pode. (Docente 6).*

Um dos impactos relacionados à frágil formação profissional associa-se a uma queda na qualidade acadêmica, que, nos últimos anos, tem sido permeada por conflitos de valores, tornando-se mais difícil encontrar princípios reguladores e consensuais. Os conflitos mais graves, aparentemente, estão ligados às profissões cujos objetos de trabalho são os seres humanos, como a área da saúde, por exemplo. Outro fator relevante de discussão é a forma como ocorrem as formações profissionais. É necessário admitir que o movimento de profissionalização é, em grande parte, a tentativa de reformar os fundamentos epistemológicos do ofício do professor, para o que é

necessário aprofundar o processo crítico reflexivo a respeito das práticas como formadoras (Tardif, 2020).

A crise do profissionalismo na enfermagem só reforça aquilo que tanto se discute a respeito da falta de qualidade do ensino e da inadequada qualificação profissional. Se o enfermeiro compreende que a educação continuada na área da saúde é imprescindível nos dias de hoje, por que, como professor, não consegue desenvolver esse entendimento? Tal questão pode ser relacionada ao fato de que muitos enfermeiros buscam a docência por dois fatores: como uma atividade para complementar a renda ou como alternativa de trabalho frente ao cansaço causado pelas condições de trabalho na assistência.

Há muitas questões no contexto de uma crise profissional, mas, indo ao encontro do que foi expresso pela Docente 3, ela se refere à maneira como estão se formando os alunos dos cursos de enfermagem, associando-a a uma culpa pela formação de um profissional ruim. Em relação a isso, há que se refletir sobre a qualidade da docência, vinculada à formação docente. As instituições conectam, muitas vezes, a qualidade do ensino à quantidade de produções científicas do professor; entretanto, um corpo docente qualificado é a melhor garantia de uma boa formação aos estudantes inseridos no espaço universitário (Goergen, 2006).

Como formar novos profissionais sem instrução pedagógica adequada? O processo de ensino e aprendizagem precisa ser amplificado. É iminente a necessidade de buscar a inovação necessária à prática docente, abandonando-se concepções e práticas que não são mais coerentes com a atualidade. Como afirma a Docente 1, “é só um enfermeiro professor”, demonstrando, nessa fala, que muitas vezes a docência é desvalorizada, e os professores passam a sentir um mal-estar provocado pelo contexto do conhecimento como mercadoria.

Medeiros (2006) afirma que muitos docentes do ensino superior, ao serem questionados sobre sua profissão, identificam-se primeiramente como profissionais que se formaram enfermeiros, médicos, advogados, seguindo pela identificação como professores universitários, pois responder apenas afirmando ser professor pode soar uma identidade socialmente inferior. Ao longo do tempo, o professor vem perdendo seu *status* em virtude de um baixo prestígio social, o que veio também reforçando a ideia negativa da docência como uma profissão.

## 7 AÇÃO INTERVENTIVA

Neste capítulo, apresenta-se a proposta do resultado interventivo que tinha como objetivo o desenvolvimento da pesquisa relacionada ao universo profissional da pesquisadora. Na riqueza e na credibilidade das informações obtidas nas entrevistas, pôde-se configurar um produto de intervenção, a fim de oferecer sugestões para mudanças da realidade. Entre os objetivos específicos desta pesquisa, está o desenvolvimento de um produto, caracterizado pela criação de um roteiro de estimulação à formação pedagógica para enfermeiros docentes, que, na amplitude das informações expressas nos discursos das participantes, foi se concretizando em sugestões de ações que podem contribuir com a formação do enfermeiro docente e, conseqüentemente, com o ensino superior.

Apresenta-se, assim, o roteiro de estimulação à formação do docente de enfermagem, em forma de quadro, no intuito de facilitar a visualização das ações propostas. As sugestões de temas a serem desenvolvidos como formação surgiram dos achados viabilizados na análise de dados, agregados às necessidades e às expectativas da pesquisadora como enfermeira docente.

Ao pensar-se sobre as ações práticas para a formação docente, levaram-se em consideração as particularidades institucionais e, a partir disso, lançaram-se sugestões para ações na prática. No desenvolvimento desse processo, refletiu-se muito sobre os benefícios da formação continuada do docente do ensino superior e, entendendo não ser de exclusividade docente, procurou-se integrar ao roteiro os possíveis beneficiários do processo e as sugestões de andamento (em tempo) para cada ação formativa.

O produto será disponibilizado às docentes que participaram da pesquisa como sugestão, mas também será aplicado pela pesquisadora em seu ambiente de trabalho, junto aos enfermeiros docentes.

Quadro 12 – Roteiro de estimulação à formação pedagógica do enfermeiro docente

Estimulação formativa	Tipologia dos saberes	Propósito de desenvolvimento	Sugestões para a prática	Beneficiários	Tempo
Educação Democrática	Saberes profissionais/formação; saberes disciplinares; saberes curriculares.	Participação de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem; elaboração de diagnósticos institucionais; atendimento pedagógico ao aluno.	Estudo de casos; comunicação; roda de conversa; grupo de estudos; atendimentos individualizados; assessoria docente.	Docentes; alunos; gestores; instituição.	Decorrer do ano letivo.
Currículo; Projeto Político-Pedagógico; Legislações;	Saberes curriculares.	Conhecimento e discussão do currículo da Enfermagem; conhecimento dos saberes normativos; planejamento curricular; integração dos saberes; integração entre disciplinas; interlocução/troca entre professores.	Grupos de estudo; roda de conversa; seminários; aulas; palestras; oficinas; consultorias; fóruns.	Docentes; alunos.	Todo início de semestre.
Qualificação Pedagógica - Planejamento	Saberes disciplinares; saberes experienciais.	Desenvolvimento de ações de qualificação do planejamento docente, comprometidas com o perfil dos alunos e com a identidade institucional; reflexão didático-pedagógica; criação do plano de ensino; troca de experiências entre docentes; interdisciplinaridade.	Encontros, palestras, assessoria, fóruns; acompanhamento pedagógico; revisão bibliográfica.	Docentes; alunos.	Todo início de semestre.
Ação docente (prática em sala de aula)	Saberes profissionais/formação; saberes disciplinares; saberes experienciais.	Desenvolvimento do processo de gestão em sala de aula; desenvolvimento da autonomia do professor; desenvolvimento de saberes estratégicos para alcance dos objetivos propostos para cada disciplina; troca de experiências; revisão bibliográfica; atualização dos métodos de ensino; atualização do conhecimento específico; apoio à construção de material pedagógico; investimento em infraestrutura, tecnologia e inovação.	Consultorias; atividades práticas; <i>benchmarking</i> ; grupos de estudos; internacionalização; intercâmbio; roda de conversa; seminários; aulas; palestras; oficinas; fóruns; estudos de caso; assessoria docente.	Docentes; alunos.	Decorrer do ano letivo.

Metodologias	Saberes disciplinares; Saberes experienciais.	Aprendizado de novas metodologias de ensino; atualização da prática das metodologias; integração da metodologia aos objetivos de aprendizagem; desenvolvimento do aluno como protagonista do seu conhecimento; ampliação do processo de ensino-aprendizagem; assessoria docente.	Estudos de caso; simulações. atividades práticas; grupos de estudos; internacionalização; intercâmbio; roda de conversa; seminários; aulas; palestras; oficinas; assessoria docente.	Docentes; alunos.	Todo início de semestre.
Qualificação pedagógica – qualificação do ensino	Saberes profissionais/formação.	Desenvolvimento de uma política interna de formação continuada; implementação de ações de ensino-pesquisa e extensão; acompanhamento de novos docentes; formação continuada; compreensão de métodos científicos para solução de problemas; desenvolvimento de um projeto coletivo de formação continuada; formação de gestores; programas de estímulo à qualificação (especialização) acadêmica; introdução de metodologias de ensino superior na graduação; produção científica; estímulo à formação e à autoformação.	Seminários; <i>benchmarking</i> ; intercâmbio; internacionalização; consultorias; atividades práticas; grupos de estudos; rodas de conversa; aulas; palestras; oficinas; fóruns; estudos de caso; assessoria docente;	Docentes; alunos; gestores; instituição.	Decorrer do ano letivo.
Avaliação	Saberes profissionais/formação; saberes experienciais.	Desenvolvimento de métodos avaliativos focados nos objetivos de aprendizagem.	Seminários; internacionalização; consultorias; atividades práticas; grupos de estudo; oficinas; assessoria docente.	Docente; aluno	Todo início de semestre.
Temas Transversais	Saberes profissionais/formação; saberes disciplinares; saberes experienciais.	Desenvolvimento ético, de cidadania, ambiental e sustentável.	Grupos de estudo; encontros com a comunidade; seminários com alunos para conhecer as realidades; rodas de conversa; oficinas; fóruns; palestras; estudos de caso; consultorias.	Docentes; alunos; instituição.	Decorrer do ano letivo.

Inclusão	Saberes profissionais/formação; saberes disciplinares; saberes experienciais.	Promoção da educação universal, equitativa; envolvimento social; oportunidade de ensino conforme necessidades; avaliações do perfil dos alunos; conhecimento técnico; legislação; avaliação das necessidades individuais das pessoas com deficiência.	Rodas de conversa; minicursos; oficinas; palestras; fóruns; estudos de caso; consultorias; seminários; assessoria docente; internacionalização.	Docentes; alunos; instituição	Decorrer do ano letivo.
Valorização Profissional		Promoção da valorização do professor; acompanhamento psicopedagógico; aproximação entre gestão e docentes; reconhecimento profissional; estímulo à formação e à autoformação.	Dinâmicas de grupo; rodas de conversa; oficinas; internacionalização; intercâmbio; consultorias.	Docentes; instituição	Decorrer do ano letivo.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário do ensino superior em enfermagem provocou inquietações associadas aos conhecimentos pedagógicos do enfermeiro professor. A partir do pensamento crítico e de observações do desenvolvimento acadêmico dos alunos, criaram-se hipóteses sobre a ação docente voltada ao conhecimento pedagógico. Assim, dúvidas e indagações viabilizaram este estudo e transformaram-se no problema de pesquisa que aqui se pretendeu responder: de que maneira os saberes pedagógicos contribuem para a constituição dos enfermeiros docentes?

Para que se pudesse buscar respostas aprofundadas e abrangentes, que levassem a investigação a resultados concretos, traçaram-se objetivos. Nos objetivos específicos, desejava-se conhecer como o enfermeiro docente se organiza para o planejamento de suas aulas. A resposta ficou tão evidente, que se tornou uma das categorias desenvolvidas na análise, demonstrando-se que, de fato, os docentes da enfermagem têm fragilidades de conhecimento para a realização de um planejamento adequado, que seja construído em associação ao currículo dos cursos e aos objetivos de aprendizagem que cada tema ou disciplina deve desenvolver.

Somando-se à vulnerabilidade de conhecimento, verificaram-se resistências por parte das participantes, uma espécie de relutância diante do novo, da mudança do processo. Tais resistências era, muitas vezes, firmadas no pensamento de reproduzirem-se práticas e materiais de um semestre ao outro, além da experiência de ministrar a disciplina, bem como de assimilar o planejamento à construção de um roteiro temporal de organização das aulas. Por outro lado, constatou-se que a falta de autonomia impacta o processo de planejamento. Um docente sem autonomia decisória, seja no processo de organização de sua disciplina, seja em sua ação em sala de aula, provoca consequências, muitas vezes desastrosas, principalmente para o aluno, no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, contribui para a diminuição da qualidade da educação.

O segundo objetivo específico traçado foi o de mapear os saberes pedagógicos do enfermeiro docente, o que gerou a terceira categoria: saberes docentes. Verificou-se, assim, que os saberes docentes se vinculam diretamente aos conhecimentos pedagógicos. Nesse contexto, as análises voltaram-se ao domínio do conteúdo, podendo-se realizar uma reflexão crítica sobre o fato de o principal conhecimento estar

vinculado à experiência profissional, como saberes específicos, e havendo, portanto, a necessidade de desvincular esse pensamento, segundo o qual o professor é somente condutor de conteúdo específico, considerando-se as dimensões científicas e didático-pedagógicas.

Estratificada pela instituição de ensino, ou pela autoformação, a formação continuada constituirá a figura do professor como detentor do conhecimento complexo do processo ensino-aprendizagem, através de elementos científicos provenientes da pesquisa. Implica-se aí outro fator importante: a carência de programas e políticas de desenvolvimento docente que visem ao fortalecimento da ação formativa e transformem a identidade profissional em um conjunto de representações heterogêneas, individuais ou coletivas, a partir das trocas entre pares, efetivando inovações e recriações no processo ensino-aprendizagem.

Seguindo os objetivos específicos, o terceiro buscou compreender como o enfermeiro docente se percebe como professor do ensino superior, o que também configurou categoria de análise. O ser docente, no sentido do sentir-se docente, caracterizou-se pela consciência sobre a responsabilidade social e sobre a qualidade do ensino prestado, tensionado pelo educar e pelo agir pedagógico, apresentado na enfermagem pelo impacto social na formação de novos profissionais, que fuja ao determinante da formação técnico instrumental. Dessa forma, considera-se necessário validar a pedagogia nas dimensões do ensino teórico e prático na enfermagem e visando à problematização da realidade, ao desenvolvimento de uma abordagem coletiva e à contínua promoção de melhorias na formação dos professores e alunos.

O desafio da didática atrelada ao docente está nas especificidades de aprendizagem de cada sujeito. A qualidade do ensino ofertado também se traduz pelo engajamento pedagógico, técnico, político do processo educativo, bem como pela formação docente. A falta de formação adequada tem provocado consequências como a falta de prestígio à profissão de professor, que contribui para que os enfermeiros docentes mantenham, em suas práticas, a educação tradicional do saber experiencial, ou seja, falta formação docente adequada e falta autoformação (no sentido do movimento da busca), atrelando-se a isso questões da gestão institucional. A caracterização do enfermeiro docente na posição de aceitação e reprodução corrobora a desvalorização profissional.

O quarto objetivo específico, que visava a analisar como o enfermeiro docente ministra suas aulas, agregou-se à primeira categoria, planejamento e ação docente. Sobre a ação docente, é necessário entender sua complexidade, associada à competência do docente e à construção científica e crítica na formação de novos sujeitos. Deve-se investir na busca por métodos que desenvolvam habilidades e competências que, por sua vez, recriem as conjunturas da aprendizagem de modo funcional, condizente com as exigências do mercado de trabalho. Efetivando a ação docente do professor como articulador do ensino, pluralizando formas de alcance dos objetivos necessários à aprendizagem, articulando comportamentos e expectativas dos alunos, o professor, como ser flexível e resiliente, caracteriza-se como competente.

A segunda categoria de análise, didática e metodologias, também está atrelada ao quarto objetivo proposto. A forma como o docente ministra suas aulas foi significativamente relacionada à metodologia de ensino utilizada. O domínio de conteúdo, associado ao método de ensino, ficou evidenciado pelas participantes da pesquisa: segundo os dados obtidos nas entrevistas realizadas, a aula do tipo expositivo-dialogada, com o uso do recurso do PowerPoint, ainda predomina nas aulas da enfermagem. As entrevistadas ainda associaram a metodologia ao foco da formação de professores, e não houve uma associação entre método e objetivos a serem desenvolvidos.

O conceito de metodologia apareceu de formas distintas, entre metodologias ativas e metodologias criativas, propiciando o entendimento de que métodos criativos teriam um conceito mais amplo e abrangente do que os métodos ativos. Na análise, não foi possível constatar a fidedignidade dos entendimentos revelados nas entrevistas, o que, de certo modo, firma-se é que, entre tantas metodologias disponíveis, devem ser usadas aquelas que facilitem a aprendizagem e que contribuam para o desenvolvimento do protagonismo do aluno nesse processo, bem como direcionem o conteúdo à realidade, desafiando os problemas existentes na sociedade.

Alcançados os objetivos específicos, foi possível responder à pergunta que norteou a pesquisa: de que maneira os saberes pedagógicos contribuem para a constituição docente? Ficou evidente que as fragilidades apresentadas pelos docentes, em relação ao conhecimento pedagógico, tornam-no incompleto em sua constituição e que a formação pedagógica é necessária para a constituição do enfermeiro docente como professor, em todos os aspectos que a educação do ensino superior exige.

Ainda, além do alcance dos objetivos específicos e da resposta à pergunta norteadora, a pesquisa buscou também atender ao objetivo geral, que foi analisar os saberes pedagógicos do professor de enfermagem no ensino superior. Desde a parte introdutória, passando pelo estado da arte, pelo referencial teórico e pelas análises de conteúdo, o estudo caracterizou-se por reflexões sobre os saberes pedagógicos.

Encerra-se, assim, afirmando que a pesquisa bibliográfica, os estudos, as leituras, a escuta, a observação e a análise provocaram reflexões importantes, tanto no sentido de firmarem-se algumas proposições apresentadas, como de redirecionar o olhar para outras concepções. O debruçar-se no contexto, efetivamente, levou a constatações, mas, além disso, causou novas inquietações, que trazem, diariamente, desafios a enfrentar como enfermeira docente.

## REFERÊNCIAS

- AGAPITO, Ana Paula Ferreira. Ensino superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. **Temporalis**, v. 16, n. 32, p. 123-140, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/14064>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- AMARAL, Ana Lúcia. Significados e contradições nos processos de formação de professores. In: DALBEN Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Coleção Didática. Disponível em: [http://endipe.fae.ufmg.br/livros/Livro\\_4.PDF](http://endipe.fae.ufmg.br/livros/Livro_4.PDF). Acesso em: 19 dez. 2021.
- ARAÚJO, Vanessa Ap. Ballista Tavares de; GEBRAN, Raimunda Abrou; BARROS, Helena Faria de. Formação e práticas de docentes de um curso de graduação em enfermagem. **Acta Scientiarum. Education**, v. 38, n. 1, p. 69-79, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i1.23180>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- AZZI, Roberta Gurgel; BASQUEIRA, Ana Paula. Como futuros professores vislumbram o ensino? **Psicologia: ensino & formação**, v. 5, n. 2, p. 2-18, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v5n2/v5n2a02.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- BAPTISTA, Suely de Souza; BARREIRA, Ieda de Alencar. Enfermagem de nível superior no Brasil e vida associativa. **Revista Brasileira de Enfermagem**, n. 59 (esp): 411-6, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2670/267019616005.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.
- BARBOSA, Elane da Silva; FERREIRA, Maria Nahir Batista; THERRIEN, Silvia Maria Nóbrega. O ser professor e o seu desenvolvimento profissional na perspectiva de enfermeiros que lecionam no ensino superior. **Revista COCAR**, Belém, v. 10, n. 20, p. 274-295, ago./dez. 2016. Disponível em: <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>. Acessado em: 10 ago. 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BASTOS, Manoel de Jesus. A Importância da Didática na Formação Docente. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 02, ed. 01, v. 14. p. 64-70, jan. 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/didatica-formacao-docente>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- BORTOLANZA, Juarez. Trajetória do ensino superior brasileiro: uma busca da origem até a atualidade. In: XVII COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, Argentina, 2017. **Anais [...]**, Mar Del Plata, Argentina, 22 a 24 nov. 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101\\_00125.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101_00125.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Apresentacao\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf). Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n. 33/2007**. Consulta sobre a carga horária do curso de graduação em Enfermagem e sobre a inclusão do percentual destinado ao Estágio Supervisionado na mesma carga horária. Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces033\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces033_07.pdf). Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n. 1.133/2001, aprovado em 7 de agosto de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 573, de 31 de janeiro de 2018. Recomendações do Conselho Nacional de Saúde à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação Bacharelado em Enfermagem. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 213, p. 38, 06 nov. 2018. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2018/Reso573.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 12, p. 59, 13 jun. 2013. Disponível em: [https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html#:~:text=O%20respeito%20devido%20%C3%A0%20dignidade,anu%C3%A0ncia%20%C3%A0%20participa%C3%A7%C3%A3o%20na%20pesquisa](https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html#:~:text=O%20respeito%20devido%20%C3%A0%20dignidade,anu%C3%A0ncia%20%C3%A0%20participa%C3%A7%C3%A3o%20na%20pesquisa). Acesso em: 16 jul. 2022.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. *In*: ANPED,

2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11-2337-int.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CAVALCANTI, Geilsa Soraia; VIANA, Ligia de Oliveira. As competências para o ensino de nível superior no Brasil: um olhar reflexivo sobre esta prática. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 56, n. 1, p. 1-12, 15 jul. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie5611557>. Acesso em: 20 abril 2021.

CHÍCARO, Sandra Conceição Ribeiro. A formação pedagógica do enfermeiro professor para o ensino superior. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) – Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/1649/Sandra%20Concei%3%a7%c3%a3o%20Ribeiro%20Chicaro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 out. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (COFEN). 2022. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br>. Acesso em: 02 jun. 2022.

CONSELHO REGIONAL DE ENFERMAGEM DO RIO GRANDE DO SUL (COREN). 2022. Disponível em: <https://www.portalcoren-rs.gov.br/>. Acesso em: 02 jun. 2022.

COSTA, Daianny Madalena; GHISLENI, Ana Cristina. A Pesquisa-Intervenção no Mestrado Profissional e suas possibilidades metodológicas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e79785, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hzKWNpLMCS3MySHNdPQWzwt/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2022.

COSTA, Roberta; PADILHA, Maria Itayra; AMANTE, Lúcia Nazareth; COSTA, Eliani; BOCK, Lisnéia Fabiani. O legado de Florence Nightingale: uma viagem no tempo. **Texto & Contexto – Enfermagem**, Florianópolis, v. 18, n. 4, p. 661-669, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/ntxb8WhXpNLpn4DC9ZQv8Pd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 19, p. 789-802, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/QqsDjVj8k8pB6fLdhHr6qHs/?lang=pt&format=html&st=next>. Acesso em: 19 dez. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**, v. 27, n. 3, 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/397/294>. Acesso em: 20 dez. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação do professor universitário. *In*: MOROSINI, Marília (org.). **Professor do ensino superior: docência e formação**. 2. ed. Brasília: Plano Editorial, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. *In*: DALBEN Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Coleção Didática. Disponível em: [http://endipe.fae.ufmg.br/livros/Livro\\_4.PDF](http://endipe.fae.ufmg.br/livros/Livro_4.PDF). Acesso em: 19 dez. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, p. 182-186, 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324>. Acesso em: 21 dez. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e pesquisa**, v. 39, p. 609-626, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQRg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 45-68, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416204.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 189-197, 2010. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?q=maria+isabel+da+cunha&hl=pt-BR&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholart](https://scholar.google.com.br/scholar?q=maria+isabel+da+cunha&hl=pt-BR&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart). Acesso em: 19 dez. 2021.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

DIAS, Lucas Paiva; DIAS, Marcos Paiva. Florence Nightingale e a História da Enfermagem. **HERE: História da Enfermagem – Revista eletrônica**, v. 10, n. 2, p. 47-63, 2019. Disponível em: <http://here.abennacional.org.br/here/v10/n2/a4.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

DICIO. Dicionário *Online* de Português. 2009 – 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 03 maio 2021.

DUARTE, Marco Antônio. Ser professor universitário: qual a responsabilidade? **Revista Científica**, Guaratinguetá, v. 1, n. 1, p. 3-10, 2012. Disponível em:

<http://www.fatecguaratingueta.edu.br/revista/index.php/RCO-TGH/article/view/3>.

Acesso em: 20 ago. 2023.

ERDMANN, Alacoque Lorenzini; FERNANDES, Juliana Vieira; MELO, Cecília; CARVALHO, Bruna Ré; MENEZES, Quézia; FREITAS, Roberta de; EMARINONY, Eduardo; BACKES, Marli Terezinha Stein. A visibilidade da profissão de enfermeiro: reconhecendo conquistas e lacunas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 62, n. 4. p. 637-643, jul./ ago. 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/reben/a/8FvrDWYXKkkXwPBqWRHVzFr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

FERNANDES, Carla Natalina da Silva; SOUZA, Maria Conceição Bernardo de Mello e. Docência no ensino superior em enfermagem e constituição identitária: ingresso, trajetória permanência. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 38, n. 1, e64495, mar. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rngenf/a/jp6XgXHTJwHr5MFDrf6gRxG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FERREIRA, Glaucirene Siebra Moura. **Formação, saberes e práticas pedagógicas de docentes no ensino superior de enfermagem**. 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em:

<<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=88983>> Acesso em: 30 out. 2021.

FERREIRA, Rosa Gomes dos Santos; NASCIMENTO, Jorge Luiz do. Sustentação pedagógica e legislação do ensino-aprendizagem: a formação em enfermagem no Brasil. **Revista Sustinere**, v. 5, n. 1, p. 54 - 67, jul. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/25551/21151>. Acesso em: 03 set. 2021.

FONSECA, João Paulo Soares. **O Enfermeiro Docente no Ensino Superior: atuação e formação profissional**, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i45.1027>. Acesso em: 15 out. 2021.

FREITAS, Daniel Antunes; SANTOS, Emanuele Mariano de Souza; LIMA, Lucy Vieira da Silva; MIRANDA, Lays Nogueira; VASCONCELOS, Eveline Lucena; NAGLIATE, Patrícia de Carvalho. Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 20, n. 57, p. 437-448, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-57622014.1177>>. Acesso em: 06 set. 2021.

FROTA, Mirna Albuquerque; WERMELINGER, Mônica Carvalho de Mesquita Werner; VIEIRA, Luiza Jane Eyre de Souza; XIMENES NETO, Francisco Rosemiro Guimarães; QUEIROZ, Raquel Santos Monte; AMORIM, Rosendo Freitas de. Mapeando a formação do enfermeiro no Brasil: desafios para atuação em cenários complexos e globalizados. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 25-35, 2020.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/Bxhbs99CZ8QgZN9QCnJZTPr/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 09 jun. 2022.

FUNDAÇÃO OSVALDO CRUZ (FIOCRUZ). Pesquisa inédita traça perfil da enfermagem no Brasil. *In*: AGÊNCIA FIOCRUZ DE NOTÍCIAS, 07 maio 2015.

Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/pesquisa-inedita-traca-perfil-da-enfermagem-no-brasil>. Acesso em: 10 mar. 2022.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, António. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em:

<https://www.fc.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/programas/EducacaoparaaCiencia/revistacienciaeeducacao/cen03a08.pdf>.

Acesso em: 02 jul. 2023.

GAUTHIER, Colleen. O que é educação baseada em competências? *In*: D2L, 15 set. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3qWCnea>. Acesso em: 10 ago. 2023.

GOERGEN, Paulo. Universidade e compromisso social. *In*: RISTOFF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira (orgs.). **Universidade e compromisso social**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOTTEMS, Leila Bernarda Donato. A história da educação e do ensino de enfermagem e as ressonâncias na prática do cuidado em enfermagem e saúde. **HERE: História da Enfermagem – Revista eletrônica**, v. 5, n. 2, p. 144-145, ago./dez. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Desktop/Referencial%20Enfermagem/bde-26780-239.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

GRILLO, Marlene Correro. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. *In*: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Denise-Leite/publication/265113054\\_PROFESSOR\\_DO\\_ENSINO\\_SUPERIOR/links/547327f80cf216f8cfaea20b/PROFESSOR-DO-ENSINO-SUPERIOR.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Denise-Leite/publication/265113054_PROFESSOR_DO_ENSINO_SUPERIOR/links/547327f80cf216f8cfaea20b/PROFESSOR-DO-ENSINO-SUPERIOR.pdf). Acesso em: 19 dez. 2021.

HERINGER, Rosana. Políticas para a educação superior pública nos dois primeiros anos do governo Bolsonaro. *In*: HEINRICH BOLL STIFTUNG, Rio de Janeiro, 27 fev. 2021. Disponível em: <https://br.boell.org/pt-br/2021/02/27/politicas-para-educacao-superior-publica-nos-dois-primeiros-anos-do-governo-bolsonaro>. Acesso em: 06 jul. 2022.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias. *In*: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Denise-Leite/publication/265113054\\_PROFESSOR\\_DO\\_ENSINO\\_SUPERIOR/links/547327f80cf216f8cfaea20b/PROFESSOR-DO-ENSINO-SUPERIOR.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Denise-Leite/publication/265113054_PROFESSOR_DO_ENSINO_SUPERIOR/links/547327f80cf216f8cfaea20b/PROFESSOR-DO-ENSINO-SUPERIOR.pdf). Acesso em: 19 dez. 2021.

JUNG, Karen Maria. **A pesquisa na formação do professor**. 2017. Disponível em: [http://euler.mat.ufrgs.br/~vclotilde/disciplinas/pesquisa/texto\\_Jung.pdf](http://euler.mat.ufrgs.br/~vclotilde/disciplinas/pesquisa/texto_Jung.pdf). Acesso em: 25 set. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. São Paulo:Atlas, 1992.

LEONELLO, Valéria Marli; MIRANDA NETO, Manoel Vieira de; CAMPOS, Maria Amélia de. A formação superior de Enfermagem no Brasil: uma visão histórica. **Revista da Escola de Enfermagem da USP [online]**, v. 45, n. spe2, p. 1774-1779, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0080-62342011000800024>>. Acesso em: 06 set. 2021.

LIMA, Tatiane; CUNHA, Mauro. A educação superior no Brasil contemporâneo (1995-2016): uma análise dos Governos de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 28, jun. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/71794-297211-1-PB.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2022.

LITTLE, David. Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. **System**, v. 23, n. 2, p. 175-182, 1995.

LUAIZA, Benito Almaguer. Educação, ensino e instrução: o que significam estas palavras. *In*: \_\_\_\_\_. **Didática Universitária: por um ensino superior**. Porto: Novas Edições Acadêmicas, 2017. Disponível em: <https://www.monografias.com/pt/trabalhos3/educacao-ensino-instrucao/educacao-ensino-instrucao2.shtml>. Acesso em: 17 jul. 2022.

LÜDKE, Menga (coord.). **O professor e a pesquisa**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

MADEIRA, Miguel Carlos; SILVA, Rosa Maria Alves. **Ensinar na Universidade: didática para professores iniciantes**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MACHADO, Nilson. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. São Paulo: Cortez. 1995.

- MARQUES, Stela; OLIVEIRA, Thiago. Educação, ensino e docência: reflexões e perspectivas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.189-211, set./dez. 2016. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 08 jul. 2022.
- MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva** [online], v. 14, n. 1, p. 41-60, 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100006>>. Epub 30 maio 2003. Acesso em: 25 abr. 2022.
- MASETTO, Marcos Tarciso. **Competências pedagógicas do professor universitário**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.
- MEDEIROS, Arilene Maria Soares. Docência no ensino superior: dilemas contemporâneos. **Revista Faced**, Salvador, n.1 2, p. 71-87, jul./dez. 2007. Disponível em: [https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/tx\\_7\\_docencia\\_dilemas.pdf](https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/tx_7_docencia_dilemas.pdf). Acesso em: 30 ago. 2023.
- MELO, Géssyca Cavalcante; SANTOS, Maria do Socorro Ferreira dos; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa; BARBOSA, Valquiria Farias Bezerra. Enfermagem e docência: percepções de acadêmicos sobre o ensino de Enfermagem e a prática pedagógica. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/20716>. Acesso em: 28 ago. 2021.
- MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciência sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 01-12, abr. 2017.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf). Acesso em: 16 jul. 2022.
- MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Denise-Leite/publication/265113054\\_PROFESSOR\\_DO\\_ENSINO\\_SUPERIOR/links/547327f80cf216f8cfaea20b/PROFESSOR-DO-ENSINO-SUPERIOR.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Denise-Leite/publication/265113054_PROFESSOR_DO_ENSINO_SUPERIOR/links/547327f80cf216f8cfaea20b/PROFESSOR-DO-ENSINO-SUPERIOR.pdf). Acesso em: 19 dez. 2021.

NACIF, Paulo Gabriel; CAMARGO, Murilo Silva de. **Desenvolvimento de Competências Múltiplas e a Formação Geral na Base da Educação Superior Universitária**. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, maio 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/universidade\\_reconcavobaiano.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/universidade_reconcavobaiano.pdf). Acesso em: 10 ago. 2023.

NEVES, Joice Claret. **Prática pedagógica dos docentes enfermeiros do curso de Enfermagem de uma instituição de ensino superior pública de Manaus – AM**. 2018. 149 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – programa de pós-graduação em enfermagem mestrado associado em enfermagem – Universidade Federal do Amazonas – Universidade do Estado do Pará, Manaus, 2018. Disponível em: [https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7015/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o\\_JoiceNeves\\_PPGENF.pdf](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7015/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o_JoiceNeves_PPGENF.pdf). Acesso em: 15 out. 2021.

NINO, Nanci da Silva. **Docente universitário do curso de enfermagem: uma reflexão sobre as práticas pedagógicas**. 2010. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/1017>. Acesso em: 15 out. 2021.

OGUISSO, Taka (org.). **Trajatória histórica e legal da enfermagem**. 2 ed. São Paulo: Manole, 2007.

OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de. Educação Superior no Brasil e desigualdades (1964 – 2019): entre construções e reformas. **Revista de Ciências do Estado**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revce/article/view/e35110>. Acesso em: 06 jul. 2022.

OLIVEIRA, Cláudia Chueire; VASCONCELOS, Maura Maria Morita. A formação pedagógica institucional para a docência na Educação Superior. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online], v. 15, n. 39, p. 1011-1024, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832011005000024>. Acesso em: 06 set. 2021.

PALANGANA CAMPANER, Isilda; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 1, p. 111-128, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415106.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

PAVA, Andrea Macêdo; NEVES, Eduardo Borba. Arte de ensinar enfermagem: uma história de sucesso. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 64, n. 1, p. 145-151, jan./fev. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/4n3WtkW8R7mwqMC7tkpHqjC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 jun. 2022.

PEREIRA, Andreza Coelho; LIMA, Hannah Alves Dutra; MOURA, Hélen Cristian Rodrigues de; GONÇALVES, Myckahellen Cardoso; FURBINO, Sheila Aparecida Ribeiro. A história da enfermagem como subsídio para a compreensão da evolução do campo de atuação do enfermeiro. *In*: PASSEI DIRETO, 2019. Disponível em:

<https://www.passeidireto.com/arquivo/79995707/enfer-2012-2-a-historia-da-enfermagem-como-subsidio-para-a-compreensao-da-evoluc>. Acesso em: 02 jun. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASATASIOU, Léa Das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASATASIOU, Léa das Graças Camargos. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIRES, Denise. A enfermagem enquanto disciplina, profissão e trabalho. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 62, n. 5, p. 739-744, set./out. 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Desktop/Referencial%20Enfermagem/baixados%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/User/Desktop/Referencial%20Enfermagem/baixados%20(5).pdf). Acesso em: 10 jun. 2022.

POLIT, Denise F.; BECK, Cheril Tatano; HUNGLER, Bernardette P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

PORTAL: Educação. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Portal:Educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 18 jul. 2022.

RAMPELLOTTI, Luís, Fernando. **O bom docente enfermeiro: o olhar dos estudantes de cursos técnicos acerca dos saberes docentes**. 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/1146/Luis%20Fernando%20Rampellotti\\_Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mestrado.pdf?sequence=1&isAllowed=](https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/1146/Luis%20Fernando%20Rampellotti_Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mestrado.pdf?sequence=1&isAllowed=). Acesso em: 20 ago. 2023.

RIEGEL, Fernando. **Saberes de Docentes de um Curso de Graduação em Enfermagem e as Implicações das Políticas Públicas de Saúde e Educação**. 2008. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale dos Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1961?locale-attribute=en>. Acesso em: 02 jun. 2022.

ROCHA, Bruna Sayumi Ueno; GIORDANI, Anecy Tojeiro; FUJITA, Leticia Ayumi Sada; REINALDI, Maria Aldinete de Almeida. Principais desafios na docência em Enfermagem: uma revisão sistemática da literatura. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 5, e87951487, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1487>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SANTOS, Amanda Lopes dos; PRATI, Sérgio Roberto Adriano; SANTOS, Aline de Souza. Estilo de vida de universitários: análise de estudantes em diferentes turnos. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 5, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i5.15442>. Acesso em: 20 set. 2023.

SANTOS, Iraci dos; SOBRAL, Figueiredo Vera; TAVARES, Claudia. Cuidado: construindo uma nova história de sensibilidade. **Online Brazilian Journal of Nursing**, v. 1, n. 3, 2002. Disponível em: <https://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/4821>. Acesso em: 02 jun. 2022.

SAVIANI, Demerval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade [*online*]. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SOUSA, Ismael Moreira de; VIANA, Carla Daniele Mota Rêgo; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; COSTA, Marcélid Berto da. Reflexões acerca da atuação do enfermeiro na docência: formações, aspectos e compreensões. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 16, n. 44, p. 414-438, 2018. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3759/47966038>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SOUSA, José Vieira de. História da Educação Superior. *In*: MAROSINI, Marília. **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. V. 02. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/livro/1563/>. Acesso em: 15 out. 2021.

SOUZA, Cláudio José de. **Integralização do ensino teórico-prático: mobilizando as competências do enfermeiro docente na graduação em enfermagem**. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciências do Cuidado em Saúde) – Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, Niterói, 2014. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/25335>. Acessado em: 20 out. 2021.

SOUZA, Cláudio José de; VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti. Formação pedagógica do enfermeiro docente baseado em competências: exigência ou necessidade? **European Journal of Education Studies**, v. 3, n. 3, p. 241-251, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.291993>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SOUZA, Maria de Lourdes de; SARTOR, Vicente Volnei de Bona; PADILHA, Maria Itayra Coelho de Souza; PRADO, Marta Lenise do. O cuidado em enfermagem: uma aproximação teórica. **Texto & Contexto – Enfermagem**, v. 14, n. 2, p. 266-270, abr./jun. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/RPGd7WQhG6bbszqZZzjG4Rr/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 02 jun. 2022.

SPOHR, Albino. A diferença entre ensino e educação. *In*: ZERO HORA, Porto Alegre, 17 out. 2006. Disponível em: [http://www.sersel.com.br/imprensa\\_releases\\_17.asp](http://www.sersel.com.br/imprensa_releases_17.asp). Acesso em: 08 jul. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAGULA, Edilaine; NASCIMENTO, Mari Clair Moro; GASPARIN, João Luiz. Educação, didática e pedagogia: a interlocução entre o conhecimento científico e o senso comum. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 30, n. 1, p. 284-298, mar./dez. 2019. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/6743-Texto%20do%20Artigo-25865-25780-10-20191231.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

VALENÇA, Cecília Nogueira; SANTOS, Raionara Cristina de Araújo; MEDEIROS, Soraya Maria de; GUIMARÃES, Jacileide; GERMANO, Raimunda Medeiros; MIRANDA, Francisco Arnaldo Nunes de. Reflexões sobre a articulação entre o *homo faber* e o *homo sapiens* na enfermagem. **Escola Anna Nery** [online], v. 17, n. 3, p. 568-572, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-81452013000300023>. Acesso em: 26 ago. 2021.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE PESQUISA

Sexo
Idade
Há quanto tempo você é formado em Enfermagem?
Se formou em Instituição pública ou privada?
Tens experiência com enfermeiro, fora da docência? Se sim, conte-me brevemente qual sua experiência profissional.
Como ingressou na docência?
Há quanto tempo atua como docente do Ensino Superior?
Tens alguma especialização?
Tens formação específica para atuação docente? Se sim, qual?
Hoje, qual(is) atividade(s) profissional(is) você desenvolve?
Há quanto tempo atua como docente nessa Instituição?
Já atuou em outras Instituições de Ensino Superior? Se sim, públicas, ou privadas?
Quais disciplinas já ministrou?
Qual (is) disciplina(s) você ministra hoje?
De que maneira você se percebe como enfermeiro professor do Ensino Superior?
Comente como você organiza e planeja suas aulas:
Quais saberes você entende como necessários para a prática como docente?
Fale de que maneira você ministra suas aulas:
Você como docente do Ensino Superior possui /reconhece os conhecimentos pedagógicos para tal atuação? Comente:

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-  
Graduação

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

*O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.*

---

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A contribuição dos saberes pedagógicos na constituição do enfermeiro docente”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). A referida pesquisa está sendo conduzida por mim, Danuza Cristina Gatto, com a orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha. Como objetivo principal desta investigação de Mestrado busca-se analisar os saberes pedagógicos do professor de Enfermagem, do Ensino Superior. Essa pesquisa se justifica pela necessidade de profundas discussões no cenário do Ensino Superior no Brasil, dentre elas a atividade docente, passando pelas competências pedagógicas, conhecimento científico, didática, aprendizagem, formação de professores em relação a qualidade do ensino do ensino ofertado.

Se concordar em fazer parte da pesquisa, você irá conceder uma entrevista, com previsão de duração de 60 min, contendo perguntas abertas sobre a temática dos saberes pedagógicos na contribuição para a constituição do enfermeiro docente. Suas respostas serão gravadas, transcritas e analisadas. A partir dessa análise, será elaborado um instrumento que possibilitará um roteiro de estimulação à formação pedagógica de professores enfermeiros.

É possível que ocorra algum constrangimento ao responder às questões, ou sentimento de desconforto durante a entrevista, além de preocupação com vazamento de informações sigilosas, entre outras manifestações emocionais de sua parte. Se isso acontecer, avise-me imediatamente para que possamos resolver a situação da melhor forma possível e, caso seja necessário, haverá encaminhamento para atendimento especializado. A conversa será realizada em ambiente adequado e reservado. Os dados gerados durante a entrevista são confidenciais e ficarão sob minha guarda por um período de 5 anos. Depois disso, eles serão inutilizados.

Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Se não concordarem participar, ou quiser desistir em qualquer momento, isso não lhe causará nenhum prejuízo. Você poderá obter informações sobre a pesquisa a qualquer momento, e os resultados estarão à sua

disposição quando esta for finalizada. Em caso de dúvidas, poderá esclarecê-las a qualquer momento comigo, pelo e-mail [danuzagatto@gmail.com](mailto:danuzagatto@gmail.com).

Se entender que, diante dessas explicações, você está suficientemente informado(a) a respeito da pesquisa e concordar, de livre e espontânea vontade em participar, como colaborador(a) voluntário(a), informe seu nome e assine no local indicado.

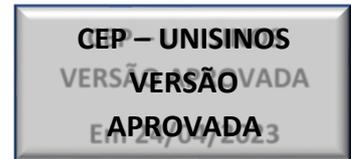
Este termo será assinado em duas (2) vias. Uma ficará sob minha responsabilidade, e a outra fica com você. Muito obrigada por sua colaboração.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / 2023

\_\_\_\_\_  
Nome do participante

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

Danuza Cristina Gatto Pesquisadora



Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande do Sul

Brasil E-mail: [cep@unisinos.br](mailto:cep@unisinos.br) Telefone: 3591 1122 ramal 3219

**ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

UNIVERSIDADE DO VALE DO  
RIO DOS SINOS - UNISINOS

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A contribuição dos saberes pedagógicos na constituição do enfermeiro docente.

**Pesquisador:** Danuza Cristina Gatto

**Área Temática:**

**Versão:** 6

**CAAE:** 65696622.0.0000.5344

**Instituição Proponente:** Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.019.322

**Apresentação do Projeto:**

Projeto de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional que se encontra em estágio de qualificação. Seu objetivo geral consiste em analisar os saberes pedagógicos do professor de Enfermagem no Ensino Superior. Esta pesquisa é de natureza qualitativa exploratória. Contará com a participação de 7 enfermeiros docentes do Ensino Superior cujo contato será feito diretamente pela pesquisadora. Será realizada entrevista semiestruturada, buscando informações sobre o perfil desse profissional e suas vivências docentes, com gravação e diário de campo. A análise dos dados gerados a partir dessas interações se dará por meio de análise de conteúdo.

**Objetivo da Pesquisa:**

O objetivo geral da dissertação está assim definido: analisar os saberes pedagógicos do professor de Enfermagem do Ensino Superior.

Como objetivos específicos, estão indicados os seguintes:

- a) conhecer como o enfermeiro docente se organiza para o planejamento das suas aulas;
- b) compreender como enfermeiro docente se percebe como professor do ensino superior;
- c) mapear os saberes pedagógicos do enfermeiro docente;
- d) analisar como enfermeiro docente ministra suas aulas, no Ensino Superior;
- e) desenvolver como produto desta pesquisa a criação de um roteiro de estimulação para a formação pedagógica de enfermeiros docentes.

Continuação do Parecer: 6.019.322

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A informação sobre riscos no Formulário da Plataforma Brasil foi ajustada, utilizando-se da seguinte redação: "Por se caracterizar como uma pesquisa de risco mínimo, é possível que o mínimo, é possível que o participante tenha algum constrangimento ao responder às questões, ou sentimento de desconforto durante a entrevista, além de preocupação com vazamento de informações sigilosas, entre outras manifestações emocionais de sua parte. Se isso acontecer, o participante é convidado a fazer contato com a pesquisadora para avaliar e resolver a situação da melhor forma possível. Caso necessário, haverá encaminhamento para atendimento especializado."

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa mostra um bom encaminhamento para a realização da etapa de interação com os profissionais em foco. Evidencia contribuição pertinente para a área na qual se insere e para os participantes com os quais se dará a interação. O cronograma da pesquisa está atualizado em todos os documentos, considerando o mês de maio para a geração de dados e conclusão da pesquisa em novembro de 2023.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os documentos obrigatórios estão adequados. A pendência do parecer anterior foi atendida, ajustando as versões do TCLE conforme solicitado.

#### **Recomendações:**

Não há.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências ou inadequações.

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Conforme "Parecer Consubstanciado do CEP", o projeto está aprovado (neste parecer encontrará o número de aprovação). Acesse a Plataforma Brasil e localize o TCLE aprovado e carimbado, em folha timbrada. É obrigatório o uso desse TCLE para reproduzir cópias e entregar aos participantes da coleta de dados. Instruções para localização do TCLE aprovado: Na aba "Pesquisador", clicar na lupa da coluna "Ações", em "Documentos do Projeto de Pesquisa", na Árvore de Arquivos, expandir as pastas totalmente, com as setas apontadas para baixo, até encontrar TCLE/Termos de Assentimento, clicando encontrará TCLE aprovado (em pdf), data 24/04/2023. Dúvidas, faça contato com Adriana Capriolli, 51- 3591-1122 ramal 3219.

UNIVERSIDADE DO VALE DO  
RIO DOS SINOS - UNISINOS



Continuação do Parecer: 6.019.322

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES BASICAS_DO_PROJETO_2040307.pdf	24/04/2023 11:02:24		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	17/04/2023 10:15:16	Danuza Cristina Gatto	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetofinalparaoComite.docx	17/04/2023 10:15:02	Danuza Cristina Gatto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	17/04/2023 10:14:40	Danuza Cristina Gatto	Aceito
Outros	Documento.docx	24/01/2023 08:57:00	Danuza Cristina Gatto	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_546707.pdf	27/10/2022 15:56:03	Danuza Cristina Gatto	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Danuza_CEP.pdf	27/10/2022 15:33:04	Danuza Cristina Gatto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Danuzagatto.pdf	24/04/2023 17:04:29	Cátia de Azevedo Fronza	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO LEOPOLDO, 24 de Abril de 2023

**Assinado por:**

Cátia de Azevedo Fronza

(Coordenador(a))