



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DALILA MARQUES LEMOS

**A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO
CURSO DE BACHARELADO EM ENFERMAGEM DE UMA INSTITUIÇÃO DE
ENSINO SUPERIOR**

BOA VISTA, RR

2021

DALILA MARQUES LEMOS

**A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO
CURSO DE BACHARELADO EM ENFERMAGEM DE UMA INSTITUIÇÃO DE
ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração: Educação e Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Augusto Hercks Menin.

BOA VISTA, RR

2021

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

L557c Lemos, Dalila Marques.

A constituição da docência de professores universitários do curso de
bacharelado em Enfermagem de uma Instituição de Ensino Superior /

Dalila Marques Lemos. – Boa Vista, 2021.
120 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Augusto Hercks Menin.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Roraima,
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1 - Ensino de Enfermagem. 2 - Saberes docentes. 3 - Trajetória pessoal
e profissional. I - Título. II - Menin, Pedro Augusto Hercks (orientador).

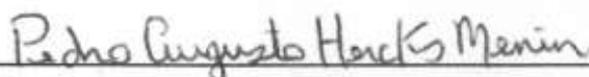
CDU - 378.124

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista:
Maria de Fátima Andrade Costa - CRB-11/453-AM

DALILA MARQUES LEMOS

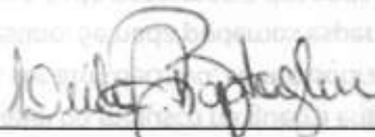
**A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO
CURSO DE BACHARELADO EM ENFERMAGEM DE UMA INSTITUIÇÃO DE
ENSINO SUPERIOR**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do grau de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Roraima. Área de concentração: Educação e Formação de Professores. Defendida em 28 de setembro de 2021 e avaliada pela seguinte banca examinadora:



Prof. Dr. Pedro Augusto Hercks Menin

Orientador/ Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação – UFRR



Prof. Dra. Leila Adriana Baptaglin

Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação - UFRR



Prof. Dr. Américo Alves de Lyra Júnior
Curso de Relações Internacionais – UFRR

Aos meus pais,
Aos meus irmãos,
Aos meus amigos e amigas,
Aos professores, potencializadores da riqueza não ensinada nos livros,
À Enfermagem, com a preciosidade do cuidado em todos os tempos!!!

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa, nem de longe, foi realizada unicamente por mim. Existiram muitas mãos às quais quero imensamente agradecer porque, em algum momento nesse percurso investigativo, seguraram comigo a caneta do tempo, o teclado das conversas que amadureceram as ideias, a mensagem que entendeu a ausência e a amizade que abraçou este modo mestrandia de ser, digamos fase “gerundiana” da minha vida da qual sentirei muito orgulho de dizer um dia que “mestrei”.

À Universidade Federal de Roraima, na pessoa do magnífico reitor, prof. Dr. José Geraldo Ticianeli e do pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação, prof. Dr. Marcos José Salgado Vital, pelo ensino gratuito e de qualidade!!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pela autorização do Mestrado em Educação da UFRR e pelo incentivo à pesquisa!

Ao Centro de Educação da Universidade Federal de Roraima pela perseverança na aprovação do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da UFRR, numa região brasileira ainda carente de programas e profissionais qualificados neste nível de ensino.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRR, na gratidão à gestão atual e anterior, pela postura adotada na condução das atividades que sempre exigem prazos, mas que soube pacientar-se neste tempo de pandemia.

A todos os professores do PPGE/UFRR pela partilha de reflexões geradoras de questionamentos e curiosidade científica, tão importantes na investigação. Em especial à professora Dra. Jéssica de Almeida pelas contribuições nesta pesquisa, principalmente, na elaboração do estado de conhecimento sobre a produção científica a respeito da docência em Enfermagem.

Ao querido prof. Dr. Pedro Augusto Hercks Menin, meu orientador!! Que se mostrou estupendo em tudo e, entre uma conversa e outra, sempre contou as melhores histórias.

À professora Dra. Leila Adriana Baptaglin e ao professor Dr. Américo Alves de Lyra Júnior pela valiosa contribuição no refinamento deste trabalho como banca examinadora!!

Aos colegas do Mestrado em Educação pelas experiências de viver o sonho coletivo e colaborativo da Pós-Graduação!!

A todos os participantes dessa pesquisa, obrigada pelas histórias e memórias que criaram motivação [motivo + ação] em mim!!

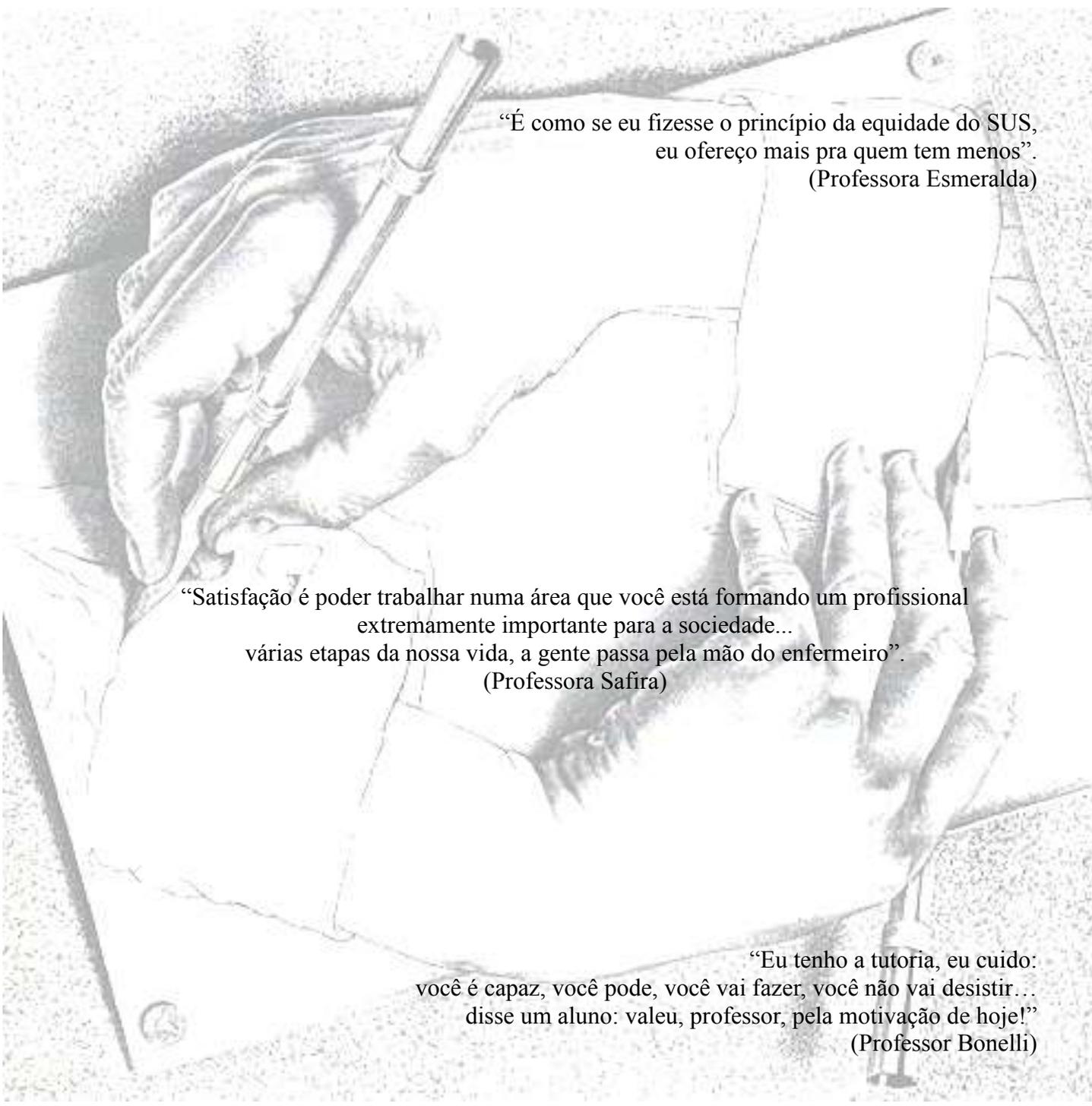
Aos meus amigos e amigas pela estima da pergunta 'E o mestrado?' lembrando-me que queriam, também, alegrar-se comigo!!

Aos meus pais e irmãos pelo apoio silencioso e não menos sincero que deu força e coragem para prosseguir!!

Aos meus chefes e ex-chefes e colegas de trabalho pelo incentivo e ajuda que demasiadamente facilitaram as conciliações necessárias.

À professora Dra. Meire Joisy Almeida Pereira, primeira incentivadora da oportunidade de eu estar no mestrado, para quem permanecem os mesmos agradecimentos do meu TCC da graduação. Obrigada!!

A Deus, ontem, hoje e eternamente: princípio e fim de toda as coisas!!



“É como se eu fizesse o princípio da equidade do SUS,
eu ofereço mais pra quem tem menos”.
(Professora Esmeralda)

“Satisfação é poder trabalhar numa área que você está formando um profissional
extremamente importante para a sociedade...
várias etapas da nossa vida, a gente passa pela mão do enfermeiro”.
(Professora Safira)

“Eu tenho a tutoria, eu cuido:
você é capaz, você pode, você vai fazer, você não vai desistir...
disse um aluno: valeu, professor, pela motivação de hoje!”
(Professor Bonelli)

Mãos desenhando (1948) - Escher

RESUMO

A docência vem sendo estudada sob diferentes perspectivas interessadas na compreensão do “ser professor” e de todas as interações que dela decorrem. Esta pesquisa tem como objetivo compreender a constituição da docência de professores do curso de Bacharelado em Enfermagem de uma instituição pública. O presente trabalho integra estudos sobre formação de professores e práticas educativas, nomeadamente a linha de pesquisa 1 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (PPGE/UFRR). É um estudo qualitativo com características de Pesquisa Participante. Os sujeitos da pesquisa foram 10 professores universitários do curso de graduação em Enfermagem de uma universidade brasileira localizada na região norte. Como técnica de coleta de dados, utilizou-se a aplicação de questionário e entrevista semiestruturada cujos dados foram analisados por meio da Análise de conteúdo de Bardin (2016). Especificamente, esta pesquisa tratou de conhecer os saberes docentes na área de educação em enfermagem; apresentar a trajetória pessoal e profissional dos professores e; identificar o sentido dado aos conhecimentos pedagógicos na docência em enfermagem. Foi necessário, para isso, realizar revisão de literatura com a finalidade de conhecer investigações a respeito da temática central, foi elaborado, também, um estado do conhecimento de base bibliográfica, com abordagem quanti-qualitativa, desenvolvido para conhecer a produção científica brasileira sobre a constituição da docência em enfermagem nos últimos vinte anos (2001- 2020). De modo geral, evidenciou-se o principal achado dessa etapa da presente pesquisa, qual seja: a constituição da docência e, especificamente, da docência em enfermagem é dinâmica e diversificada uma vez que os trabalhos versaram sobre a formação e desenvolvimento profissional, teoria e prática, ensino em instituições do setor público e privado, políticas educacionais, precarização e condições do trabalho docente e construção de competências. Nesse sentido, resolvemos categorizar os resultados da entrevista realizada com os participantes em 03 grandes linhas temáticas, cada uma composta por 03 subcategorias: caminhos da docência no ensino de Enfermagem – trajetórias e a complementação prática da assistência; os saberes docentes no ensino de enfermagem e; desafios e esperanças da docência universitária em enfermagem. A perspectiva da docência foi sendo cultivada nas experiências da vida: crescimento dentro do ambiente escolar, grupo de estudos, familiares que são professores, familiares que são enfermeiros, convívio com profissionais da área da saúde, engajamento político que leva para inclusão de minorias. Contudo, os conhecimentos pedagógicos não estiverem tão presentes na educação formal na graduação e pós-graduação. Quando perguntados sobre narrativas de aulas, os participantes levantaram questões concernentes a sentimentos como insegurança, timidez, perfil de aluno questionador; necessidade da prática profissional da assistência como possibilidade de complementação do que é ensinado em sala de aula; existência de fragmentação entre o cargo de professor e do profissional enfermeiro.

Palavras-chave: Ensino de Enfermagem. Saberes docentes. Trajetória pessoal e profissional.

ABSTRACT

Teaching has been studied from different perspectives interested in understanding “being a teacher” and all the interactions that result from it. This research aims to understand the constitution of the teaching of professors in the Bachelor of Nursing course at a public institution. This work integrates studies on teacher training and educational practices, namely research line 1 of the Graduate Program in Education at the Federal University of Roraima (PPGE/UFRR). It is a qualitative study with Participant Research characteristics. The research subjects were 10 university professors from the undergraduate nursing course at a Brazilian university located in the northern region. As a data collection technique, we used the application of a questionnaire and semi-structured interviews whose data were analyzed using Bardin's Content Analysis (2016). Specifically, this research dealt with knowing the teaching knowledge in the area of nursing education; present the personal and professional trajectory of teachers and; identify the meaning given to pedagogical knowledge in nursing teaching. For this, it was necessary to carry out a literature review in order to know investigations about the central theme. A state of knowledge of a bibliographic base was also elaborated, with a quantitative-qualitative approach, developed to know the Brazilian scientific production on the constitution of nursing teaching in the last twenty years (2001-2020). In general, the main finding of this stage of the present research was evidenced, namely: the constitution of teaching and, specifically, teaching in nursing is dynamic and diversified since the works were about professional training and development, theory and practice, teaching in public and private sector institutions, educational policies, precariousness and conditions of teaching work, and building skills. In this sense, we decided to categorize the results of the interview conducted with the participants into 03 main thematic lines, each one composed of 03 subcategories: teaching paths in Nursing education – trajectories and practical complementation of care; teaching knowledge in nursing education and; challenges and hopes of university teaching in nursing. The teaching perspective was being cultivated in life experiences: growth within the school environment, study group, family members who are teachers, family members who are nurses, interaction with health professionals, political engagement that leads to inclusion, a minority. However, pedagogical knowledge is not so present in formal education at undergraduate and graduate levels. When asked about class narratives, participants raised questions concerning feelings such as insecurity, shyness, inquisitive student profile; need for professional care practice as a possibility to complement what is taught in the classroom; existence of fragmentation between the position of professor and professional nurse.

Keywords: Nursing Education. Teaching knowledge. Personal and professional trajectory.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Área de conhecimento dos programas de Pós-Graduação (quantidade de dissertações e teses)	27
Gráfico 2 - Ampliação da produção sobre docência em enfermagem no Ensino Superior	28
Gráfico 3 - Quantitativo de trabalhos sobre docência em enfermagem no ensino superior por instituições brasileiras	29

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultado da pesquisa dos descritores nos buscadores	22
Quadro 2 - Relação de artigos científicos (Autor(es)/Título e Programa/Revista e Ano)	23
Quadro 3 - Relação de dissertações (Autor e orientador(es)/Título e Programa/Universidade/Local/Ano)	24
Quadro 4 - Relação de teses (Autor e orientador(es)/Título e Programa/Universidade/Local/Ano)	25
Quadro 5 - Conteúdo/Objetivo/Método/Resultados e Conclusões (artigos)	30
Quadro 6 - Objetivo/Método/Resultados e Considerações (dissertações)	32
Quadro 7 - Objetivo/Método/Resultados e Conclusões (teses)	38
Quadro 8 - Referencial teórico	41
Quadro 9 - Perfil dos participantes da pesquisa	48
Quadro 10 - Formação acadêmica dos participantes	49
Quadro 11 - Disciplina específica relacionada à docência na Pós-Graduação e participação em curso de formação de professor nos últimos 03 anos na docência	50
Quadro 12 - Disciplinas ministradas pelos docentes participantes	51
Quadro 13 - Linhas temáticas e subcategorias da análise dos dados da entrevista	79
Quadro 14 - Didáticas específicas no ensino de enfermagem	105

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - autorreflexão dos participantes sobre quem é o professor(a)	75
--	----

LISTA DE SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAEE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PBL	<i>Problem-based Learning</i>
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento e Livre Esclarecido
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 JUSTIFICATIVA	15
3 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	18
4 OBJETIVO GERAL	18
4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	18
5 REVISÃO DA LITERATURA	19
6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	45
6.1 CONTEXTO DA PESQUISA	47
6.2 PARTICIPANTES OU SUJEITOS DA PESQUISA	48
6.3 INSTRUMENTOS OU PROTOCOLOS DE REGISTRO	53
6.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	53
6.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	54
7 CAPÍTULO 1 SABERES E CONHECIMENTOS DOS PROFESSORES E A DOCÊNCIA	56
8 CAPÍTULO 2 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CAMINHOS PARA SUA CONSTITUIÇÃO	66
9 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM ENFERMAGEM: TRAJETÓRIAS, SABERES E DESAFIOS	75
9.1 CAMINHOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO DE ENFERMAGEM: TRAJETÓRIAS E A COMPLEMENTAÇÃO PRÁTICA DA ASSISTÊNCIA	80
9.1.1 Trajetória pessoal e profissional no percurso de vida do professor	80
9.1.2 A prática da assistência profissional na complementação da docência na área de educação em enfermagem	84
9.1.3 A exclusividade de ser professor numa das perspectivas da profissão de Enfermagem	87
9.2 OS SABERES DOCENTES NO ENSINO DE ENFERMAGEM	90
9.2.1 O ensino de enfermagem ontem e hoje: valores e comportamentos na relação professor-aluno.	90
9.2.2 Fase inicial da docência e seus desafios na área da enfermagem	93
9.2.3 A percepção do professor sobre a docência e a enfermagem	96
9.3 DESAFIOS E ESPERANÇAS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM ENFERMAGEM	99
9.3.1 Ressignificação do modo de ser professor	99
9.3.2 Fontes de satisfação em ser professor: reconhecimento de si próprio e do aluno	103
9.3.3 Didáticas específicas na área da educação em enfermagem	105
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
11 REFERÊNCIAS	110
ANEXOS E APÊNDICES	114

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a constituição da docência de professores do curso de Bacharelado em Enfermagem de uma instituição de ensino superior. A docência vem sendo estudada sob diferentes perspectivas interessadas na compreensão do “ser professor” e de todas as interações que dela decorrem.

A busca por respostas a inquietações envolvendo o ensino e o papel da Educação na transformação de uma sociedade, direta ou indiretamente, aborda temas relacionados ao professor. Aliado a isso, sabemos que a profissão docente é uma profissão das interações humanas, ou seja, apresenta oportunidade de estabelecer novas práticas, principalmente entre professor e estudantes, a partir de outras formas de concepção de Educação, mundo e homem.

O presente trabalho integra os estudos sobre formação de professores e práticas educativas, nomeadamente a linha de pesquisa 1 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (PPGE/UFRR). Estudos desta natureza têm a intenção de refletir sobre a inter-relação entre o que professores *são*, como se percebem e se transformam no decorrer da carreira profissional e o que *fazem*, como direcionam os saberes e experiências no desenvolvimento do ensino proposto aos estudantes em sala de aula.

Com efeito, o ensino é uma atividade complexa, porque é humana. É um fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, sendo modificado pela ação e relação desses sujeitos que por sua vez são modificados nesse processo (PIMENTA, 2012).

Nesta prática social que é o ensino, a docência não é constituída definitivamente, mas se transforma à medida que o professor reflete sobre sua prática. Ampliam-se, assim, possibilidades de mudança; renovam-se escolhas por caminhos desafiadores que o desestabiliza da rotina; questiona-se sobre o ideal e o que é o real, em um movimento no qual “os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano.” (TARDIF, 2014, p. 269).

No que trata do ensino em saúde, Batista e Batista (2004) o definem como um processo multidisciplinar que objetiva a organização de um sistema de relações nas dimensões do conhecimento, de habilidades e de atitudes, de tal modo que se favoreça, ao máximo, o processo ensino e aprendizagem. Os autores trabalham a interface saúde e educação como dois campos complexos e interdisciplinares, na qual, a educação estabelece um estreito contato com as dimensões sociais e biológicas da vida humana. Assim, “a saúde [é vista]

como um processo crítico-reflexivo de adequação social de vida e a educação, como um processo contínuo de construção e reconstrução de conhecimentos que contribuem para transformações subjetivas e intersubjetivas.” (BATISTA; BATISTA, 2004, p. 39).

Para a compreensão da natureza do ensino, deve-se levar em consideração a subjetividade dos atores envolvidos, isto é, a subjetividade dos próprios professores (TARDIF, 2014). Enfatiza-se que, além da sala de aula, a docência se enriquece de momentos, memórias, experiências pessoais e coletivas, vivências em determinadas fases da vida e fatos, vistos sob a ótica do professor como positivos ou negativos que se tornaram marcos na trajetória dos docentes em um movimento que é construído continuamente, dando significado às escolhas por este ou aquele caminho no ato educativo.

Além disso, os saberes dos professores não se resumem ao conhecimento do conteúdo a ser problematizado em sala de aula. Segundo Cunha e Isaia (2006), os saberes docentes são o conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e percepções que compõem a capacitação do sujeito para um tipo de atividade profissional, sendo no caso dos professores, a fonte para o entendimento das suas capacidades de ensinar e aprender.

Oliveira (2003), citada por Cunha e Isaia (2006), afirma que os saberes docentes são todos os saberes construídos pelos professores nos diferentes espaços de vida e de atuação, muitos deles construídos no próprio tempo/espaço de atuação do professor, incluindo, saberes oriundos da experiência, formação acadêmica, atuação profissional, os saberes curriculares, os saberes disciplinares, entre outros, passíveis de sistematização, produtos das culturas docentes.

Por sua vez, Perrenoud (2002, p. 7) enfatiza que são múltiplos os significados da noção de competência, definida como a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, [para os quais] deve-se pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos”. Ressalta, contudo, que a competência deve ser apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.

Desse modo, Cunha e Isaia (2006) entendem que a concepção de docência está relacionada ao interesse em saber como os professores percebem e pensam a docência, envolvendo criação mental e possibilidade de compreensão. Para as autoras, esta concepção comporta dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente, entendendo ainda que a docência surge da vivência dos professores, apresenta componentes explícitos e implícitos e

envolve tanto saberes advindos do senso comum, como do conhecimento sistematicamente elaborado e organizado.

Não necessariamente de forma linear, a docência pode ser marcada por fatos e memórias vividos em outras fases da vida dos professores e que hodiernamente lhes impulsionam a permanecer ou a modificar sua prática. Pode-se lembrar da questão de professores que marcaram suas vidas, de metodologias que hoje orientam a atividade dos docentes, do surgimento do magistério enquanto escolha inicial de carreira ou oportunidade de trabalho, da contribuição da Pós-Graduação em programas de mestrado e doutorado para a formação docente, até mesmo das inseguranças, desafios e dilemas na fase inicial do magistério e como as perspectivas e os objetivos dos docentes foram mudados com os anos de sala de aula.

Assim, a carreira docente é resultado da trajetória pessoal e profissional dos professores (CUNHA; ISAIA, 2006). Além dessas trajetórias, integra a carreira docente a trajetória de formação. Para esclarecer tais conceitos, valemo-nos das ideias reunidas por Cunha e Isaia (2006, p. 367), para quem “trajetória são porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores, representando a explicitação temporal da mesma, envolvendo um processo vivencial que engloba fases da vida e da profissão”.

Pensando-se nas trajetórias, profissional e de formação, como espaços propícios para a constituição da docência, deparamo-nos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/1996 –, cujo artigo 66 afirma que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de Pós-Graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996).

Contraditoriamente, teóricos vêm se questionando como tem acontecido o desenvolvimento profissional dos docentes do Ensino Superior, argumentando em seus estudos que “ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia da excelência no desempenho pedagógico.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 190).

Com efeito, nota-se que até o ingresso no magistério superior em instituições públicas é baseado na produção científica – concurso público de provas ou de provas e títulos – de candidatos que almejam uma vaga como professor do magistério superior, sendo outrora mais iniciados à pesquisa do que ao ensino. Para além disso, podemos pensar o tripé da Universidade, sustentado pelo ensino-pesquisa-extensão – acrescido da gestão administrativa – tendo desdobramentos em inúmeras necessidades. Essas exigem do professor a curiosidade

e a capacidade de adentrar o espaço educativo pensando o ensino como parte de um projeto mais amplo de construção de sociedade.

Para Almeida e Pimenta (2014), a universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, sustentada no tripé universitário, voltando-se para a produção de conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e dos novos desafios e demandas que esta coloca.

No campo da saúde, especificamente da educação em enfermagem, a Educação Superior está alinhada a um terceiro elemento que dá sentido à relação professor-aluno, sendo pensado em múltiplas dimensões no início de todo conhecimento a ser estudado: o paciente. Esse terceiro sujeito no processo de ensino e aprendizagem deu novos rumos às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em enfermagem, propondo como perfil de egresso o enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, qualificado para o exercício de Enfermagem, capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano (BRASIL, 2001).¹

Parafrazeando Lima (2006), podem-se comparar as práticas de ensino e a constituição da docência à vida sob a perspectiva da enfermagem que consiste em fios que se entrelaçam, se ligam uns aos outros; em nós que se desatam, que se desenlaçam, e que muitas vezes se cortam.

Antes de retomar o interesse em saber o que pensam os professores sobre a docência, apresenta-se a ideia de “nativo e estrangeiro” descrita por Batista e Batista (2004), para ilustrar a condição de professores da área da saúde: são “nativos” no conhecimento específico e são “estrangeiros”, no conhecimento pedagógico. Assim dizem os autores:

Essa imagem de “nativo” apresenta um contraponto: acerca dos conteúdos específicos da docência, relativos aos pressupostos educacionais, psicológicos e

¹ Está em tramitação a aprovação das novas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação Bacharelado em Enfermagem. O Ministério da Saúde homologou a Resolução Nº 573, de 31 de janeiro de 2018, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) contendo as recomendações deste Conselho à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação Bacharelado em Enfermagem. Em seu artigo 11, tal resolução aborda que o processo educativo na formação do enfermeiro deve estar fundamentado na educação emancipatória crítica e culturalmente sensível, na aprendizagem significativa, problematizando a complexidade da vida, da saúde e do cuidado de enfermagem, além de adotar, como princípios metodológicos que orientam a formação profissional, a interdisciplinaridade do conhecimento, a integralidade da formação e a interprofissionalidade das práticas e do trabalho em saúde (BRASIL, 2018).

filosóficos, esses mesmos professores assumem a condição de “estrangeiros”. O domínio teórico sobre o saber ensinar não é algo que constituiu sua formação, e apenas a experiência como professor e seu saber “no campo da saúde” não bastam para formá-lo docente. Lidar com o ser nativo e, simultaneamente, ser estrangeiro tem exigido desses professores a busca pelo saber que lhes falta. Nessa busca, torna-se necessário familiarizar-se com o que lhes era, até então, estranho. O médico, o enfermeiro, o odontólogo, o nutricionista passam a apropriar-se dos referenciais teóricos da educação – as políticas públicas de educação, o processo ensino-aprendizagem, o planejamento, as práticas avaliativas, as questões curriculares (BATISTA; BATISTA, 2004, p. 25).

Retomando o interesse em saber o que pensam os professores sobre sua docência, é imprescindível desvelar o olhar reflexivo do professor universitário sobre a construção de sua docência e o sentido dado à prática de ensino no curso de bacharelado em enfermagem.

2 JUSTIFICATIVA

Esta proposta de investigação é resultado, em parte, da trajetória pessoal e profissional desta pesquisadora, sem deixar de demonstrar, contudo, a relevância acadêmica e social deste estudo para a sociedade. No decorrer de sua passagem pelo Ensino Superior para cursar Bacharelado em Administração (2007 a 2011), a pesquisadora recorda que a extensão universitária lhe proporcionou processos formativos contínuos de experiências que foram construindo valores e concepção de mundo, nos quais os saberes ditos acadêmicos coexistem com os saberes populares. Por três anos, atuou como bolsista em programa de extensão de uma universidade pública no qual conviveu com uma equipe multidisciplinar integrada por professores e discentes de diferentes áreas do conhecimento.

Em 2013, quando retornou àquela instituição de Ensino Superior, assumiu o cargo público de técnica em assuntos educacionais no curso de Bacharelado em Enfermagem, trabalho que exerce atualmente. Desde então, a pesquisadora acompanha as transformações e o esforço do corpo docente daquele curso para instituir práticas de ensino que contemplem a centralidade discente; as formas de avaliação que não se restrinjam à mensuração da aprendizagem ao final de um semestre; a proposição de alteração no projeto pedagógico de curso, no acréscimo, junção ou exclusão de disciplinas da estrutura curricular, depois da experiência prática de seu desenvolvimento; a promoção de atividades extracurriculares como a criação de ligas acadêmicas, programas de extensão focados em determinada área da saúde em enfermagem; o debate em reuniões sobre questões pedagógicas e acadêmicas no âmbito do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Enfermagem; as deliberações e propostas

tomadas no campo administrativo e gerencial em reuniões de Colegiado de curso; e a própria qualificação docente com a realização de mestrados e doutorados.

Pode-se observar que os professores do curso de enfermagem – e isto pode ser uma prática recorrente nos outros cursos de graduação desta e das demais universidades públicas brasileiras – se veem exercendo atividades de pesquisa, extensão e gestão administrativa, além do ensino em sala de aula, que exigem do professor diversificados conhecimentos e saberes. Por isso, propõe-se que a presente pesquisa venha contribuir na complementação de respostas às lacunas de estudos que buscam compreender como os professores universitários constroem sua docência, para a qual não foram inicialmente formados, conforme problematização arguida neste trabalho investigativo.

Ressalta-se que a proposição de estudo com professores universitários do curso de enfermagem não se resumiu ao fato de que a pesquisadora atua na coordenação do referido curso, situação que facilita o acesso aos participantes da pesquisa. Dessa maneira, enfatiza-se a própria dinâmica do curso de Bacharelado em Enfermagem que desde a sua criação proporciona aos discentes o processo de ensino e aprendizagem por meio de metodologias ativas², entre as quais, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP ou *Problem-based Learning/PBL*), estimulando a centralidade do ensino no estudante, cabendo ao professor ser o mediador entre o conhecimento e o estudante, em uma função de tutoria.

Ora, se anteriormente foi trazida a reflexão de que os professores não são formados para a docência no Ensino Superior e nos primeiros anos de magistério adaptam, muitas vezes, práticas de professores que consideraram bons em suas trajetórias de estudo, as metodologias ativas, por sua vez, contemplam a base pedagógica do ensino na área da saúde desta Instituição. Seria, pois, interessante compreender os desafios do professor universitário, sobretudo, com relação a metodologias ditas inovadoras.

Cabe destacar, ainda, que a estrutura curricular do curso de enfermagem é dividida em duas grandes áreas: disciplinas comuns à área da saúde e disciplinas específicas do campo de enfermagem, ditas profissionais, que conforme a passagem dos anos de curso vão adquirindo a complexidade de conteúdos e temas, que culminam no estágio supervisionado obrigatório. Salienta-se que os professores cuja formação não é específica da área de

² A organização de um processo de aprendizagem ativo, baseado na construção de novos conhecimentos a partir dos conhecimentos de que o estudante já dispõe, interativo, centrado no aluno e autodirecionado. Assim sendo, cabe ao estudante, no PBL, um papel expressivo na definição do que ele precisa aprender, na seleção dos meios que vai usar para isso e na identificação do grau de aprendizado necessário. A adoção do problema como ponto de partida do processo de aprendizagem [na] aquisição de conhecimentos, no PBL, [acontece] na medida em que os estudantes defrontam-se com o problema e buscam compreendê-lo ou solucioná-lo (MAMEDE, 2001, p. 32-33).

enfermagem, atuam, principalmente, no primeiro ano de curso com os estudantes ingressantes. Será válido também ser apreendida a perspectiva da docência para professores da área da saúde que possuem outro vínculo empregatício descrevendo, pois, em quais aspectos estes vínculos se complementam e/ou se distanciam.

Esta pesquisa torna-se relevante, também, ao passo que propõe um estudo correlacionando as áreas de educação e saúde. Esta, na perspectiva de formação de profissionais atentos ao cuidado humano sob o olhar daquela, na qual o profissional que se tornou docente do curso de enfermagem constrói e ressignifica seus saberes. No âmbito acadêmico, também se mostra relevante a produção de conhecimento sobre as práticas educativas e a constituição da docência do professor universitário na Amazônia brasileira, especificamente o docente que atua na área da saúde, uma vez que é um tema pouco explorado pela literatura tanto de programas de Pós-Graduação de Educação quanto os de Ciências da Saúde e de Enfermagem.

Do ponto de vista social, é retomado a definição do professor como ator social para fundamentar a preocupação em compreender como sua trajetória de vida influencia as competências profissionais enquanto docente e o modo de construção de sua prática pedagógica no Ensino Superior, entre outros aspectos. Na dimensão social, também merece ser ressaltada a universidade como espaço de desenvolvimento da cidadania, na busca por soluções para os problemas regionais, além de contribuir na formação de futuros profissionais egressos de diversos campos do saber, comprometidos com o desenvolvimento da sociedade.

3 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Diante das reflexões inicialmente propostas, esta pesquisa investiga respostas ao seguinte questionamento: *Como se caracteriza a constituição da docência de professores universitários do curso de Bacharelado em Enfermagem?*

4 OBJETIVO GERAL

Compreender a constituição da docência a partir da trajetória pessoal e profissional de professores universitários do curso de Bacharelado em Enfermagem de uma instituição de Ensino Superior.

4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer os saberes docentes na área de educação em enfermagem;
- Apresentar a trajetória pessoal e profissional dos professores;
- Identificar o sentido dado aos conhecimentos pedagógicos na docência em enfermagem.

5 REVISÃO DA LITERATURA

Busca-se conhecer pesquisas já realizadas na área objeto da presente investigação. Para isso, realizou-se consulta ao catálogo de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) disponível em (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>). A pesquisa no catálogo da CAPES foi realizada utilizando os seguintes descritores e obtendo como resultados: “professor de enfermagem” (quinze trabalhos); “formação do professor de enfermagem” (um trabalho); “enfermeiro docente” (cinquenta e nove trabalhos); “docente de enfermagem no Ensino Superior” (um trabalho); “Ensino Superior em enfermagem” (vinte e um trabalhos); e “professor universitário” (quatrocentos e trinta e quatro trabalhos).

Antes de iniciada a leitura dos resumos, optou-se por debruçarmo-nos apenas nas publicações oriundas de programas de Pós-Graduação da área da Educação, por entender que a estrutura curricular dos programas de Pós-Graduação em saúde ou na área de enfermagem não abordam, para além da disciplina sobre docência orientada, o significado da educação em sua relação com a sociedade. Nestes programas, o enfoque se dá na saúde, sob a visão do pós-graduando enfermeiro ou outro profissional da área.

Depois de concluída a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos relacionados à área de enfermagem e/ou que tivessem relação direta com esta proposta investigativa, deu-se a escolha de cinco trabalhos que mais se aproximavam da proposta investigativa do presente estudo, a saber: Prates (2004), Missio (2007), Scherer (2010), Braga (2013) e Ávila (2015). Os demais trabalhos não se aproximaram dessa temática de pesquisa proposta por não abordarem, de maneira central, a questão da constituição da docência e das práticas de ensino de professores.

Prates (2004) apresentou a dissertação: “A prática docente de um professor universitário: uma História para escrever outras Histórias”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil. Missio (2007) trouxe em sua tese de doutoramento o título: “O entrelaçar dos fios na construção da identidade docente dos professores do curso de enfermagem da UEMS”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Scherer (2010) apresentou ao Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul a dissertação intitulada “A constituição do professor de enfermagem na formação profissional para a docência”. Braga (2013) defendeu a dissertação intitulada “Ser professor: um estudo sobre a constituição identitária profissional do enfermeiro

docente” no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo. Por último, Ávila (2015) produziu a dissertação “A construção da competência pedagógica na percepção do enfermeiro docente sob a perspectiva de sua história de vida”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle.

Com a finalidade de conhecer investigações a respeito da temática central dessa pesquisa, foi elaborado, também, um estado do conhecimento de base bibliográfica, com abordagem quanti-qualitativa, desenvolvido para conhecer a produção científica brasileira sobre a constituição da docência em enfermagem nos últimos vinte anos (2001- 2020).

Entre os aspectos inerentes à docência, diversos teóricos, como Huberman (2000); Masetto (2000); Nóvoa (1999; 2006), Perrenoud (2002); Pimenta e Anastasiou (2001, 2014), e Tardif (2014), propõem estudos que buscam compreender a dinamicidade do movimento denominado ‘processo de ensinar e de aprender’ e as relações internas e externas decorrentes disso, procurando respostas que deem conta de explicar o fenômeno.

Nessa direção, Masetto (2000) enfatiza que existem certas competências para a docência no Ensino Superior. Com base neste autor, pode-se apontar, por exemplo, a exigência de que o professor seja competente em uma determinada área de conhecimento. Para além do domínio de conhecimentos profissionais e práticos de uma profissão, é necessário saber que a docência em nível superior exige do professor domínio na área pedagógica; participação na concepção e gestão do currículo do curso no qual leciona; promoção de relações interpessoais entre professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem; domínio da tecnologia educacional; e a prática do exercício da dimensão política que é imprescindível no exercício da docência universitária.

Compreender a docência em enfermagem e na área da saúde requer um olhar interdisciplinar para o planejamento educacional procurando apreender a complexidade das práticas desenvolvidas, descortinando possibilidades de projetar e intervir na dinâmica das relações sociais (BATISTA; BATISTA, 2004).

Dissertando sobre o que pode parecer, à primeira vista, óbvio, Pimenta (2012, p. 29, grifo da autora) diz que a atividade do professor é o ensinar, para então afirmar que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática. Ter consciência de sua prática possibilita ao professor não se esquecer do óbvio, assim como entender que “os saberes *sobre a educação e sobre a pedagogia* não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora”.

Diante disso, é trazido à discussão o conceito de ensinagem, proposto por Pimenta e Anastasiou (2014). Elas afirmam que “situando o trabalho docente na aula universitária, desenvolve o conceito de *ensinagem* – processo de ensino do qual decorre necessariamente a aprendizagem –, como um desafio a ser enfrentado pelos docentes universitários.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 28, grifo das autoras).

Portanto, como o ensino em sala de aula se torna uma ação ampla a transformar uma sociedade, como no caso das áreas da educação e saúde diretamente ligadas à docência em enfermagem? Uma vez que:

[...] os professores não se limitam a executar currículos, mas também os elaboram, os definem, os reinterpretem. Daí a prioridade da realização de pesquisas para compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham, de *status* e de liderança (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 130, grifos das autoras).

Justamente, devido à docência ter uma dimensão política, o professor tem uma concepção de homem, educação, mundo, cidadania, sociedade, saúde-doença, que o acompanha enquanto participe de um povo no exercício do magistério.

Dito isso, assinale-se que o recorte temporal do presente estado do conhecimento deu-se no período compreendido entre 2001 e 2020, pelo fato de que neste primeiro ano foi publicada a Resolução nº 03 – CNE/CES –, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), vigentes no âmbito do curso de graduação em enfermagem. Estas DCN definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de enfermeiros e orientam o currículo do curso de graduação em Enfermagem para um perfil acadêmico e profissional do egresso que, depois, poderá atuar na docência universitária (BRASIL, 2001).

Esta pesquisa oportunizou, de forma específica, caracterizar as produções científicas levantadas a respeito da docência em enfermagem, bem como conhecer as temáticas que envolvem a constituição da docência em enfermagem em uma pesquisa de estado de conhecimento.

Como metodologia para a elaboração desse estado do conhecimento foram propostas algumas etapas, a seguir descritas. Primeiramente, definiu-se a temática e um primeiro recorte temporal, sendo a temática “Docência em enfermagem no Ensino Superior”, justificada por ser o objeto de pesquisa do mestrado da autora. Em seguida, foi definido o tipo de material bibliográfico a ser consultado: artigos científicos, dissertações e teses. A terceira fase compreendeu a definição dos descritores e as possíveis combinações – levando-se em

consideração o recorte temporal no ato de pesquisar nos repositórios – quais sejam: 1) “constituição da docência” e “enfermagem”; 2) “Constituição do professor” e “enfermagem”; 3) “Constituição da profissão docente” e “enfermagem”; 4) “Constituição docente” e “enfermagem”. Devido ao objetivo de analisar a produção científica brasileira e conhecer, assim, a realidade nacional e regional, optou-se pela inclusão apenas de produções em português e que fossem de autores brasileiros.

Na fase seguinte, foram definidos os repositórios e buscadores nos quais se realizou a pesquisa, nesta ordem: Google Scholar e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A coleta de dados foi realizada nos meses de junho e julho de 2020 e o material selecionado foi arquivado em pastas, de acordo com o repositório/tipo de material bibliográfico, salvando-os por tipo de material/nome do autor/ano de publicação. No quadro 1, tem-se o resultado da busca nos repositórios para as 4 combinações de descritores, no Google Scholar (495 resultados) e na BDTD (68 resultados), totalizando: 563 produções.

Quadro 1 – Resultado da pesquisa dos descritores nos buscadores

Buscadores	Descritores			
	1) “constituição da docência” e “enfermagem”	2) “Constituição do professor” e “enfermagem”	3) “Constituição da profissão docente” e “enfermagem”;	4) “Constituição docente” e “enfermagem”
Google Scholar	173	154	41	127
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	14	20	14	20

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Importa informar os critérios de exclusão: trabalhos em duplicidade; trabalhos não disponíveis de forma gratuita ou sem acesso no momento da busca; que não tivessem no título, resumo ou palavras-chave os descritores, além de trabalhos que não abordassem a temática docência em enfermagem no Ensino Superior. Depois de analisadas as produções de acordo os critérios de inclusão e exclusão, foram selecionadas 31, sendo 06 artigos científicos, 17 dissertações e 8 teses. Na sequência, efetivou-se a análise de dados, conforme detalhamento nos quadros 2, 3 e 4, cujo início se dá na apresentação dos resultados mediante a listagem dos trabalhos selecionados.

Quadro 2 – Relação de artigos científicos (Autor(es)/Título e Programa/Revista e Ano)

ARTIGOS			
Ord	Autor(es)	Título	Revista e Ano
1	ARANHA, A. L. B. et al.	Formação do eu professor na abordagem Walloniana	Revista da Escola de Enfermagem da USP, 2015; 49 (Esp2):75-82.
2	MATTOS, M.; MONTEIRO, F. M. A.	Desenvolvimento profissional de docentes da Educação Superior em enfermagem: ressignificando experiências	EDUR • Educação em Revista. 2017; 33: e162238 DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698162238 .
3	LAZZARI, D. D. et al.	Entre os que pensam e os que fazem: prática e teoria na docência em enfermagem	Texto & Contexto Enfermagem 2019, v. 28: e20170459.
4	AGNELLI, J. C. M.; NAKAYAMA, B. C. M.	Constituição docente do enfermeiro: possibilidades e desafios	Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 11, n. 3, p. 328-344 set/dez. 2018.
5	FONTES, F. L. L. et al.	Desafios e dificuldades enfrentadas pelo enfermeiro docente para o exercício da docência no Ensino Superior	Revista Eletrônica Acervo Saúde/Electronic Journal Collection Health ISSN 2178-2091, 2019.
6	MENEGAZ, J. C. et al.	Obstáculos para o encontro pedagógico entre professores e estudantes de enfermagem em diferentes contextos educacionais	Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e176325, 2018.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No que diz respeito ao material consultado *artigo científico*, observou-se que a maioria da produção é oriunda de revistas na área da saúde, além de ter sido publicada nos últimos 5 anos. Isto decorre, provavelmente, ao fato de que nos anos anteriores os repositórios não eram alimentados ou não houvesse a exigência de que as produções estivessem em formato *online*.

Ocorre o contrário com relação às dissertações. No quadro 3, observa-se que a publicação mais antiga data do ano 2003 (nº 11), com o título “De profissional-enfermeira a enfermeira-professora: um estudo sobre a formação docente no Ensino Superior”, da autora Nilza Bernardes Santiago. Além dessa, apenas 3 dissertações (nº 5, nº 7 e nº 8) foram publicadas na década 2000, respectivamente: “Saberes docentes de um curso de graduação em enfermagem e as implicações das políticas públicas de saúde e educação” (2008); “Educação continuada: a motivação do enfermeiro” (2009); e “Reflexões sobre a inserção da disciplina de nutrição na formação do enfermeiro: limites e possibilidades” (2005). Ressalta-se o crescimento das publicações na década 2010, totalizando 13 trabalhos.

Quadro 3 – Relação de dissertações (Autor e orientador(es)/Título e Programa/Universidade/Local/Ano)

DISSERTAÇÕES			
Ord	Autor e Orientador(es)	Título	Programa/Universidade/Local/Ano
1	- Jeferson Cesar Moretti Agnelli - Orientadora: Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama	Constituição docente do enfermeiro: o estado da arte das produções brasileiras	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, 2017.
2	- Maria Jacinta Gomes Braga - Orientadora: Prof ^ª . Dra. Lucia Pintor Santiso Villas Bôas	Ser professor: um estudo sobre a constituição identitária profissional do enfermeiro docente	Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo – São Bernardo do Campo – 2013.
3	- Chrissandra Rebouças de Souza Lauar - Orientador: Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto	Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica em cursos de <i>lato sensu</i>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Programa de Pós-Graduação em Educação-Currículo. São Paulo – 2012.
4	- Rafaela Esteves Godinho Leal - Orientadora: Profa. Dra. Shirlei Rezende Sales	Dispositivo de inovação no Ensino Superior: a produção do <i>Docentis Innovatus e Discipulus Iacto</i>	Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG – Belo Horizonte, 2017.
5	- Fernando Riegel - Orientadora: Prof ^ª . Dra. Maria Isabel da Cunha	Saberes docentes de um curso de graduação em enfermagem e as implicações das políticas públicas de saúde e educação	Curso de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) – São Leopoldo 2008.
6	- Gleidson Monteiro Dos Santos - Orientadora: Prof ^ª Dr ^ª . Kátia Silva Cunha - Coorientadora: Prof ^ª Dr ^ª . Maria Aparecida de Oliveira Freita	Docência no Ensino Superior em enfermagem: o que dizem os enfermeiros-docentes de uma instituição privada	Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA) – Caruaru – PE, 2018.
7	- Taise Regina Braz Soares - Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren Santos	Educação continuada: a motivação do enfermeiro	Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, pela Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre 2009.
8	- Cátia Feresin - Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília Sonzogno	Reflexões sobre a inserção da disciplina de nutrição na formação do enfermeiro: limites e possibilidades	Universidade Federal de São Paulo – Escola Paulista de Medicina – Centro De Desenvolvimento Do Ensino Superior Em Saúde – Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Ensino em Ciências da Saúde. São Paulo 2005.
9	- Catiane Peron - Orientadora: Prof ^ª . Dr ^ª . Márcia Dos Santos Ferreira	A tendência ao vórtice da desconstrução: reflexão sobre a condição do adoecimento	Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso - Cuiabá – MT 2013.
10	- Anaísa Cristina Pinto - Orientadora: Profa. Dra. Mara Lúcia Garanhani	Educação em enfermagem e Edgar Morin: reflexões sobre o conceito de ser humano	Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL) – Mestrado em Enfermagem. Londrina – 2015.
11	- Nilza Bernardes Santiago - Orientadora: Prof ^ª Dr ^ª Anna Maria Salgueiro Caldeira	De profissional-enfermeira a enfermeira-professora: um estudo sobre a formação docente no Ensino Superior	Curso de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Belo Horizonte, 2003.
12	- Carlice Maria Scherer - Orientador: Prof. Dr. Otávio Aloísio Maldaner	A constituição do professor de enfermagem na formação profissional para a docência	Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2010.
13	- Andreza Fabiana Da Cunha	O trabalho do enfermeiro	Programa de Pós-Graduação em

	- Orientador: Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino. - Coorientadora: Prof. Dra. Sálua Cecílio.	docente no Capitalismo neoliberal	Educação da Universidade de Uberaba – Mestrado em Educação. Uberaba – MG – 2012.
14	- Eloá Giosane Brum Rambo de Ávila - Orientador: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva	A construção da competência pedagógica na Percepção do enfermeiro docente sob a perspectiva de sua História de Vida	Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle, UNILASALLE – Mestrado em Educação. Canoas, 2015.
15	- Raphaella Lima de Souza Guimarães - Orientadora: Prof ^ª . Dr ^ª . Mara Lúcia Garanhani - Coorientadora: Prof ^ª . Dr ^ª Sara Nancy Deggau Hegeto de Souza.	Desenvolvimento de habilidades para o trabalho em equipe na formação do enfermeiro à luz do pensamento complexo	Programa de Pós-Graduação em Enfermagem – Mestrado em Enfermagem - da Universidade Estadual de Londrina (UEL) Londrina, 2013.
16	- Juliana Andrade Pereira - Orientador: Prof. Dr. Wellington de Oliveira - Coorientador: Me. Henrique Andrade Barbosa	O enfermeiro e a formação pedagógica na área da saúde: construindo uma identidade docente	Programa de Pós-Graduação em Ensino em Saúde (Mestrado) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha. Diamantina – MG, 2019.
17	- Carla Roberta Sola De Paula Vieira - Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Márcia Niituma Ogatta - Coorientadora: Prof. ^a Dr. ^a Roseli Ferreira da Silva	A formação do enfermeiro para atenção às urgências e emergências na Atenção Básica em Saúde	Universidade Federal de São Carlos Programa de Pós-Graduação em Gestão Clínica – Mestrado. São Carlos, 2017.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ao pensar na continuidade das pesquisas e no fortalecimento de estudos sobre a docência em enfermagem, observa-se apenas Agnelli (nº 4, artigo, e nº 1, dissertações) tendo mais de uma publicação, demonstrando a necessidade de que mais autores permaneçam divulgando o resultado de suas produções. No quadro 4, apresenta-se a listagem das teses selecionadas.

Quadro 4 – Relação de teses (Autor e orientador(es)/Título e Programa/Universidade/Local/Ano)

TESES			
Ord	Autor e Orientador(es)	Título	Programa/Universidade/Local/Ano
1	- Christianne Alves Pereira Calheiros - Orientadora: Prof ^ª . Dra. Maria José Clapis	A construção de saberes da docência no ensino de enfermagem obstétrica	Programa de Pós-Graduação em Enfermagem em Saúde Pública. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 2014.
2	- Carla Natalina da Silva Fernandes - Orientadora: Profa. Dra. Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza	Identidade profissional docente no Ensino Superior: caminhos de constituição na enfermagem	Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Psiquiátrica – 2016.
3	- Lourdes Missio - Orientadora: Prof ^ª Dr ^ª Maria Helena Salgado Bagnato	O entrelaçar dos fios na construção da identidade docente dos professores do curso de enfermagem da UEMS	Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2007.
4	- Patrícia Oliveira Roveda	Professor orientador de estágio	Curso de Pós-Graduação em Educação

	- Orientadora: Prof ^a . Dr ^a . Silvia Maria de Aguiar Isaia - Coorientadora: Prof ^a . Dr ^a . Hedioneia Maria Foletto Pivetta	curricular na área da saúde: trajetória profissional e modos de atuação	(Doutorado), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2019.
5	- Márcia Simão Carneiro - Orientadora: Prof ^a Dr ^a Ivany Pinto Nascimento.	Representações sociais de professores do curso de enfermagem de instituições de Ensino Superior públicas sobre práticas obstétricas: implicações para a formação docente.	Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado), da Universidade Federal do Pará, 2018.
6	- Daniele Delacanal Lazzari - Orientador: Prof ^a . Dr ^a . Jussara Gue Martini	Processo identitário de professores de Enfermagem e suas representações sobre a docência	Programa de Pós-Graduação de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, 2015.
7	- Roselma Lucchese - Orientadora: Prof ^a . Dra. Sônia Barros	A enfermagem psiquiátrica e saúde mental: a necessária constituição de competências na formação e na prática do enfermeiro	Programa Interunidades de Doutorado em Enfermagem nos <i>campi</i> de São Paulo e Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP) – 2005.
8	- Márcia Maria Ribera Lopes Spessoto - Orientadora: Prof ^a . Dr ^a . Giselle Cristina Martins Real	Licenciatura em enfermagem: uma análise do processo de implementação nas universidades públicas estaduais	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) – 2018.

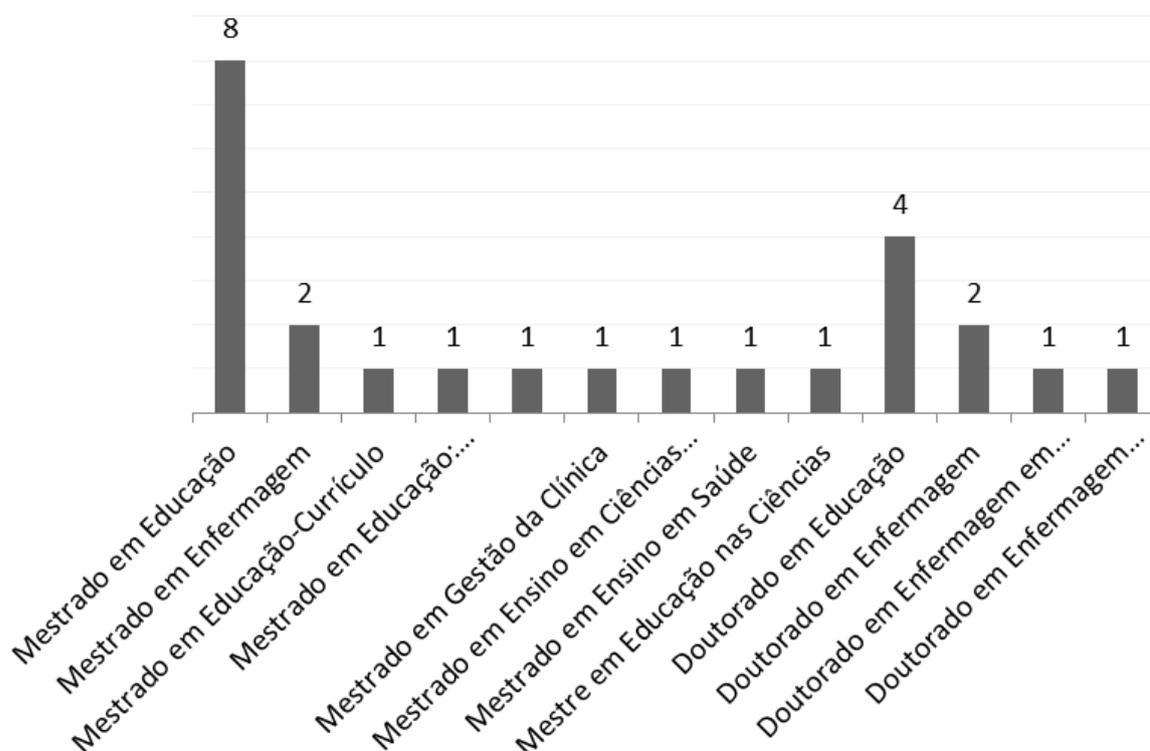
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Da possibilidade de estudos oriundos de diferentes programas de Pós-Graduação, tanto da área da enfermagem e da educação, temos a publicação mais antiga datada do ano 2005 (nº 7), intitulada “A enfermagem psiquiátrica e saúde mental: a necessária constituição de competências na formação e na prática do enfermeiro” e a mais recente (nº 4) do ano 2019, “Professor orientador de estágio curricular na área da saúde: trajetória profissional e modos de atuação”. Além de que, proporcionalmente, têm-se 4 teses oriundas de programas da área de enfermagem e 4 teses da área educacional.

Essa foi uma discussão problematizada no início dos encontros de orientação deste trabalho, pois “ao se configurar o binômio saúde-educação, entramos em um cenário de múltiplas expressões, constituído por espaços formativos, nos quais conhecimentos de diferentes áreas estabelecem uma teia de reflexões, análises, estudos e investigações.” (BATISTA; BATISTA, 2004, p. 88).

Com relação à área de conhecimento das dissertações e teses, observa-se no gráfico 1 a predominância de programas de mestrado na área da educação.

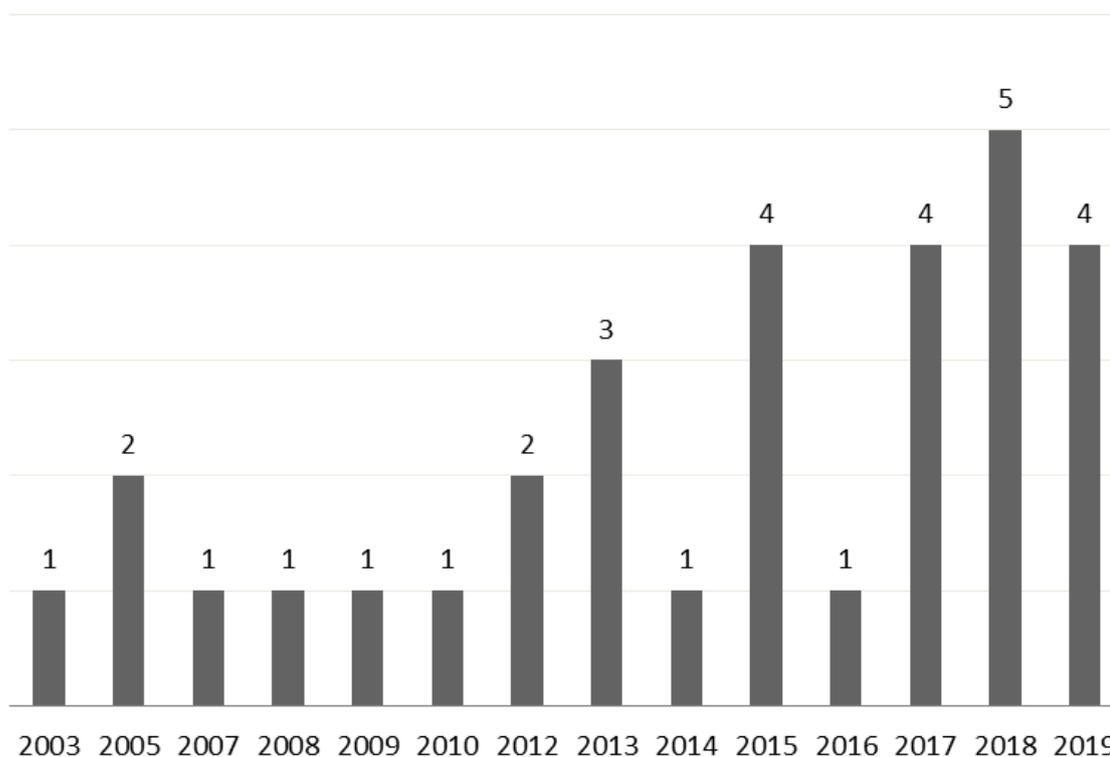
Gráfico 1 – Área de conhecimento dos programas de Pós-Graduação (quantidade de dissertações e teses)



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Já no gráfico 2, apresenta-se a ampliação da produção sobre docência em enfermagem no Ensino Superior, com destaque para os anos 2015, 2017, 2018 e 2019 nos quais foram publicadas 4 ou mais produções. Importa informar o recorte para publicações que tratassem da docência em nível do Ensino Superior, comum a todas as instituições. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 141) explicam que “conforme a instituição a que o professor se vincule, um tipo específico de produção será exigido dele: docência, atividades de extensão e pesquisa, sendo a docência a atividade comum a todas as instituições que compõem o Ensino Superior”.

Gráfico 2 – Ampliação da produção sobre docência em enfermagem no Ensino Superior



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Comparando o quantitativo de trabalhos sobre a temática objeto desta pesquisa, descrito no gráfico 3 a seguir, enfatiza-se a predominância da Universidade de São Paulo, e de programas de Pós-Graduação em Enfermagem (nº 01, 02 e 07 das teses). Ao se pensar na finalidade da universidade, concorda-se com o pensamento de Pimenta e Anastasiou (2014, p. 161) que a entendem como “instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos”.

Gráfico 3 – Quantitativo de trabalhos sobre docência em enfermagem no ensino superior por instituições brasileiras



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Assim, tem-se o perfil de universidades às quais as publicações estão vinculadas: pública (74%) e privada (26%). Continuando a argumentação sobre o papel da universidade na transformação da sociedade, Pimenta e Anastasiou (2014) ponderam que a universidade, enquanto instituição educativa, configura-se como um serviço público de educação que se efetiva pela docência e investigação, tendo entre as suas finalidades, por exemplo, a criação, o desenvolvimento e a crítica da ciência, da técnica e da cultura, além da preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos.

No sentido de compreender a temática abordada em cada artigo analisado (quadro 5), realizou-se o detalhamento apresentando as seguintes categorias: autor(es), título, objetivo/método, resultados e conclusões. Com relação ao método, temos a maioria dos trabalhos com abordagem qualitativa. Da mesma forma, nas dissertações e teses selecionadas, os métodos estão relacionados a este tipo de abordagem, conforme quadros 6 e 7, todos apresentados após breve introdução da análise dos trabalhos escolhidos.

Na análise dos trabalhos selecionados, de modo geral, evidenciou-se o principal achado dessa etapa da presente pesquisa, isto é: a constituição da docência, especificamente da docência em enfermagem, que é dinâmica e diversificada e não se limita a compreendê-la apenas sob a perspectiva do ensinar, principal atividade do professor, outrora referenciada por

Pimenta e Anastasiou (2014). Por isso, ao analisar os estudos na óptica da temporalidade, notou-se que a constituição da docência é permeada por caminhos percorridos pelo professor em *antes*, *durante* e *depois* do exercício profissional em sala de aula. Observaram-se, portanto, estudos sobre trajetória pessoal e profissional, por exemplo, assim como a inserção de docentes no início de carreira.

No olhar para a constituição da docência sob a perspectiva do ensino e aprendizagem, existem trabalhos que abrangem a questão dos desafios e dificuldades, educação continuada, formação e desenvolvimento profissional, teoria e prática, ensino em instituições do setor público e privado, políticas educacionais, precarização e condições do trabalho docente, construção de competências, mostrando que a docência não inicia nem termina apenas no trabalho do professor, mas tem influência do contexto em que é desenvolvida a prática docente.

Acrescenta-se o olhar interdisciplinar enfatizado por Batista e Batista (2004), quando se abordam estudos da constituição da docência relacionados a áreas de ensino como nutrição, atenção básica, urgência e emergência, enfermagem obstétrica, estágio curricular. O olhar interdisciplinar pode ser concebido pensando no tripé educação, saúde e trabalho, em estudos que objetivam compreender a condição de enfermeiro-professor e do professor-enfermeiro e a construção da identidade profissional.

Quadro 5 – Conteúdo/Objetivo/Método/Resultados e Conclusões (artigos)

Autores	Título	Objetivo/Método	Resultados	Conclusões
ARANHA, A. L. B. et al.	Formação do eu professor na abordagem Walloniana	Analisar como o professor percebe a construção de seu Eu Professor na perspectiva de Wallon e conhecer como vivencia seu cotidiano na escola na condição de ser o si mesmo e o outro. Estudo exploratório, de abordagem qualitativa.	Emergiram três categorias: Construção do Eu Professor; Viver o cotidiano apoiado em si mesmo e no outro; e Componentes da construção do Eu Professor, com destaque para a conscientização e valorização de si mesmo e do outro, edificando a construção do Eu Professor.	Os professores percorreram uma trajetória na qual permitiu reconhecer o si mesmo em diferentes movimentos da internalização do Eu.
MATTOS, M.; MONTEIRO, F. M. A.	Desenvolvimento profissional de docentes da Educação Superior em Enfermagem: ressignificando experiências	Compreender o processo de desenvolvimento profissional docente de um grupo de enfermeiras a partir de sua inserção na Educação Superior.	Tornar-se docente da Educação Superior engendra um movimento contínuo e permanente de reflexão e ressignificações pessoais, profissionais, institucionais e organizacionais.	Um diálogo entre investigação, reflexão e formação docente pode conduzir a mudanças nas atitudes e nas práticas pedagógicas que fortalecem o desenvolvimento profissional docente.

		Abordagem qualitativa valendo-se de narrativas orais.		
LAZZARI, D. D. et al.	Entre os que pensam e os que fazem: Prática e Teoria na docência em Enfermagem	Identificar as concepções dos professores sobre a relação entre teoria e prática na enfermagem. Método: estudo descritivo analítico, qualitativo.	Emergiram as seguintes categorias: a centralidade da prática para o exercício docente e a dicotomia especialista x generalista: discursos em contraposição.	As concepções dos professores sobre teoria e prática na enfermagem são amplamente conflituosas. Nas áreas consideradas de maior complexidade, o domínio do conteúdo é considerado vantajoso e preferível. As relações que enfermeiros e professores de enfermagem mantêm com o saber influenciam na desvinculação entre teoria e prática.
AGNELLI, J. C. M.; NAKAYAMA, B. C. M.	Constituição docente do enfermeiro: possibilidades e desafios	Identificar e refletir sobre as possibilidades e/ou facilidades que o enfermeiro professor encontra para a sua constituição docente; Método não explicitado	As possibilidades e/ou facilidades encontradas no percurso para a constituição docente do enfermeiro permeiam os campos da prática de enfermagem e a formação pedagógica inicial. Os principais desafios enfrentados por esses docentes são os referentes à fragilidade no domínio de conhecimentos específicos da enfermagem, excesso de atividades e fragilidades na formação docente.	À medida que os professores são sujeitos das escolhas e atos, portanto, protagonistas da construção profissional, isso legitima uma escolha que se traduz em responsabilização social da formação.
FONTES, F. L. L. et al.	Desafios e dificuldades enfrentadas pelo enfermeiro docente para o exercício da docência no Ensino Superior	Identificar desafios e dificuldades enfrentadas pelo enfermeiro docente para o exercício da docência no Ensino Superior. Pesquisa de campo qualitativa descritiva	Identificou-se por meio dos relatos desafios relacionados à infraestrutura da instituição, ao alunato, à desvalorização do ensino, às tecnologias, à sobrecarga de trabalho e ao próprio professor.	Para que haja um ensino de qualidade é importante investimento em infraestrutura, programas de incentivo ao desenvolvimento de aptidões voltados aos jovens desde o ensino básico e mecanismos de envolvimento docente com a instituição de ensino e seus atores.
MENEGAZ, J. C. et al.	Obstáculos para o encontro pedagógico entre professores e estudantes de enfermagem em diferentes contextos educacionais	Analisar obstáculos ao encontro pedagógico entre professoras e estudantes de enfermagem de universidade pública e privada da Região Sul do Brasil. Estudo coletivo de casos com abordagem	Os resultados apresentam-se articulados nas metacategorias: ação e raciocínio pedagógico como obstáculo; compreensão e atitude do estudante como obstáculo; e táticas de negação aos obstáculos.	Apontam-se como obstáculos as fases de compreensão, transformação e ensino da ação e raciocínio pedagógico das professoras; compreensão e expectativas dos estudantes; atitudes de ambos diante de contrariedades. Sugere-se o compartilhamento de expectativas, intenções e avaliações mais francas

		qualitativa		entre professores e estudantes para o fortalecimento do encontro pedagógico.
--	--	-------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 6 – Objetivo/Método/Resultados e Considerações (dissertações)

Autor/ Orientador	Título	Objetivo/Método	Resultados	Considerações
Jeferson Cesar Moretti Agnelli Orientador: Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama	Constituição docente do enfermeiro: o Estado da Arte das produções brasileiras	Compreender a Constituição Docente do Enfermeiro com base nas produções brasileiras. Pesquisa do tipo O Estado da Arte, a partir de Romanowski.	Indicativos de que a Constituição Docente do enfermeiro a partir da formação se dá por meio da licenciatura em enfermagem ou por meio de programas de pós-graduação. A constituição a partir da prática docente se dá por meio dos saberes experienciais e da formação inicial para a docência.	A constituição do enfermeiro é multifacetada, tomando como caminhos possíveis os programas de formação pedagógica (tanto inicial como continuada) bem como o caminho da própria prática docente.
Maria Jacinta Gomes Braga Orientador: Profª Dra Lucia Pintor Santiso Villas Bôas	Ser professor: um estudo sobre a constituição identitária profissional do enfermeiro docente	Compreender a construção da identidade profissional de enfermeiros docentes do curso de graduação em Enfermagem de uma instituição privada localizada na cidade de São Paulo. Análise de conteúdo sistematizado por Laurence Bardin e Maria Laura P. B. Franco.	Os enfermeiros se tornam professores impelidos pelo desejo de ensinar e de compartilhar conhecimentos, oportunidade de trabalho, flexibilidade de horário e complementação da renda profissional, e são influenciados por professores de sua trajetória formativa e por familiares.	Predomínio das características que envolvem o conhecimento dos conteúdos em detrimento das questões pedagógicas. Os professores consideram a docência uma profissão com um papel social de destaque do mesmo modo que a Enfermagem.
Chrissandra Rebouças de Souza Lauer Orientador: Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto	Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica em cursos de <i>lato sensu</i>	Identificar as diretrizes básicas para o desenvolvimento de um curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> de formação de professores para a docência nos cursos de graduação em enfermagem, levando-se em conta a formação do enfermeiro preconizada pelas diretrizes curriculares nacionais. Abordagem qualitativa tipo bibliográfica e análise	Os objetivos de todos os programas são similares, destinam-se a enfermeiros(as) que pretendem ingressar na carreira docente e/ou já atuam como docente e não possuem licenciatura, com finalidade de suprir a formação do enfermeiro nas atividades de ensino tanto em nível técnico como em nível superior.	O que nos despertou a atenção, foi que ao verificar a estrutura curricular dos cursos, não encontramos elos articuladores entre o campo das Diretrizes Curriculares Nacionais que define o perfil Enfermeiro e as competências pedagógicas para a docência no Ensino Superior.

		documental		
Rafaela Esteves Godinho Leal Orientadora: Profa. Dra. Shirlei Rezende Sales	Dispositivo de Inovação no Ensino Superior: a produção do <i>Docentis Innovatus</i> e <i>Discipulus Iacto</i>	Compreender como se produz o docente inovador no Ensino Superior. Netnografia educacional pós-estruturalista, de entrevistas narrativas e da análise do discurso de inspiração foucaultiana.	A docência inovadora é regulada por marcas constitutivas. São elas: utilizar a formação por competências, atuar como mediador dos processos de ensino-aprendizagem, incorporar tecnologias digitais, centralizar-se na aprendizagem e utilizar metodologias ativas. Além disso, o docente inovador também se autogoverna por meio de operações que exerce sobre si como inquietar-se e mudar a si mesmo.	A docência inovadora, por meio de suas marcas constitutivas, está em continuidade com a produção de estudantes ativos, competitivos e proativos – disponibilizando a posição de sujeito <i>discipulus iacto</i> – e está em descontinuidade com a fabricação de estudantes receptivos e reprodutores de conhecimento – <i>discipulus rustics</i> – ao atender demandas da racionalidade neoliberal.
Fernando Riegel Orientadora: Profª. Dra. Maria Isabel da Cunha	Saberes docentes de um curso de graduação em enfermagem e as implicações das políticas públicas de saúde e educação	Conhecer os saberes que compõe a prática dos enfermeiros docentes na Universidade, no contexto das políticas públicas atuais. Etnografia, em forma de um estudo de caso.	Os docentes reconheceram os impactos das atuais políticas públicas de saúde e educação nos seus saberes, com implicações nos conteúdos curriculares e valorização da saúde preventiva. Mencionam a importância da reflexão sobre suas práticas e a partilha de experiências entre cursos de Enfermagem das diferentes Universidades como uma alternativa de formação.	Os docentes apontam como desafios importantes a qualificação permanente no campo pedagógico com aportes teóricos contemporâneos e sólidos, bem como incentivo para a qualificação em nível de pós-graduação. Reconhecem a importância da atualização permanente através de eventos na área, bem como a importância da atuação mais efetiva em linhas e projetos institucionais de pesquisa.
Gleudson Monteiro Dos Santos Orientadora: Profª. Drª. Kátia Silva Cunha Coorientadora: Profª. Drª. Maria Aparecida de Oliveira Freita	Docência no Ensino Superior em Enfermagem: o que dizem os enfermeiros-docentes de uma Instituição Privada	Investigar como se constitui docentes, os enfermeiros que lecionam no Ensino Superior em saúde. Estudo de natureza qualitativa de caráter exploratório e analítico para a apreciação dos dados foi realizada a análise do conteúdo de Minayo.	Como resultado, compreende-se que as discussões acerca do currículo da graduação em enfermagem têm ganhado espaço e despertado o interesse da categoria, o que historicamente, pode ser considerado como algo inovador para o início deste século.	O grande desafio que está posto, é saber lidar como a identidade ora estabelecida que transita simultaneamente a dimensão pessoal e profissional do indivíduo dialogando com os diferentes cenários de atuação das subidentidades que emergem como forma de adaptação às situações inusitadas, uma vez que, agregado ao que se ensina enquanto docente, há muito de si mesmo, bem como, naquilo que somos há muito do que ensinamos.
Taise Regina Braz Soares Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren Santos	Educação Continuada: a motivação do enfermeiro	Conhecer a construção do enfermeiro, enquanto profissional assistencial ou docente; analisar a relevância atribuída à	Os resultados encontrados foram dispostos em quatro categorias nomeadas como: a enfermagem enquanto escolha profissional; um convite à educação continuada; o indivíduo e a	Esse estudo permitiu considerar que se tornar enfermeiro pode passar pelo interesse em cuidar de pessoas; pela intenção de trabalhar na área da saúde; pela vontade de reproduzir

		educação continuada por esse profissional; Estudo qualitativo, tipo pesquisa de campo e o método de análise dos dados utilizado foi a Análise de Conteúdo descrita por Bardin.	instituição, um enlace importante para a educação continuada; a motivação e os caminhos para uma construção permanente.	a atividade de familiares; pela falta de orientação profissional, ou até mesmo pelo desconhecimento da razão pela qual escolheu essa graduação. Entre as docentes, os motivos para essa escolha foi o gosto pelo ensino e a identificação com as ações do professor; ter tido uma formação anterior no magistério; também surgiu o interesse em reproduzir exemplos familiares; a docência ainda foi lembrada como oportunidade de trabalho e de um novo panorama de horários profissionais.
Cátia Feresin Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília Sonzogno	Reflexões sobre a inserção da disciplina de Nutrição na formação do enfermeiro: limites e possibilidades	Conhecer de que forma a disciplina de Nutrição é desenvolvida em cursos de Graduação em Enfermagem, da Cidade de São Paulo, a partir da ótica do Professor que ministra a disciplina e do Coordenador do Curso. Pesquisa com abordagem qualitativa. Análise de Conteúdo, mencionado por Bardin e Minayo.	Os resultados obtidos das análises indicaram que os professores empregam estratégias de ensino, como seminários, estudos de caso e que o principal empecilho para uma maior diversificação de estratégias de ensino é o número excessivo de alunos por sala de aula.	Os professores mencionaram que os conteúdos a serem abordados na Disciplina de Nutrição no Curso de Graduação em Enfermagem devem abranger: conceitos gerais sobre Nutrição, Nutrição no Ciclo Vital e Nutrição frente às patologias, incluindo Nutrição Enteral e Parenteral. Os coordenadores dos Cursos de Graduação em Enfermagem têm hoje vários desafios a enfrentar, mas dois deles destacaram-se nesse estudo: a resistência docente e a resistência da própria Instituição Particular de Ensino Superior quanto às mudanças curriculares desejadas.
Catiane Peron Orientadora: Profª. Drª. Márcia Dos Santos Ferreira	A tendência ao vórtice da desconstrução: reflexão sobre a condição do adoecimento	Refletir e compreender a vivência do adoecimento pelo enfermeiro professor, refletindo como a doença desconstrói e reconstrói a realidade e identidade do sujeito; além de compreender como após o acometimento de uma doença, o enfermeiro professor vivência e constitui	As categorias resultantes foram divididas tematicamente: a construção e desconstrução do mundo do sujeito, a qual aborda a socialização e construção de identidade profissional; o social e o trabalho; a mudança dos papéis; a doença que aflige; a doença como representação da dor; e o seguimento contínuo da história do sujeito.	Esta pesquisa resultou na identificação de diferentes perspectivas de adoecimento, bem como, diferentes formas de experimentação deste evento, subsidiando a compreensão da dor orgânica e social pelo adoecimento como fatores intrínsecos à experiência da doença. Neste processo, há uma constante construção e reconstrução de si, no sentido da reconstrução da

		essa nova notícia sobre si. História Oral, dentro de um contexto de abordagem de pesquisa qualitativa e descritiva.		identidade e si-mesmidade do enfermeiro professor adoecido.
Anáisa Cristina Pinto Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Mara Lúcia Garanhani	Educação em enfermagem e Edgar Morin: reflexões sobre o conceito de ser humano	O objetivo desse estudo é levar o estudante a compreender o conceito de ser humano que norteia a prática educativa de enfermagem em um currículo integrado. Trata-se de um estudo exploratório compreensivo, com abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, realizado no curso de enfermagem da UEL.	Os resultados apontaram que o conceito de ser humano que direciona a prática educativa de enfermagem, neste curso, é bastante amplo, pois abrange inúmeras dimensões humanas e contempla os princípios do conhecimento pertinente defendidos por Morin, principalmente, a multidimensionalidade. O tema transversal cumpre sua finalidade por meio da intencionalidade que cria nos diferentes módulos interdisciplinares, sendo que a interpretação dos conteúdos, pelo professor, depende de sua visão sobre o tema.	Observou-se que o conceito de ser humano dos professores abarcam dimensões bastante abrangentes e que, muitas vezes, são até mais vastos do que as concepções trazidas nos módulos, que se baseiam nos preceitos de enfermagem.
Nilza Bernardes Santiago Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Anna Maria Salgueiro Caldeira	De profissional-enfermeira a enfermeira-professora: um estudo sobre a formação docente no Ensino Superior	Compreender os processos pelos quais passam profissionais de diferentes áreas de conhecimento a docentes universitários. A opção metodológica foi a história temática, também denominada relato de vida, além da análise documental.	Os resultados encontrados nesta investigação apontaram que a identidade docente dessas enfermeiras constitui um processo histórico influenciado por diferentes fatores: a legislação que rege este nível de ensino, a especificidade do trabalho das enfermeiras, a instituição universitária com suas normas, projetos e condições materiais de trabalho, as trajetórias de vida pessoal e profissional das enfermeiras.	A construção da docência é um processo de construção inconcluso.
Carlice Maria Scherer Orientador: Prof. Dr. Otávio Aloísio Maldaner	A constituição do professor de enfermagem na formação profissional para a docência	Verificar como se constitui o professor de Enfermagem na formação acadêmica e na vivência prática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou histórias de vida.	A constituição do profissional Enfermeiro docente ocorre por meio das experiências de vida e das experiências formadoras que constituem a sua identidade enquanto professor.	O processo de constituição e de formação do profissional Enfermeiro em Professor, o qual não teve formação na área didático-pedagógica, orienta suas práticas docentes na sua vivência como aluno e nas estratégias de ensino utilizadas por seus professores, ensinando primeiramente com as metodologias que

				vivenciou em sua formação, e, posteriormente, no exercício acadêmico do ensino, baseado em metodologias e ações pedagógicas por eles empregadas com resultados satisfatórios.
<p>Andreza Fabiana da Cunha</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino.</p> <p>Coorientadora: Profª. Drª. Sálua Cecílio.</p>	O trabalho do enfermeiro docente no capitalismo neoliberal	<p>Compreender como os estudos dos professores enfermeiros apresentam a temática do trabalho docente, de suas características e condições, frente ao impacto das transformações do Ensino Superior na era do capitalismo neoliberal.</p> <p>Trata-se de um estudo quanti-qualitativo, descritivo e exploratório, por intermédio da revisão bibliográfica e mediatizado pela revisão sistemática da literatura.</p>	Considera-se que muitas são as responsabilidades e os intervenientes no processo de trabalho do professor enfermeiro. No entanto, não são discutidos os motivos que levam os professores a assumirem tais responsabilidades e principalmente, não se discutem a origem de tais problemas.	<p>Conclui-se que a docência em enfermagem é concebida em meio à realidade de duas grandes áreas, saúde e educação, tidas constitucionalmente como dever do Estado e direito do cidadão. Essas áreas sofrem influência direta do modelo capitalista atual e em muito são determinadas pela política de mercado de massa, o que pode interferir no trabalho docente do enfermeiro e contribuir na qualidade do ensino de enfermagem.</p>
<p>Eloá Giosane Brum Rambo de Ávila</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva</p>	A construção da competência pedagógica na percepção do enfermeiro docente sob a perspectiva de sua História de vida	<p>Refletir acerca da construção da competência pedagógica para o trabalho docente de um enfermeiro na perspectiva de sua história de vida</p> <p>Pesquisa qualitativa do tipo biográfica (História de Vida) reflexiva-exploratória. Análise de Conteúdo proposta por Bardin</p>	A constituição do enfermeiro-docente se dá a partir de seu aporte teórico e vivências práticas da profissão, dos saberes oriundos de suas experiências de vida e das experiências formadoras na construção de sua identidade de ser professor.	<p>O enfermeiro-docente, que não possui formação didático-pedagógica, norteia sua atuação em sala de aula através de metodologias e práticas pedagógicas vivenciadas anteriormente, no despertar para a profissão em seu meio social e, enquanto aluno, em sua própria formação.</p> <p>A necessidade de estudos futuros que tratem desta temática, a fim de aclarar a constituição do enfermeiro-docente, com vistas a um preparo qualitativo, competente e intencional, contribuindo para sua formação.</p>
<p>Raphaella Lima de Souza Guimarães</p> <p>Orientadora:</p>	Desenvolvimento de habilidades para o trabalho em equipe na formação do	Investigar o desenvolvimento de habilidades para o trabalho em equipe na formação do	Os resultados estão apresentados também em três categorias: Enfrentando incertezas e a complexidade do trabalho	Foi relevante conhecer os significados de trabalho em equipe para as docentes, pois estes repercutem diretamente na forma de

<p>Prof^ª. Dr^ª. Mara Lúcia Garanhani</p> <p>Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª Sara Nancy Deggau Hegeto de Souza.</p>	<p>enfermeiro à luz do pensamento complexo</p>	<p>enfermeiro em um currículo integrado de enfermagem de uma universidade pública do sul do Brasil.</p> <p>Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tipo estudo de caso.</p>	<p>em equipe; Compartilhando saberes: um movimento de interações e conexões no trabalho em equipe; Trabalho em equipe: espaço de desenvolvimento de competências interpessoais e gerenciais.</p>	<p>ensinar e trabalhar este tema. A análise documental e os dados das entrevistas revelaram que a estrutura curricular do curso em estudo oportuniza o desenvolvimento de determinadas habilidades para o trabalho em equipe desde o início do curso. Estas são fundamentais para a constituição da identidade deste novo enfermeiro.</p>
<p>Juliana Andrade Pereira</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Wellington de Oliveira</p> <p>Coorientador: Me. Henrique Andrade Barbosa</p>	<p>O enfermeiro e a formação pedagógica na área da saúde: construindo uma identidade docente</p>	<p>Compreender o processo de formação profissional de enfermeiros do campo da docência.</p> <p>Pesquisa descritiva, exploratória, qualitativa e com abordagem em história oral.</p>	<p>É relevante ressaltar que existem algumas diferenças na formação dos enfermeiros na área da docência. A maioria dos entrevistados afirma que não tinha a enfermagem como à primeira escolha em relação ao curso de graduação; em relação à formação pedagógica os entrevistados relatam que não tiveram disciplinas na graduação volta para a docência que a formação deles era para atuar como enfermeiro assistencial. Os enfermeiros docentes entram nesta nova profissão por diversos motivos e ao longo do tempo vão criando os seus próprios métodos de ensino.</p>	<p>Salienta-se com este estudo que a identidade do enfermeiro assistencial ou do enfermeiro docente está em processo de transformação constante, que a identidade profissional é algo que a cada dia se modifica por este motivo torna-se necessários novos estudos com outras abordagens metodológicas.</p>
<p>Carla Roberta Sola de Paula Vieira</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Niiituma Ogatta</p> <p>Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Roseli Ferreira da Silva</p>	<p>A formação do enfermeiro para atenção às urgências e emergências na Atenção Básica em Saúde</p>	<p>Analisar a formação do enfermeiro na Atenção Básica em Saúde à luz das Políticas Públicas de Atenção às Urgências e Emergências em quatro cursos de Graduação em Enfermagem de escolas públicas localizadas no estado de São Paulo.</p> <p>Trata-se de estudo exploratório descritivo, de abordagem qualitativa.</p>	<p>Como resultados, podemos identificar que apenas duas das quatro universidades possuem disciplina específica na área de urgência e emergência, o que possibilita o planejamento e estruturação de conteúdos primordiais para sua prática profissional. Universidades que não possuem a disciplina de urgência e emergência condicionam a abordagem do tema à avaliação de cada docente sobre a importância ou não do ensino de urgência e emergência na graduação.</p>	<p>Aprender urgência e emergência é uma necessidade social que reflete diretamente na qualidade dos serviços prestados no Sistema Único de Saúde esse aprendizado é potencializado quando aproximo o ensino das diferentes profissões da área da saúde, promovendo a interdisciplinaridade como prática cotidiana e, assim, potencializando o cuidado centrado no indivíduo.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 7 – Objetivo/Método/Resultados e Conclusões (teses)

Autor/Orientador	Título	Objetivo/Método	Resultados	Conclusões
<p>Christianne Alves Pereira Calheiros</p> <p>Orientadora: Prof^{fa}. Dra. Maria José Clapis</p>	<p>A construção de saberes da docência no ensino de enfermagem obstétrica</p>	<p>Evidenciar a construção dos saberes da docência, a partir da trajetória de professores no ensino de enfermagem obstétrica, dos cursos de enfermagem da Macrorregião Sul do Estado de Minas Gerais.</p> <p>Realizou-se uma pesquisa qualitativa, descritiva, exploratória.</p>	<p>Os dados indicaram que os saberes dos professores são provenientes de fontes distintas: pessoais, da formação escolar anterior, da formação profissional para o magistério, dos programas e livros didáticos usados no trabalho e ainda, dos saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.</p> <p>A docência vem sendo considerada pelo professor uma segunda opção de trabalho; as instituições, em sua maioria privadas, têm admitido professores recém-formados, com mais de um vínculo empregatício, com ausência de experiência docente e na área de atuação profissional.</p>	<p>Os professores dão maior importância aos saberes específicos, porém citam a ausência de conhecimento mais complexos da pedagogia para o exercício da docência universitária, o que gera insegurança.</p> <p>Os professores relataram considerar a experiência da prática, importante e essencial para o exercício da docência, porém se sentem insatisfeitos e poucos reconhecidos pela instituição de ensino onde trabalham.</p>
<p>Carla Natalina da Silva Fernandes</p> <p>Orientadora: Prof^{fa}. Dr^a. Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza</p>	<p>Identidade profissional docente no Ensino Superior: caminhos de constituição na enfermagem</p>	<p>Investigar o processo de construção da identidade docente dos professores que atuam em cursos de graduação em enfermagem nas instituições públicas e fundações municipais de Ensino Superior no estado de Goiás.</p> <p>Pesquisa qualitativa de natureza descritiva. A análise de dados foi fundamentada pela análise de conteúdo proposta por Bardin</p>	<p>Identificação das categorias temáticas: Identidade profissional docente relação entre os processos relacionais e biográficos; Repercussões da precarização do trabalho e na identidade profissional docente e Formação profissional e identidade docente: experiências e necessidades. O ingresso para a maior parte das participantes se deu por contingência diante da necessidade de trabalhar para se manter financeiramente, uma oportunidade para complementar a renda ainda na crença de uma determinação divina, enquanto apenas três das participantes planejaram o ingresso na carreira.</p>	<p>As marcas da precarização do trabalho influenciam na identidade profissional na medida em que dificultam o processo de valorização e reconhecimento de si no trabalho, fragilizando a relação entre os pares, provocando o individualismo, a sobrecarga de trabalho e frustrações. A busca para promover espaços de integração com as dimensões pessoal e profissional docente foi usada como meio de dar vida à pessoa e potência para o profissional. A formação pedagógica para as docentes é um elemento valorizado, no entanto, a maior parte delas refere insatisfação com as experiências que já tiveram nesse campo.</p>
<p>Lourdes Missio</p> <p>Orientadora: Prof^{fa} Dr^a Maria Helena Salgado Bagnato</p>	<p>O entrelaçar dos Fios na construção da identidade docente dos professores do curso de</p>	<p>Compreender como os professores vão se constituindo docentes nas suas trajetórias em um curso superior de Enfermagem.</p>	<p>Os dizeres mostram uma diversidade de lembranças sobre o universo familiar, escolar, acadêmico, as atividades desenvolvidas, a opção pela docência, sua constituição como</p>	<p>É um processo que se constrói ao longo de toda a vida pessoal e profissional e não em um dado momento ou lugar. O professor, enquanto ser humano é incompleto e</p>

	Enfermagem da UEMS	Investigação de abordagem qualitativa, uso de fontes escrita e oral.	professores e o ingresso no Curso de Enfermagem e na UEMS. Não houve um preparo sistemático e intencional para se tornarem professores. A constituição docente é resultado de uma tessitura entre os contextos nos quais estiveram inseridos e no interior desses tiveram um papel ativo enquanto sujeitos históricos (Curso, Universidade, políticas públicas para a Educação Superior) e suas trajetórias.	está sempre se constituindo. Com este estudo, foi possível compreender e dar maior visibilidade às diferentes maneiras de se fazer docente dos professores de um Curso de Graduação em Enfermagem, contribuindo para o processo de formação de professores da Educação Superior.
<p>Patrícia Oliveira Roveda</p> <p>Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Silvia Maria de Aguiar Isaia</p> <p>Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Hedioneia Maria FolettoPivetta</p>	Professor orientador de estágio curricular na área da saúde: trajetória profissional e modos de atuação	<p>Averiguar a relação entre a trajetória profissional e a configuração dos estágios supervisionados nos modos de atuação docente.</p> <p>Pesquisa com abordagem qualitativa de cunho narrativo. Análise textual discursiva.</p>	<p>O caminho percorrido permitiu identificar que os modos de atuação docente dependem da configuração destes estágios e da trajetória profissional do professor. Ao compreenderem os estágios como período ápice da formação na graduação compartilhado com orientadores, os professores revelaram a importância da sua presença ao acompanhar o estagiário no fazer da profissão, o contrário ocorre quando concebem os estágios como um período pré-profissional autônomo em que a presença do preceptor substitui o professor que permanece com funções organizativas.</p>	Os professores não realizam formação pedagógica específica, todavia constatou-se um movimento de autoformação bastante peculiar. A inter-relação humanizada está enraizada no fazer da docência em saúde e ao considerarmos a práxis nos estágios curriculares supervisionados afirma-se que existe um heptágono inter-relacional da área da saúde. Há a necessidade imperativa de reflexão sobre o que o estágio representa na graduação, uma vez que existe uma problemática instituída quanto ao que se entende por perfil generalista, autonomia na formação, funções do professor orientador, assim como pela diversificada interpretação da lei e pela relação serviços de saúde e instituições formadoras.
<p>Márcia Simão Carneiro</p> <p>Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ivany Pinto Nascimento.</p>	Representações sociais de professores do curso de Enfermagem de instituições de Ensino Superior públicas sobre práticas obstétricas: implicações para a formação	<p>Analisar como se constituem as representações sociais de professores de enfermagem das Instituições de Ensino Superior (IES) sobre práticas obstétricas e suas implicações para a formação docente.</p> <p>Estudo descritivo</p>	As representações sociais de professoras(es) de enfermagem obstétrica das IES sobre práticas obstétricas produzem imagens nas dimensões valorativas e de lugar e elaboram sentidos que se ancoraram nas dimensões educativa e instrumental. Sustentamos a tese que as Representações Sociais de Professores sobre práticas obstétricas se	Recomendamos a inserção das disciplinas sobre formação de professores nas formações inicial e continuada dos cursos de enfermagem; adequação de conteúdos curriculares da disciplina enfermagem obstétrica; valorização dos professores e revisão dos campos de estágios que não possibilitam a articulação teoria com a prática.

	docente.	analítico, qualitativo, pautado na Teoria das Representações Sociais em sua abordagem processual.	encontram organizadas entre saberes e fazeres humanizados. Essas práticas são condicionadas aos campos de estágios, que demandam um processo educativo para as adequações das práticas instrumentais nessa área.	
Daniele Delacanal Lazzari Orientadora: Prof ^ª . Dr ^ª . Jussara Gue Martini	Processo identitário de professores de Enfermagem e suas representações sobre a docência	Compreender as concepções dos professores sobre sua identificação, escolhas profissionais e formação para a docência; Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de delineamento exploratório e analítico.	Os resultados permitiram compreender que os professores de enfermagem possuem seu processo identitário fundamentado na especialidade, em que se mesclam as características desta com o universo docente, gerando repercussões em suas escolhas pedagógicas. Com relação às representações que os professores possuem sobre os processos instrucionais de ensino, as aulas tradicionais aparecem como opção principal, mesmo na interpretação de que metodologias ativas são necessárias para ressignificar o ensino.	Infere-se que ensinar exige formação para compreensão do fenômeno educativo e processos identitários distantes dessa lógica, cujo eixo está na profissão de origem, gera implicações para o professor, tais como a dificuldade de realizar mudanças ou conduzir processos.
Roselma Lucchese Orientadora: Prof ^ª . Dr ^ª . Sônia Barros	A enfermagem psiquiátrica e saúde mental: a necessária constituição de competências na formação e na prática do enfermeiro	Confrontar o referencial da Pedagogia das Competências com o referencial pedagógico dos educadores, sujeitos da pesquisa (docentes e enfermeiros de campo). Pesquisa qualitativa. Abordagem dialética marxista.	A investigação revelou que os enfermeiros têm diversas compreensões sobre competência, mas também, aproximam-se do conceito pedagógico de competência (mobilização de recursos pessoais e do meio para agir eficazmente em determinado contexto). Os depoentes revelaram uma insatisfação com o modelo pedagógico aplicado na formação geral do enfermeiro e estão num processo de mobilização, de busca de outros modelos. Não conseguiram superar os paradigmas tradicionais, mas, estão em movimento.	Pode-se afirmar que o ensino de enfermagem psiquiátrica e de saúde mental não vem formando para competência; embora alguns discursos já incorporem as novas tendências pedagógicas. Sugere-se que a superação das contradições identificadas no processo passe pela adoção de um modelo fundamentado nos pressupostos da pedagogia das competências
Márcia Maria Ribera Lopes Spessoto Orientadora: Prof ^ª . Dr ^ª . Giselle Cristina Martins Real	Licenciatura em Enfermagem: uma análise do processo de implementação nas universidades públicas estaduais	Analisar o processo de implementação da Licenciatura em Enfermagem nas universidades públicas estaduais do Brasil, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os	Os resultados evidenciaram que a associação da licenciatura e do bacharelado na formação do enfermeiro licenciado foi historicamente construída pelos cursos, a partir da perspectiva do enfermeiro educador, que atua em diferentes espaços	Destacou-se a preocupação dos gestores educacionais a respeito da associação e da contemplação das diretrizes para a formação de professores, assim como das diretrizes para a formação de enfermeiros. Contudo, vale ressaltar a coesão dos

		cursos de graduação em enfermagem e de formação de professores, de 2001 e de 2002, respectivamente. Pesquisa qualitativa do tipo revisão bibliográfica e análise documental.	educativos formais e informais, desenvolvendo atividades educativas direcionadas a indivíduos e grupos, além da educação permanente junto à equipe de enfermagem.	micros implementadores relacionados aos cursos de Licenciatura em Enfermagem no sentido de manter a oferta associada da Licenciatura e do Bacharelado em Enfermagem.
--	--	---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Nesse sentido, pode-se entender que a docência não é uma atividade estática e repetitiva envolvendo sempre os mesmos sujeitos, professores e alunos, em um contexto de ensino. *Está sendo* constituída em um processo permanente de reflexão sobre a prática, pois as relações estabelecidas entre os sujeitos que dão movimento ao tempo de aula transformam-se e se revestem de dúvidas, curiosidade, conhecimento e crítica necessários para a formação de profissionais em nível superior.

De forma mais contundente, constante no quadro 8, é direcionada a apresentação do referencial teórico e seus respectivos autores das publicações selecionadas nesse estado do conhecimento, pelo entendimento isso proporciona pensar as diversas nuances da constituição que *está sendo* à docência em enfermagem.

Quadro 8 – Referencial teórico

ARTIGOS		
ORD	REFERENCIAL TEÓRICO	AUTORES
1	Psicogenética (Henri Wallon)	ARANHA, A. L. B. et al.
2	Formação como desenvolvimento profissional docente (Antônio Nóvoa) Docência na Educação Superior (Maria Isabel da Cunha e Sandra Regina Soares)	MATTOS, M.; MONTEIRO, F. M. A.
3	Identidade profissional de professores (Antoni Badia e Carles Monereo)	LAZZARI, D. D. et al.
4	Formação de professores; docência no Ensino Superior (Selma Garrido Pimenta) (Léa das Graças Camargos Anastasiou) (Miguel Zabalza)	AGNELLI, J. C. M.; NAKAYAMA, B. C. M.
5	Ensino Superior (Selma Garrido Pimenta) (Léa das Graças Camargos Anastasiou)	FONTES, F. L. L. et al.
6	Conhecimento para o ensino e modelo de ação e raciocínio pedagógico (Lee Shulman)	MENEGAZ, J. C. et al.
DISSERTAÇÕES		
ORD	REFERENCIAL TEÓRICO	AUTOR/ORIENTADOR
1	Formação de professores; docência no Ensino Superior (Selma Garrido Pimenta) (Léa das Graças Camargos Anastasiou) (Miguel Zabalza)	Jeferson Cesar Moretti Agnelli Orientadora: Profª. Drª. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
2	Processos de constituição identitária (Vera Placco de Souza)	Maria Jacinta Gomes Braga

	(Maurice Tardif) (Claude Dubar)	Orientadora: Profª Dra Lucia Pintor Santiso Villas Bôas
3	Ensino Superior (Selma Garrido Pimenta e Lea das Graças Camargos Anastasiou) Formação Docente (Phillippe Perrenoud)	Chrissandra Rebouças de Souza Lauar Orientador: Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto
4	Perspectiva pós-estruturalista, especificamente as ferramentas teóricas e analíticas (Michel Foucault): dispositivo, discurso, poder-saber e posição de sujeito.	Rafaela Esteves Godinho Leal Orientadora: Profª. Drª. Shirlei Rezende Sales
5	Saberes docentes e prática profissional (Maria Isabel da Cunha) (Vicenç Benedito Antolí) (Antônio Nóvoa) (Selma Garrido Pimenta) (Maurice Tardif) (Miguel Zabalza)	Fernando Riegel Orientadora: Profª. Drª. Maria Isabel da Cunha
6	Docência no Ensino Superior (Selma Garrido Pimenta e Lea das Graças Camargos Anastasiou) Ciclos de vida dos professores (Leo Huberman)	Gleidson Monteiro Dos Santos Orientadora: Profª Drª. Kátia Silva Cunha Coorientadora: Profª Drª. Maria Aparecida de Oliveira Freitas
7	Saberes docentes e Formação profissional (Maurice Tardif) (Ivor Goodson)	Taise Regina Braz Soares Orientadora: Profª. Drª. Bettina Steren Santos
8	Currículo; Formação profissional no Ensino Superior (Marcos Tarcísio Masetto) Docência universitária (Selma Garrido Pimenta e Lea das Graças Camargos Anastasiou)	Cátia Feresin Orientadora: Profª. Drª. Maria Cecília Sonzogno
09	Conceito de vivências e sujeito frente ao evento do adoecimento (Friedrich Nietzsche) (Claude Dubar) Ensino Superior e identidade docente (Antônio Nóvoa) (Selma Garrido Pimenta e Lea das Graças Camargos Anastasiou)	Catiane Peron Orientadora: Profª. Drª. Márcia Dos Santos Ferreira
10	Pensamento complexo (Edgar Morin)	Anaísa Cristina Pinto Orientadora: Profª. Drª. Mara Lúcia Garanhani
11	Relação identidade profissional versus identidade pessoal e Vida de professores (António Nóvoa) (Jose Gimeno Sacristán), Ciclos de vida dos professores (Leo Huberman)	Nilza Bernardes Santiago Orientador: Profª Drª Anna Maria Salgueiro Caldeira
12	Formação docente e constituição docente (António Nóvoa) (Marie-Christine Josso) (Maurice Tardif) (Ivor Goodson)	Carlice Maria Scherer Orientador: Professor Dr. Otávio Aloísio Maldaner
13	Trabalho no capitalismo neoliberal (Marcos Fábio Martins Oliveira) (Dalila Andrade de Oliveira) Trabalho docente (José Contreras) Saberes dos professores (Maurice Tardif)	Andreza Fabiana Da Cunha Orientador: Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino. Coorientadora: Profª. Drª. Sálua Cecílio.
14	Teoria das Competências docentes para ensinar (Phillippe Perrenoud) Constituição identitária (Selma Garrido Pimenta e Lea das Graças Camargos Anastasiou) Experiência de vida como método formativo (Marie-Christine Josso) Saberes docentes (Maurice Tardif) Constituição do professor (Antônio Nóvoa)	Eloá Giosane Brum Rambo De Ávila Orientador: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
15	Pensamento complexo (Edgar Morin)	Raphaella Lima de Souza Guimarães Orientadora: Profª. Drª. Mara Lúcia Garanhani Coorientadora: Profª. Drª Sara Nancy Deggau Hegeto de Souza.
16	Formação de professores (Maurice Tardif) Teoria das Competências docentes para ensinar (Phillippe Perrenoud) Constituição do professor (Antônio Nóvoa)	Juliana Andrade Pereira Orientador: Prof. Dr. Wellington de Oliveira Coorientador: Me. Henrique Andrade Barbosa
17	Teoria das Competências docentes para ensinar (Phillippe Perrenoud)	Carla Roberta Sola De Paula Vieira

	Saberes docentes (Maurice Tardif)	Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Márcia Niituma Ogatta Coorientadora: Prof. ^a Dr. ^a Roseli Ferreira da Silva
TESES		
ORD	REFERENCIAL TEÓRICO	AUTOR/ORIENTADOR
1	Formação docente (Phillippe Perrenoud) (Selma Garrido Pimenta e Lea das Graças Camargos Anastasiou) Saberes docentes (Maurice Tardif) Docência universitária (Selma Garrido Pimenta e Lea das Graças Camargos Anastasiou)	Christianne Alves Pereira Calheiros Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Maria José Clapis
2	Constituição da identidade profissional docente (Claude Dubar)	Carla Natalina da Silva Fernandes Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza
3	Campo histórico-cultural (Edward Palmer Thompson) (Walter Benjamin); <i>Habitus</i> e Sociologia (Pierre Bourdieu); Formação do professor universitário (Newton César Balzan) (Marcos Tarciso Masetto) (Selma Garrido Pimenta e Lea das Graças Camargos Anastasiou)	Lourdes Missio Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Maria Helena Salgado Bagnato
4	Docência no Ensino Superior (Maria Isabel da Cunha) (Selma Garrido Pimenta e Lea das Graças Camargos Anastasiou) Trabalho docente e Formação de professores (Marcelo Garcia) (Ivor Goodson) (Michael Huberman) (Marcos Tarciso Masetto) (Lee Shulmann)	Patrícia Oliveira Roveda Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Silvia Maria de Aguiar Isaia Coorientadora: Prof. ^a Dr. ^a Hedioneia Maria FolettoPivetta
5	Teoria das Representações Sociais e Psicologia Social (Denise Jodelet) (Serge Moscovisi) Formação de professores universitários (António Nóvoa) (Marcos Tarciso Masetto) (Selma Garrido Pimenta e Lea das Graças Camargos Anastasiou)	Márcia Simão Carneiro Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Ivany Pinto Nascimento.
6	Identidade profissional dos professores (Charles Monereo) e (Antoni Badia)	Daniele Delacanal Lazzari Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Jussara Gue Martini
7	Pedagogia das competências (Phillippe Perrenoud)	Roselma Lucchese Orientador: Prof. ^a Dr. ^a Sônia Barros
8	Docência universitária (Selma Garrido Pimenta e Lea das Graças Camargos Anastasiou) Formação de professores (António Nóvoa) (Bernardete Angelina Gatti) Currículo (José Carlos Libâneo) (Antoni Zabala) Saberes docentes (Maurice Tardif)	Márcia Maria Ribera Lopes Spessoto Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Giselle Cristina Martins Real

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Retomando o objetivo desse estado do conhecimento de base bibliográfica, com abordagem quali-quantitativa, desenvolvido para conhecer a produção científica brasileira sobre a constituição da docência em enfermagem nos últimos vinte anos (2001- 2020), considera-se que nos trabalhos sobre a constituição da docência em enfermagem predominam conceitos como formação docente ou a formação de professores; docência no Ensino Superior; saberes docentes; saberes dos professores. As produções, em sua maioria, são

oriundas de instituições das regiões sudeste e sul do Brasil, caracterizadas como instituições públicas.

É pertinente o pensamento de Cunha (2005, p. 57), para quem “num esforço preliminar de sistematizar algumas reflexões sobre os saberes do docente universitário, é possível afirmar que há dois componentes principais que permeiam sua prática. São eles: o componente da docência e o componente da pesquisa³”. Sobre o primeiro, a autora afirma:

Alimenta-se, fundamentalmente, dos saberes oriundos da história de vida dos professores, da formação profissional para o magistério (rara no professor universitário) e, com muita ênfase, tal como mostram recentes pesquisas, da prática que realizam enquanto professores, incorporando o trabalho como espaço e território de aprendizagem. Nessa perspectiva, a docência se alimenta de uma ambiência de cultura, isto é, daquilo que é valor entre seus pares e no seu tempo, incluindo os aspectos que têm significado no seu campo científico. Também está fortemente exposta aos processos regulatórios que vêm das políticas de Estado. O professor não é só professor de uma determinada universidade; é também de uma área profissional, de um curso, de determinado nível de ensino. Todas essas dimensões interferem na sua docência e naquilo que valoriza para a realização de seu trabalho, no que agrega ao seu processo de construção permanente (CUNHA, 2005, p. 57).

Diante desse contexto e com o intuito de perscrutar a docência na área da educação em enfermagem e suas interfaces, são detalhados, na seção seguinte, os caminhos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento da presente pesquisa.

³O componente da pesquisa também requer seus próprios saberes. Esses vêm, principalmente, da formação acadêmica na pós-graduação e do exercício de atividades investigativas que o professor realiza. Privilegia, principalmente, a verticalização especializada dos conteúdos do seu campo de conhecimento e a interlocução com a comunidade científica. Assim como acontece no ensino, a ambiência cultural também interfere na produção dos sentidos que o professor dá às suas atividades de pesquisa; mas não consiste em dependência direta dos atores envolvidos – professores e alunos –, e sim, basicamente, dos estímulos pragmáticos desencadeados pelos governos e setores produtivos (CUNHA, 2005, p. 58).

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção trata do delineamento metodológico após a definição dos objetivos da pesquisa. A partir da inquietação inicial em investigar como ocorre a constituição da docência de professores universitários do curso de bacharelado em enfermagem, estabeleceu-se o contexto da pesquisa, os participantes, instrumentos ou protocolos de registros e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

Interessa-nos caracterizar a trajetória pessoal e profissional dos professores, bem como identificar as práticas de ensino dos docentes que atuam no curso de bacharelado em enfermagem e conhecer os saberes docentes na área de educação em enfermagem e relacioná-los à constituição da docência universitária, para isso, o este trabalho trata-se de uma abordagem qualitativa com características de *pesquisa participante*.

A opção pela abordagem qualitativa é oriunda da própria natureza da pergunta problematizadora que se mostra ser mais particular do ponto de vista dos sujeitos que darão sentidos e significados às suas práticas pedagógicas. Como discorrem Bogdan e Biklen (2003), a expressão investigação qualitativa é utilizada como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

No que se refere ao pesquisador, a abordagem qualitativa é a mais adequada, pois “em uma investigação qualitativa, uma das estratégias utilizadas baseia-se no pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objeto de estudo. Os investigadores esforçam-se, intelectualmente, por eliminar os seus pré-conceitos”. (BOGDAN; BIKLEN, 2003, p. 83).

Na visão de Minayo (2001), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares – como é o caso desta investigação – por se preocupar, nas ciências sociais, em um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Com relação à *pesquisa participante*, entendemo-la como pertinente uma vez que procura transformar o “outro”, de “objeto de minha pesquisa” em “cossujeito de nossa investigação.” (BRANDÃO, 2006, p. 51).

No sentido de compreender como se caracteriza a docência de professores na área de enfermagem no âmbito da trajetória de vida pessoal e profissional, das práticas de ensino e dos conhecimentos e saberes da educação na área da saúde, Brandão (2006, p. 51, grifo do autor) orienta que se deve confiar no participante, “tal como na *observação participante*, na qualidade interlocutor, aquele que no dizer de si-mesmo, desenha para mim os cenários de vida e destino que pretendo conhecer e interpretar”. No entanto, deve-se ir além, ao construir “um contexto de trabalho ao ser partilhado em pleno sentido, como processo de construção do saber e como produto de saber conhecido e posto em prática através de ações sociais de que ele é (ou deveria ser) o protagonista e, eu sou (ou deveria ser) o ator coadjuvante.” (BRANDÃO, 2006, p. 52).

Na Pesquisa Participante, segundo Gajardo e Werthein (1982 apud DEMO, 1982, p. 87, grifo do autor), depreende-se o pensamento de que “da ótica do educador, acentua-se persistentemente a ideia de *aprendizagem coletiva*. Portanto, se vincula estreitamente com as ações que têm por objetivo estabelecer linhas de trabalho e organização que redundem em benefício coletivo”.

Conforme Brandão (S/D, p. 23), outra característica é que o processo e o “produto final de uma Pesquisa Participante não resultam de e nem um para-eles e nem um para-mim. Resultam em algo fluido e diferenciadamente partilhável: um entre-nós”. Assim sendo, as diferentes abordagens intersubjetivas, qualitativas e participantes são modalidades de abertura de uma escuta sensível a estas dimensões do pensado e do vivido cotidiano.

Parte-se da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações. “A vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências, tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem interagimos.” (BRANDÃO, S/D, p. 66). Nesse sentido, é apresentado a seguir o contexto da pesquisa.

6.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada no contexto da docência universitária na área da saúde no âmbito das universidades brasileiras, especificamente, de universidades na região norte do Brasil. O local da pesquisa foi o curso de bacharelado em enfermagem de uma instituição pública de Ensino Superior, localizada na capital Boa Vista, Estado de Roraima. O curso é reconhecido pelo Ministério da Educação e está em funcionamento desde o ano de 2011 com o ingresso da primeira turma de acadêmicos no ano de 2012, tendo já turmas de egressos no mercado de trabalho. A instituição tem credibilidade junto à sociedade e demais instituições na área da saúde e da educação.

Uma particularidade é que desde a sua criação, o curso de bacharelado em enfermagem foi pensado na concepção pedagógica das metodologias ativas, transformando o discente em agente ativo de sua própria aprendizagem e atribuindo ao docente o papel de mediador desse processo.

As disciplinas do ciclo básico ou pré-profissional ministradas por docentes com formação em outras áreas da saúde são comuns a todos os estudantes da área da saúde. Abrangem o ensino de anatomia, fisiologia, bioquímica, microbiologia, farmacologia, psicologia e antropologia. Para os estudantes de enfermagem é incluída, ainda nesse ciclo, a disciplina Introdução e História da Enfermagem (LIMA, 2006). O ciclo profissional fundamenta e transmite a teoria e a prática da enfermagem.

Em linhas gerais, o curso de graduação tem duração de quatro anos e é desenvolvido por meio da integração das disciplinas curriculares ou por sistema de créditos. É desenvolvido em dois ciclos: básico e profissional (LIMA, 2006). No caso do curso de bacharelado em enfermagem em estudo, a duração é de, no mínimo, 5 anos e, no máximo, 8 anos.

6.2 PARTICIPANTES OU SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos convidados para esta pesquisa foram docentes do quadro efetivo do curso de bacharelado em enfermagem. Aceitaram participar 10 professores⁴ que se encontram em efetivo exercício no magistério superior e que nos últimos 2 anos exerceram atividades de ensino. Como forma de enriquecer o sentido do ensino em enfermagem e a constituição da docência, optou-se por não restringir a pesquisa aos docentes enfermeiros. Desse ponto de vista, as representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho (TARDIF, 2014).

Nesse sentido, sabe-se que no curso de bacharelado em enfermagem, criado em 2011, existem docentes em regime de dedicação exclusiva e em regime integral, de 40 horas com ou sem outro vínculo empregatício, para os quais a constituição da docência pode ter diferentes significados. Conforme o quadro 9, predominam professores com 10, 8 e 2 anos de docência no curso pesquisado que, respectivamente, ingressaram no ano de 2011, 2013 e 2019, além do professor Bonelli que ingressou na instituição em 2006 e passou a compor o quadro de professores do curso de enfermagem em 2011.

Quadro 9 – Perfil dos participantes da pesquisa

Docente	Sexo	Regime de Trabalho atual na universidade	Ano de ingresso como professor efetivo na universidade	Outro vínculo profissional	Ano de início do outro vínculo atual
Bonelli	Masculino	Dedicação Exclusiva	2006	Não	-
Briegeri	Masculino	Tempo Integral	2011	Enfermeiro	2006
Esmeralda	Feminino	Tempo Integral	2011	Docente em outra instituição	2012
Gorrione	Masculino	Dedicação Exclusiva	2019	Não	-
Jade	Feminino	Dedicação Exclusiva	2013	Não	-
Lucasiano	Masculino	Dedicação Exclusiva	2013	Não	-
Pérola	Feminino	Dedicação Exclusiva	2013	Não	-
Perrieri	Masculino	Dedicação Exclusiva	2011	Não	-
Rubi	Feminino	Tempo Integral	2013	Enfermeira	2013
Safira	Feminino	Tempo Integral	2013	Enfermeira	2012

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

⁴ Os nomes dos participantes foram substituídos por nomes fictícios. As professoras receberam nomes de pedras preciosas enquanto os docentes tiveram seus nomes baseados no significado do termo 'rupícola', que, na Biologia, são plantas ou animais que vivem sobre a rocha.

Com relação à faixa etária, tem-se 5 docentes na idade compreendida entre 31 a 40 anos: Pérola, Gorrione, Rubi, Lucasiano e Safira; 4 docentes na faixa etária de 41 a 50 anos: Esmeralda, Bonelli, Briegeri e Jade; e 1 docente acima dos 50 anos: professor Perrieri. Entre eles, apenas a docente Esmeralda nasceu na região norte e o professor Bonelli nasceu na região centro-oeste brasileira. As professoras Pérola, Jade e Rubi são do Nordeste, sendo que no Sudeste nasceram os professores Gorrione e Briegeri. Por sua vez, os professores Perrieri e Safira são oriundos do sul do Brasil. É interessante dispor que a vontade de trabalhar com a saúde de povos indígenas foi apontada como a causa da vinda para a região amazônica brasileira, onde se localiza o Estado de Roraima, no caso dos participantes Briegeri, Lucasiano, Perrieri e Safira.

No quadro 10, é apresentado um panorama dos participantes em termos de qualificação profissional:

Quadro 10 – Formação acadêmica dos participantes

Docente	Graduação	Especialização (área)	Mestrado (área)	Doutorado (área)
Bonelli	Licenciatura e Bacharelado Ciências Biológicas	Gestão Administrativa da Educação	Recursos Naturais	Biologia Parasitária
Briegeri	Bacharelado Enfermagem	Metodologia do Ensino na Educação Superior	Ciências da Saúde	-
Esmeralda ⁵	Bacharelado Enfermagem	Gerenciamento de Serviços de Saúde	Saúde da Família	-
Gorrione	Bacharelado Enfermagem	Saúde e Educação	Enfermagem	Ciências da Saúde
Jade ⁶	Bacharelado Biomedicina	Bioquímica	Bioquímica / Biotecnologia	Ciências / Biotecnologia
Lucasiano	Bacharelado Enfermagem	1 - Educação na Saúde para Preceptores no SUS; 2 - Saúde Coletiva com ênfase em Saúde Indígena; 3 - Enfermagem em Centro Cirúrgico e Central de Material.	Enfermagem	-
Pérola	Bacharelado Enfermagem	Enfermagem em Pediatria e Neonatologia.	Saúde Coletiva	Enfermagem e Biociências
Perrieri	Bacharelado Enfermagem	1 - Saúde Pública com ênfase no Ensino Superior; 2 - Antropologia da Saúde; 3 - Gestão em Saúde Pública.	Saúde Pública	Biologia Parasitária
Rubi	Bacharelado Enfermagem	Enfermagem do Trabalho	Enfermagem	Epidemiologia em Saúde Pública
Safira	Bacharelado Enfermagem	1 - Educação Profissional na área da saúde; 2 - Vigilância Alimentar e Nutricional para a Saúde Indígena.	Ciências da Saúde	Biologia Parasitária

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

⁵ Possui outra graduação: bacharelado em Psicologia.

⁶ Possui outra graduação: bacharelado em Farmácia.

Observa-se que todos os docentes possuem o título de mestre ao passo que 7 professores já se qualificaram academicamente em nível de doutorado. Ainda mirando o quadro acima, percebe-se, que, direcionado para a área da educação foi no nível da especialização que os participantes adquiriram maior proximidade formal com o campo educativo: Gestão Administrativa da Educação, Metodologia do Ensino na Educação Superior, Saúde e Educação, Educação na Saúde para Preceptores no SUS, Saúde Pública com ênfase no Ensino Superior, Educação Profissional na área da saúde. Contudo, vale ressaltar que a titulação, preferencialmente, exigida em concurso público para ingresso no magistério superior é doutorado e, na ausência deste, o título de mestre é exigível.

É de se notar, também, mesmo no âmbito do campo da saúde a diversidade de áreas de programas de Pós-Graduação em nível de mestrado e/ou doutorado, inclusive, pensando-se em programa com caráter profissional ou acadêmico. No perfil do participante dessa pesquisa, pode-se constatar, consoante o quadro 11, que 6 participantes (60%) tiveram alguma disciplina específica relacionada à docência no curso de Pós-Graduação de sua maior titulação acadêmica e 4 professores (40%) não tiveram contato específico com disciplinas de formação docente. Permanecem as mesmas porcentagens quando se envolve participação em curso de formação do professor nos últimos 3 anos, sendo que os docentes Rubi e Briegeri não tiveram disciplina específica relacionada à docência nem participaram de curso de formação de professor nos últimos 3 anos.

Quadro 11 – Disciplina específica relacionada à docência na Pós-Graduação e participação em curso de formação de professor nos últimos 3 anos na docência

Docente	No curso de Pós-Graduação de sua maior titulação acadêmica, houve alguma disciplina específica relacionada à docência?	Participou de algum curso que envolve a formação do professor nos últimos 03 anos?
Bonelli	Sim	Sim
Briegeri	Não	Não
Esmeralda	Não	Sim
Gorrione	Sim	Sim
Jade	Sim	Sim
Lucasiano	Sim	Sim
Pérola	Sim	Não
Perrieri	Sim	Não
Rubi	Não	Não
Safira	Não	Sim

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Por fim, considerando-se a dinâmica do projeto pedagógico do curso de Bacharelado em Enfermagem desta pesquisa ser baseado em metodologias ativas, o currículo se caracteriza

por meio de módulos e não habitualmente nas disciplinas do ensino tradicional. Um módulo pode ter carga horária que ultrapasse um semestre letivo, além de que no mesmo módulo poderá ser ofertado conteúdo referente até 3 disciplinas. Por isso, mostrou-se necessário detalhar a área de atuação dos docentes participantes, no quadro 12, que retrata as disciplinas ministradas.

Quadro 12 – Disciplinas ministradas pelos docentes participantes

Docente	Disciplina(s)/Módulos que ministra atualmente no curso de Bacharelado em Enfermagem desta instituição	Disciplina(s)/Módulos que já ministrou no curso de Bacharelado em Enfermagem desta instituição	Além da(s) disciplina(s)/Módulos no curso de Bacharelado em Enfermagem, ministra disciplina(s) em outros cursos ou programas desta ou de outra instituição?
Bonelli	Aspectos biológicos do ser humano; metodologia da pesquisa; embriologia	Meio ambiente e educação em saúde; introdução ao curso de enfermagem; processo saúde-doença	Sim – Graduação
Briegeri	Exames complementares; urgência e emergência; paciente crítico (UTI)	Bioestatística; Práticas Interdisciplinas Ensino Serviço Comunidade I e II; Fundamentos de enfermagem; tutoria em módulos de todos os anos do curso (1º ao 4º)	Sim – Especialização
Esmeralda	Práticas do cuidar; enfermagem em saúde mental	Processo saúde-doença; história da enfermagem; educação em saúde; centro cirúrgico;	Sim – Graduação.
Gorrione	Processo saúde-doença; organização dos serviços de saúde e enfermagem	Tutorial em Enfermagem na saúde mental	Sim – Mestrado
Jade	Bioquímica básica; farmacologia I e II	Exames complementares, Trabalho de conclusão de curso; participou dos módulos Introdução ao curso de enfermagem; processo saúde-doença.	Sim – Mestrado
Lucasiano	Saúde do adulto: aspectos cirúrgicos; Práticas Interdisciplinas Ensino Serviço Comunidade I e II; Sistematização da Assistência no processo de Enfermagem, Trabalho de Conclusão de Curso	Introdução ao curso de Enfermagem; práticas do cuidar, processo saúde-doença; saúde do trabalhador; saúde do idoso; nutrição; saúde da mulher; saúde da criança; saúde do adulto; aspectos clínicos; metodologia da pesquisa; enfermagem em saúde mental; enfermagem no cuidado ao paciente crítico	Sim – Especialização
Pérola	Saúde da mulher e gênero; saúde da criança e do adolescente; metodologia da pesquisa II e TCC	-	Sim – Especialização
Perrieri	Saúde indígena (36h) dentro do módulo Processo Saúde-doença; Doenças transmissíveis	Unidades de imunologia; gerenciamento de serviços de saúde; Práticas Interdisciplinas	Não

	tropicais (130 horas): parasitologia; infecção sexualmente transmissível; doenças imunopreveníveis; doenças zoonóticas; peçonhentas	Ensino Serviço Comunidade I e II.	
Rubi	Bioestatística aplicada à enfermagem; epidemiologia aplicada à enfermagem; introdução à enfermagem	TCC; processo saúde-doença	Não
Safira	Saúde do adulto: aspectos clínicos; saúde do idoso; nutrição e dietética aplicada à enfermagem; saúde do trabalhador; parte de bacteriologia no módulo Aspectos biológicos; tutoriais: saúde da mulher; saúde da criança;	Práticas do cuidar	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

6.3 INSTRUMENTOS OU PROTOCOLOS DE REGISTRO

A pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Roraima sob o número de apreciação ética CAAE Nº 40860620.4.0000.5302 (Anexo A). Esta pesquisa qualitativa do tipo Pesquisa Participante utilizou questionário (Apêndice A) e entrevista individual semiestruturada com roteiro-referência (Apêndice B). Os procedimentos de coleta de dados foram registrados no próximo tópico.

6.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Para a consecução desta pesquisa, o primeiro procedimento foi entrar em contato com a Coordenação do Curso de Bacharelado em Enfermagem e apresentar a Carta de Anuência para Autorização da Pesquisa com os professores a serem convidados (Anexo B).

De posse da autorização de pesquisa e obedecendo aos trâmites legais para o desenvolvimento de pesquisas com seres humanos, a pesquisadora entrou em contato com os docentes, individualmente, encaminhando e-mail com convite.

Para os docentes que responderam positivamente, teve início o contato com o objetivo de explicar com detalhes a pesquisa e os procedimentos para coleta de dados. Também foram marcadas as datas das entrevistas, de acordo com a disponibilidade de data e local do professor participante. Esta fase da pesquisa ocorreu entre os meses de março e abril de 2021. Nessa cronologia, no dia e horário agendados, primeiramente foi apresentado ao participante o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido – TCLE – (Apêndice C) e a pesquisadora respondeu às dúvidas antes da aplicação dos instrumentos de coletas de dados.

Antes da aplicação dos instrumentos aos 10 professores participantes, a pesquisadora procedeu ao pré-teste dos instrumentos ao aplicá-los a 2 professores não concursados do curso de enfermagem, não obstante já terem atuado como professores colaboradores no referido curso, além de serem egressos. Esta fase ajudou no refinamento dos instrumentos uma vez que ambos os professores já traziam ou trazem experiência docente, por meio de vínculo empregatício em instituições públicas e privadas da capital de Roraima, Boa Vista.

Foi solicitada e concedida por todos os participantes, a gravação do áudio do encontro para aplicação dos instrumentos de coleta de dados, com uso de um aparelho gravador de voz, que ficou em local visível aos olhos do participante, com o objetivo de, explicitamente, registrar o diálogo. Como passo seguinte, depois de assinadas as vias do TCLE, procedeu-se à aplicação do questionário de pesquisa e, na sequência, teve início a

entrevista. O tempo de gravação total da participação de todos os sujeitos da pesquisa foi 20 horas, 22 minutos e 26 segundos.

Por fim, cada vez que foi finalizada a transcrição dos registros da entrevista com determinado participante, a pesquisadora solicitava que fosse verificada a autenticidade da transcrição e alterada a narrativa, caso considerasse necessário. Após a aprovação de cada um dos participantes, tinha início o procedimento de análise dos dados descrito a seguir.

6.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Na análise dos dados obtidos nas entrevistas, utilizou-se a técnica *análise de conteúdo*, que é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (BARDIN, 2016, p. 11, grifo da autora). [...] Atualmente, e de modo geral, designa-se sob o termo de análise de conteúdo: um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 38).

Com relação aos dados preenchidos no questionário da pesquisa pelo participante, estes foram analisados na perspectiva de traçar um perfil do docente que atua no curso de bacharelado em enfermagem, desvelando características que irão auxiliar na investigação da prática docente e a constituição da docência universitária na área da saúde. Estes dados foram apresentados na seção 6.2 que trata dos participantes ou sujeitos da pesquisa.

A partir do conceito acima descrito da técnica análise de conteúdo, o processo de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, promovido por este tipo de análise, é organizado em três etapas realizadas em conformidade com três polos cronológicos diferentes. De acordo com Bardin (2016):

1. A pré-análise: é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final; **2. A exploração do material** – a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de

procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas por computador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente. Esta fase consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas; **3. Tratamento dos resultados obtidos e interpretação** – os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos. Operações estatísticas simples, ou mais complexas, permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. (BARDIN, 2016, p. 125-131).

Pensando na exploração do material obtido na entrevista e na forma de codificação para se alcançar o núcleo de compreensão do texto, teve-se a intenção de classificá-lo por categorias e subcategorias relacionadas aos objetivos desta pesquisa, a saber: trajetória pessoal e profissional, saberes docentes e práticas pedagógicas.

Segundo Bardin (2016), a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.

Mediante tal pensamento, e com o intuito de apoiar a interpretação dos dados oriundos da entrevista, que serão delineados em categorias temáticas sobre a docência de professores universitários na área da saúde, e especificamente tratando-se do campo da educação em enfermagem, propõe-se percorrer dois capítulos teóricos fundamentadores da presente pesquisa. Assim, no primeiro capítulo, serão abordados os saberes e conhecimentos dos professores e a constituição da docência, para debruçarmo-nos na docência no Ensino Superior: caminhos para sua constituição, objeto do segundo capítulo.

7 SABERES E CONHECIMENTOS DOS PROFESSORES E A DOCÊNCIA

Diversos teóricos têm pesquisado a docência, a fim de descortinar os saberes específicos do ato de ensinar e os fatores intrínsecos e extrínsecos que influenciam o ensino. É exatamente naquilo que não é uniformizado e padronizado que a docência se faz construção de conhecimento e os saberes dos professores se tornam tão importantes, não existindo um único modo de ensinar o mesmo conteúdo, pois isso delimitaria a criatividade e os desafios que cada nova turma de estudantes pode representar na vida profissional de um professor.

É atribuído por Tardif (2014) à noção de *saber* um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. Nesta pesquisa, os saberes e conhecimentos docentes foram fundamentados a partir do referencial teórico dos trabalhos de Gauthier (2013), Nóvoa (1999; 2006), Perrenoud (2002), Sacristán (1999) e Tardif (2014), haja vista que estes estudos tratam do professor e apresentam muitas reflexões que se inter-relacionam ou se adequam ao universo do docente universitário, sujeito desta proposta investigativa.

Tardif (2014, p. 255, grifo do autor) nos recorda que os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. O autor considera os professores como “sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho.” (p. 227). Além disso, chama de “*epistemologia da prática profissional* o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

Da definição acima, apreende-se que os professores são sujeitos que dominam saberes específicos, produzindo-os e os utilizando em determinada situação. Existe sempre inovação na docência, atribuída às mudanças próprias da vida, principalmente da parte do professor que percebe no decorrer do exercício da profissão outros objetivos e prioridades na carreira docente, passando a dar novos significados e sentidos ao produzido e utilizado em sala de aula.

Nóvoa (1999), ao abordar os saberes, por sua vez, apresenta o *triângulo do conhecimento* procurando traduzir a existência de três grandes tipos de saberes: o saber da experiência (professores), o saber da pedagogia (especialistas em ciências da educação), e o saber das disciplinas (especialistas dos diferentes domínios do conhecimento), no qual os

saberes dos professores, ou seja, “o saber da experiência” ocupa o que o teórico chama do “lugar do morto”, em alusão à posição de jogador passivo a todos os demais jogadores:

Um dos paradoxos principais na história dos professores reside no fato de os tempos-fortes da reflexão científica em educação contribuírem para um maior prestígio social da profissão, mas também, e simultaneamente, para certa desvalorização dos seus saberes próprios. Na verdade, a afirmação do saber da pedagogia (dos especialistas em ciências da educação) faz-se frequentemente a partir de uma depreciação do saber da experiência (dos professores). As práticas de racionalização do ensino contêm os elementos de uma deslegitimação dos professores como produtores de saber. Hoje em dia, a vontade de reforçar o saber das disciplinas e a expansão muito significativa dos especialistas em ciências da educação (e também a valorização dos cursos em ciências da educação como elemento de progressão na carreira docente) levam a conceder uma menor atenção ao saber da experiência: os professores voltam a sentar-se no “lugar do morto” (NÓVOA, 1999, p. 9-10, grifo do autor).

Possibilitando uma integração conceitual, Sacristán (1999) conceitua o termo *profissionalidade* como a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. Argumenta, ainda, que o conceito de *profissionalidade* docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar. Em suma, tem de ser contextualizado.

E essa contextualização do conhecimento é marcada de diferentes modos. Para atuar na Educação Básica, a aprendizagem da docência tem parte de sua concretude nos cursos de licenciatura, especificamente em disciplinas relacionadas à prática docente, à didática e às metodologias de ensino. Ser professor do magistério superior, em específico, “cursos de bacharelado”, conforme já apontado no quadro 10 – formação acadêmica dos participantes da presente pesquisa, perpassa o desafio de não ter tido formação para a docência, mas exercer a profissão de bacharel em determinada área específica.

A esta discussão, considera-se pertinente o pensamento de Chaves (2014) com a ideia de propostas curriculares elaboradas a partir da realidade, pois é uma das prováveis áreas de atuação do egresso do curso de Enfermagem, o exercício da docência no Ensino Superior:

As propostas curriculares elaboradas neste contexto devem, portanto, romper com o modelo anterior, revelando um esquema em que a prática é entendida como eixo dessa preparação, sendo que a prática docente deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação. Assim, desse envolvimento com a realidade prática originam-se problemas e questões que devem ser levados para discussão nas disciplinas teóricas dos cursos de formação. Enfim, repensar a formação inicial de professores neste momento pode parecer muito pouco na perspectiva de construção de um modelo de Educação Superior mais atualizado e condizente com a realidade

vivida, entretanto, acreditamos que seja este o pontapé inicial, pois pensar a formação de professores significa ir muito além de apenas pensar a formação de profissionais que irão atuar em uma área específica, significa pensar que estes profissionais serão os responsáveis por formar toda uma geração de pessoas que ingressantes ou não na Educação Superior possam aprender a valorizar a profissão docente e fazer com que a educação escolar torne-se de fato referência na formação para a cidadania das pessoas (CHAVES, 2014, p. 70).

São somadas a isso as contribuições teóricas advindas da ideia do *professor reflexivo* e a necessidade de levá-lo a refletir sobre sua própria prática resumida numa ideia principal, que é, “a construção do sentido, seja do trabalho e da escola, seja da própria vida, pois dificilmente eles podem ser separados em uma profissão humanista e, em geral, em uma sociedade na qual o trabalho é fonte crucial de identidade e de satisfação, mas também de sofrimento.” (PERRENOUD, 2002, p. 62-63).

Gauthier et al. (2013) demonstram que inúmeras pesquisas realizadas nos últimos anos com o objetivo de definir um repertório de conhecimentos para a prática pedagógica podem ser interpretadas como uma série de incentivos para que o docente se conheça enquanto docente, com uma série de tentativas de identificar os constituintes da identidade profissional e de definir os saberes, as habilidades e as atitudes envolvidas no exercício do magistério.

Igualmente a Tardif (2014), Gauthier et al. (2013) ponderam que existem saberes que formam uma espécie de *reservatório* no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino, a saber: o saber disciplinar, o saber curricular, o saber das ciências da educação, o saber da tradição pedagógica, o saber experiencial e o saber da ação pedagógica.

Destacam-se, entre os saberes docentes, os saberes experienciais, que para Tardif (2014) são o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente, e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos:

Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são parte constituintes enquanto prática docente) e forma um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2014, p. 49).

No caso de profissionais que passam a atuar como docentes, sem formação básica para a docência, os saberes experienciais fundamentam a constituição de sua prática, como trata Tardif (2014):

Surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais (saberes curriculares, saberes disciplinares⁷); são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2014, p. 54).

O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção. Quer queira, quer não, todo professor, ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos, assume uma pedagogia, ou seja, uma teoria de ensino aprendizagem. Assim como não existe trabalho sem técnica, também não existe processo de ensino aprendizagem sem pedagogia, embora se manifeste com frequência uma pedagogia sem reflexão pedagógica (TARDIF, 2014).

Como se propôs a levar em conta a subjetividade dos professores nesta pesquisa, este trabalho está baseado na orientação teórica que trata daquilo que se pode chamar *vida dos professores*, na qual a *subjetividade* dos professores é vista de maneira muito mais ampla, visto que não se limita à cognição ou às representações mentais, mas engloba toda a história de vida dos professores, suas experiências familiares e escolares anteriores, sua afetividade e sua emoção, suas crenças e valores pessoais etc. (TARDIF, 2014).

Por englobar elementos únicos e tão distintos, como os citados acima, o processo de desenvolvimento de saberes e aprendizagem da docência acompanha a trajetória dos professores e resulta da “articulação de condições: objetivas e subjetivas; institucionais e pessoais; políticas, culturais, cognitivas e emocionais.” (SOARES, 2009, p. 103).

Diz-se com isso, também, que os professores trazem consigo quando estão em sala de aula, suas próprias convicções sobre Educação, mundo, sociedade; seu entendimento sobre o perfil de profissional a que está se propondo formar; sua reflexão a respeito do papel que a instituição de ensino na qual trabalha exerce na sociedade; a importância do campo de conhecimento para a construção de valores sociais; além da possibilidade e amplitude de que

⁷**Saberes curriculares** – estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. **Saberes disciplinares** – São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes (TARDIF, 2012, p. 38).

o docente, com sua trajetória pessoal, profissional e de formação, pode dispor na preparação de profissionais com pensamento crítico e reflexivo, capazes de atuar em condições diversas.

Da necessidade de compreender que a profissão docente é construída coletiva e historicamente – seja porque os professores integram uma instituição com características similares a outras instituições do segmento educacional no âmbito da sociedade, seja porque os professores convivem colaborativamente com seus pares e com os estudantes –, apresentase a afirmação de Pimenta e Anastasiou (2014), segundo a qual a profissão docente é uma prática educativa que intervém na realidade social, mediante a educação.

Citando a diferença que Sacristán (1999) estabelece entre a *prática* e a *ação*, as referidas autoras supracitadas enfatizam que a *prática* é desenvolvida em nível institucional, enquanto a *ação* encontra força na perspectiva dos sujeitos, ou seja, os professores. Em que constatamos nesta passagem:

A prática é institucionalizada, são as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições. Essa tradição seria o conteúdo e o método de educação. A ação refere-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontades, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo. Ela se realiza nas práticas institucionais nas quais os sujeitos se encontram, sendo por estas determinadas e nelas determinando. A prática educativa tem sido comumente identificada com a dimensão técnica de ensinar, que caracteriza a didática instrumental e envolve técnicas, materiais didáticos, controle de aula, inovações curriculares, competências e habilidades do professor segundo o prisma do controle eficaz do processo (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 178-180, grifo das autoras).

Podem-se tecer pelo menos duas considerações a respeito da conceituação de *prática* e *ação*. A primeira é que, dependendo da instituição em que exerce a docência, nem todo professor viverá as mesmas experiências, e se as viver, poderá não ser na mesma sequência de vida pessoal e profissional. Isto porque a *prática* e a *ação* estão relacionadas à dinamicidade de cada instituição de Ensino Superior: públicas ou privadas, com variados graus de abrangência e especialização; ênfase na pesquisa e na produção científica; investimentos distintos; instituições reconhecidamente consolidadas na oferta de programas de Pós-Graduação; oferta aos professores de programas institucionais de formação permanente e continuada, além de apoio pedagógico; diversificação de materiais e instrumentos; incentivo à qualificação docente e à participação em eventos e; acesso a recursos educacionais tecnológicos.

A segunda consideração é que a ação educativa do professor pode não se adequar à prática educativa da instituição de trabalho. Disto podem surgir conflitos e dilemas que

trazem dificuldades ao desenvolvimento do exercício do magistério. Essa premissa, para Huberman (2000), existem fases ou sequências que dão continuidade na constituição da docência, denominadas *fases do ciclo de vida profissional dos professores*. Para ele:

Uma nova “fase” não pode reduzir-se, em circunstância alguma, às componentes da fase precedente. Para que a nova fase possa emergir, é preciso que a configuração das partes se altere, e não só as partes em si, o que dá lugar ao aparecimento de características que não estavam presentes anteriormente. Operam-se, então, modificações qualitativas que são, a um tempo, diferentes e imprevisíveis face às características existentes à partida. Além disso, essas configurações são organizadas de modo distinto pelos indivíduos que integram a nova fase. Enfim, a ordenação de uma vida profissional em sequências, pontuadas de uma série de fases, pressupõe continuidade. Ora, como acabamos de ver, cada fase constitui essencialmente um novo estado, uma descontinuidade (HUBERMAN, 2000, p. 53-54, grifo do autor).

Nesse sentido, o autor ainda considera exploração, estabilização, diversificação, pôr-se em questão, serenidade/distanciamento afetivo, conservantismo e lamentações, e desinvestimento como fases do ciclo de vida profissional dos professores. Contudo, ressalta que por se tratar antes do aspecto profissional, da vida dos professores, “o fato de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica).” (HUBERMAN, 2000, p. 38).

A **fase da exploração (2 a 3 primeiros anos de ensino)**, pode-se dizer, é composta por dois aspectos: a sobrevivência e a descoberta, ao qual dão a oportunidade de o professor ‘explorar’, de acordo com as práticas da instituição. O primeiro aspecto traz os sentidos da dificuldade que o cotidiano da profissão apresenta ao professor no início de carreira, “o ‘choque real’, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, dificuldades com alunos que criam problemas etc.”. No segundo aspecto, a descoberta “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional.” (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Na **fase de estabilização (8 a 10 anos de ensino)**, o professor encontra-se em um tempo de escolhas e das consequências que elas trazem consigo. Como esclarece Huberman (2000, p. 40), “num dado momento, as pessoas ‘passam a ser’ professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de se por toda a vida, mas, ainda assim, por um período de 8 a 10 anos, no mínimo. Com efeito, ‘escolher’ significa eliminar outras

possibilidades”. Nesta fase, o professor preocupa-se mais com o ensino em si e com os objetivos de estudo a serem alcançados pelos estudantes e sente-se confortável por ter encontrado um estilo próprio de ensino.

A **fase da diversificação**, para Huberman (2000), é uma fase mais ativista do professor, na qual ele busca novos desafios, depois de alguns anos vivenciando a experiência da sala de aula, assim:

Lança-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências, os programas etc. Antes da estabilização, as incertezas, as inconseqüências e o insucesso em geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica. Após uma primeira vivência das atividades de sala de aula, e da profissão em geral, o professor parte em busca de novos desafios que responderia a um receio emergente de cair na rotina. O comprometimento com atividades coletivas corresponde também a uma necessidade de manter o entusiasmo pela profissão, de se projetar como docente aos 50/60 anos, sem que daí venha a resultar uma sensação de pesadelo (HUBERMAN, 2000, p. 41-42).

Exatamente da necessidade de manter o entusiasmo pela profissão, o professor adentra a **fase do Pôr-se em questão**. Huberman (2000, p. 43) a define como a “fase que trata do ‘meio da carreira’, um período que se situa, globalmente, entre os 35 e os 50 anos, ou entre o 15º e o 25º anos de ensino”. É uma fase questionadora na qual o professor avalia se as escolhas que tomou durante a vida foram significativas e se se deve continuar no caminho ou descortinar novas trajetórias cheias de incertezas.

O autor continua a argumentar que no ciclo profissional de vida dos professores, passada à fase de questionamentos, pode-se alcançar a serenidade (e nem todos lá chegam), que é a próxima fase: **serenidade e distanciamento afetivo (45 a 55 anos de idade)**, na qual os professores não têm mais nada a provar, seja a si mesmos ou a outros e têm consciência do que foi possível realizar durante o exercício da docência:

Os professores do grupo etário dos 45-55 anos começam por lamentar o período do “ativismo”: “era um jovem cheio de força, nesses tempos...meti-me numa quantidade de aventuras com os meus alunos”. Mas há uma contrapartida. Com efeito, estes professores evocam uma “grande serenidade” em situação de sala de aula. Apresentam-se como menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate do diretor, dos colegas ou dos alunos. Falam explicitamente de “serenidade”, de ter, enfim, “chegado à situação de me aceitar tal como eu sou e não com os outros me querem” (HUBERMAN, 2000, p. 44, grifos do autor).

Se no início da carreira, os professores tendem a voltar-se para seus próprios interesses relacionados ao cotidiano da sala de aula, buscando a sobrevivência e a descoberta

por meio da exploração do que lhe é permitido, Huberman (2000, p. 45) defende que aos 50-60 anos, os professores estão na **fase do conservantismo e lamentações**, pois “queixa(m)-se da evolução dos alunos (menos disciplinados, menos motivados, ‘decadentes’), da atitude (negativa) para com o ensino, da política educacional (confusa, sem orientação clara, por vezes ‘demasiado frouxa’), dos seus colegas mais jovens (menos sérios, menos empenhados) etc.”.

Por fim, temos a **fase do desinvestimento** em que no “domínio do ciclo da vida humana evoca um fenômeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional, dependendo do percurso anterior, esta última fase pode viver-se serenamente ou com amargura.” (HUBERMAN, 2000, p. 48).

Especificamente, quanto ao aspecto de formação de professores para a docência universitária, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 71) buscam o entendimento de que é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento, dos saberes pedagógicos, dos saberes didáticos, dos saberes da experiência do sujeito professor. Para as autoras, “esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando. No entanto, também contribuem para revê-las, redirecioná-las, transformá-las”.

Trazendo à discussão a ideia de que a docência e a pesquisa são componentes centrais na prática docente, Cunha (2005) salienta que no caso do docente do Ensino Superior, tendo como base a realidade brasileira, os saberes também são atingidos pela estrutura de poder que permeia as distintas profissões e o prestígio que é dado às diferentes dimensões da docência universitária. Assim, o professor identificado enquanto pesquisador encontra maior prestígio social em face da desvalorização no campo da docência. Isso pode ser explicado, também, devido à importância dada à profissão do curso de graduação no qual atua como docente:

Diferentemente dos outros níveis de ensino, esse professor [universitário] se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que *quem sabe fazer, sabe ensinar* deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes. Além disso, a universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder que tinha raízes nas macroestruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações. A ordem “natural” das coisas encaminhou para a compreensão de que são os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como os economistas o farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura e assim sucessivamente (CUNHA, 2005, p. 70, grifo da autora).

Isso ocorre, sobretudo, como argumentam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 211), quando os professores têm experiência socialmente acumulada sobre as agruras da profissão, sua não valorização social e financeira, o desgaste emocional que acarreta, além de que “exige-se do professor uma competência docente capaz de planejar e efetivar um processo contínuo de ações que possibilitem aos alunos [...] momentos sequenciais e de complexidade crescente”.

Tratando-se da complexidade na ação docente, Azzi (2012) recorda que na docência, mais que em outros trabalhos, utilizam-se e integram-se os diversos conhecimentos sociais e culturais que o mestre possui como pessoa, além de sua formação profissional. Aliado a essa margem, retoma-se o conceito da trajetória, colocado por Cunha e Isaia (2006), para esmiuçar como esta ocasiona tempos na docência:

Trajecória Pessoal: envolve a perspectiva subjetiva do professor quanto ao desenrolar do seu ciclo vital, no qual as marcas da vida e da profissão se interpenetram, mas mantêm sua especificidade própria. Esse percurso pessoal tem com marco significativo a idade adulta. Esta se caracteriza pela possibilidade de mudanças e transformações, o que envolve, simultaneamente, perdas, ganhos, aquisições e novas reorganizações. Assim, no decorrer da vida pessoal, vai-se alterando o modo como os adultos/professores e o mundo transacionam, influenciando-se mutuamente. **Trajecória Profissional:** [é o] processo que envolve o percurso dos professores em uma ou em várias instituições de ensino nas quais estão ou estiveram atuando. É um processo complexo em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, sendo único em muitos aspectos. Nesse processo, as diversas gerações pedagógicas, responsáveis por distintos modos de inteirar-se do mundo pedagógico, gestá-lo ou governá-lo, não se sucedem naturalmente umas às outras, mas entrelaçam-se de diversas formas, representando diferentes maneiras de vivenciá-lo, sendo o mesmo percebido e enfrentado de forma idiossincrática. **Trajecória de Formação:** [é um] contínuo que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola, compreendendo o espaço/tempo em que cada professor continua produzindo sua maneira de ser professor. Percurso construído na inter-relação das dimensões pessoal e profissional, ao longo do qual o professor se reconhece, formando-se e transformando-se em interação com grupos que lhe são significativos, sejam estes formados por colegas, alunos ou demais integrantes da comunidade educativa (CUNHA; ISAIA, 2006, p. 367-368).

Diante disso, não existindo forma única para o processo de trabalho docente, destaca-se a compreensão de Cunha (2005, p. 94) ao afirmar que todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. “Por meio delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos que acabaram dando suporte para sua futura docência”.

Daí, a importância dos estudos de Isaia, Maciel e Bolzan (2010); Bolzan (2010); Maciel, Isaia e Bolzan (2012, p. 182, grifo das autoras) que refletem sobre o Ensino Superior

no Brasil com temáticas relacionadas à entrada na docência universitária, a aprendizagem da docência, processos formativos e docência bem como o desenvolvimento profissional de professores universitários, porque “o exercício autorreflexivo da docência fortalece a implicação do profissional na tarefa educativa e na *aprendizagem de como conduzir o processo pedagógico de ensinar uma profissão a alguém*. Esse processo vai preparando o docente ao longo da carreira”.

Nessa direção, o próximo capítulo aborda os caminhos para a constituição da docência no Ensino Superior.

8 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CAMINHOS PARA SUA CONSTITUIÇÃO

Ao realizar-se esta pesquisa no contexto universitário brasileiro, faz-se necessário compreender os desafios, exigências e demandas da Educação Superior na contemporaneidade no Brasil. Estudos de Pimenta e Anastasiou (2014) e Veiga (2011) no que dizem respeito à docência no Ensino Superior foram fundamentos teóricos desse percurso. Para iniciar esta reflexão, buscou-se apresentar elementos constituidores da docência universitária.

Na articulação e desenvolvimento de saberes e aprendizagens, mediante novos desafios e perspectivas no Ensino Superior em saúde, as metodologias problematizadoras “assumem a construção do conhecimento como traço definidor da apropriação da informação e explicação da realidade e surgem como alternativas ao ensino tradicional, diante das exigências dos profissionais de saúde e da sociedade.” (BATISTA; BATISTA, 2004, p. 154).

Ao buscar conceituar docência universitária, encontramos na Enciclopédia da Pedagogia Universitária a definição de Docência Superior:

Compreende as atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais. Tais atividades são regidas pelo mundo de vida e da profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que indica o fato da atividade docente não se esgotar na dimensão técnica, mas remeter ao que de mais pessoal existe em cada professor. Assim, a docência superior apoia-se na dinâmica da interação de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender, bem como o significado que dão a eles (CUNHA; ISAIA, 2006, p. 374).

Dito isso, é interessante relevar o pensamento segundo o qual o exercício profissional na área da saúde traz implícita, “a materialização de um *ato educativo* e isso dá ampliação ao significado de docência em saúde, uma vez que formar-se e formar o outro emergem como práticas sociais permanentes dos diferentes profissionais que transitam no campo da saúde.” (BATISTA; BATISTA, 2004, p. 205-206, grifo dos autores).

Desse modo, a prática pedagógica é um deles, à medida que se dá como ponto de equilíbrio entre a constituição da docência e o alcance da prática de uma aprendizagem crítica e reflexiva. Ao conceituar prática pedagógica, Veiga (2011) a entende como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, afirmando que pode ser uma prática pedagógica acrítica e repetitiva ou, ao contrário, se constituir em uma prática orientada para a produção do novo. Isto dependerá do quão se conhece e efetivamente se materializa a relação teoria e prática, pois a autora conclui que a prática pedagógica é, na verdade, atividade

teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto anseios onde está presente a subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo.

Ora, sabe-se que a prática pedagógica repetitiva não dá margem ao novo, imprevisível e criativo da docência, além de ser destituída de unidade indissolúvel, seja da relação entre teoria e prática, sujeito e objeto, pensamento e ação, e o professor acaba por não levar em consideração a prática social do seu ensino. Disso observa Veiga (2011):

O conteúdo se sujeita à forma, o real ao ideal e o particular e concreto ao universal e abstrato. Tem por base leis e normas preestabelecidas, bastando ao professor subordinar-se a elas, uma vez que já está definido o que se quer fazer e como fazer. Não há preocupação em criar e nem em produzir uma nova realidade – material e humana – há apenas interesse em ampliar o que já foi criado, tendo por base uma prática criadora preexistente. Desta forma, conhecendo previamente as leis e as normas, basta ao professor repetir o processo prático quantas vezes queira, provocando também a repetibilidade do produto. Não se inventa o modo de fazer. Fazer é repetir ou imitar uma outra ação (VEIGA, 2011, p. 19).

Por outro lado, a prática pedagógica reflexiva é caracterizada pelo não rompimento da unidade entre teoria e prática, permanecendo seu caráter criador, apto a mudanças, tendo como ponto de partida e de chegada, a prática social, uma vez que o ensino não é desconsiderado da realidade no qual acontece. A prática pedagógica reflexiva pressupõe, portanto:

O vínculo da unidade indissolúvel entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre o saber o fazer, entre concepção e execução, ou seja, entre o que o professor pensa e o que ele faz; acentuada presença da consciência; ação recíproca entre professor, aluno e a realidade; uma atividade criadora (em oposição à atividade mecânica, repetitiva e burocratizada); um momento de análise e crítica da situação e um momento de superação e de proposta de ação (VEIGA, 2011, p. 22-23).

A consciência da prática pedagógica vivida em sala de aula possibilita ao docente transformar sua prática docente no sentido de reconhecer-se como capaz de propor mudanças para a superação das dificuldades que distanciam o ensino da realidade vivida em determinado espaço. A pedagogia universitária se distingue da pedagogia em geral pelo seu interesse em compreender o processo de aprendizagem das pessoas adultas na sua trajetória de formação profissional, mesmo se considerarmos que, na fase inicial da graduação, muitos estudantes estão ainda saindo da adolescência (SOARES; CUNHA, 2010).

Outrossim, Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2001) entendem a Universidade como um serviço de educação que se efetiva pela docência e investigação, cujas funções

contemplam, entre outras, a criação, transmissão e crítica da ciência; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades. Com relação ao ensino na universidade, as autoras o concebem como um processo de busca e de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, tendo ainda, as seguintes características:

a) propiciar o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicos, que assegurem o domínio científico e profissional do campo específico e que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade), para isso, o desenvolvimento das habilidades de pesquisa é fundamental; b) conduzir a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; c) desenvolver capacidade de reflexão; d) considerar o processo de ensinar/aprender como atividade integrada à investigação; e) substituir o ensino que se limita a transmissão de conteúdos por um ensino que constitui processo de investigação do conhecimento; f) integrar, vertical e horizontalmente, a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe; g) criar e recriar situações de aprendizagem; h) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; i) conhecer o universo de conhecimentos e cultural dos alunos e desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos, a partir destes (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2001, p. 4).

Mediante as características do ensino na universidade, pode-se observar que os conhecimentos pedagógicos são imprescindíveis aos docentes devendo estar alinhados aos conhecimentos acadêmicos de cada campo profissional. Nesse sentido, os verbos propiciar, conduzir, desenvolver, integrar, valorizar e conhecer, descritos acima, assumem ação protagonista na docência, assim como o ensinar, pesquisar, aprender e avaliar.

No âmbito da Educação Superior, a docência desempenha funções formativas e investigativas. Isso quer dizer que a docência deve estar a serviço de quem aprende e, ao fazê-lo, simultaneamente, estará a serviço de quem ensina, pesquisa e avalia. Os dois, professor e estudantes, serão os beneficiados diretos da ação didático-pedagógica (VEIGA, 2011). Na consideração de que o ensino é uma atividade complexa, que Veiga e Silva (2012) assim expõem:

[...] é inútil pensar o processo de produção e disseminação do conhecimento na universidade como um processo *monolítico*, em que o que acontece em uma área poderá acontecer em outra; a universidade tem *didáticas no plural* e estas, em grande parte, são decorrentes de valores, culturas e histórias dos campos científicos, princípios pedagógicos, experiências docentes que presidem cursos de diferentes naturezas (VEIGA; SILVA, 2012, p. 47, grifos das autoras).

Para Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2001), o desafio a ser hoje considerado na construção da docência no Ensino Superior é o de conciliar os processos de desenvolvimento pessoal e profissional com os avanços no processo da docência, pela preparação pedagógica, pois as autoras afirmam que esses movimentos não se dão separadamente.

Nesse contexto de conciliação, é proposto se pensar conexões que se estabelecem entre o ensino na sala de aula e as necessidades da sociedade. Para isso, pode-se servir do pensamento de Almeida e Pimenta (2014), para o qual o professor universitário realiza um serviço à sociedade, atuando de forma crítica e reflexiva no âmbito de sua disciplina. Esta, por sua vez, integra um projeto pedagógico de curso, contribuindo na formação dos estudantes, dando sentido e significado ao perfil profissional que a instituição deseja promover.

Como dito pelas supracitadas autoras, “os cursos, por sua vez, inserem-se no projeto político-pedagógico-institucional com suas identidades próprias, considerando as demandas da sociedade contemporânea em geral e no contexto do campo de ação próprio das áreas de saber envolvidas.” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 10).

Contudo, nesse ponto, retorna-se aos questionamentos da parte introdutória desta pesquisa, embasados na ideia de que o professor universitário não tem formação pedagógica suficiente para tal. Os elementos constitutivos de sua atuação docente, como relação da disciplina com o projeto do curso, planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, lhe são desconhecidos (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

Isto acontece porque existem alguns *simplismos* sobre do que realmente trata a pedagogia e sua docência universitária, como apontam Esteves e Pimenta (1993), citados por Pimenta; Anastasiou; Cavallet (2001, p. 5, grifo dos autores):

Por exemplo, resumir-se a preparação do docente universitário a uma disciplina pedagógica, considerando-se a pedagogia como um corpo de conhecimentos técnicos instrumentais, capaz de apresentar receitas às situações de ensino. Outro *simplismo* é o que considera o campo da pedagogia reduzido às questões da aprendizagem de crianças e adolescentes. Outro ainda é o que reduz a docência ao espaço escolar. E por fim, o que considera a pedagogia como um campo disciplinar em competição e conflito com os demais campos disciplinares.

A superação desses *simplismos*, sobretudo o que se refere à competição entre a pedagogia e os demais campos disciplinares, encontra na sala de aula o espaço adequado e o desafio constante, uma vez que a aula é espaço de múltiplas relações e interações entre os próprios alunos e entre estes e o professor.

É durante a aula que o professor e alunos criam e recriam o processo didático: tomam decisões quanto à concepção, execução, avaliação do processo didático, quanto ao ensino, aprendizagem, pesquisa e avaliação. Assim, a aula é um projeto de construção colaborativa que se configura planejadamente em torno de seus elementos constitutivos: objetivos, conteúdos, métodos e técnicas de ensino, tecnologias e avaliação. “São elementos inter-relacionados em função da própria aula, que envolve o pensar a docência, e o agir também implica desvelar o novo e enfrentar o imprevisto. Enfim, a aula é espaço e tempo de formação humana e produção cultural.” (VEIGA, 2011, p. 461).

Diante das finalidades do Ensino Superior de formar profissionais preparados para contribuir no desenvolvimento da sociedade, Almeida e Pimenta (2014, p. 14) consideram que modos tradicionais de ensino “centrados na aula e na atuação do professor, vêm cedendo espaço a modos de ensino centrados em atividades a serem exercidas pelos estudantes de maneira autônoma, configurar novos modos de planejar e executar o processo de ensino-aprendizagem” constituindo-se em uma demanda central da formação do professor universitário.

Nesse contexto, Masetto (2000) enfatiza que até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras e a pesquisa já fosse um investimento em ação, praticamente exigia-se do candidato a professor de Ensino Superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão, pois quem sabia, automaticamente, sabia ensinar, pois o ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre um determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar, na prática, como se fazia; e isso um profissional saberia fazer.

Percebe-se, pois, que a centralidade do ensino estava baseada na figura do professor. Posteriormente, os professores universitários iniciaram um processo de reflexão que proporcionou a eles a conscientização de que a docência exige capacitação específica e assim, o professor passou a assumir diversos papéis, como, por exemplo, facilitador, orientador, mediador, sendo o objetivo da docência a aprendizagem do estudante.

Do ponto de vista da legalidade, Pimenta e Anastasiou (2014) esclarecerem que a formação de docentes para o Ensino Superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. Contudo, as autoras afirmam que “a exigência legal⁸ de que todas as instituições de Ensino Superior tenham um mínimo de 30% de seus

⁸No Brasil, a LDBEN nº 9394/96, que define as diretrizes e bases da educação nacional, e o Decreto 2.207/97, que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, estimulam essa demanda, ao conterem referência explícita à preparação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior e ao exigirem que as instituições de

docentes titulado na pós-graduação *stricto sensu* aponta para o fortalecimento desta como o lugar para a formação do docente.” (p. 25).

As autoras notam, então, que o exercício profissional docente e seus resultados se configuram de modos diversos, conforme as instituições de trabalho e as condições de emprego. A ressalva é que, no caso do Ensino Superior, de acordo com as diferentes instituições no que se refere às condições de contratação e de trabalho docente, é dada maior ênfase ao tratamento do ensino e da pesquisa.

Ao adentrar no campo dos estudos a respeito da docência universitária, observa-se a permanência da condição secundária dos conhecimentos pedagógicos e do domínio da área pedagógica, vistos como desnecessários ou supérfluos, ou, então, correspondendo unicamente ao ensino de crianças, situações que dificultam o entendimento da amplitude da pedagogia para o Ensino Superior.

Na área da educação em enfermagem, o ensino assume uma perspectiva interdisciplinar na qual o estudante deve ser levado a pensar o “paciente” em todas as suas particularidades. Para tanto, Tacla (2002) afirma:

Acreditamos que o ensino de enfermagem precisa tomar um rumo, no qual o aluno seja provocado a pensar que o “paciente” sob seus cuidados faz parte de uma família, de uma escola, de um grupo de amigos, o que o transforma em alguém único, com características próprias e que merece ser respeitado também como cidadão. Este cidadão tem preferências, necessidades, inquietações e deve, sempre que possível, participar ativamente do planejamento e execução dos cuidados, mesmo quando se trata de uma criança. No caso de crianças que ainda não se expressam de maneira clara, cabe à mãe/família este decisivo papel (TACLA, 2002, p. 9).

Contudo, torna-se desafiador para o docente de enfermagem estimular o desenvolvimento do pensamento crítico nos acadêmicos, pois, às vezes, a predominância de atividades mecanicistas como a execução de técnicas, o cumprimento de normas e rotinas faz com que se tenha uma visão limitada do profissional de enfermagem, e o enfermeiro acaba

ensino superior contem com parcelas de seus professores titulados em nível de pós-graduação. Observa-se que essa lei [Decreto 2.207/97] não concebe a docência universitária como um *processo de formação*, mas sim como *preparação* para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*. Tal fato vem provocando um aumento significativo da demanda por esses cursos e o crescimento de sua oferta, especialmente na área da Educação, uma vez que se nota uma ausência na formação para a docência superior nos programas de pós-graduação das demais áreas. Por outro lado, a não exclusividade da formação nesse nível, expressa lei, tem provocado um crescimento da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou mesmo a introdução neles de disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, especialmente voltada à formação docente. No mercado de empregos, em geral, essa titulação tem servido para cumprir parcialmente a lei, mas também tem sido estimulada por instituições de ensino superior, por significar salários mais baixos do que os que seriam exigidos por titulados em cursos *stricto sensu* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 40-41, grifos das autoras).

compreendendo sua profissão como mero executor de atividades repetitivas que não precisam ser repensadas e renovadas a cada novo paciente (TACLA, 2002).

Batista e Batista (2004) lembram que constitui desafio para o ensino em ciências da saúde a busca da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade e de mecanismos que possam responder à velocidade espantosa com que se dá a obsolescência do conhecimento na área. O trabalho em pequenos grupos favorece uma aproximação bastante significativa para propostas que se comprometem com uma formação crítico-dialógica. É possível ouvir, falar, argumentar, trocar, em uma perspectiva de construir redes de saberes e experiências que alimentem um processo permanente de ação-reflexão-ação.

Na verdade, o professor de enfermagem precisa se instrumentalizar teoricamente para realizar satisfatoriamente seu trabalho como docente, criar sua própria didática, ou seja, sua própria prática de ensino em situações específicas, de acordo com o contexto social em que atua, tornando a aprendizagem de enfermagem vinculada a realidade. Desta forma, pode oferecer um “ensino no qual promova o crescimento e desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas dos seus alunos, e também favorecer que estes desenvolvam espírito crítico-reflexivo em relação às questões da nossa profissão.” (PETTENGILL et al., 1998, p. 25).

Entre as competências docentes, cabe a busca por um método que focalize o aluno como responsável pelo seu próprio aprendizado, de maneira crítica e reflexiva:

Especificamente no ambiente da educação, [a] competência docente é referida como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles possibilitando que o professor ponha em ação e em sinergia, vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos. Sob esta ótica, a competência docente está associada não apenas aos saberes (conhecimentos) que o professor precisa ter, mas também intimamente ligada às capacidades e habilidades que, em situações complexas e principalmente em tempo real, permitem eclodir esquemas de pensamento que possibilitem a mobilização, a orquestração e a sistematização de recursos pertinentes para a aplicação destes saberes (PINHEL; KURCGANT, 2007, p. 714).

Não obstante, os autores concluem que as competências docentes são construídas ao longo das trajetórias pessoais e profissionais do professor, no cotidiano do trabalho, expandido para além da sua área técnica de formação, invadindo os espaços sociais das relações interpessoais, tanto na sociedade, quanto nas instituições de ensino.

Com relação ao ensino de enfermagem, a construção das competências docentes se dá ao longo de um processo de contínua capacitação profissional, voltado para a construção

de um perfil enquanto profissional de enfermagem ligado à docência, perfil este que está em constante transformação (PINHEL; KURCGANT, 2007).

Esse pensamento vem ao encontro das ideias de Batista e Batista (2004), para quem, assumir a formação como processo de reflexão no âmbito da docência em saúde, área que tem sido exigida no redimensionamento de seus pressupostos epistemológicos e políticos, demanda articular as histórias dos professores, suas trajetórias e crenças, com os condicionantes institucionais hoje postos para a formação de profissionais.

Sobre este último ponto que trata dos condicionantes institucionais, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 104, grifos das autoras) questionam que as instituições que recebem os professores universitários “já dão por suposto que *o são*, desobrigando-se, pois, de contribuir para *torná-los*”. Criticam, assim, a “naturalidade” com que isso ocorre: “dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores”!

Ressalta-se a importância de os professores se perceberem como profissionais da área educacional abordando a questão da identidade profissional. No planejamento do ensino em ciências da saúde, algumas características docentes devem ser consideradas. Sob a óptica do exercício docente como prática social, a profissionalização do professor universitário em saúde deve ser encarada como uma das estratégias para repensar a dinâmica do próprio ensino (BATISTA; BATISTA, 2004).

Concorda-se com Pimenta (2012) ao afirmar que a construção da identidade profissional acontece a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas; do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Conduzindo ao campo de estudo da presente pesquisa, o olhar para o perfil do profissional a ser formado dá às diretrizes curriculares a condição constante de inovar no significado social da profissão exigindo dos docentes novas posturas de ensino:

No âmbito dos cursos da saúde, um dos condicionantes mais impactantes tem sido as diretrizes curriculares. Ao inovar trazendo um perfil comum à área, elas sinalizam que os currículos de graduação devem atentar para a questão da humanização e da ética; do aluno como sujeito do conhecimento; da problematização como estratégia metodológica privilegiada; da integração dos currículos com o Sistema Único de Saúde (SUS); da educação permanente como instrumento em um contexto de tantas e tão significativas transformações econômicas, políticas e educacionais (BATISTA; BATISTA, 2004, p. 21).

Apreendeu-se disso que a formação para a docência no Ensino Superior passa pelo desenvolvimento da própria história de vida, tanto do formador quanto do formando, em uma teia de relações que vai tecendo o movimento de ensinar e aprender, como forma de conhecer e transformar a realidade.

Na seção seguinte, serão apresentadas a análise e interpretação dos dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada aplicada aos participantes. Assim, categorias e linhas temáticas foram sendo construídas e reconstruídas ao nos apropriarmos das leituras das transcrições reiteradas vezes.

9 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM ENFERMAGEM: TRAJETÓRIAS, SABERES E DESAFIOS

Antes de apresentar a categorização dos achados desta pesquisa e depois de ter apresentado nos procedimentos metodológicos o perfil formal dos participantes ou sujeitos, compartilha-se a autorreflexão deles, do ponto de vista subjetivo, sobretudo, por ter sido a última pergunta da entrevista. Esta, por sua vez, tendo possibilitado construir e reviver momentos e experiências de sua trajetória pessoal e profissional, qualificação profissional e prática pedagógica de ensino, uma vez que “não se pode pensar a docência do ponto de vista da didática pura, é necessário pensar a organização do trabalho pedagógico a partir das construções sobre esta realidade e como os sujeitos que nela transitam se desenvolvem.” (BOLZAN, 2010, p. 3).

Tabela 1 – autorreflexão dos participantes sobre quem é o professor(a)

<p>Eu acho assim, vou resumir em algumas palavras: é um cara sonhador, dedicado, gosta das pessoas, gosta do que faz e não tem medo de desafios, claro que às vezes a gente fica com um friozinho na barriga, e isso é natural, não tenho medo de desafio e nem de mudanças, me adapto a situações ... adaptável... então esse é o professor Bonelli... sincero, honesto, comprometido com o método de ensino ativo, verdadeiro, e que valoriza os amigos fiéis⁹.</p>	<p>Bonelli</p>
<p>Ele é um professor tímido, introspectivo e que prefere falar pouco, mas escutar muito. Que busca cada dia mais melhorar e fazer o melhor não para se mostrar, mas porque precisamos ser os melhores. Que erra algumas vezes, mas sabe reconhecer suas limitações e pedir perdão. Que tem um milhão de limitações e dificuldades, mas que busca nos desafios ser sempre melhor. Por isso entrei no doutorado, não é fácil fazer um doutorado neste momento da vida, trabalhando, casado, cuidando de filhos pequenos e dos afazeres da vida cotidiana de casa e família, mas é primordial para nosso crescimento como profissionais que queremos ser, cada vez melhores no que fazemos.</p>	<p>Briegeri</p>
<p>Uma professora exigente... uma professora que acredita muito na enfermagem, acredita muito no que faz, eu acredito...eu reconheço que realmente sou um pouco rigorosa, algumas vezes inflexível quando eu acho que tem que ser, eu não vou dizer que eu cedi tudo, porque eu aprendi que não é isso, eu não cedo tudo, entendeu, porque também eu abro mão de muitas coisas por conta do ensino, e aí eu penso que o aluno também tem que abrir mão pelo aprendizado dele, é uma via de mão dupla.</p>	<p>Esmeralda</p>
<p>Ah! isso... inquieto, eu sou inquieto... dinâmico... é inquieto, dinâmico ...eu procuro tá sempre envolvido nas questões... eu sou uma pessoa que eu procuro sempre induzir sempre paz, sabe, paz nos corações... eu falo sempre as palavras de ordem Paz e Luz, e a segunda característica que eu acho que me marca muito é que eu busco sempre se as pessoas têm necessidades, principalmente, necessidades pedagógicas que é a área que eu tô atuando hoje ... porque eu penso que a gente precisa de relações assim... relações de rede, de colaboração, construtivas.</p>	<p>Gorrione</p>
<p>A professora Jade ainda está em formação, ainda está se desenvolvendo pra um dia poder dizer, eu sou professora, sou assim, assim... eu ainda me sinto no processo de</p>	

⁹Optou-se, nesse trabalho, por manter a linguagem coloquial que se fez presente em todas as entrevistas.

<p>desenvolvimento, de construção do perfil de professora que eu gostaria ...que eu acho que seria o melhor, o ideal. Eu não me considero ainda uma professora 100% como se fosse... ah! comecei a ensinar e já sou uma professora!... eu não me sinto assim, eu acho que ainda falta algo, eu tô correndo em busca, mas se eu for comparar como eu me vejo hoje e como eu me via lá em 2013, quando eu comecei na carreira docente há uma mudança muito grande, naquela época eu ainda estava iniciando e me identificava muito com o perfil de aluno ainda.... tinha acabado de sair da Pós-Graduação e mesmo que você já tivesse mestrado/doutorado você ainda não é um docente.</p>	Jade
<p>É um professor chato, que pega no pé, que exige demais, que aponta os erros, é um professor que arranja confusão, mas por outro lado também é um professor que é amigo, que escuta o aluno, que está à disposição sempre para poder fazer, que busca novas estratégias pra poder estar ensinando, que reconhece quando está errado... eu acho que eu sou estes dois opostos aí... eu me considero ao mesmo tempo rígido com muitas coisas, mas, ao mesmo tempo, flexível também para muitas coisas.</p>	Lucasiano
<p>A professora Pérola é aquela professora que sempre se coloca à disposição dos alunos... vê uma mensagem no <i>WhatsApp</i> já responde logo, porque... mesmo sendo à noite, final de semana... às vezes gagueja em sala de aula porque, acho que, a questão da timidez ainda faz parte, mas sempre tenta superar isso... que muitas vezes fica o final de semana e à noite até uma hora da manhã preparando a aula... mesmo a aula já preparada, mas tentando melhorar e que parece que sempre tem alguma coisa que eu não lembrava mais do ano anterior... então, assim, é um conhecimento muito amplo que a gente precisa passar para os alunos, então, está sempre tentando ser uma profissional melhor.</p>	Pérola
<p>Eu acho que talvez eu não agrade muito porque eu questiono algumas coisas assim, mas, ao mesmo tempo, eu acho que tento agregar também. O mais importante é que eu não desejo o mal do outro, eu quero que tudo mundo se dê bem. Eu sou uma pessoa que está cansada também... eu me sinto muito bem sabendo que eu sou a pessoa mais antiga do curso, eu sou a pessoa mais velha e, portanto, a minha formação foi a mais precária em termos de tecnologia, porque eu fazia prova em mimeógrafo... eu tenho um canal aberto para mudanças, eu acho que eu sou a pessoa mais propensa a mudar, eu sou uma parábola, eu quero isso, eu quero aquilo, eu sou a pessoa que tem menos resistência dentro do grupo de pessoas, inclusive, mais jovens que eu.</p>	Perrieri
<p>É uma professora que primeiro é apaixonada pelo que faz, que sempre quer fazer melhor, nunca está satisfeita, nunca acha que está fazendo 100%, sempre acha que pode melhorar em alguns aspectos, que erra muito, mas também busca aprender com os erros, corrigir os erros e tentar.... acertar e melhorar, que não sabe de tudo, sabe muito pouco ainda, que precisa estar diariamente buscando o conhecimento, construindo e evoluindo como profissional, como ser humano.</p>	Rubi
<p>É a professora que recentemente terminou o doutorado... eu me considero uma professora exigente, eu acho que prezo pelo conhecimento... que o aluno tenha capacidade de entender a profissão, as atribuições do enfermeiro, não só como profissional cuidando de uma doença, mas de um ser humano né isso é uma coisa que eu já aprendi desde a faculdade... pode ser meio clichê, mas a gente falava muito que... hoje já mudou um pouco até, mas era muito comum eu ouvir no hospital assim: o fígado do leito 302... aquele lá é o coração lá do leito, sabe... então assim não era uma pessoa... era um órgão doente lá.</p>	Safira

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

De maneira geral, a singularidade narrada pelos participantes vem ao encontro das questões problematizadoras levantadas ao longo dessa pesquisa, buscando a compreensão da docência de professores universitários do curso de Bacharelado em Enfermagem. Dando sentido às palavras e expressões destacadas na Tabela 1, pretendeu-se, sem dar ênfase à ordem

em que aparecem os destaques, conceder, a seguir, reflexões da diversidade de enlaces presentes no modo de ser professor.

Nessa perspectiva, o professor Perrieri enxerga no ato de questionar a possibilidade de transformação de situações geradoras de conflitos, sendo uma característica de sua docência. Por sua vez, este questionamento que gera mudanças, também é presente no entendimento da professora Jade, quando identifica a realidade inacabada x ideal, ao afirmar que está “*em formação, construção do perfil de professora que gostaria... o ideal*”.

A docência universitária, principalmente nos valores e comportamentos, tanto do professor quanto dos alunos, exige o movimento de ceder e abrir mão – inclusive, entre outros fatores, devido, muitas vezes, aos professores e alunos advirem de gerações diferentes, como nos mostrou a professora Esmeralda em seus relatos. Não obstante, o professor carrega valores e atitudes que norteiam sua prática docente em enfermagem, por exemplo, quando enfatiza a necessidade de que o aluno entenda que está lidando não apenas com uma doença, mas com um ser humano, e nisso a professora Safira compartilha: “*aprendi desde a faculdade*”.

Esta ideia é complementada pela visão de *profissional enfermeiro* que a própria professora Safira possui e lhe propicia a *capacidade de entender a profissão*, relacionando isso às escolhas que faz referentes ao que e como ensinar, dando vida ao seu planejamento e desenvolvimento dos conteúdos e currículo de um curso de graduação. Tudo isso para que os alunos compreendessem a enfermagem ao contrário do que teria sido o ponto de vista, na época da faculdade, da professora Safira, segundo a qual “*não era uma pessoa... era um órgão doente lá*”.

Nesse mundo de oportunidades e escolhas que se apresenta no cotidiano do docente, aparecem os caminhos percorridos por ele. No caso do professor Bonelli, que prefere “*o método de ensino ativo*” e enfrenta “*os desafios, [adaptando-se] a situações*”, ou, “*a busca por novas estratégias*”, mencionada pelo professor Lucasiano; ou ainda, a construção da ambiência de cultura baseada em “*relações de rede, de colaboração, construtivas*”, citadas pelo professor Gorrione.

No que pese à trajetória profissional de qualificação docente, sobressaiu-se o marco temporal do doutorado na vida do professor, transformando sua trajetória formativa. Para a professora Jade, “*mesmo que você já tivesse mestrado/doutorado*” não seria suficiente para intitular-se um docente. Já tornados docentes, tanto o professor Briegeri, que entrou recentemente no doutorado, quanto à professora Safira, que já terminou o seu, registraram, em

sua autorreflexão, que essa fase é vivida de maneira singular, não importando se o docente está no início da carreira ou já possui muita experiência professoral.

Embora o professor Briegeri veja a necessidade do que chamou de “*crescimento como profissionais*”, tem a preocupação de “*reconhecer suas limitações*”. Ou seja, os participantes da pesquisa se mostraram, por várias vezes, preocupados nas relações consigo mesmos e com os outros. Daí, surgiram sentimentos e percepções como “*tímido, introspectivo e que prefere falar pouco*”, para o professor Briegeri, sendo que “*a questão da timidez*” foi recordada também pela professora Pérola. Já “*exigente, rigorosa, inflexível*” foram características apontadas pela professora Esmeralda, sendo a exigência também lembrada pelos professores Lucasiano e Safira. Ainda olhando para a “*exigência*”, pode-se incluir nela a narrativa da professora Rubi, que tenta acertar e melhorar e nunca se diz satisfeita na busca do conhecimento. Essa constante “*insatisfação*” da professora Rubi pode ser traduzida, também, nas características de “*inquieto, dinâmico*”, trazidas pelo professor Gorrione.

É interessante a visão dada pelo professor Lucasiano: “*sou estes dois opostos... rígido, flexível*”, pois isso permite vislumbrar uma “*dialética*” que, consciente, o professor Perrieri, por sua vez, dá de si mesmo: “*eu sou uma pessoa que está cansada também*” – para, adiante, dizer que é “*a pessoa mais propensa a mudar*”. Assim, podemos retomar a ideia da professora Jade quando descreveu o perfil docente na abordagem realidade versus ideal.

Mediante essas reflexões, e a fim de facilitar a compreensão da linha temática categorial que melhor foi sendo desenhada para a análise e interpretação dos dados, descrevemo-la no quadro seguinte, considerando 3 grandes linhas, a saber: caminhos da docência no ensino de Enfermagem: trajetórias e a complementação prática da assistência; os saberes docentes no ensino de Enfermagem; e desafios e esperanças na docência universitária de Enfermagem.

Quadro 13 – Linhas temáticas e subcategorias da análise dos dados da entrevista

Caminhos da docência no ensino de Enfermagem: trajetórias e a complementação prática da assistência	<p>1 – Trajetória pessoal e profissional no percurso de vida do professor;</p> <p>2 – A prática da assistência profissional na complementação da docência na área de educação em enfermagem;</p> <p>3 – A exclusividade de ser professor numa das perspectivas da profissão de Enfermagem.</p>
Os saberes docentes no ensino de enfermagem	<p>1 – O ensino de enfermagem ontem e hoje: valores e comportamentos na relação professor-aluno;</p> <p>2 – Fase inicial da docência e seus desafios na área da enfermagem;</p> <p>3 – A percepção do professor sobre a docência e a enfermagem.</p>
Desafios e esperanças na docência universitária de Enfermagem	<p>1 – Ressignificação do modo de ser professor;</p> <p>2 – Fontes de satisfação em ser professor: reconhecimento de si próprio e do aluno;</p> <p>3 – Didáticas específicas na área da educação em enfermagem.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

9.1 CAMINHOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO DE ENFERMAGEM: TRAJETÓRIAS E A COMPLEMENTAÇÃO PRÁTICA DA ASSISTÊNCIA

Nesta categoria, busca-se contemplar o que Bolzan (2010) definiu como relação de interdependência nos processos formativos, cujos movimentos são caracterizados pela produção dos modos de aprender e se fazer professor, isto acrescido do pensamento de Mosquera e Stobäus (2009, p. 30) que julgam não ser possível entender a formação do profissional de Educação “se não nos apercebemos do quanto é importante o reconhecimento da dinâmica da Vida Adulta no que ela representa na sua configuração psicológica, sociológica, política e cultural”.

Desse modo, houve a necessidade de detalhá-la em 3 subcategorias: trajetória pessoal e profissional no percurso de vida do professor; a prática da assistência profissional na complementação da docência na área de educação em enfermagem; e a exclusividade de ser professor numa das perspectivas da profissão de Enfermagem.

9.1.1 Trajetória pessoal e profissional no percurso de vida do professor

Apresentou-se aqui o movimento construtivo que os participantes tiveram ao longo da vida que os levaram à escolha pela Enfermagem e/ou pela docência, como no caso do professor Gorrione que encontrou no discurso dos enfermeiros com quem convivia a opção para seu futuro profissional:

Eu nunca tive dúvida que eu queria enfermagem... era minha primeira opção. Os professores da escola falavam: “mas quem vai fazer enfermagem, faz medicina, Gorrione”... não, professor, eu quero fazer enfermagem. Por quê? Porque paralelo a isso, minha mãe trabalhava no hospital, como cozeira, mas minha mãe conhecia, né? conhece médicos, enfermeiros, fisioterapeutas, psicólogos, nutricionistas... e eu por tabela, conhecia todo mundo também... que eu estava com ela, nas festas, lá em casa, no trabalho, quando eu ia com ela, enfim... então, eu sempre fui induzido, e fui me encantando pelos discursos dos enfermeiros (PROFESSOR GORRIONE).

De igual maneira, o professor Perrieri enfatizou que não apenas sua vida acadêmica, mas toda sua vida teve influência da Pedagogia freiriana, do questionar, do refletir, sendo sua história de vida voltada para a inclusão, para trabalhos com população em situação de vulnerabilidade, tanto nas disciplinas preferidas na época de estudante de Enfermagem, assim como nas que ministra atualmente no curso de graduação: em tudo houve o direcionamento para esta prática:

Então se assim, eu pegar o meu aturá¹⁰ e botar nas costas e contar minha história, ela sempre vai me levar para inclusão, para minoria, eu sempre vou tá... eu sempre perpasssei pela minoria, pela inclusão... Paulo Freire, ler Paulo Freire. A minha vida, não só a minha vida acadêmica, mas a minha vida, de um modo geral, ela sempre foi pautada nessa... um pouco nessa questão do Paulo Freire, do questionar, do perguntar, sabe... da reflexão, acho que por aí... e isso também me levou, quando entrei na graduação, isso já me direcionou para... como diz... eu tive tropismo por algumas disciplinas que sintonizassem com política de saúde, epidemiologia, a gente falava... na época não era nem saúde coletiva, era saúde comunitária, o nome da disciplina era saúde comunitária... e aí a gente tinha em saúde comunitária... a gente falava muito de política (PROFESSOR PERRIERI).

Quando se faz uma abordagem temporal no percurso de vida dos professores, a infância é lembrada como uma época da vida na qual entre as brincadeiras de criança, brincava-se de “ser professora”, como relataram algumas professoras, entre elas as docentes Safira e Esmeralda. Além disso, estar no ambiente escolar foi visto como um fator influenciador pelo professor Bonelli:

Eu recorro que quando eu tinha aproximadamente, acho que uns 7 ou 8 anos, eu gostava muito de brincar e nas minhas brincadeiras eu era professora... então eu juntava as coleguinhas e a gente se reunia na casa de uma vizinha (PROFESSORA ESMERALDA).

Eu sou filho de uma professora... minha mãe é professora né formada em letras e pedagogia... foi delegada de ensino... na época que existiam as Delegacias de Ensino na região... foi diretora de colégio... foi secretária de educação no município onde a gente morava, então assim, eu cresci dentro de colégio... minha mãe, às vezes, ela me levava para o colégio quando não tinha com quem ficar em casa... estudava de tarde, às vezes de manhã eu ia para lá e ficava fazendo tarefa... eu cresci dentro desse ambiente escolar. Então eu tenho uma boa familiaridade com o ambiente da educação, vamos dizer que foi um fator influenciador... minha irmã também professora, ela é mais velha que eu 12 anos, também se enveredou pelo campo da educação. Ela é professora... as duas já são aposentadas (PROFESSOR BONELLI).

Partindo para a vida adulta, o tempo da graduação e o espaço universitário tornaram-se pontes na experimentação de modos de ser professor, bem como relataram os participantes, a exemplo dos professores Gorrione e Rubi, com o relato abaixo de Rubi, referente às descobertas feitas no Programa Monitoria, uma das fontes da docência.

Já as professoras Safira, Esmeralda e Jade, assim como os docentes Bonelli, Briegeri, Perrieri, notaram a oportunidade de perceber-se em outros papéis que não somente o de aluno, com a diversidade de atividades complementares dessa época da faculdade, conforme descrição da professora Pérola:

10 Segundo o dicionário Michaelis online (2021, não paginado), é um cesto cilíndrico que os indígenas trazem às costas, suspenso por uma embira passada à volta da cabeça, e que serve para transporte de frutos, sementes etc.

Eu fui apenas bolsista e participava de evento. A universidade, ela fazia muito evento científico tem até... chamado de mundo uniforme, então tinha parte de palestras, minicursos e oficinas, se não me engano acontecia a cada dois anos e entre os intervalos tinham os encontros científicos, então eu cheguei a ministrar uma palestra num desses eventos foi minha primeira palestra... muito nervosa e tudo no auditório, então toda essa vivência de pesquisa, eventos científicos, eles me fortaleceram muito para entrar no mestrado, pra começar a pensar em docência (PROFESSORA PÉROLA).

Eu lembro que eu fui apresentar um trabalho de microbiologia e quando eu apresentei, a minha professora que era uma professora que eu gostava muito, ela falou: “Rubi, você explica muito bem, você tem uma metodologia muito boa, eu acho que você deveria se formar em Enfermagem, mas você deveria ser professora, acho que você não deveria ser enfermeira não, acho que você deveria ser professora”. E aí ela falou aquilo e eu fiquei assim: será que é isso mesmo? E isso meio que foi me despertando [...] então, eu acabei durante a graduação meio que começando essa questão da docência com meus próprios colegas e sendo monitora de outras turmas (PROFESSORA RUBI).

Se, por um lado, a entrada em atividades de complementação do ensino obrigatório foi fonte de primeiros contatos com a docência para alguns participantes, por outro lado, isto proporcionou que a professora Jade tivesse uma noção das dificuldades da vida cotidiana de ser professor:

Eu sabia que o dia a dia de professor não era fácil, era muito estressante, porque eram muitas atividades diferentes e você nunca para, você está sempre fazendo alguma coisa, pensando no trabalho, tentando resolver algo, porque eu via meus professores. E eu sempre dizia, não quero ser professora, acho que não levo jeito, dá muito trabalho, é muito estresse (PROFESSORA JADE).

Como bem dizem Isaia e Bolzan (2009, p. 122), “a unicidade da dimensão pessoal e profissional, atravessada por espaços, tempos e lugares variados que dão o colorido e o sabor próprio à profissão de professor, percebida idiossincriticamente por cada docente”. Depreendeu-se dessa subcategoria que o grupo de professores teve diferentes enlacs que ocasionaram oportunidades, experiências e vivências em alguma fase da vida, aproximando-os da docência.

À medida que se analisou as narrativas dos professores, foi possível refletir que a imersão na trajetória de vida pessoal e profissional dos participantes proporcionou-lhes reviver memórias da vida familiar e escolar. Desde a infância, são variadas as situações que contribuíram nesta escolha da vida adulta, cujo caminho dessas recordações permitiu ao participante revestir-se do papel de filho ou filha, aluno ou professor iniciante, para perceber as fragilidades e os desafios do sentido da docência na vida deles, mas também, as tentativas

de ser melhor, e o amadurecimento inevitavelmente ancorado à dimensão pessoal e profissional de sua carreira docente.

Isso pôde ser visto na percepção que os participantes deram à prática da assistência profissional no modo de ser professor, como exposto na próxima subcategoria.

9.1.2 A prática da assistência profissional na complementação da docência na área de educação em Enfermagem

Nas narrativas dos professores no tocante à opção pela dedicação exclusiva no magistério, à qualificação acadêmica, ao vivido em sala de aula seja na fase inicial da docência ou no tempo presente, desvelou-se compreender a importância dada à prática da assistência profissional na complementação da docência na área de educação em enfermagem, sabidamente, um curso com carga horária considerável de atividades práticas de ensino. Paradoxalmente, justificou a professora Rubi existir um abismo entre sair da formação e entrar no ensino, acrescido do pensamento da professora Pérola, no qual o professor tendo a assistência torna palpável e concreto o que se ensina em sala de aula:

Eu meio que saí da minha formação e entrei na parte de ensino né eu não tinha experiência profissional, saí da graduação para o mestrado e já pra trabalhar na docência sem ter uma experiência profissional prévia. E aí eu sempre acreditei que eu precisava disso porque eu via, por exemplo, durante a minha graduação, a gente percebia a diferença de professores que não tinham tido essa experiência e de professores que tinham tido né a vivência profissional. Então a gente vê que por mais que o professor que não teve a vivência que ele se esforçasse, ele tinha dificuldade de dar exemplos, vez ou outra ele se encontrava em determinadas situações que a gente achava meio desinteressante né então assim, eu não queria estar naquela situação (PROFESSORA RUBI).

Eu sempre achei que eu precisava viver a assistência pra poder eu agregar esse conhecimento da assistência à minha prática docente, porque eu sei que os livros ensinam o que é o certo, mas para o aluno que tá ouvindo eu acredito que torna para ele mais palpável o conteúdo quando a gente traz relatos das nossas vivências na assistência, então, por isso, que eu preferi também manter a assistência por um determinado tempo para que isso fosse um complemento de informações dentro das minhas aulas. E aí, a assistência por si só ela é algo muito massacrante a meu ver por quê? Porque a gente tá lidando com o viver e o morrer o tempo todo né... (PROFESSORA PÉROLA).

Percebeu-se que as professoras Rubi e Pérola se sentiam mais seguras para apresentar os conteúdos em sala de aula somente se tivessem experiência assistencial na área, pois, o domínio integral, de fato, do conteúdo precisava ser concretizado em exemplos vividos por elas próprias como enfermeiras na assistência em Enfermagem. É interessante notar a preocupação da professora Rubi em não reproduzir situações percebidas por ela no tempo da graduação que fragilizavam o ensino de professores sem experiência profissional, tornando as aulas, às vezes, desinteressantes para os alunos.

Do ponto de vista da professora Pérola, relatar as vivências tidas na assistência pode tornar o conteúdo mais palpável aos alunos, ainda que os livros ensinem “o certo”. Isso vem

ao encontro do enriquecimento de ideias, elaboração e (re)interpretação do currículo de um curso de nível superior, no qual o professor não se restringe a ser executor de conteúdo, mas o transforma, contextualiza e dá vida, como na narrativa a seguir do professor Perrieri. As estratégias pedagógicas que os professores escolhem dão sentido à interpretação dos conteúdos escolhida por eles e, conseqüentemente, à finalidade pretendida no desenvolvimento das atividades na formação do estudante de Enfermagem.

No caso do professor Perrieri, é possível enxergar como sua trajetória de vida, incluindo, de maneira específica, a prática da assistência profissional como enfermeiro foi agregando elementos na maneira como veio a perceber os nexos do conteúdo a ser ensinado e o conhecimento que busca despertar nos estudantes:

Tinha uma galera que trabalhava com políticas e aí a gente era muito engajado com esse movimento né de saúde coletiva e política, então isso já definiu o que eu queria fazer... e aí quando eu fui trabalhar com a saúde indígena eu acho que assim, eu vou dizer que 80% da minha prática na saúde indígena era voltada pra educação em saúde com a formação de agente de saúde, então eu fiz formação de agente de saúde wajâpi no Amapá, que foram 4 anos, nesse período eu me dediquei a formação desses indígenas... então, pra você vê como que o próprio processo de formação, a minha alfabetização, a minha trajetória desde o primário até a Pós-Graduação me levou pra esse caminho, mas, hoje, você pode perguntar: mas, hoje, você trabalha com doenças transmissíveis? Mas eu trabalho muito política e eu trabalho muito a questão da causa, do que leva as pessoas a adoecerem né, essa questão, por exemplo, da pobreza, a relação da pobreza, do ambiente da casa, da moradia, mora mal, come mal, dorme mal... quando eu abordo tuberculose, o foco não é a doença em si, mas a causa ou por que as pessoas adoecem de tuberculose (PROFESSOR PERRIERI).

A esta e às demais narrativas, considera-se pertinente a explicação que Larrosa (2002, p. 23, grifos do autor) dá à aprendizagem significativa quando explora os termos ‘informação’ e ‘opinião’, dizendo que “primeiro é preciso informar-se e, depois, há de se opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal. A opinião seria como a dimensão *significativa* da assim chamada *aprendizagem significativa*. A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo”.

Por outro lado, ainda a respeito da assistência profissional na complementação da docência em Enfermagem, tornou-se salutar trazer a narrativa dos professores Briegeri e Gorrione mostrando a dinamicidade da prática da assistência profissional para o professor de um curso na área da saúde. Para além da discussão, em termos de ser positiva ou negativa, a prática profissional fortalece a essência do ser enfermeiro na compreensão do professor Briegeri ao passo que todo o arcabouço assistencial, nas palavras do professor Gorrione, começou a ganhar sentido para ensinar:

Eu não optaria exclusivamente pelo magistério. Eu adoro a docência, mas as atividades práticas me deixam muito melhor, não só no campo do ensino, mas na minha área de atuação, mas é claro que se eu tivesse uma disciplina mais teórica aí o ideal seria ficar exclusivamente na docência. Mas eu como tenho uma disciplina que é muito prática não tem como se distanciar. Pois são áreas de muita inovação, mudanças e patologias novas que aparecem dia a dia, assim como a COVID-19, que é completamente diferente dos manejos e cuidados que nós tínhamos anteriormente. Outra questão que me faz pensar em continuar nas duas frentes, à docência e assistência, é que a docência me enriquece de conhecimentos, mas é na assistência que fortalece a essência do ser enfermeiro, pois na assistência ao paciente nos tornamos pessoas mais humildes, humanas, gratas e melhores de espírito (PROFESSOR BRIEGERI).

Então, eu tenho dificuldade de me ver hoje, novamente, na assistência eu tenho... se você chegar para mim e falar Gorrione, hoje você vai tirar um plantão de 24 horas na emergência... cara, não dá mais sabe, não dá, porque a minha cabeça já foi refeita... no sentido assim, eu reconheço que eu fui durante... desde 2012, eu vou botar 2009, que foi essa especialização que eu te falei: Processo de mudanças no Ensino Superior... desde 2009 até 2016 que foi o período que eu terminei o doutorado, eu fiquei exclusivamente pensando o ensino da Enfermagem, então todo aquele arcabouço assistencial... ele começou a ganhar sentido para ensinar, entendeu? então eu tenho dificuldade hoje, eu confesso, eu tenho muita dificuldade de me ver, por exemplo, exclusivamente na assistência (PROFESSOR GORRIONE).

Nesse sentido, Larrosa (2002, p. 21) define experiência como “o que nos acontece. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Dessa subcategoria das narrativas compartilhadas, foi compreensível o entendimento de que os professores, possuindo outro vínculo vigente ou não, procuram retornar à prática assistencial, seja no âmbito dos exemplos e vivências pensando na facilidade de compreensão do conhecimento curricular em estudo, seja até mesmo para alcançar a rapidez com que na área da saúde e da Enfermagem surgem inovações e patologias, que, muitas vezes, ainda não estão registradas nos livros. Outra forma de a prática assistencial perdurar no ensino do professor foi demonstrada quando o ‘experenciado’ nesta fase profissional ganhou contornos de estratégias de ensino na transformação da realidade profissional do enfermeiro em modelo de ensino reflexivo para o futuro profissional de Enfermagem.

É baseada, também, nessa definição de experiência que a exclusividade de ser professor de enfermagem pode demonstrar alguns aspectos.

9.1.3 A exclusividade de ser professor numa das perspectivas da profissão de Enfermagem

Na tentativa de mostrar outra perspectiva do acesso à assistência profissional como enfermeiro, ainda mais quando se exerce a docência universitária em Enfermagem, esta subseção apresenta o levantamento de diferentes situações ligadas à exclusividade de ser professor e as causas refletidas pelos participantes nessa escolha, quando se propôs a pensar no impacto que isso gera diretamente ao ensino em sala de aula.

Pensando na narrativa abaixo da professora Esmeralda, não possuidora de outro vínculo empregatício como enfermeira, observou-se que o professor que está apenas no ambiente educacional pode ser visto como professor sem vinculação nenhuma ao exercício de sua atuação profissional como enfermeiro, contraditoriamente, desfazendo-se da diplomação de Enfermagem que possibilitou seu ingresso como professor universitário. Isso acontece, muitas vezes, devido à falta de proximidade entre as diversas instituições envolvidas na rede colaborativa da educação-trabalho-saúde levando o docente a estar afastado da realidade vivida na saúde brasileira:

Acredito que seja um problema geral dos profissionais da área da docência da saúde... e essa questão mesmo de incentivos, de parcerias da universidade com os serviços... fica cada um no seu quadrado, universidade aqui, secretaria de saúde aqui, é como se eu não fizesse parte dessa rede, só quem está formando profissional é quem está lá na universidade, por que que não se comunicam? Por que os setores não se articulam de maneira que eu seja incluída como professora enfermeira? Mas não... parece que o meu cargo é só ser professora, entendeu... aí o Ministério da Saúde muda, por exemplo, determinado programa, eu que tô lá dentro dando aula, eu não sei...então isso é muito ruim pra gente, muito ruim... porque você é professor, mas de enfermagem, então eu acredito que um dos primeiros a serem incluídos seríamos nós, porque está mudando alguma coisa né... e a gente não vê isso, então pra mim até hoje é algo assim, primordial essa situação aí... precisa avançar isso aí... (PROFESSORA ESMERALDA).

Seguiu-se o raciocínio da professora Esmeralda que enfatizou “ser professora” e professora de Enfermagem aludindo às narrativas seguintes dos professores Safira e Briegeri, este, que além de ser professor de Enfermagem, ensina na área de Enfermagem no cuidado ao paciente crítico, que engloba terapia intensiva e urgência e emergência, para quem a dedicação apenas à docência tornaria o ensino muito técnico. Já para a professora Safira, o ensino se transformaria em um discurso distante da realidade a ser vivenciada pelo futuro enfermeiro:

Por isso que eu falei que não tem como separar no caso da minha área ficar só docência. Se ficar apenas na docência de terapia intensiva, exames complementares, urgência e emergência, o aluno perderia muito, pois ficamos muito técnicos e perderíamos a essência do cuidar de pessoas (PROFESSOR BRIEGERI).

Eu vejo assim, às vezes, uma diferença entre discurso e prática, no caso, quando a gente está só na academia, a gente perde um pouco dessa visão do que acontece lá na prática, então tem essa vantagem também... eu acho que não é de todo ruim você ter outro vínculo não... você estar na assistência enquanto professor da área da saúde né eu estou falando pela área da saúde, pela Enfermagem, eu acho que tem essa vantagem (PROFESSORA SAFIRA).

Nos trechos seguintes, em vez de desfazer-se da diplomação, as experiências vivenciadas pelos docentes Perrieri e Jade proporcionaram momentos formativos que contribuem na dedicação exclusiva que exercem no ensino universitário do curso de graduação em Enfermagem. Assim, a chance de trabalhar com 22 etnias diferentes ajudou o professor Perrieri em sua formação antropológica que foi continuada no curso de especialização nesta área. Por sua vez, a qualificação em nível de doutorado e a bagagem na área de pesquisa, para a professora Jade, de certa forma, constituiu a experiência profissional dela no pedestal da pesquisa a que a profissão de professor universitário é chamada a buscar:

Quando eu cheguei, eu acho que o fato, na verdade, de ter o doutorado fez muita diferença. Os alunos olhavam diferente. Os outros professores também, porque, a maioria, eu acho que todos tinham muita experiência profissional e alguns em docência, mas com pesquisa, eles não tinham. Isso, eles foram construindo depois que começaram a trabalhar, mas eu já fui ao contrário, eu não tinha a experiência profissional que eles tinham, porém eu já vinha com uma bagagem de pesquisa (PROFESSORA JADE).

Dentro da Saúde indígena pra onde eu fui, era muito forte a pajelança né então eles tinham muito conhecimento de plantas, de fitoterapia, os Baniwa tinham muito conhecimento, os tuiúcas também, os tucanos, todos eles tinham... então, eu tive a chance de trabalhar de cara assim com 22 etnias diferentes, porque eu trabalhava no rio, então eram 22 etnias que tinham por ali, então cada etnia era diferente, então era muito rico em relação a isso, era legal porque você convivia com o tradicional e o introduzido... eles preservavam muito bem a tradição deles... então, isso foi ajudando na minha formação antropológica, mesmo que eu ainda não tivesse uma formação formal disso, eu só fui ter essa formação formal em 2001 com o curso de especialização (PROFESSOR PERRIERI).

De todo modo, a articulação dos envolvidos na rede Educação/Trabalho/Saúde favorece, além da valorização profissional, a efetividade do currículo de Enfermagem no qual os conteúdos essenciais devem estar relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrados à realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em enfermagem (BRASIL, 2001).

Com essa subcategoria, olhando-se para o currículo e a finalidade almejada com o

ensino na formação de novos profissionais enfermeiros, reforçou-se a necessidade de que haja espaços colaborativos de ensino no âmbito da rede local de saúde, como forma de acesso, permanência e formação do docente à realidade do enfermeiro. A iniciativa mostra-se promissora, uma vez que os próprios professores veem nisso a perspectiva de um ensino mais humanizado, voltado para o cuidado das pessoas, aproximando o discurso da sala de aula de uma prática verdadeiramente crítico-reflexiva.

Outra via percebida nessa subseção é a necessidade da não limitação à mera criação externa de uma rede colaborativa de ensino, mas que se pense em como, institucionalmente, na universidade, seja possível a estruturação de programas e/ou projetos que potencializem a diversidade de experiências docentes. Nesse caso, no âmbito da prática assistencial, a exemplo da formação antropológica e de pesquisa dos professores Jade e Perrieri, respectivamente, promovendo os saberes docentes de ensino, tema da próxima categoria.

9.2 OS SABERES DOCENTES NO ENSINO DE ENFERMAGEM

Nesta categoria, objetiva-se entender os saberes docentes partindo da compreensão de que a educação e a enfermagem integram os ofícios e profissões que lidam com o outro, sendo que o importante aqui é compreender que as pessoas são a matéria-prima do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores (TARDIF; LESSARD, 2014).

Diante desse primeiro desafio que é lidar com as pessoas, pensou-se em 3 subcategorias, que são: o ensino de enfermagem ontem e hoje; fase inicial da docência e seus desafios; a percepção do professor sobre a docência e a enfermagem.

9.2.1 O ensino de enfermagem ontem e hoje: valores e comportamentos na relação professor-aluno.

Os participantes Esmeralda, Briegeri, Rubi, Gorrione e Perrieri apresentaram diferentes sentidos do ensino da enfermagem ontem e hoje. Para a professora Esmeralda, há uma série de facilidades, não disponíveis no seu tempo de graduação, além da relação mais próxima entre professor e aluno, que em certas ocasiões pode gerar situações conflituosas na relação de ensino e aprendizagem:

Hoje, se você fala para o aluno que vai fazer uma visita técnica lá no Pintolândia, ele quer saber se você vai oferecer o transporte né... se a universidade vai dar um ônibus... se você oferece um livro, ele quer saber se aquele livro tem na biblioteca e que eu tenha que mandar o ebook pra ele lá no *whatsApp*... então, assim, você vê que, hoje, o aluno tem uma série de facilidades. Em relação a isso... eu acredito também que essa relação professor e aluno, a gente era um pouco mais distante... então, tinha um respeito muito maior... jamais eu ia dizer para um professor alguma coisa assim que fosse totalmente agressiva ao professor... parece que assim, você não pode falar mais certas coisas, entendeu, que aí eles estão levando para outro lado... que você está ameaçando, que você está perseguindo o aluno, então assim eu acredito que mudou muito (PROFESSORA ESMERALDA).

Comparte do mesmo sentimento o professor Briegeri, ao observar no trecho a seguir que as facilidades disponíveis aos discentes não os tornaram mais dedicados ao ensino. Percebeu-se nas narrativas dos professores a mudança no ensino de enfermagem acompanhada também da apresentação de um “novo perfil de aluno ingressante” no nível superior, que é muito diferente da época de graduação dos participantes:

A diferença que eu vejo é a questão de falta de empenho, muitas vezes, dos alunos que colocam muitas dificuldades, qualquer coisa já acha a morte. Acho que falta mais empenho, falta determinação nos alunos. Diferentemente do passado que tínhamos mais dificuldade, hoje, as coisas estão mais fáceis, estão mais próximas. E mesmo assim você vê um marasmo, uma falta de vontade e dificuldade em tudo por parte de muitos (PROFESSOR BRIEGERI).

Já a professora Rubi analisa que a formação que teve na graduação foi totalmente diferente da que é proporcionada aos acadêmicos do curso em que atua. Observa que o aluno, hoje, passa a ter papel de protagonismo na sua própria aprendizagem:

O professor falando e a gente escutando tipo tomando um banho, uma enxurrada de conhecimento e você tendo que absorver aquilo... tinham algumas, mas poucas experiências de fazer trabalho em grupo, seminário... mas, bem diferente do que a gente vê, por exemplo, agora na [nome da instituição] que a gente vê que o aluno é estimulado desde o começo a estar ele mesmo buscando, construindo, é uma coisa que é muito mais horizontal quando era na minha época (PROFESSORA RUBI).

Contudo, não se restringiu ao aspecto relacional a diferença do ensino de Enfermagem ontem e hoje. Tanto o professor Gorrione quanto os demais professores, por exemplo, professores Safira, Perrieri, Lucasino, Bonelli apontaram a tecnologia como um divisor de águas no ensino de Enfermagem:

Hoje, tu está falando na sala de aula, tu fala um termo, o estudante já vai ao celular e pesquisa o que você falou... e aí já te faz uma pergunta e quer uma resposta imediata... e já tem uma resposta da pergunta que ele te fez... então, assim, o avanço tecnológico, as tecnologias da informação, as TICs, elas avançaram vertiginosamente e trazem uma certa facilidade e conforto aos estudantes da graduação em enfermagem... então, coisas que nós não tínhamos... e as informações de hoje, elas são mais pautadas em evidência científica, ou seja, a melhor evidência para... na nossa época não... na nossa época os cuidados de enfermagem para... não era a melhor, eram aqueles cuidados (PROFESSOR GORRIONE).

Quando se considera que o professor é partícipe de uma relação formativa cheia de desdobramentos, com muitos e singulares participantes, alocando diferentes tipos de recursos, espaços e tempos, em decisões que (re)produzem o movimento de avanço ou permanência em o quê e como ensinar, muitas vezes, até de forma indireta e subjetiva, encontra-se nele, no próprio professor a busca pela compreensão das mudanças no ensino de Enfermagem ontem e hoje. Na visão do professor Perrieri, a diferença existente no ensino de Enfermagem entre os tempos presente e passado pode estar na figura do professor:

Eu acho que talvez o professor... lembra que eu falei quando você quebra o paradigma leva muito tempo pra você modificar a realidade. E aí eu sinto, eu

percebo que ainda os professores, de um modo geral, ainda carregam, os nossos professores do curso e de outros cursos ainda receberam influência de professores que tiveram influência de outros professores numa perspectiva ainda de resistência mesmo da mudança curricular. As pessoas ainda têm dificuldade, eu sinto que ainda existe na fala, hoje, dos professores, eu sinto que existe dificuldade dos professores de ter abertura, na verdade, em relação a conteúdos em ir pra frente. Eu lembro atrelar coisas, por exemplo, dentro do curso de enfermagem atrelar coisas especificamente à enfermagem e não transdisciplinar, né, então, eu vejo ainda que a transdisciplinaridade ainda é uma dificuldade dentro do curso, a gente ainda está querendo amarrar as coisas para o enfermeiro e não para a multidisciplinaridade, o multiprofissionalismo, então ainda tem uma certa resistência disso (PROFESSOR PERRIERI).

Em sua narrativa, o professor Perrieri trouxe à discussão a ideia de que as influências recebidas em outros momentos no desenvolvimento da concepção de Enfermagem, da profissão do enfermeiro, das atividades, atitudes e valores que lhe compete, podem ser para os professores, por exemplo, motivo de avanço ou permanência de alterações pedagógicas na estrutura curricular de graduação.

Em continuidade, o professor Perrieri argumenta que os professores carregam influências que podem estar limitando a abertura para novos conteúdos ou novas formas de pensar o conhecimento, numa relação de ensino mais transdisciplinar ou multiprofissional. Reconhece-se a subjetividade inserida na ação docente permeada por símbolos intangíveis.

Dito isso, para contextualizar essa subcategoria, remeteu-se ao trabalho docente como trabalho cognitivo, descrito por Tardif e Lessard (2014, p. 32). Os autores dizem que o trabalho sobre os símbolos remete a processos cognitivos estando “ligado a atividades como a observação, a compreensão, a interpretação, a análise e a criação intelectual. Os símbolos são materialmente intangíveis e referem-se a números, termos, conceitos, palavras, significados, em suma, a produção simbólica”. Mais adiante, os autores continuam seu pensamento argumentando que este componente cognitivo ou simbólico está no centro da docência, porém é no contexto do trabalho interativo cotidiano que as características cognitivas da docência são compreendidas, da qual vamos apresentar na subcategoria seguinte a fase inicial.

9.2.2 Fase inicial da docência e seus desafios na área da enfermagem

A fase inicial da profissão docente é carregada de sentimentos e atitudes que nortearão a escolha pela permanência ou não na docência. Sentimentos como empolgação e, ao mesmo tempo, insegurança, foram levantados pela professora Rubi quando ingressou no Ensino Superior:

Eu acho que na fase inicial o aspecto positivo é que você entra muito empolgado em querer fazer diferente, acho que você entra com todo o gás, você está começando e você começa a pensar infinitas possibilidades de como você pode trabalhar aquilo, então assim essa questão da empolgação é o principal aspecto que eu tenho em mente de positivo... e de negativo é a insegurança por ser seu primeiro contato profissional, digamos assim, enquanto docente, então você ainda sente insegurança (PROFESSORA RUBI).

Ao contrário do início da docência em sala de aula, o professor Gorrione que atuava como enfermeiro na assistência, teve inicialmente contato com o ensino de enfermagem na prática ao acompanhar estudantes que estavam no estágio supervisionado obrigatório. Esta experiência ocasionou a iniciativa de “teorizar” neste componente curricular comumente prático nos cursos da área da saúde. Além de teorizar a prática, o professor Gorrione viu na ação de executar as habilidades como uma oportunidade para pensar a Enfermagem na dinâmica de um ensino crítico e reflexivo, quando além de adquirir as habilidades, os estudantes deveriam compreender o porquê daquilo:

Ali no micro pedagógico que era eu com os alunos... então um fator que eu tive muita dificuldade... que eu não fui para sala de aula de cara... então assim esse foi um fator limitador... eu tinha um ano... dois anos incompletos de atividade profissional então pensando no perfil profissional, eu ainda estava em construção, então foi difícil por isso porque minha primeira experiência foi na prática com os alunos... então eles aproveitaram que eu era enfermeiro no [nome do município], uma professora entrou de licença... eu cobri ela, então foi assim desafiador no sentido de além de ter que ensinar... vou ter que ensinar questões práticas e aí eu comecei a me deparar com uma limitação muito grande dos estudantes que eram as habilidades... e justo aplicar as habilidades e não era só fazer por fazer, era fazer e compreender por que estava fazendo (PROFESSOR GORRIONE).

O início da docência não se conta apenas do ponto de vista temporal. Mesmo tendo experiência docente, cada mudança ou transformação na carreira traz desafios, como foi o exemplo narrado pela professora Esmeralda no início do curso de graduação em enfermagem no qual é docente, com relação às dificuldades e muitos questionamentos sobre a metodologia adotada no novo curso:

Aí eu fiquei: gente, eu não entendo nada disso... como é que eu vou avaliar um módulo que envolve 3, 4 disciplinas no modelo tradicional e eu não sei... eu tive

muita dificuldade nisso aí... como é que seria a questão de avaliação... como é que seria a questão de critérios para pré-requisito né... como que ia funcionar... o que ia eu fazer como tutora nessa disciplina... tutor... não era mais professor, era tutor... então a minha maior dificuldade não foi assim nem com a questão de estrutura, de logística, de implantação do curso não, foi com a metodologia, a metodologia realmente me impactou, me frustrou no início né, mas aí depois eu fui me adequando (PROFESSORA ESMERALDA).

Da narrativa acima, foi possível notar o conflito interno que existiu quando os saberes docentes que a professora Esmeralda já possuía ter na área de educação em enfermagem não eram suficientes para o novo desafio de permanecer na função de ensinar, contudo, numa exigência metodológica distinta. Isto pode ser comprovado por novos elementos que a tiraram do conforto aparentemente causado pelo domínio das necessidades envolvidas no ensino e aprendizagem, incluindo os conteúdos a serem ensinados. Assim, surgiu o módulo ao invés de disciplina, em um modelo de ensino ativo no qual o professor assumiria o papel de tutor, em contraposição ao modelo tradicional.

A fase inicial da docência também permite ao professor inventar estratégias (fase de exploração) que o deixem mais seguro nos primeiros contatos em sala de aula. Nesta fase da carreira, os saberes docentes podem ser norteados pela preocupação com os conteúdos, tanto para o professor, quando servem como um pré-requisito para vencer a insegurança, quanto para os conhecimentos, muitas vezes, limitados aos conteúdos que o professor define como fundamental que o aluno adquira, a exemplo da situação demonstrada no relato abaixo da professora Pérola.

Contudo, mais do que inventar novas estratégias de ensino quando se deparava com dúvidas cotidianas dos estudantes em sala de aula, coube à professora Pérola (re)inventar-se enquanto docente com a finalidade de dar passos em direção aos demais saberes curriculares e experienciais, para se dar conta que, embora existisse o nervosismo, já sabia das respostas aos questionamentos que lhe eram feitos:

Então foi bem tenso, porque eu sempre me preocupei muito com o conteúdo que eu iria passar para os alunos, se esse conteúdo iria chegar para eles da forma como deveria. O que é que eu aprendi antes de entrar na docência? Eu aprendi que eu estudando o conteúdo que eu vou passar para o aluno, deixando bem fixado na minha cabeça, estudando os eslaides que eu estava preparando, o risco de eu esquecer, o risco de eu ficar nervosa iria diminuir. Então eu fui muito pra esse lado... de preparar a aula, estudar a aula que iria dar, e montar os eslaides para poder quando eu chegasse em sala de aula eu estivesse mais segura possível para que aquele momento fosse bem aproveitado. E aí logo no início... mesmo eu me preparando dessa forma, existia a questão de dúvidas que surgia na sala de aula, então essas dúvidas, o fato de eu tá iniciando de ser algo tão novo para mim, as dúvidas me deixavam insegura e na hora eu não conseguia responder, então eu dizia assim: gente, eu vou verificar para vocês e trago, mas depois eu pensava, mas eu sei dessa resposta, então acho que envolvia um nervosismo que me atrapalhava um pouco (PROFESSORA PÉROLA).

Da mesma maneira, estar na docência é buscar compreender que a carreira docente é vivida em etapas de tempo e trajetórias pessoais, profissionais e formativas em um determinado ponto deste ciclo, o docente em vez de preocupar-se com questões relacionadas ao seu desempenho, passa a enxergar as necessidades dos alunos como fundamentais no desenvolvimento das ações docentes. É o caso, por exemplo, da situação narrada pela professora Jade ao relatar as dificuldades dos alunos no início da implementação de um método ativo juntamente com disciplinas do método tradicional:

Foi um pouco difícil essa fase da gente implementar, mostrar para eles o PBL junto com disciplinas. E eles sentiram um pouco de dificuldade, porque ao mesmo tempo em que eles estavam trabalhando o PBL, se acostumando com aquele método, a gente voltava com o método antigo que era o das disciplinas ... de ir lá para assistir aula expositiva. Alguns não tinham paciência e eu percebia. A gente fica um pouquinho, no começo principalmente, a gente fica um pouco ansiosa com isso. Você não sabe se ele não está entendendo ou a aula está chata demais, o que será? É só o tempo mesmo que faz com que você se sinta mais segura, consiga entender mais ou menos qual o tipo de dúvida que o aluno pode ter, tentar se antecipar também, mas é todo um processo (PROFESSORA JADE).

Por isso, que estudos sobre esta fase da docência enfatizam que os “docentes se voltam para a construção de novas ideias necessárias à gestação e à criação de um novo mundo profissional/pedagógico” (ISAIA, 2009, p. 97-98) proporcionando ao longo do tempo uma percepção do professor sobre sua profissão.

As narrativas apresentadas nesta subcategoria buscaram dar ênfase aos desafios da fase inicial da docência. Aspectos como os sentimentos de insegurança, nervosismo, incompletude e ansiedade na construção do perfil profissional foram citados pelos participantes nesse caminho de sobrevivência aos acontecimentos que foram surgindo nesta etapa.

Além disso, ressaltou-se o impacto das descobertas no modo de ser professor, como a necessidade de (re)inventar-se ou a reflexão de que os saberes docentes, outrora dominados, precisaram ser ajustados para a entrada em outro ambiente pedagógico de ensino. Tudo isso veio dar sentido ao modo de ser professor e as questões de sobrevivências e descobertas que precisam ser exploradas se se quer permanecer nesta profissão, sempre tendo em conta a percepção do professor sobre a docência e a área de conhecimento em que atua, contexto da subcategoria seguinte.

9.2.3 A percepção do professor sobre a docência e a enfermagem

Nesta subcategoria, agregam-se as relações e características que os participantes pensam estarem presentes na docência ou interligam-na à profissão de enfermagem, como narrou o professor Lucasiano que detalha no trabalho do enfermeiro alguns aspectos que facilitam o trabalho enquanto professor:

A minha formação, especificamente, de enfermeiro, ela é nata de você trabalhar com educação permanente ou continuada dentro da profissão porque diferentemente das outras profissões que trabalham muito com a parte clínica... não dizendo que nós não trabalhamos, mas o enfermeiro, ele trabalha com a promoção da saúde e prevenção de doenças e isso é por meio da educação em saúde tem que ser feito, então de certa forma você trabalha muito essa questão de ensinar o tempo inteiro... ensinar ao paciente as medidas de prevenção contra doença; ensinar ao paciente as medidas de promoção da saúde e eu gosto muito de dialogar, eu gosto muito de conversar... eu acho que isso facilita muito nesse lado de trabalhar, de trabalhar essa parte do ensino (PROFESSOR LUCASIANO).

Nos aspectos vistos, destacou-se a concepção filosófico-política de Enfermagem que o professor Lucasiano construiu para unir características na essência da profissão ao mundo da docência. Disso resultou a exposição de termos como educação permanente ou continuada, educação em saúde e diálogo, comumente presentes numa abordagem de questões educacionais. Para ele, o enfermeiro tem a possibilidade de ensinar o tempo todo, pois é um profissional voltado para a promoção da saúde e prevenção de doenças, não se limitando à parte clínica, aos cuidados envolvidos em determinada doença.

Embora o profissional enfermeiro possa ter a percepção de que ensina o tempo todo, quando de fato adentra o magistério, estar lidando com a formação de estudantes em vez de pacientes, parece ter exigências distintas. Em que na visão da professora Pérola, os cursos de bacharelado e até mesmo de mestrado ou doutorado ainda não conseguem preencher esta necessidade pedagógica:

Essa é uma crítica que eu tenho dos cursos de bacharelado, porque o egresso que se forma em um curso de graduação de bacharelado, ele se torna preparado para ser um profissional da assistência, porém esse profissional pode se tornar um professor na sua área de formação, e muitas vezes isso acontece assim que se forma. No meu curso, eu tive uma disciplina que era chamada de 'didática aplicada à enfermagem' que orientava sobre questões didáticas relacionadas ao ensino na enfermagem, mas algo muito leve, muito sutil, e no mestrado, apesar de ter sido acadêmico, também não era muito focado no ensino de práticas pedagógicas. Apesar de ter disciplina de estágio docente tanto no mestrado como doutorado, ainda assim é muito sutil e muito distante (PROFESSORA PÉROLA).

Outro aspecto pertinente levantado pelos professores na forma como veem a docência foi a questão da rigurosidade que deve possuir o ensino na área de Enfermagem, exatamente por estar lidando com seres humanos em sua totalidade social, psicológica, econômica, cultural e física. Ao mesmo tempo em que aponta para isso na narrativa abaixo, o professor Lucasiano reconhece que o rigor não é confundido com a rigidez que impede de o professor ser flexível, mas que o rigor na educação em Enfermagem deve mostrar ao futuro enfermeiro que cada decisão impactará diretamente na vida do paciente:

Eu acho que é nesse rigor, lógico que a gente tem que flexibilizar em alguns momentos, mas é nessa perspectiva que a gente precisa desenvolver o trabalho, porque afinal de contas você está lidando com seres humanos... é diferente de você, por exemplo, estar cursando gastronomia e você colocou o recheio errado no bolo, você joga o bolo fora e constrói outro... agora, se você botar uma medicação errada no paciente, pode ser que não tenha uma medicação que vá reverter aquilo ali... então, o rigor tem que ser aplicado para que a gente consiga ter bons resultados... e aí quando a gente se compara, vê esse rigor na nota, por exemplo, do curso que hoje continua nota 4 na avaliação de cursos (PROFESSOR LUCASIANO).

Por sua vez, o professor Bonelli se percebe em outras situações, que não ligadas diretamente ao ensino, com a preocupação típica “de professor” em relação ao “outro”, que escuta ou participa de uma conversa cotidiana, por exemplo:

A gente quando exerce a profissão do professor, tudo que você vai fazer, até mesmo: vou contar uma história, você já conta em forma de enredo, você já conta de forma didática. Você já se preocupa se a pessoa tá entendendo ou não né... então, esse campo, o campo da Educação, na área de professor é muito amplo (PROFESSOR BONELLI).

Por fim, a percepção do professor Perrieri coloca o professor no papel de aluno, no sentido de que a docência exige do professor o permanente exercício da aprendizagem, e isto faz quem realmente se identifica com a docência:

Se a pessoa não gosta, não fica, porque não é fácil, ser docente não é fácil, não importa se é docente do ensino fundamental, do ensino médio, do Ensino Superior, da Pós-Graduação, não importa, nível técnico, não importa, quem não gosta, não fica, porque a docência, ela exige muito... a docência faz que a gente nunca deixe de ser aluno, essa é a verdade, quem é docente nunca deixa de ser aluno, porque você sempre vai buscar alguma coisa pra aprender... um aperfeiçoamento, volta e meia você está no papel de aluno, você sempre vai ter isso.. então, isso dá muito trabalho (PROFESSOR PERRIERI).

Com isso, pode-se dizer que os “estudos de vida adulta exigem uma compreensão dinâmica contextualizada, o que representa uma extraordinária dimensão interdisciplinar, na

qual está presente uma tendência à compreensão da totalidade na singularidade.” (MOSQUERA; STOBÄUS, 2009, p. 31).

Na singularidade das narrativas expostas nesta subseção, objetivou-se a busca pelo olhar para os diferentes pontos de alcance de elementos, valores, conceitos e percepções que existem ou deveriam existir na conexão entre a profissão de enfermagem e a formação de professores para atuar na docência universitária nesta área de conhecimento.

De forma análoga, na próxima categoria, serão compartilhados os desafios e esperanças da docência universitária em enfermagem, socializados pelos participantes da pesquisa, mas, que talvez, possam ser aplicados a outras situações de ensino, incluindo outros cursos na área da saúde.

9.3 DESAFIOS E ESPERANÇAS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM ENFERMAGEM

Esta categoria busca percorrer a docência universitária em enfermagem a partir da Didática¹¹, explicada por Pimenta e Anastasiou (2014, p. 67) como possibilitadora de que os “professores das áreas específicas 'pedagogizem’¹² suas ciências na docência de disciplinas, articulando os elementos lógico-científicos dos conhecimentos próprios de cada área, sendo possível assim compreender o campo das didáticas específicas”. De antemão, o objetivo foi olhar para as subcategorias presentes e alcançar os desafios e esperanças da docência, advindos dos momentos de resignificação do modo de ser professor; fontes de satisfação em ser professor e; iniciativa de didáticas específicas ampliando o ensinar na área da saúde.

9.3.1 Resignificação do modo de ser professor

Em diferentes momentos ao longo da carreira, os professores se encontram em situações que exigem deles repensar sua atuação em sala de aula. Estes momentos envolvem questões como a da professora Safira ao perguntar-se como proporcionar a proximidade real do futuro profissional enfermeiro com o ser humano na condição de paciente, ou da professora Rubi ao enxergar na pesquisa uma especificidade docente de construir algo novo. Além disso, é possível levar os estudantes a ter uma visão mais humanizada da enfermagem, como escolheu o professor Perrieri desde o início da docência na graduação, depois de ser um professor técnico quando atuou no ensino profissional para estudantes de cursos técnicos.

A resignificação pode acontecer, também, na qualificação acadêmica que abriu os horizontes para ensinar numa outra perspectiva, menos conteudista e mais reflexiva e libertadora, como narrou o professor Gorrione:

Eu era conteudista, literalmente. Com o meu processo de profissionalização na área da Educação e do ensino em enfermagem, eu comecei a ser instrumentalizado com outras estratégias pedagógicas e modelos de ensinar e aprender que me fizeram redimensionar minha atividade profissional... então são outras estratégias, ou seja, hoje, o Gorrione quando passou pelo curso de ativadores de mudança no Ensino

¹¹A Didática é uma das áreas da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino. Sendo este uma ação historicamente situada, a Didática vai constituindo-se como teoria do ensino. Não para criar regras e métodos válidos para qualquer tempo e lugar, mas para ampliar nossa compreensão das demandas que a atividade de ensinar produz, com base nos saberes acumulados sobre essa questão (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 66-67).

¹² Enquanto essas ciências abordam o fenômeno educativo na perspectiva dos conceitos e métodos de investigação que lhes são próprios, a Pedagogia postula o educativo propriamente dito. Seu campo compreende as ações educativas e seus agentes contextualizados, tais como o aluno; os agentes de formação; as situações concretas em que se dão os processos formativos; o saber; e o contexto socioinstitucional das instituições (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 68).

Superior aprendeu o que é uma problematização, o que é uma aprendizagem baseada em problemas... o Gorrione passou pelo mestrado aprendeu estratégias teatrais, jogos dramáticos, condutor de imagens e espaço... e o Gorrione que passou pelo doutorado compreendeu que o corpo tem papel fundamental no processo de ensinar e aprender... então todas as estratégias que sejam libertadoras como simulações, tribunal de júri, rodas de conversa, narrativas de prática.. tudo que foge como caminho de fuga realmente daquilo que tá instituído de cima para baixo é o que sou hoje (PROFESSOR GORRIONE).

Observa-se a importância da imersão em processos que criem oportunidades de o professor decidir – 'é o que eu sou hoje', como disse o professor supramencionado – ser a estratégia pedagógica que redimensiona sua atividade profissional numa consciência da autonomia docente quando “a aula, embora aconteça em um espaço e tempo determinados, é antecedida e sucedida por outros espaços e ações como a formação docente, o trabalho de planejamento, a avaliação...” (AZZI, 2012, p. 64-65).

Esta autonomia foi apresentada pelo professor Perrieri, na narrativa apresentada mais adiante, ao sentir-se sujeito do seu próprio trabalho, isso visto como ponto de partida por Azzi (2012) para quem o professor organiza e direciona, junto a seus alunos, a dinâmica da sala de aula, cujos efeitos vão além dos muros da escola. De um professor tecnicista, o professor Perrieri procurou a perspectiva social, político-social de reflexão, mesma situação, inconscientemente vista como um desafio pela professora Safira que justifica que a Enfermagem trabalha com o ser humano e isto deve ser priorizado nas atividades formativas do curso:

Dentro do nosso curso, a gente tem uma carga horária prática muito grande que eu considero muito importante para a área da saúde... a Enfermagem trabalha diretamente com o ser humano, muitas vezes o ser humano numa condição de fragilidade, para mim é fundamental esse aluno ter contato com o ser humano...então, apesar de a gente fazer prática em laboratório em boneco, ele ir pra campo é muito importante para a formação profissional desse aluno de Enfermagem (PROFESSORA SAFIRA).

A partir daí, quando eu fui pra docência na graduação, eu só procurei disciplinas que eu pudesse sair desse aspecto técnico para trazer a perspectiva social, político-social de reflexão, onde você poderia refletir, refazer a reflexão. Então era... qual é que você quer? Imagina eu dar aula de antropologia, eu não me sentia a vontade dar aula de antropologia, embora eu tivesse uma especialização, eu tinha muito medo porque eu acho que era muito específico... você prefere dar aula de saúde da criança ou antropologia? Antropologia, então isso teve muito claro, porque é o conteúdo abordado e o desdobramento que isso dá, na verdade, são conteúdos que a gente trabalha com as relações humanas (PROFESSOR PERRIERI).

Interessante a narrativa abaixo da professora Rubi sobre a importância da pesquisa. No universo docente universitário, a atividade de pesquisa pode ser vista como uma ação integrada ao processo de ensinar ao mesmo tempo em que pode transformar-se em caminho

que oportuniza a singularidade do reconhecimento de ser professor em determinada área da ciência ao construir conhecimento novo e não somente compartilhar algo já estabelecido.

A pesquisa pra mim é o mais importante, é o essencial, porque ali é o momento que você tá construindo um conhecimento novo tipo assim você tá aplicando tudo que você conheceu ao longo da sua vida com relação à ciência, o momento da pesquisa é o momento de você está aplicando esse conhecimento e está produzindo novos conhecimentos né a parte de ensino você tá ali compartilhando aquilo com os alunos, está de certa forma construindo um conhecimento com eles, é uma troca com os alunos, mas a pesquisa é a oportunidade de você construir algo novo, então assim, pra mim na carreira de docente, o pilar fundamental seria a pesquisa (PROFESSORA RUBI).

Nesse sentido, é necessário que o ensino seja considerado como ação integrante da pesquisa, uma vez que Pimenta e Anastasiou (2014) argumentam constituir-se o ensino na universidade num processo de busca, de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, ao seu papel na construção da sociedade. Para isso, o professor deve adaptar-se, também, à realidade universitária, que é distinta em cada instituição de ensino. Na narrativa seguinte da professora Jade, ela conta como continuou sua produção científica e ressignificou seu modo de ser professora para desenvolver pesquisas e enfrentar o desafio de entrar numa área de conhecimento outrora totalmente desconhecida:

Então, quando eu cheguei aqui, eu vi que eu não ia ter laboratório. Naquela época, eu vi que não tinha como eu fazer pesquisa de bancada, seria complicado demais. E eu tive que mudar. Então assim, você vê uma pessoa que tem conhecimento dentro da área de Biotecnologia ter que passar para a área de Ciências da Saúde para fazer pesquisa quantitativa que é pesquisa social, na verdade, que você aplica um questionário, faz perguntas, então assim, foi uma mudança muito grande para mim. Eu tive que me adaptar com outras metodologias, eu tive que focar na farmacologia, porque eu vi que a parte de bioquímica não interessava muito para os alunos, eu comecei a focar dentro da farmacologia. Eu vi que a farmacologia e a epidemiologia me davam um campo de trabalho para que eu pudesse desenvolver pesquisas (PROFESSORA JADE).

Dessa maneira, percebeu-se o movimento construtivo do ensino servindo ao professor em diferentes papéis, seja quando está envolvido com a pesquisa ou quando é colocado na direta interação com outros agentes e processos do processo formativo. De todo modo, a ressignificação constitui-se em processo de escolha para transformações da atuação docente.

Como exposto nas narrativas acima, a ação de ressignificar pode ser despertada na insatisfação com os resultados do ensino em sala de aula, da postura assumida pelo professor frente à expectativa de perfil profissional que busca nos alunos, além da inserção em um curso

de qualificação voltado a pensar a área da saúde em um contexto ampliado e que contempla a área da educação e os conhecimentos pedagógicos.

A seção seguinte complementa o movimento dinâmico da resignificação do modo de ser professor, criando esperanças na continuidade da trajetória docente.

9.3.2 Fontes de satisfação em ser professor: reconhecimento de si próprio e do aluno

Os participantes da pesquisa descreveram as situações que os deixam satisfeitos com o modo como vem conduzindo seu trabalho docente. Antes, porém, é válido destacar que as fontes de insatisfação perpassam questões como a desvalorização salarial, falta de incentivos governamentais e a condução das políticas públicas educacionais. Geralmente, as experiências exitosas compartilhadas têm relação com o sucesso profissional dos ex-alunos, o reconhecimento destes seja como profissionais ou ainda como futuros enfermeiros de que as preocupações outrora externalizadas em forma de exigência e rigor nas atividades ou em situações de conflito, ganharam novas dimensões quando se está no ambiente profissional e surge o enfrentamento de desafios.

Na fala da professora Esmeralda, compreende-se que o professor também é chamado a participar de situações ao posicionar-se diante de acontecimentos que vão além da sala de aula e que têm impactos diretos na vida familiar dos estudantes:

O que eu me recordo, que pra mim assim é positivo é quando eu vejo, por exemplo, a participação da família do aluno, sabe, eu já tive aluna que a mãe me procurou porque realmente elas estavam abrindo mão de uma série de coisas na vida né pela formação da vida e a mãe foi me procurar e ela queria saber se realmente valia a pena. Para essa mãe, ela criava só essa menina, então era tudo que ela tinha era aquela filha, e ela costurava no [nome do município], viviam disso, veio para cá e ela tinha que manter a existência dela com a filha... ela queria saber se a formação como enfermeiro iria dar uma base para ela se garantir daqui a 4, 5 anos, o que que ela ia fazer da vida... são coisas assim que, eu acho que vale a pena (PROFESSORA ESMERALDA).

Como esclarece Maciel (2009, p. 67), não deve prevalecer a cultura da fragmentação na qual “a característica humana do professor nem sempre está evidente e dele é exigido uma postura profissional rígida e uma neutralidade de sentimentos, incoerentes com sua corporeidade [que] marca a sua existência nos contextos em que influencia e é influenciado”. Nesse sentido, observou-se, a seguir, na fala da professora Pérola, que o reconhecimento do sucesso dos ex-alunos gerou sentimentos como a gratidão e a felicidade, mantendo assim, a característica humana que as interações realizadas por conta do ensino de Enfermagem proporcionaram tanto para o professor quanto para os estudantes:

Quando eu vejo o ex-aluno bem-sucedido. Ele se formou, passou no mestrado, passou em concurso público... procura a gente depois para publicar trabalho, reconhece o nosso trabalho mesmo ainda sendo aluno, dizendo que o nosso trabalho tem sido gratificante para ele... ter contribuído na vida acadêmica dele... acho que o sucesso profissional do aluno também como um todo... de forma geral, a gente

sempre acompanha nas redes sociais alguns de nossos ex-alunos e eu fico bem feliz quando eu vejo eles bem resolvidos, bem realizados na vida profissional (PROFESSORA PÉROLA).

Se por um lado, o reconhecimento vindo com o término do curso de graduação é sinal de influência do professor na vida destes novos profissionais, por outro lado, enquanto ainda são acadêmicos, as respostas dos estudantes às estratégias adotadas pelo professor podem ser vistas como fatores satisfatórios. Em outros relatos, a professora Jade apontou, como fonte de satisfação, o empenho dos estudantes nas aulas que, consoante à opção da docente pelo uso de metodologia ativa, dedicaram-se mais aos estudos, deixando de lado, o ‘estudo antes do dia da prova’:

Mas, assim, que eu me senti satisfeita foi depois que eu comecei a usar metodologia ativa que foi o TBL e também a sala de aula invertida, porque eu percebia que os alunos viam com anotações, com resumos e eu me sentia muito feliz por isso, porque eu via que eles estavam estudando e que não era só um estudo antes do dia da prova... era um estudo diário, toda semana eles estavam estudando conteúdo, vindo para a sala de aula responder as questões e eu via que eles estavam entendendo (PROFESSORA JADE).

Esta subseção buscou entender o que motiva satisfatoriamente a prática docente dos participantes. As respostas discorreram para um professor satisfeito à medida que reconhece que o esforço na formação de futuros enfermeiros também é refletido na valorização profissional destes ex-alunos; ou ainda, quando a opinião do professor realmente é vista como um divisor de águas na decisão de permanecer no curso.

Ocasionou, também, ser fonte de satisfação a experimentação de novas estratégias metodológicas quando os alunos começaram a demonstrar interesse e dedicação contínuos no estudo dos conteúdos. Desta maneira, é por certo válido, retomar a ideia de que professores de áreas específicas ‘pedagogizam’ suas disciplinas, para apontar na subcategoria que segue, algumas didáticas específicas usadas pelos docentes da área da educação em Enfermagem.

9.3.3 Didáticas específicas na área da educação em enfermagem

Nesta subcategoria, apresenta-se a análise da entrevista com os participantes da pesquisa mediante várias temáticas encontradas na construção do movimento formativo de sua atuação docente. Optou-se, dessa maneira, para ampliar a compreensão das didáticas relatadas, expor sete temas envolvendo o ensino na educação em enfermagem, colocada no quadro 14:

Quadro 14 – Didáticas específicas no ensino de enfermagem

	Temática
<i>Nº 1 – Ensinar pesquisando</i>	
Não imaginava que a carga de pesquisa também permeava o ensino, no sentido de compreender que é possível ensinar pesquisando e aprender pesquisando [1]. Então para mim o ápice mesmo foi no doutorado [2] ... em outras palavras, é tornar o espaço da sala de aula no laboratório vivo de pesquisa... em laboratório de experimentação pedagógica [3]. É como se eu tivesse um encontro com vários protagonistas sociais [4] e ali eu aprendo e ensino, com base no conjunto de vivências [5] que circulam e aquilo dali é um material vivo de pesquisa. (PROFESSOR GORRIONE).	[1] Ação integradora [2] Qualificação profissional, trajetória [3] Autonomia docente [4] Novos papéis [5] Conhecimentos
<i>Nº 2 – Situação desafiadora</i>	
Quando você dá atividade muito fácil [1] pra eles fazerem ou coisas que são mais fáceis de eles desenvolverem, eles resolvem muito rápido e entregam e é de qualquer jeito... quando você vai colocando níveis de dificuldade [2] dessas atividades ou das avaliações, a gente observa que você colocou ele numa situação desafiadora [3] e ele acaba tendo que movimentar pra desenvolver aquilo ali pelo fato, por exemplo, que a gente tem a metodologia do PBL que durante muitos anos o aluno teve dentro do curso que buscar, discutir [4] o objetivo. (PROFESSOR LUCASIANO)	[1] Desinteresse [2] Estratégias metodológicas [3] Aluno ativo [4] Ações de iniciativa do aluno
<i>Nº 3 – A avaliação vai funcionar muito mais formativa</i>	
Como é que a gente procura dentro da nossa disciplina avaliar o aluno [1]? Formativa... então a avaliação vai funcionar muito mais formativa [2] do que somativa... Como é que é a formativa? Eu vou avaliar a parte cognitiva dele... então eu peço pra ele: desenho de todas as lâminas [3], então como é parte prática, eles têm que desenhar [4] todas as lâminas... no final, eles vão explicar [4] as lâminas... a gente faz uma discussão... eu boto alguns para discutir [4] daqui a pouco tiro uns e boto outros que não estão discutindo nada... eu preciso desse feedback [5] deles, eu preciso ouvir o aluno. Então a gente faz formativa e também eles entregam um produto final [6] ... ao desenhar a lâmina, eles estão fazendo desenho da célula, estão estudando, descrevendo toda estrutura... é o relatório. (PROFESSOR BONELLI).	[1] Obrigatoriedade formal [2] Opção por priorizar todo o processo formativo [3] Didática específica do professor [4] Sequência de ações no ensino [5] Ponto de permanência ou mudança do professor [6] Ação concreta do ensino
<i>Nº 4 – Conversar sobre algum assunto pedagógico</i>	
O que a gente acaba pegando e pegando de bom é quando a gente vai conversar [1] sobre algum assunto pedagógico [2] a gente vai conversar sobre situações dentro de sala de aula e isso vai fazendo com que a gente começa a repensar [3] né, então tem professor que utiliza várias metodologias ativas e ele compartilha muito isso em diálogo e rede social [1] e eu vejo, aquilo ali me dá curiosidade de tentar utilizar [3] também; o outro professor fala como ele faz o processo avaliativo com os alunos, então eu vejo que aquele ali pode ser interessante pra mim... então já aconteceu de eu mudar minha forma de metodologia [3] porque	[1] Tempo e espaço informais [2] Desafios e dificuldades [3] Autonomia docente

<p>eu vi outro professor relatando que ação de determinada metodologia de ensino tem feito com que os alunos aprendam o conteúdo de uma forma melhor. (PROFESSORA PÉROLA).</p>	
<p>Nº 5 – <i>Duplicando, triplicando a nossa carga horária</i></p>	
<p>No nosso curso, a gente tem uma deficiência por conta da quantidade de professores a gente tem essa deficiência da carga horária prática [1], por exemplo, eu levo meus alunos pra campo [2] e tem vários outros professores também que levam só que aí a gente acaba duplicando, triplicando a nossa carga horária [1], porque enquanto outras universidades são vários professores cada um fica com pequenos grupos [2], aqui não... eu divido a turma, às vezes, em 06 grupos, cada grupo você vai duas vezes e vai comigo, então eu vou 12 vezes [1] então é outra dificuldade que pra mim é um desafio também. (PROFESSORA SAFIRA).</p>	<p>[1] Conflito que independe do professor [2] Opção por priorizar a completude da teoria e prática</p>
<p>Nº 6 – <i>O aluno tem condições</i></p>	
<p>Primeiro, para que eu vou ficar dando aula de manual? [1] manual é protocolo, o aluno tem condições de ler o manual [2] e segundo... portaria, manual, norma técnica isso muda todo ano [3], então seria discutido com o preceptor essa discussão. Qual é o retorno do PIEESC [4]? É uma coisa que se chama avaliar, monitorar...como é que a gente avalia os programas? Trazendo o aluno pra dentro da sala de aula discutindo artigos [2] ... um artigo lá de Petrolina que discutiu o programa da criança como é que eles viram... o manual não vai discutir não vai avaliar programa [4] ... você tem que ter uma outra ferramenta, um pesquisador, vários pesquisadores que pesquisaram sobre aquilo. (PROFESSOR PERRIERI).</p>	<p>[1] Autonomia docente [2] Aluno ativo [3] Transformações externas e alterações no ensino [4] Objetivo da disciplina/módulo</p>
<p>Nº 7 – <i>Ele vai estar praticando</i></p>	
<p>Coloco alguns casos clínicos [1], desafios para eles... que foi um livro [2] que eu comprei para estimulá-los [3]. São desafios toxicológicos, eles falam sobre casos de mortes de estrelas, vários artistas, e ele [o livro] dá a ficha [4], coloca lá o laudo [4], coloca quais eram os medicamentos [4] que foram encontrados e aí pergunta se aquela causa [4] de morte poderia estar relacionada com aqueles medicamentos... o aluno tem que pesquisar sobre os medicamentos, explicar sobre eles [3] e aí tem um link com essa parte que querendo ou não é algo diferente, ele vai estar praticando [3]. É bem legal o livro, eu achei superinteressante... eu coloquei um desafio para eles agora... até a [nome da aluna] falou: professora, eu gostei muito do caso, do desafio [5]. (PROFESSORA JADE).</p>	<p>[1] Estratégias de ensino [2] Recurso didático [3] Objetivo de ensino [4] Dados e etapas para resolução do caso clínico [5] <i>Feedback</i> dos alunos</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao olhar para todas estas linhas gerais – ensinar pesquisando; situação desafiadora; a avaliação mais formativa; conversar sobre assuntos pedagógicos; duplicando/triplicando a nossa carga horária; o aluno tem condições; ele vai estar praticando –, concorda-se com Tardif e Lessard (2014, p. 17) quando dizem que “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais da sociedade do trabalho”.

Nesse sentido, podem ser encontradas entre as temáticas situações problematizadas no mundo do trabalho, por exemplo, a ação integradora, de um trabalho individual para o trabalho coletivo; autonomia docente, aluno ativo e novos papéis que as mudanças

interacionais e tecnológicas vão dando ao trabalhador, muitas vezes, em tempo e espaço informais.

É por isso que os professores são investidores do seu local de trabalho, pois pensam, dão sentido e significado aos seus atos, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão (TARDIF, 2014). Porque constroem conhecimentos, podem escolher a opção por priorizar todo o processo formativo e a completude da teoria e prática e perceber o ponto de permanência ou mudança do professor.

Portanto, nas 3 categorias centrais pensadas para a apresentação dos achados da presente pesquisa, quis-se compartilhar, primeiramente, a trajetória dos participantes nos caminhos da docência, dando ênfase à prática profissional como enfermeiro e suas contribuições durante a carreira docente. Em continuidade, buscou-se abordar os saberes docentes no ensino de enfermagem demonstrando por meio das narrativas a construção do arcabouço didático de um professor universitário no início de carreira. Assim, priorizou-se apresentar as mudanças percebidas quando se pensa no ensino de Enfermagem ontem e hoje, além da percepção que os participantes carregam sobre a profissão.

Por fim, a última categoria trouxe os desafios e esperanças na docência universitária de Enfermagem com a finalidade de demonstrar que as questões levantadas podem ser problematizadas pelo corpo docente e administrativo-gerencial de instituições, envolvendo esta e as demais áreas de conhecimento, na construção de condições e melhorias na profissão docente.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da trajetória pessoal e profissional dos participantes, professores do curso de Bacharelado em Enfermagem de uma instituição de Ensino Superior, propôs-se compreender a docência na educação em enfermagem contribuindo para os estudos desse campo do conhecimento.

Primeiramente, enfatizou-se que a perspectiva da docência foi sendo cultivada nas experiências da vida: crescimento dentro do ambiente escolar, grupo de estudos, familiares que são professores, familiares que são enfermeiros, convívio com profissionais da área da saúde, envolvimento influenciado por questões familiares em trabalhos de casa de apoio a soropositivos, participação em grêmios, engajamento político com educação em saúde nas periferias e favelas de grandes cidades.

Contudo, os conhecimentos pedagógicos não estiveram tão presentes na educação formal na graduação e pós-graduação dos participantes; estes os encontraram na monitoria, iniciação científica, em experiências como professores em cursos de nível técnico e até mesmo em 'curso preparatório para vestibular' passos para o contato com o ensino.

No transcorrer da entrevista, quando perguntados sobre narrativas de aulas que os deixaram satisfeitos ou insatisfeitos, o início da carreira docente, e acontecimentos que os fizeram ressignificar sua prática em sala de aula, os participantes levantaram questões que devem ser levadas em consideração, seja para superar lacunas ou proporcionar novas perspectivas de ensino, pensando-se em situações concretas de aprendizagem da docência em termos de educação continuada e permanente:

- a) sentimentos como insegurança/timidez frente ao perfil de aluno questionador;
- b) necessidade da prática profissional da assistência, como possibilidade de complementação do que é ensinado em sala de aula;
- c) existência de fragmentação entre o cargo de professor e do profissional enfermeiro;
- d) insuficiência de integração e ações formativas e colaborativas entre as instituições envolvidas no ensino – nem mesmo como estratégias de gestão;
- e) autorreflexão e ressignificação das práticas de ensino em termos de metodologias problematizadoras que defrontem os estudantes a situações desafiadoras, possibilitando acesso às habilidades e competências necessárias para construção do pensamento crítico no ensino de enfermagem.

Em relação ao modo como se constitui o exercício da docência na área da educação em enfermagem, foi possível considerar os seguintes apontamentos:

- a) a demanda por organização, debate e interação dos processos de ensino, pesquisa e extensão individuais dos docentes em uma perspectiva colaborativa de experiências curriculares e extracurriculares;
- b) a possibilidade da instituição de Ensino Superior, como um organismo gerencial, proporcionar suporte pedagógico: discussões que levem a inovações na ótica da educação e saúde, tanto no que diz respeito à sala de aula, currículo, parcerias, serviços, informações e dados;
- c) a necessidade de condições de formação e atualização em conhecimentos pedagógicos, de acordo com as necessidades verificadas pelos docentes;
- d) a importância de repensar as formas de realização do chamado “ensino prático” na educação em enfermagem.

Para o momento, do que foi possível analisar, é o que se faz necessário engendrar.

11 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária – Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27 n. (2), 07-31, CIEd - Universidade do Minho, 2014.

ÁVILA, E. G. B. R. de. **A construção da competência pedagógica na percepção do enfermeiro docente sob a perspectiva de sua história de vida**. 2015, 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário La Salle, UNILASALLE, Canoas, 2015.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012. 39-70p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASILIO, V. H. **A prática pedagógica no ensino superior**: o desafio de tornar-se professor. 124 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

BATISTA, N. A.; BATISTA, H. S. S.(Org.). **Docência em saúde**: temas e experiências. São Paulo: Senac São Paulo, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 2003.

BOLZAN, D. P. V. Processos formativos e docência: tecendo redes de formação na educação superior. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (Anais)**. Belo Horizonte, 2010, p. 1-27.

BRAGA, M. J. G. **Ser professor**: um estudo sobre a constituição identitária profissional do enfermeiro docente. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013.

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América latina. 17-54p. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R (Org.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2006.

_____. **Diante do outro cheio de perguntas**: uma coletânea de escritos sobre a pesquisa aplicada, a pesquisa participante, a pesquisa-ação-participante e a pesquisa militante. 137p. [S/D]. Disponível em <<https://apartilhadavida.com.br/book/diante-do-outro-cheio-de-perguntas/>> Acesso em: 02/09/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº. 3, de 7/11/2001. **Institui Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem**. Diário Oficial da união 09 nov 2001; Seção 1.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 05/08/2020.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº 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: Brasília, DF, edição 2013, Seção 1, Página 38.

CHAVES, T. V. **Um estudo sobre as formas de organização da formação pedagógica em cursos de licenciatura.** 2014. 442 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

CUNHA, M. I. da. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência.** Campinas, SP: Autores associados, 2005.

CUNHA, M. I. da; ISAIA, S. M. A. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, v. 2, p. 367-377. Brasília: INEP/MEC, 2006.

DEMO, P. **Pesquisa participante: mito e realidade.** Brasília, DF: UnB/INEP, 1982.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente.** 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2013. 480 p.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (Orgs). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 121-143.

ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R.; BOLZAN, D. P. V. Educação superior: a entrada na docência universitária. **ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Encontro)**, 33., Caxambu, MG, 2010.

ISAIA, S. M. A. Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor do ensino superior. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Orgs). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior.** Santa Maria: UFSM, 2009. p. 95-106.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação.** [online], n. 19, p. 20-28, jan-abr. 2002.

LIMA, M. J. **O que é enfermagem.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

MACIEL, A. M. R. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R.

(Orgs). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: UFSM, 2009. p. 63-78.

MACIEL, A. M. R.; ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 181-190, maio/ago. 2012.

MAMEDE, S. Aprendizagem Baseada em Problemas: características, processos e racionalidade. In: MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (Orgs). **Aprendizagem Baseada em Problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional**. Fortaleza: Hucitec, 2001, p. 25-48.

MASETTO, M. T. (Org). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/modernoportugues/busca/portuguesbrasileiro/atura#:~:text=Etnol%20Cesto%20cil%C3%ADndrico%20que%20os,ETIMOLOGIA%20tupi%20atur%C3%A1>>. Acesso em: 10 out. 2021.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MISSIO, L. **O entrelaçar dos fios na construção da identidade docente dos professores do Curso de Enfermagem da UEMS**. 2007. [s.n.]. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Percurso da vida adulta e suas implicações o educador. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (Orgs). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 27-46.

NÓVOA, A. et al. **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2006.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 232p.

PETTENGILL, M.A.M. et al. O professor de enfermagem frente às tendências pedagógicas: uma breve reflexão. **Rev. Esc. Enferm.USP**, v.32, n.1, p.16-26, abr. 1998.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. **Saberes**, Jaraguá do Sul, S.C., v. 2, n. 2, p. 2-11, 2001.

PINHEL, I.; KURCGANT, P. Reflexões sobre competência docente no ensino de enfermagem. **Rev. Esc. Enferm. USP** [online]. 2007, v. 41, n.4, pp.711-716.

PRATES, M. T. B. **A prática docente de um professor universitário**: uma história para escrever outras histórias. 2004. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2004.

SACRISTÁN, G. J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999, p. 75-93.

SCHERER, C. M. **A constituição do professor de enfermagem na formação profissional para a docência**. 2010. 76 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2010.

SOARES, S. R.; M. I. CUNHA. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **RBPG**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577 - 604, dezembro de 2010.

SOARES, S. R.; Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. p. 93-108. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M., (Org.). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 400p.

TACLA, M. T. G. M. **Desenvolvendo o pensamento crítico em alunos de enfermagem**: uma experiência através da metodologia da problematização. Goiânia: Goiânia AB, 2002, 191p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

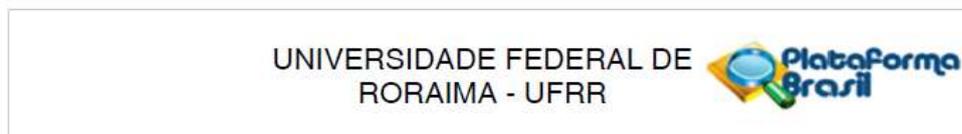
VAZ, J. A. **De engenheiro a professor**: a construção da profissionalidade docente. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2015.

VEIGA, I. P. A. A docência na Educação Superior e as didáticas especiais: campos em construção. **Revista Educação, Santa Maria**, v. 36, n. 3, p. 455-464, set./dez. 2011.

VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. A multidimensionalidade da docência na educação superior. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 33-50, jan-mar, 2012.

ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO A – Comprovante de envio e aprovação do projeto



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A constituição da docência de professores universitários do curso de Bacharelado em Enfermagem de uma instituição pública.

Pesquisador: Dalila Marques Lemos

Versão: 2

CAAE: 40860620.4.0000.5302

Instituição Proponente: Universidade Federal de Roraima - UFR

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 142953/2020

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto A constituição da docência de professores universitários do curso de Bacharelado em Enfermagem de uma instituição pública, que tem como pesquisador responsável Dalila Marques Lemos, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Federal de Roraima - UFRR em 09/12/2020 às 12:20.

— DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A constituição da docência de professores universitários do curso de Bacharelado em Enfermagem de uma instituição pública.
Pesquisador Responsável: Dalila Marques Lemos
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 40860620.4.0000.5302
Submetido em: 14/01/2021
Instituição Proponente: Universidade Federal de Roraima - UFR
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Comprovante de Recepção:  PB_COMPR

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA¹³

A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE BACHARELADO EM ENFERMAGEM DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA

PARTE I

DADOS PESSOAIS:

1. Nome: _____

2. Telefone: _____ Naturalidade: _____
Nascimento: ____/____/____

3. Faixa Etária:

() 25 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () acima de 50 anos

4. Graduação: ano: _____ Instituição: _____
área _____

5. Pós-graduação:

• Aperfeiçoamento: ano _____ Instituição _____
área _____

• Especialização: ano _____ Instituição _____
área _____

• Mestrado: ano _____ Instituição _____
área _____

• Doutorado: ano _____ Instituição _____
área _____

PARTE II

DADOS PROFISSIONAIS:

6. Regime de trabalho: _____

7. Carga horária semanal: _____

8. Há quanto tempo é professor: _____

9. Leciona em mais alguma Instituição? () Sim () Não

• Qual: _____

10. Disciplinas que ministra atualmente no curso de bacharelado em enfermagem desta instituição:

11. Disciplinas que já ministrou no curso de bacharelado em enfermagem desta instituição:

12. Além das disciplinas no curso de bacharelado em enfermagem, ministra disciplinas em outros cursos ou programas desta ou de outra instituição?

() Sim () Não

¹³Adaptado do instrumento de coleta de dados de Basílio (2010).

• Qual: _____

• Há quantos anos? _____

13. Exerce alguma outra atividade profissional? () Sim () Não

• Qual: _____

• Há quantos anos? _____

14. Participou de algum curso que envolve formação do professor: () Sim () Não

Qual? Há quanto tempo? _____

15. No curso de Pós-Graduação, houve alguma disciplina específica relacionada à docência?

() Sim () Não

Qual? _____

16. O senhor(a) iniciou a docência no Ensino Superior?

() Sim () Não

Caso a resposta seja *não*, responda em qual nível de ensino ou instituição: _____

17. Quando enfrenta alguma dificuldade - problemas da ordem de ensino, em sala de aula - relacionada à docência, a quem ou a quê o senhor(a) recorre? _____

APÊNDICE B – ROTEIRO-REFERÊNCIA PARA ENTREVISTA¹⁴

1. Identificação pessoal:

1.1 Fale sobre sua trajetória pessoal relacionada à infância, primeiros passos na escola, experiências marcantes da infância e da escola com colegas e professores.

1.2 Por que decidiu ser docente? Qual o sentido da docência em sua vida?

1.3 Optaria pelo exercício exclusivo do magistério, caso pudesse? Por quê?

2. Formação Profissional:

2.1 Sobre sua trajetória profissional: como se deu a escolha pela área da saúde? Como foram os anos de graduação? Teve algum fato ou acontecimento que o marcou ou que considera importante para a carreira docente?

2.2. Como eram os professores que você considerava bons professores?

2.3 O senhor se considerava um bom aluno?

2.4 Participou de alguma atividade complementar, fez iniciação científica ou monitoria?

2.5 O senhor pensa que o ensino de graduação hoje está muito diferente de quando se formou?

2.6 O motivo que o levou a trabalhar na área de educação, período de formação e atuação na enfermagem e na docência.

2.7 Como se deu seu encontro com a profissão docente.

2.8 Como se tornou professor(a) do Ensino Superior.

2.9 Aspectos marcantes vivenciados na fase inicial de exercício da docência como professor do curso de enfermagem.

3. Trajetória profissional

3.1 Fale da sua trajetória profissional como docente do curso de enfermagem, realçando os desafios enfrentados no cotidiano da profissão.

3.2 Destaque professores que exerceram influência em sua vida pessoal e profissional

3.3 Que professor(a) era no início de sua carreira e em que professor se tornou na vivência da profissão docente. O que contribui para a resignificação de seus modos de ser professor.

3.4 Quais acontecimentos marcaram o início da sua vida profissional na docência?

3.5 Pensa ser importante e/ou necessária a formação pedagógica para o professor do curso de enfermagem? Justifique.

3.6 O senhor também tem uma carreira como pesquisador, publicando artigos, o senhor acredita que o desenvolvimento de pesquisa ajuda o enfermeiro (farmacêutico ...) professor?

3.7 Cite os seus investimentos na formação pedagógica para atuar na área docente.

4. A prática pedagógica

4.1 Como desenvolve sua atividade em sala de aula ou no laboratório?

4.2 Faça uma narrativa de sua aula na qual ficou satisfeito(a) e uma narrativa de uma aula na qual ficou insatisfeito(a).

4.3 Aspectos que considera relevante no desenvolvimento das atividades em sala de aula ou no laboratório.

4.4 O senhor orienta TCC e participa de bancas de qualificação e defesa de TCC e de dissertação/doutorado, o que essa atividade influencia o desenvolvimento da docência? O senhor acredita que o professor também aprende com o aluno?

4.5 Cite as aprendizagens constantes na vivência em sala de aula.

4.6. Como percebe a docência em um contexto mais amplo, da sociedade, por exemplo?

4.7 Que acontecimento o levou a rever sua prática em sala de aula? Alguma vez isso aconteceu? Em que momento da carreira?

¹⁴ Adaptado do instrumento de coleta de dados de Basílio (2010) e Vaz (2015).

- 4.8 Quais os principais problemas enfrentados pelo professor no exercício de sua profissão?
- 4.9 Quais são as suas fontes de satisfação e insatisfação como professor?
- 4.10 Com alguns anos de docência como o senhor(a) tem, você considera que possui uma perspectiva completa da função docente? Por quê?
- 4.11 Quem é o professor(a) _____ ?

ANEXO B – MODELO DE CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**

À: Coordenação do Curso de Bacharelado em Enfermagem

Senhor(a) Coordenador(a),

Eu, DALILA MARQUES LEMOS, venho pelo presente, solicitar autorização para realizar a pesquisa intitulada “**A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE BACHARELADO EM ENFERMAGEM DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA**” a ser realizada no âmbito do curso de enfermagem sob minha responsabilidade.

Assumo a responsabilidade de fazer cumprir os termos da Resolução nº 466/CNS/MS, de 12 de dezembro de 2012, e demais resoluções complementares à mesma, viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, a coleta de dados deste projeto será iniciada, atendendo todas as solicitações administrativas desta Direção.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me a disposição para qualquer esclarecimento.

Pesquisador principal: Dalila Marques Lemos

Pesquisador assistente: Pedro Augusto Hercks Menin.

Assinatura do pesquisador responsável

() Concordamos com a solicitação () Não concordamos com a solicitação

Assinatura do gestor da instituição onde será realizada a pesquisa

Boa Vista, ____ / ____ / ____

APÊNDICE C – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro professor(a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE BACHARELADO EM ENFERMAGEM DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA**”, oriunda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima, sob a responsabilidade dos pesquisadores: (Dalila Marques Lemos sob a orientação do Prof. Dr. Pedro Augusto Hercks Menin) e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e poderá sair da pesquisa sem nenhum prejuízo para você ou para o pesquisador; entretanto, gostaríamos de contar com a sua colaboração.

1. **O objetivo deste estudo é:** Investigar a prática pedagógica e a constituição da docência de professores universitários do curso de bacharelado em enfermagem de uma instituição pública.
2. **Sua participação nesta pesquisa será:** responder a um questionário bem como as perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevista semiestruturada com roteiro-referência. Após a transcrição, a ser sinalizada pela pesquisadora via contato e-mail, o participante poderá averiguar a autenticidade de seu relato, podendo alterá-lo conforme dispor.
3. **O principal benefício relacionado com a sua participação será:** aprimorar o conhecimento científico para a docência universitária na área da saúde.
4. **O principal risco relacionado com a sua participação será:** Não haverá risco de qualquer natureza relacionado à sua participação.
5. **Serão incluídos nesta pesquisa:** _____

As informações desta pesquisa serão confidenciais e garantimos que somente o pesquisador saberá sobre sua participação.

Você receberá uma via deste termo com o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do CEP e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Você poderá entrar em contato conosco, sempre que achar necessário, através do telefone do pesquisador responsável, Dalila Marques Lemos, número e do Prof. Dr. Pedro Augusto Hercks Menin, caso tenha alguma dúvida.

Pesquisador

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Participante da Pesquisa

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa: Bloco da PRPPG-UFRR, última sala do corredor em forma de T à esquerda (o prédio da PRPPG fica localizado atrás da Reitoria e ao lado da Diretoria de Administração e Recursos Humanos - DARH) Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR E-mail: (95) 3621-3112 Ramal 26.