

O percurso formativo de docentes de Enfermagem na educação superior: de enfermeira a professora

El itinerario formativo de los profesores de enfermería en la enseñanza superior: de enfermero a profesor

Luciene Gomes Pimenta Cabral

Rita Buzzi Rausch

Universidade da Região de Joinville

Joinville - Brasil

Resumo

Este texto reflete sobre como enfermeiros/as com formação em bacharelado tornaram-se professores/as de referência na compreensão de seus acadêmicos. Trata-se de pesquisa qualitativa de campo, que utilizou questionário misto com doze acadêmicos e entrevistas narrativas com quatro docentes, eleitas por seus acadêmicos como as melhores professoras. A partir da análise de conteúdo apoiada em Bardin (2016), os resultados revelaram que seus percursos docentes foram permeados pela continuidade da formação, com a realização de mestrado, doutorado e residência multiprofissional. Outros fatores relevantes foram a contínua formação pedagógica em cursos nas instituições de educação superior em que atuam e a autoformação. Conclui-se que, para a valorização do enfermeiro/a que se torna professor/a da educação superior, é vital a elaboração de políticas públicas para esse segmento educacional, visto que constatamos situações pontuais e, em sua maioria, individuais.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Superior; Enfermagem.

Resumen

Este texto reflexiona sobre cómo enfermeros con licenciatura se convirtieron en profesores de referencia en la comprensión de sus alumnos. Se trata de un estudio de campo cualitativo, que utilizó un cuestionario mixto con doce estudiantes y entrevistas narrativas con cuatro profesores, elegidos por sus alumnos como los mejores docentes. Mediante un análisis de contenido basado en Bardin (2016), los resultados revelaron que sus trayectorias docentes estaban permeadas por la continuidad de su formación, con másteres, doctorados y residencias multiprofesionales. Otros factores relevantes fueron la formación pedagógica continua en cursos de las instituciones de enseñanza superior donde trabajan y la autoformación. Concluimos que es fundamental el desarrollo de políticas públicas para ese segmento educacional, a fin de valorizar a los enfermeros que se tornan docentes en la enseñanza superior, dado que encontramos situaciones específicas y, en su mayoría, individuales.

Palabras clave: Formación de profesores; Educación Superior; Enfermería.

O percurso formativo de docentes de Enfermagem na educação superior: de enfermeira a professora

Introdução

Esta pesquisa reflete sobre a profissionalização docente na educação superior, com foco no curso de Enfermagem, visto que a formação do bacharel tem sua matriz curricular voltada para a área assistencial. Embora a formação os prepare, com maior enfoque, para a assistência propriamente dita, constata-se que muitos profissionais, atualmente, desempenham funções em diversas outras áreas, sendo à docência uma delas.

Os estudos de Ribeiro-Barbosa *et al.* (2022) evidenciam como se manifesta a inserção dos enfermeiros na docência, neste percurso, em sua análise crítica, validam nossa afirmativa ao destacarem que “é sabido que a aproximação do enfermeiro com o universo da sala de aula tem sido cada vez mais frequente [, por diversos motivos,] e, comumente, ocorrido nos primeiros anos da sua atividade profissional” (Ribeiro-Barbosa *et al.*, 2022, p. 8).

Esta produção é parte de dissertação defendida no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), na Universidade da Região de Joinville (Univille), em Joinville, SC, no sul do Brasil. Pesquisa desenvolvida com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/ Univille) sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 63802822.5.0000.5366. Uma investigação desenvolvida junto aos acadêmicos formandos do curso de Enfermagem do ano de 2022 e docentes do respectivo curso, da Universidade da Região de Joinville (Univille), em Joinville, SC, Brasil.

Em busca do seu objetivo, a metodologia escolhida para o desenvolvimento desta investigação qualitativa (Ludke; André, 2014) foi da pesquisa de campo (Gonsalves, 2001), em que, na primeira fase da pesquisa, foi aplicado um questionário misto (Amaro; Póvoa; Macedo, 2005) a doze acadêmicos de enfermagem – recurso que culminou na indicação de quatro professoras docentes no curso de Enfermagem. Na sequência, na segunda fase da pesquisa de campo, com contribuição da entrevista narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2002) foi possível levantar aspectos da formação das professoras eleitas e, após análise de conteúdo (Bardin, 2016) foi possível identificar presença ou ausência da formação pedagógica para docência no percurso formativos destas profissionais eleitas na amostra, como se apresenta mais detalhadamente na sequência.

Vale ressaltar que, por pesquisa de campo, compreendemos:

[...] 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 (Gonsalves, 2001, p. 67).

Portanto, nesta dinâmica que revela nosso interesse em investigar os fenômenos no contexto em que estes acontecem, os instrumentos utilizados para a produção de dados foram, na primeira etapa, um questionário misto¹ encaminhado especificamente à turma de formandos de 2022, que foi composta por 18 acadêmicos, dos quais 12 aceitaram participar.

Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas narrativas com as 4 enfermeiras que atuam como professoras, profissionais eleitas pelos acadêmicos como as melhores, destacadas entre 17 profissionais com formação acadêmica nas mais diversas áreas, grupo que compunha o corpo docente naquele momento.

“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 [...]” (Ludke; André, 2014, p. 39). Em especial, a entrevista narrativa é uma técnica que 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 (Jovchelovitch; Bauer, 2002)

No desenvolvimento, inicialmente, buscamos identificar junto aos acadêmicos formandos do curso de Enfermagem do ano de 2022, da Universidade da Região de Joinville (Univille), em Joinville, SC, sul do Brasil, com a aplicação dos questionários mistos (Amaro; Póvoa; Macedo, 2005), quem foi o seu professor/a marcante e por qual motivo foi escolhido. Na sequência, buscamos o contato com as professoras eleitas pelos acadêmicos e personificadas essas profissionais por meio de entrevista narrativa, identificamos os caminhos percorridos pelas quatro professoras eleitas como referência, dada a ausência de formação pedagógica nos cursos de bacharelado em Enfermagem, formação comum à todas as selecionadas.

Nesta conduta, partimos para a análise de conteúdo apoiada em Bardin (2016). “[...] 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” (Bardin, 2016, p. 41).

O percurso formativo de docentes de Enfermagem na educação superior: de enfermeira a professora

Assim, a partir das entrevistas narrativas, com vistas a conhecer os percursos formativos das enfermeiras que atuam como professoras na educação superior, utilizamos para a formulação das categorias de análise a proposta de Vaillant e Marcelo (2015), apoiadas em sua obra *O A, B, C e D da formação docente*, em que descrevem 4 aspectos da formação docente, sendo: A corresponde aos antecedentes; B corresponde à base, que se refere à formação inicial; C, ao começo, que considera os primeiros anos na profissão; e D, ao desenvolvimento profissional docente, que integra todos os percursos anteriores e a formação continuada.

Neste proceder, identificamos os caminhos percorridos pelas quatro professoras eleitas como referência para refletirmos sobre a temática, dada a ausência de formação pedagógica nos cursos de bacharelado em Enfermagem, formação comum à todas as selecionadas.

Na apresentação dessa proposição, este artigo está dividido em três partes, sendo *O ensino superior no Brasil, na atualidade*, seguido de *O curso de Enfermagem e a formação do enfermeiro/a que vem a ser professor/a e, por fim, Amostragem dos percursos formativos de enfermeiras que atuam como professoras na educação superior* faz a apresentação das professoras participantes desta pesquisa e seus percursos profissionais docentes, a partir de sua formação em Enfermagem.

O ensino superior no Brasil, na atualidade

Nossa reflexão acerca da profissão docente no Brasil, parte da Lei nº 9.394/1996, intitulada Lei das 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 até a formação superior. Da referida lei, destacamos o Capítulo IV, intitulado “Da Educação Superior” (Brasil, 1996, n. p.), 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 do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais, para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua (Brasil, 1996, n. p.).

O Art. 61 (Brasil, 1996) 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, n. p.). Por sua vez, 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” (Brasil, 1996, n. p.), 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, n. p.).

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).

Com o propósito de aprimorar a educação ofertada no País, em junho de 2014, o Ministério da Educação, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, 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 da educação superior, entendemos ser relevante destacar as metas que dizem respeito a este segmento, as quais nos auxiliam na reflexão sobre o que se encontra vigente no país para a educação superior.

O documento estabelece que no decênio deverá haver um aumento significativo no número de mestres e doutores para atuar no ensino superior (Brasil, 2014). Mas, contudo, o texto não indica que caminho será tomado para que esta meta seja alcançada com foco na educação de qualidade almejada. Neste sentido, ao analisar a proposição estabelecida no/pelo PNE (Brasil, 2014) observamos que os aportes jurídicos são pensados de forma fragmentada e desconectada da realidade, haja vista que o texto, pretensamente, oferece

O percurso formativo de docentes de Enfermagem na educação superior: de enfermeira a professora

um norte a ser seguido, porém sem um direcionamento jurídico, lacuna visível pela ausência das estratégias de implementação.

Ainda, em decorrência desta questão, observamos, mesmo que em matéria em que o tema surge sob outro enfoque, a presente dificuldade de realização das metas estabelecidas no PNE, conforme publica Pimenta (2023, n.p.), quando escreve “de acordo com a *Campanha Nacional pelo Direito à Educação*, 86% das metas do Plano Nacional de Educação estão sendo descumpridas e há retrocesso em 45% delas”. De todo modo, para seguirmos nossa discussão, do PNE (Brasil, 2014), cabe destacar as metas 13 e 14, as quais detalhamos a seguir

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 [...];

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.).

Com relação à Meta 15 (Brasil, 2014), 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 em que atuam. Esta meta destaca a importância e a relevância de uma política nacional que enfoque a capacitação dos profissionais da educação, visto que esta é uma lacuna profunda que dificulta a qualificação do profissional que atua na educação superior.

Entretanto, o documento PNE (Brasil, 2014) tem como foco estabelecer metas norteadoras para o alcance de um objetivo maior, trazendo características mais amplas e abrangentes visando um resultado. Neste sentido, um personagem que não pode ficar alheio à discussão é o professor.

Em entrevista concedida pelo professor Nóvoa², Lomba e Faria Filho (2022, p.3), destacam que

Houve um desenvolvimento extraordinário de todo tipo de especialista em educação [...] 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 educação.

No bojo de uma transformação significativa no meio acadêmico, portanto, a presença de todos os atores envolvidos no processo é vital e deve prevalecer. A leitura dos textos

jurídicos nos leva a refletir que é premente uma discussão aprofundada sobre a formação do professor da educação superior, visto que o que está posto não proporciona diretrizes claras que contemplem a toda a categoria, subsidiando uma sustentação que proporcione o suporte, a qualidade e a segurança necessária para atuar neste segmento.

Mais especificamente, sobre o ensino superior no Brasil voltado para a graduação em Enfermagem, seguimos em pesquisa no que está disposto nos textos jurídicos. Encontramos que o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Superior (CES), pelo Parecer nº CNE/CES nº 1.133/2001 apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição (DCN) (Brasil, 2001). Neste documento, o Parecer nº CNE/CES nº 1.133/2001, ao buscarmos por orientações para a formação pedagógica que ampare a capacitação docente de enfermeiros, como possibilidade da ampliação/continuidade de suas carreiras profissionais, identificamos que, na prática, esse aspecto não se dá de forma efetiva (Brasil, 2001). Diante da lacuna no texto jurídico, procuramos sustentação em Calza, Pasqualli e Lopes (2023, p. 25)

[...] 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 [...].

Os autores descrevem a dificuldade da formação pedagógica que se apresenta aos profissionais da Enfermagem, com formação técnica, que desejam ampliar suas trajetórias profissionais alcançando os cargos de docência (Calza; Pasqualli; Lopes, 2023). Do mesmo modo, identificamos com todas as entrevistadas na pesquisa de campo (Gonsalves, 2001), em narrativas que indicam que a formação pedagógica para a docência na área da saúde só foi adquirida por investimentos próprios.

O curso de Enfermagem e a formação do enfermeiro/a que vem a ser professor/a

A organização da Enfermagem como campo de saber teve seu início em meados do século XX, na Inglaterra, com *Florence Nightingale*, que travou muitas batalhas para instituí-la em uma sociedade preconceituosa e centrada na figura masculina (Silva *et al.*, 2022).

No Brasil, com o intuito de 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. Na passagem entre o final do

O percurso formativo de docentes de Enfermagem na educação superior: de enfermeira a professora

séc. XIX e início do XX, 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 normatizações quanto ao currículo, tempo de duração do curso e padronização do conteúdo curricular. A regulamentação do exercício profissional da enfermagem no Brasil foi sancionada pela Lei nº 7.498/86 de junho de 1986 (Brasil, 1986) e pelo Decreto nº 94.406/87 de 08 de junho de 1987 (Brasil, 1987).

A DCN anteriormente citada é composta por 16 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.

Ressaltamos o Art. 3º, que aborda o perfil do formando do egresso/profissional. No item I, destaca-se que o enfermeiro deve ser “[...] capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como produtor da saúde integral do ser humano” (Brasil, 2001, p.20); 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 Art. 6º trata dos conteúdos essenciais para o curso de graduação em Enfermagem, destacando, no item d, das Ciências da Enfermagem: “Ensino de Enfermagem: os conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem” (Brasil, 2001, p. 21).

A partir deste detalhamento, sentimos a ausência de especificação que oriente a formação do profissional enfermeiro, também, para o campo da docência, visto que

[...] [O] enfermeiro professor, cuja prática docente perpassa pela responsabilidade de formar o técnico de Enfermagem para atuar no mundo do trabalho com criticidade, humanização e ética, atendendo às demandas de saúde da população e respeitando os princípios do SUS. Portanto, a qualidade formativa do enfermeiro docente guarda relação com a qualidade da educação, logo, com a qualidade da formação do técnico de Enfermagem e, em último caso, com a qualidade do cuidado e da efetividade na prática da própria política de saúde vigente (Ribeiro-Barbosa, 2022, p. 3).

Neste contexto, consideramos importante ressaltar a necessária inclusão de disciplinas que favoreçam a formação do profissional enfermeiro para o campo da docência, de modo que as matrizes curriculares possam ser compostas disciplinas que direcionem a este fim, oferecidas com o devido aprofundamento, com cargas horárias apropriadas e de modo equiparado com as demais disciplinas na graduação (Carneiro; Porto, 2014).

Amostragem³ dos percursos formativos de enfermeiras que atuam como professoras na educação superior

A proposta desta seção é identificar quais foram os caminhos trilhados por quatro (4) enfermeiras, participantes nesta investigação, as quais deram início às suas trajetórias no bacharelado em Enfermagem, chegando à docência na educação superior, a partir das suas próprias perspectivas.

A seguir no *Quadro 1*, apresentamos as quatro (4) participantes da pesquisa, profissionais eleitas pelos acadêmicos como as melhores professoras. Utilizamos nesta pesquisa, com a autorização de todas as participantes, seus nomes reais.

Quadro 1 – Professoras participantes da pesquisa

Nome	Resumo do Currículo Lattes
Aline (2023)	Atua como docente adjunta dos cursos de Enfermagem e Medicina da Universidade da Região de Joinville (Univille), em Joinville - SC. 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 (2023)	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 pela Univille (2015). Doutora em Saúde e Meio Ambiente pela Univille – SC (2020). Coordenadora do curso de Enfermagem da Universidade da Região de Joinville (Univille). Professora adjunta da Universidade da Região de Joinville (Univille). Experiência profissional em docência em pós-graduação em Enfermagem na Faculdade Herrero e Instituto de Ciências e Arte. Atuação profissional em áreas hospitalares e gestão de saúde, de enfermagem e responsabilidade técnica de centros dialíticos.
Flaviane (2023)	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 Ministério da Saúde. 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 em Joinville - SC (2022-2023). Atualmente, exerce docência, pesquisa e extensão na área da Saúde da Universidade da Região de Joinville (Univille) e

O percurso formativo de docentes de Enfermagem na educação superior: de enfermeira a professora

	coordena a Comissão de Residência Multiprofissional em Saúde (COREMU) em terapia intensiva e neurologia do Hospital Municipal São José.
Sandra (2023)	Enfermeira especialista em Saúde Materno Infantil e Obstetrícia - GHC (2016). Mestre pela Univille (2021); doutoranda em Saúde e Meio Ambiente (Univille). Especialista em Ginecologia e Obstetrícia na modalidade de residência multiprofissional – GHC (2016). Pós-graduanda em Sexualidade Humana (CBlif Miami); 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 da universidade da Região de Joinville (Univille), vice coordenadora do curso de Enfermagem da Univille e professora adjunta III nos cursos da saúde da Univille. Professora coordenadora da Liga Acadêmica de Enfermagem em Ginecologia e Obstetrícia (LAGOE).

Fonte: Primária (2023)

O currículo *Lattes* das professoras participantes desta pesquisa evidenciou trajetórias formativas de alta qualificação e, a partir desta constatação, reconstruiremos esse percurso. Para melhor visualização, o *Quadro 2* traz o percurso trilhado pelas professoras na construção de sua identidade docente e que as levaram a alcançar um lugar de relevância na profissão. Destacamos as falas que mais representam a categoria estabelecida.

Quadro 2 – Movimentos fundamentais e seus desdobramentos

	Categorias
Movimentos fundamentais à constituição identitária docente de enfermeiras que se constituem professoras	Do curso de Enfermagem à formação pedagógica
	Da pós-graduação à busca da excelência profissional
	Da experiência à construção de saberes docentes
	A oportunidade de crescimento a partir da formação em serviço

Fonte: Primária (2023)

Do curso de Enfermagem à formação pedagógica

Esta categoria visa abordar o percurso percorrido 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. Refletindo sobre esta constatação, Coelho *et al.* (2020) 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 necessária 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 (Coelho *et al.*, 2020, p. 13276).

Ilustramos essa categoria com a fala da professora Sandra (2023): “o que eu poderia classificar como ‘parte pedagógica’ foi aprender a formatação do Word e a metodologia da ABNT”.

É possível constatar que o curso de Enfermagem apresentou avanços nos últimos anos; no entanto, como um curso de bacharelado, não oportuniza uma formação que prepare o profissional para a docência. No Brasil, a formação no curso de graduação em Enfermagem buscou alinhar-se com as DCN, no sentido de transpor o paradigma Flexneriano⁴ que modelou as matrizes curriculares dos cursos de 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 voltada, por exemplo, para a possibilidade de formar um enfermeiro com habilidade também para a docência, para além da capacidade técnica (Carneiro; Porto, 2014).

Da pós-graduação à busca da excelência profissional

Dando continuidade à formação, são descritas a seguir as contribuições que os cursos de pós-graduação trouxeram para as professoras entrevistadas. Na fala da professora Sandra (2023), identificamos como a realização da residência multiprofissional contribuiu para a sua formação: “A vivência da residência, acho que me deu muita bagagem para a questão docente [...] porque eu sei os dois lados da moeda” (Sandra, 2023).

A professora Sandra (2023) se refere à Lei nº 11.129, de 30 de junho de 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.).

Corroborando 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, em uma formação voltada para educação e ensino, trouxe para sua construção identitária profissional:

No ano de 2023, eu iniciei o mestrado [...] e aí sim eu tive uma formação pedagógica. A gente tinha disciplina de didática, tinha práticas, tinha uma carga

O percurso formativo de docentes de Enfermagem na educação superior: de enfermeira a professora

horária que tínhamos que fazer na graduação. Na mesma época, comecei a dar aulas na pós-graduação em uma universidade privada [...] muito dessa parte mais teórica eu vi melhor na especialização e no mestrado (Aline, 2023).

Logo, ao ingressar no mestrado, na grande parte das formações que tem caráter voltado para educação e ensino, o aluno se depara com uma nova forma de aprender, distinta do que foi praticado e vivenciado durante a graduação. O mestrado é o descortinar de um novo universo, em que se apreende, de forma sistematizada, outras possibilidades em estratégias de aprendizado. Essa afirmativa está apoiada em que publica:

Ao relatarem suas primeiras impressões sobre o curso, os mestrandos manifestam uma dupla perspectiva: as dificuldades enfrentadas inicialmente, ao se depararem com as leituras e demandas do [...] [Mestrado], para as quais muitos deles não se sentem preparados, mas também o encantamento com a cultura acadêmica e a inserção na pesquisa, que desvelam aspectos da realidade até então vistos por eles na perspectiva do senso comum (Ambrosetti; Calil, 2016, p.95).

Os mestrados que fazem parte de programas de formação continuada e de desenvolvimento profissional vão 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, impactando suas atividades teórico-práticas e respondendo às necessidades de aprendizagem dos estudantes. Estes programas envolvem aprendizagem, aperfeiçoamento e desenvolvimento de competências profissionais (Ferreira; Nunes, 2019).

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

Eu falo que o mestrado foi um divisor de águas. Ele te prepara muito para a docência, tanto em relação à sala de aula, a você escrever, ao desafio de melhorar a tua escrita o tempo inteiro - e nunca tá bom [...]. Atualmente, eu estou no doutorado [...] tanto o mestrado quanto 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 você leva para a vida pessoal e profissional. Com certeza, o doutorado me molda, não somente por causa das disciplinas, mas pela parte desafiadora de escrever uma tese (Elviani, 2023).

Entretanto, alcançar este lugar não é tarefa fácil. Uma pesquisa publicada no final do ano de 2021 pela *Education at Glace*, realizada pela Organização de Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE), traz destaques sobre a formação e conclusão da formação superior em países da América do Sul e Central (OECD iLibrary, 2021).

Destacamos um tópico que consideramos relevante - e preocupante - quando pensamos na continuidade da formação ao cursar a pós-graduação. O estudo destaca 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 de 14,33% e 0,84%, respectivamente (OECD iLibrary, 2021).

Ainda neste sentido, mesmo que a dimensão deste artigo não permita explorar, consideramos necessário indicar situações relacionadas à formação e valorização profissional que nos inquietam. Nos referimos ao caminho mais comum, em busca da empregabilidade com remuneração e condições de trabalhos adequadas a formação e progressão de carreira de mestres e doutores no Brasil, o concurso público. Tema esse que atravessa a pesquisa de Almeida (2020) que investigou o desenvolvimento profissional de professores. Talvez seja esse indicativo de, ainda, termos tímido investimento da iniciativa de capital privado, na valorização de pós-graduados no Brasil? Conforme publica Marques (2024, p. 30, grifo nosso), “a maioria dos doutores está empregada em universidades públicas, enquanto o mercado de trabalho para os mestres vem se tornando cada vez mais diversificado, com grande presença em empresas privadas”. Portanto, estas são faces de um cenário que cabe investigar na garantia da discussão crítica, que aqui também cabe como tema para o desdobramento deste em pesquisas.

De todo modo, acompanhando as falas das professoras participantes desta pesquisa, é possível observar que a continuidade do aperfeiçoamento é um caminho que possibilita riqueza para o crescimento profissional e pessoal. Emerge, a partir da narrativa destas professoras, de como a decisão da continuidade formativa foi determinante para o desenvolvimento profissional e construção das suas identidades como docentes.

A seguir, evidenciamos a influência da autoformação na construção de um profissional qualificado. A professora Elviani (2023) revela uma vivência para exemplificar:

Eu gosto muito de fazer cursos [...], isso me ajuda muito, adoro ver palestras. Assim, se tem alguém em Joinville que é importante, teve 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

O percurso formativo de docentes de Enfermagem na educação superior: de enfermeira a professora

ligados à saúde, à educação; ótimo, é lá que quero ir. [...] 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, é exemplo e é bagagem para minha sala de aula (Elviani, 2023).

Portanto, a autoformação pode ser entendida como o investimento que o sujeito faz em si mesmo e na sua formação, partindo de uma tomada de consciência das suas potencialidades e limitações (Marcelo, 1999).

Neste sentido, 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.

A professora Flaviane (2023) investiu em sua autoformação desde a graduação. Podemos identificar essa determinação em 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, à noite. Fazia tudo quanto é tipo de bico. Fazia estágio extracurricular na hora do almoço para ganhar o almoço do hospital. Ou seja, minha vida era dentro da universidade, eu acordava e, praticamente, dormia lá dentro. Apesar das dificuldades, tive muitas oportunidades e agarrei cada uma delas. 'Isso vai ajudar na minha formação, então vou fazer', e ia costurando o meu currículo. Planejei isso mesmo! Queria o melhor currículo possível, porque queria o melhor emprego, a melhor oportunidade. Eu tinha essa cabeça (Flaviane, 2023).

Pimenta e Ghedin (2012, p.132) refletem sobre essa dedicação ao ressaltarem que “o conhecimento teórico ‘não se adquire olhando’, ‘contemplando’, ‘ficando ali diante do objeto’; ainda mais, é preciso tomar “esse existente como referência”.

Alcançar um lugar de destaque vem sempre sustentado por muito esforço e determinação, independentemente de que lugar estejamos nos referindo. No âmbito da docência universitária não é diferente. É necessário saber traçar uma meta e ir em busca desse objetivo. Muitas oportunidades surgirão pelo caminho e, quem estiver pronto, terá condições de aproveitá-las.

A seguir, a terceira categoria teve como meta conhecer em que momento despontou, na história das enfermeiras que se tornaram professoras, o saber docente.

Da experiência à construção de saberes docentes

A professora Sandra (2023), refletindo sobre o tema que intitula este subtópico, mencionou:

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 (Sandra, 2023).

Para esta profissional, sua bagagem está intimamente ligada ao seu fazer. O professor tem consciência do seu papel e da responsabilidade em relação ao seu aluno e, conseqüentemente, vê seu educando como um ser integral. É mais do que ministrar um conteúdo; é pensar se ele foi compreendido e se o que foi transmitido fez sentido para o outro. Afinal, o que faz sentido permanece como conhecimento adquirido.

Neste fundamento, a compreensão do seu papel enquanto docente vai ao encontro do pensamento de Freire (2020, p. 26-27):

É que no processo de aprender e, 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.

A oportunidade de crescimento a partir da formação em serviço

A formação inicial do professor, por não ser direcionada para este propósito, deixou lacunas. Uma maneira de suprir essas deficiências é o suporte oferecido pela própria universidade, por meio de um departamento composto por um corpo docente, cujo objetivo seja formar e qualificar seu quadro funcional, mediante capacitações específicas. Nas considerações de Marcelo (1999, p. 166):

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 movimento de troca que os professores adquirem um sólido conhecimento, através desse aperfeiçoamento.

Nesse viés, a professora Flaviane (2023) destaca a importância da participação nos encontros de formação continuada:

O percurso formativo de docentes de Enfermagem na educação superior: de enfermeira a professora

Eu sempre participo de todos os processos de formação continuada; às vezes, nem todos que gostaria, mas sempre estou envolvida nos processos. Eles sempre são importantes para o 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 [...]. 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 [...] (Flaviane, 2023).

Complementando tal importância, a professora Aline (2023) reforça que:

Na [...] [universidade], tem o CIP [Centro de Inovação Pedagógica], que promove sempre as formações docentes, intensivos, etc. Estes acontecem sempre em fevereiro e em julho, com esse caráter de formação para a docência. Eu sempre aproveitei todas as oportunidades de formação que tinha (Aline, 2023).

Com base nas declarações 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 docente. Nesse ambiente de troca com outros professores e especialistas, há um aumento e qualificação no repertório de saberes. É possível rever e desenvolver habilidades, aprimorando, assim, as práticas de ensino.

A partir dessas reflexões, apreendemos que o bacharelado em Enfermagem não foi o suficiente para preparar estas profissionais para a docência. São as

[...] 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 (Marcelo, 1999, p. 179).

As análises nos possibilitaram compreender que o alcance do reconhecimento como professora marcante na trajetória acadêmica dos seus alunos foi constituído por muitas trilhas. A formação inicial permitiu vislumbrar alguns conhecimentos fundantes para a construção dos saberes docentes, mas foram os cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, e a formação em serviço, por intermédio das propostas formativas da instituição de ensino superior, o grande diferencial para esta qualificação.

Entretanto, com base nas respostas das professoras entrevistadas, esta pesquisa revelou que é importante considerar que o desejo de qualificação é atravessado, muitas

vezes, por fatores como oportunidade de acesso, tempo, entre outros. Assim, a iniciativa pessoal se destacou como um elemento definidor para essa qualificação.

Considerações finais

Este artigo apresenta uma investigação vinculada ao Mestrado em Educação (PPGE), na Universidade da Região de Joinville (Univille), em Joinville, SC, no sul do Brasil, proposição que buscou refletir sobre como enfermeiras com formação em bacharelado tornaram-se professoras de referência na compreensão de seus acadêmicos. Neste intuito, apresentamos o curso de Graduação em Enfermagem, a partir de alguns autores e textos jurídicos que o fundamentam.

Observamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição (Brasil, 2001), texto jurídico de referência no planejamento da formação para a Enfermagem, que os artigos que as compõem estão fortemente voltados para a formação do enfermeira/o para o mercado de trabalho. A lacuna se repete nos outros textos jurídicos analisados e, assim, persiste a falta de detalhamento para o alcance de metas na qualificação do profissional em Enfermagem no desenvolvimento de suas carreiras voltadas para a docência, para a qualificação da docência na Enfermagem.

Esta pesquisa nos trouxe, nas falas das professoras participantes, narrativas que representam o percurso trilhado por enfermeiras na construção de sua identidade docente e destacamos nelas, algumas categorias que ilustraram os movimentos fundamentais de seus processos.

No entanto, é importante ressaltar que tais processos partem do indivíduo e não do coletivo. Muitos têm o desejo de continuar se aprimorando, mas realizar esse objetivo está além da intenção, depende de muitos aspectos ligados diretamente ou não às suas ações e ou escolhas. Ou seja, por exemplo, pode vir a envolver disponibilidade de acesso e condições financeiras, mas contudo, revela a contínua e necessária superação de dificuldades. Contexto que, nesta análise, empresta a estas profissionais da enfermagem e as suas trajetórias, na busca de alcançar a eficiência na atuação como docentes do ensino superior, destaque ao saber afetivo-emocional, saber que se sobressai sobre os demais.

Conclui-se que, esta pesquisa reforçou a importância de uma política pública de formação para o professor do ensino superior, tema já há muito discutido. Sem esse fio

O percurso formativo de docentes de Enfermagem na educação superior: de enfermeira a professora

condutor, este professor que chega à educação superior continuará à mercê de ações pontuais que não valorizam a categoria como um todo.

Constatou-se, também, que os profissionais da enfermagem atuam cotidianamente na função de ensinar e a qualificação profissional do setor merece atenção no desenvolvimento de formações com disciplinas que respaldem a pedagogia de ensinar a ensinar.

Referências

ALMEIDA, Paula Cristina Soares Silva de. **Condições do trabalho docente:** políticas e processos de desenvolvimento profissional. 2020, 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

AMARO, Ana; PÓVOA, Andréia; MACEDO, Lúcia. **Metodologias de Investigação em Educação.** Porto: Universidade do Porto, 2005.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. Contribuições do mestrado profissional em educação para a formação docente. **Reflexão e Ação**, [S.l.], v. 24, n. 3, p. 85-104, 7 dez. 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7526>. Acesso em: 25 set. 2024.

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

BRASIL. **Decreto nº 94.406/87 de 08 de junho de 1987.** Regulamenta a lei 7.498, de 25 de junho de 1986, que dispõe sobre o exercício da enfermagem, e da outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 jun. 1987. p. 8853, col. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases [LDB]. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 maio 2024.

BRASIL. **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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 1992. Seção 1, p. 366. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8405.htm. Acesso em: 23 maio 2024.

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 maio 2024.

BRASIL. **Lei 7.498/86, de 25 de junho de 1986.** Dispõe sobre a regulamentação do exercício da enfermagem, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 1986.

Seção 1, p. 9273. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7498.htm. Acesso em: 23 maio 2024

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer nº CNE/CES nº 1.133/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 ago. 2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pces113301.pdf?query=FAM%3%8DLIA. Acesso em: 23 maio 2024.

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 nº 10.683, de 28 de maio de 2003 e 10.429, de 24 de abril de 2002 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jul. 2005. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11129.htm. Acesso em: 23 maio 2024.

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.

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: 16 set. 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: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/17255>. Acesso em: 20 set. 2024.

COFEN. Conselho Federal de Enfermagem. **Bloco Identificação Socioeconômica (Enfermeiros)**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2023.

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

FERREIRA, Rogério Manuel Ferrinho; NUNES, Ana Clara Pica. A formação contínua no desenvolvimento de competências do professor de enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, [S.l.], v. 40, e20180171, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rngenf/a/m3NqtTgs4sLLFDTS9Sw57kH/?format=pdf> . Acesso em: 20 set. 2024.

O percurso formativo de docentes de Enfermagem na educação superior: de enfermeira a professora

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

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

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

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, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gNwmBJ8p9vgw5z9Zmrxm6Tq/> . Acesso em: 10 set. 2024.

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

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/PNLo83.pdf> . Acesso em: 10 out. 2023.

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

MARQUES, Fabrício. Cai interesse por programas de pós-graduação no país. **Revista Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. 340, jun. 2024. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/cai-interesse-por-programas-de-pos-graduacao-no-pais/> . Acesso em: 20 set. 2024.

NOGUEIRA, Maria Inês. As mudanças na educação médica brasileira em perspectiva: reflexões sobre a emergência de um novo estilo de pensamento. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [S.l.], v. 33, n. 2, p. 262-270, jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/y38PYJS6XhKYBrng5jL8ZGc/>. Acesso em: 25 set. 2024.

OECD iLibrary. **Biblioteca online da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)**. 2021. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org>. Acesso em: 23 maio 2024.

PIMENTA, Paula. **Plano Nacional de Educação entra na reta final sem cumprir maioria das metas**. Agência Senado, Brasília, DF, 17 fev. 2023.

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

SEDINI, Sandra. António Nóvoa. IE. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, São Paulo, 01 set. 2021. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoaa/antonio-novoa> . Acesso em: 20 maio 2024.

RIBEIRO-BARBOSA, Juliana Costa; 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, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003165207> . Acesso em: 25 jun. 2024.

SILVA, Jakeline Gavioli de Sousa; 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.unifaema.edu.br/index.php/Revista-FAEMA/article/view/1138> . Acesso em: 23 maio 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

Notas

¹ Os questionários mistos “[...] apresentam questões de diferentes tipos: resposta aberta e resposta fechada” (Amaro; Póvoa; Macedo, 2005, n.p.).

² Segundo Sedin (2021, n.p.), conforme publicado no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IE), António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa é professor universitário português, doutor em Ciências da Educação e História Moderna e Contemporânea. Reconhecido internacionalmente como um grande pensador da educação atual. [...] autor de mais de 150 publicações editadas em 12 países, entre livros, capítulos e artigos, faz suas pesquisas sobre história e psicologia da educação e formação de professores”. Com isso, os efeitos da destacada produção do professor Nóvoa expressivamente refletida em pesquisas e conferências brasileiras da área da Educação, e referindo significativamente sobre a formação dos professores, fundamenta nossa escolha por esse professor/pesquisador em relação ao tema.

³ Uma amostragem, devido ao reduzido recorte da pesquisa de campo.

⁴ Paradigma Flexeriano ou modelo biomédico - Predomina nos tratamentos de saúde e é utilizado para diagnóstico de doenças. Este modelo é centrado no médico e vê o indivíduo de forma fragmentada (Nogueira, 2009).

Sobre as autoras

Luciene Gomes Pimenta Cabral

Mestre em Educação pela UNIVILLE. Pós-graduada em Enfermagem Ginecológica e Obstétrica, pela Universidade São Fidélis. Graduada em Enfermagem pelo Instituto Superior e Centro Educacional Luterano Bom Jesus. Atualmente é enfermeira, preceptora e professora de ensino superior I, da UNISOCIESC - Sociedade Educacional de Santa Catarina, Doula formada pela Associação Nacional de Doulas e analista técnico em gestão e promoção de saúde - Secretaria de Estado de Saúde (SES-SC). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente (GETRAFOR/UNIVILLE).

E-mail: lupimenta@ofnet.com.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9638-3389>.

Rita Buzzi Rausch

Doutora em Educação (UNICAMP) e Pós-Doutora em Educação (UFSC). Professora voluntária na FURB e lidera o Grupo de Pesquisa Formação de professores e práticas educativas (GPFORPE). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. Professora visitante no PPGE da UNIVILLE e integra o Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente - GETRAFOR. É membro do NUPEDOC - Núcleo de Formação de Professores, Escola, Cultura e Arte (UFSC) e RIPEFOR - Rede Interinstitucional de Pesquisa de Formação e Práticas Docentes.

E-mail: ritabuzzirausch@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9413-4848>.

Recebido em: 01/11/2024

Aceito para publicação em: 16/04/2025