UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA DA GRAÇA DELUQUE GOMES

A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES DO CURSO DE ENFERMAGEM DA UNEMAT/CÁCERES

CÁCERES-MT
2026

MARIA DA GRAÇA DELUQUE GOMES

A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES DO CURSO DE ENFERMAGEM DA UNEMAT/CÁCERES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora professora Dra. Loriége Pessoa Bitencourt

CÁCERES-MT

2026

© by Maria da Graça Deluque Gomes, 2026.

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT Catalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

G633c Gomes, Maria da Graça Deluque.
A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES DO CURSO DE ENFERMAGEM DA UNEMAT/CÁCERES / Maria da Graça Deluque Gomes. - Cáceres, 2026.
124f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação/CAC-PPGEDU - Cáceres - Mestrado Academico, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Loriége Pesssoa Bitencourt.

1. Pedagogia Universitária. 2. Docência em Saúde. 3. Docente de Enfermagem. 4. Formação de Professores. 5. Constituição Docente. I. Bitencourt, Loriége Pesssoa. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 616-083

MARIA DA GRAÇA DELUQUE GOMES

A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES DO CURSO DE ENFERMAGEM DA UNEMAT/CÁCERES

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

_____

Dra. Loriége Pessoa Bitencourt (Orientadora – UNEMAT/PPGEdu)

_____

Dra. Mara Regina Rosa Ribeiro (Membro Titular Externo – UFMT/PPGEN)

_____

Dra. Rosane Maria Andrade Vasconcelos (Membro Titular Interno – UNEMAT/FACIS)

_____

Dr. Gímerson Erick Ferreira (Membro Suplente Externo – UEM)

_____

Dr. Laudemir Luiz Zart (Membro Suplente Interno – UNEMAT/PPGEdu)

APROVADA EM: 26/03/2026.

Em prioridade está minha gratidão a Deus. Em seguida, dedico esta dissertação à toda minha família, pelo incentivo e cuidado nesta caminhada. Em especial, as razões da minha vida, queridas e amadas Márcia (mãe) e Cecília (avó), mulheres que simplesmente amo de todo o meu coração, para além dessa vida.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Á minha orientadora, ***Profa. Dra. Loriége Pessoa Bitencourt,***

agradeço por acreditar no meu potencial e pela oportunidade de cursar o Mestrado em Educação. Sinto-me privilegiada por tê-la conhecido, e grata por fazer parte de sua história profissional. Obrigada pela parceria, paciência com minhas limitações, apoio incansável, comprometimento e dedicação em me conduzir ao longo desses dois anos. Também por ser amável ao ensinar e respeitosa ao sinalizar meus tropeços.

Os saberes que compartilhastes, sem dúvida, foram essenciais para minha constituição e crescimento tanto pessoal quanto profissional. Seus ensinamentos me transformaram e me fizeram perceber que posso ser um instrumento de transformação de outros, assim, experiencio em nossa formação conjunta uma herança freiriana de que ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo. Saiba que seu amor e entusiasmo pela Educação Superior me inspiram, e te tornaste uma referência da professora que almejo ser. Com certeza, eu não poderia ter uma orientadora melhor.

O meu muito obrigada por tudo, com carinho e admiração....

Maria

AGRADECIMENTOS

O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.

(Fernando Pessoa)

A jornada de escrita desta dissertação é uma escolha minha, um sonho que para se tornar realidade não foi sonhado sozinho. Por isso, meu eterno agradecimento aos que, de alguma forma, colaboraram para que este momento se concretizasse:

Eternamente grata ao bom Deus, dono dos meus dias, por me permitir viver esta etapa que tanto almejei na minha carreira profissional, sem Ele nada disso seria possível. Se hoje estou concluindo esta etapa, é porque Ele permitiu e me deu recursos para vencer os obstáculos que quase me fizeram parar. Sua palavra, em Isaias 41:10, me sustentaram até aqui: "Não tenha medo filho, pois estou com você. Não fique ansioso, pois sou o seu Deus. Vou fortalecê-lo. Vou ajudá-lo. Vou segurá-lo firmemente com minha mão".

À toda minha família, o alicerce que me sustentou e me confortou quando eu mais precisei. Especialmente, agradeço à minha mãe (Márcia), ao meu irmão (Matheus) e à minha avó (Cecília), por acreditarem em mim e por serem minha fonte de inspiração. Amo vocês!

Às minhas sobrinhas, Aylla e Mavie, que abrilhantaram minha vida e me deram motivos para ser sua fonte de inspiração. Também agradeço à minha "filha" Agatha Louise, pelo carinho, companheirismo, por trazer leveza e alegria não apenas no período de elaboração deste trabalho, mas na vida. Meu coração é completo com vocês três.

Ao meu tio Gilberto Deluque por me incentivar e ajudar a ingressar no Mestrado em Educação. Obrigada por acreditar que eu sou capaz, serei eternamente grata por tudo.

As professoras do Curso de Bacharelado em Enfermagem da UNEMAT/Cáceres que aceitaram participar desta pesquisa, compartilhando suas histórias de vida e trajetória de formação profissional. Muito obrigada pela colaboração, disponibilidade e confiança, vocês foram fundamentais para que este estudo se concretizasse.

À Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT/Cáceres e ao Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEdu, por me acolher e proporcionar o crescimento profissional. Também a todo o corpo docente do programa por sua dedicação e amorosidade no ato de ensinar. Obrigada por todos os momentos de diálogos enriquecedores que me transformaram.

Aos colegas de mestrado, pelo companheirismo e troca de saberes.

A todos os membros do GFORDOC, pela partilha e contribuição em meu processo de formação e desenvolvimento profissional.

À minha irmã de orientação, Larissa Mamedes, que foi companhia e apoio em todos os momentos. Dividimos lágrimas de tristeza e alegria, sempre acreditando uma na outra e contribuindo com o desenvolvimento de ambos os trabalhos. Obrigada por sua amizade verdadeira Lari, essa vitória é nossa!

Às amigas com quem partilhei essa jornada, Lorrayne e Fernanda Sobrinho, obrigada por ser presença quando mais precisei. Nossos momentos de campanhas foi um alicerce para minha constituição.

A todos os professores que contribuíram para minha formação, desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Em especial, à profa. Ana e à profa. Fran Oliveira que fizeram meus olhos brilhar pela carreira docente; aos professores Ednardo Fornanciari e Flávio Valentim, com quem aprendi a amar a profissão de Fisioterapia, vocês me inspiram.

Enfim, grata a todos que impulsionaram a concretização desta dissertação.

OBRIGADA!

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual se pôs a caminhar.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta dissertação de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), vincula-se à linha de pesquisa: Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas e ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Docência (GFORDOC). O estudo insere-se no campo da Pedagogia Universitária e tem como questão norteadora: como os profissionais bacharéis do curso de graduação em Enfermagem da UNEMAT/Cáceres se constituem docentes universitários? E o objetivo geral visou compreender o processo de constituição da docência universitária a partir das trajetórias de formação e desenvolvimento profissional dos docentes do Curso de Bacharelado em Enfermagem da UNEMAT, Campus Universitário "Jane Vanini" – Cáceres/MT. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, do tipo Estudo de Caso, utilizando-se procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os instrumentos de coleta de dados incluíram o questionário de caracterização docente, elaborado na plataforma *Google Forms*, e entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos da pesquisa foram seis docentes do curso de Enfermagem, lotadas na Faculdade de Ciências da Saúde da UNEMAT. Para o tratamento dos dados, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo, conforme por Bardin (2016), e foram identificadas três categorias fundantes do estudo. Os resultados revelam que o ingresso na docência ocorreu por diferentes motivos: oportunidade de trabalho; identificação com as experiências formativas vivenciadas durante a graduação; influência familiar e de professores; insatisfação e decepção com a prática assistencial hospitalar; e a busca por retorno financeiro. Os discursos das participantes evidenciam que a constituição docente das professoras do curso de Enfermagem da UNEMAT/Cáceres é diversificada, singular e multifacetada, embora apresente aspectos comuns, como o ingresso na docência com pouca ou nenhuma preparação pedagógica, a vivência de tensões e dificuldades ao longo da carreira e a percepção da necessidade de busca contínua por formação, numa perspectiva de desenvolvimento profissional. Essa formação ocorre não apenas em espaços formais – pós-graduação *Lato* e *Stricto Sensu*, cursos de aperfeiçoamento, congressos e eventos científicos –, mas, sobretudo, em serviço, a partir das relações estabelecidas entre os pares e na reflexão de sua prática cotidiana.

Palavras-Chave: Pedagogia Universitária. Docência em Saúde. Docente de Enfermagem. Formação de Professores. Constituição Docente.

ABSTRACT

This master's thesis, developed within the Postgraduate Program in Education (PPGEdu) at the State University of Mato Grosso (UNEMAT), is linked to the research line: Teacher Training, Policies and Pedagogical Practices and to the Study and Research Group on Teacher Training (GFORDOC). The study falls within the field of University Pedagogy and has as its guiding question: how do graduates of the Bachelor's degree in Nursing at UNEMAT/Cáceres become university professors? The general objective was to understand the process of becoming a university professor based on the training and professional development trajectories of the professors of the Bachelor's Degree in Nursing at UNEMAT, "Jane Vanini" University Campus – Cáceres/MT. To this end, a qualitative approach was adopted, of the Case Study type, using bibliographic, documentary and field research procedures. The data collection instruments included a teacher characterization questionnaire, developed on the Google Forms platform, and semi-structured interviews. The research subjects were six professors from the Nursing course, based at the Faculty of Health Sciences of UNEMAT. For data processing, the Content Analysis technique was used, according to Bardin (2016), and three fundamental categories of the study were identified. The results reveal that entry into teaching occurred for different reasons: job opportunity; identification with the formative experiences lived during undergraduate studies; family and teacher influence; dissatisfaction and disappointment with hospital care practice; and the search for financial return. The participants' discourses show that the teaching constitution of the professors of the Nursing course at UNEMAT/Cáceres is diverse, unique, and multifaceted, although it presents common aspects, such as entering teaching with little or no pedagogical preparation, experiencing tensions and difficulties throughout their careers, and perceiving the need for continuous pursuit of training, from a professional development perspective. This training takes place not only in formal settings – such as postgraduate programs (both lato and stricto sensu), professional development courses, congresses, and scientific events – but, above all, in service, through relationships established with peers and reflection on their daily practice.

Keywords: University Pedagogy. Teaching in Health. Nursing Teacher. Teacher Training. Teacher Constitution.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEN – Associação Brasileira de Enfermagem

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CONEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSUNI – Conselho Universitário

COREQ – *Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research*

DB – Docente Bacharel

DCN – Diretriz Curricular Nacional

DNSP – Departamento Nacional de Saúde Pública

DPD – Desenvolvimento Profissional Docente

EaD – Educação a Distância

EC – Estado do Conhecimento

EEAN – Escola de Enfermagem Anna Nery

ECS – Estágio Curricular Supervisionado

FACAB – Faculdade de Ciências Agrárias e Biológicas

FACEL – Faculdade de Educação e Linguagem

FACIS – Faculdade de Ciências da Saúde

FAPAN – Faculdade Estácio do Pantanal

GFORDOC – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Docência

IES – Instituições de Ensino Superior

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPGEdu – Programa de Pós-graduação em Educação

PROEG – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

PUCPR – Pontifica Universidade Católica do Paraná

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SUS – Sistema único de Saúde

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRR – Universidade de Ribeirão Preto

UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UNAERP – Universidade Federal de Roraima

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNIC – Universidade de Cuiabá

UNIRIO – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

USF – Universidade São Francisco

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultado das produções encontradas e selecionadas no banco de Periódicos, Teses e Dissertações da CAPES com o descritor Docência AND Formação AND “Profissional da Saúde”.....29

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das produções científicas selecionadas a partir do descritor Docência AND Formação AND “Profissional da Saúde” 30
Quadro 2 - Formação inicial dos participantes da pesquisa 69
Quadro 3 - Distribuição das docentes quanto ao tempo de experiência, vínculo com a UNEMAT, ano de efetivação/contratação e regime de trabalho 70
Quadro 4 - Categoria 1: Eixos temáticos e recorrência nas narrativas 72
Quadro 5 - Categoria 2: Eixos temáticos e recorrência nas narrativas 81
Quadro 6 - Categoria 3: Eixos temáticos e recorrência nas narrativas 99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Gráfico de distribuição das produções por categorias 33
Figura 2 - Classificação tipológica dos saberes da docência em Tardif (2014) 41
Figura 3 - Etapas da análise dos dados 66

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **19**
1 INTRODUÇÃO **23**
2 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA EM CONTEXTO: DOCÊNCIA, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL **28**
2.1 Aproximações teóricas com o objeto de pesquisa: Estado do Conhecimento 28
2.2 Pedagogia Universitária: conceituando um campo de estudo da docência na Educação Superior 34
2.3 Docência Universitária e os elementos que a constituem: tecendo algumas considerações 38
3 DOCÊNCIA E CONSTITUIÇÃO DOCENTE DO BACHAREL EM SAÚDE **48**
3.1 O contexto histórico da formação em Enfermagem no Brasil 48
3.2 Docência em saúde: o enfermeiro docente, seus campos de formação e desenvolvimento profissional 52
4 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA **59**
4.1 Caracterização da pesquisa 59
4.2 *Lócus* e sujeitos participantes 60
4.3 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados 63
4.4 Análise dos dados 66
4.5 Aspectos éticos 67
5 OS ACHADOS INVESTIGATIVOS DA CONSTITUIÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES ENFERMEIROS DA UNEMAT/CÁCERES **68**
5.1 Caracterização do perfil dos docentes participantes da pesquisa 68
5.2 Categorias analíticas e seus elementos constitutivos 71
5.2.1 Categoria 1 - Processo de intersecção identitária do ser enfermeiro ao ser docente 72
5.2.1.1 A escolha profissional pela Enfermagem 73
5.2.1.2 Motivações pelo "ser docente" na Educação Superior 76
5.2.2 Categoria 2 - Trajetória docente: ingresso, formação e desenvolvimento profissional 81
5.2.2.1 Pedagogia Universitária e a reflexão da ação no processo de constituição docente do profissional enfermeiro 92
5.2.3 Categoria 3 - Significações de "ser docente" 99
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS **104**
REFERÊNCIAS **107**
APÊNDICE A - Questionário de Caracterização **115**

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Semiestruturada 117

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre Esclarecido 118

APÊNDICE D - Parecer emitido pelo Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso 121

APRESENTAÇÃO

De tudo ficaram três coisas...
A certeza de que estamos começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar...
Façamos da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro!

(Fernando Sabino)

A epígrafe supracitada contextualiza as aspirações que sustentam a minha[1] decisão para chegar até aqui. É onde me encontro com o tempo e as boas lembranças que têm me constituído um ser inconcluso, mas também completa de certezas que me permitiram começar, continuar e ser interrompida, mas nunca parar. Sendo assim, com o intuito de revelar as motivações que possibilitaram o desenvolvimento desta dissertação, dedico este espaço para compartilhar uma parte da minha trajetória pessoal e acadêmica como aproximação ao objeto de estudo, pois é de onde se originam as inquietações que dão vida a este estudo.

Começo esse texto com minha maior inspiração: minha mãe. Uma guerreira que sempre valorizou a educação, mas que teve que interromper os estudos aos 18 anos em razão da morte de meu pai para cuidar de mim e de meu irmão. Lembro-me de sempre ouvi-la pelos cantos mencionando sua vontade de continuar a estudar, aspirava ser professora, mas naquele momento, trabalhar para nos sustentar era a única opção possível. Embora tivesse que ir à luta, sempre encontrava tempo para nos ensinar. Ela acreditava e continua acreditando que a educação muda vidas e, por isso, estudar era prioridade máxima para nós. Quem sabe o meu interesse em exercer a docência tenha iniciado ali.

Assim, relembro os tempos de infância, quando o "ser professora" era apenas uma brincadeira. De baixo de um pé de manga, juntamente com meus primos e irmão, fazíamos do quintal de minha vó uma grande escola, e das paredes de sua casa uma pequena lousa, e, digo pequena, porque com as poucas letras que conhecíamos formávamos uma infinidade de palavras. Dessa fase da vida rememoro minha segunda fonte de inspiração, professora Ana, a mulher que me ensinou a ler e escrever, cuja admiração é tamanha que ainda guardo uma foto dela junto à turma.

[1] Nesta seção adota-se o tratamento na 1ª pessoa do singular por se tratar da narrativa da minha trajetória de vida.

Durante o Ensino Fundamental e Médio, sempre ouvia dos meus colegas e da professora Fran que eu tinha jeito de professora. E quanto mais eles reafirmavam, mais me despertava um olhar especial para a profissão docente, embora ainda relutante ao imaginar a complexidade e a desvalorização do trabalho que esse profissional exerce.

Ao terminar o Ensino Médio, ingressei na Educação Superior no primeiro semestre do ano de 2016, diretamente no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), em Cáceres-MT. Infelizmente, precisei interrompê-lo no primeiro semestre por questões pessoais. Ainda que tenha sido uma experiência muito breve, considero essa etapa importante na minha formação acadêmica, principalmente porque foi naquele espaço que realmente entendi o real significado da docência.

Naquele momento, vivenciando uma profunda indecisão sobre qual profissão seguir, no segundo semestre de 2016 decidi ingressar no Curso de Bacharelado em Fisioterapia da Faculdade Estácio do Pantanal (FAPAN), uma Instituição de Educação Superior (IES) privada, localizada na cidade de Cáceres/MT. Escolher esse curso foi algo que nasceu de uma profunda admiração pela profissão, e como ele tinha acabado de ser implantado na instituição, vi a oportunidade de vivenciar essa nova experiência.

Na época, contávamos com muitos professores sem a formação específica necessária para exercer a docência. Muitos profissionais tinham anos de experiência prática, o que era considerado suficiente para ministrar uma disciplina. Ainda hoje, nas diversas configurações de IES, essa é uma realidade muito comum nos cursos de bacharelado na área da saúde, especialmente em instituições de ensino privadas, como foi o caso da Faculdade em que me formei. Esse fato também é confirmado por Ribeiro e Cunha (2010): muitos profissionais da saúde dominam sua área de formação, mas não o referencial pedagógico.

Nesse período, comecei a observar que esses professores ensinavam utilizando o método tradicional, sempre com muita dificuldade didática para “repassar” os conteúdos. Utilizo o termo repassar porque não havia espaço para mais. Ensinar a técnica e o exercício que os estudantes precisavam para tratar os pacientes era o suficiente. De acordo com Grasel (2021), esse modelo de ensino ainda vigora na área de educação em saúde, pois, no intuito de capacitar jovens para o mercado de trabalho, privilegia apenas o saber técnico-instrumental dos bacharéis que optam por ser professores universitários.

A concepção educacional mencionada despertou meu interesse, pois sempre atribuí à prática docente um significado que ia além de sua dimensão tecnicista. Naquela época, percebia-se, nos professores, a ausência do aspecto pedagógico ligado ao “saber ensinar”, especialmente a compreensão de que o ensino constitui uma atividade complexa e que “ensinar

não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 2011, p. 33).

Importa mencionar que também tive ótimos professores, que, amparados na perspectiva freireana, estavam em constante reflexão em relação a sua prática docente e à realidade onde esta prática seria efetivada. Era possível perceber que esses professores eram qualificados, possuíam muita experiência e trabalhavam por amor à educação, sempre nos conduzindo a refletir e criar perspectivas novas de aprendizado. Esses professores me inspiraram a chegar até aqui e me ajudaram a entender o tipo de docente que hoje almejo ser.

Foi nesse contexto que surgiram várias inquietações, levando-me a questionar: como esse profissional se tornou professor? O que o motivou a seguir essa carreira? Quais são os requisitos necessários para que eu possa exercer a profissão de professor? E muitos outros questionamentos começaram a surgir. Essas inquietações me colocaram diante de um dilema conflituoso sobre a constituição docente de bacharéis da saúde, afinal, nem sempre há a devida preparação desses profissionais para ingressarem ou exercerem a docência.

Em 2020, houve a pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2[2]. A partir de então, foi necessário a adaptação ao ensino na modalidade de Educação a Distância (EaD). Esse período conturbado, marcado pela interrupção das atividades e pelo isolamento social provocou um distanciamento entre professores e estudantes.

Essa nova realidade demandou uma adaptação tecnológica que gerou preocupações relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Logo de início, ficou escancarada a necessidade das habilidades pedagógicas do professor bacharel para manter uma interação dialógica e mais significativa com os estudantes. Essa situação me fez perceber a importância das aulas presenciais, da interação diária estabelecida entre o professor e os estudantes, que, sem dúvida, potencializa a formação conjunta desses sujeitos.

Concluí minha graduação em 2021/1 e comecei a trabalhar na condição de fisioterapeuta domiciliar, contudo, percebia minha incompletude. Foi em 2022 que me despertou o interesse de realizar uma Pós-Graduação *Stricto Sensu* e, apesar de considerá-la inalcançável, fui alimentando esse desejo, e, no início de 2023, decidi elaborar um projeto sobre minhas persistentes inquietações.

Ao iniciar minha trajetória no Mestrado em Educação da UNEMAT/Cáceres, em 2024, na linha de pesquisa: Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, enfrentei

[2] SARS-CoV-2 significa *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus* 2 (Síndrome Respiratória Aguda Grave de Coronavírus 2), é o nome dado ao vírus da família dos coronavírus causador da doença Covid-19, que ocasionou uma pandemia iniciada em 11 de março de 2020.

muitos desafios. Na condição de bacharel, sentia-me um barco sem rumo em um mar repleto de educadores, com muitos medos e anseios ao imaginar o que estava por vir. Em meio a essas aflições, houve momentos em que pensei desistir, mas, ao lembrar da epígrafe que inicia este estudo, era preciso fazer "do medo, uma escada". Assim, aos poucos, me constitui pesquisadora, e vivi um período de anseios, dúvidas, descobertas e aprendizados.

No decorrer dessa caminhada formativa, minhas inquietações sobre a docência universitária adquiriram significado, principalmente ao participar do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Docência (GFORDOC), coordenado pela professora doutora Loriége Pessoa Bitencourt. Naquele momento, conheci o campo de estudo da Pedagogia Universitária e nela situei o meu objeto de estudo – a constituição docente do bacharel enfermeiro. Ao compreender que "ninguém nasce professor, mas constitui-se como tal ao longo de um percurso que engloba, de forma integrada, as trajetórias da vida pessoal e profissional" (Bolzan; Austria; Lens, 2010, p. 96), busquei compreender esse processo a partir da trajetória de formação e desenvolvimento profissional de docentes enfermeiros.

Por sua vez, considero importante mencionar que, ao ingressar no Mestrado em Educação, meu interesse era compreender essas especificidades no curso de Bacharelado em Fisioterapia, do qual sou egressa. Todavia, juntamente com minha orientadora, decidimos redirecionar o objeto de estudo para o Curso de Bacharelado em Enfermagem da UNEMAT/Cáceres. Em primeiro lugar, considerei meu vínculo atual como pós-graduanda nesta IES pública, o que, certamente, facilitaria o desenvolvimento da pesquisa. E, em segundo lugar, o fato de o curso de Enfermagem ser pioneiro entre os cursos (dois) da área da saúde na instituição. Independente do lócus, a motivação para realizar essa pesquisa foi a mesma: compreender o modo com que os bacharéis da saúde se constituem docentes universitários.

Em suma, a delimitação temática desta pesquisa foi motivada pelo desejo de ser professora, um sonho de infância, mencionado anteriormente. Esse anseio se intensificou durante a minha formação no curso de Fisioterapia, em um momento em que eu refletia sobre o processo em que, sem a formação específica para a docência, os profissionais da saúde tornavam-se professores. As inquietações que surgiram nesse percurso me fizeram perceber que ao investigar de que modo outros profissionais se constituíam docentes, também fui me constituindo nesse processo, portanto, este estudo é parte essencial do meu crescimento pessoal e profissional.

1 INTRODUÇÃO

As marcas da vida e dos espaços pelos quais o professor passa desde o início de sua trajetória docente fazem parte da constituição da sua docência.

(Bolzan; Austria; Lenz)

A presente dissertação de Mestrado em Educação se insere na linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Docência (GFORDOC).

Esse grupo fomenta importantes discussões sobre o campo teórico da Pedagogia Universitária, uma ciência dedicada a refletir e sustentar a Educação Superior, considerando os aspectos do processo de ensino-aprendizagem, da formação, dos saberes e das práticas pedagógicas, isto é, da docência universitária em sua totalidade. Integra, de forma indissociável, o tripé ensino, pesquisa e extensão, a partir da interação educativa entre diferentes sujeitos, que, ao formar o outro, humana e profissionalmente, também se formam nesse processo (Cunha; Isaia, 2006; Bolzan; Isaia, 2010; Cunha, 2010; Bitencourt, 2014).

Ao promover discussões, reflexões e pesquisas sobre a Educação e Saúde, a Pedagogia Universitária potencializa o processo de ensino-aprendizagem-assistência, refletindo, no caso, na relação entre universidade e comunidade. Além de favorecer não apenas a constituição docente, também contribui para a aprendizagem e formação de futuros profissionais da saúde, cujas práticas serão destinadas às melhores condições de saúde à população. Vista sob este prisma, esse campo "direciona-se a espaços diversos, nos quais as ações se desenvolvem, destinadas a todos os sujeitos nela envolvidos" (Bitencourt, 2014, p. 103).

Diante disso, este estudo percorre o campo teórico da Pedagogia Universitária e, nela, a docência, considerando-se que esta é uma atividade complexa, envolvida em uma rede de especificidades que constituem os sujeitos docentes. Esta complexidade decorre do fato de que, seu exercício, voltado para a formação, aprendizagem e produção do conhecimento, exige dos sujeitos que nela ingressam o domínio de uma multiplicidade de saberes e competências próprias para se efetivar o trabalho educativo (Soares; Cunha, 2010).

Dado a natureza complexa da docência universitária, autores como Nóvoa (1992), Marcelo García (1999), Zabalza (2004) e Cunha (2010) mencionam a necessidade de uma formação profissional específica para o exercício da docência, a qual precisa ser ressignificada permanentemente. Ou seja, discute-se a importância do domínio de uma ciência pedagógica

para a formação dos professores universitários que, há muito tempo, têm ficado em segundo plano no campo educativo superior, compreendida, muitas vezes, como desnecessária.

Essa lógica somada à expansão e à diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES) tem dado sustentação ao recrutamento de profissionais das mais diversas áreas e campos do saber, sem qualquer tipo de formação específica para exercerem a docência. Nesse contexto, os autores supracitados têm suscitado questionamentos sobre como está sendo desenvolvido o processo de formação e ensino-aprendizagem nos cursos superiores, afinal, a qualificação é o componente fundamental para qualquer profissão, especialmente para a Educação que vivencia constantes mudanças (Pimenta; Anastasiou, 2014).

Esses questionamentos são ainda mais relevantes quando se adentra no campo da Educação Superior em saúde, onde é comum se deparar com diferentes profissionais, em sua maioria bacharéis, que, por diversos motivos, escolhem "ser professor universitário" mesmo não possuindo qualquer tipo de preparação para tal (Agnelli, 2017; Maciel, 2019; Lemos, 2021).

De acordo com Batista e Batista (2014), esses profissionais tendem a ingressar na carreira docente na condição de "nativos", munidos de saberes adquiridos na experiência prática da profissão que se graduou, mas "estrangeiros" aos saberes específicos da docência. Diante disso, o profissional acaba supervalorizando os saberes técnicos assistenciais, enquanto os didático-pedagógicos ocupam o segundo plano.

Sob tal circunstância passam a vivenciar diferentes dificuldades e desafios, e a desenvolver sua prática em uma racionalidade técnico-instrumental pautada na transmissão de conhecimentos. Treviso (2015) alerta: essa questão pode gerar inseguranças no próprio profissional da saúde, além de causar insatisfação aos estudantes, comprometer o perfil do egresso e a tríade ensino-aprendizagem-assistência. Nesse ponto, "a docência universitária é atingida substancialmente. Uma formação sólida para a docência que contaria com dimensões científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humana ficaria reduzida aos saberes e competências técnicas [...]" (Grasel, 2021, p. 66).

Essa situação demanda que esses profissionais se assumam protagonistas de sua formação didático-pedagógica e desenvolvimento profissional. No que concerne ao Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), trata-se de um processo que integra diferentes experiências de aprendizagem e formação ao longo de toda a carreira, executadas de modo a contribuir para a qualidade do ensino dentro e fora da sala de aula. Assim, os docentes adquirem e desenvolvem junto aos sujeitos aprendentes, os saberes e as habilidades necessárias para a eficácia educativa (Marcelo García, 1999; Day, 2001).

Esse conceito adensa este estudo na compreensão da formação de professores da saúde na condição de busca contínua e permanente por capacitação, a qual perpassa diferentes experiências de ordem pessoal e profissional, consideradas necessárias para a constituição docente. Esse é um processo de construção que se revela em percursos que vão desde a escolha pela profissão até o modo de "ser professor" na Educação Superior.

Para entender como um profissional bacharel da saúde se constitui docente, é necessário considerar suas próprias experiências formativas e as particularidades de seu contexto profissional. Na análise de Bolzan, Austria e Lenz (2010), na epígrafe, toda a trajetória de vida, e as necessidades ou interesses de cada sujeito e o significado atribuído a elas, se entrelaçam na constituição da professoralidade. Pensar nessa questão remete, antes de tudo, a se pensar sobre o quão complexa é a atividade educativa, logo, como se forma o professor da saúde e se este profissional, ao ingressar na docência, está preparado para nela atuar.

Em seu estudo, Melo (2021) constatou que, especificamente na área da Enfermagem, a constituição da docência é dinâmica e multifacetada, permeada por situações diversas vivenciadas antes ou no decorrer do exercício da profissão, diferenciando-se em cada sujeito, a depender do contexto em que ele está inserido. Por esse motivo, considera-se oportuno intensificar as discussões quanto à constituição da docência de profissionais do Curso de Bacharelado em Enfermagem, a qual, de acordo com Chicharo (2015, p. 93),

> é construída gradativamente ao longo da vida, permitindo a aquisição e a construção dos saberes necessários à sua prática profissional, de forma complexa e marcada por diferentes períodos, diferentes vivências e experiências na sua trajetória pessoal e profissional.

De modo geral, essa constituição acontece entre as tensões desencadeadas pelo profissional consigo mesmo e nas interações com outros sujeitos, professores, estudantes e demais profissionais da saúde, o que também é influenciado pelo contexto em que este sujeito se situa e a instituição de ensino em que trabalha, e também o significado e sentido dados às experiências vividas nesses ambientes. Condições estas que podem gerar certo conflito entre a identidade de profissional enfermeiro e a identidade de professor, especialmente para aqueles com menos tempo de experiência na docência (Fernandes, 2016).

Ao considerar que seu desempenho na universidade não depende apenas da prática assistencial, mas engloba, indissociavelmente, o tripé ensino, pesquisa e extensão, conciliado com a gestão, a constituição da docência ocorre no entrelaçamento de múltiplas tensões e experiências, perpassa a trajetória formativa e de desenvolvimento profissional, até a consolidação de sua identidade docente, sendo particular e única para cada sujeito.

À luz desse contexto, com esta pesquisa busca-se responder a seguinte questão-problema: *Como os profissionais bacharéis do curso de graduação em Enfermagem da UNEMAT/Cáceres se constituem docentes universitários?* Diante dessa questão, em busca das respostas possíveis, elegeu-se o objetivo geral: compreender o processo de constituição da docência universitária a partir da trajetória de formação e desenvolvimento profissional dos docentes do Curso de Bacharelado em Enfermagem da UNEMAT, Campus Universitário "Jane Vanini" - Cáceres/MT.

O objetivo geral desdobra-se em três objetivos específicos:

1) Conhecer o perfil dos docentes que ministram disciplinas no Curso de Bacharelado em Enfermagem da UNEMAT/Cáceres;
2) Traçar a trajetória de formação e desenvolvimento profissional, a fim de compreender, por meio das narrativas, o processo de constituição docente de profissionais do curso de Enfermagem da UNEMAT/Cáceres;
3) Entender as motivações que impulsionaram esses profissionais a exercer a docência e o significado atribuído ao "Ser Docente".

A realização deste estudo justifica-se, em primeiro lugar, por sua relevância acadêmico-científica. Embora os estudos sobre a formação de professores universitários da saúde tenham avançado nas últimas décadas, constata-se, a partir da construção de um Estado do Conhecimento, que a constituição docente do bacharel em saúde, no que tange à trajetória de formação e desenvolvimento profissional, progridem timidamente se comparadas a outras áreas do conhecimento, principalmente porque as produções voltam-se mais para a prática profissional assistencial. Além disso, pretende-se ampliar e fortalecer as discussões sobre a constituição docente do profissional enfermeiro, à luz do referencial teórico da Pedagogia Universitária, ainda pouco discutida nas produções científicas de Educação em Saúde.

A relevância desta pesquisa também se justifica por sua contribuição social, a qual fomenta a ampliação de reflexão e debates sobre a formação e desenvolvimento profissional de professores enfermeiros, os quais precisam ser dotados de saberes e experiências técnico-científico e pedagógicos, visando a formar outros profissionais com perfil generalista, humanista, crítico e reflexivo, que, futuramente, dedicar-se-ão ao cuidado humano. Assim, a maneira com que esses professores se formam e se desenvolvem profissionalmente vai implicar diretamente na qualidade da formação dos estudantes e no serviço que esses futuros profissionais irão desempenhar no sistema de saúde.

Acredita-se que, ao desvelar a constituição da docência de professores enfermeiros, esses profissionais possam refletir sobre seu saber/fazer e suas necessidades formativas. E aqui

se situa a relevância desta pesquisa para o Curso de Bacharelado em Enfermagem da UNEMAT/Cáceres, para o qual os resultados desta investigação poderão fornecer dados contributivos para políticas ou programas de formação voltados aos bacharéis da saúde.

Com a intenção de responder à questão de pesquisa e alcançar os objetivos descritos acima, o estudo se orienta pelos princípios da abordagem qualitativa, do tipo Estudo de Caso, com procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Teve como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionário de caracterização e entrevistas semiestruturadas realizadas com seis docentes enfermeiras.

A dissertação está estruturada em seis seções, sendo esta o capítulo introdutório, contendo os construtos iniciais da pesquisa. Na segunda seção, intitulada *Pedagogia Universitária em contexto: docência, formação e desenvolvimento profissional*, contextualiza-se a constituição docente do bacharel em saúde a partir da construção de um EC das produções científicas realizadas nos últimos 10 anos. Em seguida, discorre-se sobre os conceitos da Pedagogia Universitária, e sobre o contexto geral da docência universitária e os aspectos que a constituem.

Na terceira seção, *Docência e a constituição docente do bacharel em Saúde*, abordam-se os pressupostos teóricos que subsidiam o objeto de estudo. Inicialmente, faz-se uma breve contextualização da formação profissional em Enfermagem. Posteriormente, discorre-se sobre a docência em saúde, explorando os aspectos sobre o docente bacharel enfermeiro e seus campos de atuação e desenvolvimento profissional.

Na quarta seção, intitulada *Construção metodológica da pesquisa*, são descritos a caracterização da pesquisa, o *lócus* e os sujeitos participantes, os procedimentos e instrumentos de coleta dos dados, seguidos dos métodos de análise dos dados e os aspectos éticos que asseguram o desenvolvimento da investigação.

Na quinta seção, que trata da análise e discussão dos dados propriamente ditos, são apresentados os *Achados investigativos da constituição docente de professores enfermeiros da UNEMAT/cáceres*. Inicialmente, caracteriza-se o perfil das seis docentes participantes da pesquisa e o detalhamento do caminho analítico percorrido, a partir de três categorias de análise centrais.

Por fim, na seção seis trata-se das *Considerações Finais*, ao se traçar uma síntese dos elementos presentes no texto da dissertação e os resultados encontrados.

2 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA EM CONTEXTO: DOCÊNCIA, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A trajetória da Pedagogia Universitária sempre procurou integrar os processos de aprendizagem e formação profissional à demanda de uma formação pedagógica do docente que colaborasse para esse objetivo.

(Masetto; Gaeta)

A epígrafe acima permite refletir sobre um campo do conhecimento em construção que, em sua amplitude, volta-se para a Educação Superior, e, nela, à docência universitária e aos processos formativos. Assim, nesta seção busca-se apresentar a fundamentação teórica do conceito central da Pedagogia Universitária, na qual, partindo das concepções deste campo, se estruturam as demais discussões geradas ao longo de toda a dissertação.

Inicialmente, optou-se por recuperar o objeto de estudo por meio da construção de um Estado do Conhecimento (EC), fundamentado no estudo de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), com o objetivo de conhecer o que se tem produzido sobre a docência universitária na área da saúde de modo geral.

Em seguida, conceitua-se a Pedagogia Universitária, aproximando-a dos aspectos constituintes da docência, como os saberes, as práticas pedagógicas, a formação e o desenvolvimento profissional do sujeito formador, como mediação teórica necessária para que, na seção teórica seguinte, se compreenda esses aspectos no contexto específico do Curso de Bacharelado em Enfermagem.

2.1 Aproximações teóricas com o objeto de pesquisa: Estado do Conhecimento

Para ampliar o conhecimento sobre a constituição docente do bacharel em saúde, foi realizada uma pesquisa do tipo EC, um método de natureza bibliográfica que consiste no levantamento, registro, categorização e análise das produções científicas disponíveis em teses, dissertações, livros e artigos científicos (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

Nessa modalidade, todo o percurso de constituição do *corpus* de análise é realizado de maneira sistemática, seguindo etapas denominadas pelas autoras supracitadas de Bibliografia Anotada, Sistematizada, Categorizada e Propositiva. Essas etapas garantem o rigor científico de modo a evidenciar e valorizar as tendências mais significativas que irão subsidiar a

investigação. Para tanto, dependem da escolha de repositórios com referência científica e que contemplem critérios muito bem estabelecidos (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

Em consonância com o exposto, optou-se pelo Portal de Periódicos e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os quis indexam milhares de produções das mais diferentes áreas em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, com grande referência no cenário científico nacional. Todas as produções advindas desses bancos de dados se originam de programas legitimados e reconhecidos pela comunidade acadêmica e científica, portanto, são ótimos repositórios de busca para produção de um EC.

Com o objetivo de mapear e analisar o estado corrente das publicações sobre a constituição docente do bacharel em saúde, definiu-se como descritor inicial: *Docência* AND *Formação* AND "*Profissional da Saúde*", considerando o maior número de publicações encontradas. Na plataforma *on-line* do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foi identificado o total de 679 estudos, com registro de publicação entre os anos de 1996 e 2025. Já em busca avançada no Portal de Periódicos da CAPES, obteve-se o retorno de 72 artigos científicos disponíveis entre os anos de 1997 e 2025.

Para delimitar os critérios de busca foram adotados os seguintes filtros: artigos de acesso aberto em português, dissertação de mestrado e teses de doutorado acadêmico e profissional no Recorte temporal de 2015 a 2025 e grande Área do Conhecimento - Ciências Humanas, Ciências da Saúde e Multidisciplinar. A escolha dessas áreas foi em razão do quantitativo de produções disponíveis e pela aproximação entre os campos de educação e saúde. No que se refere ao recorte temporal, definiu-se a última década porque, naquele período, seria possível encontrar um maior número de produções.

O resultado dos trabalhos encontrados e selecionados após aplicação dos filtros em ambas as bases de dados está representado na Tabela 1.

Tabela 1 - Resultado das produções encontradas e selecionadas no banco de Periódicos, Teses e Dissertações da CAPES com o descritor Docência *AND* Formação *AND* "Profissional da Saúde"

DESCRITOR	**ARTIGOS**		**TESES/DISSERTAÇÕES**	
	Encontrados	Selecionados após filtros	Encontrados	Selecionados após filtros
Docência *AND* Formação *AND* "Profissional da Saúde"	72	21	679	463
Total de trabalhos selecionados	**484**			

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Com o emprego dos filtros, a busca inicial resultou em 484 produções que passaram por uma leitura flutuante dos títulos, onde foram excluídos os trabalhos duplicados e que estavam fora do escopo temático. No total, 31 produções foram selecionadas e, posteriormente, organizadas na tabela de Bibliografia Anotada. Todos os trabalhos tiveram seus resumos lidos criteriosamente na íntegra, sendo escolhidos aqueles que contemplassem o objetivo ou o objeto de estudo, além de voltar-se para graduações superiores em nível de bacharelado.

Assim, 18 produções foram escolhidas para compor a tabela de Bibliografia Sistematizada, conforme descritos no Quadro 1.

Quadro 1 - Síntese das produções científicas selecionadas a partir do descritor Docência AND Formação AND "Profissional da Saúde"

Autor	Ano	Nível	Título	Universidade/ Local/Revista
Patrícia Treviso	2015	Tese Doutorado Acadêmico	Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação, atuação e satisfação em sua atividade docente	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (PUCRS)
Sandra Conceição Ribeiro Chícharo	2015	Dissertação Mestrado Profissional	A formação pedagógica do enfermeiro no Stricto Senso para atuar no ensino superior	Universidade Federal Fluminense, Niterói (UFF)
Carla Natalina da Silva Fernandes	2016	Tese Doutorado Acadêmico	Identidade profissional docente no ensino superior: caminhos de constituição na Enfermagem	Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto (USP)
Katia Pereira de Borba	2017	Tese Doutorado Acadêmico	Desenvolvimento profissional docente: um estudo com professores enfermeiros universitários	Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto (USP)
Evodio Mauricio Oliveira Ramos	2018	Tese Doutorado Acadêmico	Professores bacharéis da saúde: trajetórias de profissionalidades docentes	Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza (UECE)
Gleidson Monteiro dos Santos	2018	Dissertação Mestrado Acadêmico	Docência no ensino superior em Enfermagem: o que dizem os enfermeiros-docentes de uma instituição privada	Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru (UFPE)
Juliana Andrade Pereira	2019	Dissertação Mestrado Profissional	O enfermeiro e a formação pedagógica na área da saúde: construindo uma identidade docente	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)
Ricardo de Jesus Maciel	2019	Dissertação Mestrado Acadêmico	De bacharel em saúde a professor: os desafios e a formação como parte relevante do processo de ensino/aprendizagem	Universidade de Cuiabá, Cuiabá (UNIC)
Jeferson Polachini Skzypek	2019	Dissertação	Professor universitário iniciante da área da saúde: permanência e desenvolvimento profissional	Universidade regional integrada do Alto Uruguai e das

		Mestrado Acadêmico		Missões, Campus Frederico Westphalen, RS (URI)
Rosa Caroline Mata Verçosa; Lucy Vieira da Silva Lima	2019	Artigo	Formação para a Docência no Ensino Superior do Profissional de Saúde	Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 20, n. 3, p. 286-291
Dalila Marques Lemos	2021	Dissertação Mestrado Acadêmico	A constituição da docência de professores universitários do curso de bacharelado em Enfermagem de uma instituição de ensino superior	Universidade Federal de Roraima, Boa Vista (UNAERP)
Daniel Diniz Bertoni	2021	Dissertação Mestrado Profissional	A docência no ensino superior na área da saúde: percepções sobre a formação e prática docente	Universidade de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto (UFRR)
Karla Caroline Araujo Silva	2021	Dissertação Mestrado Acadêmico	A formação do professor universitário no campo da saúde: a prática docente do enfermeiro	Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis (UFMT)
Leda Oliveira de Miranda	2021	Dissertação Mestrado Profissional	Formação pedagógica e a construção da identidade docente dos professores no contexto de uma faculdade de medicina	Universidade Federal de Alagoas, Maceió (UFAL)
Edla Carvalho Lima Porto; Aline de Matos Villas Boas; Letícia Loyanna Pimentel da Silva	2021	Artigo	A formação pedagógica dos docentes de Odontologia	Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 11, p. 1-15
Julia Eduarda Krauspenhar	2022	Dissertação Mestrado Acadêmico	Formação de professores para a Educação Superior em saúde: contribuições do estágio de docência	Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó (UNOCHAPECÓ)
Daniele Freitas Bica Madalozzo	2022	Dissertação Mestrado Acadêmico	Médico professor e profissionalidade: buscando marcas constituintes nas trajetórias	Universidade regional integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus Frederico Westphalen, RS (URI)
Clarice Fernandes Pimentel; Hygor Willian de Oliveira; Heliny Alves do Santos; Tássio Moreira Peres; Jessé Castelo Souza Santana; Luiz Henrique Leite Silva; Franassis Barbosa de Oliveira	2022	Artigo	A formação do docente fisioterapeuta de uma instituição pública do estado de Goiás, Brasil: percepção do professor	Research, Society and Development, v. 11, n. 4, p. 1-15

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Todas as produções foram salvas em pastas devidamente organizadas para facilitar a análise. Os trabalhos que não estavam disponíveis para *download* no catálogo da CAPES foram

acessados nas bibliotecas dos respectivos programas de pós-graduação. Das 18 produções selecionadas, quatro são teses de doutorado acadêmico, 11 são dissertações, sendo sete de mestrado acadêmico e quatro de mestrado profissional, além de três artigos científicos, disponíveis no recorte temporal de 2015 a 2025.

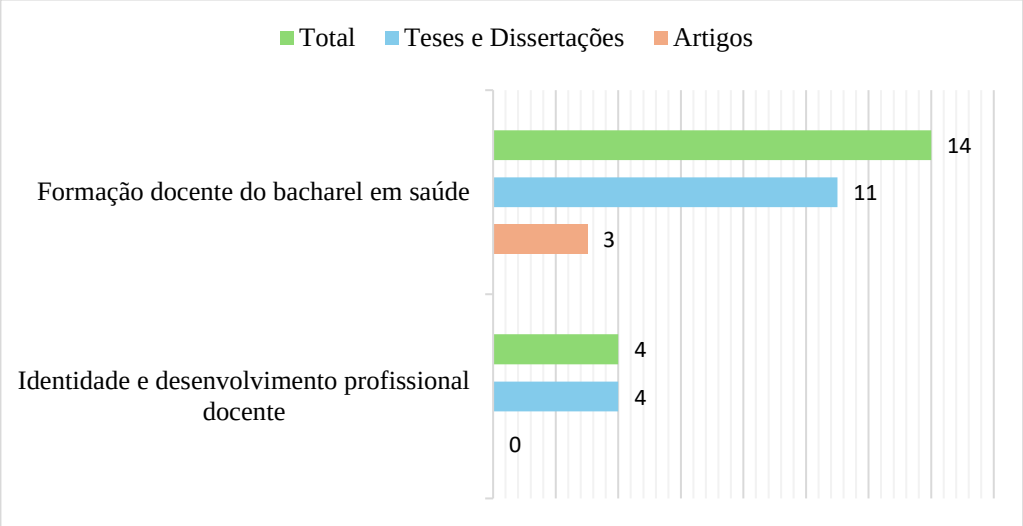
A maior parte das teses e dissertações são de universidades federais, e a região Sudeste lidera com cinco produções, representando 33,33% dos trabalhos selecionados, seguida pela região Sul, com quatro (26,67%), Nordeste, com três (20%), Centro-Oeste, com duas (13,33%) e Norte, com apenas uma pesquisa (6,67%). A região Sudeste e Sul totalizam juntas 50% de todo o corpus de análise e esse quantitativo faz bastante sentido porque essas regiões têm a maior concentração de universidades públicas e programas de pós-graduação em nível *Stricto Sensu* do país, revelando seu protagonismo em desenvolver pesquisas sobre a constituição docente dos bacharéis em saúde.

Quando se analisa a distribuição das produções tem-se a prevalência de teses e dissertações com abordagem qualitativa (13), e apenas duas de abordagem quanti-qualitativa. Em relação aos artigos, os três são de abordagem qualitativa, e dois são referidos como revisão de literatura. A prevalência de pesquisas de abordagem qualitativa é justificada por ser um método que aproxima, de modo natural, o pesquisador do sujeito ou situação pesquisada, e por ser "rico em dados descritivos, por ter um plano aberto e flexível e [por] focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada" (Ludke; André, 2018, p. 20), ideal para compreender fenômenos e problemas em profundidade.

No que se refere aos instrumentos utilizados para a coleta de dados, destacam-se o uso combinado de entrevistas semiestruturadas e questionários, por ser considerado suficiente e apropriado para se alcançar os objetivos e responder à questão-problema da pesquisa.

Finalizou-se a construção do EC com a Bibliografia Categorizada e Propositiva, etapas que correspondem a uma análise mais profunda das produções, sendo agrupadas por similaridade em categorias ou blocos temáticos que, posteriormente, subsidiam a análise e inferências. Assim, apresenta-se, na Figura 1, a distribuição das produções em duas categorias, organizadas conforme os títulos e objetivos, e, na sequência, a sistematização dos achados das produções e as inferências propositivas da pesquisadora.

Figura 1- Gráfico de distribuição das produções por categorias



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Categoria 1 - Formação docente do bacharel em saúde

Essa categoria é composta pelos trabalhos de Treviso (2015); Chícharo (2015); Ramos (2018); Pereira (2019); Maciel (2019); Verçosa e Lima (2019); Lemos (2021); Bertoni (2021); Silva (2021); Porto, Villas Boas e Silva (2021); Krauspenhar (2022); Pimentel *et al*. (2022) e Madalozzo (2022). As produções revelam que muitos bacharéis ingressam na profissão docente sem a devida formação pedagógica, logo, tende a ensinar com base nas experiências de sua prática profissional, sem domínio de saberes próprios da docência. Sob tal condição, esses profissionais precisam recorrer à formação contínua e permanente para se adequar à nova profissão – de professor.

De modo geral, a formação continuada de boa parte dos profissionais da saúde acontece na cooperação com a instituição de ensino, porém, no intuito de promover um conhecimento mais abrangente aos estudantes, o próprio professor procura aperfeiçoar sua prática educativa, em cursos, oficinas, congressos e Pós-graduação *lato* ou *Stricto Sensu*. Além disso, destacam que a perspectiva de docência e o desenvolvimento desses profissionais foram sendo cultivados ao longo da sua trajetória de vida pessoal e profissional: na iniciação científica; no dia a dia da profissão; na interação com outros professores; nos grupos de estudos; na monitoria; com familiares que são professores; entre outros. Ou seja, a aprendizagem da docência do bacharel em saúde ocorre através da educação formal, informal e/ou não informal.

Diante do exposto, considera-se fundamental que as instituições de ensino incentivem e possibilitem a participação desses profissionais em espaços formativos que valorizem não apenas a experiência e o conhecimento prático, mas, principalmente, os saberes da docência. O

que inclui o desenvolvimento de pesquisas e projetos de extensão, o contexto em que os professores e estudantes estão inseridos, a relação entre teoria e prática, entre outros aspectos. Ademais, infere-se que esses profissionais precisam reconhecer a necessidade da busca contínua por qualificação e aprimoramento, assumindo-se protagonistas de sua formação.

Categoria 2 - Identidade e desenvolvimento profissional docente

Integram essa categoria as pesquisas de Fernandes (2016), Borba (2017), Santos (2018), Skzypek (2019) e Miranda (2021). Os autores enunciam que, nos primeiros anos da carreira docente, os profissionais da saúde tendem a se identificar como profissionais da saúde que "dão aula" e não como professores. O reconhecimento da identidade de professor é um processo que vai acontecendo à medida que se qualificam e adquirem experiências no dia a dia da profissão, o que se reflete em sua prática docente.

Em relação ao DPD, os resultados indicam que, além da busca individual por qualificação e aperfeiçoamento pedagógico, a estrutura física das instituições, a oferta de ações de formação e o Curriculum do curso é um fator importante na construção identitária docente. Nesse sentido, as instituições de ensino e os próprios profissionais da saúde precisam assumir um compromisso com sua formação didático-pedagógica, na perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional, ou seja, precisam assumi-la como um processo contínuo e permanente ao longo de toda a vida, o que é fundamental para a efetivação de suas práticas pedagógicas.

A realização dessa análise por meio do EC permitiu conhecer as produções que se aproximam teoricamente do objeto de estudo. Ao longo desse processo, pôde-se perceber que, das 18 produções selecionadas, apenas uma mencionava diretamente o campo teórico da Pedagogia Universitária, enquanto outras seis fizeram apenas menção ao termo. Desse modo, foi possível identificar a carência de estudos com maiores contribuições para a docência na área da saúde, revelando a importância científica da realização deste estudo.

2.2 Pedagogia Universitária: conceituando um campo de estudo da docência na Educação Superior

No cenário de constantes transformações, revigoramento de debates e reflexões acerca do fenômeno educativo, a *Pedagogia Universitária* emerge como um campo teórico que tem se dedicado aos processos de ensino-aprendizagem na Educação Superior. A docência

universitária e todos os aspectos que a envolvem – a formação, os saberes e as práticas pedagógicas –, são alguns de seus objetos de estudo. Mas para conceituar este campo, faz-se necessário compreendermos a junção de dois termos que a compõem: pedagogia e universitária.

De acordo Gauthier e Tardif (2010), o termo *pedagogia* remonta à estreita conexão com a história da educação ocidental. Mas seu nascimento, de fato, ocorreu no século XVII, influenciado pela Reforma Protestante, a Contrarreforma Católica, o problema urbano causado por jovens delinquentes e a educação moral da criança, cuja preocupação com a leviandade provocou um movimento de busca por instituições de confinamento. O efeito combinado desses fatores revelou problemas no ensino que antes eram desconhecidos, assim, passou-se a exigir dos mestres muito além do seu domínio de conteúdo. A solução encontrada para solucionar esses problemas é o que nomeamos, aqui, de pedagogia.

Diante desse contexto, Saviani (2012) expõe que o conceito de pedagogia se delineou em dupla referência: por um lado, associado à educação filosófica, concebida com a finalidade ética de direcionar os processos educativos; e, por outro, o sentido etimológico do termo, cujo significado refere-se à ação de condução da criança [à escola e/ou caminho da aprendizagem]. Conforme o autor, desde o século XVII esses distintos aspectos da pedagogia tenderam a se unificar, mas foi com Johann Friedrich Herbart que eles foram unificados numa estrutura coerente. A partir daquele momento, a pedagogia consolidou-se como disciplina e começou a ocupar espaço no campo acadêmico-científico.

Ao analisar os estudos de Libânio (1998), Pimenta (1998), Mazzotti (1998), Gauthier (2006) e outros autores, Torres (2014) compreende a pedagogia como uma ciência dedicada ao estudo da educação. Ela "tem seu objeto voltado à relação entre os sujeitos e elementos da prática educativa: o estudante, o professor, os contextos e o saber" (p. 105). Sendo assim, preocupa-se com o gerenciamento da sala da aula e da universidade; com o conteúdo ministrado; com a relação entre os estudantes, professores e a comunidade; enfim, com a relação estabelecida dentro e fora do espaço escolar.

Por sua vez, a partir do contexto de trabalho docente, Tardif (2014) enuncia a pedagogia como os meios empregados pelo docente para atingir seus objetivos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, associa a pedagogia a uma "tecnologia" utilizada pelos professores sobre um objeto (os alunos), com o propósito de alcançar sua socialização e instrução. Essa tecnologia é o próprio trabalho do professor, que não se confunde com meios materiais (vídeos, computadores, etc.), tampouco com as estratégias específicas para ensinar. Embora parte integrante, esses meios não se configuram como o todo da prática educativa, na verdade, diz respeito à gestão da matéria, da classe, da relação entre professor e estudante ....

Trata-se, portanto, da ciência e a arte do ensino, incluindo todas as ações que contribuem para a aprendizagem e a construção do conhecimento, de modo que ao educar o outro, o professor também se educa nesse processo. Nessa perspectiva, a pedagogia é aqui assumida como ciência que se preocupa com a ação educativa e, ao mesmo tempo, com a formação humana, na relação entre sujeitos, com o contexto e a práxis (Bitencourt, 2014).

Quanto à especificidade do termo *universitária*, de modo simplório corresponde a um lugar com sujeitos e finalidades próprias, em que essa pedagogia se efetiva – a universidade. Contudo, não se limita a ela, pois a locução dos termos *Pedagogia Universitária* também é utilizada para as demais instituições da Educação Superior, incluindo as Faculdades, os centros universitários e os institutos superiores. Dessa forma, tem-se que a universidade é uma instituição superior, e a Pedagogia Universitária é o impulso que mantém a dinâmica de seu funcionamento (Bitencourt, 2014; Galvão, 2019).

Do ponto de vista histórico, o interesse em investigar o lugar da pedagogia na Educação Superior está conectado com a expansão e a diversificação das IES no século XX, que, especificamente, surge na França, voltando-se ao estudo do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. No contexto do Brasil, os primeiros questionamentos sobre a Pedagogia Universitária e a formação de professores surgiram na década de 1960, em decorrência da insatisfação com as aulas consideradas repetitivas e improdutivas. Assim, os professores começaram a buscar formas de deixar o ensino mais envolvente e criativo, através das discussões em grupo, do uso de recursos visuais e sonoros, de alternativas e dinâmicas diferenciadas que deixassem as aulas mais dinâmicas e atraentes (Masetto; Gaeta, 2019).

De 1990 até 2015, as discussões sobre a Pedagogia Universitária no país se concentraram na qualidade do ensino e da aprendizagem no Ensino Superior. E Masetto e Gaeta (2019) destacam que uma das mudanças que têm determinado a trajetória desse campo do conhecimento é a necessidade de tornar o aluno protagonista de sua aprendizagem e o professor como mediador desse processo. Nesse ínterim, afirmam esses autores, “a formação pedagógica do professor se volta para a mudança de atitude, a fim de: a) compreender e assumir que o aluno é sujeito da própria formação e [...] b) entender que o aluno chega à universidade para aprender com ele, professor, e com os colegas e não para ser ensinado” (p. 50).

Conforme os autores supracitados, de 2000 até 2018 esse campo centrou-se nos debates sobre as metodologias ativas, a importância da inovação educacional e dos Currículos inovadores, os quais vêm provocando importantes discussões sobre a necessidade da formação pedagógica até os dias de hoje, especialmente porque esses professionais precisam ser capazes de enfrentar os desafios contemporâneos que afetam a Educação Superior.

Entre os principais desafios encontra-se a diversificação das IES, a ausência de programas voltados para a formação de professores universitários e as constantes exigências sobre os Currículos profissionais, que, constantemente, são revisitados pelos processos de avaliação. No contexto acadêmico-científico, tem-se produzido muitos estudos sobre a Ensino Superior, mas tem-se discutido muito pouco sobre a Pedagogia que o sustenta (Leite, 2006).

Cunha e Isaia (2006, p. 351) vêm desenvolvendo pesquisas sobre a Pedagogia Universitária nas últimas décadas e a definem como

> campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior [...]. Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do Curriculum e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da Educação Superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico.

Em nota, as autoras compreendem esse campo no plural, como Pedagogias múltiplas, em razão de sua interlocução com diferentes campos científicos, os quais contemplam epistemologias e culturas que definem suas bases e características. A partir disso, ao se considerar as distintas configurações das instituições superiores e as mais variadas áreas do conhecimento, têm-se uma multiplicidade de Pedagogias Universitárias em lugares e contextos dinâmicos, com particularidades de ensinar e aprender, de formar-se e desenvolver-se profissionalmente, as potencializam a construção e socialização do conhecimento (Galvão, 2019).

Na conjuntura atual, as pedagogias universitárias têm sido um campo de investigação em construção, cujo elemento basilar é a aprendizagem da docência, incluindo saberes e fazeres próprios da Educação Superior, sob a qual os modos de aprender e ensinar as profissões são analisados e compreendidos. Nesse sentido, caracterizam-se como lugar de se fazer e pensar a prática docente, a aprendizagem e os processos formativos, permitindo que se compreenda o ato educativo na sua realidade concreta, as formas de inserção na docência e a construção da professoralidade, isto é, o torna-se e constituir-se docente da Educação Superior (Bolzan; Isaia, 2010).

Soares e Cunha (2010, p. 10) definem a Pedagogia Universitária como um “campo de pesquisa, prática e formação, que se interessa pelo processo de ensino e aprendizagem, pelas condições de exercício e saberes da docência e pelas teorias e práticas de formação de professores e estudantes da educação superior”. Portanto, é um espaço que envolve um conjunto de especificidades que fazem parte do fenômeno educativo como um todo, nas diferentes IES e graduações superiores.

Consonante a essas interpretações, Bitencourt (2014) considera a Pedagogia Universitária um espaço específico de trabalho docente que perpassa as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Sendo assim, contemplam ações com dimensões pedagógicas desenvolvidas pelos docentes universitários nas interações educativas com estudantes e outros professores, através dos quais ambos se formam nesse processo de interação, ou seja, constituem-se mutuamente sujeitos ensinantes e aprendentes.

Considerando-se o todo exposto, compreende-se que esse campo contempla um conjunto de especificidades do fenômeno educativo – a docência universitária e todas as atividades inerentes a ela – capaz de orientar e melhorar a qualidade da Educação Superior. Além disso, esse conjunto citado propõe importantes discussões e mudanças na constituição docente, cuja grande questão envolve a necessidade da formação pedagógica, não no sentido de busca e aquisição de títulos e habilidades esporádicas, mas enquanto um processo contínuo de DPD (Franco, 2016).

Nesse contexto, a Pedagogia Universitária emerge com o propósito de que o docente bacharel desenvolva um olhar pedagógico, e um pensamento crítico-reflexivo sobre sua prática cotidiana, favorecendo não apenas sua constituição docente, mas todo o processo de ensino-aprendizagem. Isso porque oferece os fundamentos teóricos e práticos que sustentam os modos com que a docência universitária se constitui.

Constata-se, no entanto, que, apesar de ser um campo de estudo em construção que vem se consolidando nas últimas décadas, ainda há uma carência na sistematização de seu entendimento, do comprometimento das instituições de ensino e dos próprios docentes para sua legitimação. Assim, com o intuito de fomentar as pesquisas, a seguir discute-se sobre a docência universitária e alguns dos aspectos que a constituem.

2.3 Docência Universitária e os elementos que a constituem: tecendo algumas considerações

A Educação Superior no Brasil tem vivenciado períodos de crescente expansão e desenvolvimento nas últimas décadas. Apesar do crescimento significativo, ao se olhar para o contexto histórico observa-se que esse processo foi tardio e não linear ao compará-lo a outros países latino-americanos. Enquanto eles fundavam universidades desde o século XVI, esse processo só ocorreu no Brasil a partir da metade do século XIX, quase três séculos depois, com a criação de Faculdades e escolas isoladas na Bahia e no Rio de Janeiro e, muito tardiamente, pois as universidades foram criadas, no país, por volta de 1920 (Oliven, 2002).

A partir dessa expansão, o corpo docente precisou ser ampliado e as instituições passaram a recrutar professores que tivessem domínio específico na disciplina que iriam lecionar, não considerando a necessidade do preparo pedagógico para desenvolver tal função. Todavia, o interesse pela formação e qualidade do trabalho docente não era de todo inexistente, pois já existiam movimentos para uma reforma completa na Educação Superior. Esses movimentos só ganharam força a partir da década de 1960, quando círculos acadêmicos começaram a debater internamente questões referentes à pesquisa, ao modelo educativo vigente e à ausência de uma pedagogia própria (Pachane, 2009).

Nesse contexto, em plena ditadura militar, foi aprovada a Lei de Reforma Universitária nº 5.540/68, que fixou uma série de princípios norteadores para organização e funcionamento do Ensino Superior. Dentre as alterações propostas, destaca-se o papel atribuído aos cursos de graduação para a formação profissionalizante e à pós-graduação a responsabilidade de desenvolver pesquisas científicas (Pachane, 2009; Pimenta; Anastasiou, 2014).

Cabe observar que esse período tinha como modelo pedagógico o enfoque tecnicista, o qual não permitia espaços para desenvolver uma docência fundamentada em críticas, questionamentos e criatividade. Isso porque se pretendia, na formação dos estudantes a reprodução do sistema político e social vigente na época, e a qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho. Por outro lado, ficava a cargo das universidades boa parte da responsabilidade pela expansão econômica do país, o que, consequentemente, aumentou as exigências pela qualificação dos professores (Pachane, 2009).

A partir da metade do Século XX, as universidades vêm passando por mudanças que afetam não apenas suas finalidades, mas o papel docente e as condições para desempenhá-lo. Zabalza (2004), ao discorrer sobre a universidade como um cenário específico de formação, afirma que tais mudanças contemplam sua transformação política, social e econômica; seus sentidos formativos; a estrutura e dinâmica de seu funcionamento. Esses aspectos reforçam que, como instituição social, a universidade vive adaptações constantes, sem contar que com maior heterogeneidade de alunos surgem novos desafios sociais e educacionais; consequentemente, novas atribuições e exigências formativas aos professores.

Desde então, a universidade tem se estruturado em espaço de se fazer ciência, especializado na formação e aprendizagem, e também no desenvolvimento sociocultural do contexto em que ela está inserida. Local este em que seus protagonistas, docentes e estudantes, ensinam ao mesmo tempo em que aprendem, construindo mutuamente suas próprias trajetórias pessoais e profissionais. Ademais, trata-se do local de trabalho do docente, profissional que assume diferentes funções dentro da profissão que ocupa – a docência universitária.

Veiga (2006) e Soares e Cunha (2010) afirmam que a palavra docência é oriunda do latim *docere*, que, em essência, significa a ação de ensinar ou instruir. Contudo, no âmbito da universidade, envolve funções que ultrapassam essa tarefa, integrando, indissociavelmente, as atividades de pesquisa, extensão e gestão universitária, a capacidade de planejamento, mediação e relação interpessoal, e um conjunto de outras atividades que os professores têm de realizar para garantir a aprendizagem dos estudantes.

É pertinente, também, mencionar que o sentido etimológico da docência é complementado, necessariamente, pelo termo *discere*, que significa aprender. Sendo assim, a docência envolve um conjunto de ações que o professor precisa executar para promover a aprendizagem dos alunos, caracterizando-se como uma prática específica da profissão, que tem por natureza mediar a relação entre professor e aluno, no confronto e na produção do conhecimento (Pimenta; Anastasiou, 2014).

Nesse universo que é a docência universitária, assumindo o pressuposto básico de uma Pedagogia Universitária, observa-se que ensinar não condiz com o simples ato de transferir conhecimento, enuncia Freire (2011). Em verdade, em hipótese alguma seria possível deixar de entender a universidade como espaço priorizado da produção do conhecimento, de formação humana, crítica e emancipatória. Daí a necessidade das atividades de pesquisa e extensão, afinal os sujeitos aprendem e ensinam pesquisando, produzindo um conhecimento que será devolvido diretamente à comunidade. Ao fazer isso, a universidade está investindo, simultaneamente, na formação do aluno e do professor-pesquisador, e na inovação da docência e na transformação da sociedade.

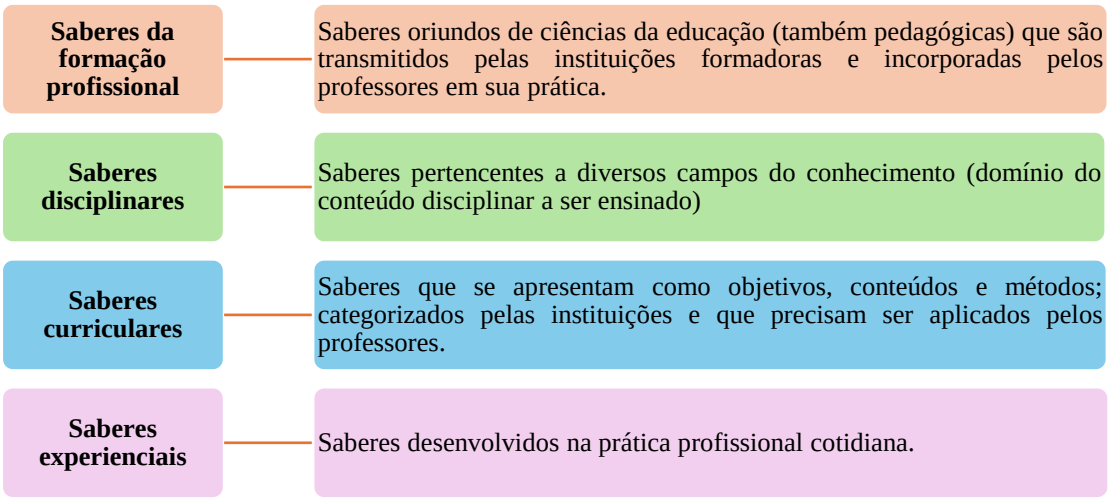
Entende-se, desse modo, que a docência não é sinônimo de ensino, pois solicita-se ao docente universitário que também realize atividades de pesquisa e extensão, e um conjunto de outras atividades que os professores têm de realizar para garantir a aprendizagem dos estudantes. Logo, a docência universitária se constitui a partir da inter-relação entre docentes e discentes, por meio do compartilhamento mútuo de conhecimentos que, por sua vez, é contextualizado socialmente. E também pode "existir uma retroalimentação de atividades para a constituição de outra Pedagogia Universitária que se faz pelas diferentes ações de interações entre alunos-professores-comunidade" (Bitencourt, 2014, p. 110).

Considerando a docência universitária uma profissão cuja complexidade está imbricada na formação e aprendizagem de pessoas adultas, na produção e socialização do conhecimento, constituída por elementos únicos que integram as atividades de ensino, pesquisa e extensão, faz-se necessário que o professor desenvolva saberes específicos para a prática educativa superior. Na obra *Saberes Docentes e Formação Profissional*, estudo realizado por Tardif

(2014, p. 36), há a definição de saber docente: “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

A Figura 2, a seguir, resume a classificação definida por Tardif.

Figura 2 - Classificação tipológica dos saberes da docência em Tardif (2014)



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Tardif (2014).

A tipologia proposta por Tardif (2014) apresenta a diversidade dos saberes da docência a partir da compreensão dos próprios docentes sobre aquilo que eles experienciam em sua prática profissional, sem deixar, contudo, de referenciar a natureza social desses saberes. Para tanto, o autor menciona que o saber docente também provém do contexto familiar do professor, do tempo de formação escolar e universitária, da história de vida e de sua interação com outros atores educacionais. Ou seja, são, ao mesmo tempo social e individual, pois se revela nas relações complexas entre o professor consigo mesmo, com os alunos e outros professores, e também da universidade e a comunidade. Sobre isso, o autor propõe que a natureza social e individual do saber ocorre a partir de seis fios condutores.

O primeiro fio condutor é o *saber e trabalho*, que diz respeito ao conjunto de saberes que os professores mobilizam em função do seu trabalho diário. No caso dos docentes universitários, seja ele bacharel ou licenciado, corresponde aos saberes utilizados para conduzir o ato educativo ou enfrentar e solucionar situações dentro da instituição Universidade. O segundo, *diversidade do saber*, significa que o saber docente é plural, proveniente de diversas fontes e natureza para concretização da prática docente.

O terceiro fio condutor, *temporalidade do saber*, trata-se dos saberes adquiridos através do tempo, considerando toda história de vida pessoal e a carreira profissional. O quarto,

experiências de trabalho enquanto fundamento do saber, corresponde aos saberes que alicerçam e norteiam a prática educativa, e a competência profissional. Na maioria das vezes, "essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais" (Tardif, 2014, p. 21).

O quinto fio condutor, *saberes humanos a respeito de seres humanos*, refere-se a um trabalho que se efetiva mediante a interação humana, isto é, um trabalho (docência) em que o trabalhador (professor) se relaciona com o seu objeto de trabalho (alunos). Nesse caso, é um trabalho interativo, constituído na relação de um sujeito com outros sujeitos.

Por último, o sexto fio condutor, *saberes e formação de professores*, decorre de todos os outros saberes citados anteriormente. Nesse momento, é hora de o professor repensar sua formação para exercer a docência, considerando seus próprios saberes e a capacidade de criar saberes, além da realidade em que se efetivará seu trabalho educativo.

Os saberes da profissão docente, portanto, são plurais, heterogêneos e temporais, envolve experiências diversas e a interação entre diferentes sujeitos, refletindo, ao nosso entender, a real complexidade do ato pedagógico. Reconhecer a complexidade da docência e mobilizar esses saberes, em particular de um campo específico de saberes – o pedagógico, é crucial para que a Educação Superior se constitua no campo da Pedagogia Universitária.

Semelhante a Tardif (2014), que dimensiona quatro tipos de saberes docentes movidos por seis fios condutores, Pimenta (2020) também se dedica a estudar os saberes necessários para o exercício da docência, contudo, os categoriza em três: os *saberes da experiência*, que incluem todos os saberes que antecedem a formação inicial do docente (como estudantes), e aqueles produzidos na permanente reflexão sobre sua prática cotidiana (como professores); os *saberes do conhecimento*, que trata da reflexão sobre a própria construção do conhecimento, da sua contextualização e capacidade de transformação, incluindo refletir sobre o mundo, sobre a si mesmo e sua profissão; e os *saberes pedagógicos* – saberes mobilizados na ação de ensinar –, essenciais para se efetivar a prática do professor.

A autora destaca que esses saberes são peças fundamentais na construção da identidade docente, todavia, de época em época, eles vêm sendo trabalhados como blocos distintos, às vezes sobrepondo-os. Para superar essa fragmentação é importante considerar a reinvenção dos saberes pedagógicos a partir da prática educativa na formação de professores. Em outros termos, os professores precisam mobilizar saberes, aplicá-los na sua prática cotidiana e, assim, inová-los a partir da reflexão de seu próprio fazer, em espaços de formação, onde podem interrogar e alimentar suas práticas pedagógicas.

Na Educação Superior, as práticas pedagógicas são constituídas por diversos saberes e mediadas por múltiplas determinações, que não se confundem com o acúmulo de conhecimentos, ao contrário, é toda prática educativa fundamentada na interação e diálogo com estudantes e outros sujeitos, refletida e problematizada no contexto de sua efetivação, dentro ou fora da universidade. Portanto, como dimensão social da formação humana, ela "[...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...]" (Freire, 2011, p. 27).

Esse processo é fundamental para ressignificar práticas consideradas tecnicistas, conteudistas e cientificistas, que acabam reduzindo os professores a meros portadores, executores e transmissores de saberes. Sobre essa questão, entende-se que apenas quando consciente e refletida, é que as práticas docentes se transformam em práticas pedagógicas, isto é, em ações organizadas para concretizar o processo de ensino-aprendizagem (Franco, 2016).

A partir dessas anunciações considera-se que a capacidade crítico-reflexivo e a busca contínua por formação podem mobilizar e ressignificar os saberes e as práticas docentes, elementos centrais na constituição da docência universitária. O docente universitário é aqui assumido como agente do processo educativo superior, ator principal das decisões, definições e concretização das práticas pedagógicas na universidade, e, sobretudo, mediador e facilitador da formação de sujeitos adultos, "peça fundamental no desenvolvimento da docência universitária" (Zabalza, 2004, p. 105).

Antes de tornar-se "profissional", o docente passou por diferentes modelos de identificação, e, dependendo da época, foi mestre ou mago, técnico, engenheiro e funcionário, cada um com diferentes competências e conhecimentos. O docente profissional é considerado um sujeito dotado de certa autonomia, reflexivo, capaz de resolver problemas e de ressignificar suas práticas. A natureza de suas atribuições revela-se em um conjunto de saberes e ações de ordem cognitiva, teórico-prática, técnica, didática e pedagógica, que exige formação contínua para desenvolver a atividade educativa em toda sua complexidade (Altet, 2001).

Essa questão é um dos maiores dilemas que vem sendo vastamente discutido nas últimas décadas, principalmente porque, devido à expansão das IES, têm-se recrutado um número alto de profissionais de distintas áreas que não foram devidamente preparados para exercer a docência. Muitos ingressam na universidade por meio de concurso público ou contrato, direcionados a uma disciplina específica e com atribuições preestabelecidas pelas instituições. Por esse motivo, houve um avanço nas discussões sobre um tema tão complexo e fundamental para a qualidade da Educação Superior – a formação docente.

No dicionário da língua portuguesa o termo *formação* significa “ato, efeito ou modo de formar; constituição”, enquanto a especificidade do termo *formar* quer dizer “dar forma a (algo); conceber; educar; constituir” (Ferreira, 2010, p. 413-414). Por sua vez, *constituir* denota “ser parte essencial de; formar; compor; ser” (p. 261). Portanto, assume-se no presente estudo a *constituição docente* como temática principal, pois se entende que ela tem um sentindo muito mais amplo, composto de um conjunto de especificidades que inclui a formação e o desenvolvimento profissional como partes essenciais do “ser docente”.

Veiga (2006, p. 92), ao refletir sobre a formação de professores a conceitua uma

> [...] *ação contínua e progressiva*, que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, consideradas componentes constitutivos da formação [...]; é contextualizado histórica e socialmente e, sem dúvida, constitui-se um ato político [...]; a formação é um processo coletivo de construção docente. É uma reflexão conjunta, na medida em que a prática decorrente dessa formação será necessariamente coletivizada [...]; e significa uma articulação entre formação pessoal e profissional (grifo nosso).

Consoante ao disposto, é notório observar que a formação de professores tem se efetivado em duas etapas principais: inicial e continuada. A primeira é o momento em que os futuros professores têm o contato inicial com a atividade educativa, preparando-se para iniciar a docência. Na segunda, o sujeito já está no campo profissional, logo, é uma extensão da formação inicial, quando o professor adquire ou aprimora os saberes pedagógicos requeridos para exercer a docência (Zabalza, 2004).

No que tange aos cursos de graduação em licenciatura, a formação inicial é o espaço onde os futuros professores adquirem uma bagagem sólida de saberes didático-pedagógicos para ensinar. Essa situação difere dos cursos de bacharelado que, em sua maioria, não capacitam profissionais para atuar como professores e sim para exercer atividades em áreas específicas. Nesse caso, desde a etapa de iniciação à docência, a formação continuada é fundamental para se adquirir e desenvolver tais saberes. Contudo, o que chama a atenção é o fato de que, só recentemente, esses profissionais passaram a perceber que para exercer a docência exige-se uma formação pedagógica (Masetto, 2014).

A formação pedagógica é definida por Zuchetti (2020, p. 76) como

> [...] uma formação centrada em um conhecimento que ultrapassa os limites da especialidade, atendendo a outras áreas do conhecimento, da aprendizagem, da interdisciplinaridade, da pesquisa, da crítica, do desenvolvimento afetivo-emocional, do Curriculum, da reflexão sobre o que, para quê e o porquê de ensinar determinados conteúdo. Portanto, uma formação que sustenta à docência compreendida como profissão e que, na universidade, é exercida por atividades na indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, trata-se do espaço onde os professores (re)constroem os saberes necessários para aprimorar suas práticas diárias, e se desenvolverem pessoal e profissionalmente. Por isso, essa formação precisa ser assumida continuamente, integrando as atividades necessárias para melhorar seus conhecimentos, habilidades e ações como docentes (Marcelo García, 1999; Tardif, 2014; Bitencourt, 2014, Galvão, 2019). Com esse entendimento, surge o questionamento: onde começa a formação pedagógica do professor universitário?

De certo modo, a literatura revela que a formação pedagógica inicia na formação inicial e continua ao longo da carreira do professor, integrando a formação acadêmica e profissional, mediante cursos, congressos, palestras, programas de pós-graduação *lato* e *Stricto Sensu*, encontros pedagógicos, nas experiências vivenciadas cotidianamente na docência e nas trocas entre os pares. Na maioria das vezes, o próprio docente é o agente principal de seu processo formativo, tornando-se o responsável último para buscar um meio de se qualificar profissionalmente. Isso não significa que a formação pedagógica seja completamente autônoma, pois também envolve esforços institucionais e governamentais (Marcelo García, 1999; Zabalza, 2004; Soares; Cunha, 2010; Nóvoa, 1992).

Legalmente, a formação de docentes da Educação Superior no Brasil está regulamentada no Art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, que de maneira pouco específica admite-se que o docente deverá ser preparado (não formado) para exercer o magistério superior, preferencialmente (não obrigatório) em programas de mestrado e doutorado (Brasil, 1996).

Sabe-se que a formação do docente universitário na pós-graduação *Stricto Sensu*, conforme propõe a atual legislação, volta-se à formação de pesquisadores. Isso significa que nem todos os cursos de mestrado e doutorado preparam os profissionais para exercerem a docência, e aqueles que o fazem tendem a oferecer disciplinas esparsas de 60 horas, visando algum tipo de capacitação. O que se permite entender é que há certa desconsideração com a formação pedagógica dos novos mestres e doutores, principalmente com aqueles que buscam a pós-graduação pensando em preparar-se para ingressar na docência (Soares; Cunha, 2010; Lazzari *et.al*. 2019).

Nesse contexto, percebe-se que o domínio pedagógico ainda é um ponto carente na formação, seja porque os professores não compreenderam a necessidade de uma capacitação específica para exercer a docência e por isso nunca tiveram contato com essa área ou porque, mesmo cientes de sua função formativa, a consideram desnecessária (Cunha; Isaia, 2006; Masetto, 2014). Por esse motivo, esses profissionais tendem a ensinar do mesmo modo com que foram ensinados, pois desconhecem ou não consideram outro modo de fazê-lo.

Esse aspecto aqui citado faz com que se argumente em favor da importância de os professores refletirem sobre o seu próprio trabalho, de assumirem a responsabilidade e o compromisso da busca contínua pela construção de sua identidade e desenvolvimento profissional. À medida que desenvolvem essa consciência, vão se constituindo docentes e melhorando a qualidade da sua prática profissional (Marcelo García, 1999; Cunha, 2010).

Em relação à identidade do profissional docente, esta se constrói em meio à significação social da profissão; da consolidação de práticas incorporadas de saberes válidos às demandas da realidade; na formulação de novas teorias e ressignificação de suas práticas; no sentido que cada docente atribui à sua profissão, a partir de sua história de vida, saberes, anseios e relações com outros sujeitos (Pimenta, 2020).

Nessa linha de pensamento, a identidade docente não é fixa, única, definitiva ou acabada, como se fosse um objeto já finalizado. Pelo contrário, ela é instável, diversa, transitória e inacabada, um processo em construção que acontece a partir das experiências acumuladas ao longo de toda a vida, na formação pedagógica e na interação com diferentes contextos e atores sociais. Portanto, está no intersubjetivo, caracterizando-se como um processo evolutivo que se concretiza em determinado contexto (Marcelo García, 2009).

Desvela-se, então, que constituir-se docente universitário é um processo complexo que demanda aprendizados contínuos cuja trajetória institui-se em um percurso de transformação dinâmica, particular e única, permeada por diferentes experiências formativas. Compreender esses processos é um passo importante para aprimorar as discussões e reflexões da Pedagogia Universitária, um campo de investigação que, ao preocupar-se "com a formação do docente, consequentemente, o impulsiona para o processo de Desenvolvimento Profissional" (Galvão, 2019, p. 47).

O termo DPD é referido por Marcelo García (2009) como aquele que mais se adapta à concepção docente, onde o significado de "desenvolvimento" tem o sentido de evolução e continuidade que supera a tradicional formação inicial e continuada. Isto é, uma atitude que não é única, simplesmente pontual ou restrita a aspectos formais de aperfeiçoamento (em cursos, palestras, reuniões pedagógicas etc.), mas um processo permanente de indagações e busca por soluções, que envolve o aperfeiçoamento pessoal e profissional, podendo ser individual e/ou coletivo e que se concretiza no local de trabalho do educador.

Desse modo, caracteriza-se como um processo *in continuum* de reflexão e transformação, "no qual se integram diferentes tipos de oportunidade e experiências planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente" (Marcelo García, 2009, p. 07). Esse desenvolvimento constitui e ressignifica a identidade do

professor, em um movimento subjetivo, partilhado, contextualizado e que ocorre ao longo da vida, e, sobretudo, influenciado pela instituição; pela historicidade do sujeito; pelo conhecimento do que ensinam; pelas suas crenças e valores.

Day (2001, p. 20-21) assume o conceito de DPD como um processo complexo que

> envolve todas as *experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas* [...]. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, *individualmente ou coletivamente*, o seu compromisso com os propósitos morais de ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica [...] o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases de suas vidas profissionais (grifos nosso).

Sendo assim, em sua multidimensionalidade, o DPD engloba e é influenciado pela historicidade dos sujeitos; pela formação inicial e continuada; pelas condições de trabalho do professor; por questões familiares, políticas, sociais e econômicas; pelo compromisso da universidade com a sociedade e outros aspectos que promovem o aperfeiçoamento docente e direciona o fazer pedagógico.

Por sua vez, Marcelo García (2009, 1999) e Day (2001) apresentam o DPD como o mais adequado para a constituição docente do que simplesmente o conceito de formação, pois ele corresponde a um processo que integra as ações de formação inicial, continuada e em serviço, em que, muitas vezes, estes últimos tendem a acontecer de forma isolada.

Ao considerar que o desenvolvimento profissional ocorre a partir de múltiplas influências e oportunidades, tem-se que as experiências vivenciadas em toda trajetória de vida compõem os conhecimentos que hoje profissionais da educação compartilham. Nesse sentido, assumindo a formação enquanto parte integrante do desenvolvimento profissional, é preciso considerar que os professores busquem não apenas uma formação adequada, mas que se emprenhem em conquistá-la e a ressignificá-la ao longo de toda a carreira docente (Day, 2001).

Assim, espera-se que os professores tenham oportunidade de participar de diversas atividades, sejam elas formais ou informais, que venham a contribuir, renovar e aperfeiçoar não apenas seu pensamento, mas também sua ação. Daí a importância das políticas e ações de formação e a contribuição da própria IES em sua concretização e ampliação.

No entanto, ainda há aspectos contraditórios do DPD no Brasil, pois grande parte das instituições ainda centram suas práticas em um modelo cuja formação pauta-se na racionalidade técnico-científica, geralmente distantes das atividades que os professores precisam desenvolver em sala de aula (Fiorentini; Crecci, 2013). Sendo assim, compreende-se que nem todas as instituições ou cursos superiores preocupam-se com o desenvolvimento profissional de seu corpo docente, o que demonstra a importância do processo autoformativo.

3 DOCÊNCIA E CONSTITUIÇÃO DOCENTE DO BACHAREL EM SAÚDE

A Enfermagem é uma arte; e para realizá-la como arte, requer uma devoção tão exclusiva, um preparo tão rigoroso, como a obra de qualquer pintor ou escultor.

(Florence Nightingale)

Esta segunda seção teórica propõe apresentar as especificidades da constituição da docência do profissional enfermeiro. Para falar sobre essa questão é necessário realizar um breve resgate histórico da formação em Enfermagem, a fim de compreender o cenário em que esses sujeitos se constituíram profissionalmente e que, posteriormente, desenvolvem suas práticas docentes. Na sequência, adentra-se ao campo da docência universitária na área da saúde, explorando os aspectos da formação e desenvolvimento profissional dos professores enfermeiros, de modo a compreender suas particularidades no contexto geral da profissão.

3.1 O contexto histórico da formação em Enfermagem no Brasil

O exercício da Enfermagem no Brasil inicia-se através do Decreto nº 791, de 1890, com a criação da primeira Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras, anexa ao Hospital Nacional de Alienados[3], atualmente conhecida como Escola de Enfermagem Alfredo Pinto da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO). Nessa IES, o ensino era prático, verticalizado e exercido exclusivamente por médicos que ensinavam aos futuros enfermeiros como desempenhar sua atividade assistencial (Moreira, 2019).

Esse cenário mudou somente em 1905, quando a escola começou a se desenvolver e a dispor de um quadro de professores quase integralmente formados no exterior, além de um Currículo adequado aos objetivos do ensino e das práticas de Enfermagem. No entanto, sem grandes transformações, pois o modelo educativo ainda formava profissionais para a assistência hospitalar em uma perspectiva predominantemente instrumental e curativista (Moreira, 2019).

Apenas em 1923, mediante a estruturação do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), foi criada, no Rio de Janeiro, a primeira escola de Enfermagem Moderna, inspirada no modelo inglês. Segundo Galleguillos e Oliveira (2001), o ensino tinha como propósito

[3] Este hospital, até então denominado Hospício Pedro II, criado em 1841, era dirigido pelas irmãs de caridade da Igreja Católica. Após a Proclamação da República, o governo assume o Hospício e o renomeia de Hospital de Alienados, colocando-o sob a coordenação de uma equipe médica que, posteriormente, substitui as irmãs de caridade por enfermeiras contratadas da Europa. Essa nova mudança ocasionou uma escassez de mão de obra, o que levou à criação do curso de Enfermagem para suprir a necessidade do momento (Moreira, 2019).

formar enfermeiros para garantir o saneamento urbano, pois, o país enfrentava as epidemias de varíola e febre amarela que ameaçavam o comércio local e internacional.

Nesse contexto, a Enfermagem Moderna se constituiu quando o Estado começou a desenvolver políticas de saúde, com ampliação da rede hospitalar e a criação de programas de treinamento de profissionais. Assim, os próprios enfermeiros começaram a buscar especializações e assumir as atividades de gerenciamento, passando a delegar aos seus auxiliares as funções do cuidar. Assim, sua prática tornou-se, além de administrativa, também educativa, atendendo fielmente ao modelo *nightingaleano*[4]. Nesses moldes, em 1926, o DNSP passou a denominar-se Escola de Enfermagem Anna Nery (EEAN) ou "Escola Padrão", em homenagem à percussora da Enfermagem no Brasil (Moreira, 2019).

A partir da década de 1930, o número de IES expandiu-se pelo país e, no bojo desse processo, novos cursos da saúde foram criados, impulsionados pelo desenvolvimento tecnológico e o avanço da ciência, ascendendo-se à formação técnico-científica. De acordo com Ceccim e Carvalho (2006), esse modelo de formação originou-se em Abraham Flexner que publicou, em 1910, um relatório com recomendações de uma educação científica para a saúde com base biológica e instrumental, não incluindo as condições psicológicas e sociais.

O caráter instrumental desse modelo de formação passou a determinar o tipo de conteúdo e a forma de disponibilizá-lo. A aprendizagem centrava-se no professor, no material didático, nas disciplinas conteudistas, nos estágios supervisionados e não na produção do conhecimento e na interação dos saberes, cabendo aos estudantes apenas a memorização e repetição de conteúdo. Em razão disso, não apenas a Enfermagem, mas os demais cursos da saúde acumularam a tradição de um ensino centrado na transmissão de conteúdos e uma formação orientada pela doença e reabilitação (Carvalho; Ceccim, 2006).

Todo esse contexto levantou discussões sobre a necessidade de se reconfigurar o sistema educacional superior, de aproximar a universidade de uma Pedagogia Universitária, preocupando-se com a formação dos estudantes e dos professores. Com efeito, surgiu a Reforma Universitária em 1968, que trouxe mudanças significativas para a educação em saúde: o estabelecimento da indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, a profissionalização dos docentes e o desenvolvimento da pós-graduação. No entanto, essas

[4] Florence Nightingale foi uma enfermeira inglesa percursora da Enfermagem Moderna. Os modelos de escola nela inspirada formavam profissionais para os serviços de administração e supervisão de Enfermagem, assim como para o desenvolvimento do trabalho manual. O ensino deveria ser teórico-prático e com foco não mais na doença e sim no doente (Moreira, 2019).

reformas valorizavam muito mais os fatores internos das instituições do que a formação em si (Oliven, 2002).

Em 1996, foi publicada a Lei nº 9.394 (LDBEN) que, além de conter, no capítulo VI, orientações para a Educação Superior, definiu novas responsabilidades para as instituições de ensino e os sujeitos que nela atuavam. A lei passou a adotar o modelo de diretrizes curriculares estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), dessa vez, conferindo autonomia às IES para organizar e operacionalizar seus projetos pedagógicos em consonância com as necessidades de saúde e a realidade de cada comunidade local.

Assim, a partir de 2001, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Parecer nº 1.133/01, visando impulsionar mudanças na formação do enfermeiro, exigindo também a qualificação dos docentes. O documento inseriu a definição de perfil do formando/egresso/profissional, suas competências e habilidades, além das orientações de uma formação que contemplasse os atributos de aprender a aprender, aprender a ser e aprender a fazer (Brasil, 2001).

Esses pilares da educação universal são estabelecidos pela diretriz visando a uma formação que esteja alinhada às necessidades sociais da saúde, de modo a garantir a integralidade e humanização das ações do cuidar. Sendo assim, todos os pilares precisam ter igual atenção no processo de ensino e aprendizagem, o que nem sempre acontece, pois se observa a priorização do *aprender a fazer* por meio da aquisição de competências e habilidades técnicas. Essa situação tem colaborado "para que os estudantes criem grande expectativa, desde o início da graduação, com a disciplina de estágio, pois, para eles, será o momento de colocar a 'mão na massa', ou seja, realizar procedimentos técnicos" (Lima, 2022, p. 21).

Grasel (2021) também ressalta que nos cursos da saúde ainda domina a racionalidade técnico-instrumental, que ela nomeia de "neotecnicismo", caracterizada por um processo de ensino e aprendizagem centrado no resultado e na eficiência, o que leva à fragmentação dos saberes e acelera a formação dos professores, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes.

O grande desafio está em formar enfermeiros não apenas competentes e hábeis tecnicamente para atender as necessidades de saúde da população, mas sujeitos dotados de conhecimento e criticidade, capazes de intervir em contextos diversos. Foi pensando nessa questão que as DCNs de Enfermagem definiram o perfil do formando/egresso, pautado em uma formação generalista, crítica, ética, reflexiva e humanista, capacitado para atuar nos diferentes níveis de atenção à saúde. Essa nova perspectiva tenta inverter o padrão técnico-profissionalizante e o paradigma biomédico que perdura, por séculos, nos cursos da saúde.

Desde então, em meio as suas particularidades, todos os cursos de Enfermagem do país têm buscado atender ao que se preconiza as DCNs, o SUS, a LDBEN nº 9.394/96 e os Conselhos Estaduais e Federal da categoria. Esses marcos legais e normativos se inclinam para uma formação que contemple o desenvolvimento não apenas técnico-científico, mas, principalmente, ético-político e socioeducativo do profissional enfermeiro.

Nesse contexto, ainda em 2001, simultaneamente à promulgação da DCN/ENF foi criado o primeiro curso de Bacharelado em Enfermagem da UNEMAT, *lócus* desta pesquisa. Desde sua implantação, o curso dispôs de uma estrutura curricular pensada não apenas no desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também de uma formação integral aos estudantes. Assim, centrou-se em formar, sob um olhar generalista e humanista, indivíduos comprometidos com a vida, proativos, criativos e capacitados para desenvolver práticas de saúde de modo competente. E, sobretudo, preparados para enfrentar situações diversas, utilizando práticas individuais e coletivas, baseadas na ética das relações, visando promover o cuidado e a assistência holística ao paciente (UNEMAT, 2023).

No que diz respeito à figura do professor, pela análise do Projeto Pedagógico do Curso - PPC/2023 pode-se identificar suas atribuições nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, contemplando o processo de avaliação, coordenação de preceptoria nos estágios curriculares, gerenciamento e orientações de trabalhos de conclusão de curso. Além disso, o documento esclarece que a instituição reconhece a necessidade da formação permanente desses profissionais, a qual será construída e consolidada nas dinâmicas de formação docente, aplicadas nas disciplinas e avaliadas, anualmente, pelo Núcleo Docente Estruturante - NDE (UNEMAT, 2023).

Em linhas gerais, todo o processo de ensino e aprendizagem

> foi organizado e orientado pelo princípio metodológico crítico-reflexivo visando à resolução de situações problema juntamente com atividades teóricas e práticas em bases didáticas estruturadas nas ações dos docentes durante o curso. **Tem-se o aluno como sujeito da aprendizagem e o professor como mediador e facilitador do ensino** [...] (UNEMAT, 2023, p. 16 – grifo nosso).

Diante disso, observa-se que o professor enfermeiro assume grandes responsabilidades ao ingressar na docência universitária. Logo, semelhante ao contexto geral da Enfermagem no Brasil, o curso em tela apresenta uma proposta curricular que exige do profissional não apenas o domínio técnico-científico, mas também o didático-pedagógico. Essa temática vem sendo amplamente discutida nas últimas décadas, mas não no sentido de buscas isoladas por capacitação profissional, mas como um processo contínuo que precisa ser assumido enquanto desenvolvimento profissional, elementos imprescindíveis na constituição docente.

Por conseguinte, se apresenta na próxima subseção o contexto geral da formação e do desenvolvimento profissional de professores da Educação Superior em Enfermagem.

3.2 Docência em saúde: o enfermeiro docente, seus campos de formação e desenvolvimento profissional

A docência em saúde é um campo que abrange a triangulação ensino-aprendizagem-assistência, constituindo-se não apenas pela relação entre docente-estudante, mas também pelo paciente, profissionais de saúde e a comunidade como um todo, considerando-se a aproximação entre duas grandes áreas interdependentes: Educação e Saúde. A primeira refere-se ao aspecto didático-pedagógico, no que se refere ao domínio dos saberes necessários para legitimar a prática educativa, enquanto a segunda refere-se à própria dimensão de intervenção em saúde, como parte do saber profissional (Grasel; Rezer, 2018).

Discutir a interação dessas áreas significa refletir sobre a importância não apenas do domínio técnico da prática assistencial, mas também de um conjunto de saberes, como os referidos por Tardif (2014) e Pimenta (2020). Esses saberes são transpassados por experiências incorporadas durante toda a trajetória de vida pessoal e profissional do professor universitário, imprescindível para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem e consolidação dos serviços de saúde. Portanto, reconhecer a importância desses saberes é o passo inicial para se desenvolver práticas transformadoras.

De modo geral, a docência em saúde é formada historicamente por práticas biomédicas e tecnicistas ou então “tradicionais”. Esse sentido é dado principalmente porque, até os dias de hoje, essas práticas se perpetuam com o objetivo de preparar profissionais para atender as demandas do mercado de trabalho. Em razão disso, há orientação das DCNs para uma formação mais humanista, crítica e reflexiva dos profissionais da saúde. Formação que desconstrua o modelo tecnicista, dado que sua atuação não se limita à assistência, mas m incluem a gerência, a pesquisa e o trabalho educativo como um todo. Nesse aspecto, é necessário ao docente bacharel não apenas o domínio técnico, mas também o do conhecimento pedagógico.

No tocante ao exposto, as DCNs orientaram a construção de um novo perfil profissional, baseado em competências e habilidades que devem estar alinhadas às novas perspectivas contemporâneas e às demandas do SUS, o que Grasel (2021) nomeia de pedagogia da competência e, segundo essa autora, infelizmente traz consequências para a docência universitária. A autora justifica que esse modelo ainda se concentra na transmissão de conhecimentos e numa aprendizagem baseada no *aprender a aprender* e no *aprender a fazer*,

sobrepondo-se aos demais aprendizados, ou seja, uma espécie de “neotecnicismo” que se reduz à formação dos estudantes e professores para a dimensão técnico-instrumental.

Diante disso, destaca-se a necessidade “de ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência [...]” (Pimenta, 2020, p. 17), ou seja, dos saberes pedagógicos. No campo da docência em saúde, há de se considerar que estamos diante de um grupo composto por diferentes profissionais, predominantemente bacharéis, responsáveis por formar outros profissionais. Considerando-se que esses sujeitos não foram formados na graduação para exercer a docência, fica a indagação: será que eles estão, de fato, preparados, pedagogicamente, para desenvolver as atividades de ensino, pesquisa e extensão na universidade? Onde se formam e como se desenvolvem profissionalmente?

Em uma de suas brilhantes obras nomeada de “Educação na cidade”, o educador Paulo Freire (2001) declara que ninguém nasce professor, mas se forma como tal, permanentemente, na prática e refletindo sobre ela. Essa passagem revela que a beleza do vir a ser, do movimento de constituir-se em um processo não acontece, definitivamente, de um dia para o outro, mas se transforma à medida que os professores se (re)constroem como profissionais, perante o olhar de encantamento em ser e não estar professor.

Esse processo é dinâmico, diversificado e inacabado, pois é influenciado pelo contexto e permeado por trajetórias pessoais e profissionais de antes, durante e depois de seu exercício. Considerando-se, ainda, a essência contraditória de uma realidade educativa, social, econômica e política, todos os professores ou futuros professores – bacharéis ou licenciados –, não ficam prontos para a docência em um passe de mágica; eles vão se constituindo à medida que vivenciam, refletem e reinventam as práticas da profissão (Lemos, 2021).

Nesse caminho, de acordo com Marcelo García (1999), valendo-se do pensamento de Vonk (1993), a iniciação de professores principiantes na docência configura uma parte importante no processo de seu desenvolvimento profissional. No geral, os primeiros anos são marcados por tensões e inseguranças, não somente pela falta de experiência, pela necessidade de se adquirir novos conhecimentos e formação pedagógica num curto espaço de tempo, mas por ser o momento em que se começa a moldar a identidade do professor, que sempre estará em construção e atrelada às experiências de cada sujeito.

O que se observa, em alguns casos, é que os professores principiantes vivenciam um “choque de realidade” mediante a desilusão e o desencantamento daquilo que imaginaram na transição da condição de estudantes a professores (Tardif, 2014; Nogaro *et al*., 2019). Se essa dificuldade já é experenciada por quem realizou graduação em licenciatura, com formação voltada especificamente para o âmbito pedagógico, muito mais o é para os profissionais

bacharéis das áreas da saúde que, por diversos motivos, ingressam na docência sem a devida preparação.

No caso específico dos profissionais enfermeiros, as motivações para o ingresso na docência podem incluir: influência de um familiar professor; espelhar-se em professores pelos quais passaram em sua vida escolar e acadêmica; convite; oportunidade do primeiro emprego; gostar e ter afinidade com a docência; questões financeiras etc. A maioria, se não todos os entrevistados, não tiveram qualquer tipo de formação pedagógica mínima, especialmente porque a escolha do ser professor(a) se configura uma atividade secundária em sua carreira profissional (Agnelli, 2017; Verçosa; Lima, 2019).

Sabe-se que uma das competências específicas para exercer a docência na universidade é o domínio de saberes próprios da profissão: os saberes pedagógicos. No caso de sua ausência, há uma tendência de os professores enfermeiros valorizarem muito mais o saber da experiência, principalmente em razão da persistência na concepção de que o domínio de conteúdo da disciplina que irá ministrar é o suficiente para desempenhar suas funções em sala de aula. Nessa ocasião, esses profissionais costumam desenvolver práticas tradicionais de ensino e aprendizagem, como a transmissão de conhecimentos e a valorização das metodologias tradicionais de ensino (Maciel, 2019; Batista; Batista, 2014).

Desejável seria se os professores enfermeiros não apenas se debruçassem sobre os saberes da área em que foram formados, mas que compreendessem que para exercer a prática educativa superior é imprescindível a mobilização constante dos saberes disciplinares, curriculares, experienciais e, principalmente, os pedagógicos. Requisitos para a competência de seu trabalho docente e assistencial, que transcendem as atividades formais dentro da universidade (Tardif, 2014; Pimenta, 2020).

Assim, torna-se necessário problematizar o papel das instituições de ensino diante dessa questão, isso porque o que se tem observado no contexto das universidades é que ainda há supervalorização da competência técnico-científica e não das competências didático-pedagógicas na seleção dos professores. Essa é uma constatação que tem impactado o processo de ensino-aprendizagem na Educação Superior em saúde, porque esses professores acabam centrando suas atividades apenas no campo assistencial, não considerando as especificidades do trabalho pedagógico.

Nesse contexto, ao ingressar na carreira docente, os enfermeiros tendem a vivenciar uma solidão pedagógica, a partir da qual começam a basear suas práticas nos conhecimentos específicos e disciplinares advindos de sua atuação profissional na assistência, ou, ainda, para aqueles que nunca chegaram a exercer a profissão que se graduou, acabam desenvolvendo suas

atividades educativas inspirados nas trajetórias de seus ex-professores da graduação e pós-graduação (Krauspenhar, 2014).

Portanto, são considerados “nativos” no território de domínio dos conhecimentos específicos no qual se graduaram, mas, por outro lado, alheios aos conteúdos próprios da docência, logo, “estrangeiros” a ela. Para mudar essa situação, uns vão em busca do saber que lhes falta antes mesmo de ingressar na docência e outros só se prepararam pedagogicamente quando experienciam em sala de aula situações desafiadoras (Batista; Bartista, 2014)

> Essa constatação tem favorecido iniciativas que valorizam a **formação contínua ou em serviço, mediante cursos, seminários, disciplinas de pós-graduação *lato sensu*, palestras, estágios etc**. No entanto, essas iniciativas não constituem regra geral, pois há certo consenso de que a docência no Ensino Superior não requer formação no campo do ensinar. Para ela seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 36 – grifo nosso).

Ainda hoje não existe uma exigência formal ou a definição de um curso específico voltado para a formação pedagógica dos professores universitários. Constata-se, apenas, que na LDBEN nº 9.394/96, para a Educação Superior, exige-se apenas a preparação em nível de pós-graduação, tanto *lato* quanto *Stricto Sensu*. Além disso, a lei estabelece no Art. 52 que as IES deverão ter, pelo menos, 30% dos professores com tal titulação (Brasil, 1996). Essa é uma das principais razões para que os cursos de mestrado e doutorado sejam considerados a principal fonte de formação dos enfermeiros para ingressarem na docência universitária.

Contudo, o que se observou na construção do EC, apresentado na subseção 2.1 deste estudo, é que, boa parte dos programas de pós-graduação volta-se especificamente para o desenvolvimento de pesquisas, com a ausência ou pouca ênfase às questões didático-pedagógicas, principalmente em nível profissional. Ainda assim, muitos enfermeiros consideram esse aspecto a única oportunidade para ingressar na profissão, sem conhecer, experienciar e refletir sobre a complexidade do trabalho docente.

Assim, ocorre que a formação pedagógica do professor enfermeiro somente será acessada por meio de disciplinas de Didática ou Metodologia do Ensino Superior, com carga horária limitada em 60 horas e, muitas vezes, ministradas por profissionais que não dominam completamente os saberes teóricos e práticos da docência. Isso tem aumentado a reprodução do modelo de ensino tradicional e não da construção de práticas inovadoras de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, é comum encontrar ótimos professores que dominam o conhecimento técnico-científico, mas pecam ao não conseguir compartilhar tais conhecimentos (Rodrigues; Sobrinho, 2007; Nogaro *et al*., 2019).

A constituição docente do profissional enfermeiro tende a acontecer gradualmente, em serviço, à medida que ele vai adquirindo experiência e aperfeiçoando sua prática diária, em processo de construção permanente. Sob esse ponto, é necessário considerar que esses professores reconheçam e assumam o papel de protagonistas de sua formação pedagógica, humana e profissional, o que acontecerá somente a partir do momento em que eles começarem a refletir criticamente sobre sua prática docente (Lemos, 2001).

Pensar sobre a formação dos professores universitários enfermeiros, na perspectiva reflexiva, não apenas da prática educativa mais também da realidade em que esta prática se efetiva, constitui-se uma proposta fecunda e necessária para esta pesquisa. Assim, avalia-se que a prática orientada pela reflexão é fundamental no eixo da constituição docente, pois, a partir do momento em que o professor enfermeiro reflete criticamente sobre o seu saber-fazer educativo cotidiano, ele tem a oportunidade de revê-lo e procurar meios para transformá-lo e se transformar (Nóvoa, 1992; Zabalza, 2004; Pimenta; Anastasiou, 2014).

Sob tais circunstâncias,

> o que se deseja é que o professor-bacharel do ensino superior [enfermeiro] desenvolva um olhar pedagógico sobre as práticas, um pensamento crítico sobre a atividade docente e perceba a complexidade da prática, fazendo-se acompanhar de princípios didáticos e pedagógicos, na perspectiva de superar uma concepção ingênua de prática docente, que focaliza sua ação apenas na transmissão [...] (Franco, 2016, p. 69-70).

Nessa premissa, a busca contínua por formação e a reflexão sobre a ação docente é capaz de construir e ressignificar saberes e práticas individuais ou coletivas, o que é fundamental para a transformação de um ensino tecnicista e conteudista, para um ensino centrado na problematização, na produção do conhecimento e na promoção de práticas em saúde à luz de referenciais epistemológicos, políticos, sociais e culturais (Soares; Cunha, 2010).

Importa destacar, ainda, que, ao fazer referência ao caráter contínuo da formação, assume-se, neste estudo, a concepção de desenvolvimento profissional. Tal concepção rompe com a lógica de que a constituição docente do enfermeiro acontece, prioritariamente, na formação contínua, por meio de cursos, pós-graduação, participação em eventos, congressos, palestras etc., que podem acontecer, pontualmente, uma vez ou outra em espaços institucionalizados.

Na verdade, envolve tudo isso e as vivências reais, contextualizadas no espaço-tempo em que esses professores atuam, pois, como destaca Marcelo García (2009), o DPD é muito mais amplo e integra diferentes oportunidades e experiências organizadas ao longo de toda a vida pessoal e profissional do professor. Contempla, assim, o meio social e institucional, os saberes docentes, as teorias e práticas, as técnicas de ensino e saúde, entre outros aspectos, com

o objetivo de promover o aperfeiçoamento docente, dentro ou fora da sala de aula.

Sob esse enfoque, o DPD do bacharel enfermeiro é considerado um processo de transformação e constituição do sujeito, que acontece permanentemente a partir de experiências e práticas variadas, institucionalizadas ou não. Daí a importância da "autoformação", entendida como um processo de "dentro para fora", em que o docente precisa se assumir protagonista, de modo consciente e voluntário. Em outras palavras, precisa partir do professor a necessidade da busca contínua por aprimoramento, a partir da compreensão de suas limitações e das necessidades de se desenvolver pessoal e profissionalmente (Fiorentini; Crecci, 2013).

Acrescenta-se, ao processo autoformativo, a importância da "heteroformação" e da "interformação", sendo a primeira a que se desenvolve na interação do professor enfermeiro com especialistas responsáveis por sua formação. A segunda acontece nas atividades interpessoais entre professores-alunos, professores-professores e com muitos outros sujeitos que atravessam sua carreira profissional, em fase de atualização mútua do conhecimento (Marcelo García, 1999).

Ressalta-se, igualmente, o compromisso das IES com a concretização desses processos formativos, por meio da incorporação de ações e programas de formação pedagógica contínua. Esse movimento ajuda o professor enfermeiro a desenvolver-se profissionalmente ao longo de toda sua carreira docente, a reelaborar e transformar seus saberes e práticas de ensino, pesquisa e extensão, no âmbito da Pedagogia Universitária.

Em linhas gerais, pode-se dizer que o desenvolvimento profissional dos professores enfermeiros acontece por meio das experiências vivenciadas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, articulando-se a formação contínua em espaços institucionalizados ou no contexto de seu trabalho docente, com a troca de saberes e experiências entre pares (Marcelo García, 1999; Day, 2001). Isso revela que, apesar da constituição docente ser diversa, onde cada professor enfermeiro possui suas particularidades formativas, esse processo não acontece apenas de modo individual, mas também coletivo.

Diante dessas circunstâncias compreende-se que não existe apenas um modelo de DPD, o que evidencia quão complexa é a constituição docente do enfermeiro, podendo ser coerente e efetiva ou não. Sendo assim, é preciso considerar que a maneira como esses professores se desenvolvem profissionalmente pode influenciar positiva ou negativamente sua prática docente. Batista e Batista (2014, p. 25) destacam quatro eixos que precisam ser considerados no processo de formação e desenvolvimento profissional dos docentes bacharéis em saúde:

> Compreensão histórica e política da Educação Superior em saúde, discussão e análise dos modelos hegemônicos e de modelos considerados inovadores no campo da

> graduação em saúde, estudo crítico das Diretrizes Curriculares Nacionais e **análise crítica do papel do professor da área da saúde e da importância da reflexão sobre a prática** (grifo nosso).

A formação continuada e a formação reflexiva assumida em uma perspectiva de DPD, favorece a construção de uma postura mais consciente, crítica e reflexiva. Especialmente para o cumprimento das atribuições que envolvam ensino, pesquisa, extensão e gestão, que não se limite ao domínio técnico, mas desenvolvam aspectos didático-pedagógicos e que sejam capazes de articular a teoria com a prática, por meio da ação-reflexão-ação. Sob essa perspectiva, "uma formação mais ampliada do docente [enfermeiro] pode repercutir numa formação mais ampliada dos profissionais de saúde, repercutindo numa prática de saúde mais humanizada, mais ética e dialógica" (Grasel, 2021, p. 57).

À luz do exposto, pontua-se que a constituição docente do enfermeiro é como uma obra inacabada, a qual permeia a capacidade crítico-reflexivo sobre a ação docente e a busca por formação contínua em espaços diversos – cursos, eventos, reuniões pedagógicas, congressos ou na pós-graduação –, que, integrados, darão direcionamento para sua docência. É justamente nesses espaços de reflexão e prática que os professores podem mobilizar e ressignificar seu saber/fazer, de construir sua identidade docente e desenvolver-se profissionalmente (Borba, 2017).

4 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

> *Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional (a descrição vê-se continuamente excedida por abordagens reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os factos narrados). Quer dizer, a narração implica a reflexão.*
>
> *(Miguel Angel Zabalza)*

As questões na epígrafe se encaminham para o objetivo de compreender o processo de constituição da docência universitária de profissionais da saúde. Assim sendo, a pesquisa empírica proporciona que, ao narrar suas trajetórias de formação e desenvolvimento profissional, esses sujeitos reflitam sobre as próprias experiências relatadas, permitindo dar sentido e significado a elas, ainda podendo ressignificar sua prática e identidade profissional.

Nesse sentido, na presente seção metodológica descreve-se o percurso de desenvolvimento da pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo Estudo de Caso; o *lócus* e os sujeitos participantes; os procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo; os instrumentos empregados para coleta dos dados, e a técnica de análise dos dados.

A fim de promover embasamento para a comprovação e sustentação dos resultados encontrados, fundamenta-se o aporte teórico em Minayo (2009), Ludke e André (2018), Gil (2002), Bardin (2016), entre outros autores.

4.1 Caracterização da pesquisa

O ato de pesquisar não se trata de uma atividade isolada, restrita ao interesse do pesquisador, mas de uma prática direcionada às necessidades sociais. Essa atividade resulta de inquietações, dúvidas e questionamentos que surgem diante dos problemas enfrentados em situações de vida real, as quais ainda não foram solucionadas ou pouco esclarecidas cientificamente (Minayo, 2009).

Assim, este estudo adota uma abordagem qualitativa, pois, afirma Minayo (2009, p. 14), “o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo”. Ou seja, trabalha com os sentidos, as aspirações, crenças e ações que não podem ser reduzidos a variáveis quantificáveis, pois estes fenômenos são partes da realidade social, correspondem às interpretações das vivências humanas, de como pensam, sentem e se constituem na interação com o outro.

A pesquisa qualitativa em educação pressupõe uma imersão do pesquisador na realidade concreta da vida e no contexto que condiciona a questão de investigação, a fim de desvendar os fenômenos além de sua manifestação superficial, pois há uma valorização dos sentidos e significados de quem a constrói. Esses significados revelam-se nas manifestações verbais dos sujeitos a partir das situações experenciadas.

Nesse contexto, o estudo busca compreender a constituição docente de determinado grupo, assumindo as características metodológicas do tipo Estudo de Caso, por se tratar de uma investigação que ocorre dentro de um contexto estabelecido, permitindo explorar em profundidade a realidade de um grupo, sujeito ou fenômeno, em sua totalidade. Nas palavras de Ludke e André (2018, p. 20),

> [...] o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico [...] ou complexo e abstrato [...]. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Portanto, delimita-se o caso em: *Docentes bacharéis do Curso de Enfermagem da UNEMAT/Cáceres com foco analítico no processo de constituição docente e DPD.* Isso porque, ao se analisar a trajetória de formação de delimitado grupo de docentes, se está diante de experiências e vivências singulares, de sujeitos com percepções e significações particulares de sua constituição docente, portanto, um caso específico.

Para assegurar a qualidade da pesquisa foram utilizados os critérios consolidados pelo Guia internacional COREQ – *Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research*. O instrumento é constituído de 32 itens distribuídos em três domínios: 1) Equipe de pesquisa e reflexividade, 2) desenho do estudo, e 3) análise e descobertas, o que ajuda o pesquisador a conduzir seu trabalho com maior rigorosidade e validade científica (Souza *et al*., 2021).

A utilização do COREQ orientou o delineamento e a condução da pesquisa qualitativa, especialmente no que se refere à clareza do papel da pesquisadora, à descrição do contexto de coleta de dados, à forma de seleção das participantes, ao registro integral das entrevistas, ao processo de análise e à transparência na apresentação dos achados. Esses critérios contribuíram para assegurar maior rigor metodológico, credibilidade e validade interpretativa dos resultados.

4.2 *Lócus* e sujeitos participantes

O estudo foi desenvolvido no Curso de Bacharelado em Enfermagem da UNEMAT, Campus Universitário “Jane Vanini”, localizado em Cáceres – Mato Grosso. De acordo com

Minayo (2009, p. 196), a escolha do cenário de estudo está relacionada a "critérios lógicos, interação, conveniência e contatos que assegurem o êxito do trabalho". Nesse sentido, utilizou-se como cenário de estudo a UNEMAT, em razão do vínculo da pesquisadora, na condição de pós-graduanda na instituição e por sua credibilidade junto à sociedade.

O Curso de Enfermagem, nesse Campus, foi pioneiro entre os cursos de bacharelado (dois) (Educação Física e Medicina), vinculados à Faculdade de Ciências da Saúde (FACIS). Criado em 2001, em consonância com a LDBEN nº 9.394/96 e com os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS), foi autorizado pela Resolução nº 013/2001 do Conselho Universitário (CONSUNI) e pela Resolução nº 058/2001 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) da instituição (UNEMAT, 2023).

Definido o *lócus*, procedeu-se a etapa de seleção dos sujeitos participantes da pesquisa. Encaminhou-se ofício, por *e-mail*, à Coordenação do curso, solicitando o Lotacionograma Geral do Quadro Docente, vigente em 2025/1, contendo o nome, graduação, carga horária de trabalho, licenças e contatos (*e-mail* e telefone). Em posse do documento, verificou-se o total de 46 docentes lotados no curso, sendo 20 efetivos, 17 contratados e nove distribuídos na Faculdade de Educação e Linguagem (FACEL) e Faculdade de Ciências Agrárias e Biológicas (FACAB).

O quadro docente compunha-se de 32 bacharéis em Enfermagem e sete licenciados em Ciências Biológicas, dos quais dois possuíam segunda graduação em Enfermagem. Outros sete docentes eram formados, respectivamente, em Matemática/Enfermagem, Farmácia, Odontologia, Geografia, Letras, Psicologia e Jornalismo/Pedagogia. Além disso, dos 38 docentes bacharéis da saúde, 21 eram doutores, quatro doutorandos, sete mestres, um mestrando e cinco graduados. Todos possuíam, ao menos, uma Pós-graduação *lato sensu* em suas áreas específicas e apenas sete professores tinham especialização em Docência no Ensino Superior ou áreas afins.

Em um universo de 46 docentes, estabeleceu-se como critérios de inclusão da pesquisa:

- Critério 1: Ter formação inicial exclusivamente em um curso de bacharelado da saúde;
- Critério 2: Ser docente efetivo ou contratado lotado no Curso de Bacharelado em Enfermagem da UNEMAT/Cáceres e estar ministrando disciplinas em sala de aula no semestre letivo de 2025/1;
- Critério 3: Não estar em licença de qualquer natureza;
- Critério 4: Aceitar participar da pesquisa.

A princípio, com o intuito de delimitar o número de possíveis sujeitos participantes, estava estabelecido como segundo critério: Ser docente efetivo no curso e estar ministrando disciplinas no semestre letivo de 2025/1, o que resultou no total de 18 profissionais selecionados. Por meio da aplicação do terceiro critério, identificou-se, no Lotacionograma, que cinco docentes efetivos estavam afastados por Licença Prêmio[5], os quais foram excluídos.

Verificou-se, também, através de um cruzamento de dados entre o PPC e o Portal do Professor[6], que dois docentes estavam ministrando disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na condição de preceptores, e também foram excluídos. Desse modo, foram selecionados 11 possíveis sujeitos participantes da pesquisa (nove enfermeiros, um farmacêutico e um odontólogo).

A exclusão dos docentes que atuavam exclusivamente como preceptores de Estágio Curricular Supervisionado justifica-se pelo fato de que suas atribuições, predominantemente, vinculavam-se ao campo assistencial, com menor inserção nas atividades didático-pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, foco central desta investigação.

No segundo momento, após um minucioso processo de seleção, no final do mês de maio de 2025, foi encaminhado, via *e-mail,* o questionário de caracterização acompanhado do convite para participação na pesquisa. Para tanto, estipulou-se um prazo de 20 dias para que pudessem respondê-lo e, assim, confirmar ou não a participação na última etapa de coleta de dados, por meio de entrevistas semiestruturadas. Naquele período, duas professoras efetivas aceitaram participar da pesquisa.

Decorrido o prazo de 20 dias, foi enviado novamente o questionário, daquela vez por *WhatsApp,* e duas professoras aceitaram dar prosseguimento. Não se obtendo mais retornos, decidiu-se reencaminhar, pela terceira vez, os questionários via *e-mail*, no dia 02/07/2025. Após, estendeu-se o convite aos professores contratados, que, atendendo aos critérios de inclusão, nove foram selecionados, mas apenas quatro aceitaram ser entrevistados.

A inclusão de docentes contratados ocorreu com o intuito de assegurar a viabilidade da pesquisa e ampliar a compreensão do fenômeno investigado, mantendo-se, contudo, os critérios centrais de inclusão relacionados à formação inicial em bacharelado na área da saúde e à atuação docente no curso no semestre letivo vigente. Tal decisão não comprometeu a coerência

[5] Não foram considerados os docentes afastados por Licença Prêmio até o momento de envio do questionário.
[6] Estas informações estão disponíveis na página oficial do Curso de Bacharelado em Enfermagem da UNEMAT/Cáceres, no endereço eletrônico: https://caceres.UNEMAT.br/faculdades/facis/graduacao/enfermagem-bacharelado-graduacao-presencial-integral-caceres/docentes, de domínio público.

metodológica do estudo, pois, todos os sujeitos compartilhavam o mesmo contexto institucional e condições de exercício da docência universitária.

Portanto, a população do estudo é composta por seis docentes, selecionadas considerando os critérios de inclusão e aceite para participar da pesquisa. Apesar do baixo número de participantes, constatou-se a partir da integração dos dados coletados nas diferentes entrevistas que novos temas não seriam acrescentados, assim, alcançando a saturação teórica (Fontanella; Ricas; Turato, 2008).

A saturação teórica foi identificada a partir da recorrência de temas, sentidos e significações nas narrativas das participantes, e da ausência de novas unidades de significado relevantes para os objetivos da pesquisa. Dessa forma, compreendeu-se que o *corpus* empírico constituído era suficiente para responder à questão-problema investigada. Importa destacar que, durante esse processo de análise, alguns dos temas identificados nas narrativas das participantes não foram incluídos, mantendo apenas os considerados relevantes para se responder à questão-problema da pesquisa.

A seguir, descrevem-se os procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, e os instrumentos empregados para a coleta de dados.

4.3 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

A pesquisa bibliográfica visou a aquisição do aporte teórico e o enriquecimento da temática investigada. Esse tipo de pesquisa abrange todo o material já elaborado – livros e artigos científicos –, com a finalidade de aproximar o pesquisador das perspectivas reinantes sobre determinado assunto. De acordo com Gil (2002), toda pesquisa necessita da consulta de material já publicado, seja para fundamentar ou identificar o estágio em que se encontram os conhecimentos sobre determinado tema.

A construção da revisão bibliográfica foi realizada por meio da modalidade EC, pautada no estudo de Morosini, Khols-Santos e Bittencourt (2021), conforme apresentado na subseção 2.1 deste estudo. O objetivo consistiu em conhecer o que se tem produzido nos últimos 10 anos sobre a temática e o que se aproxima, teoricamente, do objeto de estudo, a partir de artigos científicos, teses e dissertações disponibilizadas nas bases de dados da CAPES. Esse processo também permitiu identificar recorrências teóricas, o que foi fundamental para definir os autores que ampararam a coleta de dados bibliográficos: Cunha (2006, 2010, 2012), Marcelo García (1999, 2009), Pimenta e Anastasiou (2014), Tardif (2014), Nóvoa (1992, 1995), Zabalza (2004), entre outros.

E reconhecendo que a pesquisa bibliográfica é uma etapa contínua e fundamental durante toda a investigação, para além da construção do EC, incorporou-se, ao referencial teórico, artigos e livros com contribuições nacionais e internacionais.

Enquanto procedimento, a pesquisa documental é muito semelhante à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre elas está na natureza de sua fonte, ou seja, enquanto a segunda utiliza materiais diversos, a primeira recorre a materiais que não podem ser reformulados ou que receberam pouco tratamento analítico. Sendo assim, envolve as fontes: leis, normas, regulamentos, contratos e relatórios (Gil, 2002).

A análise desses documentos constitui uma técnica muito importante na pesquisa qualitativa, porque possibilita complementar as informações obtidas ou desvelar novos aspectos. Nesse sentido, esses aspectos representam uma fonte fundamental para fornecer informações sobre determinado contexto (Ludke; André, 2018). No caso desta pesquisa, os documentos internos foram disponibilizados via *e-mail* pela coordenação do curso, sendo:

- Lotacionograma do quadro docente do Curso de Bacharelado em Enfermagem da UNEMAT/Cáceres, referente ao semestre letivo 2025/1, com o objetivo de identificar os docentes lotados no curso;
- PPC[7] - Resolução nº 039/2017 e nº 041/2023, a fim de conhecer os objetos e aspectos formativos do curso.

O documento externo analisado foi:

- *Curriculum* disponível na plataforma *lattes* do CNPq de cada um dos docentes em exercício no curso de Enfermagem da UNEMAT/Cáceres, consultado inicialmente com a finalidade de sistematizar a descrição formativa: graduação e pós-graduações, apurados e organizados em um quadro.

De posse da autorização para prosseguir na investigação, iniciou-se a coleta de dados com a população estudada por intermédio da pesquisa de campo, que, conforme Gil (2002, p. 53),

> apresenta algumas vantagens em relação principalmente aos levantamentos. Como é desenvolvido no próprio local em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos. Como não requer equipamentos especiais para a coleta de dados, tende a ser bem mais econômico. E como o pesquisador apresenta nível maior de participação, torna-se maior a probabilidade de os sujeitos oferecerem respostas mais confiáveis.

[7] Disponibilizado ao público no sítio *online* da UNEMAT: https://caceres.UNEMAT.br/faculdades/facis/graduacao/enfermagem-bacharelado-graduacao-presencial-integral-caceres/projeto-politico-pedagogico.

Inicialmente, utilizou-se como instrumento os questionários de caracterização (Apêndice A), enviados individualmente via *e-mail* e *WhatsApp*, junto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE (Apêndice C). A aplicação do questionário ocorreu em decorrência de ser um instrumento fácil para se obter informações e descrever as características da população pesquisada (Gil, 2002). Assim, foi possível conhecer o perfil das participantes, sua formação acadêmica e atuação profissional.

A partir das devolutivas dos questionários, conforme disponibilidade das seis docentes que aceitaram participar da pesquisa, foram agendadas as entrevistas semiestruturadas (Apêndice B). Optou-se por esse recurso em razão de sua excelência nas pesquisas qualitativas, não apenas por valorizar a presença consciente do pesquisador, mas por proporcionar maior liberdade ao entrevistado, ao narrar livremente sua trajetória de formação e DPD. Segundo Ludke e André (2018, p. 39),

> 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 e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário.

Em posse do roteiro com questões abertas previamente elaboradas e testadas, os encontros com a pesquisadora ocorreram de modo remoto com cinco docentes, quatro via *Google Meet* e uma por *WhatsApp*; com a última participante a entrevista foi presencial, na residência dela, mantendo-se todos os cuidados estabelecidos pelo Comitê de Ética da Pesquisa com seres humanos (CEP), sem a participação de outros sujeitos. Nesta última entrevista realizou-se a gravação de áudio por meio do aparelho celular.

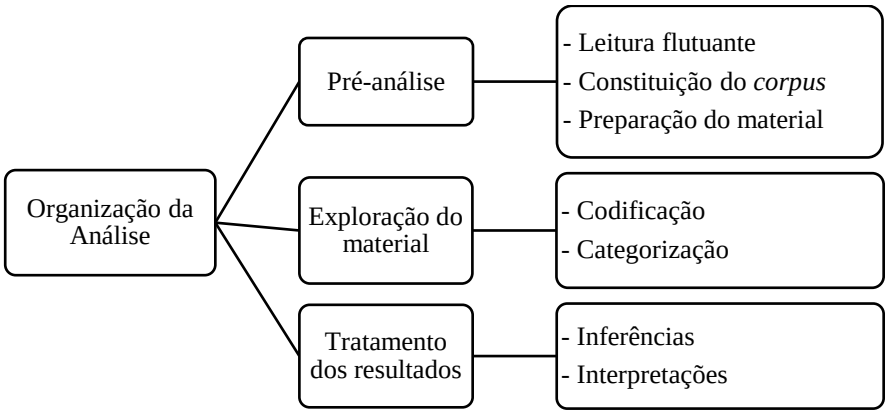
O roteiro de entrevista foi organizado de modo a captar, nas falas das participantes, a constituição de sua docência. Assim, no primeiro eixo foram abordados os aspectos da formação acadêmica; e no segundo e terceiro eixos visou-se conhecer a trajetória de formação para a docência e seu DPD.

As entrevistas tiveram tempo mínimo de 25 e o máximo de 45 minutos. Todas as dúvidas quanto ao TCLE, objetivos e condução da pesquisa, foram sanadas antes da coleta dos dados. Ao término, as notas de campo foram registradas e os dados coletados transcritos na íntegra. Esclarece-se que em todo o processo de descrição dos dados foi assegurado o direito à privacidade, confidencialidade das informações e proteção da identidade dos sujeitos, evitando-se qualquer forma de exposição.

4.4 Análise dos dados

Os dados obtidos na pesquisa de campo foram interpretados à luz das concepções da técnica de Análise de Conteúdo, um método interpretativo que utiliza um conjunto de estratégias para que se obtenha, no conteúdo das mensagens dos interlocutores, indicadores que permitam realizar inferências propositivas (Bardin, 2016). Essa modalidade de análise configura-se em três fases básicas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos, conforme consta na Figura 3.

Figura 3 - Etapas da análise dos dados



Fonte: Elaborado pela autora com base em Bardin (2016).

Na primeira fase, pré-análise, prepara-se todo o material coletado. E a partir da transcrição das entrevistas e a familiarização com as falas de cada docente entrevistada, identificou-se o "conjunto de informações" que orientou a formulação de observações prévias sobre seu conteúdo. Após, fez-se a leitura flutuante dos depoimentos e o *corpus* de análise, constituído por seis entrevistas, foi cuidadosamente selecionado, organizado e preparado.

Em seguida, procedeu-se a exploração do material em profundidade, e iniciou-se a busca por semelhanças e congruências entre as unidades de registro: palavras, frases e temas relacionados aos objetivos da pesquisa, de modo que fosse possível a criação das unidades de contexto. Assim, foram selecionados trechos relevantes das respostas das participantes, visando à definição inicial das categorias representativas e a posterior compreensão de seus significados.

De posse dessas informações, deu-se sequência ao tratamento dos resultados obtidos. Nesse momento, os dados foram submetidos a um processo de interpretações e inferências, sendo, esta última, a "operação lógica pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras" (Bardin, 2016, p. 45). E após

interpretar as mensagens contidas em todo material coletado, buscou-se dar significado às manifestações por meio de um diálogo com o referencial teórico já validado, o que deu sentido e fidedignidade à interpretação.

A codificação do material empírico foi realizada de modo a manual, mediante leitura minuciosa das transcrições, organização das unidades de registro em quadros analíticos e agrupamento progressivo dos sentidos emergentes. As categorias de análise foram construídas a posteriori, a partir da articulação entre os dados empíricos e o referencial teórico que fundamenta o estudo.

As categorias de análise construídas neste estudo articulam-se, diretamente, com os objetivos específicos da pesquisa, permitindo compreender o perfil das docentes participantes, suas trajetórias na formação e desenvolvimento profissional, e os sentidos e significados atribuídos à docência universitária, em consonância com o objetivo geral proposto.

4.5 Aspectos éticos

O projeto e os procedimentos de coleta de dados foram realizados em conformidade com a Resolução nº 466/2012, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNEMAT, no dia 14 de outubro de 2024, através do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE nº 83435124.8.0000.5166 e do Parecer nº 7.157.146 (Apêndice D).

Considera-se, ainda, que a pesquisadora, na condição de sujeito implicado no campo investigado, manteve uma postura reflexiva durante todas as etapas da pesquisa, buscando reconhecer e minimizar possíveis interferências de sua trajetória acadêmica na produção e interpretação dos dados.

5 OS ACHADOS INVESTIGATIVOS DA CONSTITUIÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES ENFERMEIROS DA UNEMAT/CÁCERES

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.

(Paulo Freire)

Nesta seção, analisa-se o processo de constituição da docência de professores do Curso de Bacharelado em Enfermagem da UNEMAT/Cáceres, a partir das narrativas de seis docentes participantes da pesquisa. Inicialmente, para melhor compreender o objeto de estudo, apresenta-se a caracterização do perfil das entrevistadas, cujos dados foram coletados por meio do questionário de caracterização e do *Curriculum Lattes* de cada uma delas.

Em seguida, procede-se o detalhamento da análise, abordando os resultados obtidos a partir de três categorias: Processo de intersecção identitária do ser enfermeiro ao ser docente; Trajetória docente: inserção, formação e desenvolvimento profissional e; Significações do "ser docente" na percepção das enfermeiras, com base no levantamento dos principais eixos temáticos que compõem cada categoria.

As categorias analíticas apresentadas a seguir emergiram do processo interpretativo realizado pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) e articulam-se aos objetivos do estudo, conforme se detalha na seção 5.2.

5.1 Caracterização do perfil dos docentes participantes da pesquisa

Através da análise do questionário de caracterização *on-line* e do *Curriculum Lattes*, foi possível alcançar o primeiro objetivo específico, de *conhecer o perfil dos docentes que ministram disciplinas no Curso de Bacharelado em Enfermagem da UNEMAT/Cáceres*. É importante ressaltar que, observando-se os dispositivos da Resolução nº 466/2012 do CNS[8], por questões de sigilo e anonimato, escolheu-se substituir os nomes e adotar como identificação a sigla DB (Docente Bacharel), seguida do número de representação: DB1, DB2, DB3..., e assim, sucessivamente.

Conforme consta na seção metodológica deste estudo, dos 10 DB que responderam ao questionário, apenas seis aceitaram prosseguir na pesquisa. Todos são do sexo feminino, com

[8] CNS – Conselho Nacional de Saúde.

a faixa etária variando entre 31 e 60 anos de idade. A respeito disso, destaca-se que o referido curso é composto, predominantemente, por professoras, uma situação historicamente comum, pois, as mulheres sempre estiveram à frente do cuidado humano (Silva, 2021). Essa constatação vai ao encontro dos dados do Censo da Educação Superior (Censup)[9] realizado pelo Ministério da Educação (MEC), ao revelar que nos cursos de Enfermagem, no Brasil, há mais que o dobro de docentes do gênero feminino em relação ao masculino, com média de idade em 44 anos (Brasil, 2025).

Quanto à formação inicial, todas as entrevistadas são bacharéis em Enfermagem e concluíram a graduação há mais de oito anos; duas formaram-se na Universidade Federal Mato Grosso (UFMT) e quatro na UNEMAT (Quadro 2). No geral, aproximadamente 66% dos professores enfermeiros do curso são ex-alunos da UNEMAT/Cáceres, o que sugere que a instituição valoriza seus egressos e exerce papel relevante em seu ingresso na docência.

Quadro 2 - Formação inicial dos participantes da pesquisa

Sujeitos da Pesquisa	Graduação	Ano de Conclusão	IES de Graduação
DB1	Bacharelado em Enfermagem Obstetrícia	1991	UFMT
DB2	Bacharelado em Enfermagem Obstetrícia	1995	UFMT
DB3	Bacharelado em Enfermagem	2006	UNEMAT
DB4	Bacharelado em Enfermagem	2017	UNEMAT
DB5	Bacharelado em Enfermagem	2010	UNEMAT
DB6	Bacharelado em Enfermagem	2009	UNEMAT

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Em relação à titulação acadêmica, todas as docentes possuem ao menos uma pós-graduação *lato sensu* em áreas específicas da Enfermagem. Além disso, a DB1 é doutora em Ciências pela USP; DB2 é mestre em Tecnologia da Saúde pela Pontifica Universidade Católica do Paraná (PUC/PR); DB4 é mestre em Enfermagem pela UFMT; DB5 é doutora em Ciências da Saúde pela Universidade de São Francisco (USF); e DB6 é doutora em Ciências pela USP.

O predomínio de docentes com formação *Stricto Sensu* indica que os professores enfermeiros que lecionam no curso de Enfermagem da UNEMAT/Cáceres buscaram, constantemente, a capacitação científica e profissional, logo, possuem preparo e experiência para desenvolver seu trabalho prático/assistencial dentro e fora da sala de aula. O que, segundo Tardif (2014, p. 48), são espaços com importante fonte de aquisição de saberes para constituir

[9] O Censup divulga anualmente dados sobre as instituições, cursos, ingressantes, matrículas, concluintes, pós-graduação e outras informações sobre os docentes da Educação Superior.

“os fundamentos de sua competência. Pois é a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira”.

Na sequência, apresenta-se o Quadro 3 que caracteriza o tempo de atuação docente das participantes, seu vínculo com a UNEMAT, ano de efetivação/contratação e regime de trabalho.

Quadro 3 - Distribuição das docentes quanto ao tempo de experiência, vínculo com a UNEMAT, ano de efetivação/contratação e regime de trabalho

DADOS GERAIS	**SUJEITOS DA PESQUISA**					
	DB1	**DB2**	**DB3**	**DB4**	**DB5**	**DB6**
Tempo de atuação docente	mais de 15 anos	2 a 5 anos	10 a 15 anos	2 a 5 anos	5 a 10 anos	10 a 15 anos
Vínculo com a UNEMAT	Efetivo	Contratado	Contratado	Contratado	Contratado	Efetivo
Ano de efetivação e/ou contratação	2003	2023	2007	2023	2012-2013, 2019-2025	2014
Regime de trabalho	Dedicação Exclusiva 40h	20 horas	30 horas	20 horas	20 horas	Dedicação Exclusiva 40h

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

De acordo com o Quadro 3, o tempo de experiência docente das participantes da pesquisa é diversificado. No ciclo de vida dos professores, a DB2 e DB4 encontram-se em fase de entrada e estabilização na carreira docente, ou seja, em momento de entusiasmo, sobrevivência e descobertas da realidade educativa. Já as DB1, DB5 e DB6 estão em fase de estabilização e diversificação, caracterizada como etapa em que os professores são mais motivados e dinâmicos, carregam uma série de experiências acumuladas ao longo de sua carreira e buscam, constantemente, por novos desafios para não caírem na rotina profissional (Huberman, 1995).

Pode-se notar, também, que as DB1 e DB6 são as únicas que ingressaram na docência através de concursos de provas e títulos, ou seja, são profissionais efetivas e que trabalham em regime de dedicação exclusiva; portanto, não desenvolvem outras atividades remuneradas fora da universidade. Enquanto isso, as DB2, DB3, DB5 possuem vínculo de contrato[10] com a UNEMAT e exercem a docência em regime de 20 e 30 horas, lecionando também em outras IES privadas dentro do Estado de Mato Grosso.

Por sua vez, apenas a DB2 possui vínculo empregatício com sua área de formação inicial, atuando na condição de consultora em Auditoria em Serviços de Saúde, enquanto as

[10] Enfatiza-se que não se realiza Concurso Público para efetivação de docentes na UNEMAT desde 2012, o que pode justificar a quantidade expressiva de contratação temporária, inclusive, para substituição de docentes efetivos afastados.

demais se dedicam exclusivamente ao exercício da docência universitária. De modo geral, essas diferenças no tempo de atuação profissional, vínculo e regime de trabalho podem revelar que os processos constitutivos da docência possuem particularidades nas trajetórias formativas e de DPD, com diferentes percepções e desafios experienciados em cada uma delas.

A partir desses indícios, perguntou-se quais atividades elas desenvolvem na universidade. As professoras com maior tempo de experiência na docência (DB1, DB3, DB5 e DB6) responderam que atuam em conexão com a tríade ensino, pesquisa e extensão. Já a DB2 desenvolve, paralelamente, as atividades de ensino e gestão, enquanto a DB4 dedica-se "apenas" às práticas de ensino. Além disso, a DB1 e DB2 relataram estar preparadas, pedagogicamente, para desenvolver tais atividades dentro e fora do espaço universitário, ao passo que as DB3, DB4, DB5 e DB6 se sentem suficientemente preparadas.

A caracterização do perfil não é um fim em si mesma: ela funciona como condição de inteligibilidade do objeto "constituição docente". Isso porque os elementos tempo de experiência, vínculo (efetivo/contrato) e regime de trabalho tendem a produzir diferentes condições de inserção, apoio institucional e oportunidades de formação, impactando o modo com que as docentes mobilizam saberes e constroem sua professoralidade (Nóvoa, 1995; Tardif, 2014).

Assim, nas próximas subseções discorre-se sobre cada uma das categorias de análise que emergiram no percurso interpretativo dos dados, construídas por meio da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

5.2 Categorias analíticas e seus elementos constitutivos

Nesta subseção, apresentam-se os dados coletados durante as entrevistas com as seis docentes enfermeiras participantes da pesquisa. Desse modo, a partir das narrativas das próprias docentes recorreu-se à técnica de Análise de Conteúdo, seguindo as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados (Bardin, 2016), conforme apresentado na subseção 4.4 deste estudo.

Desse processo analítico, emergiram três categorias interdependentes que ajudaram a desvelar o objeto de pesquisa:

Categoria 1 - Processo de interseção identitária do ser enfermeiro ao ser docente;

Categoria 2 – Trajetória docente: ingresso, formação e desenvolvimento profissional;

Categoria 3 - O "ser docente" na percepção das enfermeiras entrevistadas.

A seguir, apresentam-se as categorias de análise os respectivos eixos temáticos identificados nas narrativas das professoras entrevistadas, como elementos presentes na trajetória de sua constituição docente.

Os quadros de recorrência apresentados ao longo desta seção não têm finalidade de mensuração quantitativa, mas operam como recurso analítico para visualizar padrões, aproximações e singularidades nas narrativas, conforme a orientação da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

5.2.1 Categoria 1 - Processo de intersecção identitária do ser enfermeiro ao ser docente

Apresenta-se, aqui, o movimento construtivo do objetivo específico que visou *entender as motivações que impulsionaram as enfermeiras entrevistadas a exercerem a docência*. Para tanto, a partir dos discursos tomou-se como base a compreensão de que tais motivações não acontecem de modo imediato, mas são construídas ao longo de sua trajetória de vida. Nesse sentido, inicia-se a análise pelas razões que tornaram a Enfermagem uma escolha de carreira profissional, sendo a mediação necessária para o entendimento da transição posterior para o "ser docente" na Educação Superior.

Assim, para a organização da Categoria 1 procedeu-se à identificação das unidades de contexto relacionadas às escolhas profissionais e às motivações para o ingresso na docência. Os eixos temáticos apresentados no Quadro 4 foram construídos a partir da recorrência de sentidos nas narrativas das participantes, não com a finalidade de quantificação estatística, mas como recurso analítico para visualizar padrões, aproximações e singularidades no processo de constituição docente das professoras enfermeiras, conforme orienta a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016).

Quadro 4 - Categoria 1: Eixos temáticos e recorrência nas narrativas

SUBCATEGORIAS	**EIXOS TEMÁTICOS** (Unidades de Contexto)	**DOCENTES**					
		DB1	DB2	DB3	DB4	DB5	DB6
A escolha profissional pela Enfermagem	Proximidade com outros cursos da saúde						
	Necessidade ou impossibilidade de ingresso em outras áreas de interesse						
	Influência de outros sujeitos						
Motivações pelo "ser docente" na Educação Superior	Docência como ressignificação da escolha profissional						
	Oportunidade						
	Experiências vivenciadas durante a graduação						

	Influência de ex-professores						
	Influência e inspiração familiar						
	Insatisfação e decepção com a prática assistencial						
	Retorno Financeiro						

Fonte: Elaborado pela autora (2026). Observação: as células cinzas, demarcam a recorrência, evidenciando o que foi encontrado, as células brancas, significam não recorrência.

A leitura do Quadro 4 permite observar que a constituição docente das participantes não se origina de um único fator, mas de uma confluência de motivações pessoais, formativas e profissionais. A escolha pela Enfermagem, em muitos casos, não foi a primeira opção, sendo posteriormente ressignificada ao longo da trajetória acadêmica e profissional. Do mesmo modo, a docência emerge como oportunidade concreta de inserção no trabalho e também como desdobramento de experiências formativas, influências significativas e insatisfações com a prática assistencial. Esses achados reforçam a compreensão da docência universitária como um processo progressivo, multifacetado e identitário, em consonância com o objetivo geral da pesquisa.

Diante desse contexto, a seguir apresentam-se as análises relacionadas às duas subcategorias identificadas, detalhadas conforme os eixos temáticos previamente sintetizados no quadro acima. Esses dados são relevantes ao evidenciar o ponto de partida da constituição docente.

5.2.1.1 A escolha profissional pela Enfermagem

Sabe-se que o momento de escolha pela carreira profissional caracteriza-se como um processo individual e/ou coletivo, carregado de sonhos e interesses que direcionam os sujeitos a escolher o que lhes possibilite alcançar sua plena realização pessoal e profissional. No entanto, nem sempre é possível realizar o que se almejou, havendo a necessidade da procura de novos caminhos para trilhar (Teles, 2015).

Diante disso, definiu-se como primeiro eixo temático os motivos da escolha pela Enfermagem como profissão, pois identificou-se, através das narrativas, que, comumente, ela nem sempre é almejada como opção inicial. Conforme o Quadro 4, duas das entrevistadas escolheram a Enfermagem por sua proximidade com outros cursos da saúde:

> *Eu já tinha na cabeça que eu queria fazer a área de Medicina. Acho que por questões de criança, eu fiquei internada uma vez e gostei muito e tal. E aí, na época de cursinho, com as amigas, né, todo mundo ali, o colégio que eu estudava preparava muito na parte de, na área da saúde [...]. E aí, o primeiro vestibular, eu até prestei para odontologia. Estava no terceiro ano, prestei para odontologia, mas em Belo*

> *Horizonte, que eu morava, né, sou de lá, e aí não passei [...]. No dia que chegou lá para fazer inscrição no ginásio, ficou naquele aí, o que vai fazer, o que vai fazer? Ah, fazer Enfermagem (DB1).*
>
> *Bom, eu não escolhi Enfermagem. Eu escolhi Psicologia. Mas a vida me levou para a Enfermagem. Aí eu comecei a fazer a Enfermagem aqui, na Universidade do Estado de Mato Grosso, em 2005 (DB6).*

Esse achado sugere que a identidade profissional inicial não nasce estável, mas vai sendo ajustada por contingências, oportunidades e reinterpretações de percurso. Em termos de constituição docente, isso importa porque a docência pode emergir, posteriormente, como rearranjo identitário: o 'ser enfermeira' não é abandonado, mas ressignificado e, em alguns casos, deslocado para um eixo educativo, articulando escolhas pessoais e condições objetivas de trajetória (Cunha, 2012; Nóvoa, 1995).

Assim, identifica-se que a Enfermagem nem sempre é uma primeira escolha, mas uma adaptação para se alcançar um objetivo final, e, nesse caso, a construção da sua identidade profissional, visando a conquistar sua plena realização e satisfação pessoal no futuro (Teles, 2015). Nesse contexto, outro grupo de entrevistadas relataram que a escolha pela Enfermagem aconteceu em razão da necessidade ou impossibilidade de ingresso em outras áreas de interesse:

> *Eu queria ser comissária de bordo, e aí uma parente próxima falou que tinha que ter primeiro-socorros. Ah, então acho que vou fazer Enfermagem, já que preciso de primeiro-socorros [...]. Mas foi a maior casualidade da vida. Sabe aquelas coisas que a vida dirige a vida da gente? A vida nos conduz para onde você tem que estar exatamente? E aí o que aconteceu comigo? (DB2).*
>
> *[...] em nenhum momento eu me preparei ou pensei em fazer algo na área da saúde. Eu fiz, inclusive, após o ensino médio, cursinho para Direito [...]. E aí, quando eu fui prestar o vestibular, eu falei, acho que eu vou tentar a Enfermagem também, né? Mas assim, não era nada, nunca me preparei para o vestibular de Enfermagem, nem tinha pensado em fazer algo assim na área da saúde (DB4).*

Observa-se, aqui, um movimento típico de constituição identitária: a escolha inicialmente pragmática vai sendo transformada em pertencimento profissional, especialmente quando as experiências formativas (aulas, campos, estágios) geram identificação. Esse movimento de identificação progressiva ajuda a compreender como escolhas profissionais podem ser ressignificadas e reorientadas para o eixo educativo ao longo da trajetória.

> *Então, assim, já comecei a gostar muito do curso também, por ser da área da saúde (DB1).*
>
> *[...] comecei a fazer o curso, me apaixonei pela Enfermagem no terceiro semestre e de lá não parei mais (DB2).*
>
> *Não foi algo assim, premeditado, mas eu me identifiquei, né? (DB4).*
>
> *E aí eu gostei. Gostei tanto que não fui lá atrás da Psicologia (DB6).*

Ainda conforme Jabbur, Costa e Dias (2012), esses achados são comuns nos estudos realizados com acadêmicos de Enfermagem que, ao ingressarem no curso sem, de fato, desejarem, é a partir das vivências não apenas em sala de aula, mas também nos estágios e nas aulas de campo que eles percebem as possibilidades que a profissão pode ofertar. Nesse ponto, compreende-se que, durante a trajetória acadêmica, os estudantes têm a oportunidade de reavaliar sua escolha, podendo firmar ou não sua identidade profissional.

Nesse contexto, constata-se, então, que a escolha em cursar Enfermagem para as entrevistadas foi um "acaso da vida", um caminho não planejado e cuja identificação foi sendo construída a partir do contato direto com as práticas da profissão, o que as ajudou no processo de construção de sua identidade profissional como enfermeiras. As narrativas reafirmam o que diz Cunha (2012) ao afirmar que a decisão pela escolha e permanência em determinada profissão são frutos das experiências de cada sujeito, algo que se justifica meio ao acaso.

Por sua vez, Teles (2015) chama a atenção para o fato de que a identificação pela Enfermagem também se constitui a partir das relações com outros sujeitos, como a família ou amigos, cuja inspiração desempenha significativa influência no ingresso e conclusão do curso. Essa afirmação é reforçada nas falas a seguir transcritas:

> *Eu sempre me espelhei na [nome], porque ela é a minha irmã mais velha, eu sou a caçula. [...] Então, eu vejo, assim, que a minha escolha pela área da saúde, ela foi um grande referencial pra mim (DB3).*
>
> *[...] aconteceu que eu tenho, tinha na época uma amiga muito próxima, que a mãe dela é técnica de Enfermagem e depois fez a graduação em Enfermagem. E como a gente convivia junto, e aí ela decidiu fazer a Enfermagem por conta da mãe dela. E aí, quando eu fui prestar o vestibular, eu falei, acho que eu vou tentar a enfermagem também, né? (DB4).*

As influências familiares e sociais funcionam como mediadores culturais das escolhas – e, no caso do professorado, operam como uma espécie de 'memória formativa' que atravessa o percurso e reaparece mais adiante, quando as participantes relatam inspirações e modelos docentes. Assim, nesta categoria se delineia que a constituição docente resulta de uma rede de relações, e não apenas de uma decisão individual.

No caso, os relatos são bem consistentes, evidenciando que a influência da família ou amigos foi crucial no momento de decisão pela escolha da Enfermagem como profissão, isso porque, além de outros motivos, é através da identificação pelos desejos e expectativas de outros sujeitos que alguns indivíduos escolhem sua carreira profissional, apropriando-se de características, ideias ou desejos daqueles com os quais convive (Teles, 2015).

Desse modo, pode-se compreender que a escolha das entrevistadas pela Enfermagem foi motivada por questões diversas, sobretudo pela proximidade com outros cursos na área da saúde, pela impossibilidade de ingresso em outras áreas de interesse ou por influência dos laços familiares e sociais. Embora o curso escolhido não seja a primeira opção de carreira, foi durante a trajetória formativa que algumas delas encontraram elementos de identificação com a profissão, o que, sem dúvida, colabora no processo de construção do "ser enfermeira".

5.2.1.2 Motivações pelo "ser docente" na Educação Superior

Identificou-se, na subcategoria anterior, que, durante a trajetória acadêmica, o estudante de Enfermagem teve a oportunidade de reavaliar a sua opção frente às experiências, vivências e conhecimento acerca da profissão, podendo reafirmar ou questionar sua escolha. É normal que alguns desses sujeitos não se sentissem completamente realizados na profissão que escolheram, logo, tendem a procurar adaptações para alcançar o pleno reconhecimento de sua identidade e realização pessoal (Teles, 2015). Nesse percurso, a docência ressignificou a escolha profissional, conforme se constata nos fragmentos a seguir:

> *Para ser sincera, eu já saí da faculdade sabendo que eu ia ser professora, sabe? E não foi assim um desejo, não foi, na verdade, acho que foi uma escolha. [...] hoje, como eu disse pra você, o meu ciclo, ele é o ensino, ele é ser professora (DB3).*

> *[...] a Enfermagem não é só ali o hospital, né, o hospitalar. [...] Eu tive um pouco de dificuldade, assim, não sei, por ser nas clínicas, né, que foram os primeiros campos, eu não me identifiquei. Então, assim, pensei até em desistir [...], mas comecei a enxergar outras áreas que eu poderia atuar, como a docência (DB4).*

> *Na verdade, assim, a área da assistência eu meio que desanimei. É... durante o finalzinho da graduação, né? Então, eu já tinha certeza de que era essa área [docência] que eu queria, né? (DB5).*

Outra professora compartilha a mesma decisão e expressa que, dentre tantas possibilidades de atuação profissional, no contexto da Enfermagem, ela escolheu exercer exclusivamente a docência universitária:

> *[...] durante a graduação, eu falava assim... Ainda bem que dá para ser outra coisa. Ainda bem que dá para ser pesquisador. Ainda bem que dá para ser esteticista. Tinha várias oportunidades. Eu não precisava necessariamente ir para dentro de um hospital [...]. Porque dá para fazer outras coisas, além de ir para o hospital. E foi assim, eu nunca entrei no hospital como enfermeira [...]. Eu queria estudar as pessoas, mas sobre outro prisma. não sobre o cuidado de Enfermagem em si. Tanto é que eu não escolhi ser enfermeira depois. Eu escolhi ser professora (DB6).*

Interpretativamente, a docência emerge, aqui, como estratégia de reposicionamento profissional: frente a tensões com a assistência (rotina hospitalar, plantões, frustrações) ou diante do desejo de atuar ‘sob outro prisma’, as participantes passaram a deslocar sua prática para o eixo educativo. Esse deslocamento deu início à interseção identitária que estrutura o objeto do estudo: não se trata de ‘trocar de área’, mas de reorganizar o lugar do cuidado e do conhecimento em uma prática formativa. Essa situação, segundo Pimenta e Anastasiou (2014), é comum, principalmente devido à expansão das instituições de ensino e, consequentemente, dos cursos superiores, que têm aumentado a empregabilidade no campo da docência.

Conforme expressa a DB1, *a universidade precisa de professores*, e essa situação tem atraído diferentes profissionais da saúde que veem o “ser professor universitário” como uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho ou de poder continuar atuando na área específica de sua formação, assim, “a docência torna-se uma oportunidade de trabalho desejada/aspirada” (Treviso, 2015, p. 51).

Nesse sentido, é interessante observar a existência de diferentes motivos para se escolher a docência que, muitas das vezes, ocorre em razão das particularidades da profissão, que acaba conduzindo o profissional bacharel para o âmbito de uma universidade.

Dentre essas possibilidades, encontra-se a identificação pela docência a partir das experiências vividas durante a graduação. Tardif (2014), ao discorrer sobre esse tema, elucida que as experiências formativas anteriores influenciam as experiências e escolhas subsequentes, portanto, considera-se que as situações vivenciadas na graduação também são determinantes para se identificar com a profissão de professor:

> *Então, na academia, os trabalhos, os seminários, as palestras que a gente fazia, eu sempre tive muita facilidade de falar em público, né, então essa minha decisão [pela docência], eu acho que ela foi moldada [...] (DB3).*
>
> *[...] eu tinha um grupo de colegas, né, da faculdade, assim, que eu era mais próxima, que iam para congressos, né? Então, comecei a entrar nessa parte de iniciação científica mesmo, que eu gostei também [...]. E aí depois que eu comecei a participar de eventos, de congresso, iniciar minha vida na pesquisa, né, que eu me estabeleci novamente, assim, fui indo para outros caminhos (DB4).*
>
> *[...] o que me motivou mesmo foi a iniciação científica, com certeza. Você vê seu trabalho sendo exposto, né? E daí você publica artigos [...]. Mas sempre participei na graduação de congresso, apresentação. Então, sempre fui estimulada para seguir essa área da docência, né, da área da docência (DB5).*

Nesse conjunto de narrativas, a iniciação científica, as apresentações e a participação em eventos aparecem como gatilhos de aproximação com o ensinar e com a vida acadêmica. Ou seja, o interesse pela docência vai sendo construído antes do ingresso formal na carreira,

como um modo de socialização na cultura universitária – elemento que antecipa a discussão da categoria 2 sobre formação e desenvolvimento profissional.

Santos (2018) e Lemos (2021) evidenciam, em seus estudos, a relevância dessas atividades educacionais e as definem como o alicerce que sustenta o desejo pela docência e o início de construção da identidade docente, a partir de sua atuação na Enfermagem. Ressalta-se, inclusive, a influência dos professores no processo de identificação que, direta ou indiretamente, pode incentivar o interesse dos estudantes pela Educação em Saúde, além de ser um modelo de referência profissional:

> *Eu sempre tive professoras que eu falava assim, eu quero ter tanto conhecimento quanto ela [...]. Tem uma professora que dizia assim para mim: tem professores que ensinam o que você deve aprender e tem professores que ensinam o que você não deve aprender. E eu sempre pensava, nossa, o dia que eu for ser professora, eu quero ensinar o que os alunos devem aprender (DB2).*
>
> *Eu acho que os próprios professores já viam isso em mim, sabe? Muitos falavam, né, [nome], você tem tudo para ser professora (DB3).*
>
> *Então, os meus orientadores também eram muito, assim, muito acolhedores, sabe? Sempre foram muito gente boa em relação a tirar dúvidas, a me incentivar [referindo-se a seguir a docência] (DB5).*

É possível identificar que, durante a graduação, os professores são figuras de influência não apenas na escolha profissional do acadêmico, mas também no modelo de profissional que eles gostariam ou não de ser. Esses depoimentos podem ser confirmados por outros estudos (Fernandes, 2016; Agnelli, 2017; Pereira, 2019) que apontam a contribuição direta de professores e orientadores, situações e outros sujeitos, como a família, na escolha do bacharel enfermeiro pela docência, assim como em seus modos de atuação.

Em relação à escolha da profissão docente a partir da influência e inspiração familiar, a pesquisa de Borba (2018) identifica que os pais são os principais motivadores, o que também é identificado pelas participantes como figuras decisivas:

> *Bom, na verdade, eu acho que a minha história na docência, ela vem desde criança, né, porque a minha mãe é professora. Então eu me lembro muito, né, dos meus desejos de brincar de escolinha, de ser a professora [...]. Então, eu acredito que esse meu, essa minha escolha de ser professora, de trabalhar na docência, ela já foi trabalhada em mim desde criança, sabe (DB3).*
>
> *[...] eu sempre lembrava de uma frase que meu pai falava: você vai ser professora. E depois, quando eu me formei, a primeira coisa que eu quis ser foi professora. Então, ou seja, já estava por aí na minha cabeça, no meu subconsciente, que eu ia ser professora [...] (DB6).*

Inicialmente, é possível observar que as entrevistadas começaram a almejar a profissão docente ainda na infância e que as influências/inspirações de seus familiares, professores ou não professores foram significativas para sua efetivação.

A inspiração parental está presente também nos estudos de Tardif (2014) e Fernandes (2016), nos quais consta que os laços familiares possuem importante influência na escolha profissional pela docência, e que ela modela não apenas sua identidade, mas também a postura do sujeito em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

As narrativas também revelam que as motivações para o ingresso na docência advêm da insatisfação e/ou decepção com a prática assistencial hospitalar:

> *[...] quando eu trabalhava com uma outra enfermeira, nossa operadora, nós víamos o quanto a enfermagem era falha, o quanto precisava de que alguns ensinamentos fossem feitos [...]. Então, na verdade, o que me motivou é eu passar para as enfermeiras a curva de aprendizado que eu tenho, um amadurecimento (DB2).*

A docente relata várias situações, enquanto exercia a profissão em ambiente hospitalar, que alguns enfermeiros possuíam uma deficiência formativa e isso impactava a prática assistencial. Considerando-se mais experiente e acreditando ter alcançado o domínio das práticas de Enfermagem, a docente viu, na docência universitária, a oportunidade de compartilhar esse conhecimento com outros sujeitos.

Nessa ocasião, percebe-se que a docência se torna uma profissão atraente para aqueles que desejam mudanças na formação de novos profissionais, por acreditarem que ao compartilhar seus conhecimentos teóricos e práticos podem intervir e contribuir para a mudança no processo de ensino-aprendizagem em Enfermagem e, consequentemente, na qualidade do serviço que será prestado à população.

Os resultados encontrados no presente estudo coincidem com o estudo de Laari *et al.* (2001) realizado com um grupo de enfermeiros iniciantes que migraram da assistência para docência. Descobriu-se que a decepção nos campos de prática é uma situação comum para os profissionais da saúde, seja por acreditarem possuir conhecimentos especializados para compartilhar com os estudantes da graduação, pela frustação com as atividades realizadas no ambiente hospitalar ou a decepção com as jornadas de trabalho associadas ao cansaço e esgotamento físico e mental.

Isso se reflete nas falas a seguir:

> *Eu não queria ir para o hospital, ter essa rotina de plantão (DB4).*

> *Essa decepção na assistência que eu tive, principalmente hospitalar, fez ainda mais eu querer [à docência], né? (DB5).*

Essa decepção com os plantões hospitalares também aparece na narrativa da DB3, ao expressar que a docência é a profissão que lhe proporcionou melhor qualidade de vida, pois agora tem tempo não apenas para ensinar, mas também para cuidar de sua família:

> *Hoje eu penso em qualidade de vida. Hoje eu penso em deitar, dormir, sem pensar em plantão, faltando funcionário, num erro que o funcionário fez de medicamento que deu sequela pra um paciente. Então, ser docente me demonstra uma leveza. Uma leveza e uma qualidade de vida. A qualidade de vida de ter o tempo pra ensinar o aluno e eu ter o tempo pra eu cuidar da minha família. Eu vou dizer que a nossa agenda tem tempo, o tempo todo (DB3).*

A narrativa da entrevistada remete à compreensão de que os enfermeiros também decidem ingressar na docência por considerar que a carga horária do trabalho educativo é mais flexível e isso proporciona equilíbrio no estilo de vida pessoal e profissional.

Nesse contexto, ainda que pontual, também emerge, nas falas, a percepção de que a docência possibilita um retorno financeiro mais atrativo, exatamente por considerar essa flexibilidade da profissão docente em comparação com a assistência, que demanda maior esforço físico e mental em razão dos turnos de trabalho serem mais intensos.

> *Então, o salário era atrativo, né, por conta de a carga horária ser bem menos que a do hospital [...] (DB4).*

O retorno financeiro e o fato da carga horária ser mais atrativa que a assistência hospitalar, estão relacionados, segundo Treviso (2015), à satisfação e ao desempenho profissional, em que o bacharel da saúde considera, por exemplo, a autonomia que a docência proporciona para desempenhar suas atividades em uma disciplina desejada, e também as condições de trabalho que parecem oferecer melhores condições para o desenvolvimento profissional. Nesse sentido, afirma a DB3, a docência *abre um leque de possibilidades.*

Portanto, fica claro que as motivações para o ingresso na carreira docente por parte das enfermeiras da UNEMAT/Cáceres são diversas e atravessadas por questões pessoais e profissionais. Incluem a oportunidade de trabalho que não poderia ser desperdiçada; a identificação com as experiências formativas durante a graduação; a influência de outros professores e da própria família; a insatisfação e decepção com a prática assistencial hospitalar; o salário e a carga horária serem mais atrativos do que na assistência.

Embora as motivações e influências sejam particulares nas trajetórias de cada uma dessas profissionais, são, ao mesmo tempo, fatores comuns no contexto geral da Enfermagem. Isso especialmente por envolver não apenas a natureza individual e coletiva, mas também as experiências externas vivenciadas por esses sujeitos desde a sua infância, estendendo-se por

toda a vida. Conhecer essas motivações é relevante para se compreender onde inicia o processo de sua constituição docente.

Desse modo, na análise da categoria subsequente busca-se responder a seguinte questão da pesquisa: *Como os profissionais bacharéis do curso de graduação em Enfermagem da UNEMAT/Cáceres se constituem docentes universitários?*

5.2.2 Categoria 2 - Trajetória docente: ingresso, formação e desenvolvimento profissional

Essa categoria é peça-central para elucidar o objeto de estudo, quando se discorre sobre como aconteceu o ingresso das profissionais enfermeiras na docência, quais dificuldades encontraram nesse processo e como se formam e se desenvolvem profissionalmente, elementos estes centrais de sua constituição docente. No Quadro 5 constam os eixos temáticos conforme sua recorrência e, na sequência, discute-se sobre o material que emergiu das entrevistas.

Os eixos temáticos apresentados no Quadro 5 foram construídos a partir da análise das narrativas das docentes, considerando os sentidos atribuídos às experiências de ingresso, às dificuldades vivenciadas no exercício da docência e aos processos formativos mobilizados ao longo da trajetória profissional. A recorrência dos registros não deve ser compreendida como mensuração quantitativa, mas como um indicador analítico da presença ou ausência de determinados elementos no processo de constituição docente das professoras enfermeiras, em consonância com a abordagem qualitativa adotada neste estudo (Bardin, 2016).

Quadro 5 - Categoria 2: Eixos temáticos e recorrência nas narrativas

EIXOS TEMÁTICOS (Unidades de Contexto)	**DOCENTES**					
	DB1	DB2	DB3	DB4	DB5	DB6
Experiências anteriores ao ingresso na docência						
Dificuldades no trabalho pedagógico						
Formação contínua como processo de DPD						
Contribuição da instituição com o DPD						
Reflexão da ação no processo de constituição docente						

Fonte: Elaborado pela autora (2026). Observação: as células cinzas, demarcam a recorrência, evidenciando o que foi encontrado, as células brancas, significam não recorrência.

A leitura do Quadro 5 evidencia que, embora as trajetórias docentes das participantes sejam marcadas por experiências singulares, há elementos estruturantes comuns no processo de constituição da docência universitária em Enfermagem. Destacam-se, sobretudo, a presença de dificuldades no trabalho pedagógico no início da carreira, o reconhecimento da formação contínua como eixo central do desenvolvimento profissional docente e a compreensão da

reflexão sobre a prática como elemento constitutivo da docência. Esses achados dialogam diretamente com o objetivo geral da pesquisa, ao evidenciar que a docência universitária se constrói de forma processual, em serviço e em permanente articulação entre experiência, formação e reflexão.

Como em qualquer outra profissão, a docência universitária requer dos sujeitos que nela ingressam uma preparação específica para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão; e, nesta ocasião, requer a compreensão e domínio de uma ciência pedagógica (Zabalza, 2004; Cunha, 2010; Nóvoa, 1992; Pimenta; Anastasiou, 2014).

Daí a importância de se discutir a temática da formação de professores da Educação Superior, que, segundo Nóvoa (1992, 1995), é mais do que um simples espaço onde os profissionais adquirem conhecimentos e desenvolvem técnicas para ensinar. Trata-se de um momento ímpar da socialização, configuração e construção da identidade profissional, quando cada sujeito produz sua maneira de ser professor, em um processo que nunca se encerra e que está atrelado ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

No caso dos profissionais bacharéis da saúde, como na Enfermagem, formados para atuar na assistência, o ingresso na carreira docente acontece com pouca ou nenhuma preparação, o que os torna carentes do domínio de saberes pedagógicos:

> *Bom, para início de conversa, nós somos bacharelados. Então na minha grade curricular eu não tenho licenciatura. Então eu não sou treinada para ser professora (DB3).*

> *É uma coisa que a gente discute até hoje, além da graduação não preparar, né, para a docência, principalmente da área da saúde ser muito voltada para essa questão hospitalar (DB4).*

O dado não indica apenas ‘ausência de licenciatura’, mas evidencia a lacuna de um tipo específico de conhecimento: os saberes pedagógicos (Tardif, 2014; Pimenta, 2020). Assim, o problema não é o domínio técnico-científico da Enfermagem, mas a necessidade de articular esse domínio a estratégias, linguagens e decisões didáticas que sustentem o processo ensino-aprendizagem no nível superior.

Assim, apesar de os cursos da saúde não disporem de qualquer base formativa que prepare ou preencha a necessidade pedagógica de seus profissionais para ingressar na docência (Agnelli, 2017; Verçosa; Lima, 2019), chama-se a atenção para o fato de que são eles os detentores de saberes e de habilidades necessários para formar futuros profissionais:

> *[...] o nosso curso nos determina que eu tenho que aprender a desenvolver Educação em Saúde. Então para fazer Educação em Saúde eu preciso fazer palestras, eu preciso fazer seminários, eu preciso qualificar outros profissionais, eu preciso treinar a minha equipe (DB3).*

Aqui aparece uma tensão central: embora o enfermeiro realize práticas educativas na assistência (educação em saúde, treinamento, orientação), isso não se converte automaticamente em competência para a docência universitária, que exige planejamento curricular, avaliação, mediação pedagógica e escolhas metodológicas. Essa distinção ajuda a compreender porque a entrada na carreira docente é, frequentemente, marcada por insegurança e 'choque do real', mesmo em profissionais experientes.

As narrativas expressam que as atividades de Educação em Saúde fazem parte do trabalho cotidiano do enfermeiro, seja atuando nas atividades assistenciais e de gerenciamento ou assumindo o papel de professor formador. Essas atribuições requerem que, antes mesmo de assumir a docência, esses profissionais se comprometam não apenas a adquirir saberes da área específica de sua formação inicial, ou seja, do domínio das atividades inerentes a Enfermagem, mas também dos saberes pedagógicos, próprios da Educação (Rodrigues; Sobrinho, 2007).

A formação pedagógica refere-se à apropriação de recursos, saberes e práticas que auxiliam e facilitam o processo de ensino-aprendizagem, devendo ser assumida pelos professores ao longo de toda a carreira. Tradicionalmente, esse preparo nem sempre acontece, pois, nos cursos superiores da saúde, é comum que os profissionais iniciem a carreira docente por meio de processos seletivos (contrato temporário) destinado à ocupação de disciplinas ou horas/aula semanais, cuja qualificação técnica é sempre mais valorizada do que a formação didático-pedagógica (Chícharo, 2015).

Ao reforçar a situação ora expressa, identificou-se, nos relatos das professoras, uma ausência ou pouca ênfase dada à preparação pedagógica antes de se ingressar na docência.:

> *[...] quando eu terminei a minha faculdade eu já iniciei trabalhando, meu primeiro serviço foi como professora (DB3).*

> *[...] já fui para a docência sem me preparar, né, ter um preparo antes [...], na época, eu não conseguia enxergar isso, né, que eu precisava estudar, ter ali uma didática, né, uma formação para ser professora (DB4).*

Embora os profissionais de Enfermagem não sejam formados para serem professores, decidem assumi-la e, para tanto, recorrem à pós-graduação *Stricto Sensu* como uma oportunidade de ingresso na universidade:

> *Eu fui direto para o mestrado. Saí do mestrado e vim direto para a sala de aula [...]. E aí, com o mestrado, a oportunidade foi maior ainda para ser professora da universidade. Então, eu aproveitei a oportunidade (DB6).*

A fala da DB6 aproxima-se do que preconiza Silva (2015, p. 103) quando diz que "algumas das indicações do enfermeiro para assumir à docência do Ensino Superior ocorreram

a partir da formação especializada no mestrado". Conforme a LDBEN/1996, a formação *Stricto Sensu* viabiliza o ingresso nas universidades, pois a Instituição requer pelo menos um terço de professores mestres e doutores (Brasil, 1996), fato confirmado pela DB6 quando afirma que viu no mestrado uma oportunidade para se tornar professora universitária.

Outras professoras mencionam experiências anteriores ao ingresso na docência, identificadas como possibilidade do primeiro contato com o trabalho educativo e que se refletem no processo de se tornarem professoras universitárias.

> *Eu fiz magistério, meu ensino médio foi no magistério. Então, eu saio, faço um ano de Pedagogia e depois passo na Enfermagem. Então, nesse período que eu estava fazendo Pedagogia, eu fui professora de maternalzinho. E eu adorava ensinar e as crianças aprendiam, sabe? Foi muito legal (DB2).*
>
> *[...] antes de eu fazer a Enfermagem, eu comecei a cursar Letras. Eu comecei a cursar Letras porque naquela época a minha dificuldade era descrever o que eu pensava e colocar ele em coerência. Então eu pensei que vou começar a fazer Letras, vou aprender essa habilidade aí e aí vou para o curso da saúde. E aí, quando eu estava no 5º semestre de Letras, eu passei para a Enfermagem. [...] eu também acho que o curso de Letras ele me deu essa abertura, essa visão, sabe? (BD3).*
>
> *[...] quando eu resolvi dar aula, eu comecei lá no IEC e no SENAI para ter experiência, né? E aí, depois que eu fui para o UNEMAT (DB5).*
>
> *Eu já tinha sido professora de informática [...]. Eu trabalhei durante uns quatro anos nas escolas particulares como professora (DB6).*

Verifica-se que a identificação com o "ser professora" foi sendo construído antes mesmo de as participantes ingressarem na docência universitária, embora, conforme referido na categoria anterior, a profissão não tenha sido almejada, inicialmente, por todas elas.

Pimenta (2020) declara que a identidade docente não é algo imutável e nem externo para que possa ser herdada ou adquirida, mais sim construída. Isso permite a compreensão de que as experiências anteriores à docência são importantes no processo de construção da identidade docente do profissional de Enfermagem, um passo decisivo para sua atuação na Educação Superior. Contudo, é preciso compreender que essa identidade integra, indissociavelmente, o processo permanente de formação, não se limitando a experiências prévias (Pimenta; Anastasiou, 2014).

Cabe observar, ainda, que a entrada na carreira docente "representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho" (Tardif, 2014, p. 82). Noutras palavras, a complexidade do desenvolvimento de atividades requeridas na Educação Superior impõe que, ainda que os enfermeiros possuam experiências com a atividade educativa antes de ingressar na docência universitária, o exercício para quem não foi formado para ser professor será atravessado por

inúmeros desafios e dificuldades, de ordem pedagógica, institucional ou pessoal (Pimentel *et al*., 2022).

A construção do EC e a literatura consultada permitem afirmar que a situação acima citada é comum na Enfermagem, porque os professores se encaminham para ingressar na docência desprovidos dos saberes próprios da profissão, ou seja, sem a formação pedagógica mínima, como a adquirida em cursos de licenciatura, complementação pedagógica ou pós-graduação na área da Educação (Maciel, 2019). Assim, o início da trajetória docente será marcado por diferentes tensões e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem:

> *[...] eu lembro que teve uma aula, eu falei, meu Deus, que aula horrível, quem deu a aula praticamente foi o aluno que já era formado de uma graduação lá, sabe? Então assim, eu ia com ataque cardíaco, subia as escadas ali da UNEMAT, tremendo assim, mas aí quando você começa a falar, coisa vai, né, mas assim, já tive erro na matemática porque na minha disciplina tem uma parte matemática, eu já chegava falando para os alunos, ó [...], eu não entendo de matemática, vocês me ajudem aqui, por favor, né? (DB1).*
>
> *Eu acredito que dificuldade na didática, né. Então, foi assim, de que forma que eu trabalharia o conteúdo para fazer com que os alunos conseguissem entender ali de uma forma melhor (DB4).*
>
> *Olha, era uma tensão ir dar aula [...]. Quando eu fui dar aula, primeiro dia de aula, nossa, eu falava, senhor, como que eu vou fazer para segurar esses alunos das sete às onze? Tem que ter muita teoria na língua, né? Aí, nossa, eu ficava desesperada. Eu falava, e se acabar o conteúdo dez horas, o que eu vou fazer? [...]. Porque eu não tinha experiência para ficar falando, assim, quatro, cinco horas seguidas, entendeu? Então, esse era o maior medo, era como que eu ia segurar esses alunos durante quatro horas de aula, assim (DB5).*

Essas falas materializam o que a literatura descreve como fase de entrada na docência, marcada por sobrevivência e ajuste entre expectativas e realidade (Huberman, 1995; Tardif, 2014). No caso das professoras enfermeiras, o ‘choque do real’ é intensificado pela dupla exigência: dominar o conteúdo específico e, simultaneamente, aprender a conduzir o trabalho pedagógico – o que reforça a ideia de constituição docente como processo gradual, em serviço.

Tensão, desespero e medo foram algumas das sensações que três das entrevistadas mencionaram ao narrar o que ocorreu em seus primeiros dias de aula enquanto professoras na universidade. E constatou-se que tais sensações foram acompanhadas de dificuldades relacionadas ao domínio de conteúdo, às fragilidades didáticas e às metodologias de ensino, possivelmente relacionadas à ausência ou déficit na formação didático-pedagógica.

Do mesmo modo, Freire e Fernandez (2015) expõem, em sua pesquisa, que, nos primeiros anos da carreira docente, a condução do processo de ensino-aprendizagem é a principal dificuldade reportada por professores universitários bacharéis. Situação também

vivenciada entre profissionais enfermeiros que tendem a alicerçar suas práticas em métodos de ensino tradicionais, como confirma a DB4: "*era aquilo de ler, construir ali o slide e apresentar para os alunos, como se fosse uma apresentação de seminário da graduação mesmo"*.

Extrai-se, dessa situação, que as lacunas formativas do enfermeiro, no que tange aos conhecimentos que fundamentam a Educação, sejam o principal motivo para que haja limitações ou desafios no desenvolvimento das práticas educativas em Enfermagem.

A entrada na carreira docente compreende um período de dois a três anos, quando muitos desses profissionais experienciam uma fase de "sobrevivência" denominada "choque do real", em que, além dos desafios metodológicos e didáticos diante da relação pedagógica, também existem as dificuldades experenciadas nas relações interpessoais (Huberman, 1995):

> *A gente sempre tem medo daqueles alunos mais questionadores, né? [...]. Aqueles que querem ser rebeldes e nem tem uma causa para tanta rebeldia. E aí você tem que ter habilidades para manejar esses alunos, né? (DB2).*
>
> *Foram difíceis, muito embate com alunos. Justamente por não saber como lidar [...]. Difícil até o relacionamento interpessoal em sala de aula. Domínio de sala, porque tem turma que eles fazem de sacanagem. Vão para o embate mesmo. E aí, dependendo de como o professor se porta no primeiro embate, ah, minha filha, eles querem debate toda aula. Eles querem ringue. E aí, no começo, eu era muito nervosa, de partir muito da reação (DB6).*

Nota-se que as dificuldades na relação com os alunos estão relacionadas, principalmente, à falta de experiência pessoal e profissional das professoras que, no início da carreira, ainda não possuem habilidades para lidar com diferentes sujeitos em sala de aula que, muitas vezes, ingressam na graduação sem uma maturidade consolidada ou até desinteressados pelo seu próprio aprendizado.

Além das dificuldades didáticas, as narrativas revelam um eixo relacional da docência: gestão de sala, manejo de conflitos e construção de autoridade pedagógica. Esse elemento é importante porque amplia a compreensão de formação docente para além de 'técnicas de ensino', incluindo dimensões afetivas, comunicacionais e éticas do professorado, que se constroem principalmente na prática.

Em conformidade com esse achado, a pesquisa de Nogaro *et al*. (2019, p. 9), realizada com professores iniciantes da área da saúde, conclui que, para "manter a disciplina, gerir a classe com competência e ainda possuir uma boa relação com os estudantes, demanda um esforço maior nesta primeira etapa da carreira", situação que tende a mudar conforme esses sujeitos vão adquirindo experiências formativas e práticas ao longo do exercício da profissão.

É possível compreender que todos os profissionais bacharéis, oriundos de cursos superiores, alheios à Educação, encontrem desafios similares ou maiores, dada a natureza

subjetiva e as vivências de cada indivíduo, além das complexidades do trabalho educativo. Nesse sentido, observou-se um consenso nas respostas das participantes de que os desafios e as dificuldades experenciadas no percurso de sua inserção e adaptação à profissão foi uma situação considerada comum, pois não foram formadas para serem professoras.

Os efeitos dessa lacuna podem ser identificados em um dos relatos das enfermeiras, quando aparece o sentimento de insegurança pessoal como uma das principais dificuldades vivenciadas até os dias de hoje:

> *A gente sempre tem [dificuldades], a gente não está segura 100%, né? [...] a gente tem medo, a gente tem insegurança. Então* assim*, por exemplo, essa aula hoje foi a primeira aula que eu tive com a turma de Enfermagem no quinto semestre, né? [...]. E foi uma aula, assim, eu não conheço ninguém, eu não vi ninguém, não tinha ninguém conhecido na sala. Então assim, a gente tem aquele receio, sabe? (DB3).*

A fala da DB3 expõe que, mesmo após anos de docência, alguns enfermeiros ainda experienciam inseguranças, não apenas no aspecto profissional, mas também pessoal. A maneira como ensinam está diretamente ligada a quem são e é exatamente isso que coloca a sua identidade docente conectada não apenas ao *eu* profissional, mas também ao *eu* pessoal.

Pode-se fazer, aqui, alusão ao que diz Nóvoa (1995) ao ressaltar que a identidade docente é um lugar de conflitos, inseguranças e construção do ser e estar na profissão, um processo complexo que envolve toda a trajetória de vida e, por isso, demanda "tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças" (p. 16). Nesse sentido, o "ser professor" configura-se em permanente constituição, atravessada por múltiplas experiências, dificuldades e pela necessidade de sua superação.

O exposto até aqui permite compreender que, no percurso de professorado do profissional de Enfermagem, que leciona na UNEMAT/Cáceres, há muitas tensões em virtude da articulação entre Educação e Saúde, o que exige não apenas domínio dos saberes de sua formação inicial, mas também pedagógicos. Essa situação coloca os professores em constante prova e isso pode justificar o que diz a DB3 em relação a sentir-se insegura diante de algumas situações.

Por outro lado, pode-se dizer que é nesse mesmo percurso que esses sujeitos começam a adquirir maturidade e experiência para compreender a necessidade da formação contínua como processo de desenvolvimento profissional:

> *Eu vejo que eu posso aprender muito, né, tanto é que eu já estou com um pezinho mexendo para o pós-doutorado no ano que vem e eu vejo assim que o quanto é bom a gente pensar que a gente precisa aprender o que a gente não sabe. [...] eu me preparo, eu nunca fui para a aula sem preparar mesmo estando quantos anos na mesma disciplina, né, porque eu já tenho praticamente 22 anos na mesma disciplina, né, eu sempre procuro entrar em qualificação, capacitações para aprender (DB1).*

> *Eu não me contento com o simples, com o básico. Eu quero fazer o diferente. Eu quero um pouquinho mais, só fazer o diferente. Então, eu sempre procuro especializar um pouco mais (DB2).*
>
> *[...] eu vi que eu precisava, né, fazer algo, me capacitar, tanto para melhorar ali, numa capacitação na docência mesmo, para melhorar e também por questões financeiras, né, da questão do mestrado e do doutorado (DB4).*
>
> *[...] eu sempre venho querendo buscar melhorar cada semestre, né? Então, eu vejo, assim, que eu sempre tenho que estar buscando, está estudando, né? Para estar melhorando as aulas, né? (DB5).*
>
> *[...] veio a necessidade do aprimoramento, do trabalho, da aquisição de conhecimento, a gente sempre vai atrás dos cursos de aperfeiçoamento (DB6).*

À luz do referencial adotado, as estratégias narradas podem ser lidas como dimensões do desenvolvimento profissional: a busca autônoma por artigos, livros e ferramentas (autoformação); a participação em cursos e especializações (heteroformação); e as aprendizagens construídas no compartilhamento com pares, bancas e estudantes (interformação).

Nas falas das docentes fica claro que há o reconhecimento de que precisam realizar formações contínuas, pois todas procuraram solucionar as dificuldades vivenciadas desde seu ingresso na docência. Observa-se a repetição da palavra "sempre" que denota esse compromisso permanente de busca por qualificação, visando a se desenvolverem profissionalmente como docentes.

O DPD é um processo que integra diferentes experiências de aprendizagem e formação, com o qual os docentes adquirem os conhecimentos e as habilidades necessárias para a concretização efetiva do processo de ensino e aprendizagem, e também de sua constituição docente (Marcelo García, 1999; Day, 2001; Fiorentini; Crecci, 2013). Para professores enfermeiros universitários, acredita-se que todas as experiências adquiridas no decorrer do exercício da profissão são fatores contribuintes para esse processo (Borba, 2017).

Nesse entremeio, os cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* aparecem como um dos primeiros espaços formativos visando não apenas uma oportunidade para ingressar na docência, mas também para desenvolver-se pessoal e profissionalmente, pois, cinco das seis professoras entrevistadas são mestres ou doutoras, mas nenhuma no campo da Educação. Apesar disso, percebe-se que nesses espaços podem aparecer elementos que, de algum modo, contribuam para sua prática docente:

> *[...] o que eu estudava no doutorado é o que eu trabalho em sala de aula (DB1).*
>
> *A enfermagem do mestrado era bem voltada para a docência, né [...]. Para você se tornar um professor (DB4).*

> *[...] no doutorado realmente teve. Porque aí teve outras questões relativas a teorias. As teorias da educação, as teorias de como ser professor, as teorias de Didática. Aí trouxeram alguns autores, como Paulo Freire, por exemplo, e outros autores que no momento eu não lembro os nomes, mas que contribuíram bastante [...]. E foi a parte que eu aprofundei mais, digamos assim. Tanto nas leituras, quanto nos exercícios. Mesmo já sendo professora, eu fiz estágio lá também, estágio docente com os professores doutores lá da USP (DB6).*

Nos depoimentos fica claro que os cursos de mestrado e doutorado são espaços formativos aos quais os enfermeiros recorrem e podem encontrar elementos que os qualifiquem, como o Estágio Docência realizado pela DB6, que proporciona conhecimentos teóricos e práticos da profissão (Krauspenhar, 2022). Considera-se, assim, que a pós-graduação contribui para a constituição da docência, contudo, não se esgotando nela, porque é exigido de quem pretenda ensinar na Educação Superior que seus saberes e práticas sejam atualizados constantemente, em diferentes espaços de formação.

Faz-se necessário esclarecer, ainda, que não são todos os cursos de mestrado e doutorado que dispõem de algum elemento contributivo para a formação dos professores bacharéis, pois alguns *"não têm nenhuma disciplina em relação à docência" (DB5)* ou dão "*pouca bagagem, digamos, para a questão docente" (DB6).* Na mesma perspectiva, a DB2 relata que, no curso de mestrado em Tecnologia da Saúde, havia 10 créditos que deveriam ser realizados na licenciatura, contudo, ao ser perguntada se, de alguma forma, isso contribuiu para sua formação e desenvolvimento docente ela foi enfática: "*não, não contribuiu [...], a gente não teve aula de como um professor tem que se portar, o que ele deve falar, o que ele deve fazer"* (DB2).

Portanto, entende-se que, mesmo que a pós-graduação *Stricto Sensu* seja posta legalmente como um espaço prioritário para preparar o professor para a Educação Superior, nem sempre estão presentes os aspectos pedagógicos que, de fato, preparam ou capacitam professores. Isso porque esses programas são voltados, prioritariamente, para o desenvolvimento do pesquisador e a valorização do conhecimento científico (Ribeiro; Cunha, 2010; Pimenta; Anastasiou, 2014; Agnelli, 2017; Nogaro *et al*. 2019).

O material empírico permite sustentar uma inferência: a pós-graduação opera, para muitas participantes, como condição de ingresso e valorização institucional, mas não garante, por si só, a apropriação consistente de saberes didático-pedagógicos. Assim, a docência se constitui uma combinação entre titulação, aprendizagens situadas e reflexão sobre a prática – o que desloca a ideia de 'formação pronta' para a de desenvolvimento profissional contínuo.

Assim, concorda-se com Dallacosta (2020, p. 41) de que é "[...] é demasiado simplista acreditar que o profissional [enfermeiro] termina o mestrado ou doutorado totalmente

capacitado para o exercício da docência, até mesmo porque esses cursos priorizam a formação para pesquisa e não para a atuação em sala de aula".

Diante disso, para melhor exercer a sua função como educadora, a DB1 buscou na pós-graduação *Lato Sensu*, em Didática do Ensino Superior, elementos pedagógicos que não estavam presentes em seus percursos formativos anteriores. Nesse espaço, ela menciona poder refletir sobre o seu saber-fazer educativo cotidiano, o que também foi fundamental para sua constituição docente.

Em contrapartida, todas as demais entrevistadas colecionam uma ou mais especializações voltadas exclusivamente para a formação técnica profissional, evidenciando que ainda existem lacunas formativas voltadas especificamente para a formação didático-pedagógica em espaços formais, que acabou sendo pouco valorizada entre as entrevistadas (Dallacosta, 2020).

Embora a pós-graduação *Lato* e *Stricto Sensu* seja fundamental, dada a necessidade desses profissionais de desenvolverem não apenas ações de ensino, mas também de promover pesquisa e extensão na universidade, eles sozinhos não são suficientes, havendo a necessidade da busca contínua por formação em diversos outros espaços, porque o professor não nasce pronto, logo, sempre estará em constituição.

Para tanto, as entrevistadas mencionam capacitar-se para se desenvolverem profissionalmente por meio de participação em congresso, cursos ou eventos científicos:

> *[...] eu gosto de participar de congressos também (DB1).*
>
> *Nossa, eu já nem sei mais te dizer quantos cursos eu já tive [...] (DB3).*
>
> *Fui buscar me capacitar melhor, pretendo ainda, porque eu acho que um curso que eu fiz não foi o suficiente ainda [...]. Todo semestre tem que estudar, tem que melhorar a aula, eu sempre acho que tem que melhorar. Ah, eu gosto muito de participar de evento, né? (DB5).*
>
> *[...] com a necessidade do aprimoramento, do trabalho, da aquisição de conhecimento, a gente vai atrás dos cursos de aperfeiçoamento [...]. E aí nele, sim, você vai adquirir conhecimento de novas técnicas, de técnicas apropriadas para o ser docente (DB6).*

Em contrapartida, outras professoras relataram se renovar constantemente através de livros, artigos ou ferramentas digitais, nos quais encontram elementos auxiliares não apenas para sua aprendizagem, mas para o desenvolvimento de suas aulas:

> *[...] eu tenho lido também livros, né, nessa parte de métodos ativos, que é o que eu gosto, então eu vejo que eu me preparo e que eu me preparei dessa forma (DB1).*
>
> *Hoje mesmo eu estava procurando, estava fazendo a minha aula [...]. E eu já tinha o material pronto, mas eu queria mais. Aí eu fui lá nos artigos, peguei os artigos,*

> *busquei o que os artigos traziam [...]. Então, eu me constituo de artigo científico (DB2).*
>
> *[...] eu vou no YouTube, eu vou agora na IA [Inteligência Artificial], eu tenho que entender como que é e aí eu vou fuçando, fuçando que eu consigo aprender (DB3).*

Desse modo, compreende-se que as entrevistadas percebem suas lacunas formativas e, ao mesmo tempo, se assumem protagonistas de sua formação, buscando, de forma autônoma, se desenvolver e adquirir saberes em educação e saúde por meio de processos formais: cursos de aperfeiçoamento, eventos e congressos; e informais: constantes leituras de livros e artigos científicos, entre outros meios.

Esse achado se coaduna com o pensamento de Tardif (2014) quando ele afirma que os saberes dos professores são evolutivos e progressivos, assim, necessitam de uma formação *in continuum*, e devem "autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais" (p. 249), superando formações que acontecem uma ou outra vez em espaços institucionalizados, pois o DPD acontece também em serviço, através da troca de experiências entre pares e com diferentes experiências ao longo de toda vida.

O processo autoformativo ganha força quando é desenvolvido de modo colaborativo, considerando-se que os docentes universitários também se desenvolvem ao compartilhar suas experiências e saberes com outros sujeitos, professores e alunos. Sendo assim, surge como ferramenta de aprendizagem, construção da professoralidade e desenvolvimento docente (Nóvoa, 1992; Marcelo García, 1999; Zabalza, 2004).

> *[...] a convivência com os professores é uma sala de aula ambulante, né? Por exemplo, quando a gente está em banca de graduação e cada... tem dois professores na banca, né? Eu e mais um. Eu vou ver o meu olhar de um jeito e o outro professor traz um olhar completamente diferente. E eu não tinha olhado sobre aquele ângulo. E aí eu já aprendi a olhar sobre um outro ângulo, entendeu? Então, tudo é um processo de aprendizado. Você tem que estar aberto para aprender, né? (DB2).*
>
> *[...] foi observando as minhas professoras. Foi replicando os erros e acertos delas. E aí, com essa replicação e adquirindo experiência em sala de aula, lendo, porque eu fiz pós-graduação, fui estudar mais [...]. A gente se espelha em um, dois, e fala, eu quero fazer semelhante ao que essa pessoa faz. E outros, a gente fala, eu quero justamente não fazer o que essa pessoa faz. E aí, vai. Os primeiros anos é só copia e cola. Aí depois, é claro que depois você adota uma postura, devido à sua experiência. Mas o começo é um copia e cola total. É inspiração né (DB6).*

A inspiração e identificação com outros professores, seja por convívio ou observação, também é um achado encontrado na pesquisa de Skzypek (2019), o que permite inferir que muitos professores enfermeiros tendem a se reconhecer como seus professores e a ensinar como foram ensinados. A DB1 compartilha da mesma percepção e acrescenta a importância dos próprios alunos no seu processo de constituição docente:

> *Eu tive que ir aprendendo sozinha, mas também com as colegas professoras [...]. Eu me espelhava nos professores de graduação, até da pós-graduação, na especialização no caso, e depois eu vejo assim, que a gente procura se espelhar em bons professores que a gente teve na vida, né? [...]. Então, assim, eu vi né, eu tive que me espelhar em alguém para que conseguisse dar aula.*

> *[...] eu aprendo muito com os alunos também, né, eu vejo assim, às vezes, né, eu trabalho muito com métodos ativos, então o aluno explica lá na frente, ele fala, né, e eu falo, nossa, que legal, não sabia.*

As narrativas demonstram que a docência se constitui essencialmente nas relações entre diferentes sujeitos. A troca de experiências e saberes, no ambiente da prática profissional, torna-se importante espaço de formação, onde o professor desempenha, simultaneamente, o papel de quem forma e é formado em uma ação mútua. O diálogo estabelecido entre professores-alunos, professores-professores é fundamental para se consolidar a prática profissional e o processo de ensino-aprendizagem (Nóvoa, 1995; Bitencourt, 2014).

Constatou-se até aqui que as enfermeiras entrevistadas se constituem docentes em serviço, no exercício da prática profissional ao se relacionarem com seus pares e através da busca por formação contínua, investindo ou procurando diferentes meios de qualificação didática, seja em espaços formais ou por intermédio de processos informais.

Assim, mesmo que a constituição da docência das professoras entrevistadas, que lecionam no cursos de Enfermagem da UNEMAT/Cáceres, seja particular para cada uma delas, observaram-se aspectos em comum: ingressam na docência com pouca ou nenhuma preparação didático-pedagógica, experenciam diferentes tensões e dificuldades ao longo da carreira, logo, percebem a necessidade da busca contínua por formação na perspectiva de se desenvolverem profissionalmente como docentes, não apenas em espaços formais, mas principalmente em serviço, individual ou coletivamente, num processo que nunca se esgota (Marcelo García, 1999; Day, 2001).

Diante das discussões realizadas na categoria 2, a seguir, procede-se a análise da subcategoria que a compõe, de modo a evidenciar as recorrências e especificidades sobre a formação em serviço, identificada entre as narrativas das enfermeiras entrevistadas como um dos principais espaços de sua constituição docente, um percurso que acontece a partir da reflexão de sua prática educativa cotidiana.

5.2.2.1 Pedagogia Universitária e a reflexão da ação no processo de constituição docente do profissional enfermeiro

Para esta pesquisa, a Pedagogia Universitária é uma ciência que possibilita refletir sobre a prática, a aprendizagem, a formação e o DPD (Cunha; Isaia, 2006; Bolzan; Isaia, 2010; Soares; Cunha, 2010; Bitencourt, 2014). Sua principal contribuição consiste em proporcionar aos profissionais da saúde que exercem a docência universitária, a oportunidade de revisitar sua trajetória pessoal e profissional, e refletir sobre suas práticas educativas cotidianas, na intenção de ampliá-las e transformá-las, formando-se também nesse processo.

Segundo Nóvoa (1999, 2017), nas últimas décadas tem se consagrado uma nova abordagem de formação docente, pautada na dimensão do "professor reflexivo", ou seja, profissional que prioriza a reflexão sobre a prática como um campo fértil de desenvolvimento profissional e reconstrução permanente da identidade docente. Essa nova abordagem, de ação-reflexão-ação, construída não apenas de modo individual, mas também coletiva, supera a tradicional formação de professores pautada apenas na perspectiva de capacitação.

Chama-se a atenção para o fato de que não se trata apenas do pensar sobre sua ação, mas sim de examiná-la e a partir dela reformular suas formas de agir (Rodrigues; Sobrinho, 2007; Batista; Batista, 2014). Em outras palavras, "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que pode melhorar a próxima prática" (Freire, 2011, p. 21).

Identificou-se, nas narrativas das professoras entrevistadas, que, para além da formação continuada, sobretudo, elas se constituem docentes em serviço, no dia a dia da profissão, exercendo sua prática ao mesmo tempo em que refletem sobre ela, como destacam nas falas:

> *Então, a prática, ela acaba te lapidando não só como professora, mas como profissional, como gente da casa, como mãe, como um monte de coisa (DB2).*
>
> *Então, eu sou aquela que eu aprendo praticando (DB3).*
>
> *Acredito que, mesmo que forme lá na graduação, já vai direto fazer o mestrado, uma capacitação, é na primeira vez que você tem contato ali com sala de aula que você realmente se torna docente [...]. Então, mesmo que você tenha tido ali uma bagagem preparatória na teoria, né, então é preciso experiência mesmo, até hoje, em cada semestre é uma experiência, a gente vai fazendo uma alta análise do que precisa ser melhorado (DB4).*
>
> *[...], assim, o que me ensinou mesmo foi praticar a dar aula, né? E ver o que... quais são as dúvidas dos alunos, estudar sempre o conteúdo. Porque você estuda uma coisa esse semestre para dar, semestre que vem você fala assim, eu poderia ter dado dessa ou de outra forma [...]. Foi, foi a partir disso. Prática mesmo, dia a dia com os alunos né? (DB5).*

Esse conjunto de excertos evidencia a reflexão como tecnologia formativa: as participantes descrevem um ciclo de ação-reflexão-ação no qual ajustam estratégias, ressignificam práticas e reorganizam o modo de ensinar. Nesse sentido, a constituição docente

aparece menos como ‘capacitação pontual’ e mais como aprendizagem profissional situada – eixo central da Pedagogia Universitária, conforme assumida no estudo.

Por não terem sido formadas para ser professoras, e por seus títulos de especialistas, mestres ou doutoras nem sempre lhes conferir saberes pedagógicos, fica evidente que é no exercício da função docente que as entrevistadas procuraram incorporar esses saberes à sua ação profissional, refletindo sobre sua prática diária. Isso se aproxima das considerações de Cunha (2006), quando afirma que, na maioria dos casos, os professores universitários aprendem fazendo, em serviço, pois não possuem formação específica para exercer a docência.

Nesse contexto, “os alicerces constitutivos à Pedagogia Universitária são a reflexão individual e coletiva, as relações intersubjetivas e interdiscursivas e o conhecimento pedagógico compartilhado que se consubstanciam no ato de aprender a ser professor” (Bolzan; Isaia, 2010, p. 14). Assim, o reconhecimento da necessidade de aprimorar a prática educativa também surge a partir da troca de saberes e dilemas com outros sujeitos, conforme mencionam as professoras:

> *Querendo ou não, tipo, os alunos tirarem as dúvidas, está sempre questionando, o que é isso, o que é isso, mas, né? Faz a gente a querer melhorar e estudar, né? (DB5).*

> *Hoje, a gente inspira nos professores ali, nos colegas de trabalho ou nos professores de outras áreas para melhorar cada dia mais e se une também para compartilhar as dores, os dilemas do dia a dia [...]. A partir do retorno que a gente tem com a comunidade, com os acadêmicos, com os técnicos da educação superior, com os outros profissionais da saúde, onde a gente faz tanto a extensão quanto a pesquisa (DB6).*

Nas falas das professoras fica evidente que o seu desenvolvimento profissional é impulsionado quando o processo reflexivo ocorre de modo colaborativo, através da troca de saberes com seus pares, nas indagações feitas pelos estudantes e no retorno desses próprios sujeitos sobre o seu saber/fazer educativo.

O estudo de Fernandes (2016) também identificou esse achado e acrescenta que os professores enfermeiros que buscam refletir sua prática educativa e assistencial tem a possibilidade de avanços na carreira, pois é a partir desse trabalho reflexivo que esses sujeitos planejam e buscam qualificação e aprendizagem para melhorar seu trabalho docente.

De modo semelhante, a pesquisa realizada por Rodrigues e Sobrinho (2007) sobre a formação pedagógica dos professores de Enfermagem a partir da prática reflexiva, aponta que, por meio dessa proposta, o profissional apropria-se de métodos e ferramentas diversas. Nesse viés, foi possível identificar, no contexto narrativo, que as professoras entrevistadas buscam desenvolver modelos de ensino inovadores, valorizando a autonomia dos estudantes quanto a sua aprendizagem:

> *[...] eu trabalho muito com métodos ativos, então o aluno explica lá na frente, ele fala, né, e eu falo (DB1).*
>
> *Metodologias ativas (DB4).*
>
> *Metodologias ativas (DB5).*

No PPC está definido que, majoritariamente, e sempre que possível, o curso sustenta-se "em metodologias ativas como estratégia de ensino visando integrar ensino-serviço-comunidade, pesquisa e extensão" (UNEMAT, 2023, p. 13). De acordo com o documento, essa metodologia estimula os processos de ensino-aprendizagem mais críticos e reflexivos, permitindo que o estudante participe e se comprometa com o seu aprendizado, aproximando-se da realidade, de modo a identificar e buscar soluções mais adequadas às situações vivenciadas.

Aqui se fortalece a triangulação entre fontes: o PPC descreve a orientação metodológica do curso e as narrativas indicam como as docentes incorporam (ou buscam incorporar) essa diretriz. Assim, as metodologias ativas aparecem como um marcador de profissionalidade docente: não apenas um 'recurso', mas uma escolha pedagógica coerente com a concepção de estudante protagonista e professor mediador, articulando ensino-serviço-comunidade.

Em seu discurso, a DB6 declara: "*eu não sou uma transmissora de conhecimento"*. Compartilhando da mesma perspectiva, a DB4 resume que "*ser professor não é só pegar o conteúdo e passar pros alunos"*. Essas falas se alinham aos ensinamentos do educador Paulo Freire (2011), ao dizer que o ato de ensinar não consiste em transferir conhecimento, mas possibilitar sua construção.

> *[...] estímulo muito os alunos à escrita científica, então, enquanto tem um fazendo um resumo simples aqui, tem um fazendo um resumo expandido ali, outro mexendo com artigo (DB1).*
>
> *[...] eu me desdobro em 30 para proporcionar para os alunos oportunidades de aprendizado. Então, eu procuro dar um banho nos alunos de oportunidade de aprendizado, entendeu? (DB2).*
>
> *[...] eu tento passar pros alunos, né, o que é a disciplina ali, ou conteúdo, assim, de uma forma que eles compreendam, né, e de uma forma que eles se sintam satisfeitos [...]. Fazer com que eles entendam, mesmo, além do conteúdo, né (DB4).*

Verifica-se, assim, que as professoras buscam desenvolver boas práticas, preocupando-se com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem-assistência. A DB1, por exemplo, reforça sua narrativa ao dizer que, no início da sua carreira docente, ela desenvolvia métodos tradicionais, mas *aquele método tradicional que eu não trabalho mais,* foi substituído por métodos ativos. Ou seja, refletiu sobre seu saber-fazer e buscou meios de transformá-los.

Embora na literatura consultada a docência na área da saúde seja marcada, historicamente, por um modelo de ensino tradicional, em que os professores bacharéis transferem conhecimentos sobre suas técnicas/procedimentos. Os achados, a partir desta pesquisa, mostram convergência entre as professoras entrevistadas do Curso de Bacharelado em Enfermagem da UNEMAT/Cáceres que se comprometem com Educação, buscando desenvolver práticas mais participativas e centradas no estudante como protagonista de seu aprendizado, assumindo-se mediadoras desse processo, conforme preconizam as DCNS/ENF e o PPC, refletindo os princípios da Pedagogia Universitária.

Para além das atividades de ensino, esse campo também integra as atividades de pesquisa e extensão. Verificou-se, no questionário de caracterização, que tais atividades são desenvolvidas por parte significativa das docentes, embora nem todas as relatem, mas as falas a seguir destacam esse comprometimento:

> *[...] eu também crio projetos para mostrar para eles o que o enfermeiro faz, né, que não é só hospital, que o enfermeiro pode ser professor, né, que o enfermeiro pode ser pesquisador (DB1).*

> *Eu faço pesquisa e extensão, essencialmente, nas unidades básicas de saúde [...] isso contribui bastante, porque cada vez que a gente vai, por exemplo, que nem você está fazendo essa entrevista com alguma ou outra pessoa que você conversar, certamente você terá outras ideias, novas ideias. Ah, [...], posso melhorar nessa parte, preciso melhorar nessa parte [...]. Então, contribui nesse sentido, de realmente a gente melhorar. Melhorar para a próxima (DB6).*

Constata-se, a partir dos discursos, que as atividades de pesquisa e extensão contribuem para a formação e desenvolvimento dos estudantes e também das próprias docentes. Esse movimento, segundo Nóvoa (2017, p. 23), é uma formação reflexiva contextualizada, porque a "evolução dos professores depende deste esforço de pesquisa, que deve ser o centro organizador da formação continuada", durante a qual eles podem problematizar seu saber/fazer e melhorá-los.

É importante, portanto, destacar que os cursos e a universidade desempenham importante papel no processo de formação e desenvolvimento profissional dos professores (Zabalza, 2004). As falas das entrevistadas relevam percepções distintas acerca dessa questão, algumas deram respostas genéricas ou não responderam. Parte das professoras reconhece as contribuições da instituição para o seu DPD e menciona diferentes estratégias utilizadas para concretizá-las:

> *A universidade ofereceu, então, para a gente, pela pedagogia, uma especialização em docência do nível superior. Eu gosto de participar, aprendi a participar de congressos [...] e todos eles com apoio financeiro. A universidade disponibiliza o motorista, o carro, me deixa em casa, me pega na universidade, [...], então assim, a*

> *universidade me proporciona todos esses conhecimentos. Eu fui bolsista no projeto, na época do doutorado, mas eu fiquei com a minha remuneração, né, integral do salário, então, eu vejo até assim, esse retorno, né, que eu dou para os alunos, eu vejo que é uma forma de retribuir o que a universidade fez para mim, né, tudo que eu preciso (DB1).*
>
> *Contribui primeiro, me formando. Eu sou fruto da universidade. Contribuiu muitíssimo com o doutorado. Eu fiz o doutorado no formato de INTER, que é aquele doutorado específico para quem já é professor da instituição. Então com o de INTER, além da manutenção do salário, tem o afastamento para qualificação (DB6).*

As diferenças de percepção sugerem que o apoio institucional ao DPD não é vivido de forma homogênea: ele pode ser experimentado como oportunidade concreta (financiamento, afastamento, oferta de cursos), mas também como insuficiente quando não alcança a dimensão pedagógica do trabalho docente. Essa tensão é relevante para a discussão final, pois indica que a constituição docente envolve tanto os esforços individuais quanto as condições institucionais de possibilidade.

Nas narrativas citadas percebe-se que a contribuição é percebida, por essas docentes, como um conjunto de meios e recursos disponibilizados pela universidade para que busquem a qualificação para se desenvolver profissionalmente. Percebe-se, assim, que a instituição tem criado ou, de algum modo, busca criar condições para que seu corpo docente tenha oportunidades de qualificação.

Por outro lado, as falas também revelaram a carência de iniciativas por parte do curso e da universidade, voltadas especificamente para a formação pedagógica dos professores da saúde. A DB4 elucida muito bem essa situação ao declarar: *Na parte da docência, acredito que não. Tanto na parte de teoria mesmo ali, prática, né? É muito voltado só o hospitalar, quanto, assim, no incentivo de professores, de palestras, semana da Enfermagem, de eventos, né?*

Em consonância com essa fala cita-se a colaboração de Pimenta e Anastasiou (2014), os quais admitem a necessidade de as universidades desenvolverem programas e espaços de formação para seu quadro docente. No caso dos profissionais da saúde, essa necessidade é ainda mais relevante, pois nem todos ingressam na docência universitária preparados suficientemente para desenvolver o trabalho educativo.

A pesquisa de Dallacosta (2020) corrobora essa percepção ao enfatizar que as IES ainda precisam assumir o compromisso com o desenvolvimento de ações formativas que contribuam para a preparação e formação pedagógica do profissional bacharel em saúde.

De modo geral, todos os aspectos até aqui analisados compõem o campo de estudo da Pedagogia Universitária. Para finalizar, as docentes entrevistadas manifestaram suas percepções, mesmo que grande parte delas tenha afirmado desconhecer a expressão Pedagogia Universitária. As narrativas evidenciam a associação de seu significado a um campo de

formação de professores, às metodologias e ao modo com que a docência é exercida na Educação Superior:

> *Está relacionado com essa parte de, ou de formação de professores, ou de estilo de docência na universidade, né, o jeito que nós professores, o jeito que nós professores exercemos a nossa docência. Não sei se seria isso daí (DB1).*
>
> *É um ensino, né? Esse ensino universitário, na verdade [...]. Porque assim, eu acho que as pessoas elas têm formas diferentes de aprender e as pessoas também tem formas diferentes de ensinar (DB3).*
>
> *A Pedagogia Universitária é a docência mesmo, né, voltada aos cursos de graduação, até pós-graduação, né, que também tá ali no campo universitário. E que essa Pedagogia Universitária é diferente da pedagogia, ali, né, tradicional de escola [...]. Porque a gente vai lidar, não com o público diferente [...]. E conteúdo né, que deve ser, que são ministrados de forma diferente. Até essa questão da metodologia ativa (DB4).*
>
> *Então, a Pedagogia Universitária precisa ir além do conteúdo teórico. Precisa perpassar também a parte humana, da humanização, do acolhimento do acadêmico. De dar vistas a ele, de dar a ele oportunidade de ser protagonista do seu processo de aprendizado (DB6).*

A Pedagogia Universitária caracteriza-se como um campo do conhecimento em construção, imbuída de um conjunto de práticas específicas de fazer e pensar a atividade docente, com repercussão nos processos formativos e de ensino-aprendizagem (Bolzan; Isaia, 2010, Bitencourt, 2014). Assim, com base nos dados encontrados, pode-se dizer que, embora as professoras enfermeiras entrevistadas demonstrassem não conhecer o sentido conceitual da Pedagogia Universitária, todas manifestaram seu significado.

Além disso, a análise da constituição de sua docência releva a mobilização de elementos que a constituem. Somente ao ato de assumir-se protagonista de seu fazer pedagógico e formativo, de refletir sobre o seu saber-fazer cotidiano, buscando sempre melhorá-lo, revela, segundo Leite (2003), um dos pontos que compõem o campo interdisciplinar da Pedagogia Universitária.

Nesse campo, a ênfase no professor como profissional reflexivo permite avanços na construção e compartilhamento do conhecimento pedagógico, favorecendo a aprendizagem de ser professor e o seu desenvolvimento profissional. Por isso, sustenta-se a ideia de que a Pedagogia Universitária é um instrumento de reflexão e constituição da docência das professoras entrevistadas, porque é “um espaço no qual a própria docência universitária em ação pode ser revisitada e constantemente reconstruída” (Bolzan; Isaia, 2010, p. 23).

Ao se considerar os aspectos até aqui analisados, avança-se o olhar para as percepções das entrevistadas sobre ser docente universitária, tratadas na Categoria 3.

5.2.3 Categoria 3 - Significações de “ser docente”

Essa categoria alcança o terceiro e último objetivo específico de compreender o significado que as enfermeiras entrevistadas atribuem à expressão “ser docente” na Educação Superior. No Quadro 6 constam os eixos temáticos definidos para esta categoria de análise e a frequência dos registros encontrados.

Os eixos temáticos que compõem a Categoria 3 foram definidos a partir da análise dos sentidos atribuídos pelas docentes à docência universitária, considerando suas experiências pessoais, profissionais e formativas. Esses eixos expressam dimensões subjetivas da constituição docente, revelando como as professoras enfermeiras significam o “ser docente” na Educação Superior, em consonância com suas trajetórias de vida e com o contexto institucional em que atuam.

Quadro 6 - Categoria 3: Eixos temáticos e recorrência nas narrativas

EIXOS TEMÁTICOS (Unidades de Contexto)	**DOCENTES**					
	DB1	DB2	DB3	DB4	DB5	DB6
Realização pessoal e/ou profissional						
Instrumento de transformação						

Fonte: Elaborado pela autora (2026). Observação: as células cinzas, demarcam a recorrência, evidenciando que foi encontrado, as células brancas, significam não recorrência.

A leitura do Quadro 6 evidencia que o “ser docente” é, predominantemente, significado pelas participantes como uma fonte de realização pessoal e profissional, elemento presente nas narrativas de todas as entrevistadas. Além disso, observa-se que a docência também é compreendida como um instrumento de transformação social e humana, ainda que esse sentido apareça de modo mais explícito em algumas narrativas. Esses achados indicam que as significações atribuídas à docência extrapolam a dimensão técnica do ensinar, integrando aspectos identitários, éticos e formativos do trabalho docente em Enfermagem.

Passa-se, agora, à análise de cada eixo temático.

Zabalza (2004), em seu livro intitulado “O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas”, ao discorrer sobre os professores universitários, os refere como agentes de formação, “peça fundamental no desenvolvimento da docência universitária” (p. 105).

Naturalmente, a docência, enquanto uma profissão complexa, é assumida pelas participantes desta pesquisa sob diferentes nuances, refletindo suas trajetórias e experiências individuais ou coletivas, dentro e fora da universidade, mas que compartilham algo em comum: o amor e o compromisso com a educação.

No processo de análise das narrativas, foram identificados dois eixos temáticos conforme recorrência das significações. No primeiro eixo, o “ser docente” aparece como uma **realização pessoal e/ou profissional**:

> *Ah, eu amo. Nossa, eu sou apaixonada. Para mim, não tem feriado, não tem férias, não tem final de semana. Todo dia é dia de mexer com aluno, né, com conteúdo [...]. Então, eu sou muito feliz na profissão que eu escolhi e o caminho que eu percorri e que eu tenho percorrido [...]. Então, eu vejo assim, que essa profissão tem me realizado muito (DB1).*
>
> *A docência pra mim é a minha realização. A docência me mostra uma leveza, sabe? Me demonstra, me mostra uma qualidade de vida. Eu vou para a faculdade, feliz, sabe? Eu vou feliz [...]. É muito bom quando você passa na rua e você vê o aluno te cumprimentando e te chamando e te considerando como professora, né, e isso assim não tem valor que pague, sabe? Eles conseguem me ver, me enxergar como professora e como profissional (DB3).*
>
> *A docência é tudo que, desde a minha graduação, é o que eu sempre quis ser e é o que sempre eu busquei para a minha carreira profissional, tanto que eu fui me qualificar, me especializar, porque quando eu vi que era realmente isso que eu queria para a minha vida, eu fui procurar fazer o meu doutorado. Então, assim, eu amo ir para a faculdade, eu amo entrar na sala de aula, gosto também de ir para laboratório, amo ir para o hospital com os alunos para ensinar (DB5).*
>
> *Ah, ser professora, para mim atualmente, é quase o meu estilo de vida. É a profissão que eu escolhi (DB6).*

Embora prevaleça uma significação positiva e identitária do “ser docente”, essa realização não elimina as tensões evidenciadas na Categoria 2 (insegurança, embates, lacunas formativas). Assim, a docência é, simultaneamente, lugar de sentido e de conflito, reforçando a leitura de identidade profissional como construção permanente, atravessada por desafios e superações (Nóvoa, 1995).

Observa-se que as entrevistadas se veem e são reconhecidas como professoras-enfermeiras, mencionam amar o que fazem e se sentem felizes, pois dedicar-se à profissão é *um prazer, não é sacrifício algum (DB5).* Esses sentimentos, segundo Cunha (2012), surgem não apenas pelas necessidades e interesses próprios dos professores, mas pela satisfação de estarem em contato diário com os alunos dentro e fora da sala de aula, e pela gratificação que sentem ao ensinar o que gostam. Tal afirmação corrobora a fala da DB1: *quando a gente faz o que a gente gosta, você faz com o maior prazer.*

Nesse sentido, interpreta-se que o “ser docente” na Educação Superior não é assumido pelas entrevistadas como uma simples ocupação profissional, mas como parte constituinte de sua identidade. Sobre esse aspecto, que também é um achado na pesquisa de Bertoni (2021, p. 56), realizada com professores bacharéis de diferentes áreas da saúde, a docência aparece como

uma realização pessoal, “algo que o professor precisa ter interiorizado, é gostar dessa profissão”.

Essa interiorização assume um significado ainda mais profundo pela DB2, que ao refletir sobre sua trajetória formativa, define o “ser professora” como a essência do ser humano:

> *Ser professora é o que sobra da essência de um ser humano. Porque a hora que você diz que você é professora...Você tá dizendo... Que você tá acima... De muitos em relação ao conhecimento e que você tá apta a ensinar. Mas ao mesmo tempo que ela te coloca lá em cima no sentido do conhecimento... Ela te dobra no sentido da humildade. Porque quanto mais você sabe... Mais burro você se considera. Então... Essa questão da sua essência sendo transformada... Eu diria que é a maior honraria que um ser humano poderia ter. Então não é algo muito simples. Ela é nobre. Ela é nobre na mais pureza da palavra nobreza. Essa é professora. Eu não conseguiria definir com outra palavra se não fosse nobreza. Eu não saberia te definir mais. É a essência do ser humano (DB2).*

Analiticamente, esse discurso expressa uma identidade docente fortemente ancorada em valores éticos e humanos, deslocando o foco da docência como “tarefa” para a docência como “modo de ser”. Esse achado dialoga com a ideia de professoralidade como composição entre dimensão pessoal e profissional – e ajuda a compreender porque a formação pedagógica é narrada não apenas como técnica, mas como transformação do sujeito.

A entrevistada contextualiza a significação da essência como algo que irá guiar e ensinar o professor a conduzir o trabalho educativo, pois, rememora, ela não teve tanta formação voltada para ser professora em sua trajetória inicial, mas foram seus instintos, os mais nobres, que a guiaram nesse processo. Sendo assim, entende-se que ser professora é a essência de sua identidade pessoal e profissional, o que a faz sentir-se realizada em exercer a docência.

Por conseguinte, ao se ampliar a concepção do professorado como algo importante não apenas para si, mas também para o outro, no segundo eixo temático identifica-se, nas narrativas, o “ser docente” como **instrumento de transformação**:

> *[...] eu tenho feito a diferença na vida de muitos alunos (DB1).*

> *Então, eu acredito, eu não vou falar pra você que eu só acredito, eu tenho certeza que a educação, ela tem a capacidade de transformar a vida das pessoas. Então, quando eu falo, o que me motiva hoje ser professora é porque eu acredito que eu estarei transformando a forma desses meus alunos a serem profissionais diferentes, de ter um diferencial sabe? O de cuidar o amor de alguém. Eu acho que a palavra transformar ela completa a palavra ensinar (DB3).*

Na condição de profissionais que desenvolvem atividades de educação em saúde, as docentes percebem-se agentes de transformação na vida de seus alunos e mencionam que ao transformá-los em profissionais e seres humanos melhores estão, ao mesmo tempo, ensinando-os a transformar a vida de outras pessoas, e é aqui que está o verdadeiro propósito da Educação.

Sob esse significado recorre-se ao célebre educador Paulo Freire (2011), que, em uma de suas mais brilhantes obras, intitulada de “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, deixa o legado de que a prática educativa é sempre transformadora, que ao formar e transformar a vida do outro, o professor também se forma e se transforma nesse processo, tornando-se exemplo e inspiração por meio de suas práticas.

Essa concepção ganha materialidade nas narrativas de três professoras que expressam o “ser docente” como influência, inspiração e exemplo para seus alunos:

> *Eu acho que muitas mensagens que eu recebo, que eles falam, não professora, a senhora me inspirou, eu quero ser igual a senhora professora, é muito gratificante a gente ter esse retorno [...]. Eu vejo que isso que faz a gente ser diferente, né, enquanto docente, e o quanto que a gente consegue influenciar os nossos alunos (DB1).*
>
> *[...] professora é que a gente serve, ali, de base e de influência, de inspiração pros alunos [...]. Eu acho que o papel do professor é esse, né, inspirar os alunos, mostrar principalmente as possibilidades (DB4).*
>
> *Ser professora para mim, hoje, é ser ajudadora dos meus alunos [...]. É ser exemplo também, que a gente sabe que... assim como eu me inspirei em meus professores, meus colegas, meus colegas de profissão, meus acadêmicos, os alunos que passam por mim todos os semestres também alguns se inspiram em mim, uns como ser e outros se inspiram em como não ser [...]. Então é isso, é ser também ser exemplo de pessoa, de profissional [...] (DB6).*

Esses significados encontram sustentação em Maria Isabel da Cunha (2012) que, em seu livro intitulado “O bom professor e sua prática”, a autora afirma que o professor é, ao mesmo tempo, um indivíduo determinante e determinado. Seus modos de pensar, ser e agir recebem influência do ambiente universitário e externo a ele, e também dos sujeitos que nele se encontram e, ao mesmo tempo, também influenciam esse mesmo ambiente e sujeitos. Do mesmo modo que foram inspirados durante sua trajetória formativa, os professores bacharéis enfermeiros também se reconhecem exemplo e fonte de inspiração para seus próprios alunos.

Portanto, o “ser docente” para as professoras enfermeiras entrevistadas da UNEMAT/Cáceres entrelaça não apenas sua realização pessoal e profissional, mas a compreensão da importância de seu papel no processo de ensino-aprendizagem-assistência, reconhecendo-se como agentes de formação e transformação da vida de outros sujeitos. Para tanto, a docência configura-se muito mais que um trabalho, uma profissão, é quase um modo de vida, como enfatizado pela DB6.

Em síntese, os achados indicam que a constituição docente das professoras enfermeiras investigadas se estrutura em três movimentos articulados: (1) interseção identitária entre Enfermagem e docência, marcada por motivações e ressignificações; (2) trajetória de ingresso e desenvolvimento profissional, construída majoritariamente em serviço, buscando formação

contínua e apoio institucional desigual; e (3) significações atribuídas ao ‘ser docente’ que combinam realização pessoal e compromisso transformador. Esses movimentos respondem à questão da pesquisa ao evidenciar a docência como um processo permanente de construção de saberes, práticas e identidade.

À luz dos achados apresentados, compreende-se que a constituição da docência universitária das professoras enfermeiras investigadas não se reduz a um percurso linear ou previamente definido, mas se desenvolve a partir de experiências vividas, reflexões sobre a prática e interações estabelecidas nos diferentes espaços institucionais e profissionais. Esses elementos reforçam a centralidade da Pedagogia Universitária como referencial teórico-analítico capaz de sustentar a compreensão da docência como prática reflexiva, formativa e transformadora. Diante disso, nas Considerações Finais, procede-se à síntese interpretativa dos principais resultados da pesquisa, retomando os objetivos propostos, as contribuições do estudo para o campo da Educação em Saúde e as implicações para a formação e o desenvolvimento profissional de professores enfermeiros na Educação Superior.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somos o que fazemos, mas somos, principalmente, o que fazemos para mudar o que somos.

(Eduardo Galeano)

As reflexões desenvolvidas ao longo desta dissertação permitiram compreender que a docência universitária não se configura um dado pronto, nem uma função assumida automaticamente a partir da titulação acadêmica, mas um processo permanente de construção, atravessado por escolhas, experiências, tensões e transformações vividas ao longo da trajetória pessoal e profissional dos sujeitos. Nesse sentido, a epígrafe de Eduardo Galeano dialoga diretamente com o objeto investigado, ao evidenciar que a constituição de si ocorre na ação e, sobretudo, na capacidade de refletir, criticamente, sobre o que se faz para transformar o que se é – movimento que se revelou central na constituição docente das professoras enfermeiras investigadas.

O objetivo desta pesquisa foi compreender de que modo os profissionais bacharéis do curso de graduação em Enfermagem da UNEMAT/Cáceres se constituem docentes universitários, considerando que sua formação inicial os habilita, prioritariamente, para a prática assistencial em saúde, e não para o exercício da docência. Ancorado no campo teórico da Pedagogia Universitária, o estudo assumiu a docência como uma prática formativa, reflexiva e identitária, construída no entrelaçamento entre dimensões pessoais, profissionais e institucionais.

A investigação desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa, do tipo Estudo de Caso, articulando pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os dados empíricos foram produzidos por meio de questionários de caracterização docente e entrevistas semiestruturadas realizadas com seis professoras do Curso de Bacharelado em Enfermagem da UNEMAT/Cáceres. O tratamento dos dados, fundamentado na Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), possibilitou apreender, a partir das narrativas das próprias docentes, os sentidos atribuídos às suas trajetórias formativas e ao processo de “tornar-se professora” na Educação Superior.

Os achados evidenciam que a constituição da docência universitária em Enfermagem ocorre de modo processual, dinâmico e não linear. Constrói-se, inicialmente, na intersecção identitária entre o ser enfermeira e o ser docente, marcada por motivações diversas: oportunidades de trabalho, experiências formativas vivenciadas durante a graduação,

influências familiares e de professores, insatisfações com a prática assistencial hospitalar e, em alguns casos, por aspectos relacionados à carga horária e ao retorno financeiro. Essas motivações não se apresentam de maneira isolada, mas articuladas às histórias de vida e aos contextos profissionais das participantes.

No que se refere à trajetória de ingresso, formação e desenvolvimento profissional, constatou-se que as docentes iniciaram sua atuação universitária sem preparação pedagógica sistematizada, enfrentando dificuldades relacionadas à didática, às metodologias de ensino, à relação com os estudantes e à gestão da sala de aula. Tais desafios, contudo, não se configuraram apenas como obstáculos, mas foram elementos constitutivos do próprio processo de aprendizagem da docência. Assim, a formação pedagógica foi construída, majoritariamente, em serviço, por meio da prática cotidiana, da reflexão crítica sobre o fazer docente, da troca com os pares e da busca contínua por qualificação.

A formação continuada mostrou-se um eixo estruturante do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) das professoras entrevistadas, ocorrendo tanto em espaços formais: programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, cursos, congressos e eventos científicos – quanto em processos informais: leituras, estudos autônomos, uso de recursos digitais e aprendizagens colaborativas no cotidiano institucional. Esses movimentos reforçam a compreensão de que a docência universitária se constrói no tempo, na experiência e na disposição permanente para aprender e se transformar, em consonância com a ideia de incompletude formativa que atravessa esta pesquisa.

A presente investigação também evidenciou que, embora a Pedagogia Universitária esteja presente nos saberes e fazeres das docentes – por meio do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, do uso de metodologias ativas e de práticas que extrapolam os muros da universidade, integrando o tripé ensino-aprendizagem-assistência –, esse campo ainda é pouco explicitado e insuficientemente problematizado no contexto institucional da UNEMAT. Mesmo a universidade visando legitimar ações vinculadas a essa perspectiva, observa-se que tais iniciativas ainda se mostram incipientes no curso de Enfermagem, o que se reflete no desconhecimento conceitual da Pedagogia Universitária por parte das próprias docentes entrevistadas. Trata-se de uma realidade que não se restringe a essa instituição, mas se estende à grande parte do cenário nacional da Educação Superior, especialmente no campo da saúde.

No que diz respeito às significações atribuídas ao “ser docente”, as narrativas revelaram forte entrelaçamento entre realização pessoal e profissional e o reconhecimento da docência como instrumento de formação e transformação humana e social. As professoras se percebem

referências, exemplos e fontes de inspiração para seus estudantes, atribuindo à docência um sentido que ultrapassa a dimensão técnica do ensinar e se configura um compromisso ético com a formação de profissionais e cidadãos. Nesse horizonte, ensinar é também transformar – o outro e a si mesmo –, reafirmando a docência como prática profundamente humana e socialmente implicada.

Importa destacar, ainda, que esta pesquisa se insere em um movimento formativo mais amplo, no qual a própria pesquisadora também se constitui sujeito em formação. As inquietações que deram origem ao estudo, enraizadas em sua trajetória acadêmica e profissional como bacharel da área da saúde e pós-graduanda em Educação, atravessaram todo o processo investigativo e dialogaram continuamente com os achados empíricos. Nesse sentido, investigar como outros profissionais da saúde se constituem docentes universitários revelou-se, simultaneamente, um exercício de compreensão do outro e de reflexão sobre o próprio processo de tornar-se professora, reafirmando a pesquisa como espaço formativo e de (auto)constituição.

Diante do exposto, considera-se que os objetivos propostos foram alcançados e que a questão-problema foi respondida ao evidenciar que a constituição docente das professoras enfermeiras da UNEMAT/Cáceres ocorre principalmente no exercício da prática, mediada pela reflexão, pela formação contínua e pelas interações estabelecidas nos diferentes espaços institucionais. Trata-se de um processo marcado por desafios, aprendizagens e ressignificações constantes, no qual as docentes fazem e refazem a si mesmas – exatamente como sugere a epígrafe que inaugura estas considerações.

Por fim, reconhece-se que esta pesquisa contém limitações, especialmente no que se refere ao número de participantes, o que não invalida seus achados, mas indica possibilidades de aprofundamento. Espera-se que este estudo contribua para o campo da Educação em Saúde, ao ampliar as discussões sobre a formação e o desenvolvimento profissional de professores bacharéis, e que possa impulsionar novas investigações, particularmente no âmbito da Pedagogia Universitária, enquanto campo estratégico para qualificar a docência na Educação Superior.

REFERÊNCIAS

AGNELLI, Jeferson Cesar Moretti. Constituição Docente do Enfermeiro: **O Estado da Arte das produções brasileiras**. 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2017.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Evelyne. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, p. 23-35, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena (org.). **Docência em saúde:** temas e experiências. 2. ed. São Paulo: Senac, 2014.

BERTONI, Daniel Diniz. **A docência no ensino superior na área da saúde:** percepções sobre a formação e prática docente. 2021. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde e Educação) – Universidade de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2021.

BITENCOURT, Loriége Pessoa. **Pedagogia Universitária potencializada no diálogo reflexivo sobre Educação Matemática: quando três gerações de educadores se encontram.** 2014. 290 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; AUSTRIA, Verônica Cardoso; LENZ, Noemi. Pedagogia universitária: a aprendizagem docente como um desafio à professoralidade. **Acta Scientiarum. Education**, p. 119-126, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/actaeduc/v32n01/v32n01a14.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.7213/rde.v10i29.3043. Acesso: 13 jun. 2025.

BORBA, Katia Pereira de. **Desenvolvimento profissional docente:** um estudo com professores enfermeiros universitários. 2017. 171 f. Tese (Doutorado em Enfermagem em Saúde Pública) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em: 05 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição**. Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Painel Estatístico do Censo da Educação Superior (Censup).** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em:https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjliIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54. Acesso em: 05 jul. 2025.

CARVALHO, Yara Maria de.; CECCIM, Ricardo Burg. Formação e educação em saúde: aprendizados com a Saúde Coletiva. In: CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa; MINAYO, Maria Cecília de Souza; AKERMAN, Marco; DRUMOND JUNIOR, Marcos; CARVALHO, Yara Maria de. (org.). **Tratado de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, Hucitec-Fiocruz, p. 137-170, 2006.

CECCIM, Ricardo Burg; CARVALHO, Yara Maria de. Ensino da saúde como projeto da integralidade: a educação dos profissionais de saúde no SUS. *In*: PINHEIRO, Roseni; CECCIM, Ricardo Burg; MATTO, Ruben Araujo (org.). **Ensinar Saúde:** a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde. Rio de Janeiro: IMS/UERJ: CEPESC: ABRASCO, p. 69-92, 2006.

CHÍCHARO, Sandra Conceição Ribeiro. **A formação pedagógica do enfermeiro no *Stricto Sensu* para atuar no ensino superior**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. *In*: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Trajetórias e lugares da formação universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara/SP: Capes/CNPq/Junqueira & Marins, p. 19-34, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. A universidade: desafios políticos e epistemológicos. *In*: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Pedagogia universitária:** energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara/SP: Junqueira & Marins, p. 13-30, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da; ISAIA, Silva Maria de Aguiar. Professor da educação superior. *In*: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: INEP/RIES, v. 2, p. 349-404, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DALLACOSTA, Fabiana Meneghetti. Docência em saúde: breve reflexão sobre esta prática profissional. **Revista eletrônica pesquiseduca**, v. 12, n. 26, p. 8-17, 2020. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/936. Acesso em: 19 dez. 2025.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

FERNANDES, Carla Natalina da Silva. **Identidade profissional docente no ensino superior:** caminhos de constituição na Enfermagem. 2016. 133 f. Tese (Doutorado em Enfermagem Psiquiátrica – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio:** o dicionário da língua portuguesa. 7. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2010.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 5, n. 8, p. 11-23, 2013. Disponível em: https://mail.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/74. Acesso em: 13 ago. 2025.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de saúde pública**, v. 24, p. 17-27, 2008. Disponível em: https://www.scielosp.org/pdf/csp/v24n1/02.pdf. Acesso em: 12 jan. 2025.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Relações do Docente-Bacharel do Ensino Superior com o saber didático-pedagógico: dissonâncias e rupturas entre saberes e práticas. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 61-72, set./dez. 2016. Disponível em: https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3170. Acesso em: 09 jan. 2025.

FREIRE, Leila Inês Follmann; FERNANDEZ, Carmen. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. **Ciência e Educação**, v. 21, n. 1, p. 255-272, Bauru, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cWtqnq9WHDTxZBvhdffkbyz/?format=html&lang=pt. Acesso em: 20 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALLEGUILLOS, Tatiana Gabriela Brassea; OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos. A gênese e o desenvolvimento histórico do ensino de enfermagem no Brasil. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 35, n. 1, p. 80-87, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/reeusp/a/RRB45WdzWyTHRJjNGkN8scs/?format=html&lang=pt. Acesso em: 17 ago. 2025.

GALVÃO, Fabricia Nates dos Santos. **A Pedagogia Universitária como espaço de (re)construção das aprendizagens e saberes da docência nos cursos de licenciaturas e bacharelados da UNEMAT/Cáceres-MT**. 188 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2019.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org.). **A pedagogia:** Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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

GRASEL, Cláudia Elisa. **Pedagogia Universitária e a Área da Saúde**. Curitiba: Appris, 2021.

GRASEL, Cláudia Elisa; REZER, Ricardo. Formação para a docência universitária na área de ciências da saúde: uma abordagem introdutória. **Anais do IV Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação (SIPASE)**, 2018. Disponível em: https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/55.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vida de professores**. 2. ed., Portugal: Porto Editora. p. 31-61, 1995.

JABBUR, Maria Fernanda de Lima e Oliveira; COSTA, Simone de Melo; DIAS, Orlene Veloso. Percepções de acadêmicos sobre a enfermagem: escolha, formação e competências da profissão. **Revista Renome**, v. 1, n. 1, p. 03-16, 2012. Disponível em: https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/renome/article/view/2353/2425. Acesso em: 11 dez. 2025.

KRAUSPENHAR, Julia Eduarda. **Formação de professores para a Educação Superior em saúde:** contribuições do estágio de docência. 2022. 90 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2022.

LAARI, Timothy Tienbi; APIRIBU, Felix; AMOOBA, Philemon Adoliwine; MENSAH, Adwoa Bemah; GAZARI, Timothy; KUUNIBE, Joseph; ATANURIBA, Gideon Awenabisa; AKOR, Moses Haruna. Exploring the reasons for novice nurse educators' transition from practice to academia in Ghana. **PLoS One**, v. 16, n. 10, 2021. Disponível em: https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0258695. Acesso em: 10 jan. 2026.

LAZZARI, Daniele Delacanal; MARTINI, Jussara Gue; ARRUDA, Sonimary Nunes; SILVA, Nelson Junior Cardoso da. Professores ainda que enfermeiros: processo identitário de docentes de enfermagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 21, p. 57092-57092, 2019. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fen/article/view/57092. Acesso em: 05 dez. 2025.

LEITE, Denise. Pedagogia Universitária (verbetes gerais). In: MOROSINI, Marília Costa (ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Brasília: INEP/RIES, v. 2, p. 349-404, 2006.

LEMOS, Dalila Marques. **A constituição da docência de professores universitários do curso de bacharelado em enfermagem de uma instituição de ensino superior**. 2021. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2021.

LIMA, Natalia Gentil. **A Pedagogia Universitária na Preceptoria em Enfermagem:** práticas pedagógicas, papéis e as inter-relações dos sujeitos no processo formativo. 2022. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2022.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACIEL, Ricardo de Jesus. **De bacharel em saúde a professor:** os desafios e a formação como parte relevante do processo de ensino/aprendizagem. 2019. 67 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade de Cuiabá, Cuiabá, 2019.

MADALOZZO, Daniele Freitas Bica. **Médico professor e profissionalidade:** buscando marcas constituintes nas trajetórias. 2022 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2022.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – **Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/51392263.pdf. Acesso em: 14 abr. 2025.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores:** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na Universidade.** Petrópolis, RJ: Papirus Editora, 2014. (EPUB) Disponível em: https://zoboko.com/book/nmmnm50v/docencia-na-universidade. Acesso em: 04 jun. 2025.

MASETTO, Marcos Tarciso; GAETA, Cecilia. Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil. **Em Aberto**: Brasília, v. 32, n. 106, p. 45-57. 2019. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4224/3676. Acesso em: 29 mar. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIRANDA, Leda Oliveira de. **Formação pedagógica e a construção da identidade docente dos professores no contexto de uma faculdade de medicina**. 2021. 69 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

MOREIRA, Almerinda. A origem da Enfermagem brasileira. In: GEOVANINI, Telma; MOREIRA, Almerinda; SCHOELLER, Soraia Dornelles; MACHADO, Wiliam César Alves (org.). **História da Enfermagem:** Versões e Interpretações. 4. ed. Rio de Janeiro: Thieme Revinter, 2019.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento:** teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

NOGARO, Arnaldo; SKZYPEK, Jeferson Polachini; SUDBRACK, Edite Maria; MOREIRA, Vivian Martinez Mendes; FUSSINGER, Luana; CANAN, Silvia Regina. Inserção na docência universitária de professores da área da saúde: permanência e desenvolvimento profissional. **Anais do XIX Colóquio Internacional de Gestão Universitária**, p. 1-12, 2019. Disponível em: Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/201728. Acesso em: 20 ago. 2025.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000400002&script=sci_abstract. Acesso em: 02 jan. 2026.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. v. 4. Lisboa: Porto Editora, 1995.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (org.). **Educação Superior no Brasil.** Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, p. 31-42, 2002.

PACHANE, Graziela Giusti. Formação de Professores para a docência universitária no Brasil: uma introdução histórica. **APRENDER-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, v. 1, n. 12, 2009. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/aprender/article/view/3104. Acesso em: 09 jan. 2026.

PEREIRA, Juliana Andrade. **O enfermeiro e a formação pedagógica na área da saúde:** construindo uma identidade docente. 2019. 206 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Saúde) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência**.** In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, p. 14-33, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTEL, Clarice Fernandes; OLIVEIRA, Hygor Willian de; SANTOS, Heliny Aalves dos; PERES, Tássio Moreira; SANTANA, Jessé Castelo Souza; SILVA, Luiz Henrique Leite; OLIVEIRA, Franassis Barbosa de. A formação do docente fisioterapeuta de uma instituição pública do estado de Goiás, Brasil: percepção do professor. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 4, p. 1-15, 2022. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/27355. Acesso em: 20 maio 2025.

PORTO, Edla Carvalho Lima; VILLAS BOAS, Aline de Matos; SILVA, Letícia Loyanna Pimentel da. A formação pedagógica dos docentes de Odontologia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, p. 1–15, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24846. Acesso em: 20 maio 2025.

RAMOS, Evodio Mauricio Oliveira. **Professores bacharéis da saúde:** trajetórias de profissionalidades docentes. 2018. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, fortaleza, 2018.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; CUNHA, Maria Isabel da. Estudo quatro: trajetórias da docência universitária em programa de pós-graduação em saúde coletiva. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Trajetórias e lugares da formação universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara/SP: Capes/CNPq/Junqueira & Marins, p. 147-174, 2010.

RODRIGUES, Malvina Thaís Pacheco; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Revista Brasileira de**

Enfermagem, v. 60, p. 456-459, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/reben/a/Mp5hNyBbzT3sNNN8jBPQDGt/?format=html&lang=pt. Acesso em: 09 jan. 2026.

SANTOS, Gleidson Monteiro dos. **Docência no ensino superior em Enfermagem:** o que dizem os enfermeiros-docentes de uma instituição privada. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. 2. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

SILVA, Karla Caroline Araujo. **A formação do professor universitário no campo da saúde:** a prática docente do enfermeiro. 2021. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal De Mato Grosso, Rondonópolis, 2021.

SILVA, Silvana Sabino de Oliveira. **A docência universitária na perspectiva do professor enfermeiro.** 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Goiás, Regional de Catalão, 2015.

SKZYPEK, Jeferson Polachini. **Professor universitário iniciante da área da saúde:** permanência e desenvolvimento profissional. 2019. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2019.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor:** à docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUZA, Virginia Ramos dos Santos; MARZIALE, Maria Helena Palucci; SILVA, Gilberto Tadeu Reis; NASCIMENTO, Paula Lima. Tradução e validação para a língua portuguesa e avaliação do guia COREQ. **Acta Paul. Enferm**, v. 34, n. 1, p. 1-9, 2021. Disponível em: https://acta-ape.org/wp-content/uploads/articles_xml/1982-0194-ape-34-eAPE02631/1982-0194-ape-34-eAPE02631.pdf. Acesso em: 02 jan. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TELES, Maria Virgínia Almeida de Oliveira. **A Escolha dos Estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFBA pela Área da Saúde.** 90 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

TORRES, Alba Roberta. **A pedagogia universitária e suas relações com as instituições de educação superior:** implicações na formação para a docência universitária. 187 f. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TREVISO, Patrícia. **Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação, atuação e satisfação em sua atividade docente**. 2015. 224 f. Tese (Doutorado em Medicina e Ciências da Saúde) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

UNEMAT. Universidade do Estado de Mato Grosso. Resolução nº 041/2023 – CONEPE**. Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Enfermagem do Campus Universitário de Cáceres-MT**. Cáceres, 2023, 54 f. Disponível em: https://www.UNEMAT.br/resolucoes/resolucoes/conepe/5213_res_conepe_41_2023.pdf. Acesso em: 06 ago. 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na Educação Superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 5, p. 85-96, 2006.

VERÇOSA, Rosa Caroline Mata; LIMA, Lucy Vieira da Silva. Formação para a docência no ensino superior do profissional de saúde. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 20, n. 3, p. 286–291, 2019. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/7343. Acesso em: 17 maio 2025.

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

ZUCHETTI, José Humberto Verissimo. **Pedagogias Universitárias nas licenciaturas:** percepções dos docentes bacharéis na formação inicial de professores para Educação Básica. 217 f. 184 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do estado de Mato Grosso, Cáceres, 2020.

APÊNDICE A - Questionário de Caracterização

(Adaptado no *Google Forms*)

Prezado(a) docente,

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitula "A constituição da docência universitária na área da saúde: Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes do Curso de Bacharelado em Enfermagem da UNEMAT/Cáceres-MT". Este questionário visa identificar os docentes que lecionam no curso de Enfermagem e outros aspectos que irão nos auxiliar na interpretação das narrativas de constituição da sua docência, sendo de suma importância para o desenvolvimento da minha pesquisa. Por isso, lhe convido a responder voluntariamente as questões constantes no mesmo com a maior sinceridade possível.

Em conformidade com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), afirmo que as informações serão mantidas em sigilo e tratadas de maneira a preservar o anonimato dos respondentes. Se não quiser participar, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067 ou através do e-mail: cep@UNEMAT.br.

Desde já, agradecemos a sua atenção e certos da compreensão da importância deste convite, contamos com vossa participação e colaboração na pesquisa. Colocamo-nos a disposição para maiores esclarecimentos através dos contatos: maria.gomes2@UNEMAT.br e (65)99649-8439.

Atenciosamente,
Maria da Graça Deluque Gomes – Mestranda Profa.
Dra. Loriége Pessoa Bitencourt – Orientadora

Termo de Aceite
( ) Declaro que li e compreendi as informações apresentadas e, de forma livre e consciente, concordo em contribuir com a pesquisa por meio do preenchimento deste questionário.
( ) Não tenho interesse em participar

1 – DADOS GERAIS DE IDENTIFICAÇÃO
a) Nome Completo:
b) Contato:
c) Gênero: ( ) Feminino ( ) Masculino
d) Faixa Etária: ( ) 21 a 30 anos ( ) 31 a 40 anos ( ) 41 a 50 anos ( ) 51 a 60 anos ( ) acima de 60 anos

2 – FORMAÇÃO ACADÊMICA
2.1 Graduação/Formação inicial:
2.1.1 Qual(is) foi (foram) a(s) graduação(ões) que cursou?
( ) Licenciatura ( ) Bacharelado ( ) Licenciatura e Bacharelado
2.1.2 Cite(os): _____
a) Respectivamente, qual o ano de ingresso na(s) graduação(ões)? _____
b) Qual o ano de conclusão da(s) graduação(ões)? _____
c) Em qual(is) Faculdade(s)/Universidade(s)? _____

2.2 Pós-Graduação Lato Sensu/Especialização
2.2.1Realizou alguma especialização? ( ) Sim ( )Não
2.2.2 Qual(is) especialização(ões) cursou? _____
2.2.3 Respectivamente, qual o ano de ingresso e conclusão da(s) especialização(ões)? _____
2.2.4 Em qual(is) instituição(ões)? _____

2.3 Pós-Graduação *Stricto Sensu*
2.3.1 Possui Mestrado? ( ) Sim, preencha os dados abaixo ( ) Não
a) Qual foi o mestrado que realizou? _____

b) Ano de ingresso e conclusão: _____
c) Em qual Instituição? _____

2.3.2 Possui Doutorado? ( ) Sim, preencha os dados abaixo ( ) Não
a) Qual foi o doutorado que realizou? _____
b) Ano de ingresso e conclusão: _____
c) Em qual Instituição? _____

2.3.3 Possui Pós-Doutorado? ( ) Sim, preencha os dados abaixo ( ) Não
a) Qual foi o pós-doutorado que realizou? _____
b) Ano de ingresso e conclusão: _____
c) Em qual Instituição? _____

3 – DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA
3.1 Realizou alguma preparação pedagógica para se tornar docente universitário? ( ) Sim ( ) Não
3.2 Desempenha outra atividade profissional além da docência universitária? ( ) Sim ( ) Não
3.2.1 Em caso de resposta afirmativa. Qual(is) e Onde? _____
3.3 Trabalha em outra instituição de ensino? ( ) Sim ( ) Não
3.3.1 Em caso de resposta afirmativa. Onde e quanto tempo de vínculo? _____
3.4 Há quanto tempo atua como docente na Educação Superior? (considerando a UNEMAT e outras IES): ( ) até 2 ano ( ) 2 a 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) 10 a 15 anos ( ) mais de 15 anos
3.5 Qual seu vínculo com a UNEMAT? ( ) Efetivo ( ) Contratado
3.5.1 Qual o ano de efetivação e/ou contratação? _____
3.5.2 Qual seu Regime de Trabalho? ( ) 20 horas ( ) 30 horas ( ) 40 horas - DE

4 – DOCÊNCIA NO CURSO DE BACHARELADO EM ENFERMAGEM
4.1 Qual(is) disciplina(s) ministra atualmente no curso de Bacharelado em Enfermagem da UNEMAT? _____ 4.2 Desenvolve ou participa de Projetos de Pesquisa? ( ) Sim ( ) Não
4.3 Desenvolve ou participa de Projetos de Extensão? ( ) Sim ( ) Não
4.4 Desenvolve ou participa de atividades de Gestão? ( ) Sim ( ) Não
4.5 Atualmente, o quanto você se considera preparado pedagogicamente para realizar suas atividades como docente? ( ) Muito Suficiente ( ) Pouco ( ) Nada ( ) Não sei opinar

Sinta-se à vontade para comentar o que julgar necessário: _____

ENTREVISTA
Você aceita participar de uma entrevista para relatar sua trajetória de constituição docente?
Caso esteja de acordo, entraremos em contato pelos canais disponibilizados para marcar o dia e horário (conforme sua disponibilidade)

( ) SIM ( ) NÃO

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Semiestruturada

EIXO 01: FORMAÇÃO ACADÊMICA

1.1 Comente sobre sua trajetória de formação durante a graduação.

1.1 O que o(a) motivou escolher um curso da área da saúde?
1.2 Como foi sua formação ao longo da graduação?
1.3 Teve algum fato ou experiência que considere marcante para seu ingresso na docência?

EIXO 02: FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

2.1 Quando decidiu ser docente universitário e quais as motivações pessoais ou profissionais que influenciaram nesta sua decisão?
2.2 Como você aprendeu a ser professor? Tem alguma referência/inspiração?
2.3 Como foram os primeiros anos de sua docência no Ensino Superior?
2.3.1 Encontrou dificuldades? Se sim. Quais e como superou ou tem buscado superá-los?
2.4 Você realizou alguma formação/preparação pedagógica para exercer a docência universitária? Porque?

EIXO 03: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

3.1 Analisando sua trajetória de formação, como você descreve seu desenvolvimento profissional docente?
3.2 O curso de enfermagem e a UNEMAT contribuem para o seu desenvolvimento profissional docente? Se sim. Pode explicar como?
3.3 Nos cursos de pós-graduação, haviam discussões pedagógicas ou alguma disciplina que você considere que contribuiu para sua formação e desenvolvimento profissional docente? Comente.
3.4 O que você entende por Pedagogia Universitária? Como ela contribui na sua docência? Comente.
3.5 O que é ser professor(a) e o que significa à docência para você?

4. Você gostaria de tecer algum outro comentário que considera importante sobre a constituição de sua docência?

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Prezado(a) Docente do Curso de Enfermagem,

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Este documento, chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Se não quiser participar, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067 ou através do e-mail: cep@UNEMAT.br.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título da pesquisa: A constituição da docência universitária na área da saúde: Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes do Curso de Bacharelado em Enfermagem da UNEMAT/Cáceres-MT.

Responsável pela pesquisa: Maria da Graça Deluque Gomes
E-mail: maria.gomes2@UNEMAT.br
Telefone para contato: (65) 99649-8439
Endereço: Rua dos Tecelões, S/nº, Bairro: Rodeio, Cáceres/MT, CEP: 78.200-494.
Orientadora: Profª. Drª. Loriége Pessoa Bitencourt

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

A referida pesquisa que você está sendo convidado(a) a participar tem como objetivo compreender o processo de constituição da docência universitária a partir da trajetória de formação e desenvolvimento profissional de docentes do Curso de Bacharelado em Enfermagem da UNEMAT, Campus Universitário "Jane Vanini" – Cáceres/MT.

Para o desenvolvimento do estudo, está previsto uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, com procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Tem-se no percurso, a utilização de dois instrumentos de coleta de dados: **questionários de caracterização**, que serão disponibilizados via WhatsApp ou E-mail, por meio de link do aplicativo *Google Forms*, com o objetivo de identificar os docentes que lecionam no curso de enfermagem da UNEMAT/Cáceres, qual a formação, atuação profissional e outros aspectos que contribuirão para interpretação das narrativas de constituição da sua docência.

O segundo instrumento consiste em **entrevistas semiestruturadas**, que poderão ser efetivadas presencialmente, utilizando um instrumento gravador de voz, ou mediante um aplicativo tecnológico a ser escolhido pela pesquisadora e entrevistado(a) (Google Meet, Conferência Web, entre outros). Independente do formato ao qual optem, solicitamos o consentimento dos(as) senhores(as) em fornecer **acesso a vossas imagens e sons** de voz registradas, permitindo a recolha dessas informações de modo a interpretá-las e utilizá-las em nossa pesquisa.

A entrevista será realizada pela pesquisadora com agendamento prévio de acordo com sua disponibilidade, reduzindo assim, prejuízos ao desenvolvimento de suas atividades. Vossa participação consistirá em fornecer informações da trajetória de sua formação para inserção na docência universitária, bem como, o seu processo de desenvolvimento profissional docente.

Você está ciente de que não haverá despesas pessoais em qualquer fase da pesquisa, nem compensação financeira relacionada à sua participação. Caso concorde em participar, a qualquer momento poderá desistir, retirar seu consentimento ou interromper a sua participação,

mesmo depois de iniciar a pesquisa. Quaisquer outras manifestações, como – pedir para parar a entrevista ou se negar a responder à pergunta – serão respeitadas e não acarretarão nenhum prejuízo ao participante. Se porventura, durante ou após a entrevista você se sinta abalado(a), desanimado(a) ou desestimulado(a), a pesquisadora responsável se compromete, se for o caso, encaminhá-lo(a) ao serviço de atendimento especializado, bem como, o acompanhar pelo tempo que for necessário.

A condução deste estudo respalda-se em um compromisso ético da pesquisadora para com os sujeitos participantes da pesquisa. Desta forma, observando os dispositivos da Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), ressaltamos que em nenhum momento o seu nome será divulgado, mantendo sigilo total de sua identidade, podendo o(a) senhor(a) solicitar informações durante todas as fases da pesquisa, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta. No entanto, como em toda pesquisa que envolva seres humanos, têm-se riscos, para tanto, serão adotadas medidas para minimizá-los, conforme seguem:

Riscos

- É possível que os participantes sintam estresse, cansaço ou aborrecimento ao responder às perguntas do questionário. Caso isso ocorra, sintam-se à vontade para pausar ou adiar sua conclusão para um outro momento. Se não concordarem com o teor das questões, será assegurada e respeitada a recusa em respondê-las;
- Os participantes podem se sentir constrangidos ou desconfortáveis ao responder as perguntas das entrevistas. Desse modo, para amenizar tais desconfortos, agiremos de forma discreta e procuraremos readequar as indagações de forma a promover um diálogo mais fluido e respeitoso. Ainda assim, se preferir, podem não aprofundar nas respostas, ou até não as responder, inclusive, sentindo-se à vontade para desistir a qualquer momento da entrevista, sem nenhum tipo de penalidade;
- Os sujeitos poderão temer em relação à quebra do anonimato e receio da exposição dos resultados. Dessa forma, a pesquisadora responsável deixará claro a garantia de confidencialidade das informações, privacidade e proteção de imagem, assegurando a utilização dos dados somente para fins da pesquisa;
- Após responderem os questionários e as perguntas da entrevista, os participantes podem não autorizar o uso de suas respostas ou solicitar alterações das falas proferidas. Nesse caso, a pesquisadora respeitará, em qualquer momento de desenvolvimento da pesquisa, a decisão dos mesmos;
- Os docentes poderão sentir-se estigmatizados por acreditarem que a proposta da pesquisa visa avaliar sua formação e competência pedagógica. Para evitar que isso aconteça, explicitaremos que o objetivo da pesquisa é discutir e melhor compreender a constituição da docência de profissionais da saúde, em específico do curso de enfermagem. Logo, estaremos atentos aos sinais verbais e não verbais de desconforto em relação a evocação de memórias de sua trajetória de formação e desenvolvimento profissional;
- A participação dos(as) sujeitos(as) na pesquisa pode acarretar prejuízos em decorrência do tempo dedicado ao questionário e entrevista, interferindo na rotina de suas atividades pessoais e profissionais. Para que isso não ocorra, dialogaremos com os sujeitos de modo a nos adequar a disponibilidade de cada um, optando pela entrevista de forma online ou presencial, conforme data e horário que seja conivente para sua efetiva participação, sendo possível ainda, remarcar uma nova data e horário para continuidade da entrevista.

Na ocorrência de qualquer desconforto que não tenha sido previsto neste documento, serão adotadas providências para minimizá-los. Todavia, a participação nesta pesquisa também pode gerar benefícios, como os que seguem:

Benefícios

A realização desta pesquisa visa proporcionar benefícios a comunidade científica, acadêmica e a sociedade de forma geral, pelo conjunto de dados e informações que serão disponibilizados. As instituições, docentes e outros profissionais poderão apropriar-se dos resultados da pesquisa, rediscuti-los e alimentar novos estudos acerca da Pedagogia Universitária e a constituição da docência nas diversas áreas da saúde. No que se refere aos sujeitos que participarão da pesquisa, estes se beneficiarão ao passo que, a oportunidade de narrar e relembrar aspectos de sua trajetória de formação e do processo de seu desenvolvimento profissional, atribui novos sentidos e significados a estas experiências vivenciadas, que certamente refletirão positivamente no enriquecimento de seu trabalho docente.

Para o Curso de Bacharelado em Enfermagem da UNEMAT-Cáceres, destacamos que os resultados dessa pesquisa poderão ser discutidos no sentido de promoverem novas melhorias para o Curriculum e reforçar as estratégias de capacitação permanente do corpo docente, de modo a desenvolver e aprimorar a execução de suas práticas pedagógicas que, consequentemente, contribui para a formação do acadêmico.

Todas as informações coletadas serão armazenadas rigorosamente aos cuidados da pesquisadora por um período de 5 anos e após esse tempo serão excluídos.

Termo de Aceite

Após ter sido esclarecido sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios e potenciais riscos, estou concordando com as normas supracitadas e manifesto meu livre consentimento em participar. Ainda, declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim.

Local e data: _____
Nome:_____
Endereço:_____

_____
Assinatura do(a) participante da pesquisa

_____
Responsável pela Pesquisa

APÊNDICE D - Parecer emitido pelo Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A constituição da docência universitária na área da saúde: Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes do Curso de Bacharelado em Enfermagem da UNEMAT/Cáceres-MT

Pesquisador: MARIA DA GRACA DELUQUE GOMES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 83435124.8.0000.5166

Instituição Proponente: UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.157.146

Apresentação do Projeto:

O presente projeto se insere na linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu - Mestrado em Educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, cuja temática se encontra no contexto da Pedagogia Universitária na área da saúde. A investigação tem como questão orientativa: Como os profissionais que ministram disciplinas no curso de Bacharelado em Enfermagem da Universidade do Estado de Mato Grosso, do Campus Universitário - Jane Vanini - Cáceres/MT, que são preparados para o exercício das práticas assistenciais, se constituem docentes universitários? Para tanto, a metodologia baseia-se em uma abordagem qualitativa, na perspectiva epistemológica do Materialismo Histórico Dialético (MHD), fundados nos procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A
pesquisa de campo será desenvolvida após aprovação do Projeto no Comitê de Ética de Pesquisa da UNEMAT, em dois momentos interrelacionados e complementares: No primeiro momento, será utilizado como instrumento de coleta de dados, o questionário de caracterização que será elaborado via Google Forms, visando identificar quem são os docentes que lecionam no curso de enfermagem da UNEMAT/Cáceres, qual a formação, atuação profissional e outros aspectos que irão nos auxiliar na interpretação das narrativas da constituição de sua docência. No segundo momento, realizar-se-á uma entrevista

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro: Cavalhada III **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município:** CACERES
Telefone: (65)98120-0113 **Fax:** (65)99989-7459 **E-mail:** cep@unemat.br



semiestruturada com os profissionais que concordarem em participar voluntariamente da pesquisa. Por fim, os dados coletados serão interpretados e descritos. Como resultado, espera-se que a partir da investigação das trajetórias de formação e desenvolvimento profissional de docentes do curso de enfermagem, esta pesquisa possa fortalecer e servir de embasamento para futuros estudos da Pedagogia Universitária, subsidiar reflexões para a valorização da formação pedagógica para a educação superior e intensificar as discussões sobre a constituição da docência universitária na área da saúde.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

-Compreender o processo de constituição da docência universitária a partir da trajetória de formação e desenvolvimento profissional de docentes do Curso de Bacharelado em Enfermagem da UNEMAT, Campus Universitário - Jane Vanini - Cáceres/MT.

Objetivo Secundário:

- Identificar na Faculdade de Ciências da Saúde - FACIS da UNEMAT/Campus - Jane Vanini - Cáceres entre os docentes lotados nesta quais ministraram disciplinas no curso de bacharelado em Enfermagem, no semestre letivo 2024/2 e/ou 2025/1;
- Traçar a trajetória de formação e desenvolvimento profissional dos docentes universitários;
- Entender as motivações que impulsionaram profissionais do curso de enfermagem a atuarem como docentes universitários e significado atribuído à docência.
- Identificar as principais dificuldades encontradas na iniciação à docência e
suas estratégias de superação.
- Compreender por meio das narrativas o processo de constituição da docência universitária de profissionais do curso de Enfermagem da UNEMAT/Cáceres.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução 466/2012.

A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou
coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados.

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS-Conselho Nacional de Saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2424274.pdf	23/09/2024 20:18:52		Aceito
Outros	14_Termo_de_Autorizacao_para_Uso_de_Imagem_e_som.pdf	23/09/2024 20:06:34	MARIA DA GRACA DELUQUE GOMES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	13_Termo_de_compromisso_institucional_assinado.pdf	23/09/2024 20:05:51	MARIA DA GRACA DELUQUE GOMES	Aceito
Outros	12_Curriculo_Lattes_Loriege_Pessoa_Bitencourt.pdf	23/09/2024 20:05:18	MARIA DA GRACA DELUQUE GOMES	Aceito
Outros	12_Curriculo_Lattes_Maria_da_Graca_.pdf	23/09/2024 20:04:09	MARIA DA GRACA DELUQUE GOMES	Aceito
Cronograma	11__Cronograma_Maria_da_Graca_a	23/09/2024	MARIA DA GRACA	Aceito

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro: Cavalhada III **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município:** CACERES
Telefone: (65)98120-0113 **Fax:** (65)99989-7459 **E-mail:** cep@unemat.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT

Continuação do Parecer: 7.157.146

Cronograma	ssinado.pdf	20:03:23	DELUQUE GOMES	Aceito
Orçamento	10_Orcamento_Detalhado_Maria_da_Graca_assinado.pdf	23/09/2024 20:03:07	MARIA DA GRACA DELUQUE GOMES	Aceito
Outros	9_Instrumentos_de_coleta_de_dados_assinado.pdf	23/09/2024 20:02:48	MARIA DA GRACA DELUQUE GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	8_TCLE_Maria_da_Graca.pdf	23/09/2024 20:02:20	MARIA DA GRACA DELUQUE GOMES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	7_Declaracao_do_Pesquisador_Participante_Loriege.pdf	23/09/2024 20:02:03	MARIA DA GRACA DELUQUE GOMES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	6_Declaracao_de_Infraetrutura_Maria_da_Graca_assinado.pdf	23/09/2024 20:00:59	MARIA DA GRACA DELUQUE GOMES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	5_Declaracao_de_Responsabilidade_do_Pesquisador_Maria_da_Graca_assinado.pdf	23/09/2024 20:00:19	MARIA DA GRACA DELUQUE GOMES	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	1_Oficio_assinado.pdf	23/09/2024 19:59:29	MARIA DA GRACA DELUQUE GOMES	Aceito
Outros	4_Declaracao_de_Coleta_nao_Iniciada_assinado.pdf	23/09/2024 19:57:55	MARIA DA GRACA DELUQUE GOMES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	3_Projeto_de_Pesquisa_Detalhado.pdf	23/09/2024 19:57:14	MARIA DA GRACA DELUQUE GOMES	Aceito
Folha de Rosto	2_Folha_De_Rosto_CEP_Maria_da_Graca_assinado.pdf	23/09/2024 19:45:27	MARIA DA GRACA DELUQUE GOMES	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CACERES, 14 de Outubro de 2024

Assinado por:
Raul Angel Carlos Olivera
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro: Cavalhada III **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município:** CACERES
Telefone: (65)98120-0113 **Fax:** (65)99989-7459 **E-mail:** cep@unemat.br