

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE ENFERMEIRAS-PROFESSORAS
UNIVERSITÁRIAS EM SEUS PERCURSOS PROFISSIONAIS DOCENTES

LUCIENE GOMES PIMENTA CABRAL

ORIENTADORA: PROFESSORA DRA. RITA BUZZI RAUSCH

JOINVILLE – SC

2024

LUCIENE GOMES PIMENTA CABRAL
CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE ENFERMEIRAS-PROFESSORAS
UNIVERSITÁRIAS EM SEUS PERCURSOS PROFISSIONAIS DOCENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente, da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Rita Buzzi Rausch

Joinville – SC

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

C117c	<p>Cabral, Luciene Gomes Pimenta Constituição identitária de enfermeiras-professoras universitárias em seus percursos profissionais docentes / Luciene Gomes Pimenta Cabral; orientadora Dra. Rita Buzzi Rausch. – Joinville: Univille, 2024.</p> <p>189 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Professores de enfermagem. 2. Professoras universitárias. 3. Professores - Formação. 4. Ensino superior. I. Rausch, Rita Buzzi (orient.). II. Título.</p> <p>CDD 610.7307</p>
-------	---

Elaborada por Ana Paula Blaskovski Kuchnir – CRB-14/1401

TERMO DE APROVAÇÃO

Termo de Aprovação

“Constituição Identitária de Enfermeiras-Professoras em seus Percursos Profissionais Docentes”

por

Luciene Gomes Pimenta Cabral

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rita Buzzi Rausch
Orientadora (UNIVILLE)

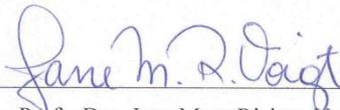
Profa. Dra. Marcia Selpa Heinzle
(FURB)

Prof. Dr. Allan Henrique Gomes
(UNIVILLE)

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Profa. Dra. Rita Buzzi Rausch
Orientadora (UNIVILLE)



Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Joinville, 17 de junho de 2024.

Dedicatória

Ao meu marido, Carlos Henrique, companheiro inseparável e melhor amigo, sem o qual eu certamente não teria chegado até aqui, meus melhores sentimentos.

De tudo ao meu amor serei atento,
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento

(Trecho do poema de Soneto de fidelidade,
Vinícius de Moraes)

AGRADECIMENTOS

Parece clichê, mas nada mais verdadeiro do que iniciar agradecendo a Deus, e toda espiritualidade amiga, esta conquista maravilhosa. Por toda sustentação nos momentos de angústia nesta caminhada, muito obrigada.

Aos meus pais e irmão (todos *in memoriam*) que hoje não estão mais fisicamente neste plano, mas que com certeza, estão felizes pela minha felicidade, muito obrigada.

A minha orientadora, professora Rita, por estar sempre presente, me incentivando e estimulando. Ela acreditou em mim em momentos em que nem eu acreditei, muito obrigada.

Aos professores Márcia e Allan, que aceitaram fazer parte da minha banca e que tantas contribuições trouxeram a esta pesquisa, muito obrigada.

Às professoras-enfermeiras Aline, Elviani, Flaviane e Sandra, pela disponibilidade e carinho, sem as quais essa pesquisa não seria possível, muito obrigada.

A todos os professores que tive no mestrado, por dividir comigo seus conhecimentos, por me descortinar um mundo novo, muito obrigada.

A todos os colegas com quem tanto aprendi, pelos momentos de alegria e descontração, de apreensão, pelas partilhas e generosidades, muito obrigada.

À Rita da Costa que mais que uma magnífica revisora, sem que nunca tenhamos nos conhecido pessoalmente, sempre me estendeu a mão, muito obrigada.

Enfim, ninguém caminha sozinho, e chegar até aqui foi uma conquista de muitas mãos...

Estar aqui não é a realização de um sonho, pois nunca sonhei estar neste lugar. Considero esta conquista como um presente do Universo, aqueles arranjos divinos que só a vida sabe fazer.

A todos que de uma maneira ou de outra me oportunizaram esse presente, gratidão!

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao GETRAFOR - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente e integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Seu objetivo geral foi elucidar a constituição identitária docente de enfermeiras-professoras universitárias no seu percurso profissional docente. Os objetivos específicos foram: identificar os saberes de docência de boas enfermeiras professoras na compreensão de estudantes concluintes no curso de Enfermagem; analisar a trajetória de vida profissional de enfermeiras-professoras e desvelar movimentos fundamentais à constituição identitária docente de enfermeiras-professoras. Os pressupostos teóricos que fundamentaram a pesquisa foram: Freire (2011, 2020), Tardif (2014, 2000), Cunha (1999, 2007, 2009, 2010, 2014a, 2014b, 2018, 2019, 2022), Carlos Marcelo (1999, 2009, 2010), Shulman (2014), Nóvoa (2019, 2023), entre outros. A pesquisa foi realizada com acadêmicos e docentes do curso de Enfermagem da UNIVILLE. A escolha metodológica caracterizou a pesquisa como de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa de campo e a produção dos dados ocorreu a partir da análise de questionários que foram realizados com acadêmicos do 5º ano do Curso de Bacharelado em Enfermagem e entrevistas narrativas feitas com enfermeiros-docentes do respectivo curso escolhido pelos discentes. Os dados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo. A análise se deu em duas etapas. Na primeira analisamos os dados provenientes dos estudantes e estabelecemos as seguintes categorias de análise: saberes afetivo- emocionais, saberes pedagógicos, saberes disciplinares e saberes inter-relacionais. Na segunda etapa, analisamos as narrativas das enfermeiras-professoras participantes e estabelecemos eixos de análise a partir de Vaillant e Marcelo (2015). O primeiro eixo é o 'A' de antecedente que gerou a seguinte categoria: Trajetórias pessoais, motivações e sentimentos dos professores. O eixo 'B', de base, refere-se à formação inicial deste profissional, cuja categoria foi: Interfaces entre o curso de graduação em enfermagem e a formação docente. O eixo 'C' abrange o começo na docência e gerou a categoria: Iniciação na carreira docente na Educação Superior; e o último eixo a ser analisado foi o 'D' de desenvolvimento profissional docente, para o qual estabelecemos a seguinte categoria: A formação continuada como estruturante na formação do docente da educação superior. A última etapa da análise gerou as categorias: Do curso de Enfermagem à formação pedagógica; Da pós-graduação à busca da excelência profissional; Da experiência à construção de saberes docentes; De enfermeira-professora a professora-enfermeira. Esta pesquisa apresenta os caminhos trilhados por essas profissionais e que as tornaram enfermeiras-professoras bem-sucedidas na compreensão de seus alunos, visto que não há no currículo de formação destas profissionais disciplina obrigatória que as prepare para a docência na educação superior e desta forma contribuir para a reflexão daqueles que buscam alcançar a excelência no exercício da sua prática. Também traz argumentos para problematizar as políticas públicas de formação de professores específicas à educação superior no Brasil.

.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente. Saberes Docentes. Educação Superior. Enfermeiro-professor.

IDENTITY CONSTITUTION OF UNIVERSITY NURSE-TEACHERS IN THEIR PROFESSIONAL TEACHER CAREERS

ABSTRACT

This research is linked to GETRAFOR - Study and Research on Work and Teacher Training and is part of the Postgraduate in Education from the University of the Joinville Region - UNIVILLE. Its general objective was to elucidate the teaching identity constitution of university nurse-teachers in their professional teacher career. The specific objectives were a) to identify the teaching knowledge of good nurse teachers in understanding students nursing graduate courses; b) to analyze the professional life trajectory of nurse-teachers; c) to reveal fundamental movements to the constitution of teaching identity of nurse teachers. The theoretical assumptions of the research were: Freire (2020), Tardif (2015), Cunha (1999, 2009, 2010, 2016, 2018, 2019, 2022), Carlos Marcelo (1999, 2009), Shulman (2014), Nóvoa (2019, 2023), among others. This is a qualitative research approach. A data production occurred from questionnaires answered by academics of the 5th year of the bachelor's degree in nursing at University of the Joinville Region – UNIVILLE. The narrative interviews were carried out with nurse-teachers from the chosen course. The data were treated based on the technique content analysis. The analysis took place in two stages. The first stage refers to the specific objective in which we analyze the student's data, and we established the following categories: affective-emotional knowledge; pedagogical knowledge; disciplinary knowledge and interrelation knowledge. The second stage comprises the analysis of the second and third specific objectives, in which the narratives of the participating nurse teachers were treated. For the second specific objective we established axes of analysis based on Vaillant and Marcelo (2015): 'A' for antecedent that generated the category Personal Trajectories, including teacher's motivations and feelings; 'B' refers to the initial teachers training base, whose category, Interfaces, makes a relation between the undergraduate nursing course and training teacher; 'C' covers the initial stage for teachers career and generates the category Initiation for those which are in the beginning of the Higher Education career; and 'D' of teaching professional development, which we established as a following category: continuing training as a structuring element in the training of teaching staff college education. The third specific objective generated the following categories: nursing course for pedagogical training; from postgraduate degree to professional excellence; from the experience to the construction of the teacher's knowledge; from nurse-teachers to teachers-nurse. This research presented legislation aimed at higher education and brought a synthesis of the nursing course, since its establishment as an area of knowledge up to legal regulations. I also brought the paths followed by nurse teachers who identified themselves with the professional teachers and who became good teachers in understanding their students. Such trajectories, although unique, can contribute to the professional development of other Higher Education teachers. It also brings arguments to problematize public policies for teachers training, specific to higher education in Brazil.

Keywords: teacher professional development; teaching knowledge, college education; nurse-teacher.

CONSTITUCIÓN IDENTITARIA DE ENFERMERAS-PROFESORAS UNIVERSITARIAS EN SUS RECORRIDOS PROFESIONALES DOCENTES

RESUMEN

La presente investigación está vinculada al grupo GETRAFOR – ‘Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente’ y integra el programa de Pós-Grado en Educación de la Universidad de la Región de Joinville - UNIVILLE. Su objetivo general fue aclarar la constitución identitaria docente de enfermeras-profesoras universitarias en su recorrido profesional docente. Los objetivos específicos fueron: a) identificar los saberes de buenas enfermeras en la comprensión de estudiantes concluyentes del curso de enfermería; b) analizar la trayectoria de vida profesional de enfermeras-profesoras; c) desvelar movimientos fundamentales para la constitución identitaria docente de enfermeras-profesoras. Los presupuestos teóricos que fundamentaron la investigación fueron: Freire (2020), Tardif (2015), Cunha (1999, 2009, 2010, 2016, 2018, 2019, 2022), Carlos Marcelo (1999, 2009), Shulman (2014), Nóvoa (2019, 2023), entre otros. Se trata de una investigación con enfoque cualitativo de campo. La producción de los datos ocurrió a partir de cuestionarios respondidos por estudiantes cursando el 5º año del Grado de Bachillerato en Enfermería de la Universidad de la Región de Joinville - UNIVILLE y entrevistas narrativas hechas con enfermeros-docentes del respectivo curso elegido por los estudiantes como buenos profesores. Los datos fueron analizados a partir de la técnica de análisis de contenido. El análisis ocurrió en dos etapas. La primera atiende al primer objetivo específico en que hemos analizado los datos provenientes de los estudiantes y hemos establecido las siguientes categorías de análisis: saberes afectivo-emocionales; saberes pedagógicos; saberes disciplinares y saberes inter-relacionales. La segunda etapa comprende el análisis del segundo y terceros objetivos específicos en el que analizamos las narrativas de las enfermeras-profesoras participantes. Para el segundo objetivo específico fue establecido ejes de análisis a partir de Vaillant y Marcelo (2015): “A” de antecedentes que generó la categoría Trayectorias personales, motivacionales y sentimientos de los profesores; “B” de base que refiere a la formación inicial de los profesores, cuya categoría fue Interfaces entre el curso de Grado en enfermería y la formación docente; “C” que abarca el inicio en la docencia y generó la categoría Iniciación en la carrera docente en la Educación Superior; y “D” de desarrollo profesional docente, que establecemos como categoría: La formación continua como estructurante en la formación del docente de la educación superior. El tercer objetivo específico generó las categorías: del grado de enfermería a la formación pedagógica: del postgrado a la busca por la excelencia profesional; de la experiencia a la construcción de saberes docentes; de enfermera-profesora a la profesora-enfermera. Esta investigación presentó la legislación voltada para la educación superior y trajo una breve síntesis del grado de enfermería, desde su constitución como área del conocimiento hasta las reglamentaciones legales. Trajo también caminos recorridos por profesoras-enfermeras que se han identificado con la profesión docente y que se tornaran buenas profesoras en la comprensión de sus alumnos. Tales trayectorias, a pesar de singulares, pueden contribuir con el desarrollo profesional de otros profesores de la Educación Superior. También trae argumentos para problematizar las políticas públicas de formación de profesores específicas para la educación superior en el Brasil.

Palabras clave: *desarrollo profesional docente; saberes docentes; educación superior; enfermero-profesor.*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Qualificação dos docentes - Docentes, em exercício, na educação superior, por formação - Brasil 2011-2021	39
Figura 2 – Taxa de escolarização bruta e líquida - Brasil 2012-2021	40
Figura 3 – Participação da rede privada de educação superior de graduação - Brasil 2021	42
Figura 4 – Distribuição dos ingressantes, por grau acadêmico do curso - Brasil 2021	43

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de permanência na instituição.....	70
Gráfico 2 – Faixa etária dos respondentes.....	70
Gráfico 3 – Classificação por gênero dos acadêmicos.....	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos afins com as palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente, saberes docentes, educação superior, enfermeiro-professor	21
Quadro 2 – Universidades no sul do Brasil que oferecem Curso de Enfermagem e a habilitação do egresso	50
Quadro 3 – Enfermeiras-professoras participantes da pesquisa	63
Quadro 4 – Procedimento de produção de dados e participantes da pesquisa	64
Quadro 5 – Objetivo, eixos, categorias e subcategorias	81
Quadro 6 – Objetivo e categorias	99

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEn	Associação Brasileira de Enfermagem
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Componente Curricular
CCE	Capacitação de Curricularização da Extensão
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CIP	Centro de Inovação Pedagógica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNRMS	Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde
COFEN	Conselho Federal de Enfermagem
COREMU	Comissão de Residência Multiprofissional em Saúde
COREN	Conselho Regional de Enfermagem
DD	Desenvolvimento Docente
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EaD	Educação a Distância
EBSCO	Plataforma de Pesquisa EBSCOhost
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNC	Fundação Universitária do Norte Catarinense
FUNDAJE	Fundação Joinvilense de Ensino
FURB	Universidade Regional de Blumenau
FURJ	Fundação Educacional da Região de Joinville
HJAF	Hospital Materno Dr. Jeser Amarante Faria
HMSJ	Hospital Municipal São José
HRHDS	Hospital Regional Hans Dieter Schmidt
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ID	Integração Docente
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDV	Maternidade Darcy Vargas
MEC	Ministério de Educação
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OECD iLibrary	Biblioteca online da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCK	Pedagogical Content Knowledge
PDC	Profissionalização Docente Continuada
PDI	Profissionalização Docente Intensiva
PDPI	Plano de Desenvolvimento Profissional Individual
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPD	Programa de Profissionalização Docente
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SC	Estado de Santa Catarina
SENADEn	Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SMS	Secretaria Municipal de Saúde
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
UBS	Unidade Básica de Saúde
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UECE	Universidade do Estado do Ceará
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UESF	Unidade de Estratégia e Saúde da Família
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade do Norte do Paraná
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNC	Universidade do Contestado
UNEaD	Educação a Distância da UNIVILLE

UNESC	Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNINTEGRA	Univille Integrada
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
2.1 Desenvolvimento Profissional e Identidade Docente	26
2.2 Saberes Docentes	30
2.3 Formação de Professores da Educação Superior	36
2.4 O Curso de Enfermagem e a Formação do Enfermeiro-Professor	46
3 METODOLOGIA	55
3.1 Abordagem e Tipologia da Pesquisa	55
3.2 Campo Empírico: situando a Instituição de Ensino Superior (IES) e o Curso de Enfermagem em que as professoras participantes atuam	56
3.3 Participantes da Pesquisa e Procedimentos de Produção de Dados	60
3.4 Procedimento de Análise de Dados	64
3.5 Aspectos Éticos da Pesquisa	67
4 ANÁLISE DOS DADOS	69
4.1 Saberes docentes de boas enfermeiras-professoras na compreensão de estudantes concluintes do Curso de Enfermagem	69
4.1.1 SABERES AFETIVO-EMOCIONAIS	72
4.1.2 SABERES PEDAGÓGICOS.....	74
4.1.3 SABERES DISCIPLINARES	77
4.1.4 SABERES INTER-RELACIONAIS	78
4.2 Percursos formativos de enfermeiras-professoras na Educação Superior .80	
4.2.1 TRAJETÓRIAS PESSOAIS, MOTIVAÇÕES E SENTIMENTOS	83
4.2.2 INTERFACES ENTRE O CURSO DE ENFERMAGEM E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	86
4.2.3 INICIAÇÃO NA CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	89
4.2.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESTRUTURANTE NA FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	92
4.3 Movimentos estruturantes da identidade docente das professoras-enfermeiras	98
4.3.1 DO CURSO DE ENFERMAGEM À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	99
4.3.2 DA PÓS-GRADUAÇÃO À BUSCA DA EXCELÊNCIA PROFISSIONAL.....	103
4.3.3 DA EXPERIÊNCIA À CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES	106

4.3.4 DE ENFERMEIRA-PROFESSORA À PROFESSORA-ENFERMEIRA	109
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS.....	117
ANEXOS	131
ANEXO A – Parecer Consubstanciado CEP.....	131
ANEXO B – Documentos TCLE (p/ acadêmico e p/ professor)	134
ANEXO C – Autorização para uso de imagem e/ou voz.....	138
APÊNDICES	139
APÊNDICE A – Carta de Anuência	139
APÊNDICE B – Questionário Misto.....	140
APÊNDICE C – Questionário <i>Google</i>.....	142
APÊNDICE D – Quadro A	144
APÊNDICE E – Quadro B	147
APÊNDICE F – Respostas.....	148

1 INTRODUÇÃO

Há décadas existe um movimento buscando a profissionalização e a valorização da carreira docente na Educação Superior. Muitos educadores se debruçaram sobre o tema, pesquisando o assunto sob várias óticas. Todos contribuíram, e ainda contribuem, significativamente, para que esta carreira conquiste o lugar que merece na sociedade. Profissão formadora de todas as profissões que têm na pessoa do professor o elo entre aquele que busca o saber e aquele que necessita garantir sua aprendizagem. Porém, ninguém é vazio de conhecimento e essa troca se dá em um âmbito muito maior do que sugere o senso comum no sentido daquele que detém o conhecimento para aquele que o receberá. Mas, como se forma esse profissional docente? Que conhecimentos o constituem além do saber aprendido nos cursos de graduação e pós-graduação?

Esta pesquisa reflete sobre a profissionalização docente na educação superior de uma forma mais ampla, entretanto tem seu foco no enfermeiro-professor dada a constatação das dificuldades enfrentadas por este profissional, devido à falta de conhecimentos pedagógicos durante o seu período de formação inicial. Cunha (2010, p. 77) nos alerta que “[...] não basta ser um professor para provocar aprendizagem nos alunos; é preciso entender as múltiplas demandas para esse profissional e reconhecer a docência universitária como uma ação complexa”.

A escolha pelo tema se deu, inicialmente, após a pesquisadora cursar a disciplina de Trabalho e Formação Docente, como aluna em regime especial, no curso de Mestrado em Educação e ter o primeiro contato com estudos pedagógicos, processos educativos e metodologias utilizadas por professores para que a prática pedagógica aconteça. Esta aproximação com o tema evidenciou a fragilidade da formação da pesquisadora para ensinar. Sendo enfermeira de formação e já tendo atuado como docente em instituições de ensino, tanto em curso de formação técnica como de graduação, conscientizou-se da limitação que possui, visto que na matriz curricular do curso de formação de graduação em enfermagem não há disciplina obrigatória que contemple a formação docente. E esse primeiro contato a fez compreender que a profissão docente não se define pelo domínio exclusivo do conteúdo, mas também pela capacidade de dominar, utilizar e mobilizar outros saberes com o objetivo de permitir ao educando a apreensão do conteúdo proposto.

Esta constatação pessoal da lacuna formativa da pesquisadora, vai ao encontro de pesquisas de vários autores. Destacamos o trabalho de Soares *et al* (2024) que investigaram essa temática e em sua conclusão apresentaram que

As dificuldades evidenciadas pelos enfermeiros docentes envolvem o sofrimento gerado em decorrência da falta de preparo na formação acadêmica no que cerne ao ensino didático, pedagógico e psicológico. Cabe ressaltar que o exercício de educação demanda preparo, o que evidencia a necessidade da reflexão acerca da formação específica sobre os modelos pedagógicos ainda na graduação, com apresentação de métodos de ensino e harmonização de saberes e, dessa forma, construção de múltiplas possibilidades, permitindo ao egresso a liberdade de atuação de competência na área assistencialista e educacional (Soares *et al*, 2024, p.8).

Diante desta compreensão, se fez necessária a busca de uma solução para sanar essa fragilidade. A oportunidade surgiu com a possibilidade de cursar o mestrado em educação que trouxe uma chance real de preencher essa lacuna formativa. Esta possibilidade veio ao encontro da conscientização de que se deseja realizar um trabalho com qualidade, que realmente tenha valor, não um valor palpável tão valorizado no mundo capitalista, mas um valor subjetivo que acrescente e instigue à formação humana, é necessário à qualificação para sair do lugar comum tão bem destacado por Freire (2020, p. 39, grifo próprio) quando nos alerta que

[...] O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, 'desarmada', indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a **curiosidade epistemológica** do sujeito.

E este saber, desprovido de embasamento teórico, não é capaz de sustentar a excelência tão necessária a um bom professor. Faz-se necessário avançar de uma consciência ingênua para uma consciência crítica.

A análise sobre a excelência dos docentes do curso bacharelado em enfermagem é um assunto pouco pesquisado, e, dessa forma, elucidar os saberes docentes constituídos por enfermeiras-professoras universitárias ao longo de seu desenvolvimento profissional docente é o objetivo desta investigação.

Refletir sobre os resultados desta pesquisa, permitirá as enfermeiras-professoras participantes reafirmarem sua prática, bem como aos novos professores trilharem caminhos que os direcionem ao aprimoramento dos seus saberes, pois iniciar sua trajetória a partir de um caminho já construído, facilitará para aquele que está iniciando, construir o seu próprio fazer docente sustentado por experiências

exitosas. Este fazer alicerçado por professores experientes, tão defendido por diversos autores, os direcionará a alcançar esta excelência tão preterida, visto estarem fundamentados teoricamente, tanto pela experiência quanto pela vivência de, e com, seus pares.

Tendo como ponto de partida a confirmação da ausência de um percurso formativo aprofundado que enfoque à docência em sua matriz curricular, surge a necessidade de conhecer o que há de produção científica na área da educação, voltada para a formação do enfermeiro-professor. No meio acadêmico, a esta busca dá-se o nome de “Estado de Conhecimento”, conforme Morosini (2015, p.102)

[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Utilizamos para tal o banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. A escolha por esse banco de dados se deu pela facilidade de acesso às dissertações e teses defendidas nas diversas universidades brasileiras, bem como pela opção de busca com um ou mais descritores vinculados às palavras-chave da pesquisa que foram: Desenvolvimento profissional docente, saberes docentes, educação superior, enfermeiro-professor.

O recorte temporal estabelecido para a pesquisa foi o período de 2019 a 2022. Cabe registrar que dado o baixo número de trabalhos encontrados, optou-se por incluir 2 (dois) com data inferior a estabelecida, dada a afinidade com o tema, que foram especificamente os trabalhos publicados em 2015 e 2017.

Inicialmente foram utilizadas quatro palavras-chave com filtro para o período desejado. Encontramos cinco resultados, porém na leitura dos títulos, o material foi descartado visto não estarem voltados ao enfermeiro-professor e nem ao ensino superior. A partir desse resultado, utilizamos o recurso do uso de aspas em cada uma das palavras-chave e encontramos as pesquisas que constam a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 – Trabalhos afins com as palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente, saberes docentes, educação superior, enfermeiro-professor

Título	Autor	Ano	Universidade	Tipo
Desenvolvimento profissional docente: trajetória de um grupo de enfermeiras na educação superior	MATTOS, Magda de	2015	Universidade Federal do Mato Grosso	Doutorado em Educação
Desenvolvimento profissional docente: um estudo com professores enfermeiros universitários	BORBA, Kátia Pereira de	2017	Universidade de São Paulo	Doutorado em Enfermag em em Saúde Pública
A criação de comunidades de prática voltadas ao desenvolvimento profissional docente na educação superior	ROSSARI, Marilusa	2019	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Doutorado em Educação
Aprendizagem da docência universitária: a gestão em contextos emergentes	DEWES, Andiará	2019	Universidade Federal de Santa Maria	Mestrado em Educação
Saberes docentes e formação pedagógica de professores enfermeiros: um estudo de caso	SIMÕES, Luiza Lúlia Feitosa	2019	Universidade Estadual do Ceará	Doutorado em Educação
Formação pedagógica dos docentes enfermeiros: a pesquisa como mediadora da prática professoral e da sua reflexividade crítica	VIANA, Carla Daniele Mota Rego	2019	Universidade Estadual do Ceará	Doutorado em Educação
Desenvolvimento profissional docente: vivência baseada em colaboração de professores da educação superior	SILVA, Léo Victorino da	2021	Universidade de Sorocaba	Doutorado em Educação
Impactos de programas de formação continuada na prática docente e desenvolvimento profissional dos professores da educação superior	SCHOTTEN, Neuci	2021	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Doutorado em Educação
Total: 08 trabalhos selecionados				

Fonte: primária (2023).

Destacamos, a partir dos trabalhos apresentados no Quadro 1 que o tema saberes docentes foi pesquisado maciçamente sob o enfoque do desenvolvimento profissional, o que pode ser evidenciado nas pesquisas de Mattos (2015); Borba (2017); Silva (2021) e Dewes (2019). Encontramos dois trabalhos que também tiveram

como pano de fundo o desenvolvimento profissional docente, mas que trazem um direcionamento para as práticas pedagógicas, que são as pesquisas de Rossari (2019) e Schotten (2021); voltadas especificamente aos enfermeiros-professores, encontramos pesquisas de Simões (2019) e Viana (2019).

Mattos (2015) buscou compreender como as enfermeiras docentes constroem o desenvolvimento profissional da docência a partir de sua inserção na educação superior. Como resultados, a pesquisa destacou a necessidade de consolidação de programas de formação/inserção em docência da educação superior, com foco no contexto de atuação docente, o que exige políticas de formação, uma vez que não é possível exercer a docência sem o conjunto de conhecimentos e aprendizagens necessários ao exercício profissional docente.

Borba (2017) teve como objetivo analisar o desenvolvimento profissional docente de professores enfermeiros compreendendo o termo formação a partir do desenvolvimento profissional docente (DPD). Como resultado encontrou que os professores enfermeiros entendem a função hegemônica da instituição pública e a contribuição que esta traz para o DPD.

Silva (2021) objetivou investigar qual a correlação entre colaboração e o desenvolvimento profissional docente na educação superior. Como resultado, a pesquisa validou que a educação superior é composta por professores vindos das diversas áreas do conhecimento, com suas especialidades profissionais, fato este que não representa, necessariamente, uma preparação profissional prévia para atuar com estudantes.

Dewes (2019) dedicou-se a compreender o desenvolvimento profissional do professor/gestor em contextos emergentes. Como resultado, encontrou que a aprendizagem que os docentes realizam, ao tornarem-se gestores, implica no aprendizado pessoal não havendo formação/preparação para a atuação na gestão.

Rossari (2019) partiu do pressuposto que o desenvolvimento profissional docente é entendido como um processo contínuo de transformação e constituição do docente ao longo do tempo e, para tanto, utilizou-se da comunidade de prática. A pesquisa concluiu que o sucesso de uma comunidade de prática perpassa pelo engajamento dos docentes; a colaboração entre pares; a partilha e reflexão da prática e pelo apoio institucional .

Schotten (2021) direcionou sua pesquisa para os impactos da formação continuada na prática docente e o desenvolvimento profissional dos docentes da

educação superior que participaram dos programas de formação continuada. Os resultados indicam que os impactos são positivos e provocam mudanças expressivas na prática dos professores.

Simões (2019) desenvolveu sua pesquisa voltada a conhecer como se deu a formação pedagógica de professores bacharéis. O objetivo foi analisar a constituição dos saberes dos docentes do curso de Enfermagem da Universidade do Estado do Ceará (UECE). Como resultados, a pesquisa encontrou que a constituição dos saberes docentes e a formação pedagógica de professores enfermeiros bacharéis são baseadas na experiência do trabalho técnico-científico e assistencial em enfermagem.

Viana (2019) buscou compreender como se dá a formação do docente enfermeiro, bem como quais mediadores são utilizados por ele e de que forma contribuem para uma reflexão mais crítica da sua prática professoral. A pesquisadora buscava encontrar a pesquisa como mediadora do processo de formação pedagógica do docente enfermeiro. Contudo, os dados mostraram que a pesquisa é uma ferramenta auxiliar, embora os docentes a considerem uma mola propulsora da sua vida acadêmica e profissional, pois tem uma papel primordial na instrumentalização do docente enfermeiro, ocupando um lugar de grande importância que oportuniza a aprendizagem profissional e a mediação da docência.

Realizar este *Estado do Conhecimento* possibilitou perceber que sob um ou outro viés, todas as pesquisas abordaram o tema desenvolvimento profissional docente, porém há uma limitada produção de pesquisas com enfoque na educação superior e, ainda menor, voltada ao enfermeiro-professor. A leitura desses trabalhos aprofundou a reflexão sobre a magnitude do campo de pesquisa sobre o tema e a lacuna existente na formação no sentido do domínio do profissional do conhecimento pedagógico no seu percurso formativo, fato este observado na maior parte das pesquisas aqui apresentadas. A partir desta constatação direcionamos esta pesquisa a investigar com mais profundidade este tema do desenvolvimento profissional na educação superior, especificamente do enfermeiro-professor. Entretanto, cabe registrar que constatamos que todas as pesquisas convergem para um mesmo ideal que é a qualificação do profissional que tornará o fazer docente uma prática exitosa, tanto para aquele que a executa, quanto para aquele que a recebe. E é, como já apresentado por vários autores, no fazer-aprendendo e no aprendendo-fazer, na troca com os seus pares, que esses profissionais vão se construindo diariamente.

A partir destas reflexões e diante da constatação do pequeno número de trabalhos voltados ao conhecimento do tema que buscamos enfocar, dedicamos esta pesquisa a esta perspectiva e estabelecemos como pergunta norteadora o seguinte questionamento: Qual a constituição identitária de professoras-enfermeiras que atuam na Educação Superior no seu percurso profissional docente?

A pesquisa teve como objetivo geral elucidar a constituição identitária docente de enfermeiras-professoras universitárias no seu percurso profissional docente.

Os objetivos específicos foram:

- a) identificar os saberes da docência de boas enfermeiras-professoras na compreensão de estudantes concluintes do curso de Enfermagem;
- b) analisar a trajetória de vida profissional docente de enfermeiras-professoras;
- c) desvelar movimentos fundamentais à constituição identitária docente de enfermeiras-professoras.

O processo de deixar de ser acadêmico e tornar-se profissional é um momento desafiador para qualquer diplomando e, para o enfermeiro recém-formado, não é diferente. A graduação preparou-o, com mais ênfase, para cuidar de pessoas em diversas fases da vida e o mercado de trabalho valoriza o profissional tecnicista. A formação habilita-o a assumir um posto de trabalho onde todos os seus conhecimentos técnicos farão a diferença no desempenho da profissão. Este formando é capaz de colocar em prática todo aprendizado conquistado nos cinco anos de formação e tornar-se um enfermeiro assistencial competente e eficaz.

Entretanto, tornar-se enfermeiro não limita este profissional a trabalhar apenas na área assistencial. Há uma gama de locais em que este profissional pode atuar, e a docência é uma delas. E, para aqueles que almejam a docência, tornar-se professor universitário torna-se um objetivo a ser alcançado. Todavia, para atuar na educação superior, nas universidades públicas, se faz necessário que o candidato tenha, no mínimo, o grau de mestre. As universidades privadas seguem também esse critério buscando atender a lei detalhada a seguir.

Face ao exposto, surgiu a necessidade de instigar-se uma reflexão mais aprofundada sobre esta temática. Buscamos conduzir uma pesquisa que se caracteriza como qualitativa, do tipo pesquisa de campo. A produção dos dados se deu em duas etapas. Em um primeiro momento foi realizado um questionário misto com os acadêmicos do 5º ano do Curso de Graduação em Enfermagem buscando identificar qual enfermeiro-professor(a) este aluno considerou como bom professor na

sua trajetória acadêmica e por quê. O resultado desta primeira etapa elegeu 5 enfermeiras-professoras, consideradas pelos formandos como boas enfermeiras-professoras, que foram então convidadas a participarem da pesquisa a partir de uma entrevista narrativa. Posteriormente, estes dados foram analisados buscando responder aos objetivos propostos.

A pesquisa propõe discorrer sobre a identidade docente à luz de teóricos do tema e refletir sobre a formação superior no Brasil, o que está posto e os ajustes desejáveis para uma efetiva qualidade dos docentes. E, a partir das narrativas das enfermeiras-professoras entrevistadas, elaborar algumas sugestões de caminhos possíveis a serem trilhados pelos que buscam a excelência profissional.

Foram utilizados como suporte teórico os seguintes autores: Freire (2011, 2020), Tardif (2014, 2000), Nóvoa (2019, 2023), Cunha (1999, 2007, 2009, 2010, 2014a, 2014b, 2018, 2019, 2022), Vaillant e García (2015), Carlos Marcelo (1999, 2009, 2010), Shulman (2014), entre outros. A escolha desses teóricos se deu visto terem pautado seus estudos e pesquisas à formação, aos saberes e à identidade docente. A leitura crítica destes pesquisadores contribuiu sobremaneira com conceitos já fundamentados que auxiliaram na construção desta pesquisa.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos dispostos da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta a introdução contendo o estado do conhecimento, as justificativas, a pergunta de pesquisa, os objetivos geral e específicos. O segundo capítulo aborda o referencial teórico organizado em quatro tópicos, sendo estes: desenvolvimento profissional e identidade docente; saberes docentes; formação do professor da educação superior e o curso de Enfermagem e a formação do enfermeiro-professor. O terceiro capítulo compreende o percurso metodológico percorrido apresentando a abordagem e tipologia da pesquisa, o campo empírico, os participantes da pesquisa, os procedimentos de produção e análise dos dados e os aspectos éticos. O quarto capítulo destina-se à análise dos dados compreendendo os saberes docentes de boas professoras-enfermeiras na compreensão de estudantes, os percursos formativos de enfermeiras-professoras e os movimentos estruturantes da identidade docente das enfermeiras-professoras. O quinto capítulo traz as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Desenvolvimento Profissional e Identidade Docente

Vaillant e Marcelo (2015) apresentam o A, B, C, D da formação docente que percorre todo o trajeto vivido pelos professores. Desde sua formação básica, passando pela formação acadêmica, pelos primeiros anos na profissão, pela formação continuada, até as suas aquisições, construídas pelos erros e acertos no dia a dia da sua prática docente.

O 'A' se refere aos antecedentes do professor, lembranças que ele traz dos seus primeiros anos na escola, memórias que são revividas quando relembra seus primeiros professores. O 'B' trata da formação de base, que remete aos registros mentais deixados pelo período de graduação e, considerando-se nesta pesquisa, se houve alguma formação pedagógica nesse período. O 'C' remete ao começo da prática profissional, como foram os primeiros anos na docência? Que memórias emergem desses anos iniciais? O 'D' aborda o desenvolvimento profissional docente, que se refere a tão conhecida formação continuada no Brasil, mas sem desconsiderar as etapas anteriores. Nesta pesquisa, direcionamos este desenvolvimento também para conhecer o que este professor considera como saber docente e, a partir da sua concepção, quais considera fundamentais para o exercício da profissão, quais avalia que já adquiriu e quais ainda precisa desenvolver.

Este olhar sobre o desenvolvimento profissional docente (DPD) reflete sobre a sua construção enquanto pessoa, sua história de vida, suas vivências, toda a sua trajetória profissional e pessoal, que contribuem na formação desse indivíduo que culmina no professor. Para Vaillant e Marcelo (2015), a construção do professor se dá por eixos que se entrelaçam e sustentam essa formação.

Esse olhar é extremamente rico e profundo, e nos insere nos aspectos que nos tornam humanos, porém há que se estar atento para utilizar essa bagagem de forma propositiva. Dentro desta ótica, Cunha (2019, p. 125) nos alerta que

[...] os que iniciam a profissão trazem representações do senso comum importantes e que orientarão suas práticas na vida cotidiana. Dependendo do contexto e das experiências de vida e profissional, podem interiorizar mais a conservação rotineira do que a conservação crítica. Aliás, se não houver uma força mediadora para provocar a conservação crítica, certamente haverá maiores condições para se consolidar a conservação rotineira.

O DPD é um conceito que tem sido amplamente revisado na área da Educação nos últimos anos. Este tem sido debatido e aperfeiçoado em virtudes das muitas mudanças ocorridas na sociedade em seus aspectos econômicos e culturais, e se propõe a refletir em como se desenvolve, em cada indivíduo, a aprendizagem da docência. Marcelo (2009, p. 9) declara que

A denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito 'desenvolvimento' tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores [...] desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções.

Os autores estruturantes desta pesquisa validam o conceito de DPD acima descrito e reafirmam que o desenvolvimento profissional docente é um processo e, como todo processo acontece de forma gradual, é contínuo e crescente, composto por diferentes fases e influências. O professor é um profissional que está em constante construção do seu saber e da sua profissionalidade. Ainda, em Marcelo (2009, p. 8) encontramos que

[...] para os docentes, ser professor no século XXI, pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender.

Não só a Educação reflete sobre o tema. Também dentro da área da saúde há uma linha que contempla o Desenvolvimento Docente (DD). Neste enfoque, o DD engloba todas as atividades que os profissionais de saúde buscam para aprimorar e desenvolver seus conhecimentos e capacidades, permitindo que refinem suas habilidades tanto como docentes como quanto educadores, líderes ou qualquer outro lugar em que estejam atuando (Furtado *et al*, 2022). Esses mesmos autores nos trazem que “entende-se que o DD consiste em um conjunto de ferramentas institucionais que viabilizam ao docente uma multiplicidade de ações que darão suporte à sua prática pedagógica” (Furtado *et al*, 2022, p. 400). Esta perspectiva, por oportunizar uma reflexão consciente do exercício profissional, vem conquistando espaço no meio acadêmico. É um processo que está em contínuo movimento e

permite que os envolvidos nos processos de ensinar e de aprender certifiquem a construção da identidade profissional do docente (Furtado *et al*, 2022).

As instituições que oferecem um Programa de Desenvolvimento Docente (PDD) contam com um grupo mais coeso, que constrói um consenso e fortalece-se a partir do apoio e motivação oportunizado pelo programa. Destacam-se os cursos de curta duração, seminários, programas longitudinais, comunidades de prática ou de aprendizagem como algumas das estratégias utilizadas no desenvolvimento docente (Almeida *et al*, 2019).

Cunha e Alves (2019, p.10) destacam a importância da “[...] formação em serviço, que pressupõe mobilizar os docentes a partir de suas experiências e interesses profissionais” entendendo que a formação é um processo permanente e contínuo na profissão docente, e para tanto há uma busca cada vez maior para alcançar este objetivo. Para além do desenvolvimento, uma outra vertente integra um profissional, a sua identidade profissional. Esta é formada a partir dos conhecimentos adquiridos na formação inicial e que segue agregando valores e saberes a partir da sua prática diária.

Rocha e Aguiar (2012, p. 1) destacam que “o professor universitário se constituiu, historicamente, tendo por base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho”. E é assim que muitas vezes, apoiado nesses conhecimentos, que o profissional chega à docência do ensino superior. Entretanto, repetir as práticas vivenciadas com seus professores e retransmitir os conhecimentos adquiridos, por isso só, não constituem uma didática pedagógica. Uma crítica a este viés da educação superior é feita por Cunha (2018) quando afirma que

[...] As representações acadêmicas sobre a docência universitária continuam fortemente alicerçadas na exclusividade da competência científica dos docentes e/ou nos modelos culturais de suas trajetórias estudantis. Não é por acaso que as condições profissionais para o exercício da docência universitária no Brasil se centrem nos títulos de mestre e doutores, obtidos na pós-graduação *stricto sensu*. Poucos desses programas incluem conhecimentos, reflexões e práticas ligadas aos saberes pedagógicos, que profissionalizam o professor (Cunha, 2018, p. 3).

A docência, bem como o ensinar, não é tarefa simples ou fácil. Exige daquele que escolhe exercê-la um rol de conhecimentos e a capacidade de resolver fatos imprevisíveis que surgem no dia a dia da escola. É neste espaço que se constituem os saberes tão necessários à docência. Prigol e Behrens (2020) reforçam que

[...] o professor universitário precisa ir além do domínio de conhecimentos específicos de sua área e saber ensiná-los, compreendendo o significado e a possibilidade de fazer com que os acadêmicos se apropriem desses conteúdos e os utilizem para se transformar em cidadãos do mundo aptos a confrontar os desafios impostos pela sociedade (Prigol; Behrens, 2020, p. 204).

Nota-se uma contradição entre o que está proposto no projeto social da universidade que, ao mesmo tempo em que afirma nos seus cursos de licenciatura a existência de um conhecimento específico e próprio para o exercício da docência, nega este saber aos seus próprios professores (Rocha; Aguiar, 2012). Isso ocorre devido a uma separação muitas vezes existente entre teoria e prática na formação e atuação dos professores. Enquanto os cursos de licenciatura enfatizam a importância do conhecimento pedagógico e da prática reflexiva para uma atuação eficaz, a estrutura universitária, muitas vezes, não valoriza esses aspectos na carreira docente. Esses autores destacam um ponto que precisa ser refletido na formação.

Esse paradoxo entre a teoria e a prática, entre a formação acadêmica e a realidade do trabalho docente, se reflete na sala de aula. É fundamental que as universidades reconheçam e valorizem o conhecimento prático e experiencial dos seus professores, incorporando essa expertise na construção de políticas e práticas educacionais mais eficazes (Rocha; Aguiar, 2012).

Dessa forma, não é incomum se ouvir no ambiente acadêmico que ‘o professor fulano sabe muito, mas não sabe transmitir o que sabe’, inclusive muitos professores relatam que sentem na pele essa dificuldade e reconhecem que se tivessem tido outra formação seriam professores mais completos. Dentro desta linha encontramos em Cunha (2007, p. 22) que

[...] não basta saber fazer como intuitivamente muitos professores universitários demonstram. A docência como atividade profissional exige a condição de saber justificar as ações desenvolvidas, recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados, a uma argumentação teoricamente sustentada. Nesse sentido, o exercício profissional da docência requer uma formação específica capaz de identificar a condição amadora da profissão, condição essa que tende a manter os processos culturalmente instalados e cotidianamente produzidos.

Refletindo sobre a identidade docente, destacamos a entrevista concedida pelo professor António Nóvoa (2022). Quando questionado sobre seu artigo *Conhecimento profissional docente e formação de professores*, afirmou

A cada ano, em todo mundo, publicam-se milhares de títulos sobre a profissão docente e a formação de professores e que esta literatura prolixa tem uma falha maior: reflete insuficientemente sobre os professores como detentores de um conhecimento próprio, como produtores de um conhecimento profissional docente (Lomba; Faria Filho, 2022, p. 3)

Em sua resposta o professor destacou, ainda, que

O campo da Educação e da formação docente desenvolveu-se muitíssimo nas últimas décadas [...]. Por outro lado, houve um desenvolvimento extraordinário de todo o tipo de especialistas em educação, desde os universitários aos especialistas de currículo, das tecnologias, da avaliação, das aprendizagens, do cérebro, etc. Tudo isso é muito positivo, mas trouxe uma certa diminuição ou exclusão dos professores que, pouco a pouco, se viram relegados para um plano secundário nos debates públicos sobre a educação (Lomba; Faria Filho, 2022, p. 3).

Na análise do professor, é vital que os professores tenham visibilidade pública e maior presença e participação nos debates. Uma identidade docente forte precisa estar alicerçada em saberes próprios daqueles que a exercem e praticam diariamente no seu fazer, é fundamental dar voz aos docentes. Ninguém melhor do que eles para direcionar o melhor caminho para a profissionalização dessa categoria tão relevante. Em acordo com a afirmativa anterior, Cunha (2014a) complementa que a formação dos professores está alicerçada em suas próprias jornadas como alunos, e isso precisa ser considerado e analisado de forma sistemática durante os processos de formação.

O que se observa hoje é a inexistência de um percurso pedagógico para os docentes que migram do bacharelado, levando-se em conta que os saberes para a prática da docência no ensino superior são diversos e precisam ultrapassar, em vários aspectos, a competência meramente do conhecimento específico. Desta forma, a estruturação de uma nova identidade profissional é atravessada por vários motivos e agregá-la depende de diversos fatores ligados ao próprio profissional, a instituição em que ele atua e muitos outros dependentes de vários aspectos externos.

2.2 Saberes Docentes

O modelo de ensino tradicional, centrado no professor, em que este já adentrava a sala de aula com toda a sua programação organizada, explicava o

conteúdo pré-estabelecido, não permitia questionamentos e realizava suas avaliações a partir da sua explanação acabou por esgotar-se e não mais atender às demandas da sociedade. A sociedade é uma estrutura viva, em constante transformação e em permanente movimento com as estruturas que a sustentam, exigindo de todos os seus integrantes uma constante renovação.

No início do século XX, por conta das modificações nos modelos econômicos, vemos surgir a Escola Nova com uma nova proposta pedagógica. Esta proposta tinha como objetivo formar um indivíduo capaz de atuar de forma ativa, reflexiva e crítica para melhor se adaptar e se relacionar com essas transformações vividas pela sociedade naquele momento (Kfoury *et al*, 2019).

Esta proposta veio mexer com um modelo, até então, tido como eficiente e funcional. A partir disso, vários movimentos foram feitos na Educação, na busca por rever estes conceitos, refletindo sobre o papel do professor e do aluno nos processos de ensinar e de aprender. Entretanto, para atender a esta nova proposta era necessário que este professor pronto, fechado e engessado repensasse o seu papel, sua forma de atuar, sua compreensão do e para o aluno como alguém pensante, participativo, com desejos e saberes. E para que essa transformação ocorresse fez-se necessário uma mudança de paradigma. Mas, por onde começar? Como desconstruir esse profissional e dar um novo significado a tudo aquilo que estava pronto? Surge aí um novo campo de estudo e de pesquisa, os saberes docentes. E como esses saberes se constituem? Vários educadores se debruçaram sobre o tema buscando entender a trajetória de vida do professor e quais experiências formam este profissional. Uma grande contribuição, forte e coerente, foi dada por Paulo Freire (2020), quando propõe que o professor passe a ver seus educandos com um novo olhar. Estes educandos, resguardados os níveis de conhecimento, devem ser encarados como alguém no mesmo nível de humanidade. O educando é alguém que sonha, tem anseios e vontades e que também está repleto de conhecimentos a compartilhar e enriquecer a vida daqueles que estão no seu entorno.

Além dessa contribuição que aborda o respeito aos saberes dos educandos, Freire (2020) traz várias reflexões sobre a prática docente. Sinaliza sobre a importância da rigorosidade metódica, da pesquisa, da criticidade, da atenção com a ética e a estética. Destaca a corporificação das palavras pelo exemplo, da aceitação do novo e da rejeição a qualquer forma de discriminação. Traz a importância da reflexão crítica sobre a prática, do reconhecimento e da assunção da identidade

cultural. Aponta que é vital a compreensão de que ensinar não é transferir conhecimento. Salienta que é preciso a consciência do inacabamento. Indica a relevância do respeito à autonomia do ser educando, do uso do bom senso, do uso da humildade, da tolerância e da luta em defesa dos direitos dos educadores. Acentua que há que haver a apreensão da realidade, da exigência da presença da alegria, da esperança e da convicção de que a mudança é possível. Que é preciso manter viva a curiosidade; a compreensão de que ensinar é uma especificidade humana que exige segurança, competência profissional, generosidade e comprometimento. Destaca a necessidade da compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo que exige liberdade, autoridade e tomada consciente de decisões. Ressalta o valor de saber escutar, de reconhecer que a educação é ideológica, que exige disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos. Para este autor, o professor é um sujeito ativo no processo da construção da sua identidade profissional.

Ainda em Freire (2011, p. 81), encontramos que

[...] só existe saber na intervenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.

Temos então, neste momento, dois pontos importantes a refletir sobre o papel do professor no espaço acadêmico. A clara compreensão de que trabalha com e para seres humanos, o que faz com que desenvolva um olhar crítico, mas generoso; um olhar afetuoso, mas responsável para que seja capaz de despertar no educando o amor pelo saber e pelo conhecimento.

Um outro aspecto é superar a propensão de olhar o educando como um vaso a ser preenchido com seu conhecimento conquistado, muitas das vezes, com muito esforço e dedicação, e não se tenta aqui, de maneira alguma, diminuir o valor desta conquista, mas é vital entender que o aprendizado se dá na troca. Conforme nos afirma Freire (2011, p. 89).

[...] somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isso, o pensar daquele não pode ser um pensar para este imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repetimos, de uma realidade.

A esta mudança de paradigma na educação, que vem apresentar um modelo inovador e revolucionário e que mexe com a forma como os saberes docentes eram vistos até então, Freire (2011) nomeia de educação libertadora.

Um outro pesquisador que investigou os saberes docentes foi Tardif (2014). Para este autor, os saberes docentes classificam-se em: saberes da formação profissional das ciências da educação e da ideologia pedagógica, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional são aqueles produzidos pelas instituições de formação de professores (a nível médio ou superior) tendo como base as matrizes curriculares que direcionam a formação destes professores (Tardif, 2014).

Os saberes disciplinares são conhecimentos compartilhados nos cursos e departamentos universitários, utilizando os programas de formação e as práticas coletivas de disciplinas escolares para a formação do acadêmico. Essas disciplinas têm suas raízes na tradição cultural e no contexto social dos grupos que as desenvolvem, tornando-se parte integral do acervo de saberes acadêmicos (Tardif, 2014).

Os saberes curriculares compreendem um conjunto de conhecimentos que os educadores devem dominar ao longo de suas carreiras. Nesses conhecimentos estão incluídos os discursos, os objetivos, os conteúdos e os métodos que a instituição educacional considera como exemplares da cultura acadêmica e fundamentais para a formação (Tardif, 2014).

Os saberes experienciais ou práticos podem ser entendidos como os conhecimentos adquiridos pelos docentes ao desempenharem suas responsabilidades, envolvidos em sua ocupação profissional, fundamentados em suas atividades diárias. É possível afirmar que esses conhecimentos emergem a partir da vivência prática e são validados por meio dela, tornando-se a partir daí, parte integrante da experiência tanto individual quanto coletiva. Estes saberes são construídos pelos professores em seu local de trabalho, a universidade e a sala de aula, visto que é este lugar que lhe oportuniza as situações para elaborar os enfrentamentos necessários e as soluções para as situações do dia a dia, favorecendo também, a relação com os seus pares (Tardif, 2014).

O autor ressalta, também, a importância do saber relacional, visto que na educação o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho, então em quê e

como o fato de trabalhar com e para seres humanos repercute no trabalhador? Em Tardif (2014, p.128- 129) lê-se

Os professores não buscam somente realizar objetivos, eles atuam, também, sobre um objeto. [...] A primeira característica do objeto do trabalho docente é que se trata de indivíduos. Embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos. Esse componente individual significa que as situações de trabalho não levam à solução de problemas gerais, universais, globais, mas se referem a situações muitas vezes complexas, marcadas pela instabilidade, pela unicidade, pela particularidade dos alunos, que são obstáculos inerentes a toda generalização, às receitas e às técnicas definidas de forma definitiva.

Pimenta e Ghedin (2012) corroboram para a diversidade dos saberes docentes e os classificam em três, cuja correlação seria de interdependência e complementaridade, são eles: o saber da experiência, o saber científico e o saber pedagógico. Para estes autores, o saber da experiência seria a experiência socialmente acumulada, a qual teria por fonte o exercício da profissão, a partir dos desafios interpostos pelo cotidiano. O saber científico está relacionado ao conteúdo que será ensinado em sala de aula e o saber pedagógico envolve o conhecimento de didática, da psicologia da aprendizagem entre outros fundamentos da Educação viabilizando o ato de ensinar.

Uma outra contribuição nos é trazida por Shulman (1987, *apud Almeida et al*, 2019, p. 133). Aprofundando os estudos realizados com seus colaboradores, Shulman traz sete categorias teóricas de conhecimento no desenvolvimento cognitivo do professor, são elas

a) conhecimento do conteúdo que será objeto de ensino; b) o conhecimento pedagógico geral, como especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gestão e organização da sala de aula; c) o conhecimento do currículo, notadamente no que diz respeito aos programas voltados ao ensino de assuntos e tópicos específicos em determinado nível de estudo; d) o conhecimento pedagógico do conteúdo relativo ao amálgama específico de conteúdo e pedagogia, que é de domínio exclusivo dos professores; e) o conhecimento dos aprendizes e suas características; f) o conhecimento dos contextos educacionais, que engloba desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e, por fim, g) o conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação, bem como de sua base histórica e filosófica (Shulman, 1987, *apud Almeida et al*, 2019, p. 134).

Estas categorias resultam do objetivo de desenvolver um ponto-chave, que esclareça com transparência os conhecimentos que fundamentam à docência. Inclui-se aqui a possibilidade de o professor, a partir do domínio do conteúdo, transformá-lo para uma forma pedagogicamente eficaz e passível de ser realizada em vários contextos, aproveitando as habilidades já desenvolvidas pelos alunos. Essas pesquisas levaram ao desenvolvimento de um método denominado *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo* - da expressão em inglês, *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), - e os processos de ação e raciocínio pedagógicos (Almeida *et al*, 2019).

Almeida *et al* (2019, p.135) ainda nos esclarecem que

O PCK consiste, sucintamente, nos modos de formular e apresentar o conteúdo de maneira compreensível aos alunos [...] e também diz respeito à compreensão, por parte do docente, do que facilita ou dificulta o aprendizado

Anos de estudos e pesquisas possibilitaram a estes pesquisadores refletirem profundamente sobre esta temática, além de permitir sugerir um caminho que pode direcionar o olhar daqueles que elaboram as políticas públicas no país.

A seguir uma sugestão trazida por Shulman (2014, p. 202) que é a criação de um

[...] Conselho Nacional de Avaliação do Ensino, similar ao Conselho Nacional de Examinadores Médicos. Com esse desafio, as questões sobre definição e operacionalização do conhecimento no ensino tornam-se muito mais do que exercícios acadêmicos. Se os professores devem ser certificados com base em juízos e padrões bem fundamentados, então esses padrões em que se baseia um conselho nacional devem ser legitimados por três fatores: devem ser estreitamente ligados às pesquisas acadêmicas nas disciplinas que formam o currículo [...], assim como naquelas que são fundamentais no processo de educação [...]; devem ter credibilidade intuitiva junto à comunidade profissional em cujo interesse foi projetado; e devem conectar-se às concepções normativas apropriadas de ensino e de formação de professores.

A proposta do autor não tem a pretensão de ditar como as políticas públicas devem ser estruturadas, mas é inegável que há a necessidade de abertura de um canal para o debate no que diz respeito ao trabalho do docente e sua formação. Este autor vem propor um percurso baseado em estudos que sugerem uma mudança nos modelos existentes, trazendo à reflexão conceitos importantes que precisam ser profundamente discutidos por especialistas e estudiosos da área, em um trabalho coletivo, visto que a falta de um fio condutor na formação do professor do ensino

superior abre brechas que dificultam o reconhecimento e a valorização deste profissional.

Embora o tema não seja inédito, é possível perceber que a temática é ampla e complexa, permitindo diversas abordagens. A pesquisa que está em curso vem nessa linha de refletir os caminhos trilhados por enfermeiras-professoras na busca da tão almejada qualificação e no reconhecimento de uma categoria profissional tão importante para a construção da sociedade que defendemos.

2.3 Formação de Professores da Educação Superior

Em nossas leituras encontramos que a profissão docente no Brasil atende a Lei nº 9.394/1996 intitulada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996). Esta lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e contempla todas as fases da formação escolar, dos anos iniciais a formação superior.

Da referida lei destacamos o Capítulo IV - intitulado: Da Educação Superior, que em seu Art. 43 afirma que

A educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais, para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”, entre outros (Brasil, 1996, p. 36).

O Art. 61 versa sobre a formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, e “tem como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”, entre outras (Brasil, 1996, p. 41).

O Art. 66 define que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” e no parágrafo único prevê a dispensa do título acadêmico, se houver “o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim” (Brasil, 1996, p. 43).

Nos anos de 2021 e 2022 a LDB supracitada sofreu alterações, mas nenhuma delas abordou os artigos destacados. Estes artigos não tratam de forma clara como

se dará a formação do profissional de educação que atua em uma Instituição de Ensino Superior (IES). É consenso que ensinar é uma habilidade que precisa ser aprendida, não é algo nato e que está dado sem uma formação.

Buscando subsidiar e dar diretrizes aos artigos mencionados anteriormente, em 9 de janeiro de 1992, foi promulgada a Lei nº 8.405, que “autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e dá outras providências” (Brasil, 1992, p. 1). Em seu Art. 2º assegura que

A fundação CAPES terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a área de pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível no País e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores públicos e privado (Brasil, 1992, p. 1).

Entretanto, como em grande parte das leis no Brasil, sua redação é genérica e ampla, necessitando de leis complementares que as tornem mais específicas e resolutivas.

Buscando aprimorar a educação ofertada no país, em junho de 2014, pela Lei nº 13.005, o Ministério da Educação elaborou um documento intitulado Plano Nacional de Educação - PNE, que estabelece 20 metas para garantir acesso à educação de qualidade no Brasil até 2024 (Brasil, 2014).

Por tratarmos nesta pesquisa do ensino superior, entendemos ser relevante destacar as metas que dizem respeito a este segmento, pois nos auxilia na reflexão do que está vigente no país para a educação superior.

Este documento traz, em sua redação, que no decênio 2014-2024 deverá haver um aumento significativo no número de mestres e doutores para atuar no ensino superior, porém mais uma vez o foco é a quantidade e não a qualidade. O texto não indica que caminho será tomado para que esta meta seja alcançada com a qualidade necessária para que a educação de qualidade almejada aconteça. Os aportes jurídicos são pensados de forma fragmentada e desconectados da realidade. Vê-se um texto que pretensamente dá um norte a ser seguido, porém sem o devido direcionamento jurídico.

Deste documento destacamos as metas 12, 13 e 14, as quais detalharemos a seguir: Meta 12 -

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas no segmento público (Brasil, 2014, n.p.).

Meta 13 -

Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto da qualidade da educação superior; a titulação do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores (Brasil, 2014, n.p.).

Meta 14 – “Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *Stricto Sensu*, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores” (Brasil, 2014, n.p.).

A meta 15 não é específica para a educação superior, mas refere-se a profissionais da educação e versa sobre a parceria entre a União, estados e municípios para a criação de uma política nacional de capacitação dos profissionais da educação e de formação específica para todos os profissionais na área que atuam (Brasil, 2014). Esta meta destaca a importância, e a relevância, de uma política nacional que enfoque a capacitação dos profissionais da educação visto ser esta uma lacuna profunda que dificulta a qualificação do profissional que atua na educação superior.

Cunha, Souza e Silva (2013, p. 213) declaram que

[...] refletir sobre a fragilidade do corpo docente no tocante à formação [...] são formas legítimas de impulsionar as políticas públicas. Aliás, é obrigação do Estado prover esses direitos, assim como os meios para alcançá-los.

Entretanto, uma política tem como foco estabelecer metas norteadoras para o alcance de um objetivo maior trazendo características mais amplas e abrangentes visando um resultado, ficando a cargo de outras esferas a construção de documentos que detalhem o caminho a ser percorrido para o alcance dessas metas.

Conforme já discutido anteriormente, na educação superior, os cursos de licenciatura têm em sua matriz curricular disciplinas obrigatórias que preparam seus formandos para a docência da Educação Básica e os cursos de bacharelado têm sua

matriz curricular voltada a outra profissão e apresenta uma formação generalista e específica e está aí, nesta bifurcação, o ponto central da formação.

Há, atualmente, um relevante interesse dos alunos pelos cursos de bacharelado. Estes duram, em média, cinco anos e contam em sua matriz com uma ampla carga de disciplinas teóricas e práticas. A Enfermagem é um curso oferecido na modalidade de bacharelado e de licenciatura, embora esta última não seja ofertada em muitas instituições.

No momento da construção desta pesquisa, a meta 14 (Brasil, 2014) já foi alcançada, conforme pode-se constatar pelos resultados divulgados no Censo da Educação Superior 2021 (Brasil, 2022).

Figura 1 – Qualificação dos docentes - Docentes, em exercício, na educação superior, por formação - Brasil 2011-2021



Fonte: Censo da Educação Superior. Gráfico elaborado pela Diretoria de Estatísticas Educacionais/Inep (Brasil, 2022, p. 77).

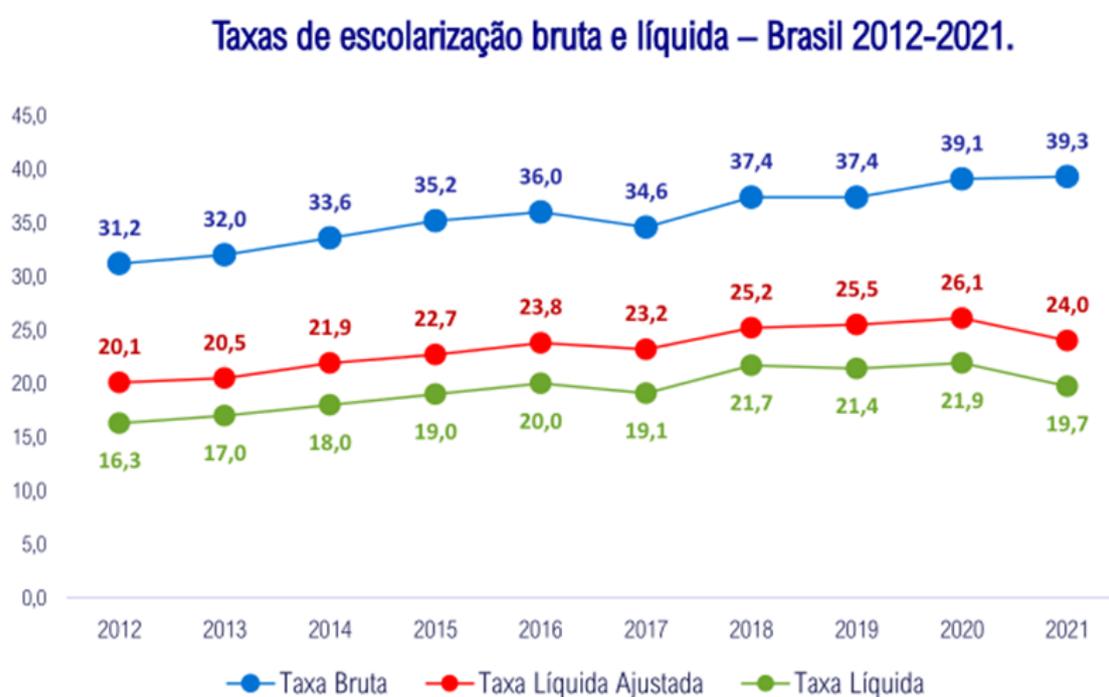
Apesar do alcance da meta em números absolutos, observa-se que uma discussão profunda, infelizmente, não aconteceu para que esses números fossem acompanhados do debate necessário para alcançar a qualidade e a melhoria do ensino superior, possibilitando que esse aumento provocasse mudanças na estrutura educacional, sendo assim, manteve-se praticamente o modelo vigente.

Os cursos de graduação, historicamente, sempre foram destinados a uma parcela específica da sociedade. Entretanto, vê-se nos últimos anos uma

democratização desse espaço. Há um número maior de acessos e permanência nas instituições de ensino superior.

A título de ilustração sobre a Meta 12 - que versa sobre a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior e a taxa líquida atingindo a população de 18 a 24 anos, meta já anteriormente citada e mais detalhada, trazemos os resultados divulgados pelo Censo da Educação Superior 2021 (Brasil, 2022) na figura a seguir (Figura 2).

Figura 2 – Taxa de escolarização bruta e líquida - Brasil 2012-2021



Fonte: Pnad/IBGE; elaborado por Deed/Inep.

$$TB = \frac{\text{População frequente educação superior}}{\text{População de 18 a 24 anos}} \times 100$$

$$TL = \frac{\text{População 18 a 24 anos que frequenta educação superior}}{\text{População de 18 a 24 anos}} \times 100$$

$$TLA = \frac{\text{População 18 a 24 anos frequente ou já concluiu educação superior}}{\text{População de 18 a 24 anos}} \times 100$$

Fonte: IBGE/Pnad e Pnad C (2018-2021); gráfico elaborado por Deed/Inep

Fonte: IBGE/Pnad e Pnad C (2018 - 2021). Gráfico elaborado pela Diretoria de Estatísticas Educacionais/Inep (Brasil, 2022, p. 7).

O resultado da taxa de escolarização no decênio 2012-2021 mostra um aumento sustentado na taxa bruta, porém embora as taxas líquida ajustada e a líquida tenham se mantido elevadas até o ano de 2020, apresentaram discreta queda no ano de 2021 influenciadas, provavelmente, pelo período pandêmico. O que, na prática, pouco interfere nos números absolutos.

E se tudo está em constante transformação e adaptação, o ensino superior também foi alcançado por esse movimento. O papel da IES passou a ser discutido não mais como um local de papéis previamente definidos onde os conteúdos são entregues aos acadêmicos, mas sim como um local de produção de conhecimento baseado na investigação, na pesquisa e na extensão (Cunha, 2018).

Lendo sobre o início do ensino universitário no Brasil, encontramos que este se deu por volta de 1930, a partir do interesse da classe dominante daquela época. Mesmo com uma república vigente, proclamada em 15 de novembro de 1889, algumas décadas se passaram até a implantação da universidade. Sua organização se deu a partir dos modelos europeu e americano, organizando-se de forma isolada e com um cunho profissional, mantendo um modelo fechado e tradicional. As aulas eram ministradas por docentes catedráticos que detinham total autonomia sobre a transmissão dos conteúdos. Dentro deste modelo autoritário, não havia espaço para questionamentos (Cunha, 2010).

Este modelo tão bem estruturado e firmemente estabelecido, tornou-se uma preocupação para os governantes daquela época. Naquele momento vivia-se o período da ditadura militar, e a suprema autonomia dos docentes catedráticos que lhes permitia a possibilidade de direcionar o modelo acadêmico poderia comprometer o controle ideológico. Sendo assim, a legislação que instituiu as cátedras é revogada com a Reforma Universitária de 1968 (Cunha, 2010).

Esta reforma traz a Lei 5.540, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior, determina que as universidades públicas terão seu foco alicerçado no tripé ensino-pesquisa-extensão (Brasil, 1968). Entretanto, é importante ressaltar que a legislação modernizou as instituições públicas e fortaleceu as universidades federais, porém estas não conseguiram ampliar o número de vagas, dada a crescente demanda de acesso. Este espaço aberto pelas universidades públicas acabou sendo preenchido pelo ensino superior privado, estruturado não nos mesmos moldes das universidades públicas, mas com objetivo de empresas educacionais (Martins, 2009).

O Censo de Educação Superior 2021 (Brasil, 2022) traz, também, a participação da rede privada no ensino superior no Brasil, que replicamos na figura a seguir (Figura 3).

Figura 3 – Participação da rede privada de educação superior de graduação - Brasil 2021



Fonte: Censo da Educação Superior (Brasil, 2022, p. 32)

É inegável a representação que a rede privada de ensino ocupa no cenário nacional do ensino superior, o que torna a necessidade de uma linha que estabeleça critérios mínimos na formação dos docentes algo premente.

Percebemos aqui uma divergência tanto no modelo educacional disponibilizado à sociedade quanto em como as instituições de ensino ofertam esse conhecimento. Cunha (2010, p. 65) nos traz a seguinte reflexão: "[...] a tradição universitária manteve seu reconhecido valor, mas vem sendo assolada por questionamentos que exigem reconfiguração de suas carreiras e de suas práticas".

Ainda, em Cunha (1999, p. 12) lê-se

[...] não temos como nos furtar de viver as contradições de nosso tempo. É importante reconhecer os limites que elas nos impõem, mas também garimpar, entre elas, os espaços possíveis da resistência e inovação.

Nóvoa (2019, p. 55-56), também, nos alerta para a importância de uma reavaliação do papel das universidades na sociedade atual.

Há três gestos que se esperam de um universitário: a lucidez, a coragem e a responsabilidade. A lucidez perante um mundo desgovernado, desorientado face à desordem da informação, das notícias falsas, desprotegido face à invasão diária da nossa privacidade [...]. Da universidade espera-se a lucidez do conhecimento e da razão, do pensamento crítico, a capacidade de dar sentido ao que parece, hoje, sem qualquer sentido [...]. Da universidade espera-se uma ação refletida, pensada, consequente.

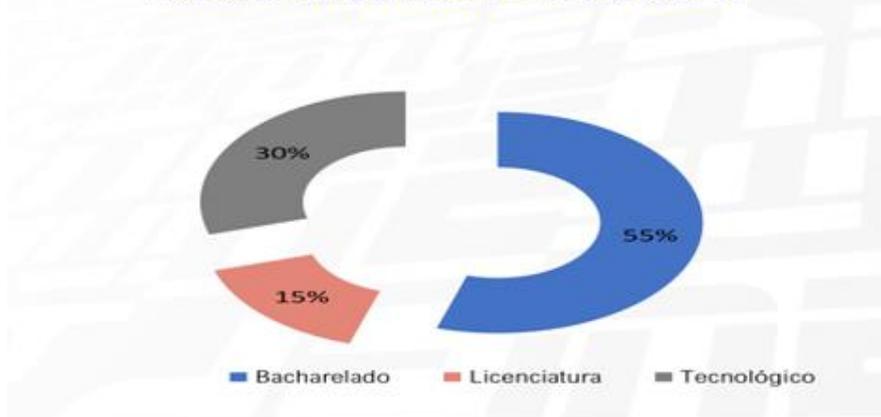
Todas essas afirmativas nos levam a considerar, com bastante clareza, o quanto precisa ser feito para que a universidade cumpra o seu papel educacional e social em uma sociedade em constante transformação.

Assim, para Cunha (2018), é fundamental que haja uma reestruturação na forma como o ensino superior está posto no nosso país. E se entendemos essa revisão como válida e necessária, há que se concordar que esta nova universidade exige também um novo profissional de ensino. Hoje, o professor universitário está em um nível de ensino em que a docência está intimamente ligada à pesquisa e à extensão. E a docência, nesse campo, exige um rol de conhecimentos diferenciados de outros níveis. Aqui estamos diante de um paradoxo. Os cursos de graduação, exceto as licenciaturas, não apresentam em seus currículos disciplinas pedagógicas aprofundadas e voltadas ao fazer docente. Entretanto, o título de bacharel capacita este profissional para ministrar aulas em cursos técnicos e a titulação lato sensu a atuar nos cursos de graduação. Embora essa não seja a formação ideal, também não inviabiliza a contratação.

Na figura a seguir (Figura 4), trazemos os resultados da mesma pesquisa anteriormente citada que comprova a maior prevalência na distribuição dos ingressantes nos cursos de bacharelado.

Figura 4 – Distribuição dos ingressantes, por grau acadêmico do curso - Brasil 2021

Gráfico 15. Distribuição dos ingressantes, por grau acadêmico do curso – Brasil 2021.



Fonte: Censo da Educação Superior (Brasil, 2022, p. 21)

A Figura 4 apresenta a prevalência significativa de alunos ingressantes nos cursos de bacharelado com relação aos ingressantes nos cursos de licenciatura. Como já discutido anteriormente, o curso de bacharelado não prioriza a oferta de disciplinas com abordagens pedagógicas.

Cunha e Azevedo (2011, p. 335) afirmam que

[...] embora as maiores variações de resultados decorram da origem socioeconômica dos alunos, o fator mais importante e potencialmente suscetível à influência de políticas públicas é o ensino e, em particular, a qualidade dos professores.

Mas, como atuar como professor sem o devido percurso formativo? Muito trabalho e dedicação é exigido daqueles que buscam modificar o que está posto e trazer soluções. Para encontrá-las e colocar as universidades e seus professores em um caminho de sucesso, demandará um esforço que precisa envolver a sociedade civil, além de outros segmentos sociais, aliás como tem sido diante de todas as transformações que assistimos na história.

Para atuar como docente na educação superior, além do curso de graduação, é necessário que o candidato conclua uma pós-graduação. O mercado oferta dois tipos de pós-graduação, o *lato sensu* e o *Stricto Sensu*. A diferença entre elas é que o *lato sensu* está voltado a formar profissionais para o mundo do trabalho e o *Stricto Sensu* à formação de mestres e doutores voltados, geralmente, à pesquisa. Dizemos geralmente, pois na categoria mestrado e doutorado, encontramos a modalidade profissional e a acadêmica. O primeiro tem por objetivo qualificar seus formandos para o mais alto nível profissional, enquanto o segundo é direcionado à pesquisa acadêmica. E observa-se que a legislação não traz nenhuma referência a essa diferenciação, já que ambos se classificam na mesma categoria, como cursos de pós-graduação no nível de *Stricto Sensu*.

Com relação ao tema, Cunha (2009, p. 86) reflete que

Talvez, na confluência de políticas e processos culturais que afetam o professor da educação superior, a opção pela pós-graduação *stricto sensu* em educação possa representar uma síntese de suas expectativas. Ao mesmo tempo em que cumpre o processo de formação valorizado na carreira docente, atingindo o grau de mestre e/ou doutor, encontra possibilidades de cumprir sua necessidade de conhecimentos ligados à sua condição docente.

Entretanto, a mesma autora destaca que este movimento requer mais estudo e aprofundamento, já que não há, nestes cursos, uma preocupação com a docência, visto que neles, o olhar principal está voltado para a pesquisa.

Gatti e Barreto (2009, p.15) refletem que “para delinear o cenário da profissão docente [...] o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações”.

Porém, dada a ausência de políticas públicas e/ou lugares de formação para a docência universitária, a opção cada vez mais procurada por profissionais de diversas áreas acaba sendo os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Cunha (2009, p. 83) nos afirma que

[...] ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos, que estão em jogo na formação, exigem uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho.

Cursar uma pós-graduação nessa linha, poderá oportunizar a este profissional um aporte teórico-prático que suprirá a lacuna deixada pela formação de base, entretanto, conforme já mencionado anteriormente, muitas destas pós-graduações estão mais voltadas à pesquisa do que à docência. Cunha (2009, p. 83) ainda complementa que estes programas “[...] têm pouca clareza da função importante que representam, na formação de uma pedagogia universitária, constituindo-se num lugar de formação dos professores da educação superior”.

Esse movimento se dá pela conscientização de que a formação de base preparou este profissional, especificamente, para outro mundo do trabalho, não para a docência, e que o senso comum que afirma que ‘quem sabe fazer sabe ensinar’ não encontra amparo na prática, mas, infelizmente, esse é o pensamento que sustenta a lógica do recrutamento dos docentes que entende que o conhecimento específico da disciplina é capaz de dar conta de qualquer dificuldade na Educação Superior (Cunha, 2019).

Porém, se este movimento de busca pela qualificação acontece de forma individual, trará também uma competência individual, permanecendo o coletivo desamparado deste aprimoramento.

2.4 O Curso de Enfermagem e a Formação do Enfermeiro-Professor

O cuidado com as pessoas enfermas, tradicionalmente, era realizado por mulheres ligadas à igreja católica ou por freiras que baseavam suas atividades em ações filantrópicas. Esses cuidados não estavam fundamentados na terapêutica e, sendo assim, não encontravam apoio nos conhecimentos científicos. A organização da Enfermagem como campo de saber, teve seu início em meados do século XIX, com Florence Nightingale, que travou muitas batalhas para instituí-la em uma sociedade preconceituosa e centrada na figura masculina (Silva *et al*, 2022).

Buscando qualificar esses cuidados, foi criada em 1890, no Rio de Janeiro, a escola profissional de enfermeiros e enfermeiras, a Escola Alfredo Pinto, por iniciativa de profissionais médicos, aos quais estava vinculada. O reconhecimento da profissão se deu de fato após a visita à *Fundação Rockefeller*, nos Estados Unidos da América, do Dr. Carlos Chagas, em 1920, que conseguiu a sessão de profissionais enfermeiras que estruturaram o curso no Brasil permitindo a inicialização da formação de profissionais enfermeiros e enfermeiras no país. Foi no século XX que a Enfermagem desenvolveu teorias próprias, propondo novas perspectivas para o processo de saúde-doença do indivíduo, entendendo a saúde como um estado influenciado por várias circunstâncias, constituindo assim um corpo de conhecimentos e buscando o reconhecimento como ciência (Silva *et al*, 2022).

A formação passou por diversas regulamentações quanto ao currículo, tempo de duração do curso e padronização do conteúdo curricular. E, com o golpe militar de 1964, essa formação foi direcionada para a formação de um profissional meramente tecnicista da saúde, visto não se adequar ao perfil militar um profissional autônomo (Santos, 2003).

A regulamentação do exercício profissional da enfermagem no Brasil foi sancionada pela Lei nº 7.498/86 de 25 de junho de 1986 e pelo Decreto nº 94.406/87 de 08 de junho de 1987 e manteve o modelo tecnicista (Brasil, 1986).

A Enfermagem, como todo campo de saber, tem seus conhecimentos próprios, o estudo de Madureira (2004) apresenta os saberes da enfermagem descritos na literatura, organizados em grandes grupos, a saber

Conhecimento empírico, sistematicamente organizado em leis gerais e teorias, tem o propósito de descrever, explicar e prever fenômenos de interesse da Enfermagem. [...] É um conhecimento baseado em

fatos, descritivo e fundamentalmente voltado para o desenvolvimento de explicações teóricas e abstratas, replicável, amplamente formulado e publicamente verificável. Conhecimento científico, também utilizado para designar o padrão empírico de conhecimento e a ciência positiva [...] cria uma 'ponte' entre o abstrato e o concreto, de maneira a construir um corpo de conhecimento, descobrir realidades ainda não visualizadas e encontrar soluções para problemas relativos ao cuidado na assistência à saúde. Conhecimento ético [...] o componente moral relacionado com as difíceis escolhas a serem feitas no contexto do cuidado de saúde, que envolvem questões fundamentais sobre certo e errado, para as quais os princípios e códigos de ética não oferecem resposta. A ética é fundamento decisório para o profissional de Enfermagem, pois as decisões cotidianas de vida e de saúde vêm impregnadas pelo poder instituído, pela formação técnica e pela própria sobrevivência do trabalhador, avançando para além de aspectos puramente técnicos. Conhecimento pessoal [...] é o mais difícil para dominar e ensinar e, talvez, o mais importante para compreender o significado de saúde em termos de bem-estar individual. Refere-se ao conhecimento do self, ao autoconhecimento e evidencia o uso terapêutico do self, o que implica que a maneira como as(os) enfermeiras(os) vêm a si próprias(os) e aos clientes é central em qualquer relação terapêutica. Conhecimento estético ou a arte de Enfermagem, neste conhecimento a empatia é importante para que se possa conhecer a experiência particular, singular de outra pessoa. Envolve a percepção de particularidades abstratas, de singularidades mais do que universalidades (Madureira, 2004, p. 357).

Alguns outros fatores poderiam ser aqui acrescentados como o conhecimento histórico, humanístico, político e sociopolítico trazido por outros autores. Porém, a partir da apresentação desses conhecimentos fundantes, é possível observar que estes são continuamente atravessados uns pelos outros, sem que nenhum deles dê conta por si só, nem prevaleça sobre os demais tornando assim o trabalho em enfermagem rico e muito complexo.

A consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, evidenciou uma discrepância entre os interesses defendidos pela enfermagem brasileira, representada pela Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) e amplamente discutidos no III Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem (SENADEn) e pelos relatores da LDB. Essas discussões consideravam a inclusão na matriz curricular de diversas disciplinas, entre elas o Ensino de Enfermagem, contemplando, a partir daquele momento, matérias de formação, de ordem administrativa e de ensino, temáticas até então excluídas dado o direcionamento tecnicista da formação. Entretanto, não houve consenso sobre o que desejavam os representantes da enfermagem brasileira e as competências e habilidades descritas na diretriz (Silva *et al.*, 2022).

Em pesquisa no que está disposto nos textos jurídicos, encontramos que o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, pelo Parecer nº CNE/1.133/2001 apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (Brasil, 2001). O texto é composto por 15 artigos e traz todo o percurso para a formação do profissional enfermeiro baseando seus conteúdos curriculares no domínio do conhecimento do processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrado à realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em enfermagem. Estes conteúdos focam nas Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Humanas e Sociais, e Ciências da Enfermagem.

Ressaltamos o Artigo 3º (Brasil, 2001), que aborda o perfil do formando egresso/profissional, que no item I destaca “[...] Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano” (Brasil, 2001, p. 4); e no item II “Enfermeiro com Licenciatura em Enfermagem capacitado para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Enfermagem” (Brasil, 2001, p. 20).

O Artigo 4º (Brasil, 2001, p. 20), reforça que “a formação do enfermeiro tem por objetivo dotar o profissional de conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais”, pontuando para tal seis competências: atenção à saúde; tomada de decisões; comunicação; liderança; administração e gerenciamento e educação permanente. Com relação a educação permanente destacamos na íntegra a seguinte redação:

Os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais de saúde devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais dos serviços, inclusive, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais (Brasil, 2001, p. 5).

O Artigo 6º (Brasil, 2001) trata dos conteúdos essenciais para o curso de graduação em enfermagem, no item d) das Ciências da Enfermagem que no “Ensino de Enfermagem: os conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem” (Brasil, 2001, p. 7). Sendo assim, fica

claro que a formação pedagógica, de alguma forma, deve estar inserida em todos os currículos das instituições de ensino superior.

A leitura destes artigos reforça que um dos objetivos do curso de graduação em enfermagem é formar profissionais capazes de atuar com qualidade, eficiência e resolutividade; que assegurem a integralidade da atenção, a humanização do atendimento aos indivíduos, famílias e comunidades.

O texto reafirma que a educação deve ser contínua e constante, mas identificamos nas matrizes curriculares que embora haja presença de disciplinas que busquem assegurar essa determinação, na prática essa não se dá de forma efetiva e a formação dá conta de formar um pesquisador e sem sombra de dúvida, um profissional qualificado.

Encontramos no relatório de quantitativo de profissionais por região do COFEN (Conselho Federal de Enfermagem) subsidiado pelos COREN (Conselho Regional de Enfermagem) que, no ano de 2023, o estado de Santa Catarina contava com 19.767 enfermeiros com inscrição ativa (COFEN, 2023).

É, sem sombra de dúvida, um número significativo de profissionais. Destes, grande parte atua na área de assistência, tanto na saúde pública como nos ambientes hospitalares, enfoque principal da enfermagem; mas tantos outros estão ligados à docência, tanto em cursos técnicos como na graduação e como temos constatado no desenvolvimento desta pesquisa, sem o devido percurso formativo.

Encontramos sustentação para esta constatação em Calza, Pasqualli e Lopes (2023)

[...] os professores das áreas técnicas, como é o caso da área de saúde, iniciam a docência sem grande preparo e pouca, ou nenhuma, formação pedagógica. [...] as instituições de ensino não privilegiam ofertas de cursos de formação pedagógica de forma sistêmica aos seus professores e, àqueles que se interessam por novas metodologias, cabe a busca por formação pedagógica por seus próprios meios e recursos [...] (Calza; Pasqualli; Lopes, 2023, p. 35).

Destacamos a seguir o objetivo do curso de licenciatura em Enfermagem. Este se destina a formar enfermeiros-professores competentes para atuar em conformidade com as políticas públicas de educação e saúde, habilitado para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Enfermagem, sempre respeitando os princípios éticos e a legislação profissional.

Com base neste artigo, buscamos conhecer quais universidades oferecem a licenciatura na sua formação. Para tal, realizamos uma pesquisa exploratória em 30 universidades da região sul do Brasil; sendo 10 no estado de Santa Catarina, 10 no estado do Paraná e 10 no estado do Rio Grande do Sul. Salienciamos que esta foi uma busca pequena e não representa, necessariamente, a realidade atual, apenas nos dá um panorama parcial do que há, neste momento, no mercado educacional.

Apresentamos no quadro a seguir (Quadro 2) os achados desta busca.

Quadro 2 – Universidades no sul do Brasil que oferecem Curso de Enfermagem e a habilitação do egresso

SANTA CATARINA					
Universidades	Sigla	Ano do Plano Pedagógico	Habilitação	Disciplina pedagógica na matriz curricular	Disciplinas afins
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	2018	Bacharelado	Ausente	Fundamentos para o cuidado profissional
Universidade do Vale do Itajaí	UNIVALI	2019	Bacharelado	Ausente	Não identificado no PPC
Universidade do Contestado	UNC	2022	Bacharelado	Ausente	Gestão e Gerenciamento
Universidade do Planalto Catarinense	UNIPLAC	2018	Bacharelado	Ausente	Educação em Saúde
Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina	UNESC	Não informado	Bacharelado	Ausente	Práticas educativas e promoção da Saúde/ Gestão em Saúde
Universidade Regional de Blumenau	FURB	2011	Bacharelado	Ausente	Fundamentos para a gestão em enfermagem I e II
Universidade do Oeste de Santa Catarina	UNOESC	Não informado	Bacharelado	Ausente	Gestão dos serviços de assistência em saúde
Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS	2010	Bacharelado	Ausente	Gestão e gerenciamento em saúde e enfermagem

Universidade da Região de Joinville	UNIVILLE	Não informado	Bacharelado	Ausente	Gestão de enfermagem e de Serviços de Saúde/ Gestão da Qualidade e da Segurança em Serviços de Saúde
Universidade do Estado de Santa Catarina	UDESC	Não informado	Bacharelado	Ausente	Gestão e gerência em enfermagem
PARANÁ					
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	PUCPR	2023	Bacharelado	Ausente	Gestão em Saúde e Enfermagem
Universidade Federal do Paraná	UFPR	2015	Bacharelado e Licenciatura	Presente	Diversas
Universidade Estadual de Maringá	UEM	2023	Bacharelado	Ausente	Educação em Enfermagem/ Educação Permanente e continuada em Saúde
Universidade do Norte do Paraná	UENP	2023	Bacharelado	Ausente	Administração em Enfermagem
Universidade Estadual de Londrina	UEL	2023	Bacharelado	Ausente	Práticas interdisciplinares e integração ensino, serviço e comunidade
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	2020	Bacharelado e licenciatura	Presente	Diversas
Universidade Estadual do Paraná	UNESPAR	2018	Bacharelado	Ausente	Gerenciamento em enfermagem
UniBrasil Centro Universitário	-	Não informado	Bacharelado	Ausente	Gerenciamento dos Serviços de Saúde e enfermagem
Universidade Tuiuti do Paraná	-	2013	Bacharelado	Ausente	Somente disponível os eixos norteadores
Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG	2023	Bacharelado	Ausente	Ensino de enfermagem

RIO GRANDE DO SUL					
Universidade Federal do Rio Grande	FURG	2018	Bacharelado	Ausente	Educação em saúde
Universidade Federal de Pelotas	UFPEL	2019	Bacharelado	Ausente	Disponível em disciplinas optativas
Fundação universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre	UFCSPA	2014	Bacharelado	Ausente	Educação e Saúde
Universidade de Caxias do Sul	UCS	Não informado	Bacharelado	Ausente	Educação na Saúde e na enfermagem
Universidade Católica de Pelotas	UCPel	2019	Bacharelado	Ausente	Enfermagem na educação em saúde
Universidade Federal do Pampa	UNIPAMPA	2023	Bacharelado	Ausente	Não está claro no PPP do curso
Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS	UNIJUI	2021	Bacharelado	Ausente	Educação em saúde
Universidade Luterana do Brasil	ULBRA	2021	Bacharelado	Ausente	Gestão em saúde
Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	2024	Bacharelado	Ausente	Gestão em saúde e enfermagem
Universidade FEEVALE	-	2024	Bacharelado	Ausente	Disponível em disciplinas optativas

Fonte: primária (2024).

O quadro 2 contempla 30 universidades presentes no sul do Brasil que ofertam o curso de Enfermagem, sendo possível constatar que, em sua maioria, os egressos são habilitados como bacharéis. Das universidades pesquisadas, apenas duas ofertam o curso de Enfermagem com licenciatura. Esta constatação vem ao encontro de outros dados da pesquisa que destacam a ausência de uma formação mais consistente nos conhecimentos pedagógicos. Apontamos que as universidades que ofertam o curso de enfermagem com licenciatura oferecem disciplinas voltadas à educação e a formação pedagógica desde o primeiro até o décimo período. Identificamos disciplinas como Didática, Política e Planejamento da Educação Brasileira, História da Educação e Saúde, Metodologia Científica em Enfermagem, Metodologia do Ensino em Enfermagem I e II, Organização do Trabalho Pedagógico na Escola, Psicologia da Educação, Prática de Docência no Universo Comunitário e

Prática de Ensino da Docência na Enfermagem. Enfim, constatamos que é um corpo substancial de disciplinas capazes de proporcionar ao acadêmico uma bagagem sólida para a atuação na docência.

Santos *et al* (2011) refletem sobre a dicotomia da necessidade de investir na formação pedagógica do bacharel, embora esta tenha sido retirada do texto final das DCNs de 2001, definindo que a licenciatura deve ocorrer em cursos com projetos políticos-pedagógicos próprios e não nos de bacharelado.

Apesar desta separação, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (Brasil, 2001) consideram a importância e a necessidade da formação pedagógica no bacharelado, visto que na prática diária, o profissional enfermeiro fará uso destes conhecimentos, e sendo assim, é necessário que ela esteja incluída, de alguma forma, na formação. Porém, essa inclusão fica a cargo das instituições de ensino.

Observamos o esforço de trazer para o plano político-pedagógico essa formação com a inclusão de disciplinas que, nesta pesquisa, destacamos como 'afins' como educação em enfermagem que contempla matérias como: metodologia do ensino superior, metodologia da pesquisa científica, docência do ensino superior, docência para educação profissional, docência em ciências da saúde, projetos assistenciais de enfermagem, educação permanente e continuada em saúde, entre outras. Entendemos que esse empenho realizado pelas instituições busca, de alguma forma, contemplar essa determinação.

O já citado Artigo 3º (Brasil, 2001) que institui as diretrizes do curso de graduação em enfermagem, ressalta que o egresso/profissional deve ser 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 [...]" (Brasil, 2001, p. 4). Assim, fica claro as diferenças encontradas nos projetos pedagógicos no que diz respeito às disciplinas, por nós classificadas, como disciplinas 'afins'.

Essas disciplinas visam preparar o enfermeiro para o exercício da profissão no mundo do trabalho, visto que independente do seu local de atuação, este profissional atua como educador. Para ser um promotor da saúde integral do ser humano, conforme descrito nas DCNs, este profissional precisa desenvolver a habilidade de conscientizar os indivíduos com os quais se relaciona profissionalmente para que assumam o protagonismo da sua história. Assim, é inegável reconhecer que a formação, tanto do bacharel quanto do licenciado em enfermagem, em maior ou

menor escala, oportuniza conhecimentos de base que permitirão um caminhar dentro da docência.

O ensino superior ocupa um lugar de relevância social pela responsabilidade que tem de formar cidadãos críticos e reflexivos capazes de contribuir para o desenvolvimento da sociedade em que estão inseridos. Mas, para tal é necessário que as universidades sejam esse terreno fértil para o desenvolvimento sustentado por professores capazes de instigar esse processo de crescimento.

No Brasil, a ausência de políticas públicas que direcionem a formação de professores para o ensino superior dificulta, e muito, este aprimoramento.

3 METODOLOGIA

Este capítulo procura fundamentar as bases de escolha metodológica, descrevendo o uso da abordagem qualitativa para a elaboração da investigação, bem como apresentar o local onde a pesquisa foi realizada e o modo como ocorreu a produção de dados, assim como os aspectos éticos referentes à pesquisa.

3.1 Abordagem e Tipologia da Pesquisa

Esta pesquisa se utiliza da abordagem qualitativa e de campo. Conceituando a abordagem qualitativa, encontramos em Bogdan e Biklen (1994, p. 47) que

a abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.

Para esses autores, cinco características norteiam a pesquisa qualitativa, a saber:

1) Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...]; 2) A investigação qualitativa é descritiva, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números [...]; 3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...]; 4) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando [...]; 5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa, os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas [...] (Bogdan; Biklen, 1994, p. 47).

Este olhar de valorização da história das relações, das representações e das percepções permite alcançar a subjetividade tão própria da natureza humana.

Um outro olhar para a pesquisa de abordagem qualitativa nos é apresentada por Freitas e Jabbour (2011), quando trazem que a principal vantagem deste método se refere à profundidade e à abrangência, ou seja, ao valor das evidências que podem ser obtidas e trianguladas por meio de múltiplas fontes como entrevistas, observações, análise de documentos, permitindo ao pesquisador detalhes informais.

A pesquisa em questão caracteriza-se, além de qualitativa, como uma pesquisa de campo, pois tem interesse em investigar os fenômenos no contexto em que estes acontecem. Gonsalves (2001, p. 67) afirma que

Denomina-se pesquisa de campo, o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. A pesquisa de campo é aquela que exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre - ou ocorreu - e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

A escolha pelos autores referenciados se deu pela clareza da definição conceitual e aprofundamento para os temas que fundamentam a escolha metodológica desta pesquisa.

3.2 Campo Empírico: situando a Instituição de Ensino Superior (IES) e o Curso de Enfermagem em que as professoras participantes atuam

O campo empírico desta pesquisa foi os professores do Curso de Enfermagem da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). A escolha se deu pelo vínculo que a instituição tem com a região. A história da educação superior no norte catarinense começa em 1965, com a implantação da Faculdade de Ciências Econômicas, que é atualmente um dos cursos de graduação da UNIVILLE, estando a instituição próximo a completar 60 anos de existência..

No mesmo espaço, inicialmente, funcionou a Faculdade de Ciências Econômicas de Joinville (antiga Escola Alemã - *Deutsche Schule*). No ano de 1967 ocorreu a criação da Fundação Joinvilense de Ensino (FUNDAJE) por meio da Lei Municipal nº 871/1967. Decorridos quatro anos, em 1971, acontece a alteração da denominação de Fundação Joinvilense de Ensino (FUNDAJE) para Fundação Universitária do Norte Catarinense (FUNC). No ano de 1975, há a transformação da FUNC em Fundação Educacional da Região de Joinville (FURJ), legalizada por meio da Lei Municipal nº 1.423/1975. Passados vinte anos de ensino e projetos, em 1995, foi aprovado no Conselho Estadual de Santa Catarina, por unanimidade, a transformação da FURJ em Universidade da Região de Joinville - Univille. No ano seguinte, em 14 de agosto de 1996, foi assinado o Decreto Presidencial de

Credenciamento da UNIVILLE, com publicação no Diário Oficial da União (UNIVILLE, 2022a).

Neste percurso de 60 anos, a UNIVILLE construiu com o poder público, e o apoio da comunidade, uma trajetória de sucesso buscando oportunizar aos jovens da região acesso à educação superior de qualidade.

A cidade de Joinville é considerada a *Manchester catarinense* pela semelhança ao vínculo industrial que apresenta com a cidade homônima inglesa. É também a maior cidade do estado, com aproximadamente, 616.317 habitantes (IBGE, 2022), estando localizada na Região Sul do País. A cidade está localizada na região norte do Estado de Santa Catarina e faz parte da Região Metropolitana do Norte e Nordeste catarinense que abrange 26 municípios. O seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é 0,809 (IBGE, 2022) sendo considerado muito alto e o maior entre as cidades que compõem o Consórcio Intermunicipal de Saúde do Nordeste de Santa Catarina (UNIVILLE, 2022a).

A IES oferece atualmente várias modalidades de ensino, sendo elas: colégio, graduação, educação continuada, especialização, mestrados e doutorados, extensão e cursos de Educação a Distância (EaD).

No ano de 2015, a UNIVILLE iniciou o curso de Enfermagem - Bacharelado, estando este curso vinculado ao Comitê de Ciências da Saúde e Ciências Biológicas. A legalização se deu pela Resolução 27/15 do Conselho Universitário aprovada em 28/08/2015, com autorização de funcionamento pelo Parecer 136/2015, aprovado em 27/08/2015 no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. O reconhecimento do curso está registrado na portaria SERES/MEC nº 858 de 10 de agosto de 2021 (UNIVILLE, 2022a).

O Curso de Graduação em Enfermagem da UNIVILLE tem nota 4 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com duração de dez semestres e tem no ano de 2024, em seu corpo docente, 17 (dezessete) professores com titulação de doutores e mestres, que atuam como professores de componentes teóricos e práticos, conforme sua área de formação e a matriz curricular vigente (UNIVILLE, 2022b).

Um suporte relevante aos docentes se dá por meio do Centro de Inovação Pedagógica (CIP) que desenvolve atividades voltadas ao aprimoramento permanente dos professores da instituição. O CIP está estruturado em um tripé composto pelo Programa de Profissionalização Docente (PPD), que se subdivide em:

Profissionalização Docente Continuada (PDC), Profissionalização Docente Intensiva (PDI) - Univille Integrada (UNINTEGRA) e Integração Docente (ID), que também contempla o Plano de Desenvolvimento Profissional Individual (PDPI) (UNIVILLE, 2022b).

O PDC está voltado para a Formação do Preceptor (destinada ao preceptor que atua na área da saúde supervisionando os campos práticos), Formação do Tutor (destinado a formação para tutoria dos cursos EaD), Formação para o Estágio Probatório (destinado ao professor recém-contratado como docente adjunto), Formação do Componente Curricular (CC) com carga horária on-line (tem por objetivo fornecer toda a orientação para elaboração do material didático e orientações quanto ao fluxo de trabalho), Formação EaD Híbrido (destinado a capacitar o professor que irá ministrar componente em cursos EaD) e Capacitação de Curricularização da Extensão (CCE), (destinada a todos os professores que trabalham com conteúdo que tenham carga horária de extensão). Nesta capacitação os profissionais aprendem como organizar as ações de extensão e, também, a fazer registros de forma padronizada. Todas essas formações vão ocorrer ao longo do ano, sendo grande parte delas com carga horária de 40hs (UNIVILLE, 2022b).

Já o PDI - UNINTEGRA é realizado nos meses de fevereiro e julho, sendo a participação obrigatória. A carga horária é determinada a partir de quantas horas de sala de aula o professor teve no ano anterior. A partir desta somatória, no ano seguinte, ele deverá metade dessa carga horária em capacitação docente, ficando a cargo do professor como será distribuída esta carga horária, dentro do cronograma das ações oferecidas. Os Projetos específicos também ocorrem nas semanas do UNINTEGRA, mas são específicos para cada curso, contabilizando também na carga horária de formação (UNIVILLE, 2022b).

Paralelamente, o PPD também atua na Integração Docente (ID) que ocorre junto com a Gestão de Pessoas, onde é realizado um acolhimento dos novos professores e fornecidas as orientações quanto às ações do CIP, e no PDPI. Este é aplicado quando o professor, na avaliação institucional realizada pelos alunos, recebe nota inferior a 7,0. Neste caso, a atuação do CIP busca dar um suporte para que o professor faça um planejamento procurando identificar os pontos que possam ser aprimorados para melhorar o desempenho docente (UNIVILLE, 2022b).

Todas essas ações têm por objetivo buscar a melhoria no ensino, pesquisa e extensão, e para alcançar esta meta utiliza de vários recursos sendo estes

capacitações, cursos, workshops, palestras, relatos de experiências, boas práticas e painéis, entre outros. Dentre esses recursos podemos destacar a Educação a Distância da UNIVILLE (UNEaD) que conta com a infraestrutura de estúdios para transmissão de aulas ao vivo, laboratórios e atividades de pesquisa e extensão, quando há um componente curricular semipresencial (UNIVILLE, 2014; 2022c).

No ano de 2021, foram disponibilizadas 50 vagas para o curso presencial de Enfermagem, que é oferecido nos horários matutino e noturno (UNIVILLE, 2022c). A contratação de professores para este curso é um processo criterioso e pode acontecer por uma das seguintes formas: o professor pode ingressar por meio de edital interno de seleção, quando há publicação da vaga e oportunidade de preenchimento dela por membro interno, ou por meio de contratação externa. Esta contratação se dá após publicação do edital sem que haja preenchimento da vaga. Os professores são selecionados por banca de contratação após análise do currículo, sendo obrigatório que este tenha, no mínimo, a titulação de mestre. Existe a possibilidade de não ser atendida esta obrigatoriedade, quando há uma temática do componente curricular muito específica e o candidato não possua esse título, porém é indispensável que ele possua pós-graduação *lato sensu*.

Nestes casos, a instituição oportuniza a este professor a possibilidade de realizar a formação adequada para a permanência no cargo (mestrado ou doutorado). Após selecionado, este professor agora chamado adjunto, passa por um período probatório de 2 anos, período em que se apropria do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e das normativas institucionais.

Além do CIP, destinado ao corpo docente, os alunos contam com uma infraestrutura física que facilita a construção dos seus conhecimentos. Além das salas de aula convencionais, as áreas da saúde e ciências biológicas contam com 67 laboratórios em seus campos. O curso de Enfermagem tem laboratórios exclusivos para a prática de enfermagem, laboratório de técnica operatória onde o aluno executa o que é de competência da Enfermagem em procedimentos cirúrgicos, laboratório de habilidades clínicas, também conhecido como laboratório de simulação realística (este utilizado também por outros cursos da área da saúde) (UNIVILLE, 2022c).

Além dos laboratórios internos, conta também com campos externos conveniados como campos de prática *in loco*. Para os cursos da saúde, na cidade de Joinville, destacam-se o *Hospital Materno Dr. Jeser Amarante Faria* (HJAF), a *Maternidade Darcy Vargas* (MDV) e *Hospital Regional Hans Dieter Schmidt* (HRHDS)

pela Secretaria Estadual de Saúde, a Secretaria de Saúde do Município de Joinville (incluindo aqui as Unidades Básicas de Saúde (UBS), Unidade de Estratégia e Saúde da Família (UESF), Hospital Municipal São José (HMSJ), e toda a rede que compõe a saúde administrada pela Secretaria Municipal de Saúde (SMS) (UNIVILLE, 2022b).

Além dos suportes já mencionados, acadêmicos, professores e a comunidade em geral, contam com a Biblioteca da UNIVILLE que disponibiliza um acervo físico de aproximadamente 89 mil títulos, mais de 150 mil volumes e 2 mil periódicos para consulta e empréstimo. É possível acessar o acervo virtual pela plataforma Minha Biblioteca para a consulta a mais de 11.000 títulos das maiores editoras do país, além de acesso às bases de dados da EBSCO, CAPES e *TargetWeb* (UNIVILLE, 2022a).

3.3 Participantes da Pesquisa e Procedimentos de Produção de Dados

Esta pesquisa foi realizada em duas etapas. Na primeira etapa o grupo foi composto por 12 (doze) acadêmicos concluintes do curso de Enfermagem, no ano de 2022. Naquele ano a turma era composta por 18 alunos regularmente matriculados; destes, 12 aceitaram participar da pesquisa. A pergunta aberta a ser respondida buscou identificar quem os acadêmicos reconhecem como bons enfermeiros-professores(as) e porquê. Na segunda etapa, o grupo foi formado pelas professoras eleitas pelos alunos como boas enfermeiras-professoras do referido curso. Esta etapa contou com a participação de 4(quatro) docentes mulheres.

Aos acadêmicos concluintes foi aplicado um questionário misto (Apêndice B). Para Vergara (2012, p. 39), “o questionário é um método de coletar dados no campo, de interagir com o campo composto por uma série ordenada de questões a respeito de variáveis e situações que o pesquisador deseja investigar”.

Ao aplicar um questionário, o pesquisador deve obedecer a algumas regras básicas, sendo que a principal é que possua uma lógica interna na representação exata dos objetivos e na estrutura de aplicação, tabulação e interpretação dos dados (Manzato; Santos, 2012).

A coleta de dados ocorreu por meio de um formulário encaminhado via internet, ao e-mail institucional de cada participante, pela Coordenação do curso de Enfermagem. Este e-mail era composto de uma carta convite, um questionário (no modelo Formulário *Google*) (Apêndice C) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Anexo B). Em virtude da aplicação via *on line*, todos os passos

metodológicos foram seguidos a partir de descrição clara da pesquisa nos documentos encaminhados. Por considerar a coleta de dados uma importante fase desta pesquisa, incluímos a declaração sobre o uso e destinação do material e/ou dados coletados.

Neste TCLE, em caso de interesse em participação na pesquisa, o acadêmico foi informado que ao marcar a opção “Sou maior de 18 anos, li o TCLE e concordo em participar da pesquisa intitulada ‘Constituição identitária de enfermeiras-professoras universitárias nos seus percursos profissionais docentes’”, deveria clicar no botão intitulado “Clique para participar da pesquisa” sendo o mesmo imediatamente direcionado ao formulário a ser respondido. Caso não desejasse participar da pesquisa, o acadêmico deveria assinalar o item “Li o TCLE e não desejo participar da pesquisa”. Também, nesta opção constava um botão intitulado “Clique aqui para confirmar”. Ao clicar neste botão ele seria direcionado a um formulário que encerrava sua participação na pesquisa.

Na segunda etapa, foi realizada uma entrevista narrativa (Apêndice C) com as enfermeiras-professoras escolhidas pelos estudantes como boas professoras. Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 93) ratificam que “a entrevista narrativa [...] tem em vista uma situação que encoraje um entrevistado [...] a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social”.

Ludke e André (2014, p. 39) ratificam essa afirmativa e complementam dizendo que “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante [...]”.

Esta técnica permite conhecer, a partir de um relato oral, o pensamento do entrevistado. E mais do que simplesmente conhecer a trajetória vivida por ele, permite também contextualizar como estas histórias se desenvolveram e que papel tiveram na construção desse indivíduo.

A entrevista narrativa tem também como objetivo conhecer as trajetórias de desenvolvimento profissional das professoras participantes da pesquisa. Esta se constitui em um procedimento indispensável, para obter um material dito qualitativo, verbalmente rico e complexo (Bardin, 2016).

Por se tratar de uma entrevista narrativa, que permite o livre pensamento do entrevistado, técnica essa que contribuiu de forma relevante para a elucidação dos objetivos desta pesquisa, ela foi gravada e autorizada pelo entrevistado a partir da

assinatura de apêndice específico (Autorização para uso de imagem e/ou voz) (Anexo C).

Após prévia análise e identificação das enfermeiras-professoras eleitas pelos acadêmicos, deu-se início a segunda etapa da produção de dados. Personificadas essas profissionais, elas foram comunicadas, nos mesmos moldes da comunicação anterior realizada com os acadêmicos da pesquisa, dos seus objetivos e dos resultados encontrados na primeira etapa. Nesta comunicação, além da parabenização por terem sido eleitas enfermeiras-professoras referência no curso de Enfermagem, elas foram convidadas a participarem da segunda etapa que consistiu em entrevistá-las buscando identificar, na compreensão de cada profissional eleita, sua constituição identitária docente, durante toda a sua trajetória de formação, para que hoje ela fosse reconhecida por seus alunos como uma boa professora.

A partir do aceite ao convite, a pesquisadora solicitou às enfermeiras-professoras que agendassem uma data, local e horário, dentro da sua disponibilidade, para a realização da entrevista. Neste encontro, foi solicitada à entrevistada a assinatura no TCLE (Anexo B) e na Autorização para uso de imagem e/ou voz. No momento da entrevista foi apresentado o roteiro dela. Nesta etapa o máximo de participantes poderiam ser 12 (doze) docentes, uma vez que este era o número de professores que compunham o corpo docente do curso de graduação em enfermagem naquela data. Porém, a segunda etapa da pesquisa contou efetivamente com a participação de 4 (quatro) enfermeiras-professoras, visto terem sido estas as docentes eleitas pelos alunos participantes.

Nesse encontro, em dia, horário e local agendado pela entrevistada, a pesquisadora realizou a entrevista. Esta foi gravada e aconteceu com tempo médio entre 20 e 45 minutos. As entrevistadas elaboraram suas respostas dentro do seu próprio tempo, sem interrupções, o que permitiu o seu livre pensar (Apêndice F).

Após a realização da entrevista propriamente dita, as gravações foram transcritas na íntegra, e na sequência organizadas em forma de texto para que, a partir deste registro, a pesquisadora pudesse realizar leituras minuciosas e criteriosas buscando apreender as mensagens e conteúdo nela constantes, para elaboração dos eixos e categorias, e posterior análise.

No quadro a seguir (Quadro 3) apresentamos as enfermeiras-professoras eleitas pelos formandos de 2022.

Quadro 3 – Enfermeiras-professoras participantes da pesquisa

Professor a-enfermeira	Ano de formatura	Ano de início na Enfermagem da Univille	Resumo do currículo lattes
Aline	2009	2019	Atua como docente adjunta dos Cursos de Enfermagem e Medicina da Universidade da Região de Joinville (Univille). Compõe a equipe de docentes do Centro de Inovação Pedagógica da Univille. Mestre em Enfermagem (2015) pela Escola de Enfermagem Anna Nery da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui Especialização em Gestão em Saúde da Família pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2012) e Graduação em Enfermagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009).
Elviani	2007	2019	Enfermeira pela Universidade de Cruz Alta (Unicruz)/RS (2007); Especialista em Nefrologia Interdisciplinar pelo Instituto de Educação e Pesquisa/Associação Hospitalar Moinhos de Vento POA/RS (2009); Mestre em Saúde e Meio Ambiente (Univille 2015). Doutoranda em Saúde e Meio Ambiente (Univille 2020). Coordenadora do Curso de Enfermagem da Univille. Professora Adjunta da Univille. Experiência profissional em Docência em Pós-graduação em Enfermagem na Faculdade Herrero e Instituto de Ciências e Arte. Atuação profissional em Áreas Hospitalares. Experiência profissional na área de Gestão de Saúde e de Enfermagem e Responsabilidade Técnica de Centros Dialíticos.
Flaviane	2009	2019	Pós-doutora pela Escola Paulista de Enfermagem-Unifesp (2020). Doutora em Ciências/Enfermagem pela Unifesp (2016). Especialista em Educação na Saúde para Preceptores do SUS pelo Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa (2014). Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Londrina UEL/(2012). Enfermeira pela UEL/(2009). Tem experiência em docência e ensino técnico em enfermagem e atua como pesquisadora. Atuou como assessora técnica no Ms. Foi gestora municipal exercendo responsabilidade técnica em enfermagem e coordenando o Centro de Educação e Inovação em Saúde da SMS de Joinville (2021-2023). Coordenou o Programa de Educação para o Trabalho- Pet Saúde Mental-Joinville-SC (2022-2023). Atualmente exerce docência, pesquisa e extensão na área da saúde da Univille e coordena a Comissão de Residência Multiprofissional em Saúde (COREMU) em terapia intensiva e neurologia do Hospital Municipal São José.
Sandra	2010	2019	Enfermeira Especialista em Saúde Materno Infantil e Obstetrícia (GHC, 2016). Mestre (Univille, 2021) e Doutoranda em Saúde e Meio Ambiente (Univille). Especialista em ginecologia e obstetrícia na modalidade de residência multiprofissional (GHC, 2016). Pós-graduanda em Sexualidade Humana (CBlolfMiami). Membro Sócio da Sociedade Brasileira de Enfermeiros Pediátricos (SOBEP). Membro Sócio da Associação Brasileira de Enfermeiros de Centro Cirúrgico, Recuperação Anestésica e Centro de Material e Esterilização - SOBECC. Membro Sócio da

			Associação Brasileira de Enfermeiros Obstétricos - ABENFO-SC. Atualmente é Coordenadora de Ensino da Graduação em Saúde e Ciências Biológicas (Univille), Vice Coordenadora do Curso de Enfermagem (Univille) e Professora Adjunta III nos cursos da saúde (Univille). Professora Coordenadora da Liga Acadêmica de Enfermagem em Ginecologia e Obstetrícia (LAGOE).
--	--	--	--

Fonte: primária (2023).

No quadro abaixo (Quadro 4) é possível visualizar a organização da produção de dados e os participantes.

Quadro 4 – Procedimento de produção de dados e participantes da pesquisa

Procedimento de produção de dados	Participantes da pesquisa	Como e quando?
Questionário misto	12 acadêmicos de Enfermagem do 5º ano	Disponibilizado por e-mail via on line ¹ , em novembro de 2022
Entrevista narrativa	4 docentes do curso de Enfermagem	Em encontro presencial previamente agendado

Fonte: primária (2023).

3.4 Procedimento de Análise de Dados

Para a análise dos dados utilizamos a técnica de *Análise de Conteúdo*, em que buscamos, a partir dos dados produzidos, atender aos objetivos propostos.

Para Bardin (2009, p. 41), a *Análise de Conteúdo* significa

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

¹ Acesso ao Google Formulários:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScF4muK3R2RZ4oLqurlkVsrdzEVpD89DLCX-DoLRubl28BrLQ/closedform>

Franco (2012, p. 12) complementa que “[...] torna-se indispensável considerar que a emissão das mensagens, sejam elas verbais, silenciosas ou simbólicas, está necessariamente vinculada às condições contextuais de seus produtores”. Essa análise se vale basicamente de três etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação (Bardin, 2009).

A primeira etapa, classificada de pré-análise, consiste na escolha dos documentos a serem analisados. É nessa fase que se determina a unidade de registro (palavra-chave), a unidade de contexto (a delimitação do contexto de compreensão da unidade de registro), os recortes, a forma de categorização e os conceitos teóricos (Bardin, 2009).

Franco (2012, p. 43) complementa Bardin trazendo que as

Unidades de Análise que se dividem em: Unidades de Registro que é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas e a Unidade de Contexto, essa considerada a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado.

A segunda etapa, a de exploração do material, consiste essencialmente em alcançar o núcleo de compreensão do texto. Para isso, o investigador busca encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas nas quais o conteúdo de uma fala será organizado (Bardin, 2009).

Ainda nesta fase, ocorre a análise propriamente dita com a categorização que permite uma representação do conteúdo por similaridade. O pesquisador precisa examinar o tema mais frequente e detectá-lo. Esse processo permitirá a construção de unidades, eixos e categorias de análise (Bardin, 2009).

A terceira e última etapa da *Análise de Conteúdo* compreende o tratamento dos resultados obtidos e interpretados, permitindo ao investigador propor inferências e realizar interpretações relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente (Bardin, 2009).

Nesta pesquisa, a análise dos dados se deu em dois momentos. Inicialmente foram analisadas as respostas fornecidas pelos acadêmicos quanto a justificativa para a escolha do professor destaque no curso de Enfermagem e no segundo momento as respostas fornecidas pelos professores aos questionamentos realizados na entrevista narrativa que permitiram construir os eixos de análise.

Os dados, para a primeira etapa da pesquisa, foram produzidos a partir da leitura da pergunta aberta constante no questionário respondido pelos acadêmicos

concluintes do curso de Enfermagem, no ano de 2022, e atendem ao primeiro objetivo específico que é '*identificar os saberes de docência de boas enfermeiras-professoras na compreensão de estudantes concluintes do curso de Enfermagem*'. Para análise do questionário optou-se pela Unidade de Registro do Tipo 'Palavra'. Franco (2012, p. 43) nos traz que

As unidades de registro podem ser de diferentes tipos; cada uma delas, embora inter-relacionadas e complementares, devem estar adaptadas a esta ou aquela investigação. A palavra é a menor unidade de registro usado em Análise de Conteúdo. Pode ser uma simples palavra (oral e/ou escrita, um símbolo, ou um termo).

A escolha por esta unidade de registro se deu pois, sendo o questionamento feito aos alunos quanto ao porquê da sua escolha por determinado professor ser uma pergunta aberta, gerou diversas respostas e considerações. Em Franco (2012, p. 65) encontrou-se que nesses casos as categorias "[...] emergem da 'fala', do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria".

Respeitando os rigores metodológicos exigidos e os objetivos da pesquisa, as categorias, em todos os processos de análise, não foram definidas a priori e sim a posteriori, a luz da teoria. As categorias e subcategorias geradas serão apresentadas no capítulo de análise.

Atendendo ao primeiro objetivo específico agrupamos as narrativas dos(as) participantes em grupos a partir das suas características definidoras. No primeiro grupo, referente às respostas fornecidas pelos acadêmicos, esses resultados apontaram para as seguintes categorias: saberes afetivo-emocionais, saberes pedagógicos, saberes disciplinares e saberes inter-relacionais, conforme Quadro B (Apêndice E).

Em um segundo momento, os dados foram analisados considerando o segundo objetivo específico que é '*analisar a trajetória de vida profissional docente de enfermeiras-professoras*'. Para tal utilizamos como eixo norteador a proposta apresentada por Vaillant e Carlos Marcelo (2015), tendo como base o A, B, C e D da formação docente. A partir das respostas fornecidas pelas respondentes foram construídas categorias que buscaram responder ao objetivo.

O eixo A de Antecedente gerou a categoria - *Trajetórias pessoais, motivações e sentimentos*. Esta categoria gerou as seguintes subcategorias: motivação e exemplo

de professores da educação básica; professores na família; monitoria no ensino médio e amor pela Enfermagem/docência.

O eixo B de Base; gerou a categoria - *Interfaces entre o curso de graduação em enfermagem e a formação docente*. Desta categoria destacamos as seguintes subcategorias: viver a Universidade: dedicação exclusiva, iniciação científica e monitoria na graduação; formação de qualidade na graduação/bacharelado de Enfermagem; exemplos de professores da graduação.

O eixo C de Começo gerou a seguinte categoria - *Iniciação na carreira docente em nível superior*, e as subcategorias: programa de formação para professores iniciantes da IES; importância de formação pedagógica; outros saberes provenientes da experiência.

O eixo D de Desenvolvimento profissional docente, gerou a categoria - *A formação continuada como estruturante na formação do docente da educação superior*, sendo as subcategorias destacadas: compreensão da construção do planejamento do processo ensino aprendizagem; necessidade de adaptação às novas tecnologias; autoformação e autoconhecimento e a formação continuada oferecida pela Universidade.

O terceiro e último objetivo específico intitulado '*Desvelar movimentos fundamentais à constituição identitária docente de enfermeiras-professoras*' utilizou também as respostas fornecidas nas entrevistas narrativas, gerando as seguintes categorias: do curso de Enfermagem à formação pedagógica; da pós-graduação à busca da excelência profissional; da experiência à construção de saberes docentes; de enfermeira-professora a professora-enfermeira.

3.5 Aspectos Éticos da Pesquisa

Em cumprimento às determinações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Univille, para aprovação de qualquer pesquisa na instituição se faz necessário uma Carta de Anuência (Apêndice A) autorizando a realização da mesma.

No dia 26 de setembro de 2022, a pesquisadora entregou à Coordenadora do curso de graduação em enfermagem, a sra. Luciana Ferreira Karsten, documento conforme determinação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), solicitando autorização para realização da pesquisa com os acadêmicos e professores do curso,

sendo este a Carta de Anuência. A resposta positiva foi recebida em 28 de setembro de 2022.

Após a autorização da Coordenação do curso, apreciação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética (CEP), nº CAAE: 63802822.5.0000.5366 e aprovação pelo Parecer substanciado nº 5.715.220 de 21 de outubro de 2022, foi iniciada a produção de dados (Anexo A).

Com intuito de não causar nenhum tipo de constrangimento ou mal-estar a qualquer uma das participantes, a pesquisadora se comprometeu em manter e manusear todo o material com extremo zelo e atenção para que nada disso ocorresse. Os questionários e as entrevistas não são identificadas com o nome do(s) participante(s), porém tem-se o TCLE (Anexo B) que contém informações pessoais, sendo assim, o(s) mesmo(s) estão guardadas) com todo cuidado para que não haja publicação indevida. Para evitar o risco de tomada de tempo das professoras para responder a entrevista foi respeitada a disponibilidade das entrevistadas. A pesquisadora firma o compromisso ético de cumprir o que está estabelecido na Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12, respeitando as atitudes e habilidades do observado.

Como consequência da pesquisa, a pergunta levantada no início foi esclarecida e embasada em procedimentos técnicos de análise bibliográfica, ou seja, buscou embasamento teórico em diversas obras publicadas sobre o tema investigado, como livros, artigos científicos, teses e dissertações. A revisão bibliográfica está presente na maioria das pesquisas, pois

[...] ela possibilita ao pesquisador e, posteriormente, ao leitor, tomar conhecimento, por meio de fontes primárias e secundárias, das principais concepções e descobertas do tema estudado (Brasileiro, 2021, p. 78).

A pesquisa em educação tem buscado sustentação teórica em várias vertentes, a fim de qualificar-se cada vez mais. Gatti (2012) também traz contribuições para as pesquisas educacionais quando destaca a importância da ética nas pesquisas. Para a autora, os participantes da pesquisa devem ser tratados com dignidade, respeito, sem preconceito quanto à etnia, religião, escolha política, gênero e situação social. Isso vale também para as pesquisas que ocorrem de maneira online, a fim de não constranger o participante e criar riscos sociais ou emocionais.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados se deu a partir da elaboração de categorias e subcategorias buscando responder aos objetivos da pesquisa.

Para facilitar a compreensão global da análise, optamos por apresentá-las sob forma de quadro que abrem as análises, propriamente dita.

4.1 Saberes docentes de boas enfermeiras-professoras na compreensão de estudantes concluintes do Curso de Enfermagem

Este capítulo destina-se à análise das respostas fornecidas pelos acadêmicos concluintes do curso de Enfermagem, que contemplam o primeiro objetivo específico que é identificar as características de docência de boas enfermeiras-professoras na compreensão de estudantes concluintes no curso de Enfermagem.

Cunha (2014b, p. 49) destaca que “[...] é na sala de aula que se concretiza o ato pedagógico [...]. É também a partir das experiências de aula que os alunos constroem o referencial para indicar o bom professor”. É no dia a dia, no seu fazer profissional, que este profissional se desenvolve e se qualifica cada dia mais.

A partir da aplicação de um questionário, buscamos conhecer o perfil do respondente e fizemos os seguintes questionamentos: se iniciou a graduação na instituição, a idade, o sexo, além da pergunta quem o acadêmico indicaria como um bom enfermeiro-professor do curso de Enfermagem e por que o escolheu?. As respostas apresentadas pelos alunos constam, na íntegra, no Quadro A (Apêndice D).

As respostas apresentadas produziram os dados que, na percepção dos alunos, definem o bom professor. Estes dados foram agrupados gerando as categorias de análise deste primeiro objetivo. As palavras-chave destacadas na narrativa dos acadêmicos encontram-se no Quadro B (Apêndice E).

A seguir detalhamos esses questionamentos com a apresentação dos gráficos presentes no questionário.

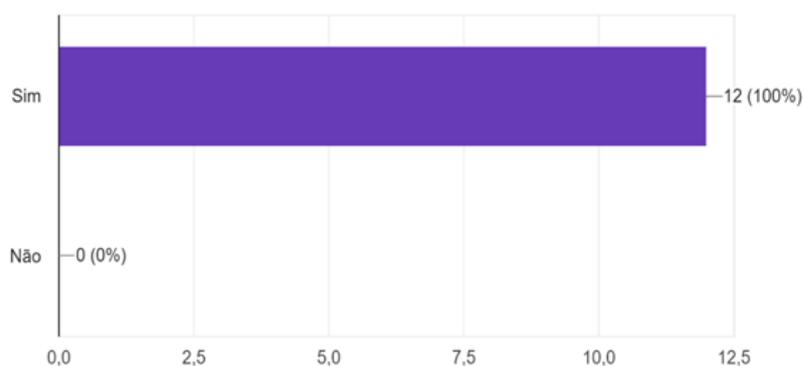
Uma das consultas era quanto ao tempo de permanência do acadêmico na instituição. Esta pergunta teve por objetivo identificar por quanto tempo o estudante estudou na instituição. A partir desta resposta, foi possível verificar se este teve oportunidade de conviver com todos os professores que compunham o quadro docente, pergunta intimamente ligada à pergunta aberta do questionário.

O gráfico a seguir (Gráfico 1) demonstra o tempo de permanência do acadêmico na instituição.

Gráfico 1 – Tempo de permanência na instituição

Você iniciou a graduação nesta instituição?

12 respostas

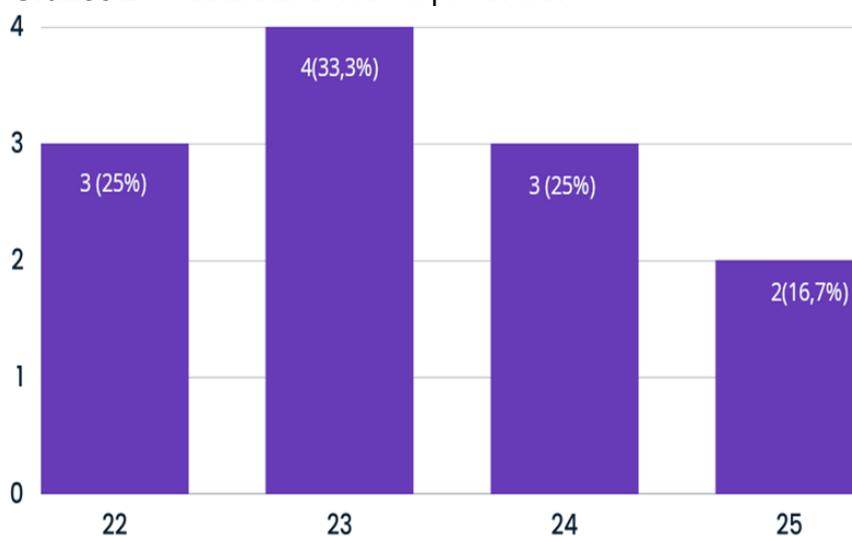


Fonte: primária (2023).

O resultado mostra que todos os 12 acadêmicos respondentes cursaram os cinco anos de formação na instituição, período este em que foi possível conhecer e conviver com todos os professores que compunham o quadro docente.

O próximo gráfico (Gráfico 2) ilustra a faixa etária dos acadêmicos participantes da pesquisa.

Gráfico 2 – Faixa etária dos respondentes



Fonte: primária (2023)

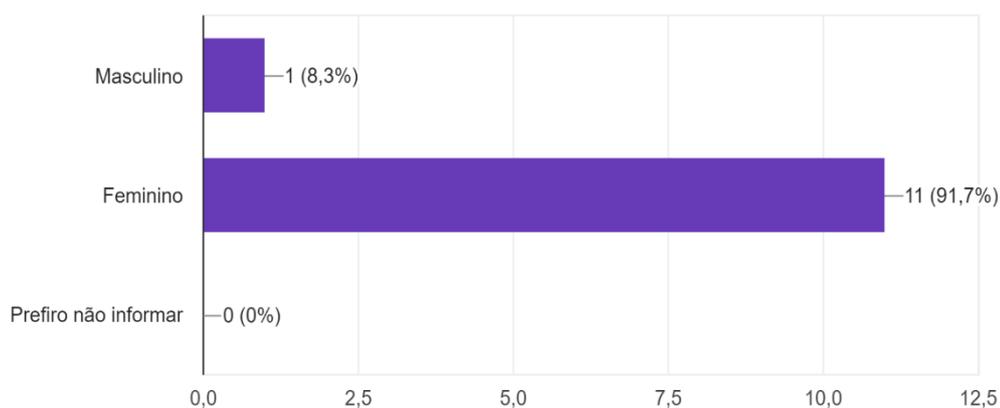
Constata-se que a faixa etária varia entre 22 e 25 anos, o que é considerado um público composto por jovens adultos, que segue um fluxo normal de escolarização.

O gráfico a seguir (Gráfico 3) apresenta a classificação por gênero dos respondentes.

Gráfico 3 – Classificação por gênero dos acadêmicos

Qual o seu sexo?

12 respostas



Fonte: primária (2023).

É possível observar que 11 dos acadêmicos respondentes eram do gênero feminino, enquanto apenas 1 era do gênero masculino, o que comprova que os profissionais da enfermagem são majoritariamente mulheres, característica histórica da profissão. A pesquisa anteriormente citada (COFEN, 2011, n.p.), valida essa constatação, no item intitulado “Enfermeiros segundo sexo - Brasil”, onde lê-se que o sexo feminino, em números absolutos, representa 86,2%, perfazendo um total de 357.551 profissionais, contra 13,4% dos profissionais do sexo masculino, com 55.401.

Além das questões fechadas anteriormente destacadas, a pesquisa também apresentou uma pergunta aberta que questionava aos acadêmicos ‘*quem o acadêmico indicaria como um bom enfermeiro-professor e porquê o escolheu*’.

A partir da leitura das respostas, observou-se que a maioria dos acadêmicos não se limitou a escolher apenas um professor ou uma categoria. A maior parte deles indicou mais de um profissional e destacou diversas características que julgou serem importantes e definidoras do professor bem-sucedido.

Este misto de sentimentos observado nas respostas dos acadêmicos vai ao encontro da afirmativa de Tardif e Lessard (2014, p. 33) quando nos trazem que: “quanto ao trabalho sobre e com seres humanos, esse leva antes de tudo a relações entre pessoas, com todas as sutilezas que caracterizam as relações humanas”.

A seguir, descrevemos as categorias resultantes da análise das respostas fornecidas pelos alunos concluintes do curso de Enfermagem, do ano de 2022, as quais foram utilizadas para agrupar as respostas nas categorias. São elas: saberes afetivo-emocionais, saberes pedagógicos, saberes disciplinares e saberes inter-relacionais.

4.1.1 SABERES AFETIVO-EMOCIONAIS

Os dados obtidos permitiram depreender unidades de registro nas narrativas dos participantes, as quais foram utilizadas para agrupar as respostas nas categorias. Especificamente aos saberes afetivos-emocionais foram relacionadas palavras como: inspirador, humanidade, parceria, compreensivo, presente, gostar do que faz, dedicação, amor, empatia, escuta, ajuda e admiração.

Para Marchesi (2008, p.121),

[...] na atividade docente [...] em grande medida, a força da educação reside no encontro, na comunicação, na cumplicidade, nos projetos compartilhados, na sensibilidade, nos objetivos alcançados e na preocupação com os outros.

Freire (2020, p.138) define como poucos a importância do “[...] querer bem aos educandos” quando traz a seguinte reflexão

E que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano (Freire, 2020, p.138).

Também em Freire (2020) encontramos sustentação para o aspecto da afetividade quando afirma que

[...] como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista (Freire, 2020, p.142).

Ainda nessa linha, Freire (2020) complementa que os aspectos afetivo-emocionais estão para além do sentimentalismo, em um sentido de comprometimento e dedicação à atividade docente, concernente a atuação como ser social que é o docente.

Essa dimensão afetivo-emocional esteve muito presente nos registros dos estudantes, como destacados a seguir:

A6 (2022) *“Eu escolheria a professora Sandra, pela sua dedicação e amor [...]”*

A3 (2022) *“A melhor foi a professora Aline [...]. Eu me inspiro em sua carreira e olhar como profissional e isso com certeza impacta no meu futuro”.*

A4 (2022) *“[...] Sandra é compreensiva e presente”.*

A5 (2022) *“Sandra Luft Paladino. Por ser uma professora que realmente gosta do que faz e transmite isso nas suas aulas”.*

A7 (2022) *“Professora Elviani Basso devido a sua empatia, forma de ensino e disponibilidade”.*

A9 (2022) *“A prof. Sandra é extremamente dedicada [...] e dinâmica”.*

A12 (2022) *“Prof. Msc. Sandra Luft Paladino [...] por saber escutar e ajudar os alunos no que estivesse ao seu alcance”.*

É possível constatar, a partir das narrativas dos acadêmicos, que há uma forte correlação entre afetividade e o fazer docente. Para estes alunos, o bom professor é aquele que demonstra segurança, é comprometido e está envolvido com suas atividades, está disponível e engajado em estabelecer uma relação humana e de afeição com seus alunos.

Gauthier *et al* (2013, p. 382) trazem uma perspectiva mais ampliada para os saberes afetivo-emocionais

O ensino - e o professor - precisa sempre de retórica: não basta que o seu discurso seja verdadeiro para ser ouvido, que seja claro para ser entendido, é necessário também que ele saiba captar a atenção, atingir aquele ao qual ele se dirige; ele precisa também manter a atenção, suscitar a adesão, vencer a resistência para liberar o desejo de aprender, de compreender e de transformar o mundo. Noutras palavras, não basta que um discurso pedagógico seja límpido para ser ouvido, que ele informe para ser captado, ele deve também agradar e

comover, tocar ao mesmo tempo o coração e a mente, suscitar o desejo e o entusiasmo, fazer sentido e provocar o encontro.

A partir destes destaques é possível constatar que para estes alunos, o bom professor apresenta, entre outros aspectos, a capacidade de escutar, de ajudar no que é possível, ratificando Marchesi (2008), quando afirma que a educação ocorre nesse encontro humano, mediado pelas sensibilidades.

A afetividade na relação professor-aluno é inegavelmente um elo que contribui verdadeiramente para o desenvolvimento do educando, mas é imprescindível não perder de vista um viés que nos destaca Cunha (2014b, p.141), ao afirmar que

[...] as relações devem ser entendidas pelo lado afetivo, ainda que não apareça como desejável para o aluno o professor 'bonzinho'. O que eles querem é um professor intelectualmente capaz e afetivamente maduro.

Como em todas as relações humanas, a relação professor-aluno é também complexa e delicada e há que se encontrar o sutil equilíbrio entre a afetividade na docência e a qualidade necessária exigida do bom professor.

4.1.2 SABERES PEDAGÓGICOS

Na análise dos saberes pedagógicos, emergiram palavras como: didática, competência, atualização, dinamismo e inteligência. Conceituando estes saberes, encontramos em Cunha (2014b, p. 26) a seguinte afirmativa

A proposta de formação, como nos é dado ver, depende da concepção que se tem de educação e de seu papel na sociedade desejada. Quase todas as propostas atuais contemplam o saber específico, o saber pedagógico e o saber político-social como partes integrantes da formação dos professores.

Cada autor concebe o ponto de partida e a importância de cada um desses elementos de forma distinta. Entretanto, é consenso que há uma relação entre essas três abordagens. Os estudos que vão na linha da compreensão do professor como um ser histórico e socialmente contextualizado, sustentam que suas vivências apoiam seu desempenho e formação presumindo uma forte relação entre o saber e os pressupostos de como este saber está estruturado (Cunha, 2014b).

O conhecimento pedagógico representa a sabedoria que um educador desenvolve no decorrer de sua jornada profissional, servindo como alicerce para suas

atividades docentes. Este saber é essencial para que o professor possa efetivamente se relacionar com seus alunos no ambiente da sala de aula, no dia a dia de sua atuação. É o que leva o educador a compreender as necessidades individuais de cada estudante, adaptando suas estratégias de ensino para promover um ambiente de aprendizado enriquecedor. Em resumo, o saber pedagógico é a base para uma educação eficaz e significativa, possibilitando o crescimento intelectual e pessoal dos alunos.

Para Tardif (2014), a conexão dos educadores com o conhecimento vai além de simplesmente transmitir informações já existentes. Sua abordagem incorpora uma variedade de saberes, cada um mantendo uma relação única com o corpo docente. Quanto aos saberes pedagógicos, o autor reforça que estes são conhecimentos que tem sua origem na reflexão das técnicas e métodos de ensino utilizados pelos professores para atingir seus objetivos.

Shulman (1987 *apud* Mizukami, 2004, p. 39) também reflete sobre estes saberes, aos quais intitula “conhecimento pedagógico”. O autor divide este conhecimento em: conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo. O conhecimento pedagógico geral é definido por Shulman (1987 *apud* Mizukami, 2004, p. 39) como aquele

[...] que transcende uma área específica. Inclui conhecimentos de teorias e princípios relacionados a processo de ensinar e aprender; conhecimentos dos alunos (características dos alunos, processos cognitivos e desenvolvimentais de como os alunos aprendem); conhecimento de contextos educacionais envolvendo tanto contextos micro, tais como grupos de trabalho ou sala de aula e gestão da escola, até os contextos macro como o de comunidades e de culturas, de manejo de classe e de interação com os alunos, conhecimentos de outras disciplinas que podem colaborar com a compreensão dos conceitos de sua área [...].

Quanto ao segundo conceito, conhecimento pedagógico do conteúdo, Shulman (1987 *apud* Mizukami, 2004, p. 39) descreve-o assim

Trata-se de um novo tipo de conhecimento, que é construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria e que é enriquecido e melhorado quando se amalgamam os outros tipos de conhecimentos explicitados na base. É uma forma de conhecimento do conteúdo. Inclui compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica assim como os princípios e técnicas que são necessários para tal ensino.

Para Ribeiro e Rausch (2018, p.124), “os saberes pedagógicos são construídos pelo professor por meio da ação combinada entre teoria e prática, pois são articulados na relação com os alunos em sua prática cotidiana”. Esta afirmativa teórica encontra fundamentação prática nos seguintes registros:

A2 (2022) “*Escolheria a professora Sandra pela didática [...] que ela transmite aos alunos*”.

A3 (2022) diz

[...] Ela possui uma didática boa para entendimento e o que mais gostava era de não enxergá-la como detentora do conhecimento e sim participante. Nossa matéria ficou um pouco limitada pela pandemia do COVID 19 e ela conseguiu fazer ser proveitosa cada aula.

A4 (2022) “*Elviani é uma profissional extremamente competente, ela te faz querer ser diferente*”.

A9 (2022)

[...] A professora Aline sempre transmite o conteúdo de forma leve e nos estágios passava uma segurança e tranquilidade que me inspirou muito, aprendi demais com ela; [...] Ela me motivou muito a buscar os conteúdos muito além do que é visto em aula.

A11 (2022) “*Aline [...] inteligente [...] além de promover o ensino com qualidade e eficiência*”.

Os saberes pedagógicos são próprios dos professores e são construídos no dia a dia da sala de aula. A articulação entre o controle do conteúdo, a forma de apresentá-lo a classe, a maneira de cobrá-lo, o incentivo e estímulo por eles destacados denotam que dominar estes saberes gera nos alunos um sentimento de respeito e admiração e as narrativas dos estudantes destacam o domínio das enfermeiras-professoras quando se trata deles.

Cunha (2014b, p. 98) destaca que

[...] os professores revelam uma preocupação com a relação entre o dizer e o fazer. Eles estão atentos para que o seu discurso não seja repetitivo e livresco e que sua prática seja coerente com uma postura menos tradicional.

Diariamente, o professor se depara com uma multiplicidade de contextos profundamente entrelaçados. Portanto, o educador precisa recorrer aos seus conhecimentos de maneira inovadora e criativa, a fim de estabelecer uma interação

pedagógica organizada e intencional. Isso permite a construção de um diálogo envolvente e significativo em torno do saber científico que será compartilhado e desenvolvido em sala de aula. Essa abordagem dinâmica e adaptativa promove um ambiente de aprendizado estimulante, no qual os alunos podem explorar, questionar e compreender os conceitos de forma mais profunda e participativa.

4.1.3 SABERES DISCIPLINARES

Quanto aos saberes disciplinares, Tardif (2014, p. 38) os conceitua com a seguinte afirmação

Além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Podemos chamá-los de saberes disciplinares.

Ribeiro e Rausch (2018, p.126) completam que

[...] parece bastante óbvio, mas o professor de modo geral necessita ser conhecedor da disciplina que se propõe a dialogar com os alunos, pois, é impensável conduzir uma atividade complexa como a articulada em sala de aula, sem dominar os ingredientes que compõe a história, fundamentação teórica, carga sociológica, filosófica e política da disciplina que será ministrada.

Nessa perspectiva, os estudantes valorizam a importância de os professores possuírem um profundo domínio do conteúdo da disciplina que irão ensinar, já que o conhecimento teórico está profundamente ligado à expertise no campo disciplinar (Ribeiro; Rausch, 2018).

As palavras que emergiram na análise deste conceito foram: conhecimento e domínio do conteúdo.

A narrativa a seguir ilustra, indiscutivelmente, esse conceito tão relevante entre os saberes próprios dos professores:

A2 (2022) “[...] *didática e conhecimento* [...]”.

A6 (2022) “[...] *conhecimento técnico científico das disciplinas que leciona* [...]”.

Os saberes disciplinares aqui analisados incluem apenas a narrativa de dois alunos que fazem esse destaque com mais ênfase. Porém, na leitura das respostas,

identificamos que há valorização deste saber pelos educandos, entretanto as respostas fornecidas direcionam-se mais para outros saberes levando-as a serem agrupadas em outras categorias.

Entretanto, embora mencionado em menor número de respostas, o saber disciplinar ocupa um lugar de destaque no que diz respeito ao repertório de saberes que sustentam o bom professor. Freire (2020), quando nos afirma que “Ensinar exige pesquisa” vai ao encontro do conceito dos saberes disciplinares já que a pesquisa alimenta e agrega cada vez mais valor e consistência a este saber. Cabe complementar que a afirmativa “Ensinar exige pesquisa” vai além, unicamente, do saber disciplinar. A pesquisa agrega valor a todos os saberes, pois amplia de uma forma muito peculiar o olhar daquele que a desenvolve.

Afinal, o professor é capaz de ensinar e encantar aos seus alunos porque busca incessantemente, porque questiona e se autoquestiona. Ao pesquisar estabelece contato, comprova e intervém, contribuindo assim para a sua própria educação. E nessa busca incessante de novos conhecimentos e aprofundamentos consegue desvendar o que ainda permanece desconhecido e compartilhar as descobertas com entusiasmo.

Freire (2020, p. 89) finaliza essa reflexão com a seguinte afirmativa:

[...] o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.

A sociedade está sempre em profundo e constante movimento e uma aula é diferente da outra, porque uma turma é diferente da outra, formada por pessoas diferentes; fato que exige do professor muito estudo e pesquisa para manter acesa, primeiramente em si, a chama do desejo pelo conhecimento e, conseqüentemente, nos seus educandos.

4.1.4 SABERES INTER-RELACIONAIS

Os docentes não apenas buscam a realização de metas, mas também desempenham um papel ativo na interação com o próprio sujeito. Os sujeitos da sua atividade são indivíduos humanos, que são simultaneamente únicos e integrados à sociedade. As conexões que estabelecem com esses sujeitos, portanto, revestem-se de características humanas, abrangendo dimensões tanto individuais quanto sociais.

Assim, a atuação dos professores transcende a mera realização de metas, sendo fundamentalmente marcada por complexas relações humanas que englobam tanto o aspecto individual quanto o social (Tardif, 2014).

Ainda em Freire (2020, p. 92), encontramos que “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”. É impossível separar o educador do ser humano, ou vice-versa, assim como não é possível adentrar a sala de aula deixando os problemas do lado de fora. É desejável que se tenha maturidade e profissionalismo suficiente para, apesar das dificuldades, ser capaz de executar sua atividade com a habilidade necessária, mas é inegável que todas essas facetas estão presentes no indivíduo e que a qualidade das relações humanas é, por todo tempo, atravessada pelos sentimentos.

Freitas e Freitas (2020, p. 24) reiteram essa linha de pensamento quando afirmam que

[...] nesse processo de socialização, está à assunção da identidade cultural dos sujeitos envolvidos na relação educativa, uma vez que a prática crítica dos educadores deverá propiciar condições para que as relações entre os envolvidos promovam a experiência do assumir-se.

Várias palavras afloraram na análise deste saber e destacaram-se: participante, acessível, comprometimento, disponibilidade, clareza, tranquilidade, segurança. A relevância deste saber se destaca nos seguintes registros:

A3 (2022) *“As regras eram presentes, porém em acordo e sempre em compreensão com a turma. Pessoa de fácil relacionamento e acessível”*.

A4 (2022) *“[...] Aline é persuasiva [...]”*

A6 (2022) *“[...] além do comprometimento com os estudantes”*.

A11 (2022) *“Aline, compreensiva e parceira”*.

As relações humanas são atravessadas por muitos sentimentos e aqui a disciplina se destaca na narrativa dos alunos como uma condição que traz ordem e segurança na sala de aula. Ao mesmo tempo em que valorizam a afetividade, característica marcante no relacionamento professor-aluno, é perceptível o valor dado a este princípio. Não uma disciplina autoritária e rígida, mas aquela que proporciona um ambiente organizado, onde cada um sabe o seu lugar e o que se espera dele. Para estes alunos, as professoras conseguiram encontrar o delicado equilíbrio que permite manter a turma disciplinada e ao mesmo tempo permitindo que todos possam se expressar.

Tassoni (2000, p. 24) conclui com bastante propriedade o que se apreendeu nesta análise quando nos traz que

Na escola, o professor é um dos mediadores na interação sujeito-objeto. Neste espaço interativo acontecem as transformações: as ações são partilhadas e a construção do conhecimento dá-se de forma conjunta. As ações, tanto do professor como do aluno, não são ações isoladas, mas convergentes entre si, onde as discussões e trocas colaboram (ou não) para que se alcancem os objetivos desejados. O processo interativo em sala de aula pressupõe um espaço onde todos terão possibilidade de falar, formular suas hipóteses e chegar a conclusões que favoreçam a construção do conhecimento.

Finalizando a análise das respostas fornecidas pelos acadêmicos concluintes do curso de Enfermagem, no ano de 2022, compreendemos que há uma gama de saberes que são considerados pelos estudantes como relevantes no que diz respeito ao bom professor. Fazer uma análise clara e objetiva foi bastante complexo, pois observamos na leitura das respostas que as narrativas são continuamente atravessadas por vários sentimentos e os saberes se articulam continuamente. Analisar esses saberes individualmente foi uma tarefa difícil pela forte relação entre eles, pois os saberes dos professores são constituídos por vários saberes. Durante o seu fazer em sala de aula ele se utiliza de todos eles, movimentando continuamente competências e habilidades científicas, técnicas, unindo saberes cognitivos e emocionais fazendo um entrelaçamento entre eles e utilizando-os com maior ou menor intensidade, dependendo do momento e da situação.

Didaticamente é possível agrupá-las em categorias e analisá-las, mas em uma leitura que busque ir além das palavras claramente ditas, é possível perceber nas entrelinhas o universo de sensações e vivências que surgem a partir das narrativas. Esta delicada percepção, quando percebida pelo professor, é capaz de provocar um desejo de aprimoramento e qualificação que vai ao encontro da necessidade subjetiva do educando.

4.2 Percursos formativos de enfermeiras-professoras na Educação Superior

Este subcapítulo busca explorar o segundo objetivo específico que é analisar a trajetória de vida profissional docente de enfermeiras-professoras de enfermagem.

A partir de uma leitura crítica das respostas fornecidas na entrevista narrativa, foram construídas as categorias de análise. Os eixos de análise se relacionam ao A,

B, C, e D da formação docente. A de antecedente, B de base, C de começo e D de desenvolvimento profissional docente.

A seguir apresentamos um quadro (Quadro 5) em que agrupamos, para melhor visualização, as categorias e subcategorias analisadas a partir dos eixos estabelecidos.

Quadro 5 – Objetivo, eixos, categorias e subcategorias

Objetivo	Eixos	Categorias	Subcategorias
Analisar a trajetória de vida profissional docente de enfermeiras-professoras	A de antecedente	Trajetórias pessoais, motivações e sentimentos	Motivação e exemplo de professores da educação básica
			Professores na família
			Monitoria no Ensino Médio
			Amor pela Enfermagem/Docência
	B de formação de base	Interfaces entre o curso de graduação em enfermagem e a formação docente	Viver a Universidade: dedicação exclusiva e iniciação científica
			Formação de qualidade na graduação/bacharelado de Enfermagem
			Exemplo de professores da graduação
	C de começo da prática profissional	Iniciação na carreira docente na Educação superior	Programa de formação para professores iniciantes da IES
			Importância de formação pedagógica
			Outros saberes provenientes da experiência
	D de desenvolvimento profissional docente	A formação continuada como estruturante na formação do docente da educação superior	Compreensão da construção do planejamento do processo ensino superior e A formação continuada oferecida pela Universidade
			Necessidade de adaptação às novas tecnologias
Autoformação e Autoconhecimento			

Fonte: primária (2023).

No *eixo A* de antecedente, a pergunta da entrevista narrativa que contemplava este eixo fundamentou-se nos seguintes questionamentos: a) Quais os motivos que o levaram a ser professor(a)? b) Você se lembra de seus professores da Educação Básica? Quais mais lhe marcaram? Justifique. A leitura das respostas gerou a categoria: Trajetórias pessoais, motivações e sentimentos e a partir desta categoria, estabelecemos as seguintes subcategorias: Motivação e exemplo de professores da educação básica; professores na família; monitoria no ensino médio; amor pela Enfermagem/docência.

O *eixo B* de base estruturou-se a partir dos seguintes questionamentos: a) como foi seu processo de formação na graduação? e b) você teve alguma formação pedagógica durante seu percurso formativo? As respostas fornecidas a estas perguntas gerou a categoria: Interfaces entre o curso de graduação em enfermagem e a formação docente. Esta categoria gerou as subcategorias: Viver a universidade: dedicação exclusiva, iniciação científica e monitoria na graduação; formação de qualidade na graduação/bacharelado e exemplo de professores da graduação.

No *eixo C* de começo, as perguntas norteadoras deste eixo foram: a) Considerando seus primeiros 3 anos de experiência na docência, você teve algum auxílio? Se teve, como foi? Comente. E gerou a categoria: Iniciação na carreira docente em nível superior, a partir desta categoria temos: Programa de formação para professores iniciantes da IES; Importância de formação pedagógica e Outros saberes provenientes da experiência.

O *eixo D* de desenvolvimento profissional docente foi subdividido em três perguntas: a) O que é saber docente para você? b) Considerando seu conceito de saberes docentes, quais saberes você considera serem fundamentais a uma boa docência? Dentre esses saberes quais você considera ter desenvolvido e quais precisa adquirir? c) Você tem participado de processos de formação continuada? Quais foram importantes para o desenvolvimento de sua profissão docente? De que forma? Nesta análise direcionamos nosso foco para a pergunta de letra c) que gerou a seguinte categoria: A formação continuada como estruturante na formação do docente da educação superior alicerçada por: compreensão da construção do planejamento do processo ensino aprendizagem; necessidade de adaptação às novas tecnologias; autoformação e autoconhecimento e a formação continuada oferecida pela universidade.

4.2.1 TRAJETÓRIAS PESSOAIS, MOTIVAÇÕES E SENTIMENTOS

O eixo que compreende a letra A, de antecedente, inicia a nossa análise. A subcategoria **Motivação e exemplo de professores da educação básica**, nos direciona para as influências que as experiências vividas nos seus primeiros anos na escola deixaram nestes profissionais. Neste período da vida, ninguém sabe o que será no futuro, mas mesmo sem essa expectativa, estas memórias irão inspirar sua vida profissional, pois, futuramente, quando chegarem a uma sala de aula, já trarão consigo uma bagagem e uma imersão neste local de muitos anos. Tardif e Raymond (2000, p. 216) nos afirmam que “[...] os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal”. Ainda para esses autores

Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola [...]. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso (Tardif; Raymond, 2000, p. 216).

A enfermeira-professora Elviani (2023) traz um relato emocionante da sua lembrança de uma professora da educação básica

O nome dela era Patrícia e ela faleceu muito jovem, de câncer, e eu me lembro que no processo todo que eu era muito novinha e ela foi embora e deixou a gente [...] e eu me lembro que eu sofri muito, muito, muito, muito com a perda dessa professora [...] eu acho que pela maneira de ser com a gente. Ela tinha um amor muito grande, um cuidado muito grande, uma presença e isso mexia muito comigo [...].

Essa narrativa deixa muito claro o registro sensível que a criança faz na sua vivência e que a acompanha por toda a vida. A escola, depois da família, é o primeiro local de socialização do indivíduo e as relações ali produzidas impactam de forma significativa na vida das pessoas.

É recorrente, também, na narrativa das entrevistadas o fato de como terem professores na família influenciou positivamente na sua escolha pela docência. Essa influência pode ter surgido da observação de um dos pais ou de ambos quando na elaboração dos seus processos de trabalho. A dedicação que estes dedicavam à construção desse fazer no ambiente doméstico foi capaz de despertar na criança o desejo de pertencer a este universo. Tardif (2014) discorre sobre a influência que o

ambiente doméstico ocupa na memória e no despertar para as tarefas de ensino. Cunha (2014b) complementa que

As experiências de vida das pessoas são próprias e diferenciadas, porém é comum observar que há uma relação importante da família com a escolha profissional e, que, muitas vezes esse fato se dá mais pelo ambiente propício do que por uma clara intervenção. Esta influência pode vir diretamente dos pais ou do grupo familiar ampliado, incluindo irmãos mais velhos, tios e primos (Cunha, 2014b, p. 74).

Destacamos a narrativa da enfermeira-professora Aline (2023), que ilustra muito bem esse sentimento:

Então, na verdade, eu não sei uma resposta única para isso. Eu acho mais que a docência me escolheu do que eu escolhi a docência. Eu venho de uma família de professores. A educação sempre esteve muito presente, assim, na minha vida desde muito cedo e tinha esse padrão de ver, ensinando e essa rotina de dar aulas e tudo.

A enfermeira-professora Flaviane (2023) também compartilha dessa vivência e nos traz:

Eu venho de uma família onde a minha mãe era professora, só que ela era professora de português e de inglês, formada em Letras, e do lado da minha mãe tem várias pessoas, tios, que eram formados em Letras, primos dela. É uma família de pessoas que se formaram na mesma área e que gostam de línguas, de literatura [...] (Flaviane, 2023).

Essas considerações reforçam que vários fatores influenciam na escolha pela docência e que é preciso considerar a importância familiar neste contexto.

Várias vivências, inconscientemente, direcionam o indivíduo para a docência. A narrativa da enfermeira-professora, que classificamos na subcategoria Monitoria no ensino médio, é uma prova disso. Flaviane (2023) afirma que:

Eu assumi uma monitoria durante o ensino médio. Era algo que eu fazia porque eu percebia que quando eu ensinava, eu aprendia mais e como gosto muito de estudar e de aprender era o jeito ideal. Eu pensei, ah! dessa forma eu vou ficar boa no que eu quero ficar boa, porque eu quero passar numa faculdade estadual ou federal. [...] eu gostava muito disso e os motivos que me levaram a ser professora era isso, me realizava.

Neste momento da sua vida, à docência ainda não estava em um horizonte próximo da vida desta enfermeira-professora, mas já estava presente uma ideia há muito defendida por Freire (2020, p.25) quando afirma que: “[...] quem forma se forma

e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Os alunos que aproveitam as oportunidades que surgem durante o seu processo formativo, em algum momento da sua caminhada, irão perceber que foram experiências muito positivas e que agregaram muito valor ao seu saber.

A subcategoria ***Amor pela Enfermagem/Docência*** ressalta a natureza humana do professor levando a reflexão que este, como ser social, é parte integrante de um grupo, nele influencia e é por ele influenciado. A escola, depois da família, é o primeiro local de socialização do indivíduo e as relações ali produzidas impactam em todos os envolvidos. Freire (2020, p. 138) nos traz uma reflexão bastante instigante quando afirma

A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser ‘adocicado’ nem tampouco num ser arestoso e amargo. A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza.

A satisfação pessoal alegada pelas entrevistadas, que se faz sentir na realização da docência, acontece na troca da professora-aluno e aluno-professora e repercute tanto em um, como no outro. As relações positivas impactam de forma significativa os processos de ensinar e de aprender.

Esta dimensão afetiva foi muito potente na narrativa das professoras. Quanto a esse critério, a enfermeira-professora Aline (2023) respondeu:

Quando terminei o ensino médio iniciei uma outra graduação e logo no primeiro momento vi que não estava no lugar certo e comecei a pesquisar outras possibilidades e identifiquei dentro da Enfermagem aquilo que eu queria investir na minha vida. Porque a gente quando trabalha investe a vida. Sou convicta e apaixonada pela Enfermagem.

Para esta enfermeira-professora, à docência e a Enfermagem dão sentido ao seu fazer profissional e pessoal.

Na Enfermagem, estudamos o homem como um ser de múltiplas dimensões. A Organização Mundial de Saúde define saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades” (OMS/WHO, 1946). Didaticamente podemos classificá-la em: biológica, psíquica, social e espiritual, devendo todas serem olhadas com o mesmo cuidado e atenção. A subcategoria analisada destaca essa dimensão psíquica, que diz respeito ao equilíbrio do indivíduo consigo mesmo e observamos pela narrativa das entrevistadas que esse

olhar afetuoso para suas escolhas profissionais contribuiu de forma muito importante para seu equilíbrio mental e conseqüentemente para a sua saúde como um todo.

4.2.2 INTERFACES ENTRE O CURSO DE ENFERMAGEM E A FORMAÇÃO DOCENTE

Direcionando agora nossa análise para o segundo eixo, o B de base, discutiremos a seguir as subcategorias destacadas que foram: Viver a universidade: dedicação exclusiva e iniciação científica; Formação de qualidade na graduação/bacharelado e Exemplo dos professores da graduação.

Destacamos a seguir, dentro da perspectiva **Viver a universidade: dedicação exclusiva**, de como o fato de ter sido bolsista na graduação direcionou na escolha de ser professora. A narrativa da enfermeira-professora Sandra (2023) demonstra com clareza como esta oportunidade acabou levando-a para a docência.

Como é que fui cair na faculdade para esse processo? Foi no segundo ano do PROUNI [...] dentro das cinco possibilidades que eu poderia escolher com duas opções de bolsa, botei fisioterapia, terapia ocupacional, educação física e enfermagem, uma com cinquenta e outra com cem por cento e eu passei pra enfermagem e fui [...].

Muitos alunos que vêm de famílias socioeconômicas menos favorecidas têm nas políticas públicas a oportunidade de cursar uma graduação. Para participar do ProUni, o estudante deve ter frequentado o ensino médio em escola pública ou em escola particular com bolsa integral; ter prestado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); possuir renda familiar per capita de até 1,5 salário-mínimo para bolsa integral e renda familiar de até três salários-mínimos por pessoa para bolsa parcial (Brasil, 2018). Essa oportunidade é, talvez, a única porta de acesso para este estudante ao ensino superior.

Ainda nesta subcategoria **Viver a Universidade** destacamos a influência proporcionada pela oportunidade da **iniciação científica** na narrativa da enfermeira-professora Flaviane (2023)

[...] no último ano de faculdade eu já tinha ganhado dois prêmios científicos. Ia para congressos, me enfiava em tudo que era coisa. Eu fui para um congresso, Mundial de Saúde, se não me engano. [...] na sala onde eu estava apresentando o meu trabalho de graduação tinha trabalhos de pós-graduação e de mestrado, separados por áreas temáticas. [...] quando eu vi a qualidade dos trabalhos que estavam

sendo apresentados, eu olhei para o meu, falei 'meu trabalho não está perdendo nada.

Nestas reflexões há que ter em conta que a criação da produção científica está relacionada não só com as pessoas/pesquisadores que a produzem, mas também com as instituições onde está inserida. De uma perspectiva global, em outras palavras, a elaboração científica está incluída no domínio da ciência (Morosini, 2015).

Morosini (2015) ainda destaca que o conceito de produção científica é muito complexo e combina relações de conhecimento entre disciplinas, fazendo com que se identifique a leitura e a reflexão como componentes do trabalho acadêmico, o que permite elaborar e coordenar projetos, fazer pesquisa, escrever artigos científicos, relatórios, etc. Estas oportunidades durante a graduação aproximam o acadêmico da ciência, despertando o seu potencial criador e fortalecendo a crença na sua capacidade.

O conceito de desenvolvimento profissional para professores mudou na última década impulsionado por avanços na nossa compreensão de como ocorre o processo de aprendizagem de ensino. Esta construção do 'eu' profissional evolui ao longo da carreira docente e pode ser influenciada por diversos contextos, bem como por experiências passadas que constroem e modelam o perfil do docente (Marcelo, 2009).

Estar na academia é muito mais do que cursar uma graduação, é uma oportunidade de crescimento em vários aspectos. Além dos saberes específicos de cada curso, o indivíduo agrega valores e saberes que vão lhe direcionar de maneira, muitas vezes discreta e silenciosa nas suas escolhas no futuro.

A enfermeira-professora Flaviane (2023) destaca que ter tido uma **Formação de qualidade na graduação/bacharelado da enfermagem** foi um estímulo para a escolha da docência como profissão.

Eu morava no Rio Grande do Sul e fiz a graduação na Universidade Federal, [...] meu curso era integral e eu me dediquei muito [...] minha graduação foi muito boa, com enfermeiros de referência e fazíamos todas as práticas dentro do Hospital das Clínicas, que é um serviço de referência no estado.

Tardif (2014) reflete sobre a repercussão que esta oportunidade da dedicação proporciona

[...] o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece

princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (Tardif, 2014, p. 17).

Desta forma, esta oportunidade é extremamente potente na formação deste profissional.

Um ambiente estimulante e que proporciona o livre pensamento, oportunidades desafiadoras e instigantes, a reflexão, despertará no acadêmico esta curiosidade natural presente em todos nós. Porém, é fundamental que os espaços de estudo e de prática sejam pensados também para esse fim e que seus projetos pedagógicos incluam esses propósitos. Além de ser fundamental que toda essa estrutura seja mediada por professores comprometidos com essa formação de qualidade.

A subcategoria **Exemplo de professores na graduação** fecha este eixo. Destacamos a narrativa da enfermeira-professora Elviani (2023)

[...] quando eu estava na graduação, há quinze anos atrás [...] eu via as minhas professoras e tinha certeza que iria para a docência. Tinha algumas áreas da enfermagem que eu gostava mais. Eu me via muito nelas. Então, acho que esse despertar para o ser professor veio com o espelho das minhas professoras na graduação.

A enfermeira-professora Sandra (2023) também compartilha uma vivência semelhante

[...] toda vez que eu toco ou que chego a esse aluno, pela questão do conteúdo, pela questão de uma fala, pela questão de um feedback, eu sempre vou pensar que existe aquele ser humano, que existe uma pessoa ali e existe uma história que exige respeito [...] eu costumo usar isso que veio dos meus antecedentes. Esse carinho, essa troca, esse vínculo, essa lembrança agradável dos meus professores.

Sobre a subcategoria destacada, Marcelo (2009) comenta que há diferenças entre professores e que é importante notar que quando se fala de professores profissionais, com pelo menos cinco anos de experiência, que suas bagagens, conhecimentos e competências, não vem naturalmente, muitas vezes são resultado de muitas histórias e que os professores profissionais constroem suas competências ao longo de muitos anos, adquirindo muitas outras características que irão mover e tocar na vida de seus/outros alunos.

Compreendemos que, muitas vezes, o professor não tem consciência da importância do seu papel na vida dos seus alunos. Na correria do dia a dia, atento e preocupado com o planejamento das suas aulas, com a elaboração e desenvolvimento das atividades, em como avaliar o quanto os alunos apreenderam

do conteúdo proposto, enfim envolto nesta roda viva diária, muitas vezes não percebe o quanto sua presença, sua fala, seu ouvir, repercute na vida dos seus alunos. E tudo que temos lido, tanto nos textos dos pesquisadores, quanto na narrativa dos professores, nos remete para esse lugar de exemplo prático do valor do professor e nas marcas profundas que esta convivência oportuniza.

4.2.3 INICIAÇÃO NA CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Na sequência apresentamos o eixo C, de começo. Esta categoria originou as seguintes subcategorias: Programa de formação para professores iniciantes na IES; Importância de formação pedagógica; Outros saberes provenientes da experiência.

Refletindo sobre a subcategoria **Programa de formação para professores iniciantes na IES**, a enfermeira-professora Sandra (2023) avalia assim o suporte recebido inicialmente:

Quando eu ingressei como docente do ensino superior, que foi aqui, [...] a gente cumpre um protocolo. O estágio probatório te faz analisar todo um perfil de documentação, te faz estudar uma carga horária pré-determinada com base nas tuas horas em relação à formação docente. Isso me fez ter essa orientação, ter essa formação.

O estágio a que se refere a professora é a integração docente, que faz parte do Programa de Profissionalização Docente (PPD). Pela narrativa da enfermeira-professora, é possível validar a importância que este programa tem na formação destes profissionais proporcionando uma base de segurança aos iniciantes. Marcelo (2010, p. 29) reflete sobre os primeiros anos na docência

Os professores iniciantes têm duas tarefas a cumprir: devem ensinar e devem aprender a ensinar. Independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado, há algumas coisas que só se aprendem na prática, e isso implica que esse primeiro ano seja um ano de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição.

Afinal, estrear em uma carreira é um grande desafio. Iniciar uma profissão, independente do quanto se está preparado, já é por si só uma experiência de grandes proporções. Para o jovem professor, a sala de aula é um campo novo e, para o formando do curso de bacharelado, esse novo campo é um cenário completamente desconhecido. Desta forma, poder contar com qualquer suporte é um fator tranquilizador neste início tão desafiador.

Uma subcategoria relevante que emergiu das narrativas foi a ***Importância de formação pedagógica***. Em sua maioria, as enfermeiras-professoras foram unânimes em afirmar que durante seu período de formação não houve preparo para a docência e como isso repercutiu na sua prática. Destacamos aqui a narrativa da enfermeira-professora Sandra (2023),

[...] Em relação à parte pedagógica, eu vou dizer que não me recordo se tive, e se tive, foi tão neutra que não fez diferença. Não marcou. Quando olho hoje para os nossos acadêmicos desenvolvendo pesquisa, fazendo integração, publicando, indo para congresso, fazendo intercâmbio internacional, no meu caso, não teve. Não teve.

A enfermeira-professora Elviani (2023) complementa que “*Sendo treinada pedagogicamente, como deveria ser com início, meio e fim, em sala de aula como o professor de ter A, B, C, não*”. Essas narrativas corroboram dados da pesquisa, anteriormente descritos, quanto a ausência de formação específica. Cunha e Azevedo (2011) refletem que os professores estão em contato real com o ambiente em que atuam. O que acrescenta a este argumento é que o currículo é muito teórico e não tem ligação com o contexto prático. O conhecimento prático é então avaliado como conhecimento que resolve problemas cotidianos.

Os relatos das professoras é uma preocupação de muitos pesquisadores. Cunha, Braccini e Feldkercher (2015, p. 74) destacam que

[...] o tema dos professores iniciantes, no contexto da formação de professores para todos os níveis de ensino, tem se constituído numa preocupação crescente da qual decorrem muitos desdobramentos investigativos e políticos [...]. Um deles diz respeito à significativa deserção dos professores iniciantes da carreira docente.

As matrizes curriculares, nos cursos de bacharelado, não são pensadas para a formação da docência e a narrativa das professoras vêm corroborar esta constatação. Se se deseja uma formação de qualidade, é urgente repensar a formação do professor da educação superior. Só é possível ofertar aquilo que se tem. Se não se tem, é necessário construir esse aprendizado e toda construção leva tempo, exige dedicação e estímulo. E durante essa caminhada, este professor já estará atuando e, não por incapacidade, mas por falta de formação, não compartilhará com seus alunos o que tem de melhor, oportunizando assim a melhor experiência de ensino e aprendizagem.

Se há fatores que facilitam o ingresso do jovem professor na universidade, há tantos outros que atrapalham. Entretanto, estas mesmas dificuldades que podem levar

à desistência da carreira, como bem salientaram Cunha, Braccini e Feldkercher (2015), também são as que podem forjar a aquisição de habilidades, como nos traz Tardif (2014, p. 261)

Os saberes profissionais são temporais, no sentido de que os primeiros anos de prática são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento de uma rotina de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional.

Porém, não é um risco que se deva correr. Se as duas possibilidades existem, é de suma importância que as instituições ligadas à Educação caminhem no sentido de um direcionamento que proporcione aos jovens professores a segurança necessária para iniciar sua carreira. É urgente que se tomem medidas de proteção e qualificação, buscando oportunizar a estabilidade necessária para que seja possível a esta categoria profissional desenvolver seu trabalho com tranquilidade, segurança e consequente qualidade. Esta estabilidade facilitará que esta categoria profissional tão importante, em qualquer sociedade, conquiste o lugar de prestígio que merece.

Destacamos aqui a subcategoria **Outros saberes provenientes da experiência** que contribuem para alicerçar o bom professor na sua inserção profissional docente. Destacamos como a vivência da enfermeira-professora Elviani (2023), na participação da estruturação do curso de Enfermagem, contribuiu sobremaneira para sua construção profissional.

Eu acredito que eu tive uma grande oportunidade de vivenciar e aprender muito com todos os setores da universidade, com o centro pedagógico, com os professores [...] Eu tive que estudar muito e tinha acesso a muitas informações, a muito treinamento, muitas palestras, muitos cursos, porque a gente estava montando um curso novo. Eu tinha responsabilidade de fazer isso decolar e acontecer [...] acho que a minha experiência toda como docente hoje, foi um ganho gigante ter tido essa oportunidade no início. Foi bem difícil, desafiador, mas acredito que foi uma bagagem extraordinária o que aprendi com outros colegas, com outros coordenadores [...].

É possível apreender na narrativa da enfermeira-professora a importância que essa experiência teve no seu desenvolvimento e aprimoramento. A vivência desafiadora, como ela se refere, a fez superar as dificuldades do caminho, fazendo nascer uma professora segura e confiante da sua capacidade.

Esse relato confirma a definição de Tardif (2014, p. 39) quando detalha os saberes experienciais

Finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser [...].

4.2.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESTRUTURANTE NA FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

E, finalmente, chegamos à letra D, de desenvolvimento. Esta categoria se desdobra nas subcategorias: Compreensão da construção do planejamento do ensino superior e a Formação continuada oferecida pela universidade; Necessidade de adaptação às novas tecnologias, Autoformação e Autoconhecimento.

Na ***Compreensão da construção do planejamento do ensino superior e a Formação continuada oferecida pela universidade***, destacamos a narrativa da enfermeira-professora Sandra (2023) que afirma que

[...] como eu falei essa formação docente interna, vou falar por mim, eu não faço baseado no quanto eu preciso cumprir, procuro participar de todas as oficinas, em fevereiro e em julho. Se tiver os cinco dias, eu vou participar os cinco dias [...] Eu não venho por obrigação. Eu venho porque eu quero melhorar [...].

A enfermeira-professora se refere à Profissionalização Docente Intensiva que é uma atividade que tem por objetivo promover a atualização docente no que diz respeito a temas didáticos-pedagógicos pertinentes ao Programa Pedagógico Institucional. Esta profissionalização é desenvolvida ao longo do ano e é obrigatória a participação do docente, pelo menos na carga horária mínima, em todas as edições e é ofertada pelo CIP. É possível apreender na narrativa da enfermeira-professora um comprometimento pessoal com a sua formação. Para além da obrigatoriedade da participação, há a consciência da oportunidade e o desejo de aprender e crescer enquanto profissional.

A esta mesma pergunta, a enfermeira-professora Aline (2023) responde com idêntica convicção:

Eu tenho participado dos processos de formação em dois aspectos: como participante e também como docente nesse processo tutorial. Hoje, dentro da CIP eu atuo na questão das formações do estágio

probatório, que é essa entrada do professor na universidade. Desde como utilizar o sistema de informação, metodologia ativa, sistema de avaliação... tem a parte de preceptor para supervisionar as práticas na medicina e na enfermagem [...] os tutores para o EaD, e também de componentes curriculares com a carga horária on line. Produzimos esses conteúdos e o fluxo aqui da universidade. É onde eu participo atualmente. Se eles foram importantes no meu desenvolvimento? Sim, com certeza. Por exemplo, a gente na enfermagem não estuda as referências da educação. Então isso foi muito importante para me aproximar da área da educação. Começar a fazer leituras de autores da educação, isso realmente me ajudou bastante.

A docência é um lugar de grande responsabilidade. Responsabilidade que transcende o ato de ensinar um conteúdo. O bom professor vai muito além disso. Cunha (2014b, p. 32) adiciona que

O existir na vida cotidiana é estar continuamente em interação e comunicação com os outros, e os significados próprios são compartilhados com os significados das outras pessoas, que vivem também o cotidiano. A expressão do cotidiano do professor é determinante e determinada pela conjuntura social e cultural em que se desenvolve.

A este ganho adquirido pela experiência, Marcelo (1999, p. 166) ressalta que “os adultos aprendem de forma mais eficaz quando têm necessidade de conhecer ou resolver um problema [...] a necessidade de os professores aprenderem novos conteúdos, estratégias didáticas, formas de avaliação, repercute na sua formação”. E é nesse contínuo movimento de troca que os professores adquirem um sólido conhecimento através desse aperfeiçoamento.

Quanto **A formação continuada oferecida pela universidade** esta subcategoria mereceu destaque por aparecer em todas as narrativas das entrevistadas como um espaço que proporciona um suporte fundamental à qualificação do docente.

A enfermeira-professora Flaviane (2023) destaca a importância do CIP

Eu sempre participo de todos os processos de formação continuada, às vezes, nem todos que gostaria, mas eu sempre estou envolvida nos processos. Eles sempre são importantes pro meu desenvolvimento. Eu acho que é uma das coisas mais positivas que tem na Univille é que existe essa obrigatoriedade/incentivo aos professores, porque a gente precisa parar pra pensar sobre a nossa prática e a gente é engolido pelo dia a dia. [...]. Eu nunca saí de uma formação dizendo: nossa, não vou levar nada dessa formação. Todas tiveram uma coisa que eu levei dali e eu mudei a minha prática [...].

A enfermeira-professora Aline (2023) traz um relato que complementa e reforça esta importância:

[...] na Univille a gente tem o CIP que promove sempre as formações docentes, intensivos, etc. Estes acontecem sempre em fevereiro e em julho com esse caráter de formação mesmo para a docência. Eu sempre aproveitei as oportunidades de formação que tinha.

Pelas narrativas das entrevistadas é possível determinar que participar desses grupos propostos pela instituição é uma oportunidade ímpar que as permite desenvolver e/ou aprimorar o seu fazer enquanto professoras. Nesse ambiente de troca com outros docentes, há um aumento e uma qualificação no repertório de saberes. É possível rever e desenvolver habilidades dos professores(,) aprimorando assim as práticas de ensino.

Marcelo (1999), refletindo sobre o tema, destaca que a universidade é um local claramente dedicado à formação e, sendo assim, a interação entre todos os envolvidos, professores, estudantes e todos aqueles entusiastas pelo conhecimento, têm neste espaço formativo a oportunidade de se desenvolverem colaborativamente, utilizando como ferramentas essenciais a interação e orientação mútua, construindo, através desse caminho educacional, seus saberes. Ainda em Marcelo (1999, p.177-178), quando discute sobre o desenvolvimento profissional através de cursos de formação, encontramos que

Não existe modelo de formação com maior tradição e reconhecimento do que os cursos de formação [...] um curso pode ser definido como 'um grupo de pessoas que participam durante um certo período de tempo em atividades estruturadas para alcançar determinados objetivos e realizar tarefas estabelecidas de antemão, as quais levam a uma nova compreensão e mudança da conduta profissional'.

A partir dessas reflexões, compreendemos que a formação de base, por si só, não consegue preparar e qualificar adequadamente um profissional. Marcelo (1999, p.179) complementa: “São essas múltiplas oportunidades de conhecer condutas e técnicas didáticas e a partir deste conhecimento colocá-las em prática, pois foram geradas pela investigação didática que aprimoram o saber fazer dos professores”.

Quando um jovem professor tem a oportunidade de interagir com um professor com experiência é um ganho imenso. A bagagem trazida pelos anos de prática e oferecida generosamente ao iniciante é um presente único. As oportunidades que

surgem nesse espaço de troca preparam o professor para os desafios encontrados na vida profissional.

Uma outra narrativa recorrente foi a que direcionou para a subcategoria ***Necessidade de adaptação às novas tecnologias***. Sobre esta necessidade, a enfermeira-professora Elviani (2023) trouxe a seguinte vivência:

‘Cadê o caderno pessoal? Cadê o caderno? Quero ver o caderno de cada um. Profe, caderno? Tá aqui no celular. E eu falo: tá mas eu quero ver onde é que está. Está aqui nas notas. Está aqui. Estou atento a tua aula. Eu estou escrevendo aqui professora. E eu: Ah! Ok. Tá bom’. É muito desafiador. É muito diferente. [...] Eles chegam a brincar as vezes que eu falo para eles que eles são a nova geração. Você dá aula para uma turma que não tem caderno, que acessa. Professora, deixa eu ver o que você está falando... ah! Verdade professora. O negócio flui de uma forma muito rápida. [...] em um clique ele questiona [...]’.

Sobre a presença das tecnologias no espaço acadêmico, Cunha (p. 72, 2022) destaca que

É absolutamente evidente que o acesso à informação cada vez mais prescinde da instituição escolar/universitária para sua circulação. [...] Não há mais lugar para a clássica percepção do professor como principal fonte de informação, depositário da verdade e das certezas que, na frente dos alunos, esmera-se para transmitir tudo o que sabe. Manter esse paradigma é decretar a extinção desta profissão que, facilmente e com vantagem, se vê substituída pelos meios de comunicação e mídias.

É fundamental que o professor se aproprie das ferramentas tecnológicas disponíveis para aprimorar suas aulas. A tecnologia utilizada em sala de aula tem potencial para manter o aluno atento uma vez que, sendo estruturada como uma estratégia de ensino pode tornar a experiência do aluno mais dinâmica e que interage muito bem com o perfil atual dos estudantes, que são de uma geração tecnológica. Porém, deve ser vista como ela é de fato, um complemento, nunca como algo que irá substituir ou competir com o professor. É algo que vem para agregar, para complementar um fazer pedagógico. Nóvoa (2023, p. 105) legitima essa ideia quando afirma que

[...] Integrar o digital no trabalho docente é mais do que incorporar uma ‘tecnologia’, é reconhecer as reverberações que os novos modos de ser, de agir e de pensar - constituídos na era digital - provocam na escola e ser capaz de integrá-los como referências fundamentais no reposicionamento dos professores.

O professor atua em um mundo efervescente e a todo momento este mundo é invadido por novidades. O estudante que chega à universidade é um 'nativo digital'. Faz parte de uma geração que domina, sem dificuldade, as tecnologias e é responsabilidade do professor agregar esta 'novidade' ao seu fazer docente, aproveitando a potencialidade que esta ferramenta oferece para tornar sua aula mais atraente, colocando-a a serviço do saber.

Vários caminhos levam ao professor bem-sucedido e a **Autoformação e o Autoconhecimento** são uns deles. A enfermeira-professora Elviani (2023) nos traz uma vivência que exemplifica muito bem essa subcategoria.

Eu gosto muito de fazer cursos rápidos, isso me ajuda muito, adoro ver palestras. Assim, se tem alguém em Joinville que é importante, teve o Leandro Karnal, fui ver, teve o Dráuzio Varella, fui ver, Piangers, fui ver. [...] no ano passado teve a Expogestão, eu participei de algumas palestras. E, às vezes, são temas nada ligados à saúde, nada ligado à educação, ótimo, é lá que quero ir. Esses processos que não são tão pedagógicos me alimentam. Porque a forma como ele se comunica, a forma como aquela pessoa fala, a forma como traz o slide, uma forma de pensar, a forma como ele conta uma história, que me faz refletir. Isso, para mim, tudo é exemplo e é bagagem para minha sala de aula (Elviane, 2023).

A autoformação pode ser entendida como o investimento espontâneo que o sujeito faz em si mesmo e na sua formação, partindo de uma tomada de consciência das suas potencialidades e limitações. Marcelo (1999, p. 19) fundamenta que “A autoformação é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob o seu próprio controle os objectivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação”.

A enfermeira-professora Flaviane (2023) investiu em sua autoformação desde a graduação. Podemos identificar essa determinação através da sua narrativa:

Eu não sou o tipo de pessoa financiada pelos pais. Eu tinha que trabalhar. Era um curso integral. Era puxado. Eu trabalhava fim de semana, trabalhava a noite. Fazia tudo quanto é tipo de bico. Fazia estágio extracurricular na hora do almoço para ganhar o almoço do hospital. Eu fazia de tudo, ou seja, minha vida era dentro da universidade. Eu acordava e, praticamente, dormia lá dentro. Apesar das dificuldades, eu tive muitas oportunidades e agarrei cada uma delas. 'Isso vai ajudar na minha formação, então eu vou fazer' e ia costurando o meu currículo. Eu planejei isso mesmo. Eu queria o currículo melhor possível porque eu queria o melhor emprego, a melhor oportunidade. Eu tinha essa cabeça.

Pimenta e Ghedin (2012, p. 132) refletem sobre essa dedicação quando afirmam que “[...] o conhecimento teórico ‘não se adquire olhando’, ‘contemplando’, ‘ficando ali diante do objeto’; exige que se instrumentalize o olhar com teorias, estudos, olhares de outros sobre o objeto”; ainda mais, é preciso tomar “[...] esse existente como referência”.

Alcançar um lugar de destaque vem sempre sustentado por muito esforço e determinação, independente de que lugar estejamos falando e à docência universitária não é diferente. É necessário saber onde se deseja chegar, traçar uma meta e ir em busca deste objetivo. Muitas oportunidades surgirão pelo caminho e, quem estiver pronto, terá condição de aproveitá-las.

Compreendendo que autoconhecimento

[...] é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da identidade profissional docente e pode ser entendido como o aspecto intrínseco [...]. É por meio dele que o docente exercita sua capacidade de pertencimento ao grupo profissional e conseqüentemente, define suas ações, sua responsabilidade e sua importância no contexto sistêmico da educação. Assim, são estabelecidas notas reflexivas sobre as dimensões humanas imprescindíveis na atuação profissional (Souza; Pereira, 2019, p. 29).

Esse conceito é muito bem apresentado na narrativa da enfermeira-professora Flaviane (2023), que reflete sobre as suas buscas individuais.

É uma busca muito pessoal. A gente tem essa necessidade de se melhorar e para isso a gente vai buscar autores, estudiosos da psicologia, porque a gente tem de entender de ‘ser humano’. E aí para entender de ser humano eu preciso entender de mim mesma, do meu eu humano. Conforme eu vou entendendo da minha humanidade, da minha fragilidade, das minhas dificuldades, dos meus desafios, eu vou trabalhando eles, uma das buscas que fiz por um tempo. Depois eu fiz terapia [...] a gente vai se construindo para ser docente, para ser uma pessoa melhor, para você mesmo. Essa construção com as tuas experiências, tuas dores, tuas angústias, tuas conquistas, a gente aprende a valorizar o nosso esforço e as nossas conquistas [...] tudo isso mexe com uma formação e quando a gente tem valores e quer ensinar esses valores para os alunos, esses precisam ser nossos primeiro (Flaviane, 2023).

Este relato remete ao que Freire (2020, p. 35) especifica quando afirma que

Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo - O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro com rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do ‘faça o que mando e não faça o que faço’. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a

corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo.

Nós, seres humanos, estamos em constante transformação. Durante todo o tempo compartilhamos conhecimentos e trocamos experiências. Somos constituídos por muitos saberes e por muitos desconhecimentos. Todos nós ignoramos muita coisa e nunca ninguém saberá tudo sobre tudo. Em todas as nossas relações há um intercâmbio contínuo de dar e receber. Quando não se está fechado em si mesmo, toda e qualquer convivência é uma oportunidade riquíssima de aprendizado e crescimento. E estar aberto para novas experiências é um enorme ganho pessoal que irá refletir em todos os aspectos de nossas vidas. Este estado de consciência, quando apresenta um viés positivo, pode impulsionar este sujeito para a transformação. Maciel (2003, p. 2) acresce que

É apropriando-se do próprio conhecimento e do próprio saber, que o professor passa a adquirir mais confiança em si mesmo e maior clareza sobre aquilo que ensina, como ensina e por que ensina, podendo fazer do seu trabalho um processo de permanente investigação e um meio de construir novos referenciais teórico-práticos necessários à sua formação.

Toda a análise até aqui apresentada vai ao encontro de uma das reflexões de Freire (2020, p. 74-75),

[...] o mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências.

O professor tem a responsabilidade de contribuir para uma sociedade melhor, mais digna, mais decente, mais humana. E é do seu lugar de educador que ele pode provocar essa mudança. Munindo-se de toda a capacidade e expertise necessária para executar o seu ofício qualidade, auxiliando na formação de cidadãos críticos e participativos.

4.3 Movimentos estruturantes da identidade docente das professoras-enfermeiras

O terceiro objetivo específico tem como meta tornar claro o caminho percorrido por enfermeiras-professoras durante suas trajetórias de vida; desde o início das suas

formações, considerando as influências, as práticas e as vivências por elas experienciadas.

Quadro 6 – Objetivo e categorias

Objetivo	Categorias
Desvelar movimentos fundamentais à constituição identitária docente de enfermeiras-professoras	Do curso de Enfermagem à formação pedagógica
	Da pós-graduação à busca da excelência profissional
	Da experiência à construção de saberes docentes
	De enfermeira-professora a professora-enfermeira

Fonte: primária (2023)

4.3.1 DO CURSO DE ENFERMAGEM À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Esta primeira categoria visa abordar o percurso trilhado até a sala de aula, tendo como base o curso de graduação.

Como já destacado anteriormente, a formação inicial deu pouca ou nenhuma bagagem direcionada à formação pedagógica, visto se tratar de um curso de bacharelado. As diferenças encontradas são pontuais e podem ser observadas a partir da narrativa da enfermeira-professora Sandra (2023) que destaca: “*O que poderia classificar como ‘parte pedagógica’ foi aprender a formatação do Word e a metodologia da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas)*”. Fazendo um comparativo entre a sua formação inicial e o que é oferecido atualmente, a professora destacou “[...] *Hoje eu vejo que se eu fosse fazer de novo, eu faria a de hoje [referindo-se à formação inicial]. Está muito mais completa, muito mais inteira [...]*”.

É possível constatar que o Curso de Enfermagem apresentou avanços nos últimos anos, porém como um curso de bacharelado não oportuniza uma formação

que prepare este profissional para a docência. No Brasil, a formação no curso de graduação em Enfermagem busca alinhar-se com as DCNs no sentido de transpor o paradigma Flexneriano que modelou as matrizes curriculares dos cursos da saúde. É de reconhecimento dos que atuam como docentes nos cursos de enfermagem que os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) da Enfermagem buscam transpor as matrizes curriculares centradas em temas que priorizam os aspectos biológicos e a prática de cuidados centrados muito ainda na medicalização, não sendo voltada por exemplo, para a possibilidade de formar um enfermeiro com habilidade também de docência, para além da capacidade técnica (Carneiro; Porto, 2014).

Refletindo sobre esta constatação, Coelho *et al* (2020, p.13276) complementam que

O papel das IES na formação de estudantes de Enfermagem com uma visão crítica é essencial para a transformação profissional nos diversos cenários do sistema de saúde. Para tal, é necessário redefinição dos processos de formação, proporcionando uma organização curricular que contemple projetos pedagógicos para a formação de profissionais qualificados. A formação de um profissional crítico e reflexivo exige dos cursos de graduação uma profunda reformulação de suas práticas pedagógicas.

Esta afirmativa nos leva a considerar a valorização que os cursos de enfermagem devem direcionar para seus PPCs, possibilitando um espaço para uma proposta de formação com módulos específicos, com conteúdo aprofundados, com enfoque também no preparo para a docência, propiciando ao acadêmico vislumbrar a possibilidade de, no futuro, optar por ser um professor universitário. Compreendemos que independente da área de formação profissional, há que haver um direcionamento que prepare este profissional para ensinar na universidade.

Sobre a docência no ensino superior, encontramos em Santos e Melo (2018, p.516), a seguinte afirmativa:

A inserção na docência demanda a construção de atitudes, iniciativas, conceitos e tomadas de decisões, seja em quaisquer níveis de atuação. No tocante ao ensino superior, o cenário tem seus desafios peculiares, sua dinâmica de funcionamento e seus propósitos sociais, ideológicos e políticos. Nesse universo, os atores se encontram em busca da produção do conhecimento.

Cunha (2022, p. 109-110) reforça a importância da formação do professor do ensino superior, quando afirma que

Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor (do ensino superior) se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. [...] 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 etc. o pedagogo, quando chamado a atuar nesses campos, é um mero coadjuvante um estrangeiro em territórios acadêmicos de outras profissões [...].

A partir dessas leituras, é possível afirmar que a falta de uma linha de orientação provoca um desnível na formação do profissional que chega para atuar na docência superior, dificultando para este profissional alcançar uma qualidade docente.

Observamos na narrativa da enfermeira-professora Flaviane (2023), que alguns cursos a partir dos seus PPCs, direcionam seus acadêmicos para a pesquisa sem que haja um olhar mais atento para a docência.

Eu não tive uma formação pedagógica, mas a forma como o curso era montado, a gente tinha vários tutoriais. No tutorial cada aluno tem um papel, a gente é treinado quando entra na universidade. Cada vez um é o relator, o outro é o coordenador do grupo e este coordenador divide as tarefas. Então esse processo de ensino tutorial leva todo mundo a ter um papel e quando você assume o papel de coordenador ou de relator você está em uma posição pedagogicamente de pegar tudo o que o grupo inteiro estudou, organizar e sistematizar, o que não deixa de ser uma forma de ensino. No final da faculdade tivemos uma matéria de pedagogia que abordava gerenciamento de enfermagem e tinha estratégias de treinamento de equipes.

A matéria de Pedagogia com enfoque na administração e gerenciamento em enfermagem oferecida nesta IES, especificamente, oportunizou a estes formandos uma base, mesmo que tênue, de um conhecimento pedagógico prévio para seu futuro profissional docente. Ao tratar aqui esta formação como fugaz, não desejamos de forma alguma diminuí-la, apenas reforçar que é preciso um conhecimento sólido e amplo para formar um professor, e essa base precisa estar muito bem delineada quando pensamos no professor universitário, dada a responsabilidade social que lhe recai sobre os ombros, e ela deve ser apresentada já na sua formação primária, bem como a parte técnica que tem uma base firme e sólida posta nos planos pedagógicos dos cursos de graduação.

Na formação da professora Aline (2023), destacamos como as oportunidades do percurso podem minimizar as lacunas deixadas pela falta do processo formativo de docência na formação inicial do profissional de enfermagem: *“Eu trabalhei como assistencial (enfermeira) no Hospital de Clínicas e bolsista de pesquisa e ali acabei desenvolvendo habilidades científicas, de redação de artigo”*.

Experiências como estas, identificadas nesta pesquisa, destacam como situações pontuais, aliadas às práticas assistenciais, sem sombra de dúvida são contribuições nesta formação. Entretanto, são conhecimentos soltos ou isolados para apenas alguns profissionais e não atingem a todos. Inegavelmente, oportunidades como essa somam na trajetória formativa do enfermeiro-professor, porém, por se tratar de oportunidades individuais na trajetória profissional, acabam sendo como peças de um quebra cabeça que vão se encaixando aqui e ali, mas não há uma equidade do todo e quando não é claro e objetivo essa expertise acrescentada a carreira docente, por si só, não é sólida o suficiente.

Destacamos que o Conselho Nacional de Saúde (CNS) em sua Resolução de nº 573, aprovou o Parecer Técnico nº 28/2018, contendo recomendações à proposta da DCN para o curso de graduação de Bacharelado em Enfermagem (Brasil, 2018). Evidenciamos aqui um trecho retirado da Introdução do Anexo I da referida resolução, que ressalta que a formação deve

[...] apresentar princípios gerais a serem incorporados nas DCN de todos os cursos de graduação da área da saúde, como elementos norteadores para o desenvolvimento dos currículos e das atividades didático-pedagógicas, compondo o perfil dos egressos desses cursos [...] (Brasil, 2018, p. 4).

Há menção também à educação em saúde no Capítulo IV, intitulado dos Conteúdos Curriculares e Projeto Pedagógico, que trata na seção IV, Dos Conteúdos Curriculares e Projeto Pedagógico, Art. 21 - Ciências da Enfermagem - item c) - subitem 1, Educação em Saúde e Enfermagem, onde se lê:

conteúdos pertinentes à formação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem, nos processos de formação profissional, de participação social e de política profissional, educação permanente, educação popular em saúde, tutoria e preceptoria (Brasil, 2018, p. 19).

Ao trazermos estes destaques, não temos por objetivo propor uma revisão na referida proposta no que diz respeito, necessariamente, ao curso de Enfermagem,

mas sim reforçar a importância de uma legislação específica para a formação de professores da Educação Superior.

4.3.2 DA PÓS-GRADUAÇÃO À BUSCA DA EXCELÊNCIA PROFISSIONAL

A segunda categoria de discussão reflete sobre as experiências vivenciadas pelas enfermeiras-professoras na pós-graduação.

Na narrativa de uma participante da pesquisa, enfermeira-professora Sandra (2023), ela enfatizou como ter realizado a residência multiprofissional contribuiu para a sua formação: *“A vivência da residência, acho que me deu muita bagagem, muita mesmo, para a questão docente [...] porque eu sei os dois lados da moeda”*.

A enfermeira-professora se refere a Lei nº 11.129 (Brasil, 2005), que traz em seu Art. 13 o seguinte texto:

Fica instituída a Residência em Área Profissional da Saúde, definida como modalidade de ensino de pós-graduação *lato sensu*, voltada para a educação em serviço e destinada às categorias profissionais que integram a área da saúde, excetuada a médica (Brasil, 2005, n.p.)

A Residência Multiprofissional em Saúde contempla as áreas de Enfermagem, Psicologia, Terapia Ocupacional, Farmácia, Biomedicina, entre outras profissões, com duração de 2 anos e carga horária de 60 horas semanais. Esta modalidade tem como objetivo a articulação entre a academia e o serviço para a formação de profissionais com uma concepção interdisciplinar para atuar no Sistema Único de Saúde (SUS) (Brasil, 2005).

Os profissionais/alunos desta residência atuam em instituições de pesquisa e saúde. A formação de residentes em enfermagem é mesclada entre aulas teóricas e práticas, sendo esta modalidade conhecida como educação em serviço, atuando em rodízio por vários campos que compõem a matriz curricular (Brasil, 2005). A chance de cursar essa modalidade de ensino oportuniza ao aluno uma vivência prática, constante e contínua que desenvolve e aprofunda sua autoconfiança, comunicação, liderança e outras habilidades didático-pedagógicas que serão aplicadas no dia a dia da sala de aula do enfermeiro que se torna professor.

A Comissão de Residência Multiprofissional em Saúde (COREMU) tem a função de coordenar, organizar, articular, supervisionar, avaliar e acompanhar todos os Programas de Residência em Área Profissional da Saúde nas modalidades

multiprofissional e/ou da instituição proponente. A COREMU é uma descentralização, em âmbito das instituições formadoras, da Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde (CNRMS) (Brasil, 2005)

Corroborando ainda sobre o que a continuidade da formação acadêmica agrega para o trabalho docente em enfermagem, a professora Aline (2023) cita a contribuição que cursar o mestrado trouxe para a sua construção profissional docente

[...] no ano de 2013 eu iniciei o mestrado [...] e aí sim eu tive uma formação pedagógica. A gente tinha disciplina de didática, tinha práticas, tinha uma carga horária que tínhamos que fazer na graduação. Na mesma época comecei a dar aula na pós-graduação em uma universidade privada [...] muito dessa parte mais teórica eu vi melhor na especialização e no mestrado (Aline, 2023).

Ao ingressar no mestrado o aluno se depara, na maior parte das vezes, com uma nova forma de aprender, sendo esta muito diferente do que foi praticado e vivenciado durante a graduação. O mestrado é o descortinar de um novo universo, em que se aprende de forma sistematizada estratégias de aprendizado.

Os mestrados que fazem parte de programas de formação continuada e de desenvolvimento profissional, estão para além de constituírem uma valiosa ajuda para que o professor cumpra as expectativas da profissão docente e da sociedade. Esses programas são fundamentais para auxiliar na melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido pelo docente, com impacto nas suas atividades teórico-práticas de maneira a responder às necessidades de aprendizagem dos estudantes. Estes programas envolvem aprendizagem, aperfeiçoamento e desenvolvimento de competências profissionais (Ferreira; Nunes, 2019).

Embora seja preciso sempre considerar que o conteúdo visto no programa de pós-graduação é definido pela matriz curricular do curso em questão, ressaltamos que esta matriz aponta o perfil do curso que define a atuação pedagógica da instituição de ensino. É importante ressaltar que a matriz tem por objetivo organizar os componentes curriculares, sendo assim, sua construção está intimamente ligada à proposta a que este programa de mestrado se dispõe enquanto formação, que pode tanto estar direcionado a modalidade acadêmico ou profissional, e seu enfoque será mais direcionado, ou não, a determinadas disciplinas, contribuindo assim, em maior ou menor intensidade, para a formação do enfermeiro-professor.

Nesta mesma narrativa do programa de pós-graduação, a enfermeira-professora Elviani (2023) apontou sua vivência como aluna de mestrado:

Eu falo que o mestrado foi um divisor de águas. Ele te prepara muito para a docência. Tanto em relação a sala de aula, a você escrever, o desafio de você melhorar a tua escrita o tempo inteiro e nunca tá bom [...] você tem que melhorar, melhorar, melhorar, né? Atualmente eu estou no último ano do doutorado [...] é uma forma de me aperfeiçoar como professora e me desafiar também. Tanto o mestrado como o doutorado te fazem espremer. Realmente tira todo o caldo, vai espremendo, 'você pode melhorar, ler mais, buscar outro autor, crescer mais...' tem vários pontos positivos, porque a gente leva para a nossa vida pessoal e profissional. Então eu acho que, com certeza, o doutorado me molda. Não somente por causa das disciplinas, mas pela parte desafiadora de escrever uma tese (Elviani, 2023).

Nos discursos destas professoras, observamos a sustentação de que a continuidade do aperfeiçoamento por meio dos programas de pós-graduação é um caminho que possibilita riqueza para o crescimento profissional e pessoal. Emerge a partir da narrativa destas enfermeiras-professoras como a decisão da continuidade formativa foi determinante para o desenvolvimento profissional e para a construção das suas identidades como docentes.

Uma pesquisa publicada no final do ano de 2021 pela *Education at Glance*, realizada pela OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico) traz destaques sobre a formação e conclusão da formação superior em países da América do Sul e Central (OECD iLibrary, [2021]). Destacamos a seguir alguns tópicos pertinentes a esta dissertação que ilustram essa problemática.

Segundo este estudo, somente 21% dos brasileiros entre 25 e 34 anos, concluíram o Ensino Superior, sendo esta a média mais baixa entre os países da América Latina, a saber: Argentina (40%), Chile (34%), Colômbia (29%) e Costa Rica (28%). Outro dado preocupante indica que apenas 33% dos alunos que ingressam no Ensino Superior conseguem terminar o curso de graduação no tempo esperado e destes, após três anos sem conseguir concluir o curso, acabam por abandoná-lo. E o dado que mais nos chamou a atenção vem ao encontro com a temática desta pesquisa que é de que o brasileiro graduado não passa para as próximas etapas de estudo ao concluir a graduação. Apenas 0,84% dos acadêmicos que concluíram o ensino superior possuem mestrado e 0,11% doutorado, números bem abaixo da média indicada pela OCDE que é 14,33% e 0,84%, respectivamente (OECD iLibrary, [2021]).

A formação contínua, ao promover o desenvolvimento profissional do docente pressupõe incursões à prática em que é possível aprofundar conhecimentos que permitem fazer a correlação entre o conhecimento teórico e o profissional. Os

processos de reflexão em grupo e as dinâmicas de trabalho colaborativo são determinantes para a aprendizagem nesse processo formativo.

Não se pode negar que houve progresso na realidade educacional brasileira nas últimas décadas, em especial na enfermagem. Retomamos a Resolução nº 573 de 2018 (Brasil, 2018) que definiu a organização curricular de Instituições de Ensino Superior que ofertam o curso de graduação em Enfermagem e prevê o estabelecimento de princípios, fundamentos, condições e procedimentos fundamentais para a formação profissional do enfermeiro. Além disso, esta resolução determina disciplinas essenciais na matriz curricular, dentre elas destacamos a “[...] capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem” (Brasil, 2018).

Contudo, ainda há muito a ser feito na formação superior no Brasil para que o país figure entre os países que têm na educação um objetivo de desenvolvimento com bases pedagógicas de docência desde a graduação.

4.3.3 DA EXPERIÊNCIA À CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES

A terceira categoria teve como meta conhecer em que momento despontou, na história das enfermeiras-professoras, os saberes docentes.

A professora Sandra (2023), refletindo sobre o tema, afirmou:

O saber docente, para mim, envolve o conhecimento profissional teórico-prático, dessa vivência que eu já tive, como eu associo os dois, mas além disso, como eu vou pegar esse montante de conteúdo que eu tenho e transformá-lo num processo de ensino-aprendizagem.

Para esta profissional, sua bagagem está intimamente ligada ao seu fazer. O professor tem consciência do seu papel e da responsabilidade que tem com o seu aluno e, conseqüentemente, vê seu educando com um ser integral. É mais do que ministrar um conteúdo, é pensar se este conteúdo foi compreendido, se o que foi transmitido fez sentido para o outro, pois o que faz sentido permanece como conhecimento adquirido. Essa compreensão do seu papel enquanto docente vai ao encontro do pensamento de Freire (2020) quando destaca

[...] É que no processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade

crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de 'curiosidade epistemológica', sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto (Freire, 2020, p. 26-27).

A enfermeira-professora Aline (2023) reforçou o pensamento da sua colega ao afirmar:

Tem uma questão que é a responsabilidade do docente e é algo que eu levo muito a sério. É algo bem simples que está na LDB que fala assim, que uma das competências, das atribuições do professor, é zelar pela aprendizagem. Então, para mim, essa questão do saber docente é esse compromisso com a aprendizagem, não só com o ensinar, com o transmitir, mas realmente ver se os alunos estão se desenvolvendo e aprendendo.

A enfermeira-professora Elviani (2023) reiterou ainda, na mesma linha de raciocínio, com a seguinte afirmativa:

[...] a sala de aula para mim é uma terapia. Eu acho que são poucas coisas que você faz na vida em que você está 100% ali. [...] Não é igual a um trabalho normal que você consegue fazer mil coisas ao mesmo tempo, como professor você não consegue. [...] É uma entrega. É terapêutico. É uma entrega que você tem e é uma troca muito gostosa... eu fico jovem com eles [...] eu sou apaixonada por sala de aula. Gosto muito dessa troca. Então acho que é por isso que olho a docência hoje com esse carinho.

A narrativa das enfermeiras-professoras reflete a responsabilidade e o prazer de ser professor. Este sentimento de prazer do docente universitário ao lecionar é descrito por Masaro (2022), quando menciona que através da relação afetiva dos professores com os seus alunos, pelo seu apreço em relação aos seus orientandos, bem como pelo acompanhamento dos resultados satisfatórios do trabalho realizado, o que evidencia um forte sentimento de utilidade e de responsabilidade por participarem do processo de formação dos cidadãos.

Conforme destacado por Cunha (2022), a universidade é um importante local de formação para o docente. Se este chega com muitas inseguranças e fragilidades no que diz respeito ao 'ensinar', será a universidade um campo fértil de oportunidades para esse aprendizado.

A partir desta afirmativa, entendemos a importância destacada pelas enfermeiras-professoras participantes desta pesquisa pelo Centro de Inovação Pedagógica (CIP) nas suas formações. A participação nas atividades propostas,

proporciona uma satisfação que está aliada a percepção da importância de que estar naquele grupo desperta maior compreensão do papel do professor e agrega valor na construção do seu saber docente. Cunha (2022, p. 68) reforça

[...] o exercício da docência nunca é estático e permanente; é processo, é mudança, é movimento, é arte; são caras novas, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações.

Almeida *et al* (2019) destacam que as IES que oferecem um Programa de Desenvolvimento Docente (PDD) contam com um grupo mais coeso, que constrói um consenso e fortalece-se a partir do apoio e motivação oportunizada pelo programa, destacando-se os cursos de curta duração, série de seminários, programas longitudinais, comunidades de prática ou de aprendizado como algumas das estratégias utilizadas no desenvolvimento docente.

Nos achados de Lupia e Capecchi (2023, p. 14), esta constatação da importância e participação em eventos pedagógicos e formativos também se confirmou:

[...] como a falta de um amparo da instituição de ensino no início da carreira docente deixou marcas na identidade desses sujeitos que, mesmo após anos de trajetória na sala de aula, (re)construindo seus 'eus' profissionais, ainda sentem essa falta, que é uma das bases do trabalho solitário da carreira [...]. É possível inferir que a possibilidade de um lugar de trocas e de acolhimento institucional poderia atenuar medos e inseguranças do início da carreira dos professores, sentimentos tais que reverberam em seus enunciados e que marcam suas identidades profissionais.

As IES devem estar em busca constante do aprimoramento de seus cursos, bem como demonstrar preocupação com a qualidade formativa e de atualização do seu corpo docente. É primordial investir em qualificação profissional para que se possa ofertar à sociedade egressos com capacidades e habilidades básicas aos serviços propostos, e este resultado será alcançado impreterivelmente pela qualidade dos docentes que os formaram.

Santos e Melo (2018, p. 522) destacam a relevância e a responsabilidade das IES com a formação do seu corpo docente

[...] Cabe às instituições de ensino superior a criação e institucionalização de políticas de desenvolvimento profissional de seus professores que tenham as necessidades formativas como ponto de partida para a formação [...]

Estes encontros oportunizam um novo olhar sobre as práticas individuais. Há uma troca de vivências, de experiências. Novas ideias surgem dinamizando o fazer dos professores. A cada novo semestre o profissional irá se deparar com novos alunos, com necessidades variadas e algo discutido em um grupo de estudos poderá direcionar o seu fazer.

Em síntese, a experiência e a qualidade do docente são mediadas significativamente pelo trabalho de construção do professor, ou seja, por meio daquilo que o indivíduo se empenha em fazer, pelo sentimento de prazer, a motivação pela disciplina pela qual é responsável e pela sua realização pessoal. Todos esses fatores, além de contribuírem para a qualidade do seu trabalho, transformam as dificuldades que permeiam o caminho profissional e reduzem as tensões, o que implica transformar limitações em oportunidades valorizando a experiência e agregando valor à bagagem do docente, construindo, sistematicamente, o seu saber docente.

4.3.4 DE ENFERMEIRA-PROFESSORA À PROFESSORA-ENFERMEIRA

A última categoria a ser analisada e discutida deste objetivo percorreu entre a migração da formação inicial de graduação em bacharel de enfermagem para o lugar atual de docente universitário.

A enfermeira-professora Sandra (2023), lembrando sobre esta trajetória, compartilha conosco como isso se deu:

Então tá, em relação aos motivos que me levaram a ser professor. Eu vou te dizer que não houveram motivos pontuais. Eu estou em sala de aula desde o meu primeiro ano como enfermeira. E foi algo, vou dizer assim, natural. Como eu estava atuando na Secretaria de Saúde de Rio do Sul, veio a proposta que a gente elaborasse um curso de Cuidadores de Idosos para os profissionais que trabalhavam na ponta. Quem tivesse interesse poderia se candidatar para ser docente. E aí, de enfermeiro, não teve ninguém e veio a pergunta: Quer? Eu quero e fui lá! Depois me mudei para Joinville e fiquei um ano e meio fora da sala de aula, acabei retornando para completar a renda (Sandra, 2023).

Os estudos de Barbosa *et al* (2022, n.p.) validam essa afirmativa quando afirmam

É sabido que a aproximação do enfermeiro com o universo da sala de aula tem sido cada vez mais frequente e, comumente, ocorrido nos primeiros anos da sua atividade profissional. Todavia, é interessante observar que os motivos para o ingresso têm muito mais a ver com dinâmicas de trabalho/vida do que com a escolha ou preferência por uma identificação pessoal com a própria docência.

Entretanto, alguns professores planejam chegar à docência, como é o caso da enfermeira-professora Elviani (2023):

Então, eu sempre tive essa vontade. Quando eu estava na graduação [...] eu via as minhas professoras e tinha certeza que eu ia pra docência [...] Eu tinha certeza que eu queria fazer mestrado, que eu queria fazer doutorado e que eu queria ir para a docência. Eu acho que esse despertar para ser professor veio com o espelho das minhas professoras na graduação e eu sempre gostei muito dessa área de comunicação. Sempre tive facilidade, sempre gostei muito de falar, de dar palestra, dar aula [...] (Elviani, 2023).

Corral-Mulato e Bueno (2013, p. 174), na conclusão dos seus achados, corroboram a narrativa desta entrevistada

Os docentes em enfermagem pesquisados atribuem à sua profissão um significado importante e prazeroso para si, relacionando-o fortemente ao sentido vocacionado. Identificam-na como uma grande oportunidade de troca e construção do conhecimento com alunos, profissionais de campo, outros docentes, pacientes e comunidade, promovendo positivamente o relacionamento interpessoal, elementos que são favoráveis à sua carreira e proporcionam satisfação seja no ensino, na pesquisa ou na assistência.

Cabe ressaltar que mesmo atuando exclusivamente na docência, o professor-enfermeiro não está afastado completamente da profissão da enfermagem. A maior parte das matrizes curriculares dos cursos de graduação em enfermagem, atualmente, está construída em unidades curriculares ofertando conteúdo teórico e prático de forma complementar. Sendo assim, o professor-enfermeiro que atua na sala de aula, também acompanha seus alunos nas práticas assistenciais, mantendo contato com pacientes, outros profissionais e a comunidade.

A professora-enfermeira Elviani (2023) expressa com muita clareza essa mescla do fazer da enfermagem com a prática de professora:

[...] o domínio de sala de aula é importante, a tua organização pedagógica é importante, eu sei, mas se você não tiver o saber, você não consegue ter um controle de sala de aula. Você tem que ter passado por uma experiência dentro de um hospital, dentro de uma UTI, dentro de um Pronto-Socorro, pra ti poder estar em sala de aula

e pra poder contar isso de uma forma diferente, verdadeira, prática, real (Elviani, 2023).

O bom desempenho do professor-enfermeiro universitário é permeado pela habilidade do profissional em exemplificar o conteúdo teórico com a prática, além de contextualizar com suas vivências assistências. O uso destes exemplos, dentro ou fora da sala de aula, torna o ensino mais atraente para o aluno, o que desencadeia um sentimento de prazer no desempenho do trabalho, maior motivação pela disciplina que leciona, adquirindo consciência do valor da sua competência pedagógica e científica ao visualizar o engajamento dos discentes na disciplina.

Ser um professor-enfermeiro na função de ensinar é muito mais do que simplesmente transmitir conhecimentos e esperar que os alunos reproduzam suas ideias. O bom professor se torna um sujeito capaz de possibilitar aos alunos a desenvolverem suas potencialidades, estando comprometido com a transformação deste indivíduo de forma crítica para que possa ser agente de transformação onde quer que estejam.

Paulo Freire (2020, p.47) já nos fazia este alerta do poder da transformação quando pensou a Educação Emancipadora

É preciso insistir: este saber necessário ao professor - de que ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica -, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.

Neste processo de migração, a professora-enfermeira Aline (2023) complementa: *“dar aula, esse processo de ensinar, eu acho, que não tem nada para mim mais encantador do que ver alguém aprendendo. A gente conseguir vivenciar esse processo”*.

Concluimos a análise desse objetivo com a narrativa da professora-enfermeira Elviani (2023):

Então, eu me considero muito enfermeira ainda. Eu sou professora como consequência do meu caminhar profissional. Dentro da sala de aula, as minhas aulas e o meu entendimento pedagógico de ministrar aula e da docência e tudo mais, é como enfermeira. Eu me vejo como enfermeira, mesmo hoje só sendo professora. Se você fala isso, as pessoas olham com estranheza. ‘Mas tu és professora’, e eu digo: ‘Eu sei, mas se você perguntar qual é a minha profissão, eu vou dizer que sou enfermeira. É uma característica engraçada. Acho que nós

enfermeiras temos muito isso: 'Eu sou enfermeira. Eu não posso deixar de ser enfermeira, né?' É muito enraizado isso também.

O profissional enfermeiro tem uma premissa básica em sua formação que é o cuidado, este valor nos é ensinado nos cursos de formação desde a primeira fase. Esse conceito surge baseado nos estudos da italiana Florence Nightingale que, juntamente com um grupo de mulheres, partiu para auxiliar aos feridos na Guerra da Crimeia, em 1854 (Silva *et al*, 2022). Durante sua estada nos espaços utilizados como hospitais, Florence observou que a sobrevivência dos feridos estava diretamente ligada ao ambiente em que este se encontrava e como os cuidados eram a ele prestados (Silva *et al*, 2022). A partir destas constatações, desenvolveu técnicas que tornaram os ambientes favoráveis à recuperação dos doentes. Sustentado nos feitos desta precursora da profissão, é esperado que um enfermeiro, independentemente do local onde esteja, seja prestador de cuidados.

E é este cuidado que fundamenta a profissão do enfermeiro, como bem ressaltou a professora-enfermeira Elviani (2023), está 'enraizado' no profissional. Mesmo quando os caminhos percorridos levam a outras estradas, essa premissa permanece dentro de nós. As narrativas das professoras participantes da pesquisa deixam clara a satisfação que todas encontraram na profissão docente. Todas se sentem seguras e acolhidas no lugar onde estão agora. E oferecem aos seus alunos o seu melhor, agregando ao seu fazer docente os conhecimentos adquiridos na prática profissional. Iniciaram suas atividades profissionais como enfermeiras assistenciais e, por um caminho ou outro, se transformaram de enfermeiras-professoras a professoras-enfermeiras, e professoras-enfermeiras de referência para seus alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou elucidar a constituição identitária docente de enfermeiras-professoras universitárias que, inicialmente, concluíram um curso de bacharelado tendo este foco na formação de um profissional generalista, capaz de atuar com muita segurança e competência na assistência ao paciente, ao desenvolver o cuidado no processo saúde-doença, ainda fortemente voltado ao modelo biomédico, em que a base da sua formação não se sustenta em uma formação pedagógica. Identificamos que esse percurso formativo foi influenciado por muitos fatores desde a primeira infância, em que as vivências na escola, na família e no decorrer de suas formações reverberaram de forma mais ou menos marcante à chegada na docência.

Para compreender como se deu esse processo e quais os caminhos trilhados apresentamos a seguir os resultados encontrados relacionando-os aos objetivos específicos. O primeiro deles foi identificar os saberes docentes de boas enfermeiras-professoras, na compreensão de estudantes concluintes do curso de Enfermagem. Para os alunos, vários saberes sustentam a prática do bom professor. A partir das respostas fornecidas pelos alunos, agrupamos os saberes em quatro grandes grupos que foram: saberes afetivo-emocionais, saberes pedagógicos, saberes disciplinares e saberes inter-relacionais. Embora todos os saberes tenham sido mencionados e reconhecidos como relevantes pelos respondentes, o destaque para os saberes afetivo-emocionais revelou que, para os acadêmicos do curso de Enfermagem, esse saber se sobressai sobre os demais. Esses alunos reconhecem e valorizam a delicada correlação entre emoção e cognição, identificação muito presente no profissional enfermeiro, visto a graduação em Enfermagem estar pautada no cuidado, o que faz com que a escolha por este curso da área da saúde seja atravessada fortemente pelo afeto.

O segundo objetivo específico estabelecido nesta investigação foi analisar a trajetória de vida profissional docente de enfermeiras-professoras. Deste objetivo destacamos que vários fatores, direta ou indiretamente, influenciaram a chegada à docência. Assumir uma monitoria, por exemplo, oportunizou um lugar de desenvolvimento de habilidades, pois, naquele momento, foi possível aprender a planejar, organizar e apresentar um conteúdo, capacidades importantes ao bom professor. Outro achado relevante foi como a identificação com o curso de graduação escolhido estabeleceu um laço forte durante o processo formativo, favorecendo um

caminhar profissional que além da realização profissional, culminou também na realização pessoal.

Ter tido a oportunidade de estudar com professores comprometidos com seu fazer e com seus alunos também marcou, de forma muito significativa, a vida pessoal e profissional das professoras entrevistadas. Este contado forjou a consciência da responsabilidade que o professor tem com o educando e inspirou nestas profissionais reproduzir esta experiência.

Importante ressaltar como as dificuldades encontradas ao chegar à educação superior, para assumir o lugar de docente, sem ter construído durante o período de graduação conhecimentos pedagógicos mais estruturados que facilitassem essa iniciação, também foi mencionado como um fator marcante. Esta constatação nos levou a refletir sobre os PPCs dos cursos de Enfermagem. Observamos que há uma preocupação com a formação do enfermeiro no que diz respeito a ensinar a ensinar, até porque o enfermeiro é um educador em todo lugar que atua, seja na assistência direta ao paciente, seja atuando diretamente como professor. Porém, deveria haver um olhar mais atento, na formação, para este fim. Preparar o enfermeiro com disciplinas voltadas à docência, permitindo um aprendizado sólido, a partir de conteúdos sistematizados e com carga horária compatível com este objetivo.

Todavia, neste estudo destacamos o benefício que tiveram as enfermeiras-professoras participantes desta pesquisa em contar com um departamento criado pela universidade que tem por objetivo oportunizar o desenvolvimento e o aprimoramento dos seus docentes, ofertando formação em serviço. Esta oportunidade veio preencher muitas lacunas deixadas pela formação inicial, além de oportunizar o aprimoramento e o desenvolvimento das professoras na prática cotidiana. Essa formação agrega conhecimentos fundamentais para a excelência da prática docente. Acreditamos que este seja um caminho, embora pontual, mas que possa suprir essa falha formativa, porém compreendemos que situações pontuais não beneficiam a categoria. Então, neste caso, é apenas uma condição paliativa.

Quanto ao terceiro objetivo específico que buscou desvelar os movimentos fundamentais à constituição identitária docente de enfermeiras-professoras, indicamos que foi significativa contribuição neste percurso formativo atuar como enfermeira assistencial. Esta oportunidade estabeleceu um campo de conhecimentos que agregou muito valor à prática na sala de aula. Ter essa vivência na bagagem, permitiu apresentar um conteúdo associado à experiência prática da profissão. Essa

associação permitiu que o conteúdo apresentado em sala de aula tenha sentido e gere significados na compreensão do estudante, enriquecendo, em muito, a sua aprendizagem.

Identificamos, também, que a continuidade da formação acadêmica foi uma condição primordial para alcançar esse lugar de destaque na profissão. Foi unânime na narrativa de todas as entrevistadas, o amadurecimento pessoal e profissional alcançado com os cursos de pós-graduação, independente se cursou uma residência multiprofissional, mestrado ou doutorado. Essas especializações se destacaram pelo salto que proporcionaram a estas profissionais. Entretanto, essa conclusão nos levou a refletir que cursar pós-graduação é atingir um lugar privilegiado e almejado por muitos, mas nem sempre acessível a todos. Esse movimento permitiu que as enfermeiras-professoras se tornassem professoras-enfermeiras em seu percurso profissional docente.

Tendo estabelecido como objetivo geral elucidar a constituição identitária docente de enfermeiras-professoras universitárias no percurso profissional docente, concluímos que atingir esse lugar relevante foi constituído por muitas trilhas. Entretanto, as narrativas denotam um percurso solitário, construído com muito esforço próprio, em que o desejo de crescimento vem de buscas pessoais. E sabemos que as oportunidades nunca são as mesmas para todos. O desejo de qualificação é atravessado, muitas vezes, pelas chances de acesso, de tempo, de disponibilidade financeira, e por tantos outros fatores. Desta forma, ficou muito marcante a iniciativa pessoal como um definidor dessa qualificação.

Esta pesquisa reforça a importância de uma política pública de formação para o professor do ensino superior, tema já há muito discutido por vários pesquisadores referência no campo da formação do professor universitário. Sem esse fio condutor, este professor que chega à educação superior continuará à mercê de ações pontuais que não valorizam a categoria como um todo.

Porém, para além das políticas públicas que dependem, principalmente de vontade política e está intimamente ligado a tantos outros interesses hegemônicos, o que esta pesquisa constatou foi que uma iniciativa pontual, que teve início na própria universidade, com objetivo de qualificar seu corpo docente, a partir da criação e manutenção de um setor exclusivo, formado por profissionais habilitados, que, através das suas formações, conseguiu contribuir de maneira relevante para o aprimoramento das profissionais investigadas nesta pesquisa.

Destacamos como contribuição, que as experiências exitosas, tanto de universidades públicas e privadas, sirvam de referência para impulsionar a qualificação da formação de professores da educação superior. Tais experiências de formação que vem apresentando resultados significativos na prática docente podem subsidiar a criação de políticas públicas coerentes com a necessidade e possibilidades na Educação Superior.

Esse movimento precisa começar em algum lugar. Em um país de dimensões continentais como o Brasil, com mais de 5 mil municípios, é urgente que se estabeleça uma transformação nesse cenário, buscando formar e qualificar de forma a permitir que todos os docentes do ensino superior desenvolvam a sua formação pedagógica, permitindo assim, que cada vez mais estudantes tenham a oportunidade de estudar com bons professores. Afinal, é o aluno o foco da educação e o objetivo é que todos tenham oportunidades de desenvolvimento intelectual e humano, para que as universidades possam entregar à sociedade um profissional crítico, reflexivo e pesquisador, que possa contribuir para a transformação da sociedade em que está inserido.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; DAVIS, Cláudia Leme Ferreira; CAIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; VILALVA, Adriana Mallmann. Categorias Teóricas de Shulman: Revisão integrativa no campo da formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49. n. 174. p. 130-150. out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/pJq6FjwbjR3cWLPwx55PrQz/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 05 jul. 2023.

BARBOSA, Juliana Costa Ribeiro; SILVA, Gilberto Tadeu Reis da; BACKES, Vânia Marli Schubert; CORRÊA, Adriana Kátia; SOUZA, Daniela Maysa de; MOYA, José Luis Medina. De repente professor! Caminhos percorridos pelos enfermeiros em busca da formação docente. **Texto e Contexto Enfermagem**, v. 31, e20210209, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/QHZX3tqxzSHLm65Qy5GSJJL/?lang=pt#> . Acesso em: 21 jan. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. [3. reimp.]. 1. ed.. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; LDA, 2009.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Editora Portugal, 1994.

BORBA, Katia Pereira de. **Desenvolvimento profissional docente**: um estudo com professores enfermeiros universitários. 2017, 170 p. Tese (Doutorado em Ciência) – Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-28032018-155822/pt-br.php>. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde [CNS]. **Resolução nº 573, de 31 de janeiro de 2018**. Aprova recomendações do Conselho Nacional de Saúde à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Enfermagem. Brasília, DF: CNS, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/guest/materia/asset_publisher/Kujrw0TZ . Acesso em: 07 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e dá outras providências. Brasília, DF: D.O.U, 23.11.1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm# . Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 7.498/86 de 25 de junho de 1986**. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da enfermagem, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1986. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7498.htm . Acesso em: 07 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 8.405, de 9 de janeiro de 1992**. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8405.htm . Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 11.129 de 30 de junho de 2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude - CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis Nºs 10.683, de 28 de maio de 2003 e 10.429, de 24 de abril de 2002 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11129.htm . Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº: CNE/CES Nº 1.133/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pces113301.pdf?query=FAM%C3%8DLIA . Acesso em: 07 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo da Educação Superior**. 2022. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/a_presentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf . Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2018**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem> . Acesso em: 05 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. [LDB]. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf . Acesso em: 18 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm . Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASILEIRO, Ada Magaly M. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2021.

CALZA, Taize; PASQUALLI, Roberta; LOPES, Fábio. Que dizem as pesquisas brasileiras sobre o bom professor de cursos na área da saúde. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 34-49, maio/ago. 2023. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/373647364_QUE_DIZEM_AS_PESQUISAS_BRASILEIRAS SOBRE_O_BOM_PROFESSOR_DE_CURSOS_NA_AREA_DA_SAUDE. Acesso em: 05 nov. 2023.

CARNEIRO, Larissa Arbués; PORTO, Celmo Celeno. Saúde mental nos cursos de graduação: interfaces com as diretrizes curriculares nacionais e a reforma psiquiátrica. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/Brazilian Journal of Mental Health**, [S.l.], v. 6, n. 14, p. 150-167, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/68544> . Acesso em: 30 de jan. 2024.

COELHO, Marta Pereira; MORAES-PARTELLI, Adriana Nunes; ASSIS, Jennifer Segantini; LÚCIO, Victória Reis; FREITAS, Paula de Souza Silva; ALMEIDA, Ana Paula Santana Coelho. Desafios na formação de enfermeiros na perspectiva dos egressos. **Brazilian Journal of health Review**, Curitiba, v. 3, n. 5, p.13274-13291. set. /out. 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/17255/14023>. Acesso em: 14 abr. 2024.

COFEN. Conselho Federal de Enfermagem. **Bloco Identificação Sócio-Econômica (Enfermeiros)**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, [2023]. Disponível em: https://www.cofen.gov.br/perfilenfermagem/blocoBr/Blocos/Bloco1/bl_ident-socio-economica-enfermeiros.pdf . Acesso em: 11 ago. 2023.

COFEN. Conselho Federal de Enfermagem. **Enfermagem em números**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2011. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/enfermagem-em-numeros> . Acesso em: 11 jul. 2023.

CORRAL-MULATO, Sabrina; BUENO, Sônia Maria Villela. Significado da profissão e satisfação na opinião de docentes em enfermagem. **Arquivos de Ciência da Saúde UNIPAR**, Umuarama, v. 17, n. 3, p. 171-174, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.unipar.br/index.php/saude/article/viewFile/5067/2949>. Acesso em: 21 jan. 2024.

COSTA, Aline do Amaral Zils . **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília], 31 mar. 2024. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0289861771193613> . Acesso em: 20 abr. 2024 .

CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da, (org.). **Diversidade metodológica na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. A Avaliação da aprendizagem no ensino superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 4, n. 4, p. 7-13, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avalia%C3%A7%C3%A3o/article/view/1072/1067> . Acesso em: 10 jul. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores?. **Avaliação: Revista**

da **Avaliação da Educação Superior**, [Campinas], v. 19, n. 3, p. 789–802, nov. 2014a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/QqsDjVj8k8pB6fLdhHr6qHs/?lang=pt> . Acesso em: 10 jul. 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. A formação docente na universidade e a resignificação do senso comum. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35. n. 75, p.121-131, maio/jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YY88sMpFQqKq8gMsd8XwPpR/> . Acesso em: 10 mar. 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação Revista Quadrimestral**. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725> . Acesso em: 12 jun. 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. 3. Reimp. Campinas: Papyrus, 2014b.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. *In*: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas: Papyrus, 2007. p. 11-26.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416X2009000100006&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 15 jul. 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. **Textos em foco: Docência, Prática Pedagógica e Educação Superior**. Curitiba: CRN, 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. **Trajetórias e lugares de formação de docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin Editores; Brasília, DF: CAPES; CNPq, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da; ALVES, Rozane da Silveira. Docência no Ensino Superior: a alternativa da formação em pares. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 10-20, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019010> . Acesso em: 10 mar. 2023.

CUNHA, Maria Isabel da; AZEVEDO, Maria Antônia. Qualidade do Ensino e Ação Institucional. *In*: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa (org.). **Qualidade na Educação Superior**: Dimensões e Indicadores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 335-350. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/522.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.

CUNHA, Maria Isabel da; BRACCINI, Marja Leão; FELDKERCHER, Nadiane. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a

produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante.
Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 73-86, 2015. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/aval/a/yrywCyrhXqxG4Qg4nxfpYmd/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

DEWES, Andiara. **Aprendizagem da docência universitária: A gestão em contextos emergentes**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em:
https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18644/DIS_PPGEDUCACAO_2019_DEWES_ANDIARA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02 ago. 2022.

FERREIRA, Rogério Manuel Ferrinho; NUNES, Ana Clara Pica. A formação contínua no desenvolvimento de competências do professor de enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, [S./], v. 40, e20180171, 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rngen/a/m3NqtTgs4sLLFDTS9Sw57kH/?lang=pt>. Acesso em 17 de fev. de 2024.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. [ed. rev. e atual.]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Wesley RS; JABBOUR, Charles JC. Utilizando estudos de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Revista Estudo & Debate**, [S./], v. 18, n. 2, p. 7-22, 2011. Disponível em:
<http://www.meep.univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/560> . Acesso em: 21 ago. 2022.

FREITAS, Luciane Albernaz de Araújo; FREITAS, André Luís Castro de. O processo de humanização: os movimentos de ação-reflexão na obra de Paulo Freire. **Revista Didática Sistêmica**, [S./], v. 22, n. 1, p.18-29, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.furg.br/redsis/article/download/11633/8539/39568> . Acesso em: 05 ago. 2023.

FUNDAÇÃO Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre - UFCSPA. **Projeto pedagógico do curso de bacharelado em enfermagem**. Porto Alegre: UFCSPA, 2014. Disponível em: <https://ufcspa.edu.br/documentos/graduacao/projeto-pedagogico/ppc-enfermagem.pdf> . Acesso em: 20 mar. 2024.

FURTADO, Carolina Tizzot de Munhoz; SANCHES, Leide da Conceição, ZAGONEL, Ivete Palmira Sanson. Significação do desenvolvimento docente para o ensino superior na saúde: Representações sociais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 399-412, jan./mar. 2022. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14942> . Acesso em: 19 jul. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBP AE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S.l.], v. 28, n. 1. p. 13-34, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066>. Acesso em: 20 ago. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina (coord.); BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alinea, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2022: Brasil/ Santa Catarina/ Joinville**. [Brasília], 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/joinville/panorama> . Acesso em: 11 nov. 2023.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KFOURI, Samira Fayez; MORAIS, Gilberto Carmo de; PEDROCHI, Osmar Junior; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Aproximações da Escola Nova com as Metodologias Ativas: Ensinar na Era Digital. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 132-140, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17921/2447-8733.2019v20n2p132-140> . Acesso em: 18 ago. 2022.

LAZARINI, Flaviane Mello. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília], 04 mar. 2024. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5092046825770939> . Acesso em: 20 abr. 2024 .

LOMBA, Maria Lúcia Resende; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e88222, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gNwmBJ8p9vgw5z9Zmrxm6Tq/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 15 set. 2023.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

LUPIA, Márcia de Oliveira; CAPECCHI, Maria Candida Varone de Moraes. O começo da carreira do professor no ensino superior: um estudo sobre a identidade docente. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 13, p. 1-17, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/376781382_comeco_da_carreira_do_professor_no_ensino_superior_um_estudo_sobre_a_identidade_docente . Acesso em: 16 jan. 2024.

MACIEL, Maria Delourdes. Autoformação docente: limites e possibilidades. *In*: IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência. **Anais [...]** Recife: SBPC, 2003. Disponível em: <https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/encontros/enpec/ivenpec/Arquivos/Painel/PNL083.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

MADUREIRA, Valéria Silvana Faganello. O saberes da enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 3, p. 357-60, maio/jun. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/Lf6xTrVvqNYrYGpg4YMs7qx/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 13 jun. 2023.

MANZATO, Antonio José; SANTOS, Adriana Barbosa. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa**. São Paulo: Departamento de Ciência da Computação e Estatística - IBILCe – UNESP, 2012. Disponível em: https://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf . Acesso em: 15 jun. 2023.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, [S.l.], n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130> . Acesso em: 13 jun. 2023.

MARCELO, Carlos García. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, LDA. 1999.

MARCELO, Carlos García. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49. ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores**: competências, emoções e valores. Tradução: Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: ARTMED, 2008

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino privado no Brasil. **Educação Social**, [S.l.], v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwfYc6QVFBHy4nvJzHt/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 12 jun. 2023.

MASARO, Rita Eliana et al. Fatores de qualidade no ensino superior e o desempenho no trabalho dos docentes universitários. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 2, p. 705-724, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64729> . Acesso em: 17 fev. 2024.

MATTOS, Magda de. **Desenvolvimento Profissional Docente**: trajetória de um grupo de enfermeiras na educação superior. 2015. 178 f. Tese (Doutorado em

Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2015. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/2227> . Acesso em: 02 ago. 2022.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Sulman. **Educação**, v. 29, n. 2, p. 33-50, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, [Santa Maria], v. 40, n. 1, p. 101-116. jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822> . Acesso em: 01 jul. 2023.

MOURA, Elviani Basso . **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília], 15 ago. 2022. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1429691535956375> . Acesso em: 20 abr. 2024 .

NÓVOA, António. O futuro da universidade: O maior risco é não arriscar. **Revista Contemporânea de Educação**, [S.], v. 14, n. 29, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/21710> . Acesso em: 08 set. 2022.

NÓVOA, António. **Professores: libertar o futuro**. 1. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

OECD iLibrary. Biblioteca online da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Disponível em: <https://www.oecd.org/latin-america/paises/brasil-portugues/> . Acesso em: 14 jan. 2024.

OMS/WHO. Organização Mundial da Saúde. **Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO)**. Nova Iorque: United Nations, 1946. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5733496/mod_resource/content/0/Constitui%C3%A7%C3%A3o%20da%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20da%20Sa%C3%BAde%20%28WHO%29%20-%201946%20-%20OMS.pdf . Acesso em: 20 out. 2023.

PALADINO, Sandra Luft. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília], 18 fev. 2024. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do> . Acesso em: 20 abr. 2024 .

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTIFÍCIA Universidade Católica do Paraná. Matriz curricular do curso de enfermagem. Londrina: PUCPR, 2022. Disponível em: https://static.pucpr.br/pucpr/2023/03/re-030-2023-consun-alt-172-2021-mc-enfermagem londrina 2022-docx.pdf? gl=1*1tsrlwa* gcl au*MTE2NDA0NzE4MC4xNzA4MjU3MzA4* ga*NDY0NzYwMjc1LjE3MDgyNTczMTA.* ga 11M5C4PYGB*MTcwODI1NzMwOS4xLjAuMTCwODI1NzMwOS42MC4wLjIwNTU0NjU1NjM . Acesso em: 05 mar. 2024

PRIGOL, Edna Liz; BEHRENS, Marilda Aparecida. Caminhos da formação pedagógica do professore universitário. **Psicologia Argumento**, [S.l.], v. 38, n. 100, p. 201-221, abr./jun. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/psicolargum.38.100.AO01> . Acesso em: 01 jul. 2023.

RIBEIRO, Adilson José; RAUSCH, Rita Buzzi. Os saberes mobilizados pelo bom professor na visão de alunos concluintes do curso de direito. **Revista Pedagogía Universitaria Y Didáctica Del Derecho**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 121-135, 2018. Disponível em: <https://iamr.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/50410> . Acesso em: 01 jul. 2023.

ROCHA, Áurea Maria Costa; AGUIAR, Maria Da Conceição Carrilho de. **Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade**: Uma realidade possível. ANPED. 35. Reunião Anual. GT 08- Formação de Professores. 2012.

ROSSARI, Marilusa. **A criação de comunidades de prática voltadas ao desenvolvimento profissional docente na educação superior**. 2019. 122 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/img.php?arquivo=/000077/00007750.pdf> . Acesso em: 02 ago. 2022.

SANTOS, Silvana Sidney Costa. Currículos de Enfermagem no Brasil e as diretrizes: Novas Perspectivas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, [S.l.], v. 56, n. 4, p. 361-364. ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/ybfmFncnZkWR5mGfmMfP39L/>. Acesso em: 07 jul. 2023.

SANTOS, Sueli Maria dos Reis; JESUS, Maria Cristina Pinto de; MERIGHI, Miriam Aparecida Barbosa; OLIVEIRA, Deise Moura de; SILVA, Marcelo Henrique da; CARNEIRO, Carla Toscano; AQUINO, Priscila Sanches. Licenciatura e Bacharelado em Enfermagem: experiências e expectativas de estudantes. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 32, n. 4, p. 711- 718, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rngenf/a/MrNnjMjQQxsGNZwTRX9RBfv/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 10 jul. 2023.

SANTOS, Darlene Silva dos; MELO, Geovana Ferreira. Formação docente: desafios para a Pedagogia Universitária. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 7, n.3, p. 514-526, set./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/47531>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SCHOTTEN, Neuci. **Impactos de Programas de Formação Continuada na prática docente e desenvolvimento profissional dos professores da educação superior** . 2021. 188 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos/000098/000098de.pdf> . Acesso em: 02 ago. 2022.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297> . Acesso em: 16 jun. 2023.

SILVA, Jakeline Gavioli de S; VERÍSSIMO, Thays Dutra Chiarato; SILVA, Thaislaine Marques; SANTOS, Lucas Rafael. Desafios da Docência para o Profissional Enfermeiro: uma revisão bibliográfica. **Revista Científica da Faculdade e Meio Ambiente – FAEMA**, [Ariquemes], v. 13, n. 2, p. 95-115, 2022. Disponível em: <https://revista.faema.edu.br/index.php/Revista-FAEMA/article/view/1138> . Acesso em: 10 ago. 2022.

SILVA, Leo Victorino da. **Desenvolvimento Profissional Docente**: vivência baseada em colaboração de professores da educação superior. 2021. 105 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2021. Disponível em: <https://uniso.br/mestrado-doutorado/educacao/teses/2021/leo-victorino-da-silva.pdf> . Acesso em: 02 ago. 2022.

SIMÕES, Luiza Lúlia Feitosa. **Saberes Docentes e Formação Pedagógica de Professores Enfermeiros**: um estudo de caso. 2019. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=94821> . Acesso em: 02 ago. 2022.

SOARES, Fabiana Alves; SOARES, Fabricia Alves; SANTOS, Jardel Da Silva; MOURA, Meryhelen Costa; SILVA, Aida Patrícia da Fonseca Dias; MARQUES, Ana Cláudia Garcia; SANTANA, Marta Silva de; LIMA, Kassy Fernanda Freire; POTY, Nalma Alexandra Rocha de Carvalho; LIMA, Themys Danyelle Val. Dificuldades de Enfermeiros no exercício da docência no ensino superior. **REAS - Revista Eletrônica Acervo Saúde**, [São Paulo], v. 24, n. 1, e15178, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.25248/REAS.e15178.2024> . Acesso em: 12 ago. 2023.

SOUZA, Laís Cristina de; PEREIRA, Helena de Ornellas. Identidade profissional docente e autoconhecimento: uma proposta da Psicologia para a formação continuada de profissionais da Educação. **Revista Barbaquá de Extensão e Cultura**, [S.l.], v. 3, n. 6, p. 24-38, jul-dez. 2019. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/barbaqua/article/view/6168/4657> . Acesso em: 20 abr. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petropolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, [S.l.], ano XXI, n. 73, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2023.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e produção escrita**: a mediação do professor em sala de aula. 2000. 233 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2000.182481> . Acesso em: 07 set. 2023.

UniBrasil Centro Universitário. **Projeto Pedagógico**. Curitiba: UniBrasil, [s.d.]. Disponível em: <https://www.unibrasil.com.br/cursos/graduacao/escola-de-saude/enfermagem/> . Acesso em: 20 mar. 2024.

UNIVERSIDADE Católica de Pelotas - UCPEL. **Projeto Pedagógico do curso de enfermagem**. Pelotas: UCPEL, 2019. Disponível em: <https://enfermagem.ucpel.edu.br/wp-content/uploads/sites/7/2023/05/Projeto-Pedagogico-do-Curso-Enfermagem.pdf> . Acesso em: 20 mar. 2024.

UNIVERSIDADE da Região de Joinville - UNIVILLE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 12/14 de 11 dezembro de 2014**, institui norma para a execução do Programa de Profissionalização Docente. Joinville: UNIVILLE, 2014.

UNIVERSIDADE da Região de Joinville - UNIVILLE. **Enfermagem**. Disponível em: <https://universo.univille.br/enfermagem>. Acesso em: 21 ago. 2022b.

UNIVERSIDADE da Região de Joinville - UNIVILLE. **Histórico**. Disponível em: <https://www.univille.edu.br/pt-br/institucional/historico/597155>. Acesso em: 22 ago. 2022a.

UNIVERSIDADE da Região de Joinville - UNIVILLE. **Projeto Pedagógico Enfermagem (matriz)**. Joinville: UNIVILLE, 2023. Disponível em: <https://seja.univille.br/wp-content/uploads/2023/07/11.matriz-2023-Enfermagem.pdf> . Acesso em: 05 mar. 2024.

UNIVERSIDADE da Região de Joinville - UNIVILLE. **Relatório de atividades 2021**. Joinville: Editora Univille, 2022c.

UNIVERSIDADE de Caxias do Sul - UCS. **Enfermagem – Estrutura curricular**. Caxias do Sul: UCS, [s.d.]. Disponível em: https://www.ucs.br/site/portalcursos/view_plano_curricular/133/GRA044450/S/ . Acesso em: 20 mar. 2024.

UNIVERSIDADE do Contestado - UNC. **Matriz curricular do curso de enfermagem**. Mafra: UNC, 2022. Disponível em: https://uni-contestado-site.s3.amazonaws.com/site/docmatriz_curricular/grade%20Curso%20de%20Enfermagem%202022.pdf . Acesso em: 05 mar. 2024.

UNIVERSIDADE do Estado de Santa Catarina - UDESC. **Matriz curricular**. Florianópolis: UDESC, 2011. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceo/id_cpmenu/4492/121_16905721392963_4492.pdf . Acesso em: 05 mar. 2024.

UNIVERSIDADE do Extremo Sul de Santa Catarina - UNESC. **Projeto Pedagógico**. Criciúma: UNESC, 2023. Disponível em: <https://www.unesc.net/enfermagem> . Acesso em: 05 mar. 2024.

UNIVERSIDADE do Norte do Paraná - UENP. **Matriz curricular – Bacharelado em enfermagem – CLM**. Jacarezinho: UENP, 2023. Disponível em: <https://uenp.edu.br/enfermagem-matriz> . Acesso em: 05 mar. 2024.

UNIVERSIDADE do Oeste de Santa Catarina - UNOESC. **Projeto Pedagógico de enfermagem**. Joaçaba: UNOESC, 2020. Disponível em: <https://www.unoesc.edu.br/cursos/curso/enfermagem/> . Acesso em: 05 mar. 2024.

UNIVERSIDADE do Planalto Catarinense - UNIPLAC. **Projeto do curso de enfermagem**. Lages: UNIPLAC, 2018. Disponível em: <https://data.uniplaclages.edu.br/publicacoes/resolucoes/2386341a39f1d76b6ad999b623d00c06.pdf> . Acesso em: 05 mar. 2024.

UNIVERSIDADE Estadual de Londrina - UEL. **Projeto pedagógico do curso de enfermagem**. Londrina: UEL, 2010. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1OVE2keV9ykbSwBX8lQwsmKsofiVwQjCl/view> . Acesso em: 05 mar. 2024.

UNIVERSIDADE Estadual de Maringá - UEM. **Projeto Pedagógico do curso de graduação em enfermagem**. Maringá: UEM, 2023. Disponível em: http://www.pen.uem.br/site/public/assets/files/19944F3D475A0C509C267FE117F4A9F8/20230524_140750-enfermagem.pdf . Acesso em: 05 mar. 2024.

UNIVERSIDADE Estadual de Ponta Grossa - UEPG. **Projeto pedagógico do curso de enfermagem**. Ponta Grossa: UEPG, 2023. Disponível em: <https://www2.uepg.br/prograd/wp-content/uploads/sites/19/2023/05/1122023-02-0723.pdf> . Acesso em: 20 mar. 2024.

UNIVERSIDADE Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. **Projeto Político-pedagógico do curso de graduação em enfermagem – Bacharelado e licenciatura**. Cascavel: UNIOESTE, 2023. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/prograd-outros/cursos-campus-todos/cascavelcursos?campi=0&curso=CSC0040> . Acesso em: 05 mar 2024.

UNIVERSIDADE Estadual do Paraná - UNESPAR. **PPC Enfermagem**. Paranavaí: UNESPAR, 2018. Disponível em: <https://paranavai.unespar.edu.br/graduacao/graduacao/enfermagem/ppc-enfermagem-2018-correcao-pos-cepe-1-maria-costa-unespar-paranavai-maria-antonia-costa.pdf> . Acesso em: 20 mar. 2024.

UNIVERSIDADE do Vale do Itajaí - UNIVALI. **Síntese do Projeto Pedagógico**. Itajaí: UNIVALI, 2022-2023. Disponível em: <https://www.univali.br/graduacao/enfermagem-itajai/projeto->

pedagogico/Documents/SINTESE%20PPC%20ENFERMAGEM.pdf
. Acesso em: 05 mar. 2024.

UNIVERSIDADE Federal da Fronteira Sul - UFFS. **Projeto Pedagógico (PPC) do curso de graduação em enfermagem**. Chapecó: UFFS, 2016. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/ccenfch/2010-0001> . Acesso em: 05 mar. 2024.

UNIVERSIDADE Federal de Pelotas - UFP. **Projeto pedagógico**. Pelotas: UFPEL, 2019. Disponível em: https://feo.ufpel.edu.br/pdf/projeto_pedagogico.pdf . Acesso em: 20 mar. 2024.

UNIVERSIDADE Federal de Santa Catarina - UFSC. **Plano Pedagógico Enfermagem**. Florianópolis: UFSC, 2018. Disponível em: <https://enfermagem.ufsc.br/files/2018/11/Plano-Pedag%C3%B3gico-Enfermagem-2018.pdf> . Acesso em: 05 mar. 2024.

UNIVERSIDADE Federal de Santa Maria - UFSM. **Projeto Pedagógico do curso de enfermagem**. Santa Maria: UFSM, 2024. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/enfermagem/projeto-pedagogico> . Acesso em: 20 mar. 2024.

UNIVERSIDADE Federal do Pampa - UNIPAMPA. **Projeto pedagógico do curso de enfermagem**. Uruguaiana: UNIPAMPA, 2023. Disponível em: https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/enfermagem/files/2023/08/ppc_enfermagem_uruguaiana_2023.pdf . Acesso em: 20 mar. 2024.

UNIVERSIDADE Federal do Paraná - UFPR. **Matriz curricular – Enfermagem/Licenciatura e Bacharelado/Enfermagem**. Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: https://saude.ufpr.br/enfermagem/wp-content/uploads/sites/4/2022/05/matriz_licenciatura_bacharelado.pdf . Acesso em: 20 mar. 2024.

UNIVERSIDADE Federal do Paraná - UFPR. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em enfermagem**. Curitiba: UFPR, 2015. Disponível em: <https://saude.ufpr.br/portal/enfermagem/wp-content/uploads/sites/4/2019/08/PPC-Licenciatura-PDF.pdf> . Acesso em: 05 mar. 2024.

UNIVERSIDADE Federal do Rio Grande - FURG. **Projeto pedagógico do curso de enfermagem**. Rio Grande: FURG, 2018. Disponível em: <https://prograd.furg.br/images/PPPEnf-2018.pdf> . Acesso em: 20 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEEVALE. **Currículo atual – enfermagem – bacharelado**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2024. Disponível em: <https://www.feevale.br/s/conteudo/fe0427bb-828a-40bf-95f4-4475391fb94a/ENFERMAGEM - BACHARELADO - 202401 - INTEGRAL.pdf> . Acesso em: 20 mar. 2024.

UNIVERSIDADE Luterana do Brasil - ULBRA. **Matriz curricular graduação em enfermagem**. Canoas: ULBRA, 2021. Disponível em: <https://www.unijui.edu.br/estude/graduacao/cursos/enfermagem-bacharelado> . Acesso em: 20 mar. 2024.

UNIVERSIDADE Regional de Blumenau - FURB. **Projeto Político Pedagógico de Enfermagem**. Blumenau: FURB, 2011. Disponível em: https://www.furb.br/web/upl/graduacao/projeto_pedagogico/201608081635130.PPC%20DE%20ENFERMAGEM%202011.pdf . Acesso em: 05 mar. 2024.

UNIVERSIDADE Regional do Noroeste do Estado do RS - UNIJUI. **PPC enfermagem**. Ijuí: UNIJUI, 2021. Disponível em: <https://www.unijui.edu.br/estude/graduacao/cursos/enfermagem-bacharelado> . Acesso em: 20 mar. 2024.

UNIVERSIDADE Tuiuti do Paraná. **Matriz curricular – Enfermagem**. Santo Inácio: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. Disponível em: <https://tuiuti.edu.br/graduacao/enfermagem/> . Acesso em: 20 mar. 2024.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **El ABC y D de la formación docente**. Lisboa: Editora Narcea, 2015.

VERGARA, Sylvia Constant. **Método de coleta de dados no campo**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

VIANA, Carla Daniele Mota Regô. **Formação pedagógica dos docentes enfermeiros: a pesquisa como mediadora da prática professoral e da sua reflexividade crítica**. 2019. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=86498> . Acesso em: 17 nov. 2023.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado CEP



UNIVERSIDADE DA REGIAO
DE JOINVILLE UNIVILLE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Desenvolvimento profissional docente de professores universitários: a constituição dos saberes docentes de professores bem-sucedidos do curso de enfermagem

Pesquisador: LUCIENE GOMES PIMENTA CABRAL

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 63802822.5.0000.5366

Instituição Proponente: FUNDACAO EDUCACIONAL DA REGIAO DE JOINVILLE - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.744.424

Apresentação do Projeto:

Conforme exposto no parecer substanciado nº 5.715.220, emitido em 21 de Outubro de 2022.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme exposto no parecer substanciado nº 5.715.220, emitido em 21 de Outubro de 2022. A pesquisadora responsável complementou os objetivos específicos incluindo a informação sobre a coleta de dados com acadêmicos, que foi mencionada na metodologia como primeira etapa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme exposto no parecer substanciado nº 5.715.220, emitido em 21 de Outubro de 2022.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

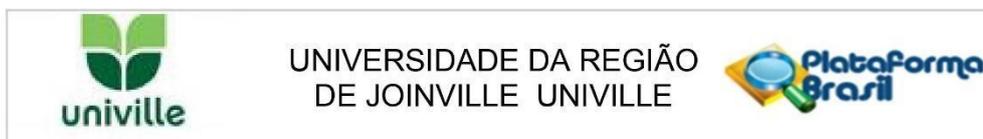
Conforme exposto no parecer substanciado nº 5.715.220, emitido em 21 de Outubro de 2022. A pesquisadora responsável incluiu o item coleta de dados no cronograma de pesquisa, sendo a primeira etapa realizada em novembro de 2022 e a segunda etapa em meses de 2023.

A pesquisa pode ser executada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conforme exposto no parecer substanciado nº 5.715.220, emitido em 21 de Outubro de 2022.

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 5.744.424

Recomendações:

Ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no sítio da Univille Universidade).

Segundo a Resolução 466/12, no item

XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Modelo de relatório para download na página do CEP no sítio da Univille Universidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "Desenvolvimento profissional docente de professores universitários: a constituição dos saberes docentes de professores bem-sucedidos do curso de enfermagem", de CAAE "63802822.5.0000.5366" teve sua(s) pendência(s) esclarecida(s) pelo(a) pesquisador(a) "LUCIENE GOMES PIMENTA CABRAL", de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

Informamos que após leitura do parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no sítio da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso <http://www.univille.edu.br/pt-BR/a-univille/proreitorias/prppg/setores/area-pesquisa/comite-etica-pesquisa/status-parecer/645062>

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 5.744.424

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2024693.pdf	25/10/2022 06:43:14		Aceito
Outros	Carta_Resposta_CEP.docx	25/10/2022 06:43:04	LUCIENE GOMES PIMENTA CABRAL	Aceito
Outros	Carta_Resposta_CEP.pdf	25/10/2022 06:42:42	LUCIENE GOMES PIMENTA CABRAL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	TESE_241022.pdf	25/10/2022 06:41:02	LUCIENE GOMES PIMENTA CABRAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_academico.pdf	29/09/2022 16:15:36	LUCIENE GOMES PIMENTA CABRAL	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia.pdf	29/09/2022 13:07:54	LUCIENE GOMES PIMENTA CABRAL	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_ASSINADA.pdf	28/09/2022 21:24:25	LUCIENE GOMES PIMENTA CABRAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professor.pdf	28/09/2022 13:15:28	LUCIENE GOMES PIMENTA CABRAL	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOINVILLE, 07 de Novembro de 2022

Assinado por:
Marcia Luciane Lange Silveira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br

ANEXO B – Documentos TCLE (p/ acadêmico e p/ professor)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE- Acadêmico)

Caro(a) acadêmico(a):

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “**Desenvolvimento profissional docente dos professores universitários: constituição de saberes docentes de professores bem-sucedidos do curso de enfermagem**” coordenada pela mestranda em educação, Luciene Gomes Pimenta Cabral. O objetivo deste estudo é elucidar os saberes docentes constituídos por professores universitários bem-sucedidos do curso de enfermagem ao longo de seu desenvolvimento profissional docente.

Como participante desta pesquisa, você responderá a um questionário estruturado, com perguntas abertas e fechadas, encaminhado por via eletrônica, pela Coordenação do Curso de Enfermagem, ao seu email institucional, no mês de novembro do corrente ano. O principal questionamento que lhe será feito é: Quem você escolhe como o melhor professor do curso de enfermagem e porque você o elegeu. A sua participação nesta pesquisa acontecerá entre 20 e 30 minutos.

Com sua participação nesta pesquisa, você estará exposto a riscos que poderão ser: invasão de privacidade, discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado, tomada do seu tempo ao responder o questionário, constrangimento ou desconforto diante das perguntas a que será submetido ou extravio (roubo ou perda) dos instrumentos da pesquisa. Caso algum deles venha a ocorrer você poderá imediatamente desativar sua participação na pesquisa. Com relação ao extravio do documento, a pesquisadora responsável se compromete a manter todo e qualquer dado pessoal ou resposta fornecida sob sua responsabilidade.

Esta pesquisa tem como objetivos secundários analisar os motivos que levaram enfermeiros a serem professores bem-sucedidos na educação superior; conhecer a trajetória de vida profissional docente de professores bem-sucedidos da enfermagem e identificar os principais saberes que constituem a identidade docente de professores bem-sucedidos da enfermagem. Você não terá nenhum benefício direto em participar desta pesquisa. Porém, sua participação permitirá que o(a) professor(a) por você eleito(a) tenha reconhecido o seu esforço e dedicação durante a sua formação.

Esse reconhecimento será um grande estímulo para que ele(a) continue sempre buscando seu aperfeiçoamento para proporcionar aos seus alunos um aprendizado de qualidade. Além de fortalecer o vínculo entre professor, aluno e a instituição de ensino.

A partir da coleta dos dados, será(ão) identificados os professores eleitos como bem-sucedidos. Estes então serão comunicados e convidados a participarem da segunda parte da pesquisa que buscará responder aos objetivos propostos.

Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder quaisquer perguntas contidas no questionário que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza. Você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, terá livre acesso aos resultados do estudo e garantido esclarecimento antes, durante e após a pesquisa. É importante saber que não há despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois a mesma é voluntária após assinatura. O pesquisador garante indenização por quaisquer danos causados a você,

participante, no decorrer da pesquisa. Guarde este TCLE assinado por, no mínimo, cinco anos.

Você terá garantia de acesso ao pesquisador responsável pela pesquisa, Luciene Gomes Pimenta Cabral, para esclarecimento de eventuais dúvidas por meio de telefone (47) 98802-6232 e/ou pelo e-mail lupimenta@ofnet.com.br. A professora orientadora desta pesquisa, Dr^a Rita Buzzi Rausch, também poderá ser contactada pelo e-mail ritabuzzirausch@gmail.com ou pelo telefone: (47) 99983-8898 - Das 14:00 às 18:00hs, de segunda a sexta feira.

É garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e revistas científicas, sem que os nomes dos participantes sejam divulgados.

A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univille, no endereço Rua Paulo Malschitzki, 10, Bairro Zona Industrial, Campus Universitário, Bloco B, sala 119, CEP 89.219-710 - Joinville/SC, telefone (47) 3461-9235, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail comitetica@univille.br.

Após ser esclarecido sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, é necessário que você esteja ciente de que não será necessário assinar fisicamente este documento (completo em três páginas) visto que o seu aceite se dará mediante o assinalamento do ícone com a informação "sou maior de 18 anos, li o TCLE e concordo em participar da pesquisa intitulada "Desenvolvimento profissional docente dos professores universitários: constituição de saberes docentes de professores bem-sucedidos do curso de enfermagem". As informações neste termo são importantes e incluem o contato com o pesquisador pela pesquisa. Oriente-se que você salve um print de tela e/ou imprima este documento.

() Sou maior de 18 anos, li o TCLE e concordo em participar da pesquisa intitulada "Desenvolvimento profissional docente dos professores universitários: constituição de saberes docentes de professores bem-sucedidos do curso de enfermagem".

[CLIQUE AQUI PARA ACESSAR O QUESTIONÁRIO](#) ²

() Li o TCLE e não desejo participar da pesquisa. [CLIQUE AQUI PARA CONFIRMAR](#) ³

Pesquisadora participante e responsável: Luciene Gomes Pimenta Cabral email: lupimenta@ofnet.com.br - telefone: (47) 98802-6232

Joinville, /_____/_____

² Acesso ao Google Formulários:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScF4muK3R2RZ4oLqurIkVsrdzEVpD89DLCX-DoLRubI28BrLQ/closedform>

³ Acesso ao Google Formulários:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdQv1dd56hFdS_aBDak0a_gOS0KDtckwO-riCa3sBZqwoEg/viewform

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE- professor)

Caro(a) Professor(a):

Você foi eleito(a) por seus alunos como um professor referência no curso de bacharel em enfermagem da Univille. Em virtude desta escolha, você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **“Desenvolvimento profissional docente dos professores universitários: constituição de saberes docentes de professores bem-sucedidos do curso de enfermagem”** coordenada pela mestranda em educação Luciene Gomes Pimenta Cabral. O objetivo deste estudo é elucidar os saberes docentes constituídos por professores universitários bem-sucedidos do curso de enfermagem ao longo de seu desenvolvimento profissional docente, visto que o curso de enfermagem não apresenta em seu currículo disciplinas pedagógicas. Esta pesquisa buscará elucidar o trajeto profissional e formativo que você percorreu para alcançar esse lugar de destaque.

Como participante desta pesquisa, você irá responder a uma entrevista narrativa. Neste tipo de entrevista o entrevistado responde livremente ao que foi perguntado sem interrupção do entrevistador. Para que seja possível capturar na entrevista a essência do seu pensamento, a mesma será gravada e transcrita posteriormente. Para tanto, em anexo você encontrará um documento intitulado Autorização de uso de imagem e/ou voz que deverá ser assinado autorizando a gravação. Afirmamos que não haverá uso posterior da gravação, sendo a mesma utilizada apenas pela pesquisadora para fins de transcrição e auxílio na análise dos dados. A sua participação nesta pesquisa acontecerá entre 1 e 2 horas.

Com sua participação nesta pesquisa você estará exposto a riscos que poderão ser: invasão de privacidade, discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado, tomada do seu tempo ao responder a entrevista, constrangimento ou desconforto diante das perguntas a que será submetido ou extravio (roubo ou perda) dos instrumentos da pesquisa. Em relação ao extravio do instrumento de pesquisa, a pesquisadora responsável se compromete a manter todo cuidado com os instrumentos e com qualquer dado pessoal ou resposta fornecida. Esta entrevista será realizada no primeiro semestre de 2023, em dia, local e horário pré-agendados, de acordo com a sua conveniência e disponibilidade. Esta pesquisa tem como benefícios identificar quais saberes docentes constituíram os professores-enfermeiros considerados bem-sucedidos pelos acadêmicos de enfermagem da décima fase do curso de graduação em enfermagem da Univille. A partir da coleta dos dados, será realizada a análise e os resultados da pesquisa serão divulgados através de artigos científicos em periódicos, além da divulgação em eventos científicos na área da educação. A dissertação será encaminhada à biblioteca universitária, bem como ao banco de dados da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder a quaisquer perguntas, em caso de qualquer tipo de desconforto ou constrangimento. Você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que sua recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, terá livre acesso aos resultados do estudo e garantido esclarecimento antes, durante e após a pesquisa. É importante saber que não há despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois a mesma é voluntária após assinatura. O pesquisador garante indenização por quaisquer danos causados a você, participante, no decorrer da pesquisa. Guarde este TCLE assinado por, no mínimo, cinco anos.

Você terá garantia de acesso à pesquisadora responsável, Luciene Gomes Pimenta Cabral, para esclarecimento de eventuais dúvidas por meio de telefone, (47) 98802-6232 e/ou pelo e-mail lupimenta@ofnet.com.br. A professora orientadora desta pesquisa, Dr^a Rita Buzzi Rausch, também poderá ser contactada pelo email ritabuzzirausch@gmail.com ou pelo telefone: (47) 99983-8898 - Das 14:00 às 18:00hs, de segunda a sexta feira.

É garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e revistas científicas, sem que os nomes dos participantes sejam divulgados.

A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univille, no endereço Rua Paulo Malschitzki, 10, Bairro Zona Industrial, Campus Universitário, Bloco B, sala 119, CEP 89.219-710 - Joinville/SC, telefone (47) 3461-9235, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail comitetica@univille.br .

Após ser esclarecido sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este consentimento de participação, composto por três páginas, que está impresso em duas vias, devendo a primeira e a segunda páginas serem rubricadas e a terceira assinada. Uma das vias ficará em posse do pesquisador responsável e a outra via com você, participante.

As informações neste termo são importantes e incluem o contato com o pesquisador responsável pela pesquisa.

Pesquisadora participante e responsável: Luciene Gomes Pimenta Cabral

Luciene Gomes Pimenta Cabral

email: lupimenta@ofnet.com.br - telefone: (47) 98802-6232

Consentimento de Participação

Eu concordo

voluntariamente em participar da pesquisa intitulada "Desenvolvimento profissional docente dos professores universitários: constituição de saberes docentes de professores bem-sucedidos do curso de enfermagem", conforme informações contidas neste TCLE.

Joinville, / ____ / ____

Assinatura do participante

ANEXO C – Autorização para uso de imagem e/ou voz

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E/OU VOZ

Eu,___ abaixo assinado, autorizo nos termos da Constituição da República Federativa do Brasil, no seu capítulo X, art. 5, à Fundação Educacional da Região de Joinville – FURJ, mantenedora da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, a realizar gravação da entrevista narrativa concedida em participação na pesquisa intitulada: “**Desenvolvimento profissional docente de professores universitários: a constituição de saberes docentes de professores bem-sucedidos do curso de enfermagem**”, que tem como objetivo geral elucidar os saberes docentes constituídos por professores universitários bem-sucedidos do curso de enfermagem ao longo de seu desenvolvimento profissional docente. Esta gravação se limita apenas a facilitar a pesquisadora responsável pelo estudo, Luciene Gomes Pimenta Cabral, CPF: 840.871.377-91, a capturar a essência contida nas falas, facilitando assim a melhor compreensão do que o entrevistado quis dizer. Estou ciente de que não há pagamento de cachê e que a utilização destas imagens e/ou voz será exclusivamente para fins de pesquisa.

Joinville,___de ___de ___.

Assinatura

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Anuência

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE

Declaramos para os devidos fins que concordamos com os itens citados nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido que serão assinados pelos participantes da pesquisa em nossa instituição, a Fundação Educacional da Região de Joinville. Assim autorizamos a pesquisadora responsável, a mestrande em educação, Luciene Gomes Pimenta Cabral, CPF: 840.871.377-91, discente desta mesma instituição, a realizar pesquisa intitulada “Desenvolvimento profissional docente dos professores universitários: constituição de saberes docentes de professores bem-sucedidos do curso de enfermagem”, que tem por objetivo geral elucidar os saberes docentes constituídos por professores universitários bem-sucedidos do curso de enfermagem ao longo de seu desenvolvimento profissional docente. Será solicitado aos participantes da pesquisa que respondam a um questionário, que será aplicado aos acadêmicos, e a uma entrevista narrativa, que será realizada com os docentes.

A pesquisadora responsável declara que cumprirá o que determina a Resolução CNS 466/2012 e nós contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário fornecendo informações.

Informamos que nossa instituição poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar essa anuência. Também foi, pela pesquisadora acima mencionada, garantido sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e/ou revistas científicas, de maneira totalmente anônima em relação aos nomes dos participantes.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,

Luciana Ferreira Karsten

Coordenadora do Curso de Graduação em Enfermagem da Fundação Educacional da Região de Joinville - CNPJ: 84.714.682/0001-94

APÊNDICE B – Questionário Misto

MÉTODO PARA COLETA DOS DADOS (QUESTIONÁRIO *ON LINE* COM ESTUDANTES)

Roteiro do questionário com os acadêmicos do 5º ano do Curso de Graduação em Enfermagem

1. Qual a sua idade?
2. Qual o seu sexo?: () Masculino () Feminino () Prefiro não informar
3. Você iniciou a graduação nesta instituição? () Sim () Não Se não, transferiu-se em que fase?
4. Durante seu período de formação você teve a oportunidade de conhecer e conviver com vários professores. Dentre eles, qual você escolheria como o melhor professor do curso de graduação em Enfermagem? Justifique sua resposta.

MÉTODO PARA COLETA DOS DADOS (ENTREVISTA NARRATIVA COM PROFESSORES)

Roteiro da entrevista narrativa com os professores escolhidos pelos acadêmicos da 10a. fase do Curso de Graduação em Enfermagem como o melhor professor do Curso de Graduação em Enfermagem.

PARTE I

Fase “A” de Antecedente

- . Quais os motivos que o levaram a ser professor(a)?
- . Você se lembra de seus professores da Educação Básica? Quais mais lhe marcaram? Justifique.

PARTE II

Fase “B” de Base

- . Como foi seu processo de formação na graduação?
- . Você teve alguma formação pedagógica durante seu percurso formativo? Descreva.

PARTE III

Fase “C” de Começo

a) Considerando seus primeiros 3 anos de experiência na docência, você teve algum auxílio? Se teve, como foi? Comente.

PARTE IV

Fase “D” de Desenvolvimento

- . O que é saber docente para você?
- . Considerando seu conceito de saberes docentes, quais saberes você considera serem fundamentais à uma boa docência? Dentre esses saberes quais você considera ter desenvolvido e quais precisa adquirir?
- . Você tem participado de processos de formação continuada? Quais? Foram importantes para o desenvolvimento de sua profissão docente? De que forma?
- . Teve algum outro processo de educação não-formal ou informal que você considera ter sido importante na sua trajetória formativa docente? Quais saberes docentes você destaca desta(s) experiência(s)? Comente.
- . Agora relembre toda a sua trajetória escolar e destaque os saberes docentes que você adquiriu em cada percurso educacional e formativo:
 - Na fase “A” (de Antecedente) considerando as respostas fornecidas na Parte I;
 - Na fase “B” (de Base) considerando as respostas fornecidas na Parte II;
 - Na fase “C” (de Começo) considerando as respostas fornecidas na Parte III;
 - Na fase “D” (de Desenvolvimento) considerando as respostas fornecidas na Parte IV.

APÊNDICE C – Questionário *Google*

19/11/2023, 17:50

Roteiro Acadêmico

Roteiro Acadêmico

APÊNDICE B

Perguntas aos acadêmicos da 10ª fase do curso de bacharel em enfermagem da Univille

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. Qual a sua idade? *

3. Qual o seu sexo? *

Marque todas que se aplicam.

- Masculino
 Feminino
 Prefiro não informar

4. Você iniciou a graduação nesta instituição? *

Marque todas que se aplicam.

- Sim
 Não

5. Se **não**, transferiu-se em que fase?

19/11/2023, 17:50

Roteiro Acadêmico

6. Durante seu período de formação você teve a oportunidade de conhecer e conviver com vários professores. Dentre eles, qual você escolheria como o melhor professor do curso de graduação em Enfermagem? Justifique sua resposta. *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE D – Quadro A

Quadro A - As respostas apresentadas pelos alunos

Aluno	Resposta
A1	Todos foram essenciais em cada fase do curso com saberes incríveis, mas acredito que a melhor seja a prof. ^a Sandra.
A2	Escolheria a professora Sandra pela didática e conhecimento que ela transmite aos alunos.
A3	O melhor professor foi a prof. ^a Aline. Ela chegou no quarto ano com a matéria de saúde da criança. Ela possui uma didática boa para entendimento e o que eu mais gostava era de não enxergá-la como detentora do conhecimento e sim participante. As regras eram presentes, porém em ACORDO e sempre em compreensão com a turma. Pessoa de fácil relacionamento e acessível. Nossa matéria ficou um pouco limitada pela Pandemia COVID 19 e ela conseguiu fazer ser proveitosa cada aula. Eu me inspiro em sua carreira e olhar como profissional de enfermagem e isso, com certeza, impacta no meu futuro.
A4	Elviani é uma profissional extremamente competente. Ela te faz ser diferente. Aline é persuasiva. Sandra é compreensiva e presente.

A5	Sandra Luft Paladino. Por ser uma professora que realmente gosta do que faz e transmite isso nas suas aulas.
A6	Eu escolheria a professora Sandra pela sua dedicação, amor e conhecimento técnico científico nas disciplinas que leciona, além do comprometimento com os estudantes.
A7	Professora Elviani Basso devido a sua empatia, forma de ensino e disponibilidade.
A8	A maioria são bons professores e sempre estão dispostos a ajudar todos os alunos, mas vou citar dois principais: Antônio Vinícius, professor de anato e fisiologia, tem uma didática incrível e um domínio sensacional de todos o seu conteúdo. E a professora Flaviane, sempre trouxe conteúdos atualizados e aceita as opiniões e sugestões dos alunos quanto às suas aulas.
A9	Professora Sandra Luft Paladino. A prof. ^a Sandra é extremamente dedicada e transmite o conteúdo de forma clara e dinâmica, além de estar sempre compartilhando atividades e conteúdos novos, bem como simpósios e eventos da área. Ela me motivou muito a buscar os conteúdos muito além do que é visto em aula. E a professora Aline Zils Costa. A prof. Aline sempre transmite o conteúdo de forma leve e nos estágios passava uma segurança e tranquilidade

	que me inspirou muito, aprendi demais com ela.
A10	Sandra Luft
A11	Aline Zils Costa. Humana, inteligente, compreensiva e parceira, além de promover o ensino com qualidade de eficiência.
A12	Prof. ^a Msc. Sandra Luft Paladino, que ministrou as aulas de saúde da mulher, e neste ano, assumiu a vice coordenação do curso. Admiro ela como professora, pois sempre esteve disposta a ensinar, ser escuta e ajudar os alunos no que estivesse ao seu alcance.

Fonte: Primária (2023).

APÊNDICE E – Quadro B

Quadro B - As palavras-chave destacadas na narrativa dos acadêmicos

Afetivo-emocionais	Inter-relacionais	Pedagógicos	Disciplinares
dedicação	participante	didática	conhecimento
amor	Fácil relacionamento	competente	Domínio do conteúdo
empatia	acessível	atualizada	
humana	comprometimento	dinâmica	
compreensiva	disponibilidade	inteligente	
parceira	clara		
presente	segura		
solícita	tranquila		
escuta			

Fonte: Primária (2023).

APÊNDICE F – Respostas

Prof.^a Sandra Luft Paladino

PARTE I

Fase "A" de Antecedente

a) Quais os motivos que o levaram a ser professor(a)?

Então tá, em relação aos motivos que me levaram a ser professor. Eu vou te dizer que não houve motivos pontuais. Eu estou em sala de aula desde o meu primeiro ano como enfermeira, desde 2010. E foi algo, vou dizer assim, natural, né? Como eu estava atuando na Secretaria de Saúde veio a proposta para Secretaria de Saúde daquele município que a gente formasse um curso por meio da Secretaria de Cuidadores de Idosos e os profissionais que trabalhavam na ponta, que tivessem interesse poderiam se candidatar pra serem docentes. E aí, de enfermeiro, não teve ninguém, veio a pergunta: “quer?” “eu quero” e fui lá. Então no primeiro ano já comecei com cuidadores de idosos. Então foi aí o primeiro momento. Depois desse primeiro ano que daí não houve a continuidade maior, eu também vim pra Joinville, então não fiquei lá. Quando eu vim pra Joinville, eu fiquei um ano e meio sem sala de aula, depois eu retomei como uma forma de renda, né? Mas tipo, não numa obrigação, numa questão de gostar mesmo, então não tinha, assim, um motivo: “ah eu amo, é meu sonho” não, era realmente uma oportunidade e depois, uma oportunidade pra formação, pra constituição de renda. Primeira cidade que tu trabalhou? Rio do Sul. Na secretaria, eu trabalhei como enfermeira, que eles chamam, volante. Então eu fazia a substituição de todos: férias, folga, atestado, licença, falta, então eu ia pra secretaria, onde naquele dia faltasse, eu ia cobrir.

b) Você se lembra de seus professores da Educação Básica? Quais mais lhe marcaram? Justifique.

O que eu mais lembro, assim, eu vou te dizer que, olhando do contexto de todos os anos, a professora Noeli da primeira série. Eu lembro até a sala de aula que ela lecionava, né? E ela era uma senhorinha que tinha uma cara daquelas “alemoas” muito bravas, mas ela era uma querida, eu lembro até de momentos da gente

comendo maçã junto, assim, todo mundo e ela junto. Depois, avançando pra quarta série, eu lembro que era a professora Terezinha. Eu cheguei a visitar ela em outros momentos, quando eu fui pra lá e era muito uma questão, assim, de um amor muito natural por aquela professora, sabe? Professora de quarta série, ela tinha aquela mesa como se fosse uma escrivaninha com gavetas e nós tínhamos uma competição de ser o aluno mais querido por ela. Não era só a nota, era o que a gente fazia por ela, então ela tinha a gaveta dela e ela tinha mais três embaixo pra esses alunos, porque era um: “ah, eu fiz esse trabalho”, “eu fiz isso pra ti”, “eu trouxe isso”, “eu trouxe aquilo”. E pra frente, assim, pensando eu tive vários professores que eu me lembro muito, gostava muito de uma professora, ah agora eu não vou lembrar o nome dela, acho que é Noélia ou Noeli também. Ela é professora de química e ela leciona até hoje. E era muito gostoso, a química com ela, assim, ela era uma pessoa agradável. E a química me chamou atenção porque tanto ela, quanto o outro professor, que muitos não gostavam, eu adorava, que era o professor Luiz também. Nossa, poderia falar várias, o de português que era o professor Vilson, que me fez decorar poema e declamar, que foi muito bom. Lembro bastante, assim, desses professores. Tinha uma tia minha que era professora, que eu gostava muito da disciplina dela, mas que ficava com aquele receio porque eu não gostava de geografia e tive o professor de história que era Antônio ou era alguma coisa assim, foi do ensino médio, que eu não gravei o nome, mas que foi o professor que eu gostava muito dele. Então, teve esses e a professora do fundamental, ainda que eu lembro que eu peguei ela até o ensino médio, era a professora Salete Duarte, que era professora de arte, era uma delícia, até hoje eu sei que ela pergunta da minha mãe pra mim. Então assim esses foram os mais pontuais, mas eu lembro de mais, assim, de pontos críticos de professor de filosofia, por exemplo, que a gente entrou em embate político, ensino médio, filosofia assim, mas que lembro até hoje das discussões de Karl Marx, as teorias e tudo mais. Então, assim, acho que esses foram os que mais me marcaram, assim, e o motivo é realmente, assim, acho que foi muito uma “cativação” natural sobre como passar a disciplina, de como eu me sentia, de como era atrativa com os alunos e sempre com muito respeito, sabe? Nesse sentido, de todos eles.

PARTE II

Fase "B" de Base

a) Como foi seu processo de formação na graduação?

Eu vou falar sobre um ponto antes da graduação. Como eu sou do interior, você pensar numa faculdade - hoje a cidade tá diferente, tem inclusive universidades, universidades não, faculdades lá - mas, naquele momento, não tinha mais próximo, né? Seria a Chapecó, São Miguel do Oeste ou vir pro litoral onde tinha a maioria e isso era só pra quem tivesse poder aquisitivo alto, fazer essa formação - o que não era a minha realidade. E ninguém dentro da família, exceto essa minha tia, que era professora de geografia, tinha essa fala de: "não, você tem que estudar, você tem que fazer faculdade." Então eu não tinha percepção do que era fazer uma faculdade. Tão menos entender o que seria essa formação. Quando eu entrei na faculdade eu não sabia o que era ser enfermeira. Como é que fui cair na faculdade pra esse processo? Foi no segundo ano do PROUNI e do ENEM, eu fiz a prova por fazer, simplesmente, não tive a intenção, passei e aí teve as inscrições do PROUNI. Dentro das cinco possibilidades que eu tinha lá, que eu poderia escolher, com duas opções de bolsa, botei fisioterapia, terapia ocupacional, educação física e enfermagem e eu lembro que uma delas eu coloquei duas opções, uma com cinquenta e outra com cem por cento de bolsa. E eu passei pra enfermagem

e fui. Mas eu não tinha ideia do que era a universidade. Se eu soubesse o que eu sei hoje, eu teria aproveitado muito mais. Mas, o processo de formação, o primeiro ano foi maravilhoso. Era ensino médio puro: biologia, anatomia, química... então era uma delícia, quando começou a entrar pra parte prática, assim, assustou bastante. E uma parte que eu lembro muito até hoje assim da daquela percepção do paciente, assim, daquele teu cuidado individualizado, de como ele se sentiu, de como ele te adotou enquanto estagiário: "mas tá me cuidando, é o meu anjo", né? Esse zelo. E foi um ano muito impactante, ali foi onde eu tive dúvidas se era o que eu queria. E dentro desse processo de entender se era ou não era, entendi que era. Então vou continuar. Só que, 17 anos, longe de casa, sem ter contato, mal tinha o celular, era ir na biblioteca, condição socioeconômica péssima, sem um vínculo social, então foi um período muito duro. E eu era aquela aluna que tirava 9 e achava ruim, tinha que tirar 10. E eu tive que trabalhar para me manter. Então, do 9 eu fui para o 4, para o 2, inclusive para algumas reprovações. PROUNI. Então, eu pensava "nossa, não vou dar conta". E aí, falei "não, eu vou conseguir". Consegui uma vaga para trabalhar na farmácia do hospital, foi onde eu consegui me resgatar de novo. E aí, fui para a fase mais específica. A minha formação foi de 4 anos. Então, ainda tinha essa

possibilidade. E dessa parte final, eu senti que eu poderia ser enfermeira. Então, ali que eu me identifiquei realmente. Não foi uma formação fácil. Olhando as formações hoje, né? Principalmente aquelas que a gente circula, que a gente conhece, que a gente atua, eu vejo que hoje está muito melhor. Não vou talvez dizer mais fácil, mas hoje ela está mais respaldada, ela está mais exigente, ela está trazendo muito mais competência e ela tem um crivo maior, né? Eu vejo isso hoje. Não que a minha formação foi ruim, não. Lembro de vários profissionais, até hoje, muito bons.

b) Você teve alguma formação pedagógica durante seu percurso formativo?

Descreva

Em relação à parte pedagógica, eu vou te dizer que eu não lembro se eu tive. Se eu tive, foi assim, tão neutra que não fez diferença. Não marcou. Assim como hoje eu olho para os nossos acadêmicos desenvolvendo pesquisa, fazendo interação, publicando, indo para congresso, fazendo intercâmbio internacional e o meu incentivo à pesquisa, não teve, não teve. Basicamente, a própria parte de método científico era a formatação de Word, era a metodologia da ABNT. Eu não tive essa prospecção em relação à pesquisa, ao mundo da pesquisa. Então, eu vejo que foi uma formação diferente para aquele tempo, estava muito bom. Hoje eu já vejo que se eu fosse fazer de novo, comparando, eu faria a de hoje. Está muito mais completa, muito mais inteira. Então da parte pedagógica, realmente, ou se eu tive, foi tão ínfima que não chega ao ponto de lembrar a nenhum momento, mas a gente tinha o enfermeiro enquanto o profissional de educação em saúde. Porque a gente ia nas escolas, a gente falava, a gente fazia as palestras. Mas, não tinha essa parte pedagógica, né? Eu fiz bacharelado, então, menos ainda.

PARTE III

Fase "C" de Começo

a) Considerando seus primeiros 3 anos de experiência na docência, você teve algum auxílio? Se teve, como foi? Comente.

Esse primeiro que eu comentei, em relação ao curso de cuidador de idosos, a escola fez uma formação sobre a metodologia, como seria a formação, avaliação, como aconteceria a formação desse curso, então tive um suporte. Quando foi para docência propriamente do curso técnico, eu senti que houve um cuidado em relação

a: “ementa é isso, você tem que construir esse sistema, você vai alimentar aqui” e é isso, sala de aula, preparação pedagógica não. Quando eu ingressei como docente do ensino superior, que foi aqui, eu não tive isso pontualmente de coordenação, eu tive isso pela instituição, pelo que a gente tem de protocolo já, né? Em relação a um estágio probatório, que te faz analisar todo um perfil de documentação, que te faz estudar e a obrigatoriedade de uma carga horária pré determinada com base nas tuas horas em relação à formação docente. Então isso me fez ter essa orientação, ter essa formação, né? Então isso me trouxe o auxílio. Te dizer assim que houve um auxílio especificamente de coordenação em relação a essa condução, eu não senti. Nesse sentido, não. E não foi fácil, né? Você sair de uma visão de um profissional técnico - de cursos livres, cursos de capacitação pra ensino superior tem uma diferença absurda, inclusive de responsabilidade, então não foi fácil virar essa chave e ter essa percepção de diferenciação, né?

PARTE IV

Fase "D" de Desenvolvimento

a) O que é saber docente para você?

O saber docente, pra mim, envolve o conhecimento profissional, teórico, prático - dessa vivência que eu já tive, como eu associo os dois, mas além disso, como que eu vou pegar esse montante de conteúdo que eu tenho e transformá-lo num processo de ensino-aprendizagem. Então o saber docente, pra mim, é esse desenvolvimento, é esse caminho entre um propósito em relação a qual perfil profissional que eu tô formado, o que eu preciso pra formar esse profissional, como eu vou executar isso - então todo o planejamento, ter essa construção de material, desde “PEA”, de cronograma, de referência, de conteúdo, até a transmissão de conhecimento, isso que é a sala de aula e qual é o desfecho disso. Chegou no final, eu consegui obter esse perfil que eu esperava? Eu consegui transmitir essa informação, mas ele conseguiu absorver nesse processo de ensino aprendizagem. Então, um saber docente para mim, hoje, ele é isso. Eu consegui perpassar por esses caminhos, por essas instâncias, colocando esse conhecimento no processo do ensino aprendizagem e transitar entre essas áreas, né?

b) Considerando seu conceito de saberes docentes, quais saberes você considera serem fundamentais a uma boa docência? Dentre esses saberes

quais você considera ter desenvolvido e quais precisa adquirir?

Acredito que do saber docente, o que eu considero como fundamental é você ter a concepção de um conhecimento teórico prático e de como transferir ele de como colocá-lo no processo de ensino aprendizagem. Isso para mim é fundamental, porque eu tive e a gente escuta isso de muitos acadêmicos: “Nossa, eu sei que o professor sabe muito, mas ele não consegue passar”, “nossa, tem uma aula muito legal, mas a gente vê que o conteúdo é vazio, é raso, não tem a profundidade”. Então, você conseguir pegar esse montante e transformar nesse processo de ensino aprendizagem. Isso para mim é fundamental. Associado a tudo o que a gente tem de ferramenta e de necessidade. E aí o que eu entendo que eu já desenvolvi muito para hoje do meu processo inicial, essa compreensão da construção de planejar, de executar, de avaliar, de reavaliar, de entender que existe não existe um “dar aula”. Existe um processo de ensino-aprendizagem no qual eu disponibilizo o conhecimento para que o aluno possa aprender e com o aprender dele eu também estou aprendendo isso. Então eu entendo que eu desenvolvi muito e o que eu preciso adquirir ainda e melhorar ainda mais essa questão do pensamento, do planejamento a longo prazo. Como é que eu posso trazer mais inclusões nesse processo? Como que eu posso começar com um processo estruturado e ainda assim conseguir transformar ele no decorrer? Porque cada turma vai ter a sua identidade, o seu perfil. Então, como eu posso transformá-lo no andar disso, né?

c) Você tem participado de processos de formação continuada? Quais? Foram importantes para o desenvolvimento de sua profissão docente? De que forma?

Sim, todos os anos. Como eu falei, essa formação docente interna, eu sou o profissional - vou falar por mim, né? Eu não faço baseado no quanto de carga horária eu preciso ter. Eu procuro participar de todas as oficinas, então tem em fevereiro e tem em julho. Então eu participo de todas. Se tiver os cinco dias, eu vou participar os cinco dias, porque elas são oferecidas em turnos diferentes, para que se você não pode vir de manhã, você venha à noite, você quer vir nessa, mas não tem no teu horário, então você tem um outro. Eu participo de todas elas, senão de manhã à noite. Então eu não venho por uma obrigação. Eu venho porque eu quero melhorar, né? Além dessa formação, eu faço formações externas. Então todo ano, na minha área, que é saúde materno-infantil, eu faço o ciclo de atualização do PROENF. Então é um investimento meu, na minha formação docente para isso. Então fui buscar mais uma

pós-graduação em sexualidade, porque o meu nicho é saúde materno-infantil. Então eu fui buscar essa formação e eu entendo que isso vai me auxiliando na questão docente propriamente. E de que forma, tanto presencial quanto remoto, livro, artigo, congressos. Eu tento buscar um pouquinho de cada e fazer uma síntese.

d) Teve algum outro processo de educação não-formal ou informal que você considera ter sido importante na sua trajetória formativa docente? Quais saberes docentes você destaca desta(s) experiência(s)? Comente.

Eu acredito que não foi um só, mas mais de um processo que auxiliaram nessa questão docente. Foi uma formação em liderança que eu tive e que, eu fiz três, ao longo da minha vida, uma no ensino médio pelo SEBRAE, que me fez ver o profissional empreendedor e acho que isso me trouxe em alguns pontos que eu estou hoje. Enquanto enfermeira assistencial, eu fiz uma formação em liderança que também me auxiliou a ver muitas questões que eu uso hoje. E, quando eu trabalhei como coordenação de curso técnico e professor de curso técnico, eu fiz mais uma formação em liderança que me fez melhorar habilidades e competências que eu já tinha e que me ajudam hoje na parte de docência. Então eu entendo que foram formações formais bem específicas, mas que hoje contribuem muito para isso que eu vivenciei. E esse processo de ser aluno, que a gente ainda é, de ser professor de sala de aula e de ser coordenador, me melhora enquanto docente, porque a minha postura em relação às demandas do aluno são diferentes, a minha cobrança em relação a mim mesmo enquanto docente também melhora, porque eu sei os outros lados da moeda, então eu consigo ver isso de uma maneira diferente. Então eu entendo que isso foi uma formação, a própria atuação profissional foi e a vivência da residência. A residência, acho que me deu muita bagagem, muita mesmo, para a questão docente. Em relação a estudar a pesquisa, a vivência prática, eu acho que foi uma das experiências mais significativas nesse contexto, né?

e) Agora relembre toda a sua trajetória escolar e destaque os saberes docentes que você adquiriu em cada percurso educacional e formativo:

Na fase "A" (de Antecedente) considerando as respostas fornecidas na Parte I

Na fase "B" (de Base) considerando as respostas fornecidas na Parte II

Na fase "C" (de Começo) considerando as respostas fornecidas na Parte III

Na fase "D" (de Desenvolvimento) considerando as respostas fornecidas na Parte IV

Em relação a minha trajetória escolar, saberes docentes que você adquiriu em cada percurso educacional e formativo. Então acho que a comunicação, acho que é algo que a gente vem aprendendo nessas pontuações que eu fiz sobre liderança. Acho que foi algo que eu fui desenvolvendo ao longo do tempo, a comunicação, a escrita, muito. Eu acho que desenvolveu bastante. E essa questão do planejamento, eu acho que dentro desses processos mesmo, do próprio desenvolvimento, eu aprendia a planejar mais, a ter uma escuta mais ativa. A questão da residência também auxiliou muito nesse processo, né? Eu acho que dos saberes mesmo, e isso sim, dessa associação em relação ao antecedente, eu acho que desse antecedente, uma coisa que talvez eu não tenha pontuado, tão claro, mas hoje eu gosto de olhar o aluno não como um número na sala de aula, não como um aluno a mais, não como uma pessoa que vai passar, mas como um indivíduo no qual eu estou fazendo parte da vida dele, da história dele. Então, toda vez que eu toco ou que eu chego a esse aluno, pela questão do conteúdo, pela questão de uma fala, pela questão de um feedback, eu sempre vou pensar que existe aquele ser humano, que existe uma pessoa ali e existe uma história que exige respeito e então eu não. Eu não costumo usar isso que veio dos meus antecedentes, esse carinho, essa troca, esse vínculo, essa lembrança agradável dos meus professores. Eu costumo pensar em trazer isso para minha vivência, de ser esse professor que que cobrou, que foi taxado como caxias, como exigente, mas que tem o sentimento de gratidão, de carinho, porque também conseguiu identificar que além de estudante, era uma pessoa com uma história e às vezes não é uma história nada fácil. Então, na questão do antecedente, eu acho que o meu saber docente busca ver isso, que eu tenho um ser humano ali, então eu não vou ensinar, nós vamos desenvolver um processo de ensino aprendizagem. Acho que isso para mim vem muito do antecedente.

Em relação a essa questão da base, da minha formação, eu acredito que seja esse saber pautado em conhecimento. Então do que eu tive de bons professores que eu recordo é que tinham bagagem e que tinham fundamentação e que se não sabiam, não se diminuían ou não se exibiam, iam em busca e traziam a resposta. Acho que isso é algo que eu uso muito.

Em relação ao começo, eu acredito que seja trazer para esse aluno que ele é um ser em transformação. Em que, então, mesmo que ele vá errar, em algum momento ele tem a oportunidade de fazer de novo e que ele é um ser em construção, Ele é um profissional em formação. Ele vai concluir a sua graduação começando de novo. Ele nunca vai, de fato, concluir 100%. A gente vai morrer não concluso, né?

E em relação ao desenvolvimento, realmente essa questão de conseguir juntar tudo isso e transformar num produto que é esse ensino, essa transmissão de conhecimento, esse processo, e como o meu papel perpassa esses momentos. Então, planejar, executar, avaliar, voltar a juntar tudo isso e transformar isso em um processo de formação de um novo enfermeiro, que vai ser o meu colega e não meu concorrente. Acho que nesse sentido.

Prof.^a Flaviane Lazarini

PARTE I

Fase "A" de Antecedente

a) Quais os motivos que o levaram a ser professor(a)?

Então, eu venho de uma família onde a minha mãe era professora, só que ela era professora de português e de inglês, né? Formada em letras, e do lado da minha mãe tem várias pessoas, tios, que eram formados em letras, primos dela... é uma família de pessoas que se formaram na mesma área e que gostam de línguas, de literatura. E, assim, pessoas que tinham muita dificuldade financeira, mas que naquela época tinham seminários e tal e eles acabaram indo estudar lá no seminário tanto que, o meu avô, pai da minha mãe, aprendeu línguas eruditas, essas coisas, no seminário né? Fui estudar para ser padre e depois abandonou, claro. Mas eles estudavam assim na época, né? Era a oportunidade que eles tinham de estudar. E do lado do meu pai não tinha ninguém que tivesse feito nenhuma formação de nível superior. E eu cresci vendo a minha mãe dando aula, boa parte do sustento da família foi do trabalho da minha mãe, muito batalhadora, foi estudar, fazer pós-graduação, e eu já era nascida, né? Com filhos pequenos em casa e eu via aquela batalha da minha mãe e eu pensava "ah eu não vou querer ser professora" porque né...? É muito difícil, ela fica sempre no final de semana corrigindo um monte de prova, ela sempre estava preparando aula, sempre estava estressada e assim era aqueles alunos, né? De

ensino médio e tal. E eu vi aquilo, assim “oh professora eu não vou ser, né?” Mas, eu sempre tive prazer em ensinar. Então, durante o meu ensino médio e tudo mais, eu sempre fui uma pessoa que gostou de ser autodidata, então, eu sempre estudava muito por conta das coisas que eu gostava e eu gostava de ensinar os outros. Eu tinha sempre colegas por perto que eu estava ensinando quando tinha monitorias no ensino médio eu assumi as monitorias então era algo, assim, que eu fazia porque eu sempre percebia que quando eu ensinava eu aprendia mais e como eu gosto muito de estudar e de aprender era o jeito que eu ideal. Que eu pensei “ah dessa forma eu vou ficar boa no que eu quero ficar” boa porque eu queria passar numa faculdade estadual ou federal, enfim né? Em algum curso concorrido eu já sabia que ia ser na área da saúde não sabia em qual. Então foi assim que eu comecei a perceber que eu tinha aptidão para ensinar, né? Que eu gostava muito disso e os motivos que me levaram a ser professora foi justamente perceber que isso me realizava, então é claro que eu admirei alto, né? Falei: “não vou dar aula pro ensino médio, vou logo para o outro nível.” Não que seja muito diferente, né? Hoje a gente tem muitos desafios também, mas dar aula para adolescentes saindo da adolescência entrando na vida adulta, construindo um profissional é algo muito recompensador assim. Talvez a melhor tarefa, pra mim, a que mais me realiza. Principalmente porque a maioria dos alunos eu pego eles no início da graduação, né? E eu acompanho eles, eu vejo eles no começo e depois eu pego eles lá no final. Então eu consigo ver a mudança que foi a formação para eles. Não do ponto de vista só técnico, mas da transformação que eles sofrem e o amadurecimento que isso faz e saber que eu estou fazendo parte disso direta ou indiretamente faz com que eu me sinta útil no mundo, né? E sinta aquela autoestima, né? Você faz da sua própria valorização, nem é do reconhecimento dos outros, valorização de fora, mas eu sei que eu estou no caminho certo porque isso me deixa bem, isso me satisfaz. Então isso acabou me levando a ser professora. Mas, a princípio, eu não achei que eu fosse pra essa área, né? Quando eu estava na faculdade eu tive a oportunidade de estudar a parte científica, de entrar iniciação científica e tal e como eu sempre gostei de estudar muito e me envolvi bastante nessas questões de iniciação eu comecei a conhecer a parte da ciência, a parte da pesquisa e perceber que o enfermeiro “podia” atuar em muito mais áreas do que numa área assistencial, né? Eu nunca fui assim aquela pessoa que entrou na faculdade pensando: “aí você é um enfermeiro assistencial de hospital, né?” Aquele que está ali na beira do leito, eu sempre pensei que eu ia ser alguma coisa muito técnica assim,

sei lá, UTI, cardio, de algum hospital, então eu sempre mirei alto assim e daí eu acabei indo pra área de saúde coletiva estudando a parte de doenças infectocontagiosas e nesse período eu aprendi muito com as professoras, né? Tinha uma professora na época que está fazendo doutorado e ela estava estudando as formas de aprendizagem dos alunos e aí ela fez um trabalho eu participei com ela da transcrição das entrevistas, ajudei ela na transcrição e na época era tudo manual, não tinha aplicativo, não tinha nada disso. E assim, eu juntava as falas e a gente conseguiu ver no trabalho dela as melhores formas de fixar conteúdos, de aprendizagem e tudo mais e eu comecei a me apaixonar por aquilo e por todas as coisas que eu vi elas fazendo, ou seja, eu acabei me enfiando naquele meio e eu sempre pensava: “nossa, um dia eu vou fazer mestrado e eu vou dar aula.” Quando eu comecei a pensar nisso eu realmente tenho jeito pra isso, né? E eu senti que esse era um caminho bacana pra mim e aí no último ano da faculdade eu já tinha ganhado dois prêmios científicos, né? Ia pra congresso, me enfiava em tudo quanto era coisa. Eu fui pra um congresso que era um congresso Mundial da Saúde se eu não me engano. E esse congresso na sala que eu estava apresentando o meu trabalho de graduação tinham trabalhos de pós-graduação e trabalhos de mestrado e eles separavam por áreas temáticas, né? E eu fui pra apresentação oral. E quando eu vi os trabalhos que estavam sendo apresentados e a qualidade dos trabalhos que estavam sendo apresentados, eu olhei pro meu, falei assim: “meu trabalho não está perdendo em nada, né?” Com relação a esses trabalhos por que eu não tinha uma autoconfiança assim né? “Aí será que eu já vou sair da faculdade e vou fazer um mestrado? Não, né? Eu vou fazer uma residência”, daí eu estava pensando em residência e tudo mais. E, de fato, eu ia querer fazer residência em saúde da família naquele ano. Porém não abriu a residência, né? Ali e eu teria que fazer em outro lugar. Teria que mudar de cidade. Eu já não morava com os meus pais, né? Então ia ser mais uma mudança. E naquele momento eu olhei para aqueles trabalhos e falei: “eu acho que eu tenho condições de entrar no mestrado já, né?”. E conversei com a minha orientadora e ela disse que concordava, me apoiou. Daí a partir daquele momento, os próximos três meses, foi dormindo três horas por noite estudando pra prova do mestrado, fazendo TCC e terminando o internato e eu realmente passei, né? Então eu fui uma pessoa que terminou de se formar e entrou no mestrado, quer dizer eu já, né? Entrei com essa tendência acadêmica, né? Eu já me formei pensando no ser professor e acabei continuando isso, né? Claro, durante esse processo pra gente dar aula, né? A gente sabe que a gente tem que ter

experiências, não é só a parte teórica. Então depois eu fui me construindo nesse processo, né? Com as outras experiências.

b) Você se lembra de seus professores da Educação Básica? Quais mais lhe marcaram? Justifique.

E sobre os meus professores da educação básica. Sim, eu lembro de alguns professores, os professores que mais me marcaram são os professores que conseguiam ensinar com leveza algumas matérias que eram difíceis, por exemplo, química e que eles tinham didática. Porque eu tinha professores muito bons. Eu lembro muito disso. Que eles sabiam muito pra eles, mas na hora de ensinar, eles não conseguiam passar pra gente. E dava pra ver que ele era inteligente e que ele sabia. Mas a didática dele não era boa, então a turma não ia bem e os que mais me marcaram são aqueles que aprenderam o que a gente gostava, ou usavam uma linguagem mais acessível, chegaram mais perto de nós, né? Se aproximaram mais da nossa realidade, da realidade daquele jovem da época, né? E que usavam brincadeiras, usavam piadas ou usavam músicas. Outras ferramentas de ensino que não fosse só o quadro, né? E que se aproximavam da nossa realidade, que discutiam a realidade com a gente. Então eu acho que esses professores foram os que mais me marcaram, assim, e que valorizavam os alunos que se destacavam e assim, nisso eu tive muitas “mãessoras” que eu falo, né? Porque é elas me adotavam, assim, tive várias professoras, até na graduação, até na pós-graduação, assim, a minha orientadora de doutorado e pós-doutorado, pra mim, é uma mãezona, assim, tive excelentes professoras, excelentes exemplos, então essas pessoas me inspiraram. E tem uma especial, inclusive que foi a do cursinho, que, até hoje, a se segue no Instagram, a gente conversa às vezes, que é uma pessoa que me inspirou muito, que é apaixonada por ensinar, por estudar e o brilho no olho dela quando ela está falando com a gente, sabe? A forma como ela se interessa pelo que a gente quer aprender, a forma como ela realmente se preocupava, né? Com a gente saber o que ela estava passando, foi algo que me marcou muito e essa pessoa é uma pessoa bem especial, assim, que ficou marcada pra minha vida. É uma professora de literatura e artes, que não tem nada a ver com a área, né? Mas que muito dos meus hobbies e das coisas que a gente pode associar com outras áreas depois, eu fiz essas associações e aprendi muito sobre artes e sobre cultura porque essa era tão apaixonada por isso,

tão apaixonada que ela fazia a gente se apaixonar também, entendeu? Então foi algo muito especial assim, marcou muito na minha vida.

PARTE II

Fase "B" de Base

a) Como foi seu processo de formação na graduação?

No meu processo de formação, na graduação, eu sou uma pessoa muito privilegiada, né? Por quê? Porque eu fui formada num método chamado PBL, né? Que é problematização, e nesse método, onde eu me formei, que é na Universidade Estadual de Londrina, já na época que eu entrei, eles já tinham feito uma reforma curricular e nessa reforma curricular, a gente tinha, por exemplo, numa disciplina, num módulo, a gente poderia ter: eu estou estudando sistema cardiovascular, certo? Então eu vou ver do sistema cardiovascular a anatomia, a parte de bioquímica, a parte de fisiologia, a gente tinha biofísica naquela época também e histologia e ao mesmo tempo a gente já via a parte clínica então a gente estava ali vendo o básico e tinha um professor da enfermagem que nos levava pra fazer a nossa primeira visita no hospital e ver um paciente com problema cardiovascular. E aí, com esse problema que aquele paciente tinha nós éramos divididos em vários grupos, então não era, tipo, um professor para sessenta alunos no caso, né? A gente entrava na época de, mais ou menos, sessenta alunos, a gente tinha grupos de oito alunos, no máximo dez alunos por professor, então isso foi algo que fez com que o professor pudesse dar uma atenção muito especial pros alunos nesse método e a gente tinha que ser autodidata, então a gente tinha que ir lá buscar, resolver o problema ou o estudo de caso e tal utilizando todos esses conhecimentos que a gente estava tendo ali, né? A parte técnica, parte do biológico, depois a parte clínica e depois a gente vinha pra uma discussão, o fechamento final, então cada ciclo, por exemplo, cada sistema, ele tinha esse processo, assim, é claro que a gente teve os momentos bem teóricos da enfermagem, eu não fui uma pessoa que: "ah a primeira escolha era enfermagem", mas depois eu aprendi a gostar da enfermagem e quando eu me me identifiquei foi pra valer, né? Aí foi que foi. Porque a gente quer chegar logo nessa parte do sistema de ver as pessoas doentes, de saber o que fazer, né? Então existe uma ansiedade do aluno e essa ansiedade é natural e a gente vê isso até hoje. E o primeiro ano geralmente da enfermagem tem muita teoria e muita coisa filosófica social porque a

gente é uma profissão social, né? E, às vezes, o aluno tem maturidade pra entender isso e eu não tinha maturidade na época, tá? Eu estudava, mas estudava com raiva porque eu queria ver logo, eu queria ver logo a anatomia, eu queria ver logo outras coisas, né? E aí: “por que que eu estou vendo esse negócio? por que que eu estou tendo que estudar sociologia, história?” E claro, né? Lá no final isso fez a diferença, mas naquele momento eu estudava com raiva que eu tinha que tirar nota, né? Eu passei um tempo “revolts” assim, né? E eu lembro bem disso, tanto que eu tranquei a faculdade por um ano, né? Voltei depois de um ano e depois que eu tranquei, quando eu voltei, eu voltei outra pessoa, porque daí eu voltei determinada, tá. “O que eu tenho de aptidões que a enfermagem pode me ajudar a me desenvolver?” Porque eu tinha uma visão muito limitada da enfermagem, eu não tinha maturidade pra enxergar o quanto a enfermagem tem áreas incríveis de atuação e todas as oportunidades que um enfermeiro pode ter, né? E talvez eu precisava mesmo desse tempo pra criar essa maturidade. Quando eu voltei eu voltei olhando: “o que que eu posso gostar aqui? Onde é que eu me identifico?” Porque a princípio eu não estava com esse olhar, né? Eu queria fazer medicina antes. Então eu ficava com aquele pensamento: “ah eu estou aqui pra cumprir umas matérias porque depois eu vou fazer medicina” e depois eu mudei de ideia, né? E falei assim: “bom, eu não sou o tipo de pessoa que é financiada pelos pais, né?” Eu tinha que trabalhar. Era um curso integral, era puxado, eu trabalhava fim de semana, trabalhava à noite, fazia tudo quanto é tipo de bico e fazia estágio extracurricular na hora do almoço pra ganhar o almoço do hospital porque era hospital universitário. Aí eu fazia, assim, de tudo. Ou seja, minha vida era dentro da universidade, então eu acordava e praticamente dormia lá dentro. Saía pra casa às nove e meia, dez horas da noite, chegava às sete e era assim, né? A vida lá dentro. Por isso que eu falo que eu fui privilegiada, porque assim, apesar das dificuldades eu tive muitas oportunidades e eu agarrei cada uma delas lá dentro, né? Eu olhava: “Não, isso vai ajudar na minha formação. Então eu vou fazer.” Eu ia fazendo tudo quanto era coisa e ia costurando o meu currículo, né? “Aí olha só, banco de leite. Então vou passar as férias no banco de leite.” Então, as minhas férias eu passava na casa dos meus pais, às vezes, umas, duas semanas, no máximo, e o resto das férias eu passava fazendo estágios diversos todos os anos e eu pensei, eu planejei isso mesmo, eu queria o currículo melhor possível porque eu queria o melhor emprego, eu queria a melhor oportunidade. Então eu tinha essa cabeça, né? E a problematização veio de encontro com a Flaviane que gostava de estudar por conta e de buscar as

coisas. Então eu nunca estudava só o que estava pedindo lá no exercício. Eu era muito curiosa e queria saber um pouco mais. Às vezes eu ia atrás de um profissional que trabalhava na área pra ele me falar um pouco mais, às vezes, eu ia atrás, sei lá, de ir numa aula do hospital pra ver como é que era, né? Ler um ponto A. Então assim, a gente tinha tudo ali, mas como eu digo pros meus alunos quem faz a graduação é você. Então tem coisas que estão lá no currículo que é o básico, mas você pode ir muito mais além do que isso. E com isso eu tive uma formação muito rica, muito diferenciada, tanto pelo modelo de ensino, né? Que a universidade proporcionava quanto pelas coisas que eu fui atrás paralelamente e eu vejo que isso foi um diferencial na minha formação, tá? Um diferencial que me fez, ao me formar, estar mais segura pra várias coisas, né? Porque eu já tinha visto, porque eu já tinha vivenciado. Por mais que foi curto período de tempo, é diferente de quem nunca viu nada, né? Então você sabe como que é, por exemplo, o exemplo que eu dei do banco de leite, você saber como que é processado um leite humano como que faz a coleta, desde ir na casa da mãe pra recolher o vidro até todo o processamento lá dentro de esterilização nos testes que a gente fazia, né? Químicos com leite, como esse leite chega no bebezinho lá da (UTI) “Neo” que está precisando do leite. Então, assim, são coisas que amadurecem a pessoa, né? Profissionalmente. E ver o outro e a dor do outro também faz a gente rever a nossa condição. Porque, às vezes, a gente acha que é tudo tão difícil, mas você olha pro lado e vê: “nossa, isso sim é difícil” o que eu estou passando é tão difícil assim, né? Porque é temporário, daqui a pouco eu vou estar formada, daqui a pouco, então, assim, isso realmente me ajudou a amadurecer, sabe?

b) Você teve alguma formação pedagógica durante seu percurso formativo?
Descreva.

E formação pedagógica no curso, eu não tive uma formação pedagógica, mas a forma como o curso é montado, como eu te falei, a gente tinha tutoriais, né? Então no tutorial cada aluno tem um papel, a gente é treinado, quando a gente entra lá na universidade e cada vez um é o relator, o outro é o coordenador do grupo e o coordenador divide tarefas. Então esse processo de ensino tutorial, ele leva todo mundo a ter que ter um papel e quando você assume o papel do coordenador ou do relator você está numa posição pedagogicamente de pegar tudo que o grupo inteiro estudou e organizar e sistematizar. O que não deixa de ser uma forma de ensino.

Porque você está ali numa posição também de ensino. E uma coisa que a gente tinha bastante, era ações na comunidade, de educação e construção de ações educativas. Então a gente tinha muito isso. Mas não teve uma matéria, assim, sobre Pedagogia. Lá no final da faculdade nós tivemos sim gerenciamento de enfermagem e aí no gerenciamento tinha estratégias né? De treinamento de equipes. E hoje eu tenho um grande sofrimento com isso porque, às vezes, eu não consigo fazer, mas quando eu consigo dar essa atenção específica, para aquele aluno, para aquilo que ele precisa, eu faço. E, naquele momento, comecei a ver que a gente não consegue, não dá pra gente ensinar em rebanho, né? Existe o momento que a gente ensina pra sala, que a gente dá a aula, dá o conteúdo e existe um momento onde a gente vai ver qual o sentido desse conteúdo para essa pessoa e quando ele está lá na prática, quando ele está construindo a vivência profissional dele e ele traz isso pra nós, seja um relato oral ou um relato escrito no portfólio, aí eu consigo ver quem que é o aluno, porque, até então, eu não sei quem ele é. Não sei o que passa na cabeça dele. Eu consigo ver quem ele é e eu consigo enxergar: “Nossa! Essa pessoa já fez esse caminho, ou não.” “Essa pessoa precisa ainda de subsídios e ferramentas para construir esse caminho que a gente quer construir junto.” E aí a gente vai tentar encaminhar esse subsídio, dessas ferramentas. Então assim, teve alguém que disse: “ah é assim que faz, né? Ou, faz assim, ou faz assado.” Teve no processo eu fazendo junto com outras professoras e vendo o jeito delas fazerem. E, o que eu achava legal, eu ia copiando, né? Essa forma de falar isso porque o feedback, por exemplo, até hoje tenho dificuldade de dar feedback, porque, por mais que eu me prepare, pense nas palavras e como eu vou falar e tal, às vezes, você fala tanta coisa boa e uma coisa que você chamou atenção, a pessoa só lembra daquilo. Ela não lembra de mais nada. Então assim, até hoje eu estou aprendendo, né? Como fazer muitas coisas, como fazer uma correção mais assertiva, um direcionamento pedagógico, psicológico, né? Como acolher as dificuldades e as dores do estudante, mas, ao mesmo tempo, cobrar o que eu preciso cobrar, porque a gente vai pra esse lado de meio mãe, meio irmã, meu, né? E só que, ao mesmo tempo, a gente não pode deixar o que é importante, né? Que é o básico, é o fundamental. Você tem que ter isso. Então, assim, o jeitinho, criar o jeitinho de fazer isso e, às vezes, não dá pra ser do jeitinho, às vezes tem que ser mais incisivo, mais direto e esse enfrentamento é difícil, né? Eu tenho dificuldades ainda, tá? De fazer enfrentamentos. Algo que eu treino sempre e coisa que o professor que está sempre em formação, né? Não existe, eu sempre tenho que rever minha

postura, sempre fico pensando: “poxa, aquele jeito que eu fiz não foi legal” daí eu tenho que mudar. É o tempo todo fazendo autoavaliação, às vezes escutando algum comentário, alguma coisa que o aluno falou sobre você, né? E que, às vezes, outros alunos não têm coragem de falar, mas tem um lá que vai e fala e aí você pensa: “hum, deixa eu ver se isso faz sentido, né?” Às vezes, faz e aí você começa a repensar. Está sendo muito dura, tem outras formas de fazer a mesma coisa. E esse descobrir, essas outras formas, não tem alguém, eu nunca tive alguém que me ensinasse ser professora tá? Nunca. Eu vejo assim, na graduação e nas pós, eu sempre fiquei observando, vendo como, e até hoje eu olho as minhas colegas, eu fico vendo o que elas fazem que eu acho legal: “nossa, podia fazer isso também” e, às vezes, as pessoas falam: “ah está copiando fulano? Não, não é que eu estou copiando, é que é uma coisa que dá certo, porque não tentar,

né? E tem coisa que a gente inova, a gente inventa mesmo, sai da nossa cabeça, né? “Tá” lá no banho e vem uma ideia, mas tem muita coisa já testada, tem muita coisa bacana sendo feita e a gente tem que pesquisar e participar dos cursos de formação, pra ter outra visão sobre a sua própria prática. Então assim, eu fui me formando professora, tá? Desde o começo.

PARTE III

Fase "C" de Começo

a) Considerando seus primeiros 3 anos de experiência na docência, você teve algum auxílio? Se teve, como foi? Comente.

Os meus três primeiros anos, eles foram como professora temporária, nesse período, depois que eu terminei a graduação, eu fui trabalhar numa área de educação, não como docente, mas eu fui trabalhar nas Nações Unidas da saúde, num contrato temporário das Nações Unidas. E nesse trabalho eu fiquei de referência pra educação de profissionais de saúde já. Então aí eu saí do mestrado, daí fui pra Brasília daí viajava muito e todo o meu trabalho era voltado pra formação e educação de profissionais de saúde. E aí também foi o meu grande desafio. Formar e educar profissionais da saúde que já tem vinte anos de profissão, eles olhavam pra mim: “que essa criança está fazendo aqui, né?” Porque ela está vindo do Ministério da Saúde pra falar pra gente de qualidade de atendimento na AIDS, que era a área que eu atuava, né. É e aí eu fui conseguindo conquistar as pessoas, né? Eu descobri que a

chave do negócio era humildade, entendeu? Tinha que ser humilde, tinha que não ter topete. Não é porque eu tinha mestrado que eu tinha não sei o que, não era nada. Então eu tinha que estar ali, como eu vim aqui te ajudar, né? No que eu posso te ajudar? Ouvir as pessoas, o que elas precisavam e construir isso com elas. Então eu posso dizer que esse tempo que eu passei, esse período que me fez ter essa experiência fora, vivenciar as realidades do nordeste e do norte do país que foram essas áreas que eu fiquei de referência, de falar com essas pessoas e ver a realidade de trabalho delas e ver: “meu Deus, a gente é tão privilegiado, a gente tem serviço de saúde bom, a gente tem coisas boas, olha onde eu me formei, daí eu vejo esse pessoal aqui que não tem nada, que tem que atravessar de barco pra chegar na cidade, pra tomar uma vacina e aí eu comecei a também me amadurecer muito nesse sentido, né? Então os meus três primeiros anos foram assim e aí depois que eu tive essa experiência, que eu voltei a dar aula pra mesma universidade porque aí eu tinha feito outro processo seletivo em outro departamento, que aí era saúde coletiva, já não era enfermagem, que eu tinha feito mestrado em saúde coletiva, então aí eu realmente me compenetrei assim, né? Na docência mesmo, que aí eu comecei a construir um perfil pedagógico, que daí eu já tinha uma experiência fora, que eu tinha visto muita coisa. Então daí eu já vim outra né? Outra versão, né? Mas, esses três primeiros anos eu considero que foram os anos de formação mesmo. Me formaram nesses anos. E aí depois que eu fui realmente construir na casa, né? Edificando a casa ali.

PARTE IV

Fase "D" de Desenvolvimento

a) O que é saber docente para você?

Pergunta difícil, né? O que é saber docente? O saber docente ele vem do que a gente estuda e das experiências que a gente tem, sejam experiências nossas ou experiências dos outros que a gente vivenciou junto, né? E eu penso que é o que eu já falei né? O saber docente ele é construção, por isso que é tão legal, por isso que me dá tanta vontade, por isso que eu tenho tanto tesão, porque não tem monotonia, não tem um período de estática. Não. A gente teve pandemia, daí a gente teve que se inventar, daí depois vem pós-pandemia, depois vem isso, vem aquilo e o saber docente ele é construído na base de muito suor, né? Na base de muito esforço, na base de muito desgaste também, a gente se desgasta bastante. Mas ele é

desenvolvido com essa prática diária. Da gente se olhar, repensar a nossa própria prática. E repensar que geração é essa? Que público é esse? Que estilo de ensino é esse? Que mudou totalmente desde quando eu me formei? Que mercado é esse que eu estou formando? Pra quem que eu estou formando? Qual é o grande objetivo e meta pra nossa profissão? Então o saber docente, ele tem que agregar muitas áreas de conhecimento, né? E principalmente o autoconhecimento. Então, o que eu tenho explorado mais nos últimos anos com relação ao saber docente. O autoconhecimento, tá? Eu estou num momento de reconstrução do meu perfil docente porque eu vejo que eu preciso me adaptar melhor a nova geração eu preciso me adaptar melhor a circunstâncias sem perder a qualidade de vida, obviamente, mas tem coisas que eu não posso mais ser catedrática, senão no meu saber docente não vai alcançar o público que precisa, né? Então por isso que eu falei de autoconhecimento. Que existe essa transformação assim, né? E o saber docente é um exemplo. Também quando a gente está na prática com o aluno eu vejo que tudo que a gente viu em sala de aula ou em laboratório, em qualquer momento da vida dele, quando ele vê a gente atuando e a forma como a gente atua, é como se fechasse um ciclo assim, sabe? E naquele momento ele entende, eles olham pra mim e falam: “agora sim, agora eu entendi o que você falava tanto em sala de aula” e aí aquele momento, aí é o momento que eu vejo que consegui, né?” Porque agora cumpri, né? E, às vezes, esse momento não é um momento técnico. Não é o momento técnico. É o momento de saber lidar com uma criança que está em crise no momento de tirar um ponto. E o que a gente tem que fazer é tirar o ponto da cabeça dela. Mas, como que a gente vai chegar na cabeça da criança sem cortar a cabeça dela na hora de tirar o ponto? Então entende, que o saber docente ali ele começa com a mãe, conversar com a mãe, a criança, acalmar, criar um ambiente, você tem que criar um ambiente pra você desenvolver o que você ensinou na sala de aula, no laboratório. E aí isso sim, aí o aluno olha e fala assim: “ah então não é só chegar lá e tirar um ponto, né?” Que ele está preocupado muito com a técnica, com o ponto. Não! É saber lidar com o ser humano. E na nossa área a gente tem que saber lidar com o ser humano e a gente tem que pensar em estratégias de alcançar o ser humano que nós estamos cuidando. E como professor eu tenho que alcançar duas áreas: o que eu estou cuidando no ensino e o que eu estou ensinando. E ali qualquer ação ou exemplo negativo não tem volta, né? Então é uma responsabilidade muito grande.

b) Considerando seu conceito de saberes docentes, quais saberes você considera serem fundamentais à uma boa docência? Dentre esses saberes quais você considera ter desenvolvido e quais precisa adquirir?

Os saberes fundamentais pra uma boa docência. Eu penso que a ética e a bioética, o respeito com o ser humano, a humanização - que a gente tem uma política de humanização no SUS e tudo mais e pregar essa humanização na nossa assistência, na nossa docência. Porque a gente ensinou o aluno que ele tem que ser humano no atendimento e, às vezes, a gente é desumano com o aluno, né? Então a gente precisa ser humano em todo esse processo.

Dentre esses saberes que eu considero ter desenvolvido, essa questão do ser humano, que eu tinha muito isso, né? O aluno é uma máquina e tem que aprender e pronto. Quando eu entrei, né? Quando eu comecei e daí depois eu comecei a lidar com a angústia do aluno, comecei a ver: “não, então a gente tem que humanizar o aluno, tem que atender ele individualmente” e tal e comecei a sempre pensar: “tudo que eu penso que eu tenho que fazer pro paciente - como eu tenho que abordar o paciente e tal, é a forma que eu tenho que abordar o aluno - com muito respeito com muita humildade, dar abertura pra ele se colocar e tudo mais, sempre construindo uma relação de respeito né?” Então eu acredito que isso. Eu não acho que tem algum saber que eu já desenvolvi totalmente, tá? Eu não me sinto nessa posição de: “ah isso daí eu já sou muito boa” eu acho que, assim, tem áreas que eu já me desenvolvi muito, principalmente a área que eu atuo, que é a área de saúde coletiva, eu agora sou gestora pública também então nos últimos dois anos eu estou estudando liderança, estou aprendendo mais sobre liderança, sobre equipe, desenvolver numa outra área, né? O que também melhora a parte de docência, né? Mas não tem um saber que eu acho assim que está adquirido. Eu estou adquirindo, eu continuo adquirindo, não sou uma profissional totalmente pronta, né? Não me sinto pronta assim. Agora sim: ah diante de um paciente tem que fazer procedimento. Eu estou pronta. Eu sei o que tem que fazer. Eu sou a técnica. O processo de enfermagem, tudo aquilo que é o básico que a gente tem que saber. Dar a segurança para o aluno porque o aluno precisa estar seguro com o professor pra ele se desenvolver bem. Isso sim. Isso eu consegui desenvolver. Mas eu ainda não acho que isso seja algo que não esteja em formação, mesmo assim. Eu sempre posso melhorar, né? Então o que é o diferencial? É que, o que serve para um grupo de alunos, para uma turma, não serve pra outra. É por isso

que não tem como eu te dizer que tem alguma área do saber que eu estou pronta, totalmente pronta. Porque sempre tem um desafio diferente, né? E "aí olha, isso que funcionou com aquela outra turma foi muito legal" eu achando que, igual, eu já tenho experiência vou usar com essa, não dá certo, não rola, eu tenho que bolar outra estratégia, eu tenho que pensar em outra coisa. Aí eu penso: "meu Deus, não vai dar, né? Então vamos lá, vamos de novo. Então é esse o processo e eu acho que o que a gente tem que ter é justamente isso, essa "não desistir", né? É essa vontade de continuar, estar motivado. Eu tenho essa motivação, né? Isso é uma coisa minha. Eu percebo, às vezes. "Ah! Nunca teve momento de desânimo?" Sim, muitos, muitos, muitos. Mas sempre tem alguma coisa que acontece que mostra pra mim que vale a pena, sempre. Então eu falo: "não, está vendo ó? Vale a pena aquele esforço teu lá no final." Se um, um deles, um deles olha pra você e agradece porque fez uma diferença na vida dele, alguma coisa, é uma coisa simples, mínima, já valeu a pena, né? Então, isso me motiva.

c) Você tem participado de processos de formação continuada? Quais? Foram importantes para o desenvolvimento de sua profissão docente? De que forma?

Eu sempre participo de todos os processos de formação continuada, às vezes, nem de todos que eu gostaria, mas eu sempre estou envolvida nos processos. Eles sempre são importantes pro meu desenvolvimento. Eu acho que uma das coisas mais positivas que tem na Univille é que existe essa obrigatoriedade/incentivo aos professores porque a gente precisa parar pra pensar sobre a nossa prática e a gente é engolido pelo dia a dia. Então esses momentos eles proporcionam parada. Por mais que muitas vezes ali, o assunto, a forma como o assunto está sendo abordado, não é do nosso gosto, acontece. A gente quando vai sair de professor pra ser aluno, a gente vira aluno também e a gente fica reclamão, a gente fica: "aí eu acho que esse negócio que ele falou desse jeito não precisava, estou cansado de escutar isso todo ano, né?" Então, existem momentos disso, mas mesmo assim, que eu estou escutando isso no segundo, terceiro, quarto ano seguido, eu estou escutando de uma forma diferente. Estou escutando de uma pessoa diferente. E eu estou construindo sucessivamente esse perfil em mim. Então alguma coisa dessa formação sempre fica. Eu nunca saí de uma formação dizendo: "nossa, não vou levar nada dessa formação." Todas tiveram uma coisa que eu levei dali e eu mudei a minha prática: um quiz, um jogo, um

site de busca, uma forma diferente de aplicar, né? Uma estratégia, qualquer coisa, e as adequações que a gente precisa fazer profissionalmente. A gente tem que fazer adequações, né? Na nossa prática, e essas adequações técnicas a gente precisa de preparo, né? E isso é importante também, que é a parte burocrática, que é chata, né? Mas que é importante.

d) Teve algum outro processo de educação não-formal ou informal que você considera ter sido importante na sua trajetória formativa docente? Quais saberes docentes você destaca desta(s) experiência(s)? Comente.

Então, o processo de educação não formal que eu te falei é justamente esse da nossa busca pessoal, sabe? Essa questão da educação não formal é uma busca muito pessoal. A gente encontra a necessidade de se melhorar e com essa necessidade a gente vai buscar autores, né? Estudiosos da área da psicologia, porque a gente tem que entender “de” ser humano. E aí pra entender de ser humano eu preciso entender de mim mesma do meu eu humano. Conforme eu vou entendendo da minha humanidade, da minha falibilidade, né? Das minhas dificuldades, dos meus desafios e eu vou trabalhando eles - uma das buscas que eu fiz por um tempo. Depois, eu fiz terapia e gosto de fazer terapia por isso, porque aí a gente vai se construindo, para ser docente, né? Pra ser uma pessoa melhor mesmo. Pra você, né? E automaticamente essa construção, com as tuas experiências, com as tuas dores, com as tuas angústias, com as tuas conquistas e vitórias também, que a gente tem que aprender a comemorar as nossas conquistas. A gente tem que aprender a valorizar o nosso esforço e a nossa capacidade, a gente tem que aprender a se colocar no mundo e ocupar espaços quando a gente fala da profissão, né? Na área da saúde, principalmente, uma profissão feminina, né? Que sofre discriminação e preconceito histórico e é minimizada perante outras profissões, então tudo isso mexe com uma construção, com uma formação, então é quando os valores que a gente sempre tem valores, valores que nós temos que ensinar para os alunos esses valores precisam ser nossos primeiro, né? E a gente tem que trazer esses valores para nossa prática diária e através da nossa prática implementar esses valores na nossa vida. E a vida vai nos testando, colocando a gente em diversas situações, onde a gente precisa se reavaliar, inclusive rever valores, né? Então eu acredito que esse é o conhecimento, que não é formal, mas faz uma diferença grande em vários momentos. Por exemplo,

eu já parei aula minha pra fazer dinâmica com os alunos, porque os alunos estavam todos em crise de ansiedade, aí eu lá: “então vamos para a aula, vamos conversar sobre isso, o que que está dando ansiedade em vocês?” Era o meu papel? Não. Era coisa da minha disciplina? Eu estava dando saúde mental? Não. Mas se eu não parasse aquele momento? A sala estava em conflito por causa de alguma coisa, se eu não parasse para resolver o conflito, a gente não teria caminhado, né? Então tem necessidades básicas que precisam ser atendidas antes de a gente conseguir inserir um conteúdo novo ou uma vivência nova. E eu comecei a entender disso quando eu fui olhar pra mim um pouco mais de perto, né? E eu vejo que em alguns momentos isso é um ganho muito grande pros alunos. Eles gostam. Outros não gostam, odeiam dinâmica, odeiam que faça isso. Tem sempre quem não gosta e quem gosta, mas eu sei que esses momentos fazem alguma diferença ali, pra eles pararem, pra se olharem também como seres humanos e saírem dessa roda que a gente tem de ser engolido constantemente pela rotina.

E aí quando a gente para e faz essa reflexão poxa, com qual condição um professor que não é formado na área faz isso? Ele precisa estar preparado, né? Ele precisa ter participado de dinâmicas assim, ele precisa ter vivenciado isso, então todas as vezes que eu posso participar de situações assim, eu estou lá como aprendiz para que no momento que eu preciso usar essas ferramentas eu também posso utilizá-las com os alunos. E eu vejo que não precisa de muito sabe? Uma coisa assim, ai excepcional, eu não preciso fazer uma pós-graduação, né? Mas eu preciso estar atenta àquilo que eu preciso estudar mais, que eu preciso olhar mais, por exemplo, agora as questões de saúde mental elas estão na nossa vida elas fazem parte de tudo, de todos os pacientes de todos os alunos, de todos os colegas de trabalho, onde eu estou eu estou lidando com a saúde mental das pessoas. Então tem como eu ignorar esse saber na minha vida? Não. O que eu vou ter que fazer? Eu tenho que inserir esse conteúdo pra mim, né? Então quando o aluno diz pra mim: “eu estou angustiado, eu estou em crise de ansiedade, não estou conseguindo fazer o seu trabalho por causa disso”, eu tenho que considerar a crise de ansiedade - coisa que na minha época de aluno isso era uma bobagem: “que mané ansiedade? Se vira com isso, você tem que entregar o trabalho e pronto e acabou”. Hoje não, hoje a gente tem um suporte aqui na universidade, né? A gente pode pedir ajuda pro suporte psicológico e pedagógico, então eu estou sempre pedindo ajuda, constantemente vendo os alunos que precisam.

Converso, pergunto se o aluno quer ajuda, tento encaminhar. Mas confesso que em alguns momentos isso me desestabilizou. Porque em alguns momentos eu não estava pronta pra lidar com a situação, mas ela caiu no meu colo e eu tive que lidar sem estar pronta. Então é por isso que hoje eu tento me preparar mais. Porque os alunos, às vezes, confiam na gente, entregam vivências pessoais deles e coisas muito importantes. E a gente (professor) não é psicólogo, a gente não é formado para lidar com certas coisas. Mas, a gente tem que buscar como ajudar eles de alguma forma, mesmo que a gente não vá fazer o atendimento, mas tem que buscar isso. Então, entende que isso é muito mais que ser professor? Quando eu vejo assim, meu Deus, às vezes eu converso com outros colegas que são professores, eles falam: “você está se passando, isso não é tua obrigação, você não tinha que estar fazendo isso, você não tem que dar conta disso”. Daí eu falo: tudo bem, eu não tenho que dar, não está lá escrito que eu tenho essa obrigação, mas, eu não consigo fechar os olhos, eu não consigo simplesmente passar por cima disso. Já tentei algumas vezes, mas eu vejo que não dá certo, né? E eu tenho que enfrentar isso de alguma forma. E hoje, o saber docente tem que ter aptidões para desenvolver o emocional, pra desenvolver capacidade emocional, de empatia, de condução de crises, de você saber lidar com as tuas crises, pra você ajudar o outro a lidar com as crises dele. Então essas experiências, elas são experiências muito extracurriculares, que ninguém te ensina, não tem um módulo no mestrado, nem no doutorado falando sobre isso, né? Não existe nenhum curso. Aqui teve uma vez, eu acho, falando sobre condução do da saúde mental dos estudantes e tudo mais, que a gente discutiu fez uma oficina e tal, mas ainda, eu acredito que isso é muito superficial, que a gente precisaria de mais suporte, preparo técnico também, porque o nosso público é esse, a nossa sociedade é essa, uma sociedade ansiolítica, estressante, cheia de cobrança, onde nós temos que nos adaptar e aprender a conviver com isso, mas também ter as ferramentas para, né?

e) Agora relembre toda a sua trajetória escolar e destaque os saberes docentes que você adquiriu em cada percurso educacional e formativo:

Na fase "A" (de Antecedente) considerando as respostas fornecidas na Parte I

Na fase "B" (de Base) considerando as respostas fornecidas na Parte II

Na fase "C" (de Começo) considerando as respostas fornecidas na Parte III

Na fase "D" (de Desenvolvimento) considerando as respostas fornecidas na Parte IV

Na fase A o saber que eu adquiri foi que era prazeroso ensinar e que cada vez que eu ensinasse eu aprendia mais. Esse foi um saber. Foi um saber sobre mim mesma. Né? Sobre o que eu gosto de fazer. Eu gosto mesmo disso, então, esse foi um saber que foi o que me levou a querer ser professora no caso, né.

Na fase B que foi o processo de formação foi quando eu descobri que eu tinha vocação, porque uma coisa é você gostar de uma coisa, outra coisa é você estar ocasionado e eu comecei a perceber aqui, quando tinha um tutorial, quando eu era coordenadora setorial ou quando eu era a pessoa que era secretariado. Nossa, gostava muito de fazer aquilo. Era vocação, era vocação. Eu construía né? E aqui também um dos saberes dessa segunda parte foi: Como aprender a aprender? Ou aprender a aprender? Esse é um saber que até hoje eu trabalho em sala de aula, né? Vocês precisam aprender como vocês aprendem, né? Vocês precisam entender qual é o seu mecanismo de aprendizado mais fácil. A gente tem vários, mas sempre tem um que é o dominante, né? E quais que a gente não tem tanto, pra gente também ir trabalhando eles, mas aqui eu aprendi como eu aprendia e essa foi a principal aquisição, porque, a partir disso, eu consegui olhar também pro aluno e ver “ah esse aluno aprende mais ouvindo, esse aluno não, aprende mais fazendo, esse outro aprende lendo, grifando e construindo esquemas...”

Na fase C, os meus três primeiros anos de experiência, o principal saber foi relacionado a ouvir, a me colocar no lugar do outro e a sair da cena de quem ensina pra também aprender. Então, eu vejo que na fase C eu entendi que eu entrei na docência com uma cabeça de que “ah eu estou aqui pra ensinar”. E aí depois eu entendi que, na verdade, o saber adquirido foi: sim, eu faço parte de um processo de ensino e aprendizagem, processo onde eu também estou aprendendo. Porque eu não me via assim quando eu comecei, né? E na fase C eu adquiri isso - que foi mais humildade, né? O que o outro tem de vivência, que ele já traz isso nele e pode acrescentar muito na minha aula, pode acrescentar muito no contexto que eu estou trazendo para o ensino. Então, a partir das experiências do outro construir conhecimento e isso fez com que eu aprendesse muito, isso foi um saber.

Na fase D, dos saberes, foi a importância do autoconhecimento. A importância de não parar e em todas as fases nunca deixar uma chance passar, eu nunca deixei uma oportunidade passar. Tem oportunidades diferentes e são ciclos, né? A gente vivencia ciclos, a cada ciclo uma oportunidade e essa oportunidade ela vem - a gente, às vezes, cria também né? A gente também faz, se forma e se prepara para criar essas oportunidades obviamente né? - Tanto que eu fui direcionando a minha carreira, depois fiz doutorado, fiz pós-doutorado, mas eu vejo que não deixar as oportunidades de crescimento passarem. Se eu tivesse que dizer que tem uma seiva, que transpassa por tudo isso, essa é a seiva, porque daí aproveitando a oportunidade tendo coragem de ter novas experiências é que eu fui construindo saberes que eu tenho hoje pra compartilhar com os outros. Acredito que seja isso.

Prof.^a Aline Zils

PARTE I

Fase "A" de Antecedente

a) Quais os motivos que o levaram a ser professor(a)?

Então, na verdade, eu não sei uma resposta única pra isso assim, né? É tal motivo. Eu acho mais que a docência me escolheu do que eu escolhi a docência, né? Então, eu venho de uma família de professores. Então a educação sempre teve muito presente, assim, na minha vida desde muito cedo e tinha esse padrão, sabe? De ver, né? Ensinando, e essa rotina de dar aulas e tudo. Quando eu terminei o ensino médio, eu iniciei uma outra graduação que foi de química industrial e ali, logo no primeiro momento, já vi que eu não estava no lugar certo e comecei a pesquisar então, né? Outra possibilidade e identifiquei dentro da enfermagem aquilo que eu queria investir na minha vida, né? Porque a gente, quando a gente trabalha, a gente investe a vida. Então, e logo já me encontrei na enfermagem, sou convicta e apaixonada pela enfermagem e aí depois a minha história assim de vida eu fui, né? As áreas que eu tenho mais afinidade, então é materno infantil e saúde pública, que são áreas em que a enfermagem atua muito na questão educativa assim. Então a minha carreira foi me levando, né? E a minha história de vida. Não sei levantar um único motivo, mas talvez seja essa afinidade pela área da educação, né?

b) Você se lembra de seus professores da Educação Básica? Quais mais lhe marcaram? Justifique.

Eu lembro de alguns professores, assim, a professora Verinha. Então ela era superdivertida, é sempre aquela questão da leveza nas aulas, ela tornava tudo muito lúdico assim. Então ali foi a segunda série. E outras também, assim, deixa eu ver, no ensino médio eu tinha então a da biologia, da química, da física, tinha muita afinidade com esses professores. A professora de química, a professora Elenara, me inspirou bastante, a forma e também, assim, as aulas práticas e essa professora me levou pra fazer uma olimpíada de química então despertou em mim. Então são essas pessoas, acho, as que mais me marcaram. A Verinha por esse aspecto mais lúdico e a Elenara por trazer essas outras oportunidades. Acho que valorizaram um potencial que eu tinha assim, né? Então, e para além da sala de aula, né?

PARTE II

Fase "B" de Base

a) Como foi seu processo de formação na graduação?

Então, eu morava no Rio Grande do Sul e eu fiz a minha graduação lá na Universidade Federal e eu tinha dedicação exclusiva, meu curso era integral, na minha graduação, eu me dediquei assim, muito mesmo, sabe? E não havia essa necessidade de, por exemplo, eu trabalhar, também nem era possível, né? E então eu considero que a minha graduação foi muito boa, com enfermeiros bem, posso dizer, de referência. E a gente também teve oportunidade de fazer todas as práticas dentro do Hospital de Clínicas, então também é um serviço de referência pro estado do Rio Grande do Sul. Então, é engraçado que nesse processo de formação, na graduação, eu não tinha esse desejo de me tornar professora, muitas vezes eu me via, né? Naqueles professores e me via assim: "acho que talvez seja uma possibilidade, né?"

b) Você teve alguma formação pedagógica durante seu percurso formativo? Descreva.

Naquela época que eu fiz a graduação, eu iniciei em 2005, e naquela época ainda tinha licenciatura em enfermagem, que era feita após o bacharel, aí tinha algumas disciplinas que fazia e habilitava pra dar aula. Só que na época não cheguei a fazer, eu me formei em 2009 e aí eu me mudei do Rio Grande do Sul, não cheguei a fazer, mas era algo que tinha dentro lá da Federal e que se eu tivesse ficado em Porto Alegre, talvez eu faria. Mas durante a graduação, eu não tive nenhuma formação pedagógica. Eu trabalhei como bolsista. Então assistencial no hospital de clínicas e bolsistas de pesquisa. Que a gente acaba desenvolvendo assim habilidades, né? Científicas, então, de redação de artigo, mas assim, de informação pedagógica específica, não. Então, na graduação, eu não tive formação, mas aí depois, quando eu terminei a graduação e comecei a trabalhar, então, inicialmente fiquei na parte bem assistencial, trabalhando com materno infantil, era aquela época ali em 2009, a gente assumindo o plantão de diversas unidades, né? Então UTI neonatal, maternidade, centro obstétrico. Fiquei nesse eixo da materna infantil e aí logo depois eu consegui esse emprego na Secretaria de Saúde lá no Rio de Janeiro. E aí foi quando eu comecei a fazer a minha educação continuada, então eu fui pra fazer especialização na UERJ, fiz em gestão em saúde da família, nessa questão, assim, da especialização, a gente já estudava a questão de educação popular, eu lembro que lá foi a primeira vez que eu estudei, assim, a questão das pedagogias, né? Então da transmissão e, enfim, essa questão do ECD, o modelo tradicional mesmo, então já era algo que era despertado na gente, justamente pra trabalhar com as comunidades, né? E continuei trabalhando, então depois saí da secretaria de saúde, da gestão, e fui trabalhar em unidade básica de saúde, como enfermeira de equipe de saúde da família, depois fiquei um tempo como gestora da unidade então, assim, muito educativos, né? Porque nesse cenário, por exemplo, eu já buscava implantar um colegiado de gestão que tivesse participação da comunidade, dos profissionais, né? E aí assim foi né, a minha trajetória até que depois, no ano de 2013, eu iniciei o mestrado e aí a linha de pesquisa era em saúde coletiva porque era o que eu estava imersa. Foi bem a época que eu retornei pra Secretaria de Saúde e aí pra trabalhar mais com parte de sistemas de informação em saúde e tudo no meu mestrado, então eu tive aí sim a formação pedagógica, né? Então a gente tinha disciplinas de didática, a gente tinha práticas, que uma carga horária que a gente tinha que fazer na graduação, então aí eu já fiz nessa área da saúde coletiva e tive essa experiência e aí, nessa mesma época, eu comecei a dar aula na pós-graduação numa universidade

privada lá no Rio, na Estácio. E essa parte sempre de saúde da família. Então esse foi o meu preparo, assim, né? Muito dessa parte mais teórica eu vi melhor na especialização e no mestrado, mas sempre desenvolvendo na prática também, né? Tanto no trabalho, quanto nesse curso que eu dava aula, e aí a gente teve uma questão pessoal, assim, da nossa família, que meu marido teve a oportunidade de emprego aqui pra Joinville e eu tenho uma questão familiar, né? A minha família paterna mora aqui na cidade, então foi um momento que eu já tinha concluído o mestrado, eu estava atuando na Estácio e atuando na Secretaria de Saúde, mas aí eu abri mão dessa carreira lá pra mudar aqui pra Joinville. Então, nesse período, quando eu voltei, eu também estava com a minha filha novinha, né? Era bebê. Então eu esperei um tempo pra me recolocar no mercado. E aí eu voltei pra assistência, trabalhei num de oftalmologia, aí depois fui pro Hospital Dona Helena, aí retornei pra parte materna infantil que, né, eu amo bastante assim, e aí, ali no Hospital Dona Helena eu fiquei, né? Atuando e eu acho essa coisa pedagógica, assim, tá dentro de mim. Porque aí, logo depois de um ano, mais ou menos, eu fui convidada, então, abriu uma vaga, e aí eu fui convidada pra ser enfermeira de educação continuada do hospital. Então ali eu atuava com todos os treinamentos da enfermagem, o curso do ACLS, né? Então dá pros treinamentos de atualização, de parada cardiorrespiratória, utilizava os recursos que tinha ali no hospital de manequins e tudo pra enfermagem também, a gente tem a questão de prova prática pra entrar né? Tem prova teórica, prova prática. Então eu acompanhava as provas. A gente tinha um, ainda tem, eu acho. É um período de integração. Então o que a gente ministrava era toda essa contextualização do novo colaborador da enfermagem, a gente ia pra prática, ficava uma semana lá, às vezes precisava ficar mais tempo, até liberar. Então já estava nessa questão bem pedagógica, embora estivesse atuando no hospital.

PARTE III

Fase "C" de Começo

a) Considerando seus primeiros 3 anos de experiência na docência, você teve algum auxílio? Se teve, como foi? Comente.

E aí o começo da minha docência, como eu vim parar aqui na docência né? Então, eu estava nesse cenário de educação continuada ali do hospital e tinha uma colega que ela estava fazendo um mestrado aqui na Univille e ela viu a questão de

um processo seletivo pra doutorado, tinha essa bolsa, né? Então o que custeava ali os estudos e tudo. Só que era dedicação exclusiva. E aí ela me falou, Aline, vai lá, se informa, acho que é a tua cara, né? A questão do doutorado e tudo e aí, realmente, assim, aquilo reacendeu aquela chama que eu tinha de continuar, de fazer o doutorado, de ir pra docência, mais na academia, né? Embora eu tivesse na docência mais prática ali do serviço, e aí foi quando eu vim, aí fiz o processo seletivo, fiz tudo e aí, na época, como era dedicação exclusiva e tinha que entregar toda a documentação eu não podia ter vínculo e, aí, eu me desliguei do hospital, eu postei todas as minhas fichas assim, e eu me desliguei e daí eu fiquei em suplente. Fiquei em segundo lugar. Era uma vaga só, né? E eu falei: “meu Deus, que que eu vou fazer agora?” Aí surgiu a oportunidade de eu atuar naquele grupo A, que tem várias editoras de referência, por exemplo, ArtMed, na área da saúde, é lá de Porto Alegre e eles tem uma plataforma de educação a distância. Eles produzem conteúdo nas diversas áreas do conhecimento e eles vendem esse conteúdo para as universidades. Então como eu tinha minha cunhada que trabalhava como designer, e aí eu fiquei sabendo dessa oportunidade e precisava realmente de docentes da enfermagem. Então eu mergulhei e comecei a realmente produzir conteúdo de enfermagem que, afinal de contas, eu estava desempregada e tinha ficado de suplente, daí eu falei: “bom, talvez ano que vem surja, né? A oportunidade, né?” Isso foi no ano de 2018, tá? Então aí eu comecei a, né? Mergulhei mesmo nisso, produzi muitos capítulos de livros de enfermagem e outros materiais com diversos objetos de aprendizagem. Então o material que a gente produzia, pegava matemática, anticoncepção na adolescência. Então a gente produzia, eu produzia um capítulo teórico, aquilo, né? Trazendo todo o referencial, produzir um vídeo com dicas, um infográfico, com imagens, desafios, exercícios, no modelo Enade e tal. Então assim, aquilo ali eu vejo que eu tive um desenvolvimento, assim muito, grande, né? E foi um período que eu consegui me dedicar e eu produzi. De seis em seis dias a gente entregava o material, então eu acho que, assim, foi mais de quarenta unidades de aprendizagens, foi bem intenso e eu fiquei nessa área da materna infantil e da saúde pública e isso foi muito bom pro meu currículo também, né? Porque são publicações. E aí, surgiu então, nessa virada de 2018 pra 2019, o processo seletivo para docente do curso de Enfermagem. Então aí eu fiz o processo, fui aprovada e ali no início de 2019 então, fui contratada, né? Então, eu não entrei na Univille como aluna do doutorado, mas entrei como docente, tinha a qualificação, né? Por causa do mestrado e tudo. Eu iniciei a minha trajetória aqui em 2019. Aqui, a

questão é: “Considerando seus primeiros três anos de experiência na docência. Você teve algum auxílio? Se teve, como foi, comente.” Então, aqui a gente tem o centro de inovação pedagógica, aqui da Univille, o CIP, que promove sempre as formações docentes, intensivos, então sempre em fevereiro, em julho, é ofertando coisas que são institucionais, mas tem esse caráter de formação mesmo pra docência. Desde que eu entrei, comecei a participar e a gente também tem informações que são ministradas então quando a gente assumiu um componente curricular que tem uma carga horária online, então tem uma formação, um preparo que o professor precisa passar. Então eu vejo que aqui na Univille, o CIP que dá esse suporte pra gente e eu sempre aproveitei as oportunidades de formação que tinha. Logo depois, no ano de 2020 já, veio a pandemia. E aí nesse cenário da pandemia a gente precisou se reinventar em quinze dias e começar a dar as aulas online e tudo. E aí nesse processo, meu desempenho foi muito bom porque eu tinha toda aquela bagagem da produção do conteúdo. Então eu tinha que pensar, quando eu estava trabalhando, assim: eles me davam um conteúdo, “poxa, eu não conheço esse aluno, eu não sei qual é o nível, como é que então eu tinha que pensar desde a questão mais elementar, um objetivo mais avançado de aprendizagem.” Então eu vi que eu não tive dificuldade, mas porque eu tive essa experiência. Sei que nesse momento muitos professores ficaram em dificuldade, mas eu não fiquei. Então a gente começou a ter trocas de experiências remotas entre professores e foi mediado pelo CIP. Então toda semana a gente tinha esse momento, sim, on-line e tal, e acabei me destacando nesse processo assim e contribuindo então, né? O CIP me chamava pra ajudar outros professores e tudo e foi muito gratificante, assim, pra mim, naquele momento conseguir ajudar os meus colegas e tal. Então no ano de 2021 quando a gente já estava nesse retorno, né? Meio esquisito, né? Ainda estava uma parte on-line, mas a gente já estava fisicamente, mas tinha alguns alunos que estavam remotos e aí houve uma oportunidade dentro do CIP. Então, a pró-reitoria de ensino que é responsável por esse setor me convidou, se eu gostaria de compor essa equipe e eu acho, assim, que é a minha cara, né? Porque realmente eu amo muito, sabe? Dar aula, esse processo de ensinar, eu acho que não tem nada, pra mim, mais encantador do que ver alguém aprendendo, né? A gente conseguir vivenciar, assim, esse processo. Então 2021 então eu atuo também no CIP e auxiliando os professores eu recebi da mesma forma como eu recebi esse apoio, hoje eu faço parte do apoio aos demais professores.

PARTE IV

Fase "D" de Desenvolvimento

a) O que é saber docente para você?

Tem uma questão que é a responsabilidade do docente e é algo que eu levo muito a sério, que é algo bem simples que está na LDB que fala, assim, que uma das competências, das atribuições do professor é zelar pela aprendizagem, então, pra mim, essa questão do saber docente é esse compromisso com a aprendizagem, não só com o ensinar, como transmitir, com realmente ver esses alunos se desenvolvendo e aprendendo. Então, pra que a gente consiga atingir isso, a gente tem que utilizar vários métodos, né? Pra gente atingir essa aprendizagem e aí, esse saber docente envolve isso, não só, no caso, a gente da enfermagem, então saber muito técnico. Mas então essas metodologias, de que forma eu estou me desenvolvendo para atingir que o aluno compreenda aquela técnica, né? Não é só lá, demonstrar técnica e ponto, né?

b) Considerando seu conceito de saberes docentes, quais saberes você considera serem fundamentais à uma boa docência? Dentre esses saberes quais você considera ter desenvolvido e quais precisa adquirir?

Então, os saberes vêm daquilo que eu estava falando, né? Acredito que tenha que ter um vasto conhecimento técnico da área, então, assim, tem que ter conteúdo né? Mas também tem que ter a questão da parte pedagógica, das metodologias, pra aplicar cada conteúdo, pra eu atingir a aprendizagem.

Então, algo que eu tenho buscado desenvolver é a utilização das metodologias ativas de aprendizagem, então, fazer o aluno realmente protagonista, né? Não só ficar transmitindo o conhecimento, mas envolver realmente na aprendizagem.

c) Você tem participado de processos de formação continuada? Quais? Foram importantes para o desenvolvimento de sua profissão docente? De que forma?

Então, eu tenho participado dos processos de formação nos dois aspectos: como participante e também como docente nesse processo tutorial, né? Então hoje dentro da CIP eu atuo na questão das formações do estágio probatório que é essa

entrada do professor na universidade. Desde a parte de como utilizar o sistema de informação, até metodologia ativa, sistema de avaliação e tal, bem completo o curso, tem a parte do preceptor que esses profissionais de medicina, de enfermagem que são contratados pra supervisionar as práticas têm. O de tutor, que são os do pro EAD e, também, de componentes curriculares, com carga horária online. Então, como produzir esse conteúdo e o fluxo aqui da universidade. Então esses são os que eu participo atualmente, né? E se eles foram importantes no meu desenvolvimento? Sim, com certeza, né? Por exemplo, a gente na enfermagem, a gente não estuda diretamente as referências da educação, né? Então isso foi importante, eu me aproximar com a área da educação. Então começar a fazer leituras, né? De autores da educação e tudo, então isso realmente me ajudou bastante.

d) Teve algum outro processo de educação não-formal ou informal que você considera ter sido importante na sua trajetória formativa docente? Quais saberes docentes você destaca desta(s) experiência(s)? Comente.

Bom, eu acho que essa minha história de vida, né? Então assim, a minha mãe é professora, o meu pai é professor, as minhas tias todas são professoras, uma prima fez técnico de enfermagem, mas depois na faculdade ela foi pra pedagogia, pra psicopedagogia, realmente, todas as minhas tias são professoras, mas de matemática ou de ensino fundamental, a outra, né? Então convivendo com todas essas mulheres, né? No caso, meu pai também é professor. Outra coisa que é da minha trajetória de vida é que eu sempre fui cristã da Igreja Batista. Então desde pequena eu participei, assim, de estudo bíblico e depois eu já ensinava as outras crianças, né? E aí a gente se apresentava na igreja, e a gente cantava no coral, então acho que isso é algo que, questão de espiritualidade, na minha família, mas eu penso que é algo que até na questão de comunicação, de falar em público, acho que é algo que ajuda muito, que é uma competência que a gente precisa ter em relação a essa comunicação, né?

e) Agora relembre toda a sua trajetória escolar e destaque os saberes docentes que você adquiriu em cada percurso educacional e formativo:

Na fase "A" (de Antecedente) considerando as respostas fornecidas na Parte I

Na fase "B" (de Base) considerando as respostas fornecidas na Parte II

Na fase "C" (de Começo) considerando as respostas fornecidas na Parte III

Na fase "D" (de Desenvolvimento) considerando as respostas fornecidas na Parte IV

Aí a parte A, de antecedentes, ali da atenção básica. Olha, eu vou destacar a questão das duas professoras, uma a Verinha, questão lúdica, então, o quanto esses conteúdos eram atrativos de que forma ela conseguia, hoje a gente fala gamificação, mas, assim, o quanto ela conseguia trazer realmente de forma bem atrativa e a outra professora que é a Elinara, que via o potencial e foi trazendo outras oportunidades, além daquilo ali, do conteúdo, da sala de aula, né?

A fase B foi da graduação, então eu tive uma professora lá na universidade, foi a Simone Augeri e ela foi de saúde da criança, era a disciplina, e a forma como ela se relacionava com a gente, assim, ela conseguia despertar mesmo esse interesse, né? E era da área que eu já gostava, então foi aquela professora que, eu vou ter trinta anos na docência, e eu vou dizer: "ela é minha professora", sabe? Realmente inspiração assim, orgulho mesmo de ter sido aluna dela.

É a parte C, vamos ver, no começo, né? Aqui na universidade. Deixa eu só ver se eu tô respondendo certo, pra não fugir. Aqui dentro da universidade, eu tenho uma professora que é de referência que é a professora Berenice, então a pessoa que me marcou bastante, porque ela participou lá da minha banca, na aula prática, pra eu entrar no processo seletivo, pra eu entrar como docente. E coisas que ela me falou lá naquele momento já me marcaram e ela me fez uma pergunta lá na banca: "você como enfermeira, por que você acha que você tem capacidade ou habilidade para dar aula?". E aí, lá naquela banca, eu respondi pra ela, né? Porque eu tinha, mesmo sendo enfermeira, tinha tido esse preparo teórico, ali na questão do mestrado e porque a enfermagem essencialmente ela é educativa, né? Porque a gente não trabalha só com a técnica, né? A gente visa sempre gerar autonomia nas pessoas, ensinando pra que, né? Elas melhorem o seu padrão de saúde a partir da sua, né? Fugiu a palavra agora, mas daquilo que elas têm internamente, né? Não só prescrevendo, mas que elas possam se desenvolver. Então isso eu respondi pra ela lá no início. Depois a gente foi passando, né? Esse processo, tendo contatos, e atuo no CIP com ela, então ela é uma pessoa que quando eu penso assim um saber docente, eu lembro dela, né?

Então acho que essa questão, ela respira a educação e a maturidade dela, a serenidade, com que ela aborda as coisas.

Aqui é, o saber docente, então é essa parte, que a gente está, que eu estou nesse momento, né? Da docência, não sei se eu vou ser muito assertiva na resposta, assim, sabe? Porque está bem completo esse aqui, mas, assim, eu busco, eu prezo muito pela relação, minha relação com os alunos, então eu ministro aula também no curso de medicina e as turmas têm, assim, cinquenta alunos, né? Então uma coisa que eu posso fazer é me esforçar, é tentar aprender a maioria dos nomes dos alunos durante um semestre e eu vejo que isso é uma coisa tão pequena mas com impacto grande, né? Então, a professora, ela me vê como o Fulano não só como mais um número dentro da sala de aula e eu acho que é uma coisa tão simples, mas é algo que está dentro dos meus valores, assim, como docente. Conhecer quem eu estou auxiliando nesse processo de aprendizagem. Os da enfermagem então facilmente eu já aprendo o nome de todo mundo, né? E realmente ter esse olhar assim pra potencialidades de cada aluno, poder fazer esses ajustes com a turma, uma eu até brinquei, né? Que eu dou aula no quarto ano e eles estavam falando assim: “ai profe, ano que vem, quinto ano e a gente se forma”, aí eu falei assim: “pois é, e eu que estou sempre no quarto ano, né? Não formo nunca.” Eles: “não é mesmo, profe?” Mas assim, todo quarto ano é diferente, então, buscar realmente adaptar as metodologias pra turma, enfim, assim, outra coisa que eu prezo muito nas aulas práticas: não usar da minha figura de autoridade pra intimidar, mas pra dar segurança. Então eu já vivenciei várias situações em que o aluno superava uma dificuldade. Tinha uma aluna que tinha um pânico desde o primeiro ano assim, segundo ano ali onde faz as práticas da punção venosa e eu falei pra ela: “não, a gente vai fazer e tal” e eu esperei, tipo, todos os alunos foram terminando, eles foram indo embora e não se deram conta que eu estava deixando ela por último mesmo, daí por último, com tranquilidade, sem todo mundo olhando, ela conseguiu fazer e daí ela, sim, ela se emocionou, ela chorou, ela me abraçou. Então, pra mim aquilo ali foi uma conquista minha também. E hoje essa aluna se formou já na última turma e ela já atuou. A enfermeira do hospital infantil, que é um público bem desafiador, né? Então assim, isso me motiva sim. Eu fiz diferença na vida dela, sabe? Então são coisas assim que eu busco na minha prática docente, sabe? E essa questão do saber docente, eu penso que é aliar essas competências todas, né? Relacional, competência técnica, pedagógica, enfim...

Prof.^a Elviani Basso

PARTE I

Fase "A" de Antecedente

a) Quais os motivos que o levaram a ser professor(a)?

Então, eu sempre tive essa vontade, quando eu estava na graduação há quinze anos atrás, eu tenho quinze anos de formação como enfermeira, eu via as minhas professoras e eu tinha certeza que eu ia pra docência. Tinha algumas áreas da enfermagem que eu gostava mais, eu me via muito nelas. E eu tinha certeza que eu queria fazer mestrado, que eu queria fazer doutorado e que eu queria ir pra docência. Então acho que esse despertar ser professor veio com o espelho das minhas professoras na graduação e eu sempre gostei muito dessa área de comunicação, então, assim, sempre tive facilidade, sempre gostei muito de falar, de dar palestra, uma aula, então isso eu sempre gostei muito. Então eu acho que eu também me via nelas porque era algo que eu também tinha uma semelhança, né? Em mim também. Então por isso que eu acho que esse despertar veio dessa forma, né?

b) Você se lembra de seus professores da Educação Básica? Quais mais lhe marcaram? Justifique.

Eu tenho algumas professoras lá da educação básica que eu me lembre assim, mas eu tenho uma algo que ficou muito marcante, que era uma professora, o nome dela era Patrícia e ela até faleceu muito jovem, assim, de câncer e eu lembro que no processo todo que eu era muito novinha ela foi embora ela deixou a gente na turma assim e eu lembro que eu sofri muito, muito, muito, muito com a perda dessa professora, depois logo de um tempo ela voltou e tudo mais. Mas, eu acho, assim, que o que me marcou mais, eu acho que talvez por ela ter ido embora, eu acho que pela maneira dela ser com a gente, ela tinha um amor muito grande, né? Com a gente, um cuidado muito grande, uma presença ali e isso mexia muito comigo. Talvez o que mais me marcava nela, não era como professora, como educadora, mas sim talvez o cuidado e o amor que ela tinha. É isso que me tocava mais. Por isso que eu sofri tanto.

E eu tenho essa lembrança de quando ela foi embora. Acho que era isso que mais me marcou.

PARTE II

Fase "B" de Base

a) Como foi seu processo de formação na graduação?

Então, durante a minha graduação em enfermagem, eu entrei muito nova, né? Entrei na graduação com dezessete anos, dezesseis pra dezessete. Eu sou gaúcha, então lá de uma cidadezinha pequena, lá era muito comum, né? A gente se formava e já entrava na faculdade direto, tinha que passar no vestibular, então era muito tradicional isso e Deus o livre se não passasse no vestibular também, né? Então eu passei e acabei entrando, né? Na enfermagem, tenho uma família de enfermeiros: primas da minha mãe e tias, então era algo que foi me desenhando e é isso né? Esse é o teu futuro. E sempre gostei também, gostava bastante da área e a minha formação foi muito nova assim, eu acho que eu aprendi muita coisa dentro da enfermagem, talvez na dor, porque a enfermagem não é fácil, não é uma faculdade simples e não é uma faculdade que você aprende, né? Você tem que ter uma certa maturidade pra entrar dentro do curso de Enfermagem, né? Ah pra entender algumas questões, né? Emocionais, de ciclo de vida, né? Então, eu acho que eu não tinha muito essa essa maturidade pra lidar com algumas questões na graduação. E há quinze anos atrás, né? E eu tinha professoras bem antigas que são aquelas que eu falo. As enfermeiras bem antigas, rígidas, bastante rígidas nas técnicas, nos estágios e eu não tinha toda essa maturidade pra lidar com tantas coisas novas, pra lidar com o processo de adoecer do paciente, com o processo de morte do paciente e com o meu processo de amadurecimento emocional e de vida e tudo mais. Então a minha formação eu lembro que eu amadureci na marra. Foi um processo de, como é que se diz? Intensificado de amadurecimento. E na minha época ainda a formação era quatro anos, não eram cinco, né? Então eu com 21 anos, estava formada, vinte e um anos, assim, a recém feitos e então eu lembro que eu saí da minha formação já estava estagiando num local, me formei e assumi o turno da tarde do centro de hemodiálise do Hospital Santa Lúcia lá de Cruz Alta. Com 21 anos e com 20 técnicos pra coordenar e mais 108 pacientes de hemodiálise, paciente agudo em UTI. Muitas coisas, né? aconteceram.

Então acho que eu tive uma intensificação de uma maturidade muito grande com 21 anos, mas eu acho que a graduação também me fez, assim, amadurecer muito jovem. E eu lembro que no final da graduação, no quarto, no terceiro ano, a minha mãe dizia: “mas você é muito nova minha filha pra estar passando por tudo isso. Vamos começar atrasar um pouco. Deixa algumas disciplinas, vamos fazer teu curso mais longo” eu olhava e dizia: “não mãe, agora eu quero fazer, agora eu quero terminar, agora eu quero me formar com as minhas amigas. E eu quero começar a trabalhar, né? Quero, quero, quero aproveitar tudo isso” e eu não aceitei muito isso que a minha mãe começou a ficar preocupada, né? E depois foi ótimo. Acho assim, eu olho pra trás, eu vejo essa maturidade minha que eu precisei. Mas eu vejo isso como algo muito positivo pra minha formação e pra quem eu sou hoje como pessoa, assim.

b) Você teve alguma formação pedagógica durante seu percurso formativo? Descreva.

Não, né? Eu tive desde o início minha formação, né? Como enfermeira, eu sempre dei aula em cursos técnicos de enfermagem, dentro da graduação algumas disciplinas esporádicas lá no Rio Grande do Sul, sempre dei palestras. Fiz cursos dentro da minha área de nefrologia, mas muito mais por uma questão técnica de enfermeira, né? Então, assim, estando apta como enfermeira a ensinar novos enfermeiros e estar ligada nessa educação pra novos enfermeiros. Mas pedagogicamente, sendo treinada pedagogicamente, como deveria ser início, meio e fim em uma sala de aula como o professor deve ter, A, B, C, não. Eu acho que quando eu entrei na universidade, aqui na Univille, em 2015 que daí a universidade tem esse processo, né? Durante os três meses você está em estágio probatório, onde você tem o acompanhamento de vários professores e você tem que fazer várias provas, vários trabalhos, você tem que ler muito, leituras que são pedagógicas, de autores respeitados dentro da educação. Então acho que essa é a minha formação pedagógica, eu tive quando eu entrei na universidade que teve um preparatório, né? Mas ao longo do ano e depois não. Por isso que eu sempre digo que eu sou enfermeira. Eu sou enfermeira, né? Eu sou professora como uma consequência do meu caminhar profissional. Mas eu me considero enfermeira. E sou professora, né? E dentro de sala de aula, as minhas aulas e o meu entendimento pedagógico de ministrar aula e da docência e tudo mais é como enfermeira, né? Cem por cento

técnicos com experiências vivenciadas na prática do que eu vivenciei, por isso que, como eu tenho essa bagagem, gosto de passar muito. Eu me vejo muito como enfermeira, mesmo hoje só sendo professora, que hoje eu não tenho mais nada na assistência, né? Eu cem por cento sou professora e tô no doutorado. Então, eu me considero muita enfermeira ainda, né? Mas sou professora também, que agora não sei isso da parte pedagógica, se você fala isso as pessoas te olham com estranheza: “Não, mas tu é professora” eu digo: “eu sei, mas se você perguntar qual é a minha profissão, eu vou dizer eu sou enfermeira, né?” É uma característica engraçada, acho que nós enfermeiras temos muito isso: “eu sou enfermeira, eu não posso deixar de ser enfermeira, né?” É muito enraizado isso também, né? Então acho que é isso.

PARTE III

Fase "C" de Começo

a) Considerando seus primeiros 3 anos de experiência na docência, você teve algum auxílio? Se teve, como foi? Comente.

Eu acho que o auxílio seria muito essa questão desses primeiros três meses, né? Dentro da universidade. Esse estágio probatório que eu acho que ajudou muito. É bem interessante. E eu acho que eu também tive um ganho muito grande, porque eu entrei na universidade e eu entrei pra ser professora, pra abrir o curso de Enfermagem, então eu fui coordenadora, né? Então eu fiquei durante os seis primeiros anos da abertura do curso como coordenadora, né? Hoje faz um ano que eu não estou mais. Então eu acredito que, por ter sido coordenadora desde o início, o curso de Enfermagem era um curso novo na instituição aqui na Univille. Então eu acredito que eu tive uma grande oportunidade de vivenciar e aprender muito com todos os setores da universidade, com a parte do centro pedagógico, com os professores... então eu tive essa oportunidade de vivenciar todas as resoluções da instituição, de fazer leitura muito grande do que é preconizado no Ministério da Educação, as diretrizes curriculares do curso de graduação de enfermagem. Então, eu tive que estudar muito e eu tinha muito acesso a muitas informações, a muito treinamento, muitas palestras, muitos cursos, porque o curso era novo e eu a gente estava montando tudo isso e eu tinha responsabilidade de fazer isso, decolar e acontecer. Então eu acho que a minha experiência toda como docente hoje foi um ganho gigante eu ter tido essa oportunidade no início, né? Foi bem difícil, desafiador. Mas, eu acredito que isso foi

uma bagagem extraordinária, o que eu aprendi com outros colegas, com outros coordenadores. Eu era a mais nova, não somente de idade, mas como também como curso iniciante e os outros coordenadores com uma vivência gigante, né? Dentro da educação, dentro da universidade, aprendia muito com eles, eu perguntava ou trocava, eu tentava tirar informação, perguntar o que eles já tinham feito, o que tinha dado certo, então eu sempre estava colhendo informações, andava com uma agendinha pra cima e pra baixo. Eles iam pra um lugar, eu ia junto e anotava tudo. Então foi uma bagagem muito grande e isso me faz hoje ser a docente que eu sou. Isso não tenho dúvida. Não tenho dúvida.

PARTE IV

Fase "D" de Desenvolvimento

a) O que é saber docente para você?

É terapêutico. Eu digo que sala de aula pra mim é muito uma terapia, eu acho que são poucas coisas que você faz na vida em que você está 100% ali. Pra você ser professora e estar na sala de aula você não pode estar ali, com aqueles alunos, com aquelas pessoas pensando no teu filho que está com febre, no marido que está com problema e com outras coisas que acontecem. Você não consegue. Não é igual um trabalho normal que você consegue fazer mil coisas ao mesmo tempo. Professor você não consegue. Você tá em sala de aula, você tá cem por cento em sala de aula, com o teu conteúdo, atento ao que os alunos tão te perguntando, a troca que tá acontecendo, se realmente a aula que eu fiz tá sendo condizente com o conteúdo e com o nível que eles estão, se eles estão realmente aprendendo, é um estado de atenção. Você está ali naquele momento, sabe? Com eles. E isso pra mim é ser docente. Eu acho que também é uma entrega, né? É terapêutico, é uma entrega grande que você tem e é uma troca muito gostosa, né? Porque eu fico jovem com eles, porque eu aprendo com eles e eu mudo a minha aula porque aquela turma é diferente da outra e a geração agora é diferente então é uma troca. Eu acho que a palavra seria: terapêutico, não somente pra mim, um estado de concentração, né? Estar ali, mas também, para eu me alimentar e também me resolver. Porque você também vai se curando e vai se ajustando também, o tempo inteiro. Então, pra mim, docência é isso. E eu sou apaixonada por sala de aula, gosto muito dessa troca. Então acho que por isso que eu olho à docência hoje com esse carinho, né? E com o que

eu faço hoje com tanta atenção. Mas é desafiador, muito desafiador. Eu falo pra eles: hoje eu chego em sala de aula, olho eles e falo: “cadê o caderno, pessoal? Cadê o caderno? Quero ver o caderno de cada um”. “Profe, caderno? Tá aqui no celular”. E eu falo: “tá mas eu quero ver onde é que está?” “Está aqui nas notas. Está aqui. Eu estou escrevendo aqui, professora. Estou atendo a tua aula aqui, oh. Tá? Estou anotando” e eu: “ah! Ok, tá bom!” É muito desafiador, é muito diferente. Então, eu não sei como eles se organizam pra estudar. Eu falo e eles me chamam, né? Eles chegam a brincar às vezes que eu falo pra eles o tempo todo: “Tá. Vocês são a nova geração, né?” Porque eu chamo eles da nova geração, daí eles falam: “profe, para de falar que a gente é nova geração”. Mas vocês são a nova geração, que vocês são muito diferentes da minha geração, completamente diferentes. Você dá aula pra uma turma dessas que não tem caderno, que acessa: “Ah, professor, deixa eu ver que isso aqui você está falando. Ah, verdade, professora. Isso, isso, isso. É o quê?” Já te questionam na hora, já pergunta aqui na hora. Então assim, o negócio flui de uma forma muito rápida. Não é igual a gente que precisava voltar pra casa, estudar, ir na biblioteca, tirar e pegar o livro e ver o livro do que a professora tinha falado e tudo mais. Não, em um clique, ele questiona, ele já pergunta: “ah, profe, verdade, isso, isso” e as coisas fluem muito rápido. Então também, eu acho que o professor e a docência têm que ter essa preparação em sala de aula pra esse público, dessa nova geração que é completamente diferente, né? E por isso que isso é uma nova geração. E eles brigam comigo, mas eu falo.

b) Considerando seu conceito de saberes docentes, quais saberes você considera serem fundamentais a uma boa docência? Dentre esses saberes quais você considera ter desenvolvido e quais precisa adquirir?

Então, eu acho que pra uma boa docência primeiro, em primeiro lugar, as pedagogas que talvez me perdoem, tá? Mas eu acho que é a parte técnica. É, eu acho que dentro do que eu entendo que o saber pedagógico é importante, que o domínio de sala de aula é importante, né? Que a tua organização pedagógica é importante, eu sei, mas se você não tiver o saber, você não consegue ter um controle de sala de aula. Você não consegue desenvolver tua parte pedagógica. Então eu acho que hoje em dia os professores têm que estar apropriados da sua bagagem técnica, teu conhecimento inicial. A tua disciplina é sobre o quê? A tua formação é sobre o quê?

Você está formando o quê? “Ah é um grupo interdisciplinar. São várias graduações.” Ok, você vai ter que se apropriar de várias adaptações. Então acho assim, tu tens que estar preparado pro teu público. Então o saber mais importante é do saber técnico. E eu acredito sim que dentro da docência esse saber técnico do professor vem de experiência profissional. Não somente experiência de sala de aula, né? E principalmente na área da saúde. Tu tens que ter vivência prática. Você como professor, tu já tens que ter experiência prática. Você tem que ter passado por uma experiência dentro de um hospital, dentro de uma UTI, dentro de um pronto-socorro. Pra ti poder estar em sala de aula e pra poder contar isso de uma forma diferente, verdadeira, prática, real. Então eu acho que é esse saber técnico, principalmente dentro da área da saúde é o primordial, né?

E aqui, dentro desses saberes quais eu considero ter desenvolvido. Eu acho que eu ter desenvolvido essa parte pedagógica, né? Que é algo que eu não tinha e que eu tive que realmente me apropriar. Da sala de aula, o início, meio e fim de uma aula. Todas as questões de ter essa clareza, do aluno realmente estar aprendendo, de ter esse cuidado, né? Porque muitas vezes, nós que somos profissionais, a gente tem a tendência de chegar em sala de aula e querer dar uma palestra e não dar uma aula, né? E a parte pedagógica vem pra te ensinar de que você não está ali pra palestrar, você está ali pra ser professor e dar uma aula. A palestra você joga o conteúdo e não se importa se foi absorvido ou se não foi. Professor, você tem que se preocupar se cada frase que você diz foi absorvida de forma efetiva e se não foi como a gente pode corrigir ou como fazer isso de uma forma diferente, mais claro. E, às vezes, algum aluno vai ser de forma visual, às vezes, outro aluno vai ser em forma de vídeo, o outro vai ser em forma de um teatro, outro vai ser em forma de conversa, de colocar a mão na massa, né? Ou descrever e entender que cada um absorve de uma forma diferente. Eu acho que isso que faz a diferença. Então acho que eu tive que também entender esse processo pedagógico

E quais que eu preciso adquirir? Ah, muita coisa, né? A gente está em constante aprendizado, né? Acho que parte pedagógica, parte técnica, acho que a gente tem que sempre tá se desenvolvendo, né? Então eu acredito que de todo um pouco, né? A gente precisa sempre estar aprendendo. Então não diria que uma questão que eu precisaria adquirir ainda. Mas eu acredito que a gente tem que reforçar sempre o professor. Tem que estar aprendendo, tem que estar estudando o tempo inteiro. Não adianta. É uma troca. Né Acho que é isso. A gente nunca está pronto.

c) Você tem participado de processos de formação continuada? Quais? Foram importantes para o desenvolvimento de sua profissão docente? De que forma?

Nesse momento eu estou no doutorado. Então eu estou no último ano do doutorado. Então pode ser um processo de formação contínua? Acho que sim né? Quatro anos. Eu tô entrando no quarto ano, então eu acho que tô no doutorado que é uma, né? Uma forma também, né? De me aperfeiçoar como professora, me desafiar também, né? Porque o doutorado não deixa de ser um grande desafio. Então foi importante pra o desenvolvimento da sua profissão docente? De que forma? Acho que, com certeza, né? Eu falo que o mestrado, por exemplo, foi um divisor de águas, ele te prepara muito pra docência, né? E tanto em relação a sala de aula, a você escrever, o desafio de você melhorar a tua escrita o tempo inteiro e nunca está bom, nunca está bom, nunca está bom, você tem que melhorar, melhorar, melhorar, né? Então eu acho que também isso, essa forma do mestrado, doutorado que ele te faz realmente espremer. Realmente tirar todo o caldo, vai espremendo que: “não, que você pode melhorar, você pode ler mais e você pode melhorar, você pode buscar outro autor, você pode crescer mais.” Então essa forma também de começar o doutorado, de incentivar a melhoria, ele tem vários pontos positivos, né? Porque isso, a gente leva pra nossa vida pessoal, profissional. Então eu acho que, com certeza. Doutorado me molda, né? Me molda com certeza e melhora a minha forma de ser em sala de aula. E acho também que as disciplinas, né? Algumas disciplinas que a gente tem de formação, de leituras, que, às vezes, é um autor que você jamais iria ler, parar pra fazer aquela leitura dentro da tua vivência, né? Aqueles textos que te fazem refletir realmente o momento atual e tal, então eu acho que realmente te faz crescer sua mente. Não somente por causa das disciplinas, mas pela parte desafiadora, de escrever uma tese. Vamos dizer assim.

d) Teve algum outro processo de educação não-formal ou informal que você considera ter sido importante na sua trajetória formativa docente? Quais saberes docentes você destaca desta(s) experiência(s)? Comente.

No processo de não formal eu acredito, assim, eu gosto muito de fazer cursos rápidos, então isso me ajuda muito e palestras, adoro ver palestras. Então, assim, se

tem alguém em Joinville que vê, é importante, então teve Leandro Karnal, fui ver, teve aquele Drauzio Varella alguns anos atrás, eu fui ver, tem tudo porque aparece, eu vou lá ver, eu vou sempre eu vou escutar

referências, grandes referências. O *Piangers* quando teve, eu fui ver. Agora teve, ano passado, a *Expogestão*, eu participei também de algumas palestras. E, às vezes, são temas: “ah, mas não tem nada ligado a saúde, não tem nada ligado a educação”, ótimo, é lá que eu quero ir, né? Então, eu acredito que esses processos que não são não tão pedagógicos, são informais, digamos assim, me alimentam. Porque a forma como ele se comunica, a forma como aquela pessoa narra, a forma como ele traz o slide, uma forma de pensar, a forma como ele conta uma história, que me faz refletir. Isso, pra mim, tudo é exemplo e é bagagem pra minha sala de aula. Porque eu digo assim, até eu fui paraninfa dos alunos, duas vezes, eles me chamam pra mim contar a trajetória deles na cerimônia do jaleco. Então sempre me chamam e eles gostam porque eu gosto muito de contar história. Gosto muito de contar história. E eu acho que a sala de aula é muito isso, né? Você contar histórias de vivências que eu tive. Histórias de pacientes que já passaram na minha vida, histórias de momento atual, político e questões de problemas sociais, de problemas que, às vezes, é violência doméstica, é feminicídio, mas que conseqüentemente vai impactar na saúde, na saúde pública e vai acabar sendo pessoas que eles vão cuidar daqui pra frente. Então tudo pra mim me alimenta em sala de aula. Eu acho que o professor tem que ser um pouco contador de histórias. Então eu gosto de ir em palestras para escutar histórias pra depois eu repassar elas. É isso.

e) Agora relembre toda a sua trajetória escolar e destaque os saberes docentes que você adquiriu em cada percurso educacional e formativo:

Na fase "A" (de Antecedente) considerando as respostas fornecidas na Parte I

Na fase "B" (de Base) considerando as respostas fornecidas na Parte II

Na fase "C" (de Começo) considerando as respostas fornecidas na Parte III

Na fase "D" (de Desenvolvimento) considerando as respostas fornecidas na Parte IV

Da fase A, acho que é amor. Amor. É isso que ficou pra mim. Eu acho se for relembrar os saberes docentes? Ah é o saber do cuidado, do zelo, do amor, com certeza. É isso que ficou.

B, as respostas da parte dois é da base, da minha graduação, né? Da minha graduação eu acho que foi tanta coisa, gente, tanta coisa. Mas eu acho que aqui foi muito engraçado isso, mas é uma questão muito pessoal, né? Muito aprendizado pessoal, assim, de evolução, de amadurecimento, né? De ciclo vital, sabe? De perda do paciente, de como lidar com a parte psicológica. Eu acho que foi muito isso, isso é muito bem impactante pra mim. Nessa minha formação, talvez é isso, acho que o aprendizado em relação a parte da vida. Eu acho que seria a vida assim. Me preparar pra vida. Acho que a minha base foi isso, domínio da técnica e aprendizado pra vida. É isso aí.

C, três anos de experiência na docência eu acho que foi de saber docente. Eu acho que foi toda essa parte de abrir o curso de Enfermagem, né? Então nos primeiros três anos pra mim o meu saber maior foi esse grande desafio de abrir o curso de graduação de enfermagem e ter toda essa responsabilidade, mas também ter esse privilégio, de ter, realmente, aprendido muito. Acho que em toda essa parte educacional, né? Ministério da Educação eu acho que, talvez, o saber aqui é o saber pedagógico que entrou muito, porque eu tive que ler muito pra poder também colocar a matriz curricular, o projeto pedagógico do curso num trajeto coerente e competitivo também. Então acho que pedagógica. Aqui entra toda a parte pedagógica.

E o D, saber docente. Então eu acho que aqui entra a parte do todo, de poder aprender sobre o processo geral, né? Não somente técnico, não somente de vida, não somente de zelo, de amor, mas um pouco do mundo que a gente está vivendo, das atualidades e tudo mais e poder passar isso pros alunos em sala de aula, trazer isso, acho que, talvez esse meu processo formativo que não é tão informal, eu acho que seria isso, né? Me nutrir de bagagem científica, mas também atual, sabe? Contemporânea. Pra eu trazer pros meus alunos e me tornar competitiva pra eles, né? Porque a professora tem que ser moderna, né gente? Nesse mundo tão tecnológico e moderno, acho que me ajuda também a estar sempre ligada, né? Sempre estar conectada com a geração deles, né? Acho que seria isso.

Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 28/06/2024.

1. Identificação do material bibliográfico: () Tese (X) Dissertação () Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: Luciene Gomes Pimenta Cabral

Orientador: Prof. Drª Rita Buzzi Rausch

Data de Defesa: 17 de Junho de 2024

Título: Constituição identitária de enfermeiras-professoras universitárias em seus percursos profissionais docentes.

Instituição de Defesa: Universidade da região de Joinville - Univille

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral (X) Sim () Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.

Documento assinado digitalmente
gov.br LUCIENE GOMES PIMENTA CABRAL
Data: 28/06/2024 08:59:02-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Assinatura do autor

Joinville, 28 de junho de 2024

Local/Data