



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

LUIZA LÚLIA FEITOSA SIMÕES

**SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES
ENFERMEIROS: UM ESTUDO DE CASO**

FORTALEZA – CEARÁ

2019

LUIZA LÚLIA FEITOSA SIMÕES

SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES
ENFERMEIROS: UM ESTUDO DE CASO

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Silvia Maria Nóbrega-Therrien

FORTALEZA – CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Simões, Luiza Lúlia Feitosa .

Saberes docentes e formação pedagógica de professores enfermeiros: um estudo de caso [recurso eletrônico] / Luiza Lúlia Feitosa Simões. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 170 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Formação de Professores..

Orientação: Prof.ª Dra. Silvia Maria Nóbrega-Therrien .

1. Formação de Professores. 2. Formação Pedagógica. 3. Saberes Docentes. 4. Ensino de Enfermagem. I. Título.

LUIZA LÚLIA FEITOSA SIMÕES

SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES
ENFERMEIROS: UM ESTUDO DE CASO

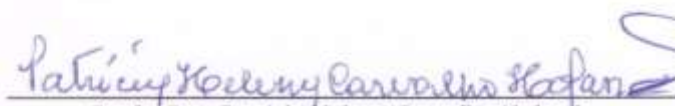
Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

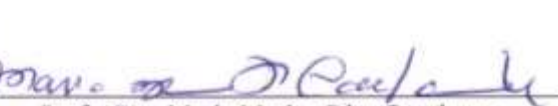
Aprovado em 10 de dezembro de 2019

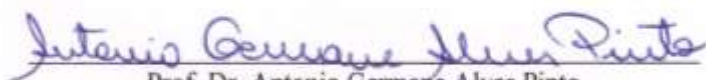
BANCA EXAMINADORA


Prof. Dra. Sílvia Maria Nóbrega-Therrien (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE


Prof. Dra. Maria Irismar de Almeida
Universidade Estadual do Ceará – RENASF/UECE


Prof. Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda
Universidade Federal do Ceará – PPGE/UFC


Prof. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE


Prof. Dr. Antonio Germane Alves Pinto
Universidade Regional do Cariri – PMAE/URCA

A minha dedicatória é em forma de declaração a uma pessoa que divide tudo comigo: as alegrias, as angústias, as contradições de uma vida em comum, os espaços, os pensamentos, as projeções, os sonhos, o passado, as noites, o cotidiano, as mais belas viagens, os vinhos, as preocupações, as histórias, os livros, os filmes, a conversa fora, as contas a pagar, os travesseiros, as recordações, o futuro, a família, as dúvidas, as cobranças, as incertezas, as influências, os projetos, as rupturas, os risos, as muitas lágrimas, os olhares, a admiração, o tempo, o açaí, a raiva, o café da manhã, a pipoca no cinema, as decisões, o abraço, as nossas vidas e o nosso amor.

Eu devo ter esquecido de citar aqui, muita coisa! Porém, jamais esquecerei tudo o que construímos juntos; a você Heraldo Simões Ferreira, dedico essa tese e tudo o mais que em mim possa ter.

AGRADECIMENTOS

“A gratidão é um sentimento nobre”; já li muitas vezes essa frase e não sei quem a escreveu, mas sei que concordo com ela. Não reflete o pensamento de todo mundo, mas se bem soubessem, as pessoas deveriam sempre agradecer, pois a sensação que eu tenho, quando sou grata, é a de que mais e mais eu recebo cada vez que agradeço. Tenho imensa gratidão por pessoas que são indispensáveis na minha vida, não só para este momento, como também para todos os outros que já passaram e todos os que estão por vir, pois sei que sempre estarão comigo.

A Deus, que me sustenta na fé e me faz crer, em todos os momentos, que a vida vale a pena; que nas dificuldades me fortalece e nos momentos prazerosos me ensina que devo ser feliz.

Agradeço da forma mais amorosa e sincera ao meu “amadin”, Heraldo Simões Ferreira, que está há 26 anos ao meu lado, fortalecendo-me, orientando-me na vida e na tese, ajudando, acolhendo, com paciência, com incentivo, com carinho e principalmente com amor. Ele que conduziu nossa família nas minhas ausências, quando eu me dediquei às aulas, à pesquisa e à escrita desta tese; ele que sempre segura na minha mão e me mostra qual o caminho a seguir, e que é a minha inspiração e o amor da minha vida. Minha gratidão e amor eternos.

Ao amado filho Bruno, meu primogênito, que me fez sentir o sabor de ser o que realmente me realiza com plenitude: ser mãe. Aquele que sempre foi o filho, que mais me ensinou do que precisei ensiná-lo. Ao pai das Marias, meu muito obrigada, por ele ser como é. Desde que eu o tive, não senti, uma vez sequer, que não seria o momento certo para me fazer mãe.

A minha única filha, Priscilla, que veio para colorir a nossa casa e completar o espaço que faltava com a sua personalidade e simplicidade – foi tão desejada que cheguei a fazer dois exames de gravidez, antes mesmo de ela ser concebida. Minha filha linda, se eu esqueci alguma vez de dizer o quanto você representa para mim, eis o momento em que eu não posso deixar de falar, pois nesses quase quatro anos de doutoramento, sei que se passaram muitos momentos em que você ficou sozinha, cursou uma faculdade, esteve no primeiro emprego, e viveu várias situações em que eu quis lhe dar colo, mas vi em você uma fortaleza que me acalmava e parecia me dizer que tudo iria dar certo. Eu agradeço por se fazer

sempre presente em todos os momentos das nossas vidas, pelo carinho e pela paciência que, às vezes, precisa ter comigo. A sua companhia ajuda a me dedicar a este trabalho que agora finalizo. Só em sentir a sua presença, sinto-me confortada e sei que jamais estarei só. Grata pela sua vida, te “aminho”.

Por fim, porém não menos importante, apenas pela ordem cronológica, o meu caçula, Heraldo Filho, que me ajudou nas transcrições das entrevistas desta tese, sempre muito envolvido com a pesquisa, desde o início de seu curso de graduação (odontologia), por essa razão, meu primeiro obrigado! Intenso como sempre foi, ele veio e finalizou a minha prole; não teria mais espaço, nem tempo para outro filho. Com a sua maneira de ver a vida, me mostra sempre como devemos respeitar a individualidade das pessoas, suas opiniões, suas escolhas e principalmente aceitá-las, incluindo as suas próprias. Provavelmente, por essa e outras razões, não pensei em ter outro filho, pois sabia que teria muito a aprender com ele. Agradeço também, pela sua forma otimista de me mostrar que as coisas vão sempre acabar bem. Esse modo de enxergar a vida é salutar e nos renova a cada dia, traz uma sensação de paz, como ele sempre diz: “vai ficar tudo bem...” E eu vejo isso sempre: nessa força em lutar para conquistar os seus objetivos, no seu empenho na paternidade com o Lorenzo e na dedicação na sua profissão, que me levam a crer que “tudo está bem”. Grata pela sua tolerância com uma mãe que “surta”, às vezes, mas te ama incondicionalmente.

Vocês, meus filhos, Bruno, Priscilla e Heraldo Filho, são a razão pela qual eu lutei com garra e nunca desisti dos meus objetivos, para mostrar-lhes que não é fácil vencer as batalhas da vida, porém aprendemos muito quando lutamos e nos tornamos cada vez mais fortes para as próximas batalhas. Vocês são a minha fortaleza. O fato de tê-los, por si só, já é muita felicidade! Meu agradecimento por partilhar com vocês algumas angústias, inclusive na elaboração desta tese, por vibrar com as minhas vitórias, uma delas, defendê-la, pela participação direta ou indireta nesse ciclo que se encerra.

Meus três netos, Lara, Lia e Lorenzo, o que dizer deles? Os seus sorrisos são luz na minha vida, renovação da minha alma. Mesmo que eles não entendam o fato de eu não ter estado com eles por mais tempo nesses quatro anos, um dia compreenderão que os nossos momentos são sempre intensos, prazerosos e alegres. Amor duplicado na medida dos filhos. Por esses pequenos eu agradeço principalmente a Deus, por tê-los com saúde, alegria e luz.

Mesmo já tendo agradecido a ela várias vezes Essa pessoa que entrou há muito tempo em nossa família, quero citá-la e mais uma vez agradecer à Milena, minha nora. Obrigada pelas Marias, sempre! Por fazer o meu filho Bruno feliz e amado, e por ser a melhor nora que uma sogra pode ter, te amo.

Agradeço, em memória, ao meu pai, Luiz Gonzaga Feitosa Lima, inspiração para todos da minha família como estudioso, escritor, poeta, instrumentista, corista e professor. Para mim, sempre um grande incentivador, mostrou-me a docência quando propôs a minha matrícula como normalista, ainda no ensino médio. Ele era dono de uma frase que eu nunca esqueci: “seu melhor marido, é o seu estudo”; sábio como ele só, eu não teria tantas palavras para descrever aqui suas qualidades como pai amoroso, presente e sempre à frente do seu tempo na visão de mundo. Agradeço pelo pouco tempo que convivemos; teríamos muito a partilhar. Eu o imagino na minha defesa de tese; o orgulho não caberia em seu peito. Logo ele que tanto valorizava o estudo, o saber... esta é para você, meu pai. Sei que sempre olhou por mim e hoje estará muito feliz com esta minha conquista; obrigada por me iniciar nesse caminho sem volta: a docência.

Expresso aqui gratidão a minha mãe, Júlia, que sempre esteve ao lado do meu pai, na criação dos filhos e trabalhando para lhes dar uma boa educação. Eu, como filha mais velha de três irmãos, lembro-me bem de toda a sua labuta dia e noite, trabalhando e cursando graduação em Geografia, ao mesmo tempo em que administrava a nossa casa e cuidava dos filhos.

Meu agradecimento, saudoso e dolorido, apesar do tempo, pela grande falta que ela me faz, a minha avó Raimundinha. Ela que me ensinou a ser avó, com todo amor e carinho, sempre acolhedora com os meus filhos, seus netos. Fazia o impossível por mim, aliás por toda família, não media esforços para ajudar, cozinhar alguma coisa para quem chegasse em sua casa, agregava toda a família e eu não consigo até hoje, lembrar da minha infância sem a sua presença, principalmente nas férias escolares. Por tanto amor, só tenho a agradecer.

Aos meus irmãos, Patrícia e Luiz, agradeço pelos anos de convivência nas nossas infâncias, pelo percurso que escolhemos trilhar e mesmo assim não nos distanciamos. Ambos docentes, compartilhando comigo a boa herança que o nosso pai nos deixou. A minha cunhada Viviane, sempre atenciosa e prestativa, meu obrigada! Agradeço aos sobrinhos, Morgana, Talita, João e Rafael, enfim a todos da família por fazerem parte da minha história de vida, por serem parte de mim.

Quero registrar e agradecer imensamente a participação de algumas pessoas que foram fundamentais na minha pesquisa, antes, durante e até hoje. Essas eu levarei no meu coração com a certeza de que são amigos com quem eu posso contar:

Ao querido amigo, que colaborou em alguns momentos da minha escrita, o Prof. Dr. Antônio Germane Alves Pinto, enfermeiro de formação, que me ajudou com o conhecimento e com a experiência adquiridos em sua formação de enfermeiro, contribuiu com informações importantes na construção do capítulo Formação Pedagógica do Docente Enfermeiro.

Aos colegas da turma de doutorado 2016.1, a minha turma, pela colaboração e pelo apoio nessa jornada de quase quatro anos, de muito carinho, de atenção aos nossos momentos de incertezas, de encontros, de lanches coletivos, de partilhas em conhecimentos, em afetos, em ânimo para não desistir, em estímulo para avançar; enfim “ninguém soltou a mão de ninguém! ”.

Aos amigos do GEPEFE pela ajuda, em especial ao professor Barroso Junior, na construção do questionário e na disponibilidade constante, na sua utilização no Google Drive, além do auxílio nas pesquisas dos Currículos Lattes dos docentes enfermeiros. Ao Gabriel Ferreira, também membro do GEPEFE, que contribuiu com a minha tese na busca da base teórica. A professora Ms. Sueli Farias, por ter compreendido os momentos de conciliação entre o trabalho e as disciplinas cursadas no doutorado, enquanto era minha chefe na ocasião, além de membro do grupo. Gratidão por ter contado com vocês nesse percurso.

Aos colegas do GPEHSC, Grupo de Pesquisa Educação, História e Saúde Coletiva, no qual se insere o Núcleo de Documentação, Informação, História e Memória da Enfermagem no Ceará – NUDIHMEN, que muito me ajudaram no início da composição desta escrita e das leituras compartilhadas.

Aos meus alunos, da Educação Infantil ao Ensino Superior, professores da Rede Municipal de Educação de Fortaleza, com os quais trabalho nas suas formações continuadas, pelas trocas de conhecimentos que me transformaram na docente que sou. A todos os meus professores, no mestrado, especializações, graduação, no ensino médio, no fundamental e na educação infantil, pois sem todos esses verdadeiros mestres da Educação não chegaria até aqui.

A coordenação do Curso de Graduação em Enfermagem da UECE, na pessoa da Professora Dra. Francisca Gomes Montesuma, por sua receptividade ao me receber,

enquanto coordenadora, sempre disponível e delicada. Não faltou atenção para com a minha pessoa e para com minha pesquisa.

Ao secretário do curso, José Haroldo da Silva, pela presteza nas minhas solicitações, pela atenção e simpatia com que me atendeu desde o primeiro dia em que me apresentei enquanto pesquisadora.

À Secretária do Internato, Angélica Costa de Sousa, que me ajudou no encontro com os docentes do curso durante as entrevistas, meu muito obrigada por disponibilizarem uma sala, o que viabilizou a tranquilidade das gravações com silêncio e concentração.

À minha orientadora, minha gratidão, professora Dra. Silvia Maria Nóbrega Therrien, pelos ensinamentos e pela orientação dedicada e cuidadosa, pela paciência e pela atenção às minhas limitações. Aprendi muito através de seus escritos, suas palavras e sua dedicação ao que faz; muito grata pelos ensinamentos.

À Universidade Estadual do Ceará, pelo espaço, pelo campo de pesquisa e ao programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UECE, pela oportunidade de aprender para o social, para o bem e para todos. Com o maior respeito e carinho por todos os professores deste programa, que me despertaram para a pesquisa de maneira prazerosa. Aos funcionários do PPGE/UECE e à Coordenação, pela disponibilidade de sempre.

Por fim, agradeço aos sujeitos da pesquisa, o colegiado de docentes do curso de Enfermagem da UECE, sem os quais esta pesquisa não teria sido possível.

“Rua
Espada nua
Boia no céu imensa e amarela
Tão redonda a Lua
Como flutua
Vem navegando o azul do firmamento
E no silêncio lento
Um trovador, cheio de estrelas
Escuta agora a canção que eu fiz
Pra te esquecer, Luiza
Eu sou apenas um pobre amador
Apaixonado
Um aprendiz do teu amor
Acorda amor
Que eu sei que embaixo desta neve mora
um coração
Vem cá, Luiza
Me dá tua mão
O teu desejo é sempre o meu desejo
Vem, me exorciza
Dá-me tua boca
E a rosa louca
Vem me dar um beijo
E um raio de Sol
Nos teus cabelos
Como um brilhante que partindo a luz
Explode em sete cores
Revelando então os sete mil amores
Que eu guardei somente pra te dar, Luiza
Luiza”

(Luiza, Tom Jobim)

RESUMO

Este estudo trata de saberes docentes e de formação pedagógica de professores enfermeiros bacharéis. Utilizamos como referencial teórico, principalmente, Shulman, Tardif e Gauthier. As principais questões norteadoras do estudo assim foram expostas: Como se deu a formação pedagógica dos professores bacharéis? Que saberes docentes possuem para desenvolver a sua prática docente? O objetivo foi analisar a constituição dos saberes docentes e a formação pedagógica de professores enfermeiros bacharéis do curso de Enfermagem da UECE. Quanto aos aspectos metodológicos, assumimos o conceito de campo relacionado à “pesquisa em educação”; o paradigma da fenomenologia; a abordagem qualitativa; o método do Estudo de Caso; o cenário foi o curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Ceará – UECE, na cidade de Fortaleza; e os participantes da pesquisa foram 27 enfermeiros bacharéis docentes efetivos do curso em questão. A pesquisa apresentou três etapas: análise dos currículos *Lattes*, questionário *on line* e entrevista. Os dados objetivos do questionário e do currículo *dos* envolvidos receberam uma análise estatística simples. Os dados subjetivos, coletados por meio da entrevista, foram analisados conforme análise temática, de Minayo. Os principais resultados apontam que a constituição dos saberes docentes e a formação pedagógica de professores enfermeiros bacharéis do curso de Enfermagem da UECE são baseadas na experiência do trabalho técnico-científico e assistencial em enfermagem; o curso apresenta um livre docente, doze pós doutores, treze doutores e um mestre. Considerando as análises dos currículos, os resultados foram: a) há extensa participação em cursos e eventos na área específica e técnico-científica de Enfermagem e pouca participação em cursos de formação pedagógica; b) a quantidade de produções (resumos, apresentações de trabalhos, artigos, capítulos de livros e livros) e de orientações na área pedagógica é satisfatória. Ao questionar os professores envolvidos sobre a formação pedagógica, percebemos que esses apresentaram necessidades de formação nessa área. Compreendemos que a maioria dos envolvidos possui uma concepção de docência articulada à interação ou à partilha de saberes. Quanto aos saberes docentes, evidenciamos que os professores participantes deste estudo elegeram como elementos indutores: a) saberes pessoais: organização e método; sentido de amor familiar, de força e de determinação; vocação; estar em construção; incentivo como a leitura; respeito;

disciplina e ética; b) saberes provenientes da formação escolar: relação professor / aluno; aspecto negativo - o ensino tradicional; modelos de professores que ensinavam além do conteúdo e se preocupavam com o fato de se expressar corretamente; c) saberes da formação profissional: formação para a docência e experiências cotidianas; d) saberes provenientes de programas e de livros didáticos: utilização e memória de livros, de artigos, de autores; e, por fim, e) saberes provenientes da profissão: prática na assistência, trabalho em equipe e partilha em grupos de pesquisa. Concluímos que a maioria dos docentes enfermeiros pesquisados não possui formação pedagógica e que seus saberes docentes são movidos principalmente pelo saber da experiência, a maioria adquirida no próprio ato de ensinar.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação Pedagógica. Saberes Docentes. Ensino de Enfermagem.

ABSTRACT

This study deals with teaching knowledge and pedagogical training of bachelor nurse teachers. We use as theoretical reference mainly Shulman, Tardif and Gauthier. The main guiding questions of the study were exposed as follows: How did the pedagogical formation of bachelor teachers take place? What teaching skills do you have to develop your teaching practice? The general objective was to analyze the constitution of the teaching knowledge and the pedagogical formation of teachers nurse graduates of the Nursing course of UECE. Regarding the methodological aspects we assume the concept of field related to "research in education"; the paradigm of phenomenology; the qualitative approach; the case study method; The scenario was the Nursing Course at the Universidade Estadual do Ceará - UECE, in the city of Fortaleza; and, the research participants were 27 effective teachers, nurses and bachelors. The research presented three stages for its conception: Lattes curriculum analysis, online questionnaire and interview. The objective data from the questionnaire were analyzed using simple descriptive statistics. The documentary research in the lattes curriculum of those involved also received an objective analysis, according to the productions, participation in events and research in the area of teacher education. Subjective data collected through the interview were analyzed according to the thematic analysis by Minayo. The main results point out that the constitution of the teaching knowledge and the pedagogical formation of Bachelor Nursing teachers of the UECE Nursing course is based on the experience of the technical work in nursing; The course features a free lecturer, 12 post doctoral, 13 doctors and 1 master. Considering the analysis of the curricula, the results were: a) there is extensive participation in courses and events in the specific and technical area of nursing and little participation in pedagogical training courses; b) The number of productions (abstracts, presentations, articles, book chapters and books) and pedagogical guidelines are satisfactory. We found that the nursing teachers of the UECE course, for the most part have between 7 and 25 years of teaching experience. As for teaching knowledge, we understand that the teachers participating in this study elected as inducing elements: a) personal knowledge: organization and method; sense of family love, strength and determination; vocation; being under construction the incentive, including reading; and respect, discipline and ethics; b) knowledge from school formation: teacher-student relationship; negative aspect - the

traditional teaching; models of teachers who taught beyond content and worried about expressing themselves correctly; c) knowledge of vocational training: training for teaching and everyday experiences; d) knowledge from programs and textbooks: use and memory of books, articles, authors; and, finally, e) knowledge from the profession: care practice, teamwork and group sharing. We conclude that most of these nurse teachers do not have pedagogical training and that their teaching knowledge is mainly driven by experience.

Keywords: Teacher Training. Pedagogical Training. Docents knowledge. Nursing Teaching

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Resultado da busca de teses e dissertações sobre o objeto estudado no sítio da BDTD.....	32
Quadro 2 –	Resultado da busca sobre o objeto de estudo realizada no sítio da CAPES.....	40
Quadro 3 –	Resultado da busca sobre o objeto de estudo no sítio da SCIELO.....	43
Quadro 4 –	Objetivos dos estudos selecionados nas plataformas CAPES, SCIELO e BNTD.....	44
Quadro 5 –	Metodologias utilizadas nos estudos selecionados nas plataformas CAPES, SCIELO e BNTD.....	47
Quadro 6 –	Proposta de Tardif (2014) para a classificação dos saberes docentes, considerando as especificidades de sua origem, aquisição e incorporação à prática profissional dos professores.....	59
Quadro 7 –	Características do Estudo de Caso estabelecidas por Yin (2001) e Stake (1998) e a relação com a nossa tese.....	85
Quadro 8 –	Cursos de Graduação em Enfermagem existentes na cidade de Fortaleza/CE em 2017.....	87
Quadro 9 –	Proposta de questionário e alterações do questionário com algumas sugestões.....	93
Quadro 10 –	Instrumentos utilizados na coleta de dados, articulados aos objetivos propostos na tese.....	94
Quadro 11 –	Análise do currículo <i>lattes</i> dos sujeitos relacionadas a cursos, eventos, produção e orientação.....	99
Quadro 12 –	Relação do comportamento docente com a idade, por Sikes (1985, apud GARCIA, 1998).....	104
Quadro 13 –	Tempo de docência e características – Hubermas (1995)	106
Quadro 14 –	Auto-avaliação acerca da formação pedagógica realizada pelos docentes.....	115
Quadro 15 –	Síntese da auto avaliação acerca da formação pedagógica realizada pelos docentes.....	115

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
1.1	APROXIMAÇÃO DO PESQUISADOR COM O TEMA.....	22
2	OBJETIVOS.....	28
2.1	GERAL.....	28
2.2	ESPECÍFICOS.....	28
3	ESTUDOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES ENFERMEIROS BACHARÉIS: O ESTADO DA QUESTÃO.....	30
3.1	RESULTADOS DA BUSCA NA BASE BDTD.....	32
3.2	MAPEAMENTOS DE ESTUDOS NO PORTAL DA CAPES E SCIELO	40
3.3	ANÁLISE DOS ESTUDOS SELECIONADOS.....	44
4	FUNDAMENTOS TEÓRICOS DESTE ESTUDO DE TESE.....	51
4.1	SABERES DOCENTES: CARACTERIZAÇÃO E RELAÇÃO COM O OBJETO DA TESE.....	53
4.2	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEITUAÇÃO E VÍNCULO COM A TESE.....	64
4.3	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE ENFERMEIRO: UM OLHAR ACERCA DA LDB E DAS DCN.....	67
5	CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	76
5.1	CAMPO DO ESTUDO.....	77
5.2	PARADIGMA NO QUAL NOSSO ESTUDO SE ANCORA.....	78
5.3	ABORDAGEM DO ESTUDO.....	80
5.4	MÉTODO: PESQUISA DESCRITIVA DO TIPO ESTUDO DE CASO...	81
5.5	LOCUS DA INVESTIGAÇÃO.....	86
5.6	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	89
5.7	PERÍODO E COLETA DE DADOS.....	90
5.8	ANÁLISE DE DADOS.....	94
5.9	PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	96
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES: “DORMI ENFERMEIRA E ACORDEI PROFESSORA UNIVERSITÁRIA”.....	97
6.1	RESULTADOS DA ANÁLISE CURRICULAR: “VIVER NÃO CABE NO LATTES!”.....	99

6.2	RESULTADOS DA ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS: PERFIL, EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO.....	104
6.2.1	Tempo de docência e titulação.....	104
6.2.2	Formação Pedagógica.....	106
6.3	AS ENTREVISTAS: CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR E OS SABERES ADQUIRIDOS.....	119
6.3.1	Concepção de Docência.....	120
6.3.2	Percurso Docente Universitário.....	122
6.3.3	Possíveis Barreiras Encontradas no Exercício da Docência.....	125
6.3.4	Os Saberes Docentes dos professores enfermeiros bacharéis: análises ancoradas no Modelo de Tardif (2014).....	129
6.3.4.1	Saberes Pessoais.....	130
6.3.4.2	Saberes Provenientes da Formação Escolar.....	134
6.3.4.3	Saberes Provenientes da Formação Profissional.....	138
6.3.4.4	Saberes Provenientes de Programas e de Livros Didáticos.....	141
6.3.4.5	Saberes Provenientes da Experiência na Profissão.....	143
7	CONCLUSÕES FINAIS.....	146
7.1	CONCLUSÕES.....	147
7.2	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
7.3	SUGESTÕES, PROPOSIÇÕES E RECOMENDAÇÕES.....	150
	REFERÊNCIAS.....	152
	APÊNDICES.....	162
	APÊNDICE A – MODELO DE QUESTIONÁRIO.....	163
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	164
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	165
	APÊNDICE D – TERMO DE ANUÊNCIA.....	168
	ANEXO.....	169
	ANEXO A - NOMES, ENDEREÇOS ELETRÔNICOS E TITULAÇÃO DOS PROFESSORES DO COLEGIADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM DA UECE.....	170

1 INTRODUÇÃO

*Vem depressa, vem sem medo
Foi pra ti, meu coração
Que eu guardei esse segredo...*
(Falando de Amor, Tom Jobim)

Antes de apresentar a introdução desta tese de doutorado em Educação, faz-se necessário, já de início, para uma melhor compreensão do texto científico, explicarmos a escolha de alguns trechos de músicas do compositor Antônio Carlos Brasileiro de Almeida Jobim, mais conhecido por Tom Jobim. As estrofes, estão na epígrafe e acompanham cada início de capítulo que compõe este trabalho.

Como cita Tom Jobim na epígrafe, o doutorado veio sem pressa, veio sem medo. Foi no tempo certo, tempo em que novamente a estudante retornou à universidade e se constituiu pesquisadora, para, através do conhecimento, ir novamente em busca do estudo. A opção por trechos de letras de canções desse compositor, poeta, cantor, maestro, pianista e violonista, possui o significado de realizar uma analogia com a temática dos capítulos de cada parte deste estudo, por nos sentirmos como ele, ao escrevê-los, e por se tratar de um artista que muito admiramos.

Para iniciar o percurso introdutório, apresentamos o objeto de estudo desta pesquisa que se refere aos saberes docentes e à formação pedagógica de professores enfermeiros bacharéis.

De acordo com o Conselho Nacional de Saúde (CNS), em sua Resolução N.º 218, de 6 de março de 1997, são reconhecidas como profissionais de saúde de nível superior as seguintes categorias: Assistentes Sociais; Biólogos; Profissionais de Educação Física; Enfermeiros; Farmacêuticos; Fisioterapeutas; Fonoaudiólogos; Médicos; Médicos Veterinários; Nutricionistas; Odontólogos; Psicólogos; e Terapeutas Ocupacionais. Nesta tese nosso foco de estudo foram os enfermeiros bacharéis.

A Enfermagem é a ciência cuja especificidade é a assistência e o cuidado ao ser humano. Um cuidado prestado individualmente à família e/ou à comunidade

de modo integral e holístico, desenvolvendo atividades de promoção, proteção, prevenção, reabilitação e recuperação da saúde com embasamento científico¹.

Para o desempenho do referido cuidado ou assistência, a formação em Enfermagem, a partir do início do século XXI, passou a se ancorar nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN², nas modalidades de bacharelado e de licenciatura. O bacharel é identificado como o profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, capaz de intervir nos problemas e nas situações de saúde ou de doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional; é ainda capacitado para atuar como promotor da saúde integral do ser humano. Já o enfermeiro com Licenciatura em Enfermagem se volta para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Enfermagem (DCN, 2001).

Observamos também nesse documento que os conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Enfermagem, são contemplados em três blocos, sendo estes: I - Ciências Biológicas e da Saúde – neste tópico de estudo, incluem-se os conteúdos (teóricos e práticos) de Morfologia, Fisiologia, Farmacologia, Patologia (agressão e defesa), Biologia Celular e Molecular, Nutrição, Saúde Coletiva e Saúde Ambiental/Ecologia; II - Ciências Humanas – neste tópico de estudo, incluem-se os conteúdos de Antropologia, Filosofia, Sociologia, Psicologia, Comunicação e Educação; III – Ciências da Enfermagem – Fundamentos da Enfermagem, Assistência da Enfermagem, Administração da Enfermagem e Ensino da Enfermagem, esse último englobando a *capacitação pedagógica do enfermeiro*, independente da Licenciatura em Enfermagem (DCN, 2001).

Já no campo de modalidade da formação para Licenciatura, observamos na DCN (2001) que, como era de se esperar, os conteúdos são pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro para o ensino da Enfermagem, buscando proporcionar a compreensão crítica, reflexiva e criativa do ensino e da pesquisa. As disciplinas pedagógicas que fazem parte desta formação, na maior parte das matrizes dos cursos de Enfermagem, são: Psicologia da Educação, Fundamentos Filosóficos da Educação, Didática Geral, Estrutura e Funcionamento de Escolas de 1º e 2º graus, Prática de Ensino de Enfermagem I e II, e Psicologia da

¹ Conceito do Conselho Federal de Enfermagem - CONFEN (<http://www.cofen.gov.br/>), acesso em agosto de 2017

² Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Enf.pdf>, acesso agosto de 2017.

Aprendizagem; que possuem objetivos claros de preparar o futuro enfermeiro para a atuação na docência na educação básica e em cursos técnicos (DCN, 2001).

Conforme a regularização, estabelecida na citada DCN para o curso de Enfermagem, no que se refere especificamente à Licenciatura, faz-se necessário enfatizar que a estrutura do curso deve assegurar a definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber: o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer que constituem atributos indispensáveis à formação do Enfermeiro (DCN, 2001). As estratégias pedagógicas citadas em muito se aproximam do foco de pesquisa desta tese.

Quando voltamos nosso foco para o ensino na graduação, verificamos que a formação é atributo da pós-graduação, tal como é expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), que cita em seu artigo nº 66 “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Todavia, mesmo não sendo preparado especificamente para o ensino superior, supõe-se que o enfermeiro, se licenciado, tenha adquirido saberes pedagógicos para o exercício de sua prática; já o bacharel, entende-se que não lhe foram ensinados os elementos básicos da docência. Constatamos, portanto, um espaço não preenchido. A formação para o ensino no texto da lei de 1996 parece clara, mas a sua materialização tem se mostrado deficitária. Essa discussão e posição serão abordadas em textos posteriores.

Entretanto, nesse contexto no qual inserimos o enfermeiro e sua formação para a docência, no caso, no ensino superior, nos enfrentamos com uma realidade que nos faz buscar evidências inicialmente cartográficas, para expor nossa questão e temática.

No estado do Ceará, aonde esta tese foi produzida, constatamos 87 IES ativas, existentes e cadastradas, encontradas no *site*³ oficial do Ministério da Educação e Cultura (MEC); destas, sete são públicas (três universidades federais, um instituto federal e três universidades estaduais). Das 80 restantes, todas privadas, uma é universidade, sete são centros universitários e 72 são faculdades.

³ Disponível no site <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em dezembro de 2017.

Do total das 87 IES, 38 ofertam o curso de graduação em Enfermagem no Ceará, todas na modalidade de bacharelado. Três IES ofertam o curso na modalidade à distância e 35 na forma presencial. Encontramos, nesses 35 cursos presenciais, três universidades estaduais, duas universidades federais e uma universidade privada, seis centros universitários e 23 faculdades (E-MEC, 2017).

As disciplinas de licenciatura, assinaladas há pouco, foram inseridas nos cursos de Enfermagem em 1988, que, à época, era realizado concomitantemente com o bacharelado. Constatamos que não existe mais oferta no grau de licenciatura para o curso de Enfermagem no estado do Ceará desde o ano de 1997, quando foi atendida uma Resolução do MEC para a extinção dessa modalidade (UECE, 2017).

Pelas informações apresentadas sobre a situação de oferta de cursos de Enfermagem em todo estado do Ceará, pode-se supor um número significativo de professores sem a devida formação pedagógica para o exercício da docência nesses cursos. Mesmo levando em consideração que a função de assistência e de cuidado é o pilar da formação deste profissional Enfermeiro, quem ensina precisa saber ensinar. Já faz parte do cenário educacional o entendimento de que para ensinar necessita-se não somente de saberes disciplinares, mas também pedagógicos.

Retornando aos dados da informação apresentada anteriormente, verificamos a presença de 38 cursos de Enfermagem, ofertados somente no Ceará. Se aproximarmos a esses um outro dado empírico, retirado dos *sítios* das instituições formadoras, onde há uma média de trinta docentes bacharéis por curso existente, vamos encontrar um número aproximado de 1.200 enfermeiros docentes, ensinando na graduação somente no estado (E-MEC, 2017).

A discussão segue a lógica de que os enfermeiros que se encontram ensinando não possuem a formação adequada para o exercício da docência, já que possuem uma formação na modalidade de bacharelato e essa não responde pela formação pedagógica e sim a pós-graduação, de acordo com a LDB/96. Se assim acontece, a nossa suposição está em perceber que a formação para o ensino ocorre na pós-graduação. Se não ocorre, onde e/ou como o enfermeiro docente aprende a ensinar?

Dito de outra forma, a pergunta que se faz é: como acontece este ensino aprendizagem, se entendemos que a maioria destes docentes enfermeiros não possuem formação pedagógica? A esta, segue-se outra: assim acontecendo, que

saberes estão sendo movidos e/ou desenvolvidos por estes docentes enfermeiros bacharéis quando ensinam? E ainda, que formação possui esse grupo de docentes enfermeiros para exercerem a docência no ensino superior?

Aqui torna-se necessário explicitar a tese a ser defendida na presente pesquisa e que assim se apresenta:

- A formação pedagógica de enfermeiros bacharéis docentes deve ser estudada e pesquisada, haja vista que os saberes pedagógicos que fornecem a identidade docente e que são requisitos elementares para se exercer o ensino e formar bons profissionais, não são parte de conteúdos estudados na formação inicial do bacharel em Enfermagem.

Como preconiza Tardif (2014), os saberes docentes necessitam ser compreendidos. Concordamos com tal fato, já que, no nosso entendimento, os docentes enfermeiros formam novos profissionais a cada semestre para atuarem em defesa da sociedade e assim carecem também de uma formação pedagógica.

Ao constatar, no cenário explicitado, as evidências desta realidade, reconduzimos o foco da nossa temática de tese para o curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Ceará-UECE. O curso de Enfermagem da UECE é remanescente da primeira Escola de Enfermagem, criada no Ceará no ano de 1943. Assim sendo, esse curso comemorou, em 2019, 76 anos de existência. O curso, oriundo da Escola de Enfermagem São Vicente de Paulo-ESVP, juntamente com outros cursos, deu origem à Universidade Estadual do Ceará no ano de 1975, passando a denominar-se Curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Ceará (UECE, 2017). Desde então, encontra-se, juntamente com outros cursos da área da saúde, inserido no Centro de Ciências da Saúde (CCS) desta instituição. Entendemos que os motivos assinalados justificam a sua escolha como *locus* desta investigação.

1.1 APROXIMAÇÃO DO PESQUISADOR COM O TEMA

Neste momento do texto, a autora fará uso da primeira pessoa do singular, como forma de pertencimento sobre as reflexões contidas em sua trajetória de vida e profissional que se articulam à pesquisa e ao objeto de estudo.

A justificativa pessoal em realizar um estudo sobre os saberes docentes e a formação pedagógica do professor enfermeiro bacharel, emergiu da experiência

que obtive durante a minha formação e prática profissional na área pedagógica, claro que não necessariamente relacionada ao profissional Enfermeiro.

Filha de pais professores, inicialmente por influência paterna, cursei o Pedagógico (antigo curso normal), quando tive as minhas primeiras aproximações com o ensino, por meio dos estágios curriculares. Dando continuidade a minha formação inicial e também às práticas de ensino, entre os anos de 1997 a 2000, me graduei em Pedagogia. Na ação da prática educativa, percebi a importância das disciplinas que cursei como: Didática Geral, Didática da Matemática, Didática de Ciências, Didática de História e Geografia, assim como outras, voltadas ao ensino da docência. Fui aprovada em concurso público para professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza em 2001, onde adquiri experiência docente com o ensino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, durante dois anos.

Em 2002 tive a primeira experiência como gestora escolar, assumindo a coordenação de uma escola de ensino médio estadual e, no mesmo ano, a vice direção de um Centro Educacional Infantil na Prefeitura Municipal de Fortaleza. Tal experiência começou a despertar a curiosidade em entender como os professores recebiam suas formações para o ensinar, já que, como gestora, acompanhei os docentes no exercício da função e, assim, percebi distinções no modo de atuarem nas práxis docentes. Após a citada experiência, retornei à sala de aula como professora entre o período de 2005 a 2006.

Concluí três especializações: Alfabetização de Crianças em 2003; Gestão Escolar em 2006; e Mídias em Educação em 2012. Tais especializações reforçaram o desejo de estudar a formação docente, pois vivenciava a importância da educação agora no espaço da educação continuada. No ano de 2007 fiz seleção e fui aprovada para cursar o Mestrado em Computação Aplicada, na linha de Informática Educativa na UECE, curso concluído em 2010. No mestrado, as inquietações sobre a questão da aquisição de saberes e a formação docente começaram a se tornar mais evidentes, já que tive vários professores que eram bacharéis em suas áreas, portanto, sem formação didática pedagógica para o ensino nesse curso em nível de pós-graduação. A pergunta continuava: como se deu (ou se dá) a formação pedagógica dos bacharéis? Onde e como esses professores aprenderam a ensinar? Que saberes necessitavam para desenvolver a sua prática docente?

Após realizar cursos e formações, capacitei-me para atuar no Laboratório de Informática Educativa (LIE) de escolas da rede municipal de Fortaleza, onde participei de uma seleção interna para os professores da rede de ensino do município de Fortaleza, exercendo a função de professora da sala de informática educativa no período de 2007 a 2011.

Novamente voltei ao ensino em sala de aula, atuando na escola de 2011 a 2014 nas séries iniciais do ensino fundamental. Após novas formações, agora em Educação Inclusiva, no ano de 2015 fui convidada para ser Técnica em Educação, na Coordenadoria de Ensino Fundamental no Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, agora na função de formar professores pertencentes à Prefeitura de Fortaleza para a Educação Inclusiva. Já em agosto de 2017, retornei à docência como professora de menor carga horária, (nomenclatura para os professores que estão em várias turmas, com as disciplinas de História e Geografia), no Ensino Fundamental I, no município de Fortaleza. Em agosto de 2018, fechei um ciclo na minha vida profissional em relação à contribuição para a Educação Básica, solicitando a minha aposentadoria.

Paralelamente à trajetória na Educação Básica da rede municipal de ensino, tornei-me professora do Ensino Superior de uma IES privada no curso de Pedagogia em 2008. Nessa experiência, lecionei as disciplinas de Linguagem e Cognição, Pesquisa em Educação, Laboratório de Educação à Distância, Currículos e Programas, Didática da Língua Portuguesa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Epistemologia da Educação Infantil, Estágio de Docência em Educação Infantil, Avaliação da Aprendizagem I, Avaliação da Aprendizagem II, Metodologia do Estudo Acadêmico, Trabalho de Conclusão de Curso II e Estágio de Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Durante o período de 2008 a 2017, enquanto estive como professora no ensino superior passei a perceber, com mais veemência, a importância da formação inicial na modalidade de licenciatura para os futuros docentes, para o seu futuro trabalho e para o ensino. E também, como poderiam os bacharéis que são docentes adquirirem saberes relacionados ao ensino?

No ano de 2010, assumi a coordenação do curso de Pedagogia de uma IES privada, cargo que ocupei até março de 2017. Naquele cargo e naquele ambiente de trabalho, desenvolvi, dentre outras atividades, encontros de formação

pedagógica com os docentes, não só do curso que coordenava, mas também dos demais cursos desta IES como os de Direito, de Turismo, de Administração, de Serviço Social, de Jornalismo, de Publicidade e Propaganda e de Ciências Contábeis. Nesses encontros formativos, percebi a ausência de reflexões acerca dos saberes pedagógicos, principalmente dos docentes bacharéis. Tal fato me inquietou. Dessa forma busquei, juntamente com a assessoria pedagógica da IES, executar diversas ações⁴ voltadas para a valorização do professor e para a formação em processo de ensino-aprendizagem.

Preocupada com a formação docente, principalmente dos professores bacharéis daquela IES, elaborei e coordenei uma pós-graduação em Docência do Ensino Superior, com o foco na formação docente. Contudo, duas questões-problemas continuavam a me preocupar: como os docentes com formação exclusiva na modalidade bacharelado se tornam professores? Como constituem seus saberes docentes, se a sua formação inicial é quase que exclusivamente voltada ao saber disciplinar, ao fazer técnico? Onde e como os docentes bacharéis aprenderam a ensinar?

Para encontrar respostas às minhas perguntas compreendi a necessidade de pesquisar o tema, buscar conhecimento teórico em bases empíricas para além do adquirido no curso de mestrado, com avanços reais no empoderamento do objeto formação de professores e, também, com esta intenção, participei e fui aprovada na seleção para o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da UECE em dezembro de 2015, ingressando no curso em fevereiro de 2016.

Antes de submeter-me ao processo seletivo, analisei as possibilidades de estudos e pesquisas no PPGE e percebi a aproximação do meu objeto de reflexão com a linha 'Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação' no núcleo: Formação, Profissão e Práticas Educativas em Saúde. A ementa desse núcleo apresentava como objetivo:

⁴ Cursos de Metodologias Ativas, Avaliação da Aprendizagem, Didática no Ensino Superior e Utilização de Tecnologias em sala de Aula. Tais cursos eram contemplados com 20 horas cada. Os conteúdos voltavam-se à conceituação e aplicabilidade do tema em sala de aula. Buscavam superar lacunas pedagógicas na formação dos professores da instituição, principalmente os bacharéis, que não haviam tido contato com as temáticas propostas em sua formação inicial.

Investigar a formação, a docência, a pesquisa em educação e saúde, o processo de ensino e de aprendizagem e práticas educativas. Focaliza o percurso formativo, a história e a saúde docente; a profissão, o ensino, a prática educativa em saúde e a integração da pesquisa na formação docente na Educação Básica e Ensino Superior. Desenvolve estudos acerca da pesquisa, formação, ensino, currículo, propostas metodológicas, análise e avaliação curricular em saúde, incluindo também as especificidades e nuances no ensino de Enfermagem (PPGE, 2017, s/p).

Ao refletir sobre o tema, elenquei as minhas preocupações e delimitei a proposta para estudar os saberes e a formação pedagógica, no caso de docentes enfermeiros bacharéis que atuam no curso de Enfermagem da UECE. As razões para a escolha de tal curso são explicitadas no capítulo metodológico desta tese.

Com a experiência que tive ao longo dos anos na docência, pude perceber que a trajetória de um professor para adquirir os saberes docentes e a formação pedagógica não é algo simples e rápido; faz-se necessário realizar um percurso em busca de conhecimento e de estratégias voltadas para o ensino, com apropriação e consciência dessa profissão que é o magistério.

A escolha pelos docentes enfermeiros bacharéis se deu pelo fato de que a linha e o núcleo para o qual eu me inscrevi e fui selecionada no doutorado foca a formação, inclusive pedagógica, bem como minha orientadora, que possui como sujeito de suas pesquisas o profissional enfermeiro. Assim, decidi por estudar os professores enfermeiros bacharéis, também pela responsabilidade que têm em formar novos enfermeiros.

A relevância do estudo entra principalmente na contribuição para o conhecimento na área sobre os saberes e a formação para docência no campo da Enfermagem. A pesquisa também se torna importante pelo fato de que os resultados serão apresentados ao colegiado do curso de Enfermagem da IES, pesquisada com o intuito de promover uma reflexão sobre os saberes docentes dos professores pesquisados e a importância da formação pedagógica para o exercício da docência. Em nível institucional espero contribuir com os resultados desta tese, com os núcleos pedagógicos estruturantes que se encontram em processo de implantação pelo Centro de Ciências da Saúde (CCS-UECE).

Após o presente texto introdutório, Capítulo I, didaticamente essa tese está assim organizada:

- Capítulo II - apresentação dos objetivos a serem contemplados nesta tese;

- Capítulo III – traz os ‘Estudos sobre a Constituição dos Saberes Docentes e a Formação Pedagógica de Professores Enfermeiros Bacharéis: O Estado da Questão’, com investigações que têm aproximação com o nosso objeto, o qual foi elaborado a partir de um inventário, através de um banco de dados que propiciou conhecer as temáticas de estudos sobre a tese em questão, além de evidenciar a originalidade e a relevância desta tese no campo da Educação e da Enfermagem;

- Capítulo IV - trata dos fundamentos teóricos onde este estudo se ancora, ou seja, os saberes docentes e a formação pedagógica;

- Capítulo V - compreende o Caminho Teórico Metodológico escolhido, onde cada etapa da pesquisa é explicitada e os motivos pelos quais optamos pelo percurso citado;

- Capítulo VI - apresenta as análises com base nos achados no campo empírico, os resultados e a discussão de cada fase da pesquisa: análise dos currículos lattes dos envolvidos, dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas;

- Capítulo VII – encontram-se as conclusões desta pesquisa, que respondem aos objetivos propostos e confirma a tese deste trabalho. Nele também estão registradas as contribuições desta pesquisa e os resultados que poderão servir de base para posteriores estudos, no aprofundamento da temática em outro foco ou vertente.

Concluído o texto introdutório desta tese, seguiremos expondo os objetivos que emergiram dos questionamentos ancorados na problemática implicada no escrito que evidencia, entre outros fatores, os dados sobre o número de cursos de enfermagem e, conseqüentemente, de professores destes cursos com a formação na modalidade de bacharelado, demonstrando um contingente significativo que nos impeliu a conhecer como adquirem formação pedagógica para exercer a docência.

2 OBJETIVOS

*Como o sol precisa de um poente
Eu preciso de você, só de você
(Eu Preciso de Você, Tom Jobim)*

“O sol precisa de um poente”, já dizia o poeta, o estudo precisa de um objetivo, sempre dirão os acadêmicos pesquisadores. Para a seleção dos verbos dos objetivos deste projeto de tese, utilizou-se o referencial da Taxionomia de Bloom (BLOOM, 1986). Tal taxionomia explica que o domínio cognitivo, necessário a uma proposta de pesquisa para compreender o objeto, é estruturado em níveis de complexidade crescente – do mais simples ao mais complexo – e isso significa que, para adquirir uma nova habilidade pertencente ao próximo nível, o pesquisador deve ter dominado e adquirido a habilidade do nível anterior (BLOOM, 1986; FERRAZ, BELHOT, 2010).

De acordo com os questionamentos que foram feitos e originaram este estudo, bem como ancorados na Taxionomia de Bloom, selecionamos os objetivos que se seguem:

2.1 GERAL

Analisar a constituição dos saberes docentes e a formação pedagógica de professores enfermeiros bacharéis do curso de Enfermagem da UECE.

2.2 ESPECÍFICOS

- Identificar o perfil acadêmico de professores enfermeiros bacharéis do curso de Enfermagem da UECE, no que se refere à formação pedagógica inicial e continuada e a sua experiência de ensino, mapeando o percurso de formação pedagógica presente nos currículos *lattes* dos docentes;
- Conhecer quais os saberes docentes que fundamentam a prática de ensino desses professores, a sua concepção de docência e o seu percurso docente universitário;

- Caracterizar as possíveis dificuldades encontradas por esses professores pesquisados no exercício da docência e como as superam;
- Evidenciar a constituição destes saberes e a existência de formação pedagógica do grupo pesquisado.

Com os objetivos expostos, determinados a partir da temática dessa pesquisa, dar-se-á início ao capítulo seguinte, constituído através da busca em *sítios* de dados sobre teses, dissertações e artigos, com estudos relativos aos saberes pedagógicos e à formação dos enfermeiros docentes. O referido capítulo tem como propósito apresentar as pesquisas já realizadas com aproximação sobre a temática desta tese e, assim, conhecer o que se tem produzido e estudado sobre essa temática, como afirma Nóbrega-Therrien e Therrien (2010, p. 36):

[...] é uma maneira que o estudante/pesquisador pode utilizar para entender e conduzir o processo de elaboração de sua monografia, dissertação ou tese, ou seja, de produção científica com relação ao desenvolvimento do seu tema, objeto de sua investigação. É um modo particular de entender, articular e apresentar determinadas questões mais diretamente ligadas ao tema ora em investigação.

3 ESTUDOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES ENFERMEIROS BACHARÉIS: O ESTADO DA QUESTÃO

*Vou te contar
Os olhos já não podem ver
Coisas que só o coração pode entender
Fundamental é mesmo o amor
É impossível ser feliz sozinho
(Wave, Tom Jobim)*

Os olhos já não podiam ver, tive que me aproximar do objeto de estudo, de uma forma que somente o coração poderia entender, era fundamental fazer isso só, somente eu e as leituras. Mas percebi de supetão, tal como cita Jobim, que é impossível ser feliz sozinho, então, mais que depressa, recorri a outros estudos, pesquisas e autores, objetivando situar minha temática no campo do conhecimento investigado.

O Estado da Questão tem como escopo levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Por meio da busca seletiva e crítica em fontes de informação da produção científica, restringe-se a estudos e parâmetros próximos as especificidades do interesse do pesquisador, o que requer consulta a trabalhos substanciais (c) e, no caso, relacionado à temática pretendida do pesquisador em questão.

Segundo ainda Nóbrega-Therrien e Therrien (2010, p.34), o Estado da Questão é uma forma de o estudante/pesquisador se utilizar de um entendimento que o norteie ao processo de elaboração do seu trabalho, seja ele monografia, dissertação ou tese. “É um modo particular de entender, articular e apresentar determinadas questões mais diretamente ligadas ao tema ora em investigação”.

Ao se apropriar do estado da questão como um caminho que ajuda o desenvolvimento do trabalho científico, segundo os citados autores (NÓBREGA-THERRIEN e THERRIEN, 2004, p.3), observa-se que o objetivo desse é “delimitar e caracterizar o objeto de investigação e de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica”.

Nesse sentido, o Estado da Questão demanda uma visão questionadora do tema a ser estudado, estabelecida com base nos registros dos estudos científicos encontrados, evidenciando a contribuição ao campo do conhecimento pesquisado.

Na elaboração do Estado da Questão é considerado imprescindível o domínio de dois indicadores que devem estar presentes no trabalho: o domínio conceitual e o da literatura. Para Bell (1995), *apud* Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), o pesquisador alcança o domínio da literatura quando ele é capaz de investigar uma extensiva e relevante literatura e, ao mesmo tempo, utilizá-la no desenvolvimento da análise e da discussão de ideias; enquanto o domínio conceptual é alcançado quando há capacidade de organizar, com coerência, perspectivas ou teorias relevantes para interpretar e explorar seu tema de estudo e acrescentar a esse uma análise crítica.

Diante da temática da tese ora proposta, foram escolhidos os descritores que deveriam ser utilizados para o mapeamento dos dados com a finalidade de elaboração do Estado da Questão: “Docente Enfermeiro”; “Docente Enfermeiro AND Saberes Pedagógicos”; e, “Formação Pedagógica AND Docente Enfermeiro”. O descritor professor enfermeiro não foi utilizado por não estar disponível como tal, daí a escolha para docente enfermeiro, entendendo aqui que as palavras são sinônimas. A pesquisa foi realizada com os descritores separadamente e, em seguida, com o cruzamento desses para verificar se os textos que surgiam se repetiam.

Utilizamos como critérios de inclusão artigos revisados por pares, em teses e dissertações publicadas em português e/ou espanhol; textos na íntegra que retratassem a temática sobre “Saberes Docentes e Formação Pedagógica de Professores Enfermeiros”, indexados nos referidos bancos de dados nos últimos dez anos (2006 – 2016), referentes a publicações da área da Educação.

Os critérios de exclusão foram artigos, dissertações e teses publicados que se repetiam; que não abordavam a referida temática, fugindo do tema proposto; que não apresentassem resumos em português ou espanhol; e que não estavam publicados na íntegra, respeitando o período de nossa investigação. Ainda excluímos os textos de dissertações e teses que não fossem oriundos de programas de pós-graduação em Educação, já que nossa inserção é neste campo específico do conhecimento.

Os artigos que se repetiram em duas bases de dados foram agregados na base que continha o maior número de artigos. Os títulos foram analisados e

equiparados com os critérios de inclusão e de exclusão, averiguando a sua adequação com a temática norteadora da busca pesquisada. Os estudos pré-selecionados foram lidos na íntegra e foram organizados para análises e discussões.

As bases de dados identificadas e utilizadas nesse mapeamento foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD; Scientific Electronic Library Online – SCIELO; e o Portal de Periódico da CAPES, em virtude da existência de textos, resumos e teses referentes à área de estudo. A escolha destes portais se justifica pelas especificidades que cada um apresenta, pelo acesso público e universal, por estarem relacionados às ciências da Educação, pela atualização do acervo e por sua relevância na comunidade científica e acadêmica. O período de coleta de dados nas bases foi de outubro a dezembro de 2016.

3.1 RESULTADOS DA BUSCA NA BASE BDTD

Na BDTD foram selecionadas 351 dissertações e teses que apresentaram similaridade com os descritores lançados, como se observa no quadro a seguir:

Quadro 1 - Resultado da busca de teses e dissertações sobre o objeto estudado no sítio da BDTD

Descritores	Dissertações	Teses	Dissertações Selecionadas	Teses selecionadas
Docente enfermeiro	166	67	7	1
Docente enfermeiro AND saberes pedagógicos	13	13	2	-
Formação pedagógica AND Docente enfermeiro	40	17	-	1
Saberes Pedagógicos	20	15	-	-
Total	239	112	9	2

Fonte: Elaborado pela autora

Para este estudo, consideramos o termo “Inventário”, mapeamento utilizado como verbete do estado da questão, como aquele que representa ou possui consonância e similaridade com a proposta desta tese, a constituição do saber e da formação pedagógica de docentes bacharéis enfermeiros. Tais trabalhos foram identificados na base de dados da BDTD, relacionada a teses e dissertações, e, após leitura de cada, foram selecionados onze ao todo. Nove inventários de dissertações e dois inventários de teses.

Ao utilizar o descritor “Docente enfermeiro”, encontramos 166 dissertações e 67 teses. Das dissertações, somente sete foram selecionadas, pois essas se referiam à formação docente do enfermeiro bacharel e seus saberes pedagógicos na própria percepção do docente, tema de nossa pesquisa.

Das 159 dissertações excluídas, 25 não apresentavam resumos em português ou espanhol e as restantes tratavam de temas que não corroboravam com nosso objeto de estudo, a saber: saúde mental (42), mercado de trabalho (21), percepção do docente enfermeiro pelo discente (71). Das teses, somente uma foi selecionada, já que 25 não apresentavam resumos em português ou espanhol e 41 retratavam o tema docente, todavia não se referiam a enfermeiros docentes.

Ao recorrer ao descritor “Docente enfermeiro AND saberes pedagógicos” foram encontradas treze dissertações e treze teses. Dessas, foram selecionadas somente duas dissertações e nenhuma tese. As exclusões se deram, no caso das dissertações, pelo fato de que três não apresentavam resumos em português ou espanhol e oito tratavam de docentes da área da saúde, mas não enfermeiro. As treze teses foram excluídas por motivos similares, a saber: onze tratavam do tema saúde mental na docência e duas se referiam a mercado de trabalho.

Percebemos que o termo saberes pedagógicos é dificilmente utilizado na enfermagem. As únicas duas dissertações incluídas em nosso estudo tratam da formação pedagógica e também dos saberes docentes.

Ao usar o descritor “Formação pedagógica AND Docente enfermeiro” foram registradas quarenta dissertações e dezessete teses. Dessas, nenhuma dissertação foi selecionada, já que oito se voltavam às questões de saúde mental dos docentes, seis eram sobre mercado de trabalho, sete retratavam a percepção de discentes e não a formação e saberes pedagógicos na ótica dos docentes e dezenove se mostraram indisponíveis para leitura.

Das dezessete teses, somente uma foi incluída, todavia, já havia sido inserida quando utilizamos o descritor “Docente enfermeiro”. Das excluídas, duas tratavam de mercado de trabalho, oito eram acerca de saúde mental e seis não estavam disponíveis para leitura.

Assim, o achado se resume a uma tese, já que a mesma foi encontrada quando laçamos o descritor “Docente enfermeiro” e também, de forma repetida, no termo “Formação pedagógica AND Docente enfermeiro”. Tal tese é intitulada “O

Desenvolvimento de Competências para a Docência Segundo a Vivência de Docentes de um Curso de Graduação em Enfermagem” realizado por Pinhel (2006).

Esse estudo versa sobre o desenvolvimento de competências para a docência segundo a vivência de docentes de um curso de graduação em enfermagem em São Paulo. A metodologia utilizada foi a da pesquisa-ação. A pesquisa utilizou entrevistas individuais com as docentes, cujas falas foram analisadas pelo método da análise de conteúdo. Dessa análise resultou um relatório síntese, adotado como texto disparador para o momento seguinte, que foi a realização de um grupo focal, constituído por seis docentes integrantes do corpo docente do curso de enfermagem da pesquisa.

Os resultados apontam para o estabelecimento de um novo modo de pensar e de agir no contexto da educação em enfermagem, visando a melhoria no atendimento das demandas sociais. As competências docentes não foram construídas em um momento temporal específico, mas ao longo das trajetórias pessoais e profissionais, no cotidiano das docentes, expandido para além da sua área técnica de formação. Para uma nova conformação do processo de ensino-aprendizagem, concluiu-se ser necessário não só aos novos enfermeiros, mas também aos atuais e aos futuros enfermeiros-professores, desenvolverem competências que os possibilitassem a pensar e a agir com ética e com ousadia.

Sete dissertações de mestrado foram encontradas ao lançar o descritor “*Docente enfermeiro*” que abordam temáticas similares a minha investigação, uma vez que cinco versam sobre a formação docente em enfermagem e outras duas acerca do ensino e dos saberes docentes no campo da enfermagem, descritas a seguir.

O estudo intitulado “A representação sobre a formação docente do enfermeiro”, de autoria de Rodrigues (2006), foi a primeira dissertação selecionada. Apresentou, como objetivos, identificar a representação dos envolvidos sobre a formação docente do enfermeiro. Foi utilizada uma abordagem qualitativa e teve como sujeitos de investigação 22 enfermeiros docentes do curso de graduação em enfermagem de duas instituições de ensino superior da cidade de Curitiba. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas. Os dados foram analisados pela técnica da Análise de Conteúdo. A autora constatou que existe uma semelhança das características nos discursos dos sujeitos, pois há clareza e compreensão da fragilidade na formação docente.

Considerou-se que a representação dos envolvidos sobre a formação docente do enfermeiro aproximava-se do paradigma emergente, em que se percebe uma formação mais humanística, fugindo do paradigma tradicional, ou seja, unicamente direcionado ao pensamento biomédico.

A segunda dissertação selecionada foi “*Conhecendo o preparo pedagógico do enfermeiro professor do Ensino Técnico profissionalizante em Enfermagem*”, de Silva (2011), que apresentou como objetivo desvelar a formação pedagógica de enfermeiros professores de um curso técnico profissionalizante em enfermagem, identificando as estratégias pedagógicas por eles utilizadas em sua atuação docente. Para alcançar o objetivo proposto a autora optou pela pesquisa de caráter exploratório, descritivo com abordagem qualitativa ancorada na trajetória metodológica da análise de conteúdo descrita por Bardin.

Fizeram parte da amostra dezoito professores de Enfermagem de um curso técnico profissionalizante em São Paulo, capital. Os dados foram coletados por meio de duas questões norteadoras. A primeira questão tratava do preparo pedagógico no cotidiano do trabalho, como a realização de estratégias pessoais para sua atualização e as contribuições dos cursos de Graduação e Pós-Graduação. A segunda questão abordou as estratégias pedagógicas utilizadas na sua prática. A base teórica foi construída principalmente por Tardif, Pimenta e Garcia.

Conclui a autora do trabalho, Silva (2011), que, no cenário investigado, ocorrem fragilidades do conhecimento pedagógico do profissional enfermeiro que atua na docência e tal fato permite inferir que, enquanto enfermeiros educadores, é essencial o preparo pedagógico, possibilitando a este adequar-se às práticas pedagógicas e, assim, atuar na formação de egressos com perfil que atenda às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Técnico Profissionalizante e, em consequência, as necessidades mercadológicas que almejam por um profissional que possa ter conhecimentos, habilidades e atitudes norteados por valores e princípios éticos.

O terceiro trabalho de dissertação escolhido foi “*Enfermeiro docente no ensino técnico em enfermagem*”, de Aniandra (2015). Apresentou, como objetivo, compreender como os enfermeiros vão se constituindo docentes em cursos técnicos em enfermagem no município de Dourados, Mato Grosso do Sul. Utilizou uma abordagem qualitativa, de natureza descritivo-explicativa, realizada com catorze enfermeiros docentes em duas Escolas de Cursos Técnicos em Enfermagem. A

coleta dos dados foi realizada por meio de uma entrevista e as informações obtidas foram analisadas mediante o Método de Interpretação de Sentidos com aporte teórico embasado nos estudos de Nóvoa e Tardif.

Pelos resultados obtidos, a autora observou que os enfermeiros docentes não possuem formação pedagógica específica para atuar na docência. Constituem-se como docentes por meio das atividades diárias desenvolvidas, nas quais procuram refletir sobre suas práticas profissionais como uma possibilidade de formação. Seguem modelos de docentes encontrados durante a graduação e sofrem com a precarização do trabalho docente no que diz respeito a baixos salários, a contrato de trabalho informal e à desvalorização dos mesmos.

A quarta dissertação resultante da busca foi *“Ensino do processo de enfermagem: significados percepções docentes na formação do enfermeiro”* de Trigueiro (2013). Desenvolveu-se um estudo com o objetivo de analisar os significados e as percepções atribuídos por docentes de graduação em enfermagem sobre o ensino do Processo de Enfermagem na formação do enfermeiro. Pesquisa de abordagem qualitativa com delineamento descritivo, realizado com uma amostra de trinta docentes de enfermagem que lecionam disciplinas específicas de Enfermagem no Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em Natal, RN.

Foram utilizados dois instrumentos para coleta de dados: um questionário e um roteiro de entrevista. O questionário era destinado a obter informações de caracterização sócio-demográfico-educacional e de trabalho. A entrevista foi utilizada para o entendimento e para a percepção dos docentes sobre o processo de enfermagem, sua utilização no ensino e as estratégias utilizadas para lecionar a assistência de enfermagem.

Os dados analisados deram origem a três temáticas: Significados docentes acerca do ensino do Processo de Enfermagem, Percepções docentes acerca do ensino do Processo de Enfermagem e Abordagem do Processo de Enfermagem na formação do enfermeiro à luz do Interacionismo Simbólico.

Desse modo, como resultado, obteve-se que a maioria dos sujeitos compreende a relevância do processo de enfermagem como um instrumento de trabalho do enfermeiro e que a abordagem desse método durante a formação do enfermeiro proporciona o desenvolvimento de habilidades e competências para o pensamento crítico necessário às ações de cuidado.

A quinta dissertação selecionada versa sobre ‘O trabalho intitulado “Ensino superior: percepção do docente de enfermagem quanto à formação pedagógica”, de Nunes (2011) e teve como objetivo identificar a percepção dos docentes de Ensino Superior em Enfermagem de uma universidade privada do interior do estado de São Paulo quanto à formação pedagógica dos mesmos. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa.

A coleta de dados foi realizada nos meses de fevereiro e março de 2011, a população do estudo foi constituída por dezesseis docentes, dos quais nove eram enfermeiros e sete eram professores oriundos de outras categorias profissionais. Os dados foram obtidos utilizando-se o grupo focal como técnica, a pesquisadora conduziu as discussões utilizando uma questão norteadora e ao finalizar o grupo os sujeitos responderam a um questionário semiestruturado, cujos objetivos foram o de caracterizar o perfil sócio-demográfico, e o de identificar a formação profissional, a formação pedagógica e o grau de atualização acerca de processos pedagógicos.

A análise de conteúdo temática foi selecionada e utilizada para análise dos dados, permitindo organizar as categorias temáticas, a saber: inserção na docência no ensino superior após experiência profissional na assistência, na gestão e no ensino técnico; formação pedagógica no curso de graduação; ser professor/docente no ensino superior em enfermagem; ensino superior em enfermagem; professor de instituição privada; aluno de instituição privada; formação pedagógica para a docência e a pós-graduação e a docência.

Ficou evidenciado que a inserção da maioria dos professores na docência no ensino superior trouxe como referencial a experiência da prática profissional, chegando a um consenso de que a graduação prepara para a formação profissional e não para a docência; fazendo com que os profissionais, ao se inserirem na docência, busquem na pós-graduação *stricto sensu* conhecimentos pedagógicos para a apropriação dos saberes necessários à docência.

A sexta dissertação escolhida, que versa sobre “Professor enfermeiro: significados e profissão docente”, de Carrasco (2009) teve por objeto de estudo o professor-enfermeiro nos cursos de Graduação em Enfermagem e, por objetivo, refletir sobre a construção dos significados elaborados pelo enfermeiro, professor em Enfermagem, em seu processo de vida e formação.

A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa e o instrumento de coleta de dados, a entrevista. Os sujeitos participantes desta pesquisa foram nove

professores-enfermeiros que lecionavam nas universidades e nos centros universitários de Santos, São Paulo. A análise temática foi utilizada para trabalhar os significados e a apresentação, e a discussão dos resultados foi elaborada pela triangulação do processo de cuidar, ensinar e aprender com o outro.

O trabalho indicou aos olhos da autora que a Docência é vista como uma construção permanente e reflexiva na vida pessoal e profissional do professor-enfermeiro. Os sujeitos da pesquisa consideram sua atividade docente como grande desafio e julgam recompensadora a atividade de professor-enfermeiro universitário.

A sétima e última dissertação selecionada como inventário pelo descritor “*Docente enfermeiro*”, é intitulada “*Ser professor: um estudo sobre a constituição indenitária profissional do enfermeiro docente*”, de autoria de Braga (2013) e teve como objetivo compreender a construção da identidade profissional de enfermeiros docentes do curso de graduação em Enfermagem de uma instituição privada localizada na cidade de São Paulo.

Para tanto, discutiu os processos de constituição indenitária pautado nos estudos de Souza, Tardif e Dubar. Utilizou-se de um questionário aplicado a cinco professoras da pós-graduação em Enfermagem e uma entrevista semidireta com dois desses participantes.

Os dados foram analisados com apoio em Bardin. Os resultados indicaram que os enfermeiros se tornam professores impelidos pelo desejo de ensinar e de compartilhar conhecimentos, oportunidade de trabalho, flexibilidade de horário e complementação da renda profissional; e são influenciados por professores de sua trajetória formativa e por familiares. As características valorizadas por eles em um professor foram: o domínio do conteúdo ensinado, sobretudo o saber técnico; a busca contínua do conhecimento; a ética; o profissionalismo; e a humanização.

Braga (2013) afirma perceber um predomínio das características que envolvem o conhecimento dos conteúdos em detrimento das questões pedagógicas. Identifica também que a reflexão e preocupação com a Docência estão presentes em suas falas, assim como a busca constante para a superação das dificuldades existentes na profissão. Os participantes do estudo consideram a docência uma profissão com um papel social de destaque do mesmo modo que a profissão do enfermeiro e em seus relatos foi possível perceber que a construção como docente ocorre de forma contínua ao longo da carreira, uma vez que afirmam serem melhores professores agora do que no início de sua trajetória profissional e que,

apesar de ser uma caminhada espinhosa inicialmente, tornou-se prazerosa e significativa com o passar do tempo.

Ainda na busca no sítio da BDTD, utilizando os descritores “Docente enfermeiro” e “saberes pedagógicos”, foram selecionadas duas dissertações como inventários, todavia um trabalho se repete, pois, também surgiu na busca com o descritor apresentado há pouco, “Docente enfermeiro”: é a dissertação intitulada “*Ensino superior: percepção do docente de enfermagem quanto à formação pedagógica*”, de Nunes (2011).

Como a dissertação já foi comentada, não nos deteremos à sua apresentação, voltando-nos apenas ao trabalho de Schrenn (2011), que tem como título “*A formação pedagógica na atuação do docente de enfermagem*”.

O estudo de Schreen (2011) objetivou identificar as percepções de enfermeiros que estão no exercício da docência há no mínimo quatro anos e verificar se, durante sua formação acadêmica, obtiveram subsídios necessários para serem professores. Inicialmente foi realizada uma base teórica com ancora em pesquisa bibliográfica, em que a autora utilizou para tanto os seguintes autores: Anastasiou, Pimenta, Libâneo, Rios, Rodrigues, Sobrinho e Tardif. No estudo, também foi realizado uma investigação com coleta de dados por intermédio de questionário aplicado com dezoito enfermeiros que atuam na docência em uma universidade pública e em uma universidade privada do Estado de São Paulo.

Os resultados demonstraram que o enfermeiro tem sido preparado, em conformidade com a realidade vigente, para o papel de educador social em saúde, mas revelam que existe uma lacuna de âmbito pedagógico na formação dos enfermeiros que se dedicam à docência. Eles reconhecem que a ausência de preparo específico para serem professores ocasiona algumas dificuldades (no interior da sala de aula) e consideram a formação pedagógica algo importante para realizar, de modo competente, a docência. Tais dificuldades se referem a: planejamento, didática, utilização de tecnologias, relação professor-aluno, e, métodos de avaliação. A formação continuada, com ênfase em aspectos pedagógicos, é apontada como um elemento que pode capacitar os enfermeiros para a atuação docente, aliando o saber específico do conhecimento ao saber pedagógico, possibilitando boa qualidade na atuação do docente de enfermagem e, conseqüentemente, no ensino superior no Brasil.

O estado da questão realizado até o momento com teses e dissertações permitiu perceber que os trabalhos selecionados já indicam a falta de preparo pedagógico dos docentes enfermeiros; assim, o foco desta tese em proposição, deve se voltar para além deste fato. É necessário importunar-se com as ações que os docentes realizam, para amenizar o fato de que não são pedagogicamente preparados para a docência.

3.2 MAPEAMENTOS DE ESTUDOS NO PORTAL DA CAPES E SCIELO

No portal da CAPES, a busca proporcionou o encontro de 317 artigos que apresentavam um dos descritores utilizados (ver quadro 2). Um dos filtros utilizados foi selecionar apenas artigos revisados por pares; dessa feita, a seleção caiu para 199 estudos. A revisão por pares é comumente utilizada na publicação de artigos em periódicos certificados pela própria CAPES. Consiste em submeter o trabalho científico à avaliação de um ou mais *experts* no assunto que, quase sempre, se mantêm anônimos ao autor. Esses revisores anônimos realizam sugestões e alterações no trabalho avaliado, contribuindo para a qualidade do mesmo. Outro fator de exclusão foi o fato de os artigos não apresentarem resumo em português ou não permitirem o acesso ao texto completo. A busca é apresentada no quadro 2:

Quadro 2 - Resultado da busca sobre o objeto de estudo realizada no sítio da CAPES

DESCRITORES	ARTIGOS	REVISADO PARES	SELECIONADOS
Docente enfermeiro	50	33	2
Docente enfermeiro AND saberes pedagógicos	33	16	-
Formação pedagógica AND Docente enfermeiro	5	5	2
Saberes Pedagógicos	229	145	-
Total	317	199	4

Fonte: Elaborado pela autora

No quadro 2 observamos que somente quatro artigos foram selecionados, para leitura e análise, pois são aqueles que possuíam tema e proposta similar a este projeto tese.

Explica-se o fato, primeiramente, porque só selecionamos aqueles estudos revisados por pares, o que já apresentou um corte considerável. Por exemplo, ao inserir o descritor “Docente enfermeiro”, surgiram 33 estudos revisados por pares; desses, oito não apresentavam texto ou resumo em português, dezesseis retratavam tema voltado à saúde mental do docente enfermeiro, cinco apresentavam o tema que tratava sobre a ação de pesquisar e três retratavam o mercado de trabalho.

Ao inserir os termos “Formação pedagógica AND Docente enfermeiro” foram encontrados cinco estudos revisados por pares e selecionados dois. Percebeu-se que três dos estudos traziam a perspectiva de alunos, o que não é nosso foco central.

Ao inserir os descritores “Docente enfermeiro AND saberes pedagógicos” encontramos dezesseis artigos revisados por pares, mas nenhum foi selecionado em nossa busca, já que quatro não apresentavam o texto ou resumo em português, dois se voltavam para estudos acerca da saúde mental dos docentes, sete retratavam professores da área da saúde de modo geral; e três apresentavam a percepção de discentes.

Caso semelhante ocorreu com o descritor “Saberes pedagógicos” em que, dos 229 artigos, nenhum artigo foi selecionado, pois não buscavam compreender a formação do docente enfermeiro, nosso foco de estudo.

O primeiro estudo selecionado com o descritor “*Docente enfermeiro*” foi “Formação e práticas de docentes de um curso de graduação em enfermagem” de autoria de Tavares, Araújo, Gebran, e Barros (2016).

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa que teve, como objetivo, analisar a formação e as práticas de docentes de um curso de graduação em Enfermagem. O trabalho configurou-se como um estudo de caso, tendo caráter exploratório descritivo e centrou-se na análise com abordagem qualitativa dos dados. Foram selecionados dez professores do curso, indicados como bem-sucedidos no campo do ensino e aprendizagem, após um levantamento prévio com alunos, professores e equipe de gestão. Os procedimentos metodológicos envolveram entrevistas, observações de não-participantes e análise documental. A discussão dos dados centrou-se na análise de conteúdo de Bardin.

O estudo evidenciou, como resultados, que os docentes considerados bem-sucedidos são aqueles que ingressaram na carreira a partir da prática

profissional em sua área de atuação; buscam formação pedagógica, principalmente por meio de cursos oferecidos na instituição; consideram a afetividade como elemento fundamental no processo de ensino e de aprendizagem; agregam procedimentos e técnicas que permitem maior participação e envolvimento dos alunos.

O segundo artigo selecionado apresenta o título – *“Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica”* de Malvina e Mendes Sobrinho (2007) e objetivou refletir sobre a formação pedagógica do enfermeiro professor em virtude de adequar essa formação para atender às novas demandas educacionais da sociedade e que estão contempladas nas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Enfermagem; são elas: articulação entre o ensino, a pesquisa e extensão; educar para a cidadania; implementação de metodologias reflexivas; estímulo às dinâmicas de trabalho em grupos; valorização das dimensões éticas e humanísticas; e contribuir para a compreensão do pluralismo cultural.

Tratou-se de um estudo meramente bibliográfico. A análise da literatura, baseada em Tardif e Pimenta, principalmente, permitiu afirmar que para os enfermeiros professores formarem um enfermeiro apto a atuar em todas as dimensões do cuidado, como promotor da saúde do cidadão, da família e da comunidade, é necessária a formação pedagógica. Nesse contexto, a prática reflexiva é apontada como referencial para o desenvolvimento da formação docente.

Os dois artigos que foram selecionados ao utilizar o descritor *“Formação pedagógica AND Docente enfermeiro”* se repetiram, pois ambos também surgiram na busca para o descritor já comentado “Enfermeiro docente”; são os mesmos estudos de Tavares, Araújo, Gebran e Barros (2016) e de Malvina e Mendes Sobrinho (2007).

No sítio da SCIELO, foram detectados 127 artigos envolvendo os descritores lançados e, assim como foi realizado no site da CAPES, selecionamos apenas aqueles revisados por pares.

Percebeu-se que os estudos excluídos tratavam de outros aspectos. Ao buscar “Docente enfermeiro”, 39 estudos foram encontrados, mas somente um era revisado por pares, motivo de sua escolha. No descritor “Docente enfermeiro AND saberes pedagógicos”, não foram encontrados estudos. Ao inserir o termo *“Formação pedagógica And docente enfermeiro”*, somente um era revisado por

pares, daí sua escolha. O descritor, “*Saberes pedagógicos*” apresentou 82 artigos; desses, somente quatro revisados por pares e, desses, somente um se voltava ao campo da enfermagem.

Assim, ao realizar a leitura dos resumos dos seis artigos, percebemos que apenas três trabalhos possuíam semelhança com o objeto de estudo “Saberes Pedagógicos de Docentes Enfermeiros”; tais resultados são expostos no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - resultado da busca sobre o objeto de estudo no sítio da SCIELO

DESCRITORES	ARTIGOS	REVISADO PARES	SELECIONADOS
Docente enfermeiro	39	1	1
Docente enfermeiro AND saberes pedagógicos	-	-	-
Formação pedagógica AND Docente enfermeiro	6	1	1
Saberes Pedagógicos	82	4	1
Total	127	6	3

Fonte: Elaborado pela autora

Os três estudos selecionados são, na verdade, o mesmo texto e de mesma autoria, Malvina e Mendes Sobrinho (2007). Tal artigo já foi mencionado e comentado anteriormente, pois também foi encontrado na base da CAPES.

Após o mapeamento dos trabalhos e a análise dos resultados da busca realizada nos sítios selecionados já explicitados, observando o período de publicação de 2005 a 2016, assinalamos que foram encontrados, no que se refere a estudos classificados como “Inventários”, nove dissertações e duas teses, além de quatro artigos na plataforma CAPES e três no banco de dados da SCIELO, totalizando dezoito publicações que se aproximaram do nosso objeto de investigação de tese. Dessas, repetiram-se: uma dissertação, uma tese, dois artigos na plataforma CAPES e três, na SCIELO. Assim sendo, das dezoito publicações, retirando as repetidas, sobraram efetivamente onze trabalhos. A seguir, apresentaremos a análise da busca.

3.3 ANÁLISE DOS ESTUDOS SELECIONADOS

Para a análise dos resultados da busca, elegemos duas categorias temáticas: objetivos e metodologia utilizada em cada um dos trabalhos. A escolha dos objetivos e metodologias se deu pelo fato de que, ao entrar em contato com estudos relacionados ao tema desta tese, podemos analisar se os caminhos metodológicos utilizados possuíam elementos que pudessem responder aos objetivos propostos e, com isso, também compreender como estão sendo realizadas as pesquisas que possuem objetos similares aos nossos.

No quadro 4 verificam-se os objetivos dos onze estudos aqui selecionados.

Quadro 4 - Objetivos dos estudos selecionados nas plataformas CAPES, SCIELO e BNTD. (Continua)

CATEGORIA 1 – Objetivos		
Título	Autores	Objetivo
O desenvolvimento de competências para a docência segundo a vivência de docentes de um curso de graduação em Enfermagem (Tese)	PINHEL, I.	Conhecer quando e como docentes de um curso de graduação de Enfermagem desenvolvem competências para a docência
Enfermeiro docente no ensino técnico em enfermagem (Dissertação)	ANIANDRA, K.G. S	Compreender como os enfermeiros se constituem docentes em Cursos Técnicos em Enfermagem.
Ser professor: um estudo sobre a constituição identitária profissional do enfermeiro docente (Dissertação)	BRAGA, M.J. G	Compreender a construção da identidade profissional de enfermeiros docentes do curso de graduação em enfermagem de uma instituição privada localizada na cidade de São Paulo.
Professor enfermeiro: Significados e profissão docente (Dissertação)	CARRASCO, A.V. A	Refletir sobre a construção dos significados elaborados pelo enfermeiro, professor de Enfermagem, em seu processo de vida e sua formação.
Ensino superior: percepção do docente de enfermagem quanto à formação pedagógica (Dissertação)	NUNES, Z.B	Identificar a percepção dos docentes do Ensino Superior em Enfermagem de uma universidade privada do interior do estado de São Paulo quanto à formação pedagógica.
A representação do docente sobre a formação do enfermeiro. (Dissertação)	RODRIGUES, J.	Identificar a representação e descrever o significado da contribuição do docente para a formação do enfermeiro.
A formação pedagógica na atuação do docente de enfermagem. (Dissertação)	SCHRENN, R.S.	Identificar as percepções de enfermeiros que estão no exercício da docência há no mínimo quatro anos
Conhecendo o preparo pedagógico do enfermeiro professor do Ensino Técnico	SILVA, S.R.L.P.T.	Desvelar o preparo pedagógico de enfermeiros professores de um curso técnico profissionalizante em enfermagem, identificando as estratégias

(Conclusão)

profissionalizante em Enfermagem. (Dissertação)		pedagógicas por eles utilizadas em sua atuação docente.
Ensino do processo de enfermagem: significados percepções docentes na formação do enfermeiro (Dissertação)	TRIGUEIRO, E.V	Analisar os significados e as percepções atribuídos por docentes de graduação em enfermagem sobre o ensino do processo de enfermagem na formação do enfermeiro.
Formação e práticas de docentes de um curso de graduação em enfermagem. (Artigo)	TAVARES DE ARAÚJO, V.A.B.; GEBRAN, R.A.; BARROS, H.F.	Analisar a formação e as práticas de docentes de um curso de graduação em Enfermagem.
Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica (Artigo)	MALVINA, T.P. R; MENDES SOBRINHO, J.A. C.	Refletir sobre a formação pedagógica do enfermeiro professor em virtude de adequar essa formação para atender às novas demandas educacionais da sociedade e que estão contempladas nas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Enfermagem.

Fonte: Elaborado pela autora

No quadro quatro, verifica-se que são vários os objetivos propostos nos estudos. Verificamos, que, dos onze estudos, cinco não possuíam objetivos exatamente similares aos que pretendemos contemplar em nossa tese, a saber: um voltado para a análise das competências do docente enfermeiro; um no sentido de perceber a construção de significados no processo de vida e formação dos professores enfermeiros; um possui a finalidade de compreender a contribuição do docente para a formação de enfermeiros; outro procurava desvendar quais as estratégias de ensino utilizadas pelos professores enfermeiros; e mais um acerca da análise da percepção dos docentes sobre o processo de ensino.

Dos onze estudos, seis possuem objetivos que se aproximam dos parecidos com o que desejamos em nossa proposta de tese: analisar os saberes docentes e a formação pedagógica de professores enfermeiros.

As transformações no ensino superior, como a amplitude e a popularização, reforçaram o debate acerca da formação pedagógica do professor, em especial na área da saúde, campo tradicionalmente voltado à prática e à assistência ao paciente, valorizando somente aspectos procedimentais. Desta feita, debater a formação docente torna-se relevante ao pensar na qualidade do ensino.

Para Batista (2005), pesquisar e refletir acerca da formação de docentes enfermeiros é tarefa complexa, já que se visualiza um profissional, inicialmente treinado para a prática do cuidado, em outro campo, como a educação. Sabemos

que muitos profissionais de saúde atuam na educação, mas, em quase todos os casos, esta atuação é deixada como preocupação de formação em um segundo plano, é apenas um complemento ou um *hobby*. Tal fato faz com que estes profissionais deixem de valorizar os processos de ensino aprendizagem, os métodos de ensino e as possibilidades didáticas do exercício da docência.

Masetto (2001) explica que, para exercer a docência superior, é necessário o domínio pedagógico. Quatro eixos do processo ensino-aprendizagem são elementares ao docente: o conceito de processo ensino-aprendizagem; o professor como gestor do currículo; a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo; e a teoria e a prática básicas da tecnologia educacional. As afirmações de Batista (2005) e Masetto (2001), para nossa pesquisa, são reforços importantes para nos amparar em busca de respostas para os questionamentos lançados na introdução desta tese. Ao apontar a formação e os saberes pedagógicos de docentes enfermeiros como objeto de estudo, as falas dos autores citados representam motivação para nossa caminhada.

De certa forma, mesmo encontrando estudos com uma preocupação voltada para a formação pedagógica do professor enfermeiro, entendemos que há lacunas que precisam ser ainda contempladas. Uma lacuna se volta aos saberes que são utilizados por este profissional para ensinar. Quais são e como são construídos seus saberes docentes diante da formação pedagógica que o professor enfermeiro, por ser bacharel, a princípio não possui? As interrogações levantadas no que já foi produzido e no que desejamos apresentar nos conduzem a outros pontos de interrogação: por qual motivo devemos pesquisar professores enfermeiros, seus saberes docentes e sua formação pedagógica?

Tardif (2002) entende a formação pedagógica dos docentes, levando em conta os saberes dos mesmos. O referido autor apresenta um modelo de formação que compreende o professor como um produtor de saberes, entendendo-se que os saberes são originários da cultura, da formação profissional, disciplinar e curricular das instituições escolares; e a experiencial, especificamente no que se refere à experiência prática profissional.

Percebemos que a busca dos estudos selecionados e a análise dos objetivos nos levam a reforçar a ideia, já lançada nos nossos objetivos, de como há de se verificar os saberes e a formação dos docentes enfermeiros. Após a análise

dos objetivos dos estudos selecionados, apresentaremos, no quadro cinco, a segunda categoria elencada: a metodologia utilizada nestes trabalhos.

Quadro 5 - Metodologias utilizadas nos estudos selecionados nas plataformas CAPES, SCIELO e BNTD. (Continua)

CATEGORIA FOCO 2 – Metodologia		
Título	Autores	Metodologia
O desenvolvimento de competências para a docência segundo a vivência de docentes de um curso de graduação em Enfermagem (Tese) São Paulo/SP	PINHEL, I.	Pesquisa-Ação, entrevistas individuais, técnica de análise temática.
Enfermeiro docente no ensino técnico em enfermagem (Dissertação) Campo Grande/MS	ANIANDRA, K.G. S.	Pesquisa qualitativa realizada com catorze enfermeiros docentes em duas Escolas de Cursos Técnicos em Enfermagem. Coleta dos dados por meio de entrevista semiestruturada e analisados mediante o Método de Interpretação de Sentidos.
Ser professor: um estudo sobre a constituição identitária profissional do enfermeiro docente (Dissertação)	BRAGA, M. J. G.	Pesquisa realizada por meio de entrevista semiestruturada, com sete professores do curso de graduação em enfermagem.
Professor enfermeiro: Significados e profissão docente (Dissertação) Santos/SP	CARRASCO, A. V. A.	Pesquisa qualitativa, instrumento de coleta de dados, entrevista semiestruturada. Participaram nove professores-enfermeiros que lecionam nas universidades e nos centros universitários.
Ensino superior: percepção do docente de enfermagem quanto à formação pedagógica (Dissertação) Ribeirão Preto/SP	NUNES, Z. B.	Estudo descritivo, de natureza qualitativa.
A representação do docente sobre a formação do enfermeiro. (Dissertação) Curitiba/PR	RODRIGUE S J.	Pesquisa qualitativa, norteada pelo referencial teórico das representações sociais. Teve como sujeitos 22 enfermeiros docentes do curso de graduação em enfermagem de duas instituições de ensino superior da cidade de Curitiba. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas e os dados foram analisados pela técnica da Análise de Conteúdo.
A formação pedagógica na atuação do docente de enfermagem. (Dissertação) São Paulo/SP	SCHRENN, R. S.	Investigação por intermédio de questionário com enfermeiros que atuam na docência em uma universidade pública e em uma universidade privada do Estado de São Paulo.
Conhecendo o preparo pedagógico do enfermeiro professor do Ensino Técnico profissionalizante em Enfermagem. (Dissertação) São Paulo/SP	SILVA, S. R. L. P. T.	Pesquisa qualitativa. Questão norteadora sobre o preparo pedagógico do Enfermeiro que possibilitou o emergir das quatro categorias que traduzem o cotidiano do trabalho.
Ensino do processo de enfermagem: significados e percepções docentes na formação do enfermeiro (Dissertação) Natal/RN	TRIGUEIRO, E. V.	Pesquisa qualitativa com delineamento descritivo realizado com uma amostra de trinta docentes de enfermagem que lecionam disciplinas específicas de Enfermagem no Curso de Graduação de Enfermagem da

(Conclusão)

		Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Foram utilizados um questionário e um roteiro de entrevista.
Formação e práticas de docentes de um curso de graduação em enfermagem. (Artigo – A2) Maringá/PR	TAVARES DE ARAÚJO, V. A. B.; GEBRAN, R. A.; BARROS, H. F.	Estudo de caso com caráter exploratório-descriptivo que se centrou na análise qualitativa dos dados. Coleta por meio de entrevistas semiestruturadas, observações não-participantes e análise documental. Discussão dos dados realizada pela análise de conteúdo de Bardin.
Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica (Artigo – A2) Teresina/PI	MALVINA, T. P. R; MENDES SOBRINHO, J. A. C.	Estudo bibliográfico.

Fonte: Elaborado pela autora

Dos estudos analisados, percebe-se que a utilização da abordagem qualitativa é um consenso. O tipo de estudo apresentado em sua maioria é descritivo e exploratório, mas foram detectados: uma pesquisa-ação, um estudo de caso e uma pesquisa bibliográfica.

Em nosso estudo, recorreremos à pesquisa do tipo estudo de caso, já que, tal como mencionaremos na metodologia, esse método se faz necessário para desvelar e interpretar os fenômenos de uma determinada unidade em sua complexidade, segundo Stake (1998), com o intuito de fornecer informações importantes para tomadas de decisões. No caso desta presente tese, estudamos o caso dos professores do curso de Enfermagem da UECE no que se refere aos saberes docentes da sua formação pedagógica.

Conhecer a realidade social é o principal objetivo da abordagem qualitativa na pesquisa, todavia, para atingir tal meta, faz-se necessário uma busca interpretativa. Conhecer a realidade não é explicá-la objetivamente, apresentando seus efeitos e causas, mas interpretá-la subjetivamente a partir dos olhares dos próprios atores sociais, respeitando o conhecimento intuitivo, que é a capacidade de aprender significados de um determinado contexto social; o conhecimento através da experiência; e, o conhecimento mediante a identificação pessoal, empática ou simpática (BLAXTER et al, 2002). Corroboramos com o autor ao eleger a abordagem qualitativa como nosso caminho na busca de analisar a formação e os saberes pedagógicos de docentes enfermeiros.

Na coleta de dados, lembrando que em muitos estudos selecionados existiam mais de uma técnica, a utilização da entrevista individual semiestruturada

foi eleita por nove estudos como principal meio de coleta, seguido do grupo focal, do questionário, da observação e da análise documental. Em nossa tese, utilizamos como instrumento de coleta de dados o questionário, a entrevista individual semiestruturada e a busca documental. Tais elementos favorecem os estudos qualitativos, como o nosso, a coletar dados subjetivos.

A análise de conteúdo por Bardin foi selecionada por oito dos trabalhos, seguida da análise temática proposta por Minayo, da interpretação dos sentidos e da teoria das representações sociais, por Moscovici.

Foi verificado que os estudos se apoiavam em autores diversos. Os mais citados como referenciais teóricos foram Tardif, Shon, Nóvoa e Dubar. No que se refere a Tardif, os estudos trazem sua discussão acerca dos saberes docentes, tais como: cultural, curricular, experiencial, disciplinar e formação profissional. Ao trazer Shön, seus ensinamentos sobre a educação reflexiva embasaram alguns dos estudos selecionados. Ao se referir a Nóvoa, os trabalhos tratavam de suas posições ao lidar com o tema formação de professores. Por fim, os estudos que traziam Dubar como referencial teórico se voltavam para a construção da identidade docente.

Percebeu-se que, dos onze estudos selecionados, somente dois foram realizados no nordeste do Brasil: um no Rio Grande do Norte e um no Piauí. Os outros estudos foram idealizados em São Paulo, seis deles, dois no Paraná e outro no Mato Grosso do Sul. Tal fato apresenta a relevância do nosso estudo, já que foca o nordeste do Brasil, mais precisamente realizado no Ceará, cenário não contemplado por pesquisas mapeadas sobre formação pedagógica de docentes em enfermagem, de acordo com nossa busca.

Tais achados nos mostram que os estudos selecionados se aproximam de nossa proposta de tese, até porque foram mapeados com esta intenção, já que propomos analisar os saberes e a formação pedagógica do docente bacharel enfermeiro com uma abordagem qualitativa, utilizando instrumentos como as entrevistas e os questionários. Como coleta de dados, realizamos a análise com o aporte, sobretudo de Minayo, e, também, dentre os referenciais teóricos utilizados nos estudos mapeados, nos ancoramos nas análises sobretudo de Tardif, Shon e Nóvoa.

O diferencial que iremos apresentar é que recorreremos a documentos, no caso, os currículos *lattes* dos envolvidos, para analisar suas trajetórias enquanto

docentes e, com tal dado, verificar uma possível formação pedagógica na trajetória desses enfermeiros docentes bacharéis. Especificamente, por se tratar de um estudo de caso com a interpretação da complexidade de uma determinada unidade, no caso o corpo docente do curso de Enfermagem da UECE, a pesquisa se impõe como inédita, já que estudos acerca dos saberes e da formação docente dos enfermeiros bacharéis ainda não foram realizados no cenário proposto, pelo menos nos *sites* aqui investigados.

Desta forma, evidencia-se a importância desta tese e, portanto, do acréscimo de conhecimentos aqui produzidos para a área da Educação e docência em Enfermagem, uma vez que publicações similares também são escassas nessa temática, tal como o exposto nos resultados deste capítulo, o que atesta a relevância da tese de doutorado da autora.

4 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DESTE ESTUDO DE TESE

Água de beber
Água de beber camará
Água de beber
Água de beber camará
(Água de Beber, Tom Jobim)

“Camará” possui como origem etimológica a palavra camarada, do espanhol, com o sentido cantado por Jobim e Vinicius e dançado pelos que lutam capoeira: “Água de beber, camará” significando: Água para beber, companheiro!⁵

A realização do Estado da Questão nos levou a considerar categorias teóricas para a formulação de nosso referencial de ancoragem; e, como expressa Jobim, foi a água de beber na tormenta, foi o líquido que cessou a sede em busca dos objetos, foi a água para beber, camarada. Essa água, o estado da questão, saciou minha sede da descoberta do que já existia no deserto da escrita sobre a temática investigada e lançou as bases e os fundamentos iniciais para este capítulo.

De acordo com Therrien e Nóbrega-Therrien (2011), a produção do Estado da Questão oferece possibilidades para elencar os referenciais e as categorias necessárias para a compreensão de um determinado objeto de estudo.

Duas categorias, no caso agora teóricas e não mais temáticas como foram os descritores, foram *a priori* determinadas pelo Estado da Questão, sendo, portanto, focos teóricos a serem abordados neste estudo; são elas: “saberes docentes” e “formação de professores”. Outras temáticas pretendem compor e enriquecer este quadro teórico, uma vez que se fazem necessárias para enriquecimento das reflexões críticas que o texto exige. Além dessas, traremos um pouco de discussão sobre desenvolvimento profissional e sobre legislação da docência no ensino superior relacionada, sobretudo, à Enfermagem.

Os estudos acerca dos saberes docentes e a formação pedagógica, entendem em suas discussões e posições que, para a efetiva prática do magistério são necessários saberes diversos, dentre os quais aqueles adquiridos pela vivência, pela experiência, pela formação e pela ação na própria profissão.

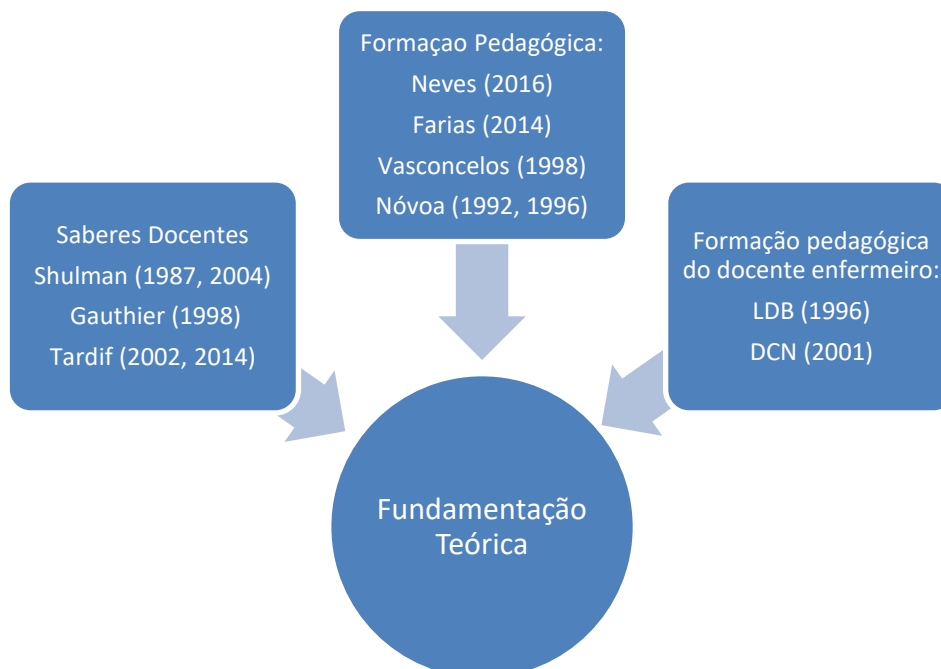
⁵ Significado de Camará retirado do sítio: <https://www.recantodasletras.com.br/cronicas/5776427>. Acesso em janeiro de 2019

De acordo com Tardif (2002), os debates sobre o tema dos saberes docentes são iniciados nas décadas de 1980 e 1990, talvez pelo fato de a profissionalização do ensino e a legitimação da profissão terem ocorrido de forma mais clara, pelo menos nos escritos, nesta época. Nunes (2001) cita que no contexto das pesquisas do Brasil, a discussão e a produção sobre a temática já passa a ser mais recente, adentrando com mais clareza no século XXI.

Neste capítulo, didaticamente concentramos os fundamentos teóricos para os argumentos, que são necessários as nossas análises dos dados empíricos. Dito de outro modo, a base teórica é construída com o intuito de analisar os motivos e o momento em que a discussão sobre os saberes docentes emergem nas pesquisas que tratam da formação de professor e, em contrapartida, fundamentar a tese que se defende.

Sinteticamente, a figura a seguir apresenta a relação da fundamentação teórica e suas categorias, reafirmadas com a realização do Estado da Questão, e como se relaciona com o objeto desta tese.

Figura 1 - Síntese da fundamentação teórica



Fonte: Elaborado pela autora

4.1 SABERES DOCENTES: CARACTERIZAÇÃO E RELAÇÃO COM O OBJETO DA TESE

Os trabalhos de autores no final da década de 1980 e anos 1990 como Schulman (1986, 1987), Gauthier (1998) e Tardif, Lessard e Lahaye (1991) enfatizam que o docente deveria possuir domínio do conhecimento do conteúdo específico da matéria que ensina. Isso inclui tanto as compreensões de fatos, conceitos, processos e procedimentos de uma área específica do conhecimento, quanto aquelas relativas à construção dessa área.

Com isso, compreendemos a necessidade não somente do conhecimento sobre o assunto específico a ser abordado pelo professor, mas também se faz necessário entender como se dá a condução para que esse conhecimento seja transmitido na prática docente, um dos questionamentos propostos nesta tese.

Além do conhecimento específico, Garcia (1999) acrescenta-nos que o professor deve possuir um conhecimento pedagógico do conteúdo a ser repassado. Garcia (1999, p. 87) ressalta, ainda, que “conhecer algo, permite-nos ensiná-lo; e conhecer um conteúdo em profundidade significa estar mentalmente organizado e bem preparado para o ensino de modo geral”.

Diante dessas compreensões e posições, entendemos que, no caso da nossa pesquisa, o professor enfermeiro bacharel precisaria dominar os conhecimentos e os conteúdos específicos da disciplina que ensina, mas também, saber como trabalhá-los na sala de aula; isso requer conhecer, saber selecionar e utilizar recursos didáticos e estratégias de ensino apropriadas para o ensino dos conteúdos disciplinares.

Temos a convicção de que o estudo que trata de saberes docentes e da formação pedagógica dos professores não necessariamente se torna uma novidade (NUNES, 2001) no campo do conhecimento educacional. Todavia, o debate tem quase sempre deixado de lado os saberes específicos e os tem tratado como saberes pessoais, profissionais, culturais, da prática cotidiana, bem como adquiridos por meio de experiências e vivências pessoais. De certa maneira, esta tese de doutorado busca mergulhar nessa ideia, de que os enfermeiros bacharéis podem ter seus saberes docentes imbuídos e complementados por outros saberes, aqueles acima mencionados. Pensando dessa forma, apresentamos as características dos entendimentos dos principais estudiosos-pesquisadores que tratam dos saberes

docentes com uma discussão reflexivo-crítica. Utilizaremos como referencial teórico que trabalham a temática, principalmente, Shulman⁶ (1987, 2004), Gauthier⁷ (1998), e Tardif⁸ (2002, 2014).

Shulman (2004) volta-se, no final da década de 1980, ao estudo dos saberes necessários ao ensino, baseado nos conhecimentos e ações dos docentes, indivíduos com uma história pessoal e profissional, propulsores de saberes e imbuídos de concepções do mundo em que vivem.

Em seu texto publicado em 1987, Shulman apresenta três categorias de saberes necessários aos professores que compreendem: a) conhecimento do conteúdo da matéria ensinada; b) conhecimento pedagógico da matéria e, c) conhecimento curricular. A proposta do autor refere-se ao entendimento do professor sobre sua disciplina e como organiza cognitivamente o conhecimento exigido da matéria que será ensinada. Para Shulman, o domínio da disciplina não se volta unicamente aos fatos e aos conceitos do conteúdo, mas, principalmente aos processos de sua produção, representação e validação epistemológica. Tal ação, para ele, requisita compreender os domínios atitudinal, conceitual e procedimental do conteúdo. Esses, posteriormente, trabalhados por Coll e colaboradores.

⁶ Lee S. Shulman é um psicólogo educacional americano. Ele fez contribuições notáveis para o estudo do ensino, a avaliação do ensino, é professor emérito da *Stanford Graduate School of Education*, ex-presidente da Fundação Carnegie para o Avanço do Ensino, ex-presidente da Associação Americana de Pesquisa Educacional e ganhador de vários prêmios, reconhecendo sua pesquisa educacional. De 1963 a 1982, Shulman foi membro do corpo docente da *Michigan State University*, onde fundou e co-dirigiu o Instituto de Pesquisa em Ensino (IRT). Foi o ganhador do Prêmio Universidade de *Louisville Grawemeyer*, em 2006, em Educação, por seu livro de 2004, *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning e Learning to Teach*. Texto retirado de: https://translate.google.com/translate?hl=ptBR&sl=en&u=https://en.wikipedia.org/wiki/Lee_Shulman&p=rev=search, acesso em setembro de 2019.

⁷ Clermont Gauthier é Professor Titular do Departamento de Estudos sobre o Ensino e a 2ª Cadeira de Pesquisa do Canadá em estudos para a Formação de Professores da Universidade Laval (Quebec) e membro fundador do Centro de Pesquisa Interuniversitária para a Formação e a Profissão Docente (CRIFPE). Ao longo de sua carreira universitária, publicou, como autor ou em colaboração, mais de 40 livros e mais de uma centena de artigos e capítulos de livros sobre os temas pedagogia – suas origens e fundamentos – correntes pedagógicas, práticas pedagógicas eficazes e formação de professores. Texto retirado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24491/17471>, acesso em setembro de 2019.

⁸ Maurci Tardif possui graduação em Filosofia pela Université du Québec à Montreal(1979), mestrado em Filosofia pela Université de Montreal(1982) e doutorado em Fundamentos da Educação pela Université de Montreal(1990). Atualmente é Membro da Société Royale du Montreal, Membro da Assemblée Universitaire de l'Université de Montréal, Membro da Comité des Prix de l'Université de Montréal, Diretor da Centre de Recherche Interuniv sur la Format et la Profession Enseignante, Membro da Commission Canadienne de l'éducation de l'UNESCO, Professor Titular da Université de Montreal e Membro da Collège des évaluateurs. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia da Educação e Teorias da Educação. Texto retirado de: <https://www.escavador.com/sobre/401122/maurice-tardif>, acesso em setembro de 2019.

De acordo com Shulman (2004), a primeira fonte de saber é o conhecimento do conteúdo que será objeto de ensino. Assim, o docente para o autor deve conhecer a literatura da área e o conhecimento filosófico e histórico do objeto de seu estudo. Para Shulman, o modo pelo qual o conteúdo é transmitido ao aluno é importante, mas para que isso aconteça o docente necessita entender o que é extremamente essencial sobre um assunto e o que é descartável, e para essa escolha, precisa dominar seu conteúdo de ensino.

O conhecimento pedagógico da matéria, segunda fonte de saber docente para Shulman (2004), consiste nos métodos de ensino, nos modos de ensinar, incluindo analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações. O objetivo é deixar o conteúdo da matéria compreensivo aos alunos. Ainda nesse saber, para o autor, o professor deve compreender o que facilita ou o que dificulta o aprendizado dos alunos em processo de ensino e aprendizagem de um conteúdo específico.

O conhecimento curricular, terceira fonte do saber docente de acordo com Shulman (2004), apresenta-se como o conhecimento do currículo, como o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um dado nível. Para o autor os professores necessitam compreender o currículo, seus objetivos, metas, disciplinas, propostas, referenciais, para que, a partir deste entendimento, possam ensinar seus alunos e, desta forma, sua disciplina não ficar isolada do todo. Assim, a interdisciplinaridade curricular é indicada por Shulman (2004) como sendo necessária. Para ele, o professor tem a necessidade de relacionar o seu conteúdo com o de outras disciplinas do currículo onde atua.

Shulman (1987) ainda destaca que o conhecimento pedagógico do conteúdo específico se trata de um conhecimento, que é construído e transformado constantemente pelo professor, ao ensinar um determinado conteúdo de uma disciplina mediante estratégias de ensino.

Percebemos que o entendimento de um conteúdo também pode ser compreendido como saber (NUNES, 2001). Assim, esse saber é enriquecido pelos outros tipos de saberes durante a prática profissional. O saber pedagógico do conteúdo de Shulman (1987) é um saber da ação pedagógica produzido pelo professor no contexto de sala de aula no ensino de sua disciplina (GAUTHIER et al. 1998; PIMENTA, 1999) e ele só se constitui a partir da prática que o confronta e o reelabora (PIMENTA, 1999).

Os estudos sobre formação de professores superaram a proposta de considerar apenas a formação, separando-a da prática cotidiana. É somente nos anos finais de 1990 que se iniciam esses debates.

Articulando o período citado com o curso de enfermagem da UECE, tal fato ocorre em período semelhante à introdução de disciplinas referentes à Licenciatura que era realizada concomitante ao Bacharelado, no ano de 1988 (UECE, 2017). A licenciatura naquela época não se ancorava em saberes, mas em conhecimentos disciplinares que iriam ensinar o Enfermeiro como ensinar.

Neste momento, anos 1990, os pesquisadores se voltam à busca do entendimento de que não somente os saberes da academia são relevantes, mas também aqueles apreendidos na vida pessoal, na profissional e na ação da profissão, experiências que devem ser consideradas. No panorama internacional, autores como Nóvoa, Ferrarotti, Dominicé, Huberman, Goodson reforçam essa tendência (FERNANDES, 2001). Vale lembrar que, neste período, Shulman não desenvolvia estudos acerca de saberes, ele utilizava a terminologia conhecimentos; depois surgem os canadenses Gauthier, Lessard e Tardif com compreensões aproximadas dos saberes, mas com posições distintas.

Nóvoa (1995), vindo de um contexto mais europeu e português, explica que essa nova forma de pensar o professor vem em oposição ao pensamento anterior que desconsiderava o contexto pessoal do docente e entendia que os saberes se resumiam a técnicas específicas. Os novos estudos, segundo ele, passaram a valorizar a história individual e profissional dos professores e a considerar os saberes também construídos pelos mesmos.

Quanto a esse entendimento explicitado acima, Nóvoa (1992, p. 27) ainda reforça a ideia de que: "é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual". Ao pensar em nossa pesquisa, percebemos que os docentes enfermeiros bacharéis do curso da UECE embora não tenham uma formação pedagógica enquanto bacharéis, podem ter tido essa formação em cursos de pós-graduação ou ainda saberes advindos de suas experiências com o ensino. Ou seja, ter sua formação pedagógica constituída de saberes adquiridos não somente pelos conhecimentos provenientes da academia, mas também pelas suas experiências e vivências, inclusive pré-profissionais, posição assumia por Cecília Borges (2004).

Fiorentini et al. (1998) apresentam uma cronologia sobre os estudos, envolvendo os saberes docentes; citam que, na década de 1960, valorizava-se, nesse tipo de pesquisa, somente o conhecimento ou o saber específico de cada conteúdo; nos anos 1970, iniciou-se o debate da utilização das tecnologias de ensino; já nos anos 1980, as atenções se voltam para a dimensão sócio-política da prática pedagógica; e, nos anos 1990, iniciaram-se os estudos sobre os saberes dos professores e as suas práticas pedagógicas. A trajetória resumida pela autora nos permite acompanhar o desenvolvimento e os entendimentos relacionados ao ensino e ao ensinar do docente em sala de aula, na sua prática profissional. Se fizermos a transposição desta trajetória até as atuais compreensões de saberes de Shulman (1987) e Tardif (2002), e ainda a articulação com enfermeiros bacharéis docentes, encontramos uma lacuna para ancorar essas discussões.

Percebemos que o curso de Enfermagem da UECE, quando era ofertado no grau de licenciatura até os anos de 1997, valorizava apenas o conhecimento específico dos docentes enfermeiros e a preocupação com a dimensão sócio-política da prática pedagógica era limitada; todavia, passa a se voltar para os saberes docentes a partir de seu Projeto Pedagógico de 2001, ancorado nas DCN do referido curso. Ou seja, somente no início do século XXI, o entendimento de saberes chega aos textos da enfermagem.

No Brasil, como antes explicitado por Pimenta (1999), somente nos anos finais da década de 1990 emerge a necessidade de considerar o professor como um ser autônomo na busca de sua própria capacitação, reinventando saberes adquiridos na formação inicial com a experiência profissional.

Therrien (1995), nessa lógica de entendimento, enfatiza a negatividade de muitos estudos por não considerarem a associação entre a formação e a prática cotidiana de docentes, deixando de enfatizar os saberes da experiência que resultam da transformação nas práxis dos diversos saberes instituídos (curriculares, disciplinares e de formação profissional, bem como de saberes da prática social e da cultura. Um entendimento que avança no sentido de recordar a importância ou o viés também da prática social e da cultura, inseridos na constituição desses saberes provenientes também da experiência de cada docente.

Aqui realizando suposições, podemos imaginar que o enfermeiro bacharel docente do curso de Enfermagem da UECE, por mais que não tenha adquirido conhecimentos pedagógicos em sua formação inicial, tem assimilado e apreendido

outros saberes, oriundos de sua experiência, que colaboram com a construção e com a constituição de sua prática pedagógica.

Tardif (2002), maior referência teórica nesta tese, entende o conhecimento proposto por Shulman como saber e o expõe em seis categorias: a) saber e trabalho – o saber docente deve ter relação com a prática na escola e na sala de aula para solucionar situações cotidianas; b) diversidade do saber – o saber docente deve ser múltiplo, exigência do ofício; c) temporalidade do saber – o saber docente muda com o tempo, com os novos conhecimentos e tecnologias; d) experiência de trabalho – são os saberes que possuem origem na experiência do trabalho cotidiano; e) saberes humanos – caracteriza-se por meio da interação humana; e, por fim, f) saberes e formação profissional – é a junção dos saberes anteriores, é a formação sempre presente para o magistério.

Entendendo que os saberes são oriundos de diversas fontes, Tardif, (2002), apresenta sua classificação topologicamente como: a) saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) – são os saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; b) saberes disciplinares, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina; c) saberes curriculares – currículo pelo qual a instituição apresenta os saberes sociais por ela definidos; e, por fim, d) saberes experienciais – possuem origem na experiência profissional e prática dos docentes e são por ela validados.

Ainda para Tardif (2002), os saberes dos professores nunca são somente intelectuais, podem ser obtidos pelo trabalho e situações cotidianas e são oriundos de meios diversificados. Com esta compreensão o autor especifica seu entendimento com a afirmação de que:

O saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão; e, enfim, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos. Enfim, o SABER DOCENTE se compõe de vários saberes vivenciados pelos professores. Um professor mergulhado na ação, em sala de aula, não pensa, como afirma o modelo positivista do pensamento, como um cientista, um engenheiro ou um lógico (TARDI, 2002, pág. 272).

Ao relacionar os saberes de Tardif (2002) com a nossa temática de pesquisa, percebemos que não podemos evidenciar os saberes docentes dos nossos sujeitos, enfermeiros bacharéis, advindos de sua formação inicial, sem preparação pedagógica, única e exclusivamente por meio da análise de seus saberes da formação profissional, curricular e disciplinar, àqueles advindos dos projetos dos cursos que concluíram de disciplinas na graduação e dos conteúdos das matérias aprendidas. Ancoradas nessas considerações e entendimento dos autores Shulman e Tardif, principalmente, constatamos a complexidade inserida na constituição dos saberes dos professores. Nessa lógica de reflexão, os saberes experienciais, e culturais, também para nós se encontram junto aos demais, aqueles voltados a prática da profissão e de sua trajetória de vida.

O saber docente dos professores, de acordo com as ideias propostas por Tardif (2014), na verdade é uma junção de saberes distintos, oriundos das mais diversas fontes, e que são elaborados conforme as exigências profissionais dos mesmos. Para analisar os saberes docentes, o autor indica a necessidade de compreender a relação existente entre eles e, para isso, propõe um modelo de análise, adotado por este presente estudo de doutorado, apresentado no quadro a seguir:

Quadro 6 - Proposta de Tardif (2014) para a classificação dos saberes docentes, considerando as especificidades de sua origem, aquisição e incorporação à prática profissional dos professores.

Saberes dos Professores	Fontes Sociais de Aquisição	Modos de Integração nos Trabalhos Docentes
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, educação, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, estudos pré-secundários.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Estabelecimentos de formação de professores, estágios, cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e dos livros didáticos usados no trabalho	Ferramentas docentes: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática na escola e na sala de aula, na experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2014, p. 63)

Um aspecto importante que vale ser ressaltado é que, a partir do quadro elaborado por Tardif, (2014), percebemos que a relação entre os saberes docentes são adquiridos, muitas vezes, por meio da socialização. As experiências de socialização que antecedem o início da carreira no magistério ou aquelas oriundas de socialização profissional, adquiridas na trajetória docente, não podem ser consideradas como construídas individualmente, já que as relações que se estabeleceram durante a sua vida, seja com família ou com pares de profissão, interferem em seus saberes. Assim, para o autor, os saberes docentes possuem origens distintas, mas apresentam relações entre si. Nesta tese de doutorado, tal entendimento se constitui fundamental para compreender os saberes docentes dos professores enfermeiros bacharéis do colegiado do curso de Enfermagem da UECE.

Outro autor canadense com o qual trabalhamos no entendimento dos saberes docentes é o professor pesquisador Gauthier (1998). Para ele, o entendimento sobre os saberes docentes são intitulados de base do conhecimento. Segundo Gauthier (1998), as ciências da educação produzem saberes que não condizem com a prática. Com esta compreensão, o mesmo indica três categorias: a) ofícios sem saberes - falta de sistematização de um saber próprio do docente; b) saberes sem ofício – ensino formal, não condizentes com a realidade; e c) ofícios feitos de saberes – envolve diversos saberes adquiridos pelo professor.

Nesta última categoria, apresentam-se os saberes: a) disciplinar – conhecimento dos conteúdos das disciplinas; b) curricular – programas de ensino; c) das ciências da educação – saber profissional; d) da tradição pedagógica – saber ministrar aulas; e) da experiência – relativo à aquisição de métodos de ensino apreendidos ao longo do tempo; e f) da ação pedagógica – é o saber experiencial tornado público e já testado.

De acordo com Gauthier (1998), os saberes docentes são adquiridos para/ou no trabalho. De acordo com as ideias apresentadas pelo citado autor, podem, supostamente, os enfermeiros docentes bacharéis apresentarem: ofícios sem saberes, ou seja, ensinam sem um saber próprio; saberes sem ofícios, o que quer dizer que possuem uma formação específica para o saber fazer da enfermagem, todavia se ausentam de saberes voltados à realidade do contexto do ensino; e ofícios feitos de saberes. Nesse último ofício, podem se apresentar diversos saberes, advindos de conhecimentos das matérias e conteúdos dos

componentes curriculares da Enfermagem, oriundos da prática profissional, voltados às questões pedagógicas, aprendidas com a experiência e já validadas pela utilização e percepção positiva. Devemos estar atentos a esses ofícios quando consideramos os saberes docentes em nosso estudo.

Nunes (2001, p. 34), ao se referir a Gauthier (1998), nos diz que:

“o saber do professor pode ser racional sem ser um saber científico; pode ser um saber prático que está ligado à ação que o professor produz, um saber que não é o da ciência, mas que não deixa de ser legítimo”. Assim, o saber é considerado como o resultado de uma produção social, sujeito a revisões e reavaliações, fruto de uma interação entre sujeitos, fruto de uma interação linguística inserida num contexto e que terá valor na medida em que permite manter aberto o processo de questionamento. Ao se pensar um modelo de professor, deve-se levar em conta o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão; condições que servem de base para a prática docente. “Este professor possui, em virtude da sua experiência de vida pessoal, saberes próprios que são influenciados por questões culturais e pessoais”.

Novamente tal fala nos alerta para o fato de que não devemos buscar, na formação formal, apenas os saberes docentes de nossos participantes deste estudo, precisamos, mais do que isso, devemos levar em consideração o saber prático, adquirido pela experiência principalmente.

Não só referências internacionais como as citadas até o momento nos motiva a buscar a compreensão do tema “saberes e formação docente”, autores nacionais também são utilizados em nossas buscas de entendimento da temática. Pimenta (1999), já citada anteriormente, mas aqui retomada em seu foco de reflexão, defende a existência de três saberes: a) da experiência, fruto das vivências dos professores desde quando ainda eram alunos, das situações percebidas de aprendizagem positivas que passaram nas aulas de seus professores na Educação Básica e no Ensino Superior, tornando-os modelos de ações pedagógicas; b) do conhecimento adquirido pelas matérias e pelos conteúdos disciplinares, inclusive aqueles de cunho pedagógico; e c) dos saberes pedagógicos, que seria a junção do conhecimento com a experiência, para efetivar um ensino resolutivo e eficiente.

Ao refletir criticamente acerca da classificação dos saberes elaborados por Pimenta e, relacionando-os com as possibilidades que podemos encontrar em nosso estudo, pensamos que os professores bacharéis em enfermagem podem possuir saberes docentes adquiridos: da experiência que tiveram com seus próprios professores, observando como e o que faziam, se as ações pedagógicas que realizavam ofereciam bons ou maus resultados, para então assumi-las como

modelos; do conhecimento que receberam em suas formações iniciais e continuadas; e da junção entre as experiências que vivenciaram desde quando ainda eram alunos com os conhecimentos adquiridos na sua prática.

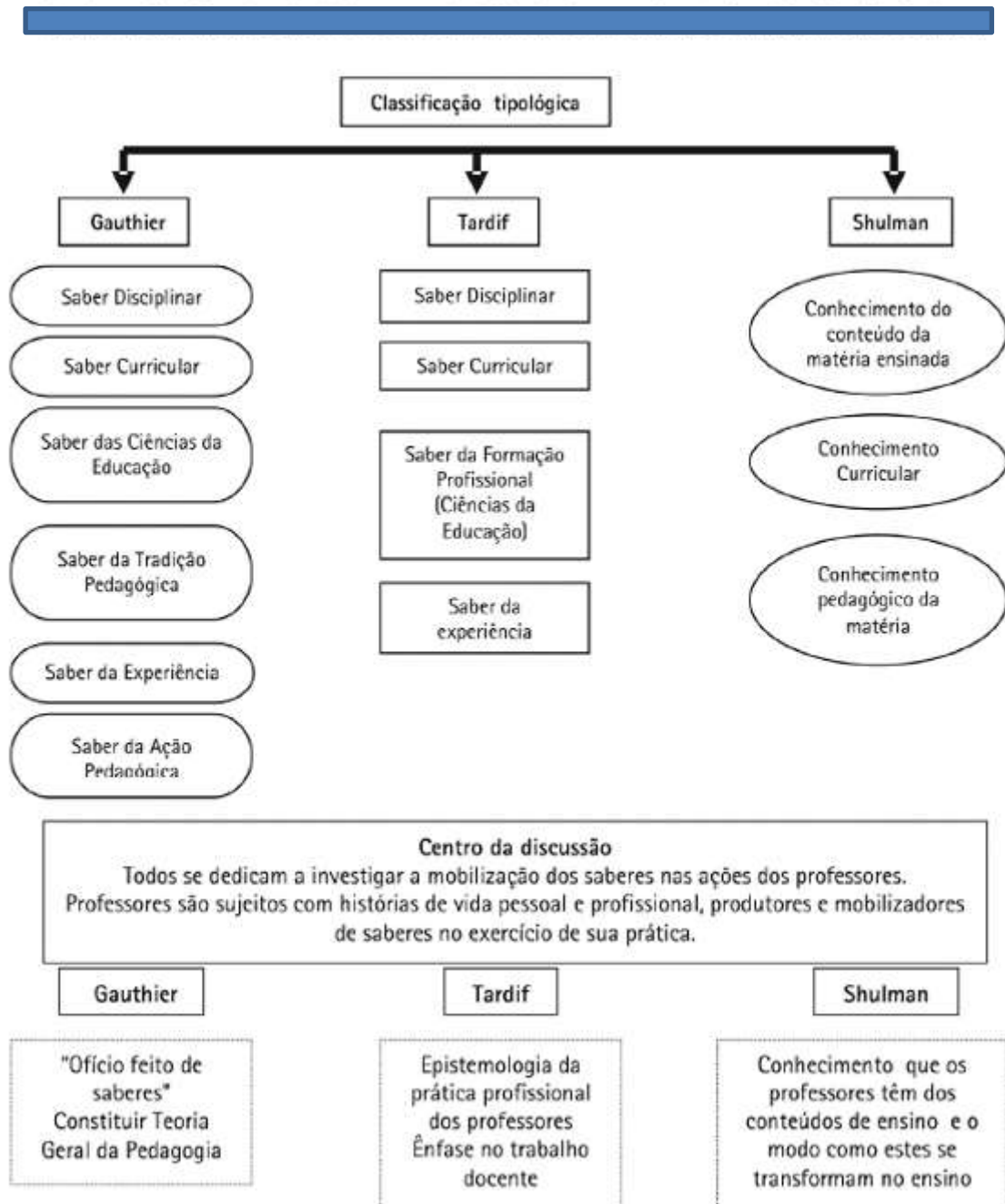
Se pensarmos em uma síntese das análises de todas as reflexões postas neste escrito, ancoradas nos autores aqui referenciados, poderíamos assinalar Shulman (1987) e Garcia (1999), por exemplo, com o entendimento de que os saberes pedagógicos se referem ao conhecimento de temas próprios da docência, tais como, currículo, transposição didática, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, estratégias didáticas, planejamento de ensino, avaliação, conhecimento dos documentos norteadores do sistema educacional de seus fundamentos filosóficos e históricos e relação professor-aluno (SHULMAN, 1987; GARCIA, 1999). Bem como Gauthier et al. (1998), ao afirmar: “os saberes pedagógicos gerais integram-se aos demais saberes, portanto, fundamentam a ação pedagógica do professor em sala de aula”.

A partir dos autores e classificações apresentados consideramos que existem diversas tipologias que se referem à temática saberes docentes. Percebemos também que o saber é constituído não só de conhecimentos específicos, técnicos e voltados ao saber fazer, mas principalmente, por meio da realidade social e da experiência vivida pelos professores.

Feita a apresentação das concepções e tipologias acerca do saber docente e, apresentando como principais referenciais teóricos Gauthier, Tardif e Shulman, apresentamos a seguir, de forma resumida e elaborada por Almeida e Biajone (2007), suas tipologias acerca dos saberes nas ações dos professores como sujeitos que possuem uma história de vida pessoal e profissional e que, portanto, são produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática.

Entendemos que o esquema aqui posto congrega conceitos, linhas e posições dos autores sobre os saberes, facilitando não só o fechamento das discussões, mas também a opção teórica escolhida nesta tese para análise dos dados obtidos no campo empírico.

Figura 2 - Tipologias dos saberes docentes – Gauthier, Tardif e Shulman



Fonte: Almeida e Biajone (2007)

Diante do que foi exposto, reafirmamos nossa escolha pela teoria de Tardif (2014), especificamente pelo propósito da junção de saberes distintos provenientes de diferentes fontes: dos saberes pessoais, da formação escolar, da formação profissional para o magistério, dos programas e livros didáticos, e, por fim, da experiência profissional.

4.2 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEITUAÇÃO E VÍNCULO COM A TESE

A proposta desta sessão é articular a discussão anterior, voltada para os saberes docentes com a formação pedagógica. Entendemos que, tal como já explicitado por Tardif (2014), as fontes de saberes docentes são oriundas de fontes diversas, todavia, para se tornar um professor, é necessário que ele possua uma formação pedagógica adequada.

A educação se insere em todos os âmbitos da sociedade, seja em torno de relações interpessoais, seja na sua estrutura, espiritualidade e integridade. Como a história e o desenvolvimento das sociedades estão atrelados aos valores que a regem, a história da educação é essencialmente dependente das transformações desses valores sociais. Toda educação é resultado de normas que regem as comunidades humanas, quer seja de uma família, de uma classe ou de uma profissão, ou ainda de um agregado mais vasto como uma empresa, ou de um grupo étnico ou de um Estado (JAEGER, 2010). A educação envolve o ensino e, para ensinar, é imperativo possuir formação pedagógica.

Nos dias atuais, é impossível falar em ensino sem compreender a formação pedagógica do professor, um dos objetos de estudo desta tese de doutorado. É do conhecimento de todos o fato de que a formação teórica e prática do professor contribui para a melhora da qualidade de ensino. Desta feita, resta compreender como se dá a formação pedagógica do Enfermeiro bacharel docente, a quem cabe, como e onde ocorre? Postas as questões (a quem cabe, como e onde ocorre), discutiremos essa formação em cursos de graduação e de pós-graduação.

Inicialmente consideramos necessário ampliar o campo de análises sobre a formação pedagógica, para, posteriormente, inserir e articular este entendimento ao nosso foco de estudo.

Há algumas décadas, acreditava-se que, quando terminada a graduação, o profissional estaria pronto para atuar na sua área para o resto da vida. Findava-se o curso, estava assim realizada a sua formação. Desde principalmente meados do século XX, sabe-se que essa realidade é muito diferente, principalmente para o profissional docente. Esse deve estar consciente de que sua formação é permanente e é integrada no seu dia-a-dia nas escolas (NEVES, 2016) e nas universidades.

Para muitos autores da área educacional, sobretudo, entre eles, Snyders, (1990), o professor não deve se privar de estudar, uma vez que o prazer pelo estudo e pela leitura devem ser evidentes, senão, não irá conseguir passar esse gosto para seus alunos. Acrescenta ainda o autor que o professor que não aprende com prazer não ensinará com gosto. Há uma vasta literatura que trata do assunto, articulando a necessidade do estudo e ou formação contínua com o prazer pelo próprio estudo, até como inerente à profissão do magistério. O prazer em ensinar é característica de professores considerados de excelência, seja na educação básica ou no ensino superior, foco desta tese.

Os constantes debates e estudos sobre a docência, sejam no âmbito nacional ou internacional, têm em comum o ponto de que não basta ter apenas o domínio do conteúdo específico da matéria para saber repassá-lo. Ser professor, na análise de Imbernon (2004) e Nogueira (2003), demanda ir muito além das características historicamente consolidadas por um ensino tecnicista e pela exclusiva transmissão de conhecimentos. É necessário para eles que o professor tenha formação científica, pedagógica, prática, técnica e política, desenvolvendo assim, as competências profissionais de um educador.

Na lógica dessa posição, Farias (2014) assinala que o trabalho desse profissional repousa num determinado campo disciplinar de formação, que adquire o domínio teórico de conteúdo específico, o saber/conhecimento dos conteúdos a ensinar. O saber ensinar, por sua vez, supõe o domínio de outro campo, o campo pedagógico, que proporciona uma formação com fundamentos também em conhecimentos/saberes teóricos. Assim, seu trabalho possui uma dupla competência: disciplinar e pedagógica.

Na área da saúde, em que se enquadra o docente Enfermeiro bacharel, foco deste estudo, a docência deveria incluir não só as competências técnico-científicas, mas também a competência didático-pedagógica, a fim de favorecer o desenvolvimento qualitativo do processo de ensino-aprendizagem, pois ações pedagógicas inerentes à formação de quem aprende exige o domínio técnico, político e científico sobre planejamento, avaliação, controle e organização.

Os conhecimentos ou as competências, ou ainda os resultados de uma formação como a idealizada por Vasconcelos (1998), por exemplo, incorporam e/ou possuem uma natureza empreendedora que pode estimular a perspectiva crítico-

reflexiva do docente, que no entendimento de Schön (1992) e Nóvoa (1992) é geradora de pensamento de autoformação participativa e autônoma. O professor, para os autores, necessita e precisa ser capaz de refletir sobre a ação, implicando um compromisso não apenas do docente, mas também da instituição.

Faria (2004) complementa essa posição com a afirmação de que a formação inicial e continuada de docentes auxilia o professor no exercício de sua função, pois não basta sua vontade em investir nessa formação, as instituições de ensino devem possibilitar que esta prática se concretize. Nesse sentido já se observam algumas iniciativas das instituições universitárias, muitas delas, principalmente as públicas, iniciaram algumas políticas de formação, criando comissões para cuidar desta formação pedagógica de seus docentes.

Fica evidente que a universidade ocupa um papel essencial para a formação do professor. Segundo Neves (2016), cabe a ela o papel de oferecer o potencial humano, físico e pedagógico para que essa formação aconteça no melhor nível de qualidade. Por outro lado, para o autor, não é raro encontrarmos profissionais que responsabilizam a instituição pelo desajuste entre as informações recebidas e a sua aplicabilidade. Defende que a formação será completa, apenas quando tais profissionais se auto produzirem. Aqui se evidencia também, não somente a responsabilidade institucional na formação, mas também a do próprio profissional.

Esta posição é reforçada por Nóvoa (2016), quando relata, em uma de suas produções, que os professores têm de se assumir como produtores da sua profissão. Neves (2016) complementa, afirmando que o desenvolvimento profissional corresponde ao conhecimento acumulado ao longo da vida. Uma boa graduação é necessária, mas também é essencial atualizar-se sempre; isso contempla a necessidade da formação continuada no processo da atuação profissional, portanto, a necessidade de reconstrução do saber. Tais reflexões e posições dos autores, antes assinaladas, voltam-se para todas as formações ou, mais precisamente, para todos os cursos que formam os profissionais que atendem às demandas da sociedade.

Notadamente, como esta tese se volta à formação pedagógica do professor de Enfermagem, a seguir iniciaremos uma discussão acerca das legislações pertinentes que ampara oficialmente esta formação em cursos de graduação e pós-graduação, temática na qual inserimos nossas inquietações

expostas desde o texto introdutório desta tese com a pergunta: quem forma o docente enfermeiro? Quais as prerrogativas para que um enfermeiro possa lecionar no Ensino Superior, por exemplo? A próxima subseção pretende contemplar parte destas questões. Ou outras anteriormente postas e bem semelhantes a essas no início do escrito desta seção.

4.3 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE ENFERMEIRO: UM OLHAR ACERCA DA LDB E DAS DCN

Com a LDB/96 estabelecida, anos depois, já no século XXI, observamos que começam a surgir, especificidades no campo de formação de professores, dependendo de cada curso.

Na LDB/96 relacionada ao seu TÍTULO VI: Dos Profissionais da Educação - especificamente nos artigos 61e 62, é citado que:

Art. 61: a formação de profissionais da Educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis de modalidade de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: 1. Associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacidade em serviço; 2. Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades

Art. 62: a formação de docentes para atuar na formação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade normal

Observamos que a LDB em 1996 vai assinalar em seus artigos que a formação para docência far-se-á em nível superior, em curso de graduação em Licenciatura plena.

Revisitando os currículos do curso de Enfermagem da UECE (SILVA, 2015), observamos que, a partir de 1981 a 1985.1, eram ofertadas no 5º e no 6º semestre as disciplinas de Licenciatura para aqueles alunos que se interessassem em ter essa formação integralizada ao seu currículo, tais como: didática geral, didática aplicada à enfermagem, fundamentos do ensino de 1º e 2º graus e várias outras disciplinas optativas. Essa oferta, ainda segundo a autora (SILVA, 2015), permanece no currículo até 1996.2. No currículo de 1997, desaparece a oferta de disciplinas que integralizem a formação do aluno também como licenciado.

Permanecem disciplinas optativas, mas sem nenhuma relação com a formação pedagógica do aluno.

No site da UECE em 1997, percebemos que foram ofertadas as duas modalidades do curso (bacharelado e licenciado). No entanto, a partir de então, se o aluno quisesse ser licenciado, teria que ser formado em curso de Graduação Plena. Como nos parece que não houve nenhuma procura a partir de então, acredita-se, pelo menos nos falam as coordenadoras do curso, que a modalidade de licenciatura passou a não ser mais ofertada pela UECE. No caso, entende-se, por falta de demanda. Em 2005, esta oferta desaparece do site da UECE, ficando somente a modalidade bacharelato.

Como a grande demanda do mercado de trabalho para o Enfermeiro é na assistência e esta se apresenta no bacharelato, entendemos que daí veio a opção do aluno para se inscrever somente para esta modalidade. A licenciatura plena, por exigir uma formação integral e não mais integralizada ao bacharelato, como era antes da LDB/96, deixa de ser ofertada pelo menos na UECE.

Com o direcionamento da LDB/96, vão surgir as Diretrizes Curriculares Nacionais. As Diretrizes Curriculares Nacionais de Enfermagem – DCN vão surgir no ano de 2001, através da Resolução CNE/CES nº 3, com o objetivo de subsidiar a organização, o desenvolvimento e a avaliação dos projetos pedagógicos dos cursos de Enfermagem das Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil (DCN, 2001).

Ao ler o texto das Diretrizes, destacamos os artigos da citada resolução que possuem correspondência com o tema tratado nesta tese sobre saberes docentes e formação pedagógica. Observamos, como é esperado, que as DCN, com suas resoluções, objetivam e indicam com mais clareza, como é de se esperar, onde e como as determinações da Lei maior serão cumpridas, diante das especificidades de cada profissão. O artigo 3º das DCN para o Ensino de Graduação em Enfermagem apresenta (DCN, 2001, p. 3), como em textos anteriores assinalamos, mas é importante reafirmar, que

O perfil do formando egresso/profissional: I - Bacharel - Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano; e II - Enfermeiro com Licenciatura em Enfermagem capacitado para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Enfermagem (grifo nosso).

Vale destacar que, no artigo citado, é realizada a distinção entre o Enfermeiro bacharel e o licenciado. De forma clara, a característica do bacharel é a de um profissional voltado ao saber fazer técnico, específico da Enfermagem, para atuar no campo informal, ou seja, hospitais, clínicas, postos de saúde, etc. Já o licenciado se caracteriza também pela possibilidade de atuação em ambientes formais de ensino, no caso, nos níveis especificados. Questão que, em texto anterior, trazemos e até explicitamos o que aconteceu com o curso de Enfermagem da UECE.

Observa-se que as diretrizes mantêm de forma mais clara o espaço da licenciatura no seu texto, no caso, como curso de graduação plena, no entanto, concretamente, em termos do Estado do Ceará não existe, atualmente (2019), nenhum curso de graduação em Enfermagem que ofereça licenciatura.

No caso do curso da UECE, essa instituição tem sempre, desde sua origem 1975, curso de bacharelato com conteúdos fortemente assistenciais, fato que pode ser comprovado na análise que faz Therrien et al (2008, p. 255), quando assinala:

Tanto os cursos de enfermagem mais antigos no estado, tal como o da Universidade Estadual do Ceará, quanto os demais fundados nas décadas de 1980, 1990 e anos 2000 estão adotando, desde 1997, um currículo com base na proposta do modelo atual de assistência à saúde. Este modelo é regulamentado pela Portaria nº 1.721, de 15 de dezembro de 1994, do Ministério da Educação, que estrutura o conteúdo mínimo e a duração do curso de graduação em enfermagem para o país como um todo. Essa portaria, entre outras atribuições, determina as diferentes áreas temáticas nas quais devem estar contidas as matérias e as disciplinas relativas a ciências biológicas e humanas, indicando carga horária, créditos e percentuais que devem corresponder a cada área, assim estabelecidos: Bases Biológicas e Sociais de Enfermagem: 25% da carga horária; Fundamentos de Enfermagem: 25% da carga horária; Assistência de Enfermagem: 35% da carga horária, onde se incluem obrigatoriamente os conteúdos teórico-práticos; Administração em enfermagem: 15% da carga horária (conteúdos teórico-práticos); Depois de cumpridos todos os créditos, fixa a obrigatoriedade de desenvolvimento das atividades de campo prático supervisionado, em hospitais, ambulatorios e rede básica dos serviços de saúde (...)Todavia, com a implantação do novo currículo, a UECE aponta para um perfil de profissional preparado para atuar nas áreas clínicas e hospitalares.

Podemos perceber, no texto do artigo 3º da DCN (2001), que o bacharel recebe formação para tratar da promoção da saúde por meio de ações de prevenção, cuidado clínico e diagnóstico. No caso, é preparado para exercer a função precípua da profissão, a assistência e o cuidado, discussão antes demarcada. Já o licenciado recebe formação pedagógica, mesmo que não

direcionada ao Ensino Superior, mas lhe são oferecidos noções e saberes docentes específicos ao exercício da docência. O artigo 6º (DCN, 2001, p.4) explica que:

Os conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Enfermagem devem estar relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrado à realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em enfermagem. Os conteúdos devem contemplar: I – Ciências Biológicas e da Saúde; II – Ciências Humanas e Sociais; III – Ciências da Enfermagem: a) Fundamentos da Enfermagem, b) Assistência em Enfermagem, c) Administração em Enfermagem, e d) Ensino da Enfermagem (grifo nosso).

Os conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Enfermagem, citados no artigo 6º, devem contemplar o Ensino da Enfermagem, que, por sua vez, apresenta temas pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem; tais temáticas não são citadas, no caso, são explicitadas no artigo 13 (DCN, 2001, p.6): “a Formação de Professores por meio de Licenciatura Plena segue Pareceres e Resoluções específicos da Câmara de Educação Superior e do Pleno do Conselho Nacional de Educação”.

Como são funções do profissional de enfermagem (assistência, gestão/administração, ensino) explicitadas na Lei 7.498 de 25 de junho de 1986 – Decreto nº 94.406 de 8 de junho de 1987 do Exercício Profissional desta categoria desde, portanto, o ano de 1986 - o ensino, não poderia deixar de ser contemplado pelas DCN voltadas para a formação da Enfermeira. No entanto, em termos de prioridade nos parece que é referido como uma das últimas competências a ser adquiridas. Entendemos que, se a função maior é a assistência, o ensino, a pesquisa e a gestão seriam complementárias e, portanto, não tão importantes eixos tratados na resolução.

Ao buscarmos os Pareceres e Resoluções específicos da Câmara de Educação Superior e do Pleno do Conselho Nacional de Educação para cursos de formação de professores, percebemos que tais documentos estão inseridos e concretizados nas DCN para Formação de Professores – DCNFP, instituída em 2001 (DCNFP, 2001). Nesse documento, citado no parágrafo anterior, específico para licenciatura, institui-se, em seu artigo 2º, formas de orientação à formação docente, entre os quais

o preparo para: ensino voltado à aprendizagem do aluno; acolhimento e trato da diversidade; exercício de atividades culturais; aprimoramento nas práticas investigativas; elaboração e execução, envolvendo práticas curriculares; utilização de tecnologias de informação e comunicação para o

ensino; desenvolvimento de hábitos de colaboração e trabalhos em equipe (DCNFP, 2001, p 02).

Observa-se uma orientação geral e, portanto, ampla a todos os que seguirem a docência e, no texto, há o cuidado direcionado ao aluno e às atividades a serem desenvolvidas com ele e para ele. Consideramos, já que tratamos neste estudo sobre saberes docentes e formação pedagógica, que as formas de orientação citadas, quando bem realizadas e vivenciadas, proporcionam formação pedagógica. No artigo 3º, os princípios norteadores para formação de professores em curso de licenciatura consideram os princípios da competência para o ensino; a coerência entre a formação e a prática do futuro professor; e a pesquisa, como foco no processo ensino aprendizagem (DCNFP, 2001).

Novamente o exposto nos faz compreender que o licenciado percorre um caminho de formação pedagógica, inclusive incorporando a pesquisa como processo de ensino-aprendizagem, o que, mais uma vez justifica a ausência de professores enfermeiros em nosso estudo, já que estes, licenciados, como se vê, apresentam saberes docentes adquiridos desde a graduação.

No artigo 6º, são elencadas as considerações que um projeto pedagógico de curso de formação de professores, em nosso caso a Licenciatura em Enfermagem (se tivesse sendo ofertada), deveria apresentar; entre elas, estão: as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico e as referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica (DCNFP, 2001).

Com base na leitura e análise do texto das DCN, evidencia-se a comprovação de que o licenciado em Enfermagem possui formação em competências pedagógicas, como citado no artigo 6º das DCNFP para cursos de formação de professores. Mesmo entendendo que as DCN são de 2001, mais uma vez lembramos que a UECE desde 1997 não oferta a graduação em Enfermagem na modalidade de licenciatura plena, fato que reforça a proposta desta tese de doutorado ao estudar professores bacharéis e analisar a constituição dos seus saberes docentes e sua formação pedagógica, uma vez que essa, pelo menos na UECE, não vem acontecendo na formação inicial. Dito isso, cabe-nos buscar o se e o como essa formação acontece em nível de pós-graduação, já que nosso foco

também são os docentes enfermeiros bacharéis do ensino superior em cursos de Enfermagem.

Voltando à contextualização das questões sempre colocadas neste escrito, espera-se que um professor, segundo Cunha (2006), conheça os conteúdos específicos de sua especialidade e aproprie-se, por meio da pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, de saberes legitimados para lecionar. Assim sendo, essa afirmação do autor, não faz parte somente do que está escrito na Lei (LDB/96); como nos parece, já faz parte do senso comum acadêmico educacional, uma vez que, não somente Cunha, mas diversos outros estudiosos já chegaram a este entendimento (CORRÊA, RIBEIRO; 2013).

No Brasil, o aparato legal que formaliza a política pública de formação para o professor do Ensino Superior é ditado pelo Conselho Federal de Educação (CFE). O CFE, por meio da Resolução 12/83, portanto, anterior à LDB de 1996, estabeleceu que um sexto da carga horária de cursos de pós-graduação, *lato* ou *strictu sensu* devem ser voltados a disciplinas de origem pedagógica (SOARES; CUNHA, 2010). Para seguir as normas da referida resolução, os cursos passaram a incluir em suas matrizes a disciplina de Metodologia do Ensino Superior. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2008) e Masetto (2001), tal ação, quando realmente existe, se resume a oferta de uma disciplina, de 60 horas nos referidos cursos. Assim, fica a pergunta: como se formam professores, com todo o saber docente necessário que esta profissão exige, em 60 horas?

Em 1996, é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996); como em textos anteriores, já assinalamos que cita em seu artigo nº. 66 que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. A LDB, que sai em meados da década de 1990, teve um longo caminho para ser implementada, o que vai acontecer muito tempo depois, com todas as questões que se colocam e que tem como foco a discussão da possibilidade de formação pedagógica em apenas uma disciplina de 60 horas.

Após três anos de publicação da LDB/96 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) publicou, em 1999, a circular que tornava obrigatório o estágio docente para os bolsistas de agências de fomento que cursassem mestrado e doutorado (LOURENÇO, LIMA, NARCISO, 2016).

Para Pachane e Pereira (2004), a formação continuada e pedagógica dos docentes do Ensino Superior ficava a cargo de cada instituição, discussão já realizada no início deste escrito. Na verdade, como lembra Bastos (2007), só há dois critérios para o ingresso na docência no Ensino Superior: o conhecimento específico da disciplina a ser ensinada e a titulação. Bastos (2007) alerta para o fato de que, como a legislação não é específica e clara, as instituições não necessitam cobrar ou legitimar saberes pedagógicos de seus docentes.

Nesse entendimento, os cursos de mestrado e de doutorado acabam se tornando um momento de possível aprendizado para docentes que não possuem formação e saberes pedagógicos (ISAIA, 2006; PIMENTA; ANASTASIOU, 2008; CUNHA, 2009; MASETTO, 2012; CORRÊA, 2013; RIBEIRO, 2013). Portanto, o debate que se refere à formação de professores no Ensino Superior perpassa pela pós-graduação, independente da área de conhecimento (LOURENÇO, LIMA, NARCISO, 2016).

Isaia (2006) destaca que muitos professores, embasados no que a legislação cobra, desconsideram a existência da formação pedagógica e valorizam apenas o conhecimento específico para a profissão como desempenho docente.

Refletindo sobre o exposto, percebemos que, para ser docente, basta cursar mestrado e/ou doutorado, não há exigências de saberes específicos para a ação pedagógica.

No caso específico da UECE, fomos em busca de como se dá a formação pedagógica no Programa de Pós-Graduação em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde-PPCCLIS⁹, mestrado e doutorado.

Analisamos sua proposta, sobretudo, de conteúdos expressos em sua matriz curricular. O referido programa foi selecionado para nossa análise, pois é de um segmento da Enfermagem de origem da própria IES, aqui pesquisada, e recebe prioritariamente enfermeiros bacharéis.

Ao verificar o *site* do PPCCLIS verificamos que o objetivo do programa é:

⁹ O Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* - Mestrado Acadêmico Cuidados Clínicos em Saúde (CMACCLIS), com área de concentração: Cuidados Clínicos em Saúde e Enfermagem da Universidade Estadual do Ceará foi criado pela resolução nº 392 CONSU, de 25 de abril de 2003, recomendado pela CAPES na reunião do Conselho Técnico Consultivo (CTC), em 05 de novembro de 2004. Teve início em março de 2005. Data de aprovação do CEPE: 27/12/2002. Resolução: 2494/2002. Dados retirados do site do programa: http://www.uece.br/cmaccclis/index.php?option=com_content&view=article&id=73&Itemid=147

Capacitar o enfermeiro para a análise crítica do cuidado clínico na pesquisa, no ensino, na assistência e na gestão em enfermagem e saúde, considerando os fundamentos éticos, políticos e sociais; habilitar o enfermeiro para a pesquisa, o ensino, a assistência e a gestão; contribuir para formação profissional do enfermeiro e crescimento da Enfermagem como ciência, arte e tecnologia, considerando as dimensões individual, coletiva e interdisciplinar no campo clínico da saúde; estimular a produção de saber em saúde e em enfermagem, com responsabilidade social de acordo com as necessidades de saúde da população; ampliar as bases filosóficas, teóricas e metodológicas do saber em Enfermagem para implementação de tecnologias inovadoras no cuidado clínico em enfermagem e saúde na prática clínica profissional (PPCCLIS, 2019, s/p).

Como se constata, logo no início do texto destacado, um dos objetivos do curso é capacitar/habilitar o enfermeiro para a análise crítica e para o ensino do cuidado clínico. Com este propósito de ensino, os cursos de mestrado e doutorado do PPCCLIS ofertam uma mesma disciplina obrigatória, com 2 créditos e 30 horas, denominada “Metodologia do Ensino de Enfermagem em Saúde”, sob a responsabilidade das Professoras Enfermeiras Dra. Vera Lúcia Mendes de Paula Pessoa e Dra. Raquel Sampaio Florêncio. Encontramos aqui o não atendimento à Lei que indica 60 horas para disciplinas voltadas para a formação pedagógica nesses cursos, informação exposta por nós anteriormente. Assim, as 60 horas estariam vinculadas à realização da obrigatoriedade do aluno cursar mestrado e doutorado na mesma instituição e programa.

Ao analisar a ementa da citada disciplina, constatamos que componentes didáticos são discutidos, tais como: estruturas que norteiam o ensino de Enfermagem no Brasil; conteúdos pedagógicos dos espaços de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em Enfermagem; ações educativas e vivência do ato docente quanto ao planejamento, execução e avaliação.

Nesse sentido, evidenciamos que as disposições da ementa apresentam temáticas relevantes para a formação pedagógica de futuros docentes, disponibilizadas, no entanto, somente em 30 horas. Nesse sentido, a pergunta que fica é se, em 30 horas aula, essa formação pode ser considerada suficiente. Respostas que só teríamos em um processo de observação *in locus* e com os depoimentos dos próprios alunos e professores da disciplina, sobre a questão a qual esta tese não se propõe a responder, mas somente a confirmar sua existência.

Com relação aos enfermeiros bacharéis docentes desta pesquisa, o que constatamos é que, independente de possuírem formação voltada para os saberes pedagógicos (amparados pela LDB/96, mas implantada já bem recentemente em

30h pelas pós-graduações, inclusive da UECE), eles já se encontram amparados pela lei e, como tal, oficialmente podem ministrar aulas no Ensino Superior. Frente ao exposto, Lourenço, Lima e Narciso (2016, p.49) ainda questionam:

Cabe a quem educar os professores para a docência superior? Que concepção de educação merece ser priorizada e por quê? Enquanto a questão não é encarada como prioritária pela política educacional, esta responsabilidade tem recaído, no plano individual, sobre cada professor; no plano institucional, sobre algumas instituições de educação superior sensíveis à necessidade de investir na formação de seu corpo docente – até por uma questão de sobrevivência frente ao competitivo mercado educacional (...). Ou seja, professores e estabelecimentos de educação superior, conscientes dos desafios colocados por uma sociedade cada vez mais insatisfeita com a qualidade da educação formal oferecida, investem os esforços possíveis na realização de atividades que promovam a educação continuada e a capacitação docente.

Concordamos plenamente com o que assinalam Lourenço, Lima e Narciso (2016) e até identificamos que algumas instituições, principalmente públicas, já iniciaram programas de formação pedagógica de seu quadro de docentes. Este caminho, no entanto, tem sido lento; e o que se observa, na realidade, é que são os professores, cada um de forma individual, que investem, a duras penas, na sua qualificação profissional. E se assim acontece, também para nós ainda ficam questões que os docentes, sujeitos desta tese, remetem a si mesmos e respondem como, onde e com que dificuldades adquirem sua formação ou saberes para o exercício da docência no ensino superior em cursos de Enfermagem.

5 O CAMINHO TEÓRICO METODOLÓGICO

Muita calma pra pensar
E ter tempo pra sonhar
(Corcovado, Tom Jobim)

Para se traçar um caminho é preciso ter calma, pensar nos possíveis trajetos que nos conduzem ao ponto de chegada. Refletir sobre quais as manobras e as estratégias devem ser adotadas no caso de a rota ficar obstruída, optar por um tráfego viável. Em se fazendo calmamente essa reflexão, para escolhermos o melhor ou o mais adequado caminho a trilhar, deparamo-nos com a realização de um sonho. Quando encontramos o percurso mais acessível e adequado para as nossas possibilidades, a chegada será sempre em um bom lugar, não somente prazeroso, mas exitoso. Seguimos na trilha de Jobim com muita calma para pensar e ter tempo para sonhar, embora com os pés na realidade, no campo empírico dos dados.

Neste capítulo, são apresentados os caminhos que se entende sejam mais adequados metodologicamente para contemplar as questões levantadas no texto introdutório e mais especificamente respondam aos objetivos propostos neste estudo de tese. Este capítulo foi subdividido com informações sobre: a) Campo do Estudo; b) Paradigma no qual nosso estudo se ancora; c) Abordagem do estudo; d) Método: pesquisa descritiva do tipo estudo de caso; e) *Locus* da investigação; f) Participantes da pesquisa; g) Período e coleta de dados; h) Análise de dados; e, por fim, i) Procedimentos éticos.

O caminho metodológico requer sempre uma fundamentação teórica na qual a investigação encontre a âncora argumentativa das escolhas de pesquisa, abordagem, método e, inclusive, paradigma de ciência.

Metodologia é uma palavra derivada de método, vem etimologicamente do Latim *methodus*, cujo significado é caminho ou a via para a realização de algo. Com amparo no entendimento de Minayo (2008, p16), compreendemos e inserimos nossa metodologia. Para a autora,

metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Nesse sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas (...) o método é a alma da teoria (...) a metodologia inclui as concepções teóricas de

abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador (MINAYO (2008 p16).

É com este entendimento que fizemos as nossas escolhas e definimos o caminho apresentado em sub tópicos a seguir.

5.1 CAMPO DO ESTUDO

No que se trata de concepções teóricas, recorreremos inicialmente às posições e compreensões de Gatti (2012). Segundo a autora, na sociedade contemporânea, as pesquisas no campo da educação estão apresentando uma busca por maior qualidade. Para ela, estudos nesse campo vêm sofrendo imposições científicas, profissionais, políticas, administrativas e econômicas, quase sempre contraditórias. Todavia, no entendimento de Gatti (2011) tais embates não são assimilados e discutidos, no caso, pelos que produzem pesquisas em educação.

Quanto à temática e à busca de qualidade nas pesquisas realizadas no caso, no campo da educação, observamos que é sempre recorrente a posição voltada para compreender a construção metodológica, para entender os conceitos de caracterização do campo e para se questionar acerca de identidade e formas investigativas. Necessitamos, assim, apoderarmo-nos dos aspectos de validade de nossas pesquisas, para que as mesmas apresentem consistência investigativa e rigor no campo escolhido.

Gatti (2012) ainda nos lembra de que três aspectos interferem na identificação no campo da nossa pesquisa em educação, enquanto campo científico, são eles: a) denominações e conceitos utilizados; b) a ideia de campo; e c) as questões de identidade e formas investigativas.

No que se refere a conceitos utilizados e, entendendo que no contexto internacional, ainda de acordo com Gatti (2012), as pesquisas se utilizam do conceito amplo do campo de educação sem especificar claramente seu significado, questionamos o sentido da utilização dos termos. É necessário, nesta perspectiva, compreender e então selecionar o conceito utilizado de campo de pesquisa.

Ao recorrer à expressão “pesquisa em educação”, defendemos uma posição integradora, que engloba várias áreas, porém com um objeto único, os processos educativos. Se escolhermos “ciências da educação”, sinalizamos uma

ótica que diferencia vários campos de investigação em educação. Assim sendo, assumimos, nesta tese, o conceito de campo relacionado à “pesquisa em educação”, pois buscamos integralizar os saberes e os conhecimentos prévios que possuímos com o fenômeno a ser estudado, com finalidade única de entendimento de processos educativos, no caso, os saberes docentes e a formação pedagógica de professores enfermeiros bacharéis.

Quanto à ideia de campo, ancorada em Gatti (2012), compreendemos que tal entendimento se constitui na interdisciplinaridade, entretanto embebida de propósitos claros e abrangentes e de estruturas conceituais, apresentando uma caracterização mais clara na área acadêmica e investigativa.

No que se refere à identidade e as formas investigativas, nossa tese se enquadra, no discurso de Gatti (2012), como uma abordagem que trata de temas de certa forma biográficos (profissionais ou acadêmicos), onde se busca, como pesquisador, compreender os processos formativos individuais, finalidade inerente a proposta desta tese. A autora (GATTI, 2012) ainda alerta que estes estudos, imersos na subjetividade, necessitam de objetividade com o intuito de clarificar a investigação, cuidados que se pretende tomar.

5.2 PARADIGMA NO QUAL NOSSO ESTUDO SE ANCORA

De forma geral, defendem-se três grandes paradigmas na ciência no campo da pesquisa: o paradigma positivista, a fenomenologia e o marxista.

Para o paradigma da fenomenologia, adotado neste projeto de tese, a realidade é diversa, intangível e holística. O foco é na interpretação dos fenômenos e não se buscam generalizações, o mais relevante é compreender os fatos. Os valores do investigador exercem influência no processo. O paradigma da fenomenologia pretende substituir as noções científicas da explicação, previsão e controle do paradigma positivista pela compreensão, significado e ação (COUTINHO, 2005), inserindo-se no mundo dos sujeitos em determinado contexto.

Fenomenologia, na concepção da palavra significa o estudo dos fenômenos, daquilo que aparece à consciência, daquilo que é dado, buscando explorá-lo (HEIDEGGER, 1999). Aqui, na presente tese, nosso fenômeno são os saberes docentes e a formação pedagógica de professores enfermeiros bacharéis.

O fundamental neste paradigma é a descrição densa, daí a necessidade de incluí-lo em nosso estudo.

A descrição fenomenológica é, portanto, necessária para evidenciar o fenômeno em si. Na fenomenologia, o pesquisador deve levar em conta sua própria experiência de vida, para que assim possa questionar o fenômeno estudado (HEIDEGGER, 1999). Para este estudo, assumimos Heidegger (1999) como referência do paradigma da fenomenologia. De acordo com o autor, o fenômeno não se mostra diretamente e, sim, se mantém velado frente ao que se mostra ao mesmo tempo, a constituir o seu sentido.

Entendemos que a seleção do paradigma não é um processo simples, nem imediato segundo Coutinho (2005), já que os mesmos nem sempre competem entre si; os antigos não morrem, na maior parte das vezes são “completados”. Apesar de considerarmos um estudo predominantemente fenomenológico, reforçamos a ideia de complementaridade em vez de incompatibilidade. Tal fato é denominado por Kuhn (1984, apud COUTINHO, 2005) como relatividade dos paradigmas científicos.

No paradigma da fenomenologia, o problema é conhecer uma situação e compreendê-la através da visão dos sujeitos (percepções e sensações); já o desenho de estudo exige uma forma aberta, flexível e emergente, e é por meio da interpretação que surgem os dados necessários à investigação (HEIDEGGER, 1999).

Nas pesquisas orientadas pelo paradigma da fenomenologia a amostra geralmente não se apresenta em grande número, pode ser formalizada por critério de saturação e não há necessidade de generalizações. As técnicas de coleta se voltam às vertentes qualitativas; a análise e interpretação de dados ocupa uma posição importante no processo de investigação, onde há a participação do investigado por meio de discussão. Durante a análise, não existe unanimidade acerca de determinadas questões. O que vale é a percepção dos envolvidos, mesmo que contraditórios (HEIDEGGER, 1999).

5.3 ABORDAGEM DO ESTUDO

Como referência direta do paradigma acima descrito e tido como o foco maior desta tese, nosso estudo se ancora na abordagem qualitativa, que é inerente aos que trabalham com o paradigma da fenomenologia, uma vez que somente por meio desse tipo de abordagem se consegue a compreensão do fenômeno. Em outras palavras, como afirmam Sandín e Steban (2010), procura-se compreender e interpretar em profundidade o fenômeno que se pretende estudar.

Para esse estudo, a abordagem foi selecionada devido ao fato de tratarmos da análise, dos entendimentos e compreensões acerca dos saberes docentes e da formação pedagógica de um grupo específico a ser investigado, no caso os docentes enfermeiros do curso de Enfermagem da UECE.

Além disso, por ser um estudo ancorado no paradigma da fenomenologia, que requer a interpretação de fenômenos, a abordagem qualitativa é considerada a ideal para compor pesquisas com este paradigma. Também recorreremos ao subjetivismo, característica da fenomenologia que, por sua vez, desencadeia a abordagem qualitativa (MINAYO, 2008).

Tratando-se da utilização de uma abordagem qualitativa, ancoramo-nos no entendimento de Bogdan e Biklen (1994) sobre expressividades da temática. Para esses autores, existem cinco características que, caso estejam presentes, é que indicam que um estudo se enquadra na abordagem qualitativa; são elas:

- a) a fonte direta dos dados é o ambiente natural dos envolvidos e o pesquisador é o coletor destes dados;
- b) os dados devem possuir um caráter predominantemente descritivo;
- c) o pesquisador deve se deter mais no processo do que no resultado;
- d) a análise deve ser indutiva e não dedutiva; e
- e) o entendimento que os atores informantes oferecem às suas experiências devem ser de relevância fundamental para a pesquisa (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p 83).

Entendemos que o objeto desta tese a ser pesquisado se insere nas cinco características elencadas por Bogdan e Biklen (1994), relação que a seguir assinalamos. Com relação a primeira característica (a), temos, como fonte direta dos dados, o local de trabalho dos informantes, e a própria pesquisadora irá realizar a coleta de dados. No que se refere a segunda característica (b), os dados coletados

nos documentos, por meio de questionário e entrevista, são de ordem prioritariamente descritivas, já que os envolvidos na pesquisa descreverão seus saberes e sua formação pedagógica; quanto a terceira característica (c), esta é percebida quando há intenção de conhecer para compreender, no sentido, sobretudo, das dificuldades na docência e as formas que desenvolvem para superá-las. Com relação a quarta e quinta características (d,e), a indução estará presente na análise, porque parte do foco da experiência dos professores na docência para se chegar a resultados, a partir de elementos previamente presentes nas falas dos professores; e compreendemos que as experiências dos atores informantes são de importância fundamental para o estudo, como cita Pimenta (1999) ao defender a existência de três saberes, dentre eles o da experiência, corroborando com a última característica que traremos na nossa coleta, relatos dos tempos de estudante.

O paradigma fenomenológico assumido por esta tese em que a abordagem qualitativa se insere apresenta sintonia, no nosso entendimento, com o método do Estudo de Caso, sendo o tipo de pesquisa descritiva, exploratória, e de campo.

5.4 MÉTODO: PESQUISA DESCRITIVA DO TIPO ESTUDO DE CASO

O Estudo de Caso, como método, foi selecionado como aquele que melhor se adequa ao estudo proposto nesta tese. Para dissertar acerca do Estudo de Caso, adotaremos, como referencial teórico, as compreensões de Yin (2001) e Stake (1998). Ao tratar da pesquisa do tipo descritiva, recorreremos, sobretudo, ao entendimento de Triviños (1987)

Para Yin (2001), o Estudo de Caso é uma investigação empírica que pesquisa um fenômeno em seu próprio contexto, daí sua relação com o paradigma selecionado, a fenomenologia, e a abordagem escolhida, qualitativa.

O Estudo de Caso se caracteriza, segundo Stake (1998), como um estudo aprofundado de uma determinada unidade em sua complexidade. É um estudo que se desenvolve com a finalidade de obter informações importantes para tomadas de decisões. No caso desta presente tese, estudamos o caso dos professores do curso de enfermagem da UECE no que se refere aos saberes docentes e a sua formação pedagógica, para, após a análise, obter resultados que, ao serem apresentados ao grupo, sirvam de subsídios para tomada de decisões. Em um âmbito maior, para que

sirvam ao Núcleo Estruturante Pedagógico desta instituição, também para subsidiar tomadas de decisões.

Para ambos os autores (Yin e Stake) o Estudo de Caso pode ser realizado com um indivíduo, um grupo, ou uma instituição. Deve ser um estudo com profundidade e o pesquisador deve ter profunda relação com o objeto de seu estudo (MAIA, NÓBREGA-THERRIEN, BARRETO, 2001).

Stake (1998) defende a ideia de que o Estudo de Caso busca a particularidade e a complexidade de um caso singular. Para Yin (2001), o objetivo do Estudo de Caso é compreender um caso em profundidade, evidenciar sua identidade e suas características próprias.

Quanto à tipologia do Estudo de Caso, ele se classifica em único, crítico ou múltiplo (YIN, 2001), ou intrínseco, instrumental ou coletivo (STAKE, 1998). O Estudo de Caso intrínseco de Stake (1998) equivale, no nosso entendimento, ao estudo de caso único de Yin (2001), ou seja, ocorre quando o pesquisador quer compreender com profundidade um caso específico, considerando suas peculiaridades. As tipologias ‘crítica’ e ‘instrumental’, utilizadas pelos autores citados, diz respeito ao interesse do pesquisador em utilizar o caso estudado como aporte para outra investigação. Já as tipologias de Estudos de Caso coletivo e múltiplos são terminologias bem aproximadas e nelas fica claro que o pesquisador não se encontra em um só caso, mas sim em vários, com o objetivo de investigar um fenômeno que envolve vários casos.

Esta tese realizou um Estudo de Caso intrínseco, segundo a compreensão de Stake (1998), ou único, de acordo com o entendimento de Yin (2001), já que, para nós, assemelham-se, além do fato de que nos detemos à compreensão de um único fenômeno de um determinado grupo social.

Mesmo não existindo um roteiro rígido para o Estudo de Caso, Maia et al (2001), ancorados pela leitura de Silva (2007) e Ventura (2007), apresentam as seguintes etapas que podem ser seguidas quando de sua realização, como: a) a delimitação do problema; b) a coleta de dados; e c) a organização e a redação final. Tais etapas foram seguidas nesta tese e são descritas no decorrer do texto.

No item “a”, sobre a delimitação do problema, os autores Maia et al (2001) alertam que, para a definição do problema como determinação de caso, deve-se atentar para a sua relevância e, do mesmo modo, esta deve ser explicitada. Em

nossa tese, o caso são os saberes docentes e a formação pedagógica de professores enfermeiros bacharéis do curso de Enfermagem da UECE. A relevância se encontra em muitos fatores, entre eles, ser um curso proveniente da primeira Escola de Enfermagem criada no Estado do Ceará no ano de 1943, portanto, pioneiro no ensino dessa profissão e dessa formação; também, por ser um dos cursos pioneiros no estado do Ceará que, juntamente com outros quatro, fundaram em 1975 a UECE; e pelo fato de proporcionar à sociedade profissionais de enfermagem comprometidos com o social, assim o caso já se faz pertinente para ser estudado.

O item “b” trata das possibilidades de técnicas quantitativas e qualitativas que podem ser utilizadas como complemento uma da outra, visando agregar o maior número de informações acerca do caso. Como há pouco assinalado, utilizaremos uma abordagem qualitativa inerente ao paradigma escolhido e adequada ao método e tipo de pesquisa descritiva. Esta tese irá recorrer a diversas técnicas, tais como: questionário, busca documental e entrevista; a descrição é apresentada em subtópico deste capítulo denominado Coleta de dados.

No item “c”, que trata da organização e da redação final, Silva (2007) e Ventura (2007) reforçam a importância das análises dos achados, uma vez que pretendemos analisar os dados para elaborar interpretações, exigência também do tipo de pesquisa escolhido, Estudo de Caso; da abordagem selecionada, Qualitativa; e do paradigma aqui definido, a fenomenologia.

Para Stake (1998), um estudo de caso é original quando apresenta um ou mais de um dos seguintes aspectos: natureza do caso; histórico do caso; contexto (físico, econômico, político, legal, estético etc.); outros casos pelos quais é reconhecido; informantes pelos quais pode ser conhecido.

No caso do presente estudo, consideramo-lo original, de acordo com a proposta de Stake (1998). Entendemos que a natureza, o histórico e o contexto do caso são características que, por si só, merecem ser estudados e pesquisados; é de natureza educativa e social, já que o estudo é realizado em uma IES pública; seu histórico, o curso da UECE, é o pioneiro na formação de enfermeiros no estado do Ceará; e é reconhecido pelo seu corpo docente, pelos quais estudamos seus saberes e sua formação pedagógica.

Yin (2001) descreve três situações nas quais o estudo de caso é indicado: a) quando o caso em pauta é crítico para testar uma hipótese ou teoria previamente

explicitada; b) quando o fato é extremo ou único; c) quando o caso é revelador, isto é, que ocorre quando o pesquisador tem acesso a uma situação ou fenômeno até então inacessível à investigação científica.

Em nossa presente tese, compreendemos que o Estudo de caso, conforme definições de Yin (2001), é indicado para tratar de um caso único, como já explicitado nos parágrafos anteriores. Entendemos que o curso da UECE, cenário desta pesquisa, constitui um caso único por ser originário da primeira Escola no Ceará; por ter, com outros cursos, fundado uma Universidade; e, conseqüentemente, já ter formado mais de 2.000 enfermeiros (UECE, 2017).

O Estudo de Caso, quanto aos instrumentos que nele podem ser utilizados para coleta de dados que vão constituir fonte de análise do caso, permite diversas possibilidades, tais como documentos, artefatos, entrevistas e observações (STAKE, 1998). Podem-se ainda utilizar levantamentos e gráficos e compor tabelas que servirão como fontes secundárias (YIN, 2001) de suporte para as análises. Ressaltamos que este estudo, como é descrito a seguir, utiliza instrumentos que possibilitam análise de documentos, o próprio questionário e a entrevista, que contemplam os objetivos desta tese.

Em relação à coleta de dados, em termos de Estudo de Caso, Stake (1998) indica que esse procedimento deve ser organizado em torno de um pequeno número de questões sobre relações complexas, situadas e problemáticas. Já para Yin (1984), a relevância do tipo de questões propostas nos questionamentos de coleta deve voltar-se ao como e ao porquê na busca de se analisar um fenômeno contemporâneo em um contexto natural.

Em nosso estudo, principalmente na técnica da entrevista, seguimos as proposições dos autores. Nossos questionamentos são em pequeno número e voltados a analisar os saberes docentes e a formação pedagógica dos participantes.

O Estudo de Caso possui, como uma das suas principais críticas, o fato de gerar dificuldades de generalização do entendimento ou das conclusões sobre o estudo para outras situações/casos. Yin (2001) reforça a ideia de que o Estudo de Caso não tem pretensão de generalização estatística, senão de uma generalização analítica, pois seu objetivo é generalizar teorias. Para Stake (1998), a generalização não se aplica, até porque este autor trabalha com o foco na antropologia ou no estudo de caso antropológico. No entanto, com relação a essa questão, Maia et al (2001) explicam que o estudo pode ser replicado em outros casos, devendo o

investigador analisar semelhanças ou distinções entre os resultados. Entendemos que nos aproximamos do que assinalam Maia et al (2001), uma vez que a situação dos docentes bacharéis se estende por outros cursos na própria Enfermagem e fora dele também, abrangendo outras áreas. Nesse sentido, pode ser replicado. Vale ressaltar que Yin (2001) reforça a ideia de que o Estudo de Caso não tem pretensão de generalização estatística, senão de uma generalização analítica, pois seu objetivo é generalizar teorias.

A seguir apresentamos um quadro síntese com as principais características do entendimento do Estudo de Caso pelos dois autores que nos fundamentaram como método de escolha para nosso estudo, Yin (2001) e Stake (1998):

Quadro 7 - Características do Estudo de Caso estabelecidas por Yin (2001) e Stake (1998) e a relação com a nossa tese.

Características	Yin (2001)	Stake (1998)	Inserção na presente tese
Conceito de estudo	Investigação empírica que pesquisa um fenômeno em seu próprio contexto	Estudo de uma unidade em sua complexidade	Investigação de uma unidade em seu contexto complexo
Finalidades	Compreender na profundidade um caso, evidenciar sua identidade e características próprias.	Buscar a particularidade e a complexidade de um caso singular.	Analisar um fenômeno e suas características únicas
Possibilidades de Coletas de Dados	Entrevistas, questionários, levantamentos, gráficos e tabelas.	Documentos, artefatos, entrevistas e observações.	Análise documental, questionário e entrevista.
Questões na coleta de dados	Devem voltar-se ao como e ao porquê.	Pequeno número de questões sobre relações complexas, situadas e problemáticas.	Questões em pequena quantidade e buscando sentidos
Análise	Interpretativa na busca de compreender o fenômeno, podendo ser quantitativa em alguns casos	Subjetiva e ancorada nos estudos qualitativos.	Ancorada na fenomenologia – interpretativa. Análise temática de Minayo.
Tipologia	Único, crítico ou múltiplo.	Intrínseco, instrumental ou coletivo.	Único/Intrínseco

Fonte: Yin (2001) e Stake (1988).1998

Lembramos ainda que utilizamos o tipo de pesquisa descritiva, adequado ao paradigma da fenomenologia, à abordagem qualitativa, consequentemente ao método de estudo de caso. A pesquisa do tipo descritiva exige do pesquisador a

utilização de diversas fontes de informações acerca do fenômeno investigado de uma determinada realidade para proceder à descrição, muitas vezes densa e sempre crítica-interpretativa.

Para Triviños (1987), são exemplos de pesquisa descritiva os estudos de caso e a análise documental. O mesmo autor assinala que os estudos descritivos devem ter cuidados com as técnicas de coleta de dados, como questionários e entrevistas apenas quantificáveis, que podem gerar imprecisão no entendimento do fenômeno.

No que se refere a esta tese, levando em consideração os alertas de Triviños (1987), buscamos diversas informações acerca do fenômeno estudado, dos saberes docentes e da formação pedagógica de professores enfermeiros bacharéis, em fontes documentais, por meio de aplicação de questionário e finalmente realização de entrevista, condutas e técnicas que não remetem somente a dados quantificáveis.

5.5 LOCUS DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa se concentra em Fortaleza, município do Estado do Ceará, nordeste do Brasil. O estado do Ceará, segundo o sítio do Ministério de Educação–MEC (E-MEC, 2017), possui 87 IES, dentre Universidades, Centros Universitários e Faculdades, públicas e privadas.

Como explicitado no texto introdutório, do total de 87 IES, 38 ofertam o curso de graduação em Enfermagem no Ceará, todas elas em grau de bacharelado. Três universidades privadas ofertam o curso na modalidade a distância e 35 na modalidade presencial. Encontramos, nesses 35 cursos presenciais, três universidades estaduais, duas universidades federais e uma universidade privada, seis centros universitários e 23 faculdades. Não existe mais a oferta no grau de licenciatura para o curso de enfermagem no estado do Ceará (E-MEC, 2017). No caso específico da UECE, a licenciatura não é ofertada desde o ano de 1997, motivos já anteriormente comentados.

O curso de Enfermagem na cidade de Fortaleza, *locus* deste estudo, é ofertado pelas seguintes IES (E-MEC, 2017), conforme relacionado no Quadro 8 a seguir:

Quadro 8 - Cursos de Graduação em Enfermagem existentes na cidade de Fortaleza/CE em 2017

INSTITUICOES DE ENSINO SUPERIOR	CARÁTER	MODALIDADE
UNIVERSIDADES		
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE	Pública	Presencial
UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	Privada	Pres./Dist.
UNIVERSIDADE PAULISTA – UNIP	Privada	Pres./Dist.
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA – UNIFOR	Privada	Presencial
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC	Pública	Presencial
UNIVERSIDADE ANHANGUERA – UNIDERP	Privada	Pres./Dist.
CENTROS UNIVERSITÁRIOS		
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNILEAO	Privada	Pres./Dist.
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNINTA	Privada	Presencial
CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DO CEARÁ - ESTÁCIO FIC	Privada	Presencial
CENTRO UNIVERSITÁRIO CHRISTUS – UNICHRISTUS	Privada	Presencial
FACULDADES		
FACULDADE EDUCACIONAL FORTALEZA - EDUFOR – EDUFOR	Privada	Presencial
FACULDADE UNINABUCO FORTALEZA	Privada	Presencial
FACULDADE UNINASSAU FORTALEZA	Privada	Presencial
FACULDADE DE TECNOLOGIA INTENSIVA – FATECI	Privada	Presencial
FACULDADE ATENEU – FATE	Privada	Presencial
FACULDADE METROPOLITANA DA GRANDE FORTALEZA – FAMETRO	Privada	Presencial
FACULDADE NORDESTE – FANOR	Privada	Presencial
FACULDADE INTEGRADA DA GRANDE FORTALEZA – FGF	Privada	Presencial
FACULDADE DE ENSINO E CULTURA DO CEARÁ – FAECE	Privada	Presencial
TOTAL GERAL		

Fonte: E-MEC, novembro de 2017.

No caso específico deste estudo resolvemos optar pelo curso de Enfermagem ofertado pela UECE, como já explicitado no texto introdutório desta tese, por se destacar como um dos pioneiros do Estado, comemorando, em 2019, 76 anos de existência. O pioneirismo, entendemos, é uma referência forte para ancorar a escolha dessa instituição e desse curso, uma vez que o modelo de formação pioneiro sempre é um guia para os demais cursos e escolas que vão surgindo e, nesse sentido, pesquisar a fonte nos parece um critério relevante e justificado para a sua escolha.

A instituição escolhida, o curso e o grupo de professores configuram um Estudo de Caso único, originário da primeira Escola, portanto, importante de ser estudado. Lembramos que o curso de Enfermagem da UECE surgiu da primeira Escola de Enfermagem do Nordeste e do estado do Ceará, criada em 15 de fevereiro de 1943, com a denominação de Escola de Enfermagem São

Vicente de Paulo. O curso desde 1975 foi inserido no Centro de Ciências da Saúde (CCS) desta instituição.

A ideia da criação de uma Escola de Enfermagem surgiu de cursos que eram destinados às esposas de oficiais do Exército, Marinha e Aeronáutica: Cursos de Emergência de Voluntários Socorristas e de Defesa Passiva Antiaérea, ambos ambientados no Patronato Nossa Senhora Auxiliadora, entre os anos de 1942 e 1943, época da Segunda Grande Guerra Mundial (1939 - 1945). Desses cursos embrionários, surgiu a necessidade da criação de um curso de formação mais sistematizado em Enfermagem, tendo à frente a Irmã Margarida Breves, na época, Diretora do Patronato Nossa Senhora Auxiliadora, onde funcionavam os referidos cursos de emergência com o médico Jurandir Maraes Picanço (UECE, 2017; FRAZÃO, 1973).

Em 1975, a Escola é incorporada a outros cursos, pelo Governo do Estado do Ceará, passando a denominar-se Curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Ceará, continuando, porém, a seguir o modelo com as devidas adaptações e mudanças, mas com o foco no eixo assistencial e curativo no currículo de formação do enfermeiro da Escola e posteriormente ueceano. Em outras palavras, currículo vigente à época, cujo conteúdo se baseava no modelo clínico de assistência médica individual, curativa e hospitalar, priorizando os aspectos biológicos, em detrimento do ensino das Ciências Humanas e Sociais (UECE, 2017).

No ano de 1988 no currículo do curso de Enfermagem da UECE foram introduzidas disciplinas referentes à Licenciatura que era realizada concomitante ao Bacharelado e, em 1997, quando surge como uma modalidade de curso de graduação pleno, deixa de ser procurada e, portanto, ofertada.

No ano de 2016, o curso apresentava 328 alunos regularmente matriculados e já formou, entre os anos de 1977, quando se insere como curso universitário ueceano, ao primeiro semestre letivo de 2015, quase 2.000 enfermeiros (UECE, 2017).

Tal curso possui como objetivos principais, segundo dados retirados de seu Projeto Pedagógico:

preparar profissionais éticos e competentes, capazes de contribuir para o desenvolvimento da região e o bem-estar e a qualidade de vida de seus cidadãos; conscientizar o aluno de sua responsabilidade social, na busca da compreensão das reais necessidades e dos caminhos para a inclusão social, desenvolvendo atividades educacionais; desenvolver ações de

prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo nas instâncias do sistema de saúde (UECE, 2017, s/p).

5.6 PARTICIPANTES DA PESQUISA

O colegiado de professores do curso de graduação em Enfermagem da UECE é composto por 44 docentes (dentre efetivos e substitutos), de acordo com informações obtidas em abril de 2019 junto à Coordenação deste referido curso (Anexo 1). Do total de professores que pertencem ao colegiado do Curso de Enfermagem da UECE, 32 são do quadro efetivo da UECE: entre esses, doze pós-doutores, dezessete são doutores, um livre docente, dois mestres e nenhum especialista.

O colegiado de professores do curso de enfermagem possui, além dos efetivos, doze professores substitutos, destes: cinco doutoras e sete mestres. Os docentes são distribuídos nas atividades de ensino teórico, teórico-prático e estágios supervisionados do Curso de Graduação em Enfermagem no grau de Bacharelado e na modalidade presencial.

Do total de 32 docentes efetivos, um não é enfermeiro (graduado em Estatística), um é cedido para outro curso de graduação, um está afastado para o Pós-Doutorado e dois são Licenciados e Bacharéis. Assim, foi incluído, inicialmente, no estudo apenas os docentes efetivos enfermeiros e bacharéis, totalizando 27 participantes. Esse dado quantitativo foi coletado junto à Coordenação do curso em questão e confirmado junto ao órgão responsável pela contratação dos funcionários professores da UECE.

A pesquisa em questão teve três etapas para a sua concepção: análise dos currículos Lattes, questionário *on line* e entrevista. Todos os currículos dos 27 sujeitos foram analisados. Na segunda etapa, aplicamos um questionário e, dos 27 sujeitos envolvidos apenas dezesseis responderam ao instrumento no devido prazo. Na última etapa, convidamos todos os docentes para participar de uma entrevista, todavia, somente dez se disponibilizaram para tal ação.

A seleção inicial dos professores se justifica por conta da necessidade de se pesquisar somente aqueles com bacharelato, haja vista que o estudo se volta para a análise do percurso desses profissionais no que se refere aos saberes

docentes e à formação pedagógica. Os professores efetivos foram selecionados, pois são aqueles que compõem o quadro até sua aposentadoria, colaborando e formando novos profissionais, além de não correremos o risco de eles saírem durante a pesquisa (o que poderia acontecer com professores substitutos, que são contratados por tempo determinado, pelo fato de encerrar a sua contratação).

Os critérios de inclusão foram: ser professor do curso de Enfermagem da UECE; ser efetivo; ser bacharel em Enfermagem; não ser licenciado e aceitar participar do estudo.

5.7 PERÍODO E COLETA DE DADOS

A pesquisa realizou-se em campo durante os meses de outubro de 2018, até junho de 2019, quando ainda em outubro foi feita uma visita à secretaria do curso de enfermagem da UECE para se obter algumas informações, dentre elas, o quantitativo de professores, e o primeiro contato com a Coordenadora do curso para os encaminhamentos em relação aos documentos necessários para dar início à pesquisa. Em abril de 2019, foi feita uma nova consulta com a Coordenação do curso com a intenção de confirmar nomes, contatos e endereços eletrônicos dos professores (Anexo 1).

A consulta ao currículo Lattes dos 27 participantes (fase 01), foi realizada durante os meses de fevereiro a abril de 2019. Nos meses de abril a junho desse mesmo ano, foram enviados os questionários *on line* (modelo no Apêndice 1) para os *e-mails* dos professores envolvidos (fase 02). No dia 13 de maio de 2019, iniciamos a realização das entrevistas (roteiro no Apêndice 2), feita pela pesquisadora, logo após uma reunião do colegiado de enfermagem da UECE, que acontece sempre uma vez ao mês no *Campus do Itaperi*, onde funciona o Núcleo de Tecnologias e Empreendedorismo em Enfermagem e Coordenação do Curso (fase 03). As entrevistas se encerraram no mês de junho de 2019. Os dados foram coletados considerando as seguintes etapas:

Fase 01: busca documental no currículo *lattes* dos 27 envolvidos na pesquisa. O intuito era verificar a formação docente inicial ou continuada. A busca documental foi via acesso no site do CNPQ - Plataforma Lattes, nos currículos *lattes* dos professores. O objetivo era mapear o percurso da formação pedagógica dos mesmos:

- Participação em cursos, congressos, seminários, encontros;
- Pós-graduação na área específica pedagógica;
- Produções envolvendo assuntos relacionados ao ensino em periódicos, livros e capítulos de livros;
- Apresentação de trabalhos e resumos em congressos e outros eventos; e
- Participação ou coordenação de grupos de estudo e pesquisa na área da educação.

Fase 02: aplicação de um questionário estruturado (Apêndice 1), com perguntas objetivas e subjetivas, a fim de identificar o perfil acadêmico dos professores enfermeiros participantes, principalmente no que se refere à formação inicial e continuada, a experiência e a atuação profissional. O questionário foi enviado para os e-mails dos 27 participantes que estão nos critérios de inclusão desta pesquisa, entretanto, somente dezesseis responderam.

Fase 03: aplicação de entrevista semiestruturada (Apêndice 2), com os participantes que já haviam respondido ao questionário, com o objetivo de conhecer e analisar quais os saberes docentes que fundamentam a prática de ensino dos professores enfermeiros bacharéis do curso de Enfermagem da UECE. O número de entrevistados foi determinado por um prazo estipulado para os sujeitos aceitarem a participação. Dos envolvidos, dez participaram desta fase da coleta, o restante não se dispôs a realizar a entrevista.

Para tanto, utilizamos, como perguntas-chave do roteiro de entrevista, o modelo e a análise dos saberes docentes, proposto por Tardif (2014): saberes adquiridos pelas vivências pessoais; pela formação escolar; pela formação profissional; provenientes dos programas e livros didáticos; e pela experiência na profissão, em sala de aula e na escola ou na universidade.

Além disso, a entrevista buscou informações acerca da formação pedagógica que fundamentam: a prática de ensino dos envolvidos; a concepção de docência dos mesmos; o percurso para docência universitária; e, por fim, a identificação das dificuldades encontradas no exercício da docência.

Segundo Minayo (2008), ambas as técnicas, questionário e entrevista, são complementares pelo fato de que o primeiro, mais objetivo, poderá captar aspectos gerais importantes para o estudo, visando: compreender o objeto,

estabelecendo relações entre os dados coletados. A entrevista por sua vez, tem característica mais pontual, ampla e subjetiva, quando procura compreender o ponto de vista, as respostas dos entrevistados a partir de suas falas. Tais técnicas são de utilização comum em estudos, pautadas pelo método do Estudo de Caso e de abordagem qualitativa, conduzidas pelo pensamento da fenomenologia que fornece compreensões necessárias para a melhor trajetória a ser percorrida e, assim, conseguir as devidas respostas aos objetivos propostos nesta tese.

Os instrumentos, tanto do questionário quanto da entrevista, constam nos apêndices respectivamente um e dois, desta tese.

Foi aplicado um pré-teste do questionário, em outubro de 2018, no Programa de pós-Graduação *Stricto Sensu* de Doutorado em Educação, com os dezessete alunos da turma de 2016, em que a autora da pesquisa fazia parte, para buscar sugestões de melhorias na elaboração do questionário final que foi aplicado com os docentes enfermeiros da UECE. A escolha desses alunos se deu, principalmente, por todos estarem inseridos em um Programa de Doutorado em Educação, especialmente em Formação de Professores, o que teve aproximação direta com o objeto de estudo desta tese: a Formação Pedagógica e Saberes Docentes. Além da justificativa citada, os alunos são docentes do Ensino Superior ou da Educação Básica ou dos dois cursos simultaneamente, o que facilita a colaboração deste grupo para opinar na reelaboração do questionário, uma vez que todos tinham experiência na profissão docente.

Dos dezessete participantes alunos-doutorandos da aplicação do pré-teste do questionário, excluindo a pesquisadora, ficaram dezesseis deles (alunos/PPGE/UECE). Desse total, doze responderam ao pré-teste do questionário e trouxeram algumas sugestões para melhor reelaboração do questionário final que foi aplicado posteriormente com os docentes enfermeiros bacharéis do curso de enfermagem da UECE. A não participação dos quatro alunos-doutorandos que não colaboraram, não foi justificada, uma vez que a pesquisa seria de livre e espontânea vontade.

Algumas sugestões foram acatadas pela pesquisadora e a sua orientadora, após a análise do que de fato era pertinente aos objetivos a serem respondidos na tese em questão. Dentre as sugestões, algumas serão citadas por terem promovido as mudanças que foram inseridas no questionário. Seguem no

quadro abaixo as questões antes e depois das alterações sugeridas pelos doze alunos de doutorado de PPGE/2016:

Quadro 9 - Proposta de questionário e alterações do questionário com algumas sugestões

Questionário versão inicial	Questionário versão final
Experiência na docência na Educação Básica: sim () não ()	Excluir a questão
Sobre o Curso de graduação responda: Qual o curso, a instituição, o local, o ano de conclusão?	Retirar o local
Nos últimos dezoito meses, você participou de Cursos/Oficinas relacionados à Educação? sim () não () Impacto: 1 - Nenhum impacto 2 - Pouco impacto 3 - Razoável impacto 4 - Impacto moderado 5 - Muito impacto	Nos últimos dezoito meses, você participou de Cursos/Oficinas relacionados à Educação e qual foi o seu impacto? 1 - Nenhum impacto 2 - Pouco impacto 3 - Razoável impacto 4 - Impacto moderado 5 - Muito impacto 6 – Não participei
No decorrer dos últimos dezoito meses, qual foi a carga horária total do desenvolvimento profissional de que você participou?	No decorrer dos últimos dezoito meses, qual foi a carga horária total dedicada a sua formação docente?
Você cursou disciplinas pedagógicas na pós-graduação? sim () não ()	Você cursou disciplinas pedagógicas na pós-graduação? (Lato senso e Stricto senso) sim () não () Se afirmativo, cite as disciplinas pedagógicas cursadas? Ex.: Didática, Metodologia de Ensino, Psicologia da Educação, entre outras.

Fonte: Elaborado pela autora

Essas foram algumas das alterações feitas pelos alunos-doutorandos (PPGE/2016) para a melhor compreensão das questões a serem respondidas pelos bacharéis docentes enfermeiros. O questionário em sua versão final consta no apêndice 1, como já citado. Ainda em relação ao questionário final, a aplicação do instrumento foi realizada no Google Drive e encaminhada através dos e-mails dos docentes enfermeiros da UECE, facilitando o horário e o dia em que os mesmos poderiam acessar e responder as questões, para maior comodidade e adesão.

As entrevistas foram aplicadas pessoalmente pela pesquisadora nos locais e horários escolhidos pelos docentes enfermeiros da UECE. Segundo Stake (2000), o estudo de caso deve contemplar um pequeno número de questões em suas técnicas de entrevista e/ou questionário de coleta de dados, já que, para o autor, nesse método de pesquisa, as questões ou temáticas sobre relações complexas, situadas e problemáticas acabam por permear o estudo. Yin (1984), da mesma forma, alerta para a diferenciação da tipologia das questões propostas para distinguir os estudos de caso de outras modalidades de pesquisa. Cita que as

questões do estudo devem buscar informações obtidas a partir de perguntas que se referem ao como e ao porquê, já que o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e possui, como foco, a análise de um fenômeno contemporâneo em um contexto específico.

As afirmações de Stake (2000) e Yin (1984) enquadram-se neste estudo, já que, tanto nas entrevistas quanto nos questionários que utilizamos como coleta de dados, recorremos a poucas questões, quase sempre com a finalidade de analisar como os professores adquiriram saberes docentes e como se deu a formação pedagógica dos mesmos. Além disso, compreendemos que nosso estudo buscou revelar um complexo fenômeno específico, tal como requisitado pelo paradigma da fenomenologia e pela abordagem qualitativa, ambas selecionadas em nossa metodologia.

A coleta de dados está resumida no quadro a seguir, em articulação com cada objetivo proposto nesta tese, facilitando seu entendimento, sua relação e sua contemplação.

Quadro 10 - Instrumentos utilizados na coleta de dados, articulados aos objetivos propostos na tese

Fase	Participantes	Instrumento	Objetivo
01	Currículo dos 27 docentes	Busca documental no currículo <i>lattes</i>	Mapear os elementos de formação pedagógica presentes nos currículos <i>lattes</i> dos docentes enfermeiros bacharéis do curso de Enfermagem da UECE.
02	Dezesseis docentes	Questionário	Identificar a formação acadêmica dos envolvidos.
03	Dez por critério de resposta obtida ou por adesão	Entrevista	Conhecer os saberes que fundamentam a prática de ensino, baseados no modelo proposto por Tardif (2014), qual a concepção de docência, como se deu o percurso para docência universitária dos envolvidos; e, por fim, caracterizar as dificuldades encontradas pelos envolvidos no exercício da docência.

Fonte: Elaborado pela autora

5.8 ANÁLISE DE DADOS

Os dados objetivos do questionário foram analisados por meio da estatística simples descritiva. A pesquisa documental no currículo *lattes* dos envolvidos também recebeu uma análise objetiva, conforme as produções, participações em eventos/cursos e pesquisas na área de formação de professores.

Os dados subjetivos coletados por meio da entrevista foram analisados conforme análise temática, sempre observada nos estudos de Minayo (2008). Nesse sentido, utilizou-se o que a autora destaca como análise temática. É um processo que consiste em identificar os núcleos de sentidos que compõem uma comunicação que, no caso, são as respostas obtidas em uma entrevista. Especificamente nesta pesquisa, tais núcleos apresentar-se-ão nas falas dos participantes e, a partir da presença ou frequência, denotarão estruturas relevantes a serem discutidas, desveladas e reproduzidas para análises e interpretação crítica em focos temáticos.

Minayo (2008) classifica ainda a análise temática como uma modalidade da análise de conteúdo mais apropriada para as investigações que adotam a abordagem qualitativa, o caso desta tese. Assim, seu propósito consiste em “descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado” (MINAYO, 2008, p.316).

A operacionalização da análise temática, ainda com base em Minayo (2008), se processa em três momentos:

a) pré-análise – compreende leitura sobre o conteúdo investigado, visando à compreensão global do universo estudado, a seleção do material de análise coerentemente, a reformulação de objetivos e/ou hipóteses, e, por fim, a elaboração de indicadores, que serão revelados pela frequência com que as características de um tema se apresentam. Nessa fase, determinam-se a unidade de registro, a unidade de contexto, os recortes, as formas de categorização temática, a modalidade de codificação e os conceitos teóricos mais gerais.

b) exploração do material – consiste em uma operação classificatória que objetiva captar a compreensão do texto. Para isso, o pesquisador busca categorias temáticas, que são expressões ou ideias significativas e recorrentes presentes nas falas dos sujeitos, escolhe regras de contagem e realiza a classificação escolhendo as categorias responsáveis pela especificação dos temas.

c) tratamento dos resultados obtidos e interpretação – os resultados evidenciam as informações coletadas, em seguida o analista propõe inferências e interpreta relacionando-os com o quadro teórico.

Além disso, todos os dados foram confrontados com a fundamentação teórica na sua interpretação e análise crítica da literatura sobre o tema ou com a

base teórica estruturada nos capítulos desta tese com a finalidade de fundamentar as interpretações.

5.9 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Todas as informações necessárias sobre a pesquisa foram enviadas através dos e-mails dos participantes, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (apêndice 3), os quais foram devidamente aceitos por todos os pesquisados que concordaram em participar da pesquisa de forma espontânea e voluntária.

Para a coleta de dados na instituição, houve a solicitação de autorização à Coordenadora do curso de Enfermagem através de um Termo de Anuência (apêndice 4). A pesquisa foi explicada antecipadamente, em uma reunião para o colegiado de Enfermagem da UECE, no dia 1º de abril de 2019, às 14 horas, no auditório do NUTEE, pela pesquisadora, de acordo com o documento (anexo 3). A pesquisa obedeceu à resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Os procedimentos de aplicação da pesquisa garantiram a integridade física e moral dos participantes, uma vez que não foram utilizados procedimentos invasivos nem que causassem constrangimentos. Garantiu-se o anonimato dos sujeitos, havendo exposição apenas das informações por eles fornecidas, e foi também assegurada a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer momento da pesquisa sem nenhum dano.

Ressalta-se que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP em Seres Humanos da UECE, com o número do Parecer 395097, através do processo 10461873-6. Essa pesquisa se insere em um estudo mais amplo que inclui outros estudos, sob a orientação da Profa. Dra. Silvia Maria Nobrega-Therrien (PPGE-UECE), e, dessa forma, apresenta o mesmo número do parecer consubstanciado pelo CEP, citado acima.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES: “DORMI ENFERMEIRA E ACORDEI PROFESSORA UNIVERSITÁRIA”¹⁰

É pau, é pedra, é o fim do caminho
 É um resto de toco, é um pouco sozinho
 É um caco de vidro, é a vida, é o sol
 É a noite, é a morte, é o laço, é o anzol
 É peroba do campo, é o nó da madeira
 Caingá, candeia, é o Matinta Pereira
 É madeira de vento, tombo da ribanceira
 É o mistério profundo, é o queira ou não queira
 (Águas de Março, Tom Jobim)

Neste capítulo apresentamos os resultados e as discussões desta pesquisa, após a finalização da coleta dos dados realizada em três fases: a análise de currículos, a aplicação de questionário e, por fim, as entrevistas com os participantes.

Não eram somente as *águas de março*; entre janeiro e maio de 2019, muita água rolou sobre a capital cearense, onde a pesquisa aconteceu. Foi o período do início da coleta de dados que se estendeu de março a junho do mesmo ano.

Armada com livros, artigos, dispositivos eletrônicos e muita coragem para enfrentar o que fosse, como diz o poeta, citado na epígrafe: *pau, pedra, restos de toco e cacos de vidro, um pouco sozinho*. No sol ou na noite. Fui verificar a peroba do campo. Fui tentar desatar o nó da madeira.

Para minha surpresa não houve o tombo da ribanceira; fui a campo, no caso, a secretaria do curso de Enfermagem e o Núcleo de Tecnologias e Empreendimento em Enfermagem, além do espaço onde situa-se o Programa de Pós-Graduação em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde (PPCCLIS), todos no Campus do Itaperi na UECE; e, nesse *locus*, a pesquisa se deu. Nesses cenários, fui recebida por funcionários com café e bolo; por Secretário de curso, com sorrisos no rosto e disponibilidade sempre em ajudar; por professores, com respeito e admiração; e por Coordenadoras de curso de graduação e pós-graduação, onde podíamos compartilhar chocolates e pastéis, regados a uma boa conversa.

Percebia o vento ventando, mas não me sentia no fim da ladeira. Senti que estava apoiada pela viga, não havia vão, *havia muita festa na cumeeira*, parte

¹⁰ Frase retirada de uma das entrevistas realizadas no período de coleta de dados (Professora Ana Luiza DE1 – nome fictício).

mais elevada de um telhado do saber. *Via a chuva chovendo, e a conversa era boa*, era ribeira. *Nas águas de março*, não senti canseira. O estudo deu pé, tinha chão, era a *marcha estradeira*. *Tinha passarinhos na mão*, mas não utilizei, e jamais, utilizaria, pedra de atiradeira. A pesquisa em campo *foi uma ave no céu e uma ave no chão*. Subia para refletir e descia para realizar a ação da pesquisa. É um regato, pois foi a ação de regar, molhar plantas, no sentido de trazer reflexão aos docentes sobre sua formação pedagógica; foi uma fonte de inspiração e um pedaço de pão que alimentava minha alma de pesquisadora.

Não foi o fundo do poço, a caminhada ainda deve ser mais explorada; não foi o fim do caminho, o campo sempre deixa um algo a mais que deveria ser explorado; em meu rosto não havia o desgosto, mesmo estando um pouco sozinha, mas tinha o apoio da minha orientadora, que mesmo em qualquer lugar onde estivesse, me mandava respostas para as minhas solicitações.

Não *havia cobra, nem mesmo pau e pedra*, o que tinha era João, era José e mais especificamente Marias, muitas Marias! A coleta se deu basicamente com elas. *Não teve um espinho na mão, nem mesmo um corte no pé*. Teve abraços de mão e pés para andar em meu caminho metodológico. *As chuvas começaram antes, mas as águas de março fechando o verão trouxeram promessa de vida no meu coração...* Promessas que contribuíram para uma boa coleta de dados, consequentemente, de uma boa análise.

Desta feita, apresentamos os referidos resultados e discussões do estudo. Dividimos esse capítulo em três sessões: a primeira, dedicada à discussão dos currículos *lattes* dos 27 envolvidos, tal como explicado na metodologia. A segunda sessão será voltada para a análise do questionário que foi enviado para os e-mails dos 27 participantes, porém, como só tivemos a devolutiva de dezesseis desses instrumentos de pesquisa, determo-nos a debater somente esses. A terceira e última sessão deste capítulo é a apresentação dos dados coletados na entrevista com os dez docentes que se disponibilizaram para tal fase da coleta, já que dezessete dos envolvidos citaram que não teriam tempo em suas agendas para realizar o processo da entrevista ou eles marcavam e não compareciam.

Portanto, segue a apresentação e a análise dos dados obtidos no currículo *lattes* dos 27 docentes bacharéis do curso de Enfermagem/UECE, contendo as seguintes informações: participação em cursos, congressos, seminários, encontros; pós-graduação na área específica pedagógica; produções

envolvendo assuntos relacionados ao ensino em periódicos, livros e capítulos de livros; apresentação de trabalhos e resumos em congressos e outros eventos, de acordo com informações via Site do CNPQ - Plataforma *Lattes*. Essas informações foram acessadas no período de fevereiro a abril de 2019:

6.1 RESULTADOS E ANÁLISE CURRICULAR: “VIVER NÃO CABE NO LATTES!”¹¹

Quadro 11 - Análise do currículo *lattes* dos sujeitos relacionadas a cursos, eventos, produção e orientação

Nome	Curso até 40h	Curso até 120h	Curso com mais de 120h	Eventos:	Resumos Artigos Capítulos Livros	Orientações de IC, TCC, Dissertações
1. DE01 (PD)	04	01	01	06	24	05
2. DE02 (PD)	00	00	00	02	23	20
3. DE03 (Dr.)	00	00	00	00	13	00
4. DE04 (Ms.)	00	00	00	00	08	00
5. DE05 (Dr.)	00	00	00	02	01	01
6. DE06 (Dr.)	00	00	00	00	14	08
7. DE07 (Dr.)	00	00	00	08	14	01
8. DE08 (Dr.)	00	00	00	08	03	01
9. DE09 (PD)	00	00	00	04	23	04
10. DE10 (PD)	00	00	00	14	36	11
11. DE11 (PD)	00	00	00	10	29	04
12. DE12 (Dr.)	06	01	01	33	63	09
13. DE13 (PD)	01	00	01	07	63	22
14. DE14 (PD)	01	00	00	02	00	00
15. DE15 (Dr.)	00	01	00	01	00	00
16. DE16 (Dr.)	00	01	00	00	01	00
17. DE17 (Dr.)	00	00	01	01	01	00
18. DE18 (Ms.)	00	00	00	02	02	00
19. DE19 (PD)	00	00	00	00	05	00
20. DE20 (Dr.)	04	00	00	00	00	00
21. DE21 (LD)	00	00	00	00	00	00
22. DE22 (PD)	00	00	00	00	00	00
23. DE23 (Dr.)	00	00	00	03	00	00
24. DE24 (Dr.)	00	00	00	00	00	00
25. DE25 (PD)	00	00	00	00	07	00
26. DE26 (Dr.)	01	00	00	01	02	00
27. DE27 (PD)	00	00	00	02	00	00
TOTAL:	17	04	04	106	332	86
MÉDIA:	0,62	0,14	0,14	3,9	12,29	3,18

Fonte: dados da pesquisa documental na busca dos currículos *lattes* dos envolvidos, realizada em fevereiro a abril de 2019. No quadro, DE significa Docente Enfermeiro, PD – pós-doutor, Dr. – doutor e Me. – mestre.

¹¹ Frase pichada em um dos muros da UECE

Os números das colunas do quadro indicam a unidade de cada informação coletada. Por exemplo, o DE 01 participou de quatro cursos de até 40h, um curso de até 120h, um curso com mais de 120h, seis eventos na área pedagógica, teve 24 publicações com questões relacionadas ao ensino e cinco orientações sobre o tema.

Entendemos que, independente da profissão de origem, ao se tornar docente universitário, o professor deve procurar realizar uma formação continuada por meio de cursos e ter participação em eventos acerca de aspectos interligados à educação, ensino, aprendizagem, didática, estratégias e metodologias de ensino.

A profissão de enfermagem vem se transformando. Originalmente se revelava como uma formação voltada quase que exclusivamente ao campo da assistência à saúde. Ao se agregar à universidade nos anos de 1955 e, posteriormente, se anexar à UECE, os conteúdos da formação foram se adequando às exigências dos serviços de saúde, e ao contexto de forma em geral. Observamos que parte dos profissionais já deixa de atuar somente na assistência e assume a pesquisa, a gestão e o ensino. Constatamos enfermeiros em número significativo em salas de aula, seja em cursos técnicos, na graduação e ou na pós-graduação.

Dessa feita, a docência em enfermagem tem se tornado, cada vez mais uma alternativa profissional, com a abertura de novas faculdades, centros universitários e até universidades. No entanto, entendemos que, para exercer a função do magistério, é necessário levar em consideração a falta de preparo pedagógico de alguns desses profissionais.

Corroboramos com Junges e Behrens (2015), ao afirmarem que a formação pedagógica, por meio de cursos e participação em eventos, oferece ao docente uma reflexão acerca de sua formação pedagógica, promovendo alterações constantes na sua prática. As autoras continuam assinalando que o professor deve superar sua formação específica e buscar conhecimento pedagógico. Alertam, porém, que a experiência profissional específica se faz necessária para uma boa docência, uma vez que os fundamentos pedagógicos não devem se isolar dos conhecimentos da realidade profissional na enfermagem.

Tardiff (2000) lembra que o saber profissional é o resultado da construção cotidiana e a reflexão do trabalho diário. Rodrigues e Mendes Sobrinho (2007) reforçam este pensamento. Para os autores, é necessário que o docente tenha

vivência em sua área específica. Nóvoa (1999) também cita que é essencial para o docente manter contato em sua rotina profissional.

Assim, percebemos que a análise dos currículos dos envolvidos, quando se trata de cursos e participação em eventos, aponta para uma significativa formação continuada, ligada aos conhecimentos específicos, o que, como já citado por Junges e Behrens (2015), Tardiff (2000), Rodrigues e Mendes Sobrinho (2007) e Nóvoa (1999), faz-se pertinente para o bom exercício da docência no Ensino Superior, pois o aprender permanente em sua área específica é essencial para o docente, já que ele deve buscar o domínio do cotidiano da profissão, sempre em *continuum*.

É mister, porém, destacar que a participação em cursos e eventos da área pedagógica se faz necessária. O resultado de participação de cursos e eventos nessa área, ao contrário do campo específico, foi negativo ou pouco significativo. Para Masetto (2012), ser docente no Ensino Superior exige atenção especial, já que o docente tem impacto na formação de futuros profissionais. Assim, sugere que o docente assuma esse papel com profissionalismo, buscando formação contínua também na área pedagógica.

Vale ressaltar que o professor também necessita de apoio institucional para sua formação continuada na área pedagógica. Pimenta e Anastasiou (2008) discutem a falta de aporte da universidade na formação docente, relatando que a “universidade reforça o trabalho solitário, extremamente individual e individualizado, o professor é deixado à sua própria sorte e, se for bastante prudente, evitará situações extremas nas quais fiquem patentes as falhas de seu desempenho” (p.143).

Nossa pesquisa assemelha-se ao estudo realizado por Fernandes e Fonseca (2017), no sul de Minas Gerais, com 41 docentes enfermeiros de cursos de graduação em Enfermagem, onde foi percebido que os sujeitos pesquisados atuavam na assistência e como professor. Outro ponto a ser destacado no referido estudo é a importância que os participantes deram à formação complementar na área pedagógica, pois a consideravam importante para a atuação como docente. Destacou-se também a relevância da experiência profissional, importante instrumento para a docência em Enfermagem.

Ao tratar da produção dos participantes (resumos, apresentações de trabalho, artigos, capítulos de livro e livros), detectamos uma vasta produção – 332.

Os professores do colegiado de enfermagem da UECE são, em sua quase totalidade (n=31; 96,87%), pós-doutores ou doutores. Da mesma forma, os resultados de orientações (iniciação científica, graduação, mestrado e doutorado) foram positivos, todos os professores, sem exceção orientam em grande número.

Além da titulação, que remete a tempo de experiência e de pesquisa na universidade, o que por sua vez resulta em produção acadêmica e orientação, muitos dos docentes fazem parte de grupos de pesquisa (n=13; 40,63%), de projetos de pesquisa (n=25; 78,12%), o que por si só, gera produção e orientação, já que são obrigados a orientar um determinado número de estudantes e a atingirem uma pontuação mínima estabelecida pela CAPES para que possam se manter no programa onde atuam.

Mesmo os docentes que não atuam em programas de pós-graduação apresentaram em seus currículos produções e orientações, o que mostra o profissionalismo dos sujeitos pesquisados. Em muitos colegiados da UECE, há uma determinação para o número mínimo de orientações de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC para cada docente na graduação; a Enfermagem se enquadra nessa posição, com no máximo cinco orientandos por professor.

Assim, percebemos que os docentes que atuam somente na graduação, onde não são necessariamente obrigados a produzir cientificamente, apresentam uma maior quantidade de orientações de TCC, se comparadas às produções, o que é de se esperar. A obrigatoriedade de produção na pós-graduação é uma condição de permanência do docente Enfermeiro nesses programas, necessária a avaliação pela CAPES.

Quando buscamos as produções (resumos, artigos, capítulos de livros e livros) voltadas exclusivamente para questões pedagógicas, encontramos 332 produtos, o que equivale a uma média de 12,29 produtos por docente. Consideramos um número satisfatório de produções no campo pedagógico, levando em consideração que os interesses dos docentes nem sempre são voltados ao campo do ensino em enfermagem.

Já as orientações, no campo pedagógico, foram 86, com uma média simples de 3,18 orientações por participante. Esses últimos números mostram que os temas ligados à educação, ensino e pedagogia, no campo da enfermagem, são pouco utilizados nos trabalhos de TCC do curso da UECE, pois, em sua maioria,

como revelam os dados, tratam de temas específicos da prática do enfermeiro, voltadas ao exercício da profissão, no campo técnico-científico do bacharel.

De acordo com Saviani (1997), o professor é um elemento imprescindível para auxiliar na elaboração do conhecimento pelos alunos; assim, ao produzir em conjunto com os discentes, ou ao orientá-lo, o docente contribui para a ativação do saber.

Concordamos com Rodrigues e Mendes Sobrinho (2007), quando afirmam que a produção oriunda da relação professor e aluno é um desafio; ambos devem conciliar os interesses, os recursos e as técnicas de pesquisa. Citam ainda que o Professor/Enfermeiro deve possuir conhecimento específico de sua área e pedagogos também, facilitando o processo de ensino e aprendizagem.

Em síntese, os resultados das análises dos currículos dos envolvidos nos revelam que: a) há muita participação em cursos e eventos na área específica e técnica de Enfermagem e pouco envolvimento em cursos de formação pedagógica, o que já ressaltamos, e que tal situação não é de responsabilidade exclusiva do professor, faltam incentivos da própria universidade e políticas públicas de estímulo a essa busca; b) a quantidade de produções (resumos, apresentações de trabalhos, artigos, capítulos de livros e livros) e de orientações na área pedagógica são satisfatórias, levando em consideração o interesse dos professores, já que estão mais no ensino da assistência e dessa motivação emergem as temáticas das produções.

Tal como o anunciado no título desta sessão, percebemos que o “*viver não cabe no lattes!*”. Essa trajetória posta no *Lattes* é didática; entendemos o movimento do viver além do currículo, como nos assinala Tardiff (2014), saberes também são adquiridos e expostos na vida por meio da família, do trabalho, das lembranças disciplinares, da escola e da profissão. A análise do currículo, enquanto documento, não limita nossa visão, daí passamos para obter mais informações do docente enfermeiro de nossa pesquisa através da aplicação do questionário, o que a seguir apresentamos em resultados obtidos por meio da sua aplicação.

6.2 RESULTADOS DA ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS: PERFIL, EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO

A sessão deste subcapítulo é dedicada à análise dos dados coletados com aplicação do questionário (Apêndice 1) que foi encaminhado via e-mails aos 27 participantes, com retorno das respostas de dezesseis docentes enfermeiros.

O objetivo da aplicação do questionário foi identificar *o perfil acadêmico de professores enfermeiros bacharéis do curso de Enfermagem da UECE*, no que se refere à formação pedagógica inicial e continuada dos envolvidos e a experiência de ensino. Dos envolvidos, 100% se apresentaram como bacharéis.

6.2.1 Idade E Sexo

Quanto à idade, de acordo com Garcia (1998), citando Sikes (1985), as experiências, atitudes, percepções e expectativas da carreira docente parecem estar relacionadas com as diferentes fases da vida dos professores. Sikes (1985, apud GARCIA, 1998) relacionou o comportamento docente com a idade dos professores, apresentando cinco etapas de desenvolvimento profissional:

Quadro 12 – Relação do comportamento docente com a idade, por Sikes (1985, apud GARCIA, 1998)

Idade	Característica/Comportamento
de 21 a 28 anos de idade	Centrado nos problemas da disciplina, devido à ausência da autoridade
de 28 a 33 anos	Começam a estar mais interessados no ensino do que no domínio dos conteúdos
de 33 a 40 anos	Apresentam energia física e intelectual, mostram-se preocupados com a sua afirmação profissional através da melhoria da sua competência, mas também almejam promoção
de 40 a 55 anos	Atingem a fase da maturidade. É sobre eles que recai muitas das responsabilidades pelo funcionamento de sua instituição
de 55 anos até a aposentadoria	Deixam de lado a disciplina e as exigências para com os alunos.

Fonte: Elaborado pela autora

Em nosso estudo, verificamos que oito dos dezesseis docentes (50%) estão na fase V assinalada por Garcia (1998) – de 55 anos acima; seis (37,5%) se encontram na fase IV – entre 40 e 55 anos; e dois (12,6%) na fase III – entre 33 e 40 anos. Não tivemos nenhum docente nas fases I e II, ou seja, até 33 anos.

Com esses dados, observamos que 87,5% (n= 14) dos docentes da presente pesquisa estão em uma fase madura da vida, de assunção de cargos de liderança, confiantes e já consolidados na profissão. “É a fase de estabilização, normalização, na qual os professores tentam ser mais competentes no seu trabalho e às vezes procuram a promoção” (GARCIA, 1998, p. 63).

Tal resultado reflete o conceito que o curso de Enfermagem da UECE em avaliações externas, como no ENADE, conseguiu obter a nota 4. Por outro lado, preocupa-nos a quase inexistência de novos docentes no curso, em idades relativas às fases I, II e III de Sikes (1985) – até 40 anos de idade. Tal fato pode prejudicar a renovação do processo ensino aprendizagem, tão necessitado de novos conceitos e teorias, muitas vezes, já embutidas em jovens docentes, como, por exemplo, a utilização de novas tecnologias e estratégias de metodologias ativas.

Com relação à formação pedagógica, tal dado nos leva a acreditar que todos os docentes têm significativa experiência de ensino, podendo, no caso, ser um grupo com saberes oriundos da experiência.

Quanto ao sexo, percebemos que, dos dezesseis envolvidos (100%), apenas um (6,3%) é representante do sexo masculino. Dados do Censo 2017 para a Educação Superior (INEP, 2018) revelam que, tanto na rede privada quanto na pública, os docentes mais frequentes são do sexo masculino, o que contradiz nosso resultado. Todavia, a Enfermagem, historicamente, é caracterizada como profissão majoritariamente feminina (COREN, 2019).

Na verdade, as mulheres não são a maior parte somente no curso de Enfermagem. Segundo dados do Jornal O Globo, retirados do IBGE em 2010, as representantes do sexo feminino já superam os homens em diversas carreiras, incluindo as de alta remuneração, como Medicina (54%) e Odontologia (69%). Na Enfermagem, o número de mulheres é de 86%. Em outros cursos, a presença do sexo feminino também é maioria; são eles: Ciências da Educação – 91%; Psicologia – 87%; Terapia e reabilitação – 85%; Letras/Português (língua materna-vernáculo) – 83%; Biologia e bioquímica - 72%; Formação de professores com especialização em matérias específicas – 66%; Jornalismo e reportagem – 64%; Marketing e publicidade – 57%; Gerenciamento e administração – 57%; Contabilidade e tributação – 56%; Direito – 55%; e Formação de professores de disciplinas profissionais – 53% (GLOBO, 2019).

Aqui é necessário deixar claro nosso entendimento de que não há cursos masculinos ou femininos, profissões de homens e mulheres, somos favoráveis à igualdade de gênero em todos os âmbitos.

A relação do sexo e idade, nesta tese, foi apenas pelo desejo de apresentar um perfil que ajudasse a caracterizar os nossos sujeitos e, assim, entender melhor onde se inserem quanto a estas duas vertentes, idade e sexo.

6.2.2 Tempo de docência e titulação

No que se refere ao tempo de docência, amparamo-nos na teoria de Hubermam (1995) que apresenta cinco fases:

Quadro 13 - Tempo de docência e características – Hubermas (1995)

Tempo de docência	Características
entre 1 a 3 anos de carreira	Período de entrada, tateamento, preocupação consigo próprio, choque real – distanciamento entre o real e o teórico
de 4 a 6 anos	Fase de estabilização, consolidação de repertório pedagógico
de 7 a 25 anos	Diversificação, continuidade, ativismo e questionamentos
de 25 a 35 anos	Serenidade, distanciamento afetivo, conservadorismo
de 35 a 40 anos	Desinvestimento (sereno ou amargo).

Fonte: Elaborado pela autora

Na presente pesquisa, detectamos que os docentes enfermeiros do curso da UECE estão em sua maior parte (n=13; 81,25%) classificados na fase III de Hubermam (1995), ou seja, entre 7 a 25 anos de magistério. Tal fase aponta para a diversificação de práticas educativas, de continuidade de metodologias de ensino que apresentam resultados positivos, ativismo na instituição – assumindo cargos e funções; e apresentando questionamentos, buscando não cair na rotina do trabalho e, por conseguinte, desmotivar-se.

Acerca da formação dos envolvidos, percebemos que oito dos participantes (50%) se formaram na UECE; sete (44,1%), na UFC e apenas um, na UVA (6,3%). Um terminou seu curso em 1973 (6,3%); nove, nos anos 1980 (56,25%); quatro, nos anos 1990 (25%) e apenas dois (12,6%) se formaram no início dos anos 2000.

Tais dados se tornam positivos, uma vez que temos metade dos envolvidos que se formaram na instituição onde hoje são professores. Essa situação

implica inserção da afetividade no processo de ensino e o sentimento de pertencimento. Para Mahoney e Almeida (2005), a afetividade, na perspectiva de Wallon, é composta por emoções, sentimentos e paixões que, por sua vez, representam momentos marcantes em um determinado processo, no caso, de ensino e aprendizagem.

Outro dado importante é que catorze (87,5%) dos dezesseis participantes desta etapa do estudo concluíram sua graduação até os anos 1990, o que revela a maturidade do grupo em questão. Sabemos que o exercício profissional requer experiências de trabalho e, adicionado da reflexividade do docente, produz conhecimento refletido no saber fazer. A prática profissional, ao passar dos anos, produz a mobilização de saberes adaptados e transformados pelo e para o trabalho (TARDIF, 2002).

Dos dezesseis participantes, cinco (31,3%) citaram que possuem pós-graduação *lato sensu* em Enfermagem Médico-Cirúrgica; quatro (25%), em Enfermagem Obstétrica; quatro (25%), em Saúde Pública; dois (12,6%), em Administração Hospitalar; e tivemos um professor (6,3%) para cada um dos seguintes cursos: UTI, Auditoria de Serviços Públicos, Enfermagem Pediátrica, Anestesiologia, Enfermagem Clínica e Micropolítica da Gestão. Aqui surgem mais de dezesseis opções, explica-se pela condição de que há docentes que possuem mais de uma especialização. Ao menos um curso de especialização foi citado por cada professor.

Quanto aos cursos de mestrado, temos: sete docentes (44,1%) concluíram mestrado em Enfermagem, dois (12,6%), em Saúde da Criança e do Adolescente, dois (12,6%), em Saúde Pública, um (6,3%), em saúde Coletiva e um (6,3%) em Patologia; assim, todos possuem o título de Mestre. Ao tratar da titulação de doutorado, somente um (6,3%) dos envolvidos citou não ter este título, nove (56,25%) são doutores em Enfermagem, três (18,9%), em Farmacologia e três (18,9%), em Saúde Coletiva; todos obtiveram o grau de Doutor nos anos 2000. Apenas oito dos sujeitos da pesquisa (50%) possuem estágio pós-doutoral: quatro (25%) em Saúde Coletiva, três (18,9%), em Enfermagem e um (6,3%), em Psicologia Social; todos cursados nos anos 2010.

Acerca da análise da titulação dos docentes envolvidos, percebemos que os campos escolhidos para trilhar o caminho da pós-graduação, seja *lato* ou *strictu sensu*, ou até mesmo no pós-doutorado, relacionam-se com objetos de estudo da

enfermagem. Novamente nos reportamos a Tardiff (2002), quando o autor cita que a relação do professor com o seu objeto de trabalho exerce influência nos saberes do profissional em questão. Como percebemos, “a questão do saber está ligada, assim, a dos poderes e regras mobilizados pelos atores sociais na interação concreta” (TARDIF, 2002, p. 22). Está ligado aos saberes, sobretudo disciplinares, dos conteúdos que envolvem o conhecimento da profissão e mais especificamente daquilo que ensinam, não de como ensinam, o que observamos a seguir com mais especificidade.

6.2.3 Formação Pedagógica

Quando questionamos os envolvidos sobre disciplinas pedagógicas cursadas na graduação, onze dos participantes (68,75%) responderam afirmativamente sua participação em disciplinas com conteúdos relacionados à docência. Dentre as disciplinas cursadas, as mais citadas foram: nove vezes – Didática Aplicada à Enfermagem; duas vezes – Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Educação e Prática de Ensino; e uma vez, Introdução à Pesquisa. A mesma pergunta foi realizada, dessa vez voltada para os cursos de pós-graduação. Dos participantes, catorze (87,5%) citaram positivamente. As disciplinas mais lembradas foram: sete vezes – Didática; seis vezes – Metodologias de Ensino; duas vezes – Estágio Docência e Pesquisa Educacional. Vale lembrar que as antigas habilitações em Enfermagem, as licenciaturas e as especializações, muitas delas tinham disciplinas com foco nesses conteúdos.

Foi questionado aos docentes se, nos últimos 18 meses da aplicação do questionário, houve participação deles em cursos/oficinas/palestras relacionadas à educação e dois não responderam. As respostas dos outros catorze (87,5) foram: quatro (25%) não participaram, quatro (25%) participaram e citaram haver muito impacto em sua formação, três (18,9%) participaram e disseram que houve impacto moderado e três (18,9%), razoável impacto. Consideramos que impacto, aqui neste contexto, significa que houve ganho de conhecimento com a formação, que seus conteúdos foram resolutivos às demandas em sala de aula e que foram possíveis de serem aplicados na prática pedagógica.

Perguntamos, nos últimos 18 meses, qual a carga horária total dedicada à formação docente. Dos dezesseis, quatro (25%) professores não realizaram formação alguma (os mesmos quatro que citaram que não participaram de nenhuma atividade na questão anterior), cinco (31,3%) tiveram participação em atividades de vinte horas, e sete (44,1%) docentes tiveram formação entre doze e sessenta horas. Ou seja, doze professores realizaram formação docente nos últimos dezoito meses (75 % dos envolvidos). Tal fato reforça o saber disciplinar, tal como visto por Tardif (2002).

Sobre o exposto, pensamos tal qual a ideia de Gauthier et al. (2006), quando os autores assinalam que um repertório de saberes próprios para o ensino possibilita a aquisição de um conjunto de conhecimentos requisitados pela profissão, oferecendo maior *status* à docência, afastando o senso comum.

Quando o professor se apodera do saber específico, ele pode controlar as funções da docência, apresenta-se na seara da profissionalização, demonstra características que o separam das outras ocupações; assim, “a identificação e a validação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino contribui, com certeza, para definir o status profissional dos professores” (GAUTHIER et al., 2006, p. 77).

Ao questionar os professores envolvidos sobre a formação pedagógica, solicitamos que indicassem até que ponto possuíam necessidades de formação em áreas relacionadas ao ensino; os resultados foram assim contabilizados das respostas obtidas:

a) Metodologias Ativas de Ensino – Do total de participantes, 44,1% dos participantes (n=7) afirmaram ser de grande necessidade; 44,1% (n=7) citaram ser de moderada necessidade; e 12,6 % (n=2) docentes concluíram que há pouca necessidade.

Nós encontramos catorze (87,5%) docentes que colocam as Metodologias Ativas de Ensino-MA como de grande ou moderada necessidade para treinamento na área de ensino. Dois docentes afirmaram ser de pouca necessidade a formação na área. As MA se baseiam na teoria de Paulo Freire, que busca uma educação libertadora, dialógica, reflexiva, conscientizadora, transformadora e crítica, em que os problemas emergem de uma determinada realidade (FREIRE, 2011).

O Ministério da Educação, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Resolução CNE/CES n.º 03/2001, recomenda a utilização

das MA como caminho para estimular as competências e as habilidades na formação em Enfermagem (BRASIL, 2001)

Nesse contexto, percebemos, por meio de relatos informais dos professores participantes da presente tese, que as MA são utilizadas no curso de Enfermagem da UECE, com elementos da pedagogia crítica – problematização e autonomia – e, por meio disso, procuram levar ao futuro enfermeiro a realidade da saúde na sociedade brasileira (FRENANDES; REBOUÇAS, 2013). As MA são estratégias de ensino que surgem, como outras que vão surgir; o importante é que o docente se renove e as conheça para assim escolher as que melhor se adequem aos conteúdos por ele ensinados e que conduzam a uma aprendizagem exitosa.

Reforçando as considerações acerca da MA, o Ministério da Saúde (MS) indica a sua utilização na formação dos profissionais, pois os cursos de graduação da área da saúde necessitam estar alinhados com seus modos de produzir promoção, a partir de situações e de problemas reais que requerem transformações/soluções (CONTERNO; LOPES, 2016). O que se tem observado também é que nem todo espaço ou sala de aula ou contexto se adequam à aplicação de metodologias ativas, daí as limitações para sua utilização, embora seu conhecimento seja de grande valia para ajudar o docente a trabalhar com uma outra estratégia metodológica.

b) Práticas de avaliação de alunos –Do total de dezesseis participantes 56,25% deles (n=9) afirmaram ser de grande necessidade; 37,5% (n=6) citaram ser de moderada necessidade; e 6,3% (n=1) docente concluiu que há pouca necessidade.

Os dados apontam que, quinze dos dezesseis sujeitos pensam que o estudo da avaliação é uma necessidade de treinamento pedagógico, um fato positivo. Entretanto, um docente citou que esse tema é de pouca necessidade, talvez pela falta de entendimento às complexidades do processo avaliativo de alunos.

Luckesi (2005) afirma que o objetivo da avaliação é diagnosticar a aprendizagem, colaborando com a tomada de decisão para o melhor desempenho do educando. É processual e dinâmica, procura meios pelos quais os alunos possam assimilar o que é necessário para o próprio desenvolvimento, assim, é inclusiva, antes até, é um ato democrático e complexo. Avaliar implica também o

acolhimento da realidade como tal, seja satisfatória ou insatisfatória, agradável ou desagradável. Acolher é, então, o ponto inicial para a avaliação.

c) Conhecimento de minha principal área de ensino – 50% dos docentes (n=8) afirmaram ser de pouca necessidade; 25% (n= 4) citaram ser de grande necessidade; 18,9% (n=3) concluíram que há moderada necessidade; e, 6,3% (n=1) não respondeu.

O resultado deste questionamento é surpreendente. Metade dos participantes (oito) alegaram que há pouca necessidade de treinamento no que se refere à sua área específica de ensino. Vale lembrar que vários teóricos se preocupam com a ação docente de conhecer, compreender e saber-fazer, cancelados por conhecimentos específicos, dentre eles Pimenta (1998), Gauthier et al. (1998), Tardif (2002) e Tardiff e Raymond (2019). São os conhecimentos disciplinares. Talvez a questão não tenha sido clara para estes respondentes, um possível viés do estudo.

Pimenta (1998) alega que há necessidade de contínua busca de saberes da área, voltada para conhecimentos específicos, pois ninguém ensina o que não sabe; Gauthier et al. (1998) nos lembra da importância do saber disciplinar, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; Tardiff (2002) reforça que os saberes disciplinares estão relacionados com os saberes dos diversos campos do conhecimento, tais como se encontram integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas. Tais posições só reforçam o não entendimento da questão posta. Aqui também aflora um outro saber, o pedagógico. Por fim, Tardiff e Raymond (2019), por sua vez, explicam que os saberes oriundos da formação para o magistério, adquiridos nos estabelecimentos de formação de professores, são fundamentais na formação de professores.

d) Andragogia – 37,8% dos participantes (n=6) seis afirmaram ser de moderada necessidade; 31,3% (n=5) citaram ser de pouca necessidade; e o mesmo número, 31,3% (n=5) concluíram que há grande necessidade.

Apenas cinco docentes apontaram que o treinamento pedagógico em Andragogia era de grande necessidade. Tal dado se torna negativo, pois entendemos que o tema é de relevância, já que o ensino na graduação se dá por meio da Andragogia; assim, conhecer e realizar formação continuada sobre este campo do saber se faz necessário. A palavra “andragogia” é oriunda do idioma grego: “*andrós*”, significa homem, e “*gogia*”, quer dizer liderar, guiar, conduzir ou

levar, ou seja, a andragogia, em sentido literal, seria a “condução de adultos” (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009).

Para os citados autores, a andragogia apresenta características que diferem o ensino para a criança e para o adulto. Entendem que, conforme amadurecem, as pessoas tornam-se autônomas e são responsáveis por seus atos e decisões; selecionam seus interesses de aprendizagem; possuem experiências próprias que vão orientar sua aprendizagem; seus interesses se voltam para situações que possam contribuir com a melhora do seu desempenho na sociedade e na sua profissão; esperam aplicação prática do que aprenderam; diminuem o interesse por conhecimentos sem aplicação no dia-a-dia; e, acima de tudo, suas motivações são internas.

Por conseguinte, entendemos ser fundamental, para a efetivação do aprendizado de adultos, no caso, futuros enfermeiros, considerar essas características.

O adulto é o personagem das atividades de ensino e aprendizagem em um curso de Enfermagem. A utilização de estratégia ancorada na andragogia é relevante e complexa, por dirigir-se a pessoas já conscientes de seus interesses e motivações. Daí a necessidade de formação pedagógica que aporta elementos para lidar com sujeitos adultos, conteúdos e contextos os mais diversos e diversificados.

A andragogia foi testada e aplicada em grande variedade de situações na enfermagem; apesar de demandar adaptações, ela é facilmente aplicável, bem aceita e útil na produção de ações bem-sucedidas (FRIEDLANDER; LAGE, 2004). Para esses autores, estimular o enfermeiro a transformar a atitude em relação ao ensino, passando a ser responsável pelo que aprende; fazer com que o discente expresse o que quer e o que deseja aprender; e, o fato de que a educação de adultos ocorre continuamente e em todos os lugares, são vantagens da andragogia. Obviamente, defendemos a utilização da andragogia não somente para o ensino da enfermagem, mas, de qualquer curso superior, já que envolve alunos adultos.

Assim sendo, corroboramos com os autores acima e reforçamos a ideia de que o entendimento e a formação continuada em andragogia se faz necessária, já que favorece a aquisição de melhores resultados na aprendizagem.

e) Tecnologias da Informação e Comunicação –Do total de dezesseis, 44,1% dos participantes (n=7) afirmaram ser de muita necessidade; 31,3% (n=5)

citaram ser de moderada necessidade; e, 25% (n=4) concluíram que há pouca necessidade.

Dos dezesseis sujeitos, doze citaram ser de muita e moderada necessidade o treinamento para a utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação no processo ensino aprendizagem, posição que reiteramos diante das transformações, sobretudo na área da tecnologia científica, na qual se pode, com o seu domínio, ensinar com mais resultados e êxito.

É fato o de que a revolução tecnológica chegou às salas de aula e, com ela, criou-se uma gama de possibilidades e oportunidades novas de ensino, todavia, a capacitação dos docentes para a utilização das TICs não acompanhou a velocidade da tecnologia. Lembramos que os docentes da UECE, respondentes deste questionário, são formados, em sua maioria, na década de 1980, anos em que nem mesmo o computador estava presente na maioria das instituições de ensino no Brasil. Infelizmente, grande parte dos professores ainda não estão preparados para recorrer as possibilidades que as TICs oferecem e possuem dificuldades de adaptação a essa realidade. Muitos educadores não se desenvolvem, justamente por não saberem usar de forma adequada esses recursos tecnológicos.

De acordo com Serafim e Sousa (2011, p.24): “a rapidez das inovações tecnológicas nem sempre corresponde à capacitação dos professores para a sua utilização, o que resulta no uso inadequado dos recursos tecnológicos disponíveis”. É notório que o uso das TICs, proporcionam benefícios de aprendizagem. Torna-se essencial que os docentes recorram ao uso de ferramentas tecnológicas no processo educacional.

f) Educação Inclusiva – Do total de dezesseis, 56,25% dos participantes (n=9) afirmaram ser de grande necessidade; 25% (n=4) citaram ser de moderada necessidade; e 18,9% (n=3) concluíram que há pouca necessidade.

Os resultados obtidos nesta questão são positivos (n=13; 81,25%) docentes consideram o treinamento para o ensino de pessoas com necessidades especiais de grande ou moderada necessidade. A educação inclusiva objetiva atender aos alunos sem distinção, independente de ele apresentar ou não deficiências, incapacidades ou demandas por adaptações curriculares, para que possa alcançar tanto o aprendizado, quanto seu desenvolvimento como cidadão. Até os anos 1970, as instituições de ensino utilizavam o modelo da Integração,

aceitando somente aqueles que pudessem acompanhar os métodos de ensino e o ritmo de aprendizagem da maioria dos alunos (GIL, 2005).

A educação inclusiva busca alterar a proposta integracionista; não mais o aluno terá que se adaptar, e sim a instituição é que deve voltar suas ações para as especificidades do aluno. A educação inclusiva, tal como se dispõe hoje, se iniciou na década de 1990, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1990) e com a Declaração de Salamanca – Princípios, Política e Prática em Educação Especial, proclamada na Conferência Mundial de Educação Especial sobre Necessidades Educacionais Especiais (1994). Essas declarações buscam oferecer equidade aos sujeitos que não possuem condições plenas de sobrevivência física, mental, emocional e intelectual

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) (BRASIL, 1996) garantiu o acesso e a permanência do aluno com necessidades especiais no ensino e aponta para o Estado como aquele que tem o dever de promover o acesso, a permanência e a conclusão do curso por esses alunos.

Entendemos que a presença do aluno deficiente em ambientes de ensino necessita da organização de condições de acesso e capacitação contínua para os professores para que os mesmos possam adaptar, conhecer e elaborar estratégias de ensino a todos os alunos. Novamente lembramos que os docentes da presente pesquisa concluíram sua graduação nos anos 1980, o que torna necessária a atualização acerca da educação inclusiva.

Solicitamos, ainda, aos docentes que refletissem acerca de sua formação pedagógica e que pudessem realizar uma avaliação sobre ela. As respostas contabilizadas foram:

Quadro 14 – Auto-avaliação acerca da formação pedagógica realizada pelos docentes

Formação pedagógica suficientemente resolutive para:	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo, nem discordo
a) o exercício da docência	18,9% (n=3)	44,1% (n=7)	18,9% (n=3)	12,6% (n=2)	6,3% (n=1)
b) o exercício da docência por meio de metodologias ativas	6,3% (n=1)	0% (n = 0)	50% (n=8)	37,5% (n=6)	6,3% (n=1)
c) o exercício da docência por meio de novas tecnologias da informação e comunicação	37,5% (n=6)	6,3% (n=1)	25% (n=4)	18,9% (n=3)	12,6% (n=2)
d) o exercício da docência para avaliar seus alunos	6,3% (n=1)	37,5% (n=6)	18,9% (n=3)	25% (n=4)	12,5% (n=2)
e) realizar o planejamento de suas aulas e atividades	18,9% (n=3)	25% (n=4)	18,9% (n=3)	31,3% (n=5)	6,3% (n=1)
f) atuar com pessoas com necessidades especiais	12,6% (n=2)	6,3% (n=1)	0% (n = 0)	75% (n=12)	6,3% (n=1)

Fonte: Elaborado pela autora

De forma resumida, os dados revelam que os docentes, em sua maioria, levando em consideração a junção das respostas, concordam e concordam parcialmente ou, discordam e discordam parcialmente, também unidas:

Quadro 15 – síntese da auto avaliação acerca da formação pedagógica realizada pelos docentes

Formação pedagógica suficientemente resolutive para	Resultado (maioria)
o exercício da docência	62,5% (n=10) concordam
o exercício da docência por meio de metodologias ativas	87,5% (n=14) discordam
o exercício da docência por meio de novas tecnologias da informação e comunicação	44,1% (n=7) discordaram 44,1% (n=7) concordam
o exercício da docência para avaliar seus alunos	44,1% (n=7) discordaram 44,1% (n=7) concordam
realizar o planejamento de suas aulas e atividades	50% (n=8) discordam
atuar com pessoas com necessidades especiais.	75% (n=12) discordam

Fonte: Elaborado pela autora

Tais dados apontam que o professor do curso de enfermagem da UECE, participante da pesquisa, em sua maioria, concorda que possui formação pedagógica suficientemente resolutiva para o exercício da docência, todavia, ao especificar a formação quanto à utilização de metodologias ativa de ensino, planejamento e atuação com pessoas com necessidades especiais, ele possui uma visão negativa da formação sobre estes temas, o que de certa forma, apresenta contradição com a primeira resposta.

Dessa forma, percebemos que há necessidade de reavaliação dos envolvidos na intenção de buscar novos elementos que os motivem à busca continuada, para compreender melhor os temas aqui apresentados como frágeis na formação pedagógica desses.

As palavras de Souza (2019, s/p) se encontram com nosso entendimento sobre a figura do professor que busca conhecimento sempre; segundo essas palavras “o professor não pode envelhecer nunca” (s/p). Segundo ela, o professor precisa constantemente atualizar seus conhecimentos tecnológicos, políticos, pedagógicos, éticos, e de relacionamentos que surgem com a evolução da sociedade. Ser professor exige renovação a cada momento. O acúmulo de conhecimento e a atualização são desafios permanentes na vida dos educadores (SOUZA, 2019).

Entretanto, os dados mostram um grupo, parte dele, com formação inicial nos anos 80, mas de acordo com resultados apresentados em seus currículos *lattes* mostram a procura de qualificação, que, embora significativa na sua área de saber específico, também apresenta participação nos últimos dezoito meses em cursos de natureza e conteúdos mais pedagógicos, fato que evidencia uma busca de formação continuada; assim, percebemos que os dados se encontram em movimento, apontando, nos parece, ainda para outras capacitações.

Dois resultados são reveladores no grupo: os docentes indicaram que não possuem formação suficiente para desenvolver suas atividades laborais de ensino com a utilização de metodologias ativas e nem para lidar com alunos com necessidades especiais.

Acerca das metodologias ativas, o fato é surpreendente, já que é comum a utilização dessas estratégias de ensino no curso de Enfermagem, o que nos leva a refletir sobre os motivos da fragilidade na formação indicada pelos participantes. Já sobre a formação para lidar com alunos especiais, o fato, apesar de relevante, não

se torna uma surpresa, haja vista a data de formação dos envolvidos, o que remete a um período em que a inclusão de alunos com necessidade especiais não era exercida.

Na atualidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Enfermagem, Medicina e Nutrição, de 2001, estimulam práticas pedagógicas que busquem ações transformadoras, críticas e reflexivas, com o intuito de promover a autonomia dos alunos para refletir e participar ativamente do processo de ensino aprendizagem com práticas inovadoras (BRASIL, 2001).

Ao se tratar de aluno com necessidades especiais, indicação de formação pedagógica insuficiente, segundo os participantes da pesquisa, o resultado constatado, de certa forma, nos conforta. Apesar de negativo, parece-nos que os professores possuem consciência da necessidade de buscar conhecimento sobre o tema. O processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior ainda está galgando passos iniciais; pais, gestores e docentes ainda apresentam despreparo ou falta de formação, o que gera insegurança.

Bisol et al. (2010) alertam que, no Brasil, são escassas as pesquisas que foquem nos problemas de formação de professores para lidar com pessoas com necessidades especiais nas universidades; isso reflete a falta de políticas públicas para o setor, e, portanto, como ainda estamos distantes de treinamentos que visem ou atendam esta realidade.

A maioria dos docentes da presente pesquisa também discorda que possui formação pedagógica suficiente para realizar planejamento de suas aulas e atividades, dado que requer reflexão por meio do colegiado de enfermagem, já que o ato de planejar é condição *sine qua non* para o ato de ensinar com qualidade. Esse resultado é preocupante. Entendemos que não somente o colegiado, mas a instituição deve apresentar anualmente um programa para atender ao seu corpo docente.

Compreendo, apoiada em minha experiência de dezessete anos como pedagoga, que o planejamento orienta a prática pedagógica do professor e favorece a organização metodológica do conteúdo a ser desenvolvido; assim sendo, torna-se necessidade essencial para o bom andamento do processo ensino aprendizagem. De acordo com Libâneo (1994, p.22), o planejamento tem grande importância por tratar-se de “um processo de racionalização, de organização e de coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

Ao tratar da utilização de tecnologias da informação e da comunicação e acerca da avaliação, o grupo se mostrou dividido entre assumir que teve uma formação pedagógica resolutiva ou não, no que se refere a esses dois temas. Tais informações também são preocupantes, haja vista a importância das tecnologias no mundo moderno, em que os alunos estão inseridos de forma natural, e a necessidade da compreensão dos aspectos relativos à avaliação, como um processo de tomada de decisão no processo ensino aprendizagem.

Sobre as tecnologias, é importante ressaltar os termos nativos e imigrantes digitais. Atualmente convivem, na educação superior, jovens que desde muito cedo lidam com a *internet* e com os dispositivos eletrônicos e um certo número de professores, que ainda estão se adaptando às novas tecnologias (LEMOS, 2009). O primeiro grupo aprende melhor com a utilização de tecnologias, já o segundo, muitas vezes, é arremido ao fato. Por conseguinte, faz-se necessária a formação e a capacitação de professores, principalmente os imigrantes digitais, em estratégias de ensino por meio de tecnologias, para, de alguma forma, diminuir o abismo tecnológico entre as gerações.

Ao se referir à avaliação, lembramos novamente Luckesi (2011, p.65), para quem “o ato de avaliar a aprendizagem é um meio de tornar os atos de ensinar e aprender produtivos e satisfatórios”. Assim, não podemos deixar de considerar a avaliação como um caminho do ensinar. A avaliação deve contribuir para a análise do quê e do como se ensina e, a partir de então, decidir ações pedagógicas.

Por fim, foi perguntado aos docentes se a experiência na formação inicial pedagógica, ou seja, na graduação, agregou saberes para a docência. As respostas foram: 43,8% dos participantes (n=7) concordaram totalmente; 25% (n=4) parcialmente; 18,8% (n=3) não concordaram e nem discordaram da pergunta, e, 12,5% (n=2) discordaram totalmente.

Este dado final obtido pelo questionário nos alerta sobre a conformidade dos conhecimentos pedagógicos obtidos na graduação. Dos dezesseis (100%) participantes, onze (68,75%) alegaram que concordam totalmente ou parcialmente que a formação inicial pedagógica agregou saberes à docência, mesmo se tratando de uma formação inicial ao nível de bacharelado.

Ao refletir sobre as consequências da ausência de um saber da ação pedagógica válido, Gauthier et al. (2006) explicam que essa possível situação

levaria o professor a recorrer ao auxílio apenas da experiência, da tradição e do bom senso, o que não seria adequado, já que uma profissão não se legitima na falta da competência explicitada por conhecimentos próprios. Dessa feita, o que caracteriza o professor é o conhecimento específico para o ensino.

A seguir iremos apresentar os resultados e as análises relativas às entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Relembramos, o que já foi explicitado no capítulo dos procedimentos metodológicos, que os participantes das entrevistas foram retirados daqueles que haviam respondido ao questionário. O número de entrevistados foi determinado por um prazo estipulado para os sujeitos aceitarem a participação. Dos envolvidos, dez participaram desta fase da coleta, o restante não se dispôs a realizar a entrevista.

6.3 AS ENTREVISTAS: A CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR E OS SABERES ADQUIRIDOS

Nesta sessão deste subcapítulo, deter-nos-emos a analisar a constituição dos saberes docentes; para tanto, extraímos enxertos das falas dos sujeitos da pesquisa e as entrelaçamos com as proposições teóricas de nossos referenciais, já apontados no texto introdutório. De forma resumida, questionamos aos envolvidos: a) a concepção de docência que possuíam; b) como se deu o percurso docente universitário; c) quais as barreiras encontradas no exercício da docência; e d) como adquiriram os saberes docentes (pessoais, provenientes da formação escolar, da formação profissional, de programas e livros didáticos, e da experiência na profissão).

Para a análise, como já apontado na metodologia, seguimos a ideia da análise temática de Minayo (2008). Fizemos a pré-análise do material, para tanto foi realizada leitura das transcrições das entrevistas em sua totalidade, que se encontram no apêndice 5. Em seguida, elegemos categorias temáticas, por meio da frequência de aparições nas falas dos sujeitos, que expressavam ideias significativas e recorrentes; assim, selecionamos e especificamos os temas; por fim, evidenciamos as informações coletadas, propondo inferências e interpretando os trechos das falas com o quadro teórico. É bom lembrar que a entrevista foi um aprofundamento que se procurou fazer junto aos docentes enfermeiros que aceitassem participar desta segunda fase da pesquisa.

Neste estudo, utilizaremos, como forma de preservar a identidade dos dez envolvidos nas entrevistas, nomes fictícios. Como recorremos a trechos de músicas de Tom Jobim na abertura dos capítulos desta tese, utilizamos também títulos de canções do citado poeta/compositor com nomes de mulheres por ele registrados em suas canções para identificar os docentes enfermeiros participantes desta segunda etapa que foram um total de dez¹². São elas: DE¹³1 - Ana Luiza, DE2 - Ângela, DE3 - Bebel, DE4 - Gabriela, DE5 - Isabella, DE6 - Ligia, DE7 - Luciana, DE8 - Luiza, DE9 - Maria, e, DE10 - Maria Luiza.

6.3.1 Concepção de Docência

Na primeira questão da entrevista, foi perguntado à docente enfermeira qual a sua concepção de docência. Segundo o dicionário *on line* da língua portuguesa (<https://www.dicio.com.br/>, acesso em setembro de 2018), docência é a ação ou resultado de ensinar; ato de exercer o magistério; ministrar aulas.

A partir das respostas obtidas, as organizamos em três categorias temáticas: interação, arte e influência pela leitura. As falas de cinco docentes se enquadram na categoria temática *interação*. Destacamos aqui os principais trechos das falas:

DE1 - Ana Luiza: “É estar envolvido com o **processo de formação, com alunos e docentes**”;

DE4 – Gabriela: “É estimular o aluno a pensar a ser um profissional critico, não só ensinar o passo a passo de um fazer, mas ele está além disso, é saber porque está fazendo, **é fazer com eles...**”;

DE7 – Luciana: “Eu vejo a docência como **partilha**, vejo que sei muito pouco, que preciso saber mais, e cada um desses alunos que tenho contato e convivo ao decorrer dos semestres são parte da minha identidade, eu influencio e sou influenciada, a minha docência é uma ação dinâmica, compartilhada”;

DE8 – Luiza: “Docente é um eterno aprendiz, eu estou na docência para compartilhar um pouco do que eu sei e um pouco dos outros, eu não vejo a docência como algo vertical e sim horizontal entendeu? Eu realmente gosto da docência porque gosto de compartilhar, é um **compartilhar** que não é bom apenas para o aluno, é para mim também, este momento de partilha é importante e a docência é um compartilhamento do que eu sei e um pouco do outro, e eu aprendo diariamente, em todos os momentos na graduação e pós-graduação também”.

DE10 – Maria Luiza: “uma **experiência de ensinar e aprender**, onde a partir de umas orientações pedagógicas você tem um determinado conteúdo mas tem que observar características e o contexto do aluno, a relação-professor aluno é um momento de ensinar e aprender”.

¹² Títulos e letras das canções disponíveis em <https://www.vagalume.com.br/tom-jobim/>

¹³ DE – Docente Enfermeira

A partir dos destaques das falas, elaboramos um conceito colaborativo; assim, por meio dessas, compreendemos que docência é o ato de ensinar e aprender, ou seja, é uma partilha do saber, um processo de formação com a finalidade de promover a criticidade nos alunos. Tais falas se enquadram no entendimento de Tardif (2007), educação enquanto interação; para os docentes, as trocas, as partilhas, as relações estabelecidas com os alunos devem ser o mote da docência e das práticas educativas.

Outros quatro docentes, ao explicar o significado de docência, na verdade trouxeram ideias acerca do ato docente como arte, tal como exposto nas falas a seguir:

DE2 – Ângela: “A docência é nato do ser humano, **nascemos para aprender e ensinar**... o curso de enfermagem não é um curso voltado para a docência... entretanto, nós entramos na docência na questão do saber fazer, ensinando, fazer fazendo, é assim que a gente entrou na docência... eu tenho que ter ferramentas de ensino, ferramentas didáticas de ensino, de conhecimento de uma ampla visão de conhecimento humano, para a docência”.

DE3 – Bebel: “Para mim ser docente inclui essa bagagem que a gente traz também, quais **são as crenças, quais são os sentimentos da gente com relação aos saberes**... eu foco muito as minhas atividades docentes no ser humano multidimensional, numa pratica mais humanitária...”.

DE6 – Ligia: “A minha concepção sobre docência **é tudo aquilo que a gente vem construindo com o decorrer com os anos**, desde a primeira escola a gente vai observando os nossos professores e parece que isso foi feito uma construção que não muda muito, não evolui muito o que eu vejo hoje... vivemos num mundo em que a tecnologia é assustadora, e nós estamos do mesmo jeito, com os alunos sentado na sala de aula a lousa ali do lado, hoje, com os avanços das mídias que temos acesso, melhorou, mas falta muito pra gente acompanhar o que tá acontecendo no mundo do saber, no mundo da escola está muito distante”.

DE9 – Maria: “É a maior prioridade da minha vida; **quando era criança**, um tio meu foi me visitar em casa e eu tinha apenas 5 anos e ele me perguntou se já sabia ler, então eu abri uma cartinha li toda e quando fechei eu já disse que queria ser professora, depois de muito tempo ele me perguntou se eu era professora e eu disse que sim...”.

Observamos que Ângela, Bebel e Ligia seguem a mesma linha de pensamento, citam que a docência é uma arte, fruto da construção de anos, é nato ao ser humano, já que nascemos para aprender e ensinar, apresentam uma concepção mais ontológica e não epistemológica. Maria cita a origem de sua arte, de sua docência, ao lembrar de um tio. As participantes apresentaram concepções que se aproximam da definição de educação enquanto arte (TARDIF, 2007). Suas falas se voltam à prática educativa relacionada a um fazer, ao desenvolvimento de uma ação, de uma prática.

A educação, enquanto arte, como preconiza Tardif (2007), apresenta a ideia de que as ações do professor são orientadas pela finalidade da educação, ou seja, educar e ensinar. Tal fato parece ultrapassar os saberes técnicos e específicos da docência. Nessa ideia, misturam-se a vocação e a intuição. Barroso (2006) reforça essa ideia, ao pesquisar professores e seu entendimento de sua prática profissional, ao citar o professor como um altruísta ou um missionário. Um foco ontológico mais preponderante, embora ampliado.

Um último participante, DE5 – Isabela, ofereceu o significado de docência à influências das leituras que fez no campo pedagógico; no caso, referiu-se à obra de Paulo Freire, 'Pedagogia da Autonomia; de acordo com Isabela: “minha concepção de docência é **muito influenciada pelas leituras que eu faço**, Paulo Freire, por isso eu gosto muito da pedagogia da autonomia, na docência precisamos ter autonomia, no buscar também, no transmitir, nas reflexões...”. Não somente precisamos ter a leitura da obra, o ensinar do professor deve conduzir o aluno para obtenção de sua autonomia enquanto cidadão. A educação é libertadora.

Percebemos, no relato de Isabela, que a leitura de Freire e seus ensinamentos são para a entrevistada, significados de docência. É fácil compreender a postura da participante e sua defesa por Freire a partir da afirmação de Nóvoa (1988), ao citar o valor do referencial de Paulo Freire (p. 172): “Freire é o mais importante pedagogo de língua portuguesa do século XX. A sua vida e a sua obra impõem-no como uma referência obrigatória (...) para o esforço científico de pensar a educação e a escola”. No caso, no sentido de educar para libertar.

6.3.2 Percurso Docente Universitário

A segunda pergunta feita às docentes entrevistadas foi sobre seu percurso para se tornar professor universitário. Uma das envolvidas, DE9 – Maria, não respondeu a esta pergunta. Das dez entrevistadas, três, entraram na docência por meio de concurso, tal como apresentado nas falas destacadas que se seguem:

DE3 – Bebel: “logo quando terminei enfermagem... tinha uma filha pequena e meu esposo era professor da UECE... meu marido ganhou uma bolsa para o doutorado dele na França. Então fui para França acompanhando-o... então quando eu voltei e logo que eu cheguei fiquei como **professora substituta na UFC...**”

DE6 – Ligia: “Bom, eu comecei aqui em 1997, eu entrei aqui como **professora substituta**, aí passaram-se quase dez anos para ter um concurso... até que chegou o concurso em 2003 e nós fomos chamados em

2005, mas eu já estava aqui, já tinha nove anos dentro da universidade, a experiência era tanta que ninguém nem sabia quem era substituto e quem era efetivo”.

DE10 – Maria Luiza: “A partir de 1993, eu fiz o **concurso para professor...** eu acompanhei alunos da graduação em outros momentos como enfermeira do serviço, dando assessoria, tendo uma parceria e já praticando o processo de ensino-aprendizagem no campo da prática e outros professores observavam e diziam para não deixar de fazer concursos da universidade”.

Os concursos tornam-se atrativos para profissionais de diversas áreas. Muitos, possuidores de títulos de mestrado e doutorado, lançam-se em pelejas na área do ensino, mesmo que não possuam formação pedagógica, como é o caso dos enfermeiros bacharéis.

Lembramos que a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), em seu artigo 66 sobre a formação do professor, para atuar no ensino superior, cita que, para a docência nesse nível de ensino, a preparação será realizada em nível de pós-graduação, ou seja, não há exigência de uma formação específica em docência para assumir o cargo de professor em uma universidade, por exemplo, bastando ser mestre ou doutor. Segundo a LDB, o docente universitário será preparado (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. Discordamos da posição da referida lei.

É interessante perceber que quatro das docentes entrevistadas se encontraram em situação docente quase que por acaso, o que pode ser constatado em suas falas na sequência:

DE1 - Ana Luiza: “2008... **fui convidada para ministrar aula** na especialização e a partir daí fui me envolvendo...”

DE2 – Ângela: “fiz concurso para Secretaria de Saúde do Estado e fui atuar como enfermeira em Posto de Saúde. Ao atuar, interessante que à docência começou a vir; colegas que tinham alunos para estágio me pediram para ficar com aluno...aquela coisa toda... **‘colabora comigo’** e eu vinha colaborando e gostava! Realmente eu gostava. Eu amo, amo o que faço! ”.

DE4 – Gabriela: “**Eu não tive formação para ensinar...** o meu percurso quando eu terminei a graduação em enfermagem, passei muito tempo na assistência em enfermagem em hospital público”.

DE7 – Luciana: “a minha **inserção na atividade docente na universidade foi acidental**, não me preparei para ser professora e sim enfermeira... não foi nem eu que percebi, foram os outros, que eu tinha certa desenvoltura para transmitir informações e compartilhar conhecimento”.

As falas citadas expressam que os docentes iniciaram suas experiências docentes ao acaso, muito provavelmente trazendo como bagagem didática, apenas modelos a seguir, positivos ou negativos, de professores que estiveram em suas formações escolares; tal situação se enquadra nos saberes experienciais apenas.

Corroboramos com Macedo (2015) ao afirmar que os saberes experienciais não bastam para o exercício da docência, já que os conhecimentos científicos se fazem necessários para a prática do docente, de forma mais específica na área da educação, devido às peculiaridades da profissão, em que o conhecimento – teórico e prático – se faz presente.

Já duas outras docentes apresentaram preparação específica para atuar na docência:

DE5 - Isabella: “eu tive a oportunidade de participar desde a graduação, pela CAPES, de um **programa de educação tutorial PET**, e nesse programa era treinar para a docência, ... o programa o PET fazia a gente pensar mesmo, então eram leituras que a gente fazia, ... tínhamos discussões coletivas, referências que as professoras traziam, tínhamos que estudar uma língua, o inglês, tínhamos que participar da vida acadêmica em projeto de extensão e pesquisa com outros professores, outros eventos científicos, congressos e desde o começo fomos motivados a entrar nessa lógica da docência; portanto, quando eu terminei a graduação, eu fiz habilitação com mais um ano sendo bolsista pela PET e fiz a prova pro mestrado e passei... e a partir deste mestrado tivemos disciplinas focadas na didática e eu já tinha algumas leituras nesta linha... a partir daí fiz meu primeiro concurso ainda fazendo mestrado foi em 1995 lá no vale do Acaraú e entrei como professora auxiliar de ensino”.

DE8 – Luiza: “Eu me formei em enfermagem aqui na UECE e eu sai da universidade sabendo que queria ser docente, o tempo passou e eu trabalhei no Hospital São Jose, lá foi toda a minha experiência pratica, não havia concursos e o primeiro que teve eu fiz e fui aprovada; quando eu cheguei pra dar aula eu vi que não sabia nada, para mim eu me avaliei como incompetente, não porque não dominava o conteúdo que tinha que dar, eu sabia, mas como eu ia compartilhar e fazer a aula era difícil; no período probatório **eu aprendi a ser professora fazendo mestrado e doutorado**, fiz seleção na USP e passei, emendei mestrado com o doutorado, dei aula apenas um semestre e fui me preparar para ser professora; hoje nós temos na pós-graduação como disciplina obrigatória a metodologia do ensino em enfermagem e saúde, então eu acho que é importante e deve ser obrigatório, acho que todo aluno deveria fazer”.

Observamos que a partir das falas e, concordando com Pimenta e Anastasiou (2008), o professor universitário exerce sua prática pedagógica por meio de ensaios, trazendo consigo experiências diversas do que entendem de como ser docente e carregam consigo experiências preparatórias que adquiriram como alunos. Formaram modelos positivos e negativos, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. Entendemos também que a disciplina inserida no curso de mestrado e que tem por objetivo preparar para docência, de certa forma deve trazer alguma contribuição para o exercício dessa profissão. Na fala da enfermeira docente, temos essa confirmação. Dessa forma, observa-se que essa preparação pode ocorrer de muitas maneiras, oficiais e/ou oficiosas, até no entendimento das próprias enfermeiras professoras.

6.3.3 Possíveis Barreiras Encontradas no Exercício da Docência

A terceira pergunta da entrevista, dirigida as docentes enfermeiras, tratava das possíveis barreiras encontradas por elas no exercício da docência. Um dos envolvidos não respondeu à questão (DE3), a resposta de uma outra (DE2), foi descartada, uma vez que não apresentava relação alguma com a pergunta formulada. Três professoras citaram a falta de formação para a docência. Tais falas são expostas a seguir:

DE1 - Ana Luiza: “Uma dificuldade foi assim... por muitos anos eu fui muito técnica... quando fiz graduação na UECE, saí em 1988... vi alguma coisa em Metodologia... No mestrado da SC eu tive a oportunidade de fazer uma disciplina de didática com a professora Estrela... foi excelente essa disciplina, ajudou muito... mas assim... eu me senti... quando eu passei no concurso, que eu fui nomeada, que eu entrei na UECE, é como se eu tivesse dormido... **eu dormi enfermeira e acordei professora universitária.** E quando eu cheguei aqui que tive que me deparar com elaborar plano de ensino, plano de aula, ementa, de acordo com o que a academia pedia, não foi fácil... essa foi uma das barreiras.... e aqui dentro a gente tem muito apoio dos colegas ... da disciplina, da professora Veraci... é muito organizada, professora Ana Ruth.... e a gente começou a conversar, para suprir, eu li, fiz curso oferecido pela UECE, para os professores que entraram no último concurso....um curso de 40 hs para poder ajudar... muito bom por sinal... por conta da necessidade eu tive que assumir a coordenação do ENADE que estava preparando a enfermagem para a prova do ENADE... isso foi um desafio... que eu tive que ler, por que não tinha noção do que era... meu Deus... o que é isso, o que eu estou fazendo aqui...? É ENADE, tem que melhorar a nota.... e aí eu fui buscar ... foi uma experiência muito boa... a professora Lucilane me cedeu muito material para eu ler e isso ajudou muito e depois disso eu comecei a me interessar eu tive oportunidade de participar do NDE em 2014... formar mais discussões, PPC, participei do PET gradua SUS... teve uma característica diferente que foi formação e tive oportunidade de participar de todos os treinamentos que o CCS ofereceu.... e todas as oficinas com vários professores que trabalham na área da educação, professora Anastaciou... um outro... da Coletiva... Alcindo.... foram oportunidades muito boas...isso ajudou muito...mas esta formação não é fácil”

DE4 – Gabriela: “Olha, eu acho que **uma das principais barreiras é essa nossa formação**, todo mundo deve ter dito isso, porque uma coisa é eu me formar enfermeiro, mesmo sabendo que eu vou passar alguma informação, vou ter que juntar algum momento minha equipe para dar um curso, fazer um treinamento, enquanto graduando de enfermagem, mas não nos preparamos para uma turma, ministrar uma aula, formar alguém numa graduação, numa pós graduação, isso tudo a gente aprende no dia a dia, esse percurso é bem solitário, depende muito de como se constrói isso, procurando um curso específico de ensino e cada um vai formando seu currículo de formação, mas a gente não tem no curso na graduação de enfermagem isso. Muitas graduações não têm essa formação”.

DE7 – Luciana: “As principais barreiras foram as minhas próprias, eu encontrei na universidade um ambiente favorável em todos os aspectos para o meu desenvolvimento, projeto de extensão, as pesquisas, os meus alunos, eu acho que o espaço é um cenário secundário, **se não tiver uma disposição para o seu papel de docência** você pode estar em Harvard, na melhor universidade que tem, mas pode ser um professor medíocre”.

Compreendemos, a partir da análise das falas de DE1, DE4 e DE7, que eles são conscientes de que não tiveram uma formação para o ensino. Sua formação se deu de forma técnica para exercer os saberes próprios da enfermagem. Não há, na formação inicial do enfermeiro bacharel, nenhuma disciplina específica que o prepare para o ato do processo ensino e aprendizagem. Nessa formação, não se discutem métodos e estratégias de ensino, gestão de sala de aula, aspectos da psicologia da educação, métodos avaliativos de ensino, processos de planejamento de aula, etc. Pimenta e Anastasiou (2008, p.37) lecionam que, mesmo com experiência técnica em suas áreas específicas, no caso desta presente tese, os enfermeiros bacharéis que atuam na assistência, é comum no ensino superior a presença constante do “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”.

Entendemos que haja um desconhecimento da cientificidade do saber pedagógico e de sua grande importância na docência por este grupo pesquisado, isso pode ser um fato, até porque a compreensão ou concepção de formação está no *compartilhar, no aprender, na arte*. Porém, entendemos também que, limitada ou não, os docentes afirmam ter tido esta formação, mesmo diante de dificuldades outras que apontaram, já que uma formação não prepara para atuar na incerteza, como acontece em ambiente da sala de aula.

Compreendemos, assim como Tardif (2007) e Gauthier et al. (2006), que o amalgamado de saberes pode aportar elementos para o ensinar e, de certa forma, diminuir as dificuldades inerentes a este ato. Não devemos esquecer, inclusive, as transformações pelas quais passam o próprio docente e, conseqüentemente, seu aluno e o contexto em que se inserem. Percebemos que as respostas dos entrevistados direcionam a uma análise mais complexa ao remeter simplesmente que tiveram formação pedagógica ou não tiveram. Pelas várias respostas, pelo menos parte dos participantes demonstram uma formação, uma produção e uma busca para aprender a ensinar.

Duas docentes alegaram que as barreiras do ensino se dão pela falta de incentivo à qualificação docente. As falas a seguir representam esta interpretação:

DE5- Isabella: “o próprio ensino acadêmico não tem uma **rotina de qualificação do docente** dentro das atualidades que as pedagogias necessitam... a gente sente falta deste aporte pedagógico e tem que ir buscar sozinha e assim eu fiz, hoje o pessoal chama de metodologias ativas e

eu já há muito tempo, antes de chamar assim, já fazia isso... faz falta mas também não deixa a gente sem fazer nada, não tendo algo novo, vamos atrás com autonomia, das novas dinâmicas e, pensando na integralidade, em metodologias ativas e como podemos melhorar”.

DE10 – Maria Luiza: “Conhecer e saber como melhorar a relação com o aluno, **precisamos exercitar, questões pedagógicas, momentos reflexivos, oficinas pedagógicas** eu sinto falta, com certeza se participar mais disso e discutir coletivamente a gente teria avançado e superado mais na relação, a avaliação seria melhor. Ter uma disciplina com colegas, falta comunicação universal, decisões coletivas e compartilhadas, tem coisas que devem ser sentadas e planejadas juntamente, sem ser de forma individual, sendo feito juntamente seria melhor”.

Os trechos das falas retratam a necessidade que os docentes sentem de formações e capacitações para o aprimoramento do ato de ensinar. Tal fato, a busca pela formação, não deve ser somente, como antes assinalado por nós, uma ação isolada do docente, mas sim uma política constante da universidade. A instituição de ensino superior precisa de uma política de formação contínua de seu quadro docente. Também podemos observar na fala delas que já participaram de cursos ofertados pela instituição e que visam melhorar essa qualificação pedagógica. Constatamos que a UECE vem oferecendo semestralmente, via CCS, nos parece, oficinas pedagógicas ao corpo docente deste Centro.

Os professores que adentram ao ensino superior trilham a estrada da prática docente sozinhos, muitas vezes. Ainda não faz parte de todas as IES a oferta de formação pedagógica aos seus docentes. Nesse sentido, a universidade necessita estimular condições positivas para o exercício da docência (VEIGA; CASTANHO, 2000).

Todavia, algumas IES buscam alternativas. A UECE, por exemplo, já tem os Núcleos de Apoio Pedagógico nos cursos da saúde, formação didática oferecida a novos professores e, portanto, uma política dessa natureza.

Outras três docentes citaram, como principal barreira, o sucateamento da universidade pública. São exemplos as falas:

DE6 – Ligia: “No nosso curso nós temos muitas barreiras, ... **nós temos muitas precariedades na universidade**, temos poucos laboratórios, temos que no curso de enfermagem se improvisa muita coisa pra dar essa consistência que nós queremos que é a formação do nosso aluno mas nós temos muitas carências. Temos carências principalmente nas questões de laboratório, ... porque não temos nem material; às vezes, pra se inserir em um campo, por exemplo, os EPIs, não têm máscara, não tem gorro, coisas básicas que a universidade não tem e não disponibiliza, porque não tem uma rubrica pra pagar esse insumos, ... a instituição pública não tem como oferecer, tudo é uma dificuldade, aí temos que ir driblando e explicando pro aluno, a situação real e que não tem, essa é uma grande barreira”.

DE8 – Luiza: “**Falta de por exemplo, equipamentos**, eu chegar para dar aula em um ambiente com calor, salas quentes, são **dificuldades materiais, de espaço físico e estrutural**, são barreiras que hoje são menores, mas ainda existem, tem muito para melhorar, eu tive em universidades como a USP e eu vi a diferença, o pós-doutorado fora do país também foi outro choque”.

DE9 – Maria: “quando cheguei na UECE após o concurso, o que eu vi no campus fiquei em choque, eu toda chique, de salto, aqui **não temos muitos recursos** para dar aula. Os banheiros todos sujos, não tinha ninguém que limpasse, eu pagava uma pessoa para levar as coisas para mim, para limpar porque não tinha condições. Caía galho em cima de carro, tudo sujo e o maior descaso, não tinha ninguém que assumisse. Não tinha assessoria pedagógica, as questões são feitas por mim mesmo, a xerox e a impressão é a gente que soluciona. O curso de enfermagem é pioneiro, o primeiro do Ceará e o terceiro do Brasil e ainda se tem essas dificuldades”.

Percebemos, de forma empírica, amparados em nosso convívio no campus do Itaperi, desde 2001, ano em que iniciamos uma pós-graduação *lato sensu* em Alfabetização de Crianças, na UECE, que a universidade vem sofrendo com o descaso e com a falta de custeio constantemente reduzido pelo governo estadual do Ceará, assim sendo, concordamos com os trechos de algumas das falas das envolvidas.

O sucateamento torna-se uma barreira, muitas vezes, de difícil transposição. No entanto temos visto centros que cuidam de seus espaços com verbas de cursos de especialização, projetos de pesquisa. Então percebemos o sucateamento, mas, também observamos ambientes arrumados, limpos e convidativos; não provenientes de recursos do estado, mas de esforços de pequenos grupos de professores e coordenadores que embelezam o espaço onde passam grande parte de sua vida e facilitam a formação a partir de uma estética.

O sucateamento se faz presente na falta de limpeza, de material, nos espaços físicos, na acessibilidade, na tecnologia e nas estruturas. Porém, faz-se relevante registrar a resistência de alunos, servidores, professores e usuários do campus, cujo sorriso e força do querer fazer o processo de ensino, de pesquisa e de extensão, com verbas governamentais ou não, ultrapassam qualquer forma de sucateamento da universidade.

Em 31 de maio de 2019, um artigo no Jornal O Povo, intitulado “UECE sofreu corte de 23% das verbas para manutenção nos últimos cinco anos”, explicava que a UECE havia sofrido corte de 23% de seus recursos para custeio de 2014 até 2018. Essa diminuição desta rubrica, voltada à manutenção da universidade, dentre

outras finalidades, refere-se ao pagamento de água, energia, telefone, segurança e compra de insumos para pesquisa (O POVO, 2019)

Na reportagem, o Vice-Reitor da instituição, professor Hidelbrando Soares, afirma que a UECE vem sofrendo “sucessivos contingenciamentos” orçamentários, parecidos com a política de sucateamento das universidades federais, proposto pelo presidente Jair Bolsonaro. Para o Vice-Reitor, 2015 foi o pior ano, mas tal diminuição de recursos se seguiu nos anos posteriores (O POVO, 2019).

Ainda segundo o artigo do O POVO, no dia 27 de maio de 2019, a Secretaria do Planejamento e Gestão do Governo do Estado anunciou corte de R\$ 390 milhões em recursos de custeio. Tal situação comprometeu o repasse da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior, responsável pela administração das instituições de ensino cearenses: UECE, UVA e URCA (O POVO, 2019).

Segundo o Vice-Reitor, Professor Hidelbrando Soares, ainda no citado artigo, o corte compromete a universidade a honrar seus compromissos com as despesas, tais como os contratos de terceirizados, manutenção, pagamento de luz, água, telefone, imprensa oficial, material de expediente e consumo. Para o professor, a saúde financeira da universidade continua com o custeio do ano de 2014, o que se torna inviável em 2019. Hidelbrando segue citando que em 2019, o orçamento é de R\$ 263.111.419,25, todavia, desse montante, R\$ 221.701.343 são direcionados para despesas de pessoal e encargos (O POVO, 2019).

Tais fatos relatados apontam que o sucateamento da UECE não surge do acaso, vem se construindo há tempos, seja pela crise financeira mundial ou pela política neo-liberal dos governos federal e estadual atuais. Um quadro que por si só evidencia o momento brasileiro/institucional e as dificuldades de desenvolvimento de projetos também relacionados à qualificação do corpo docente por parte da instituição.

6.3.4 Os Saberes Docentes dos professores enfermeiros bacharéis: análises ancoradas no Modelo de Tardif (2014)

Nesta etapa da entrevista, perguntamos aos docentes sobre a origem de seus saberes docentes ancorados pela tipologia de Tardif (2014) no que se refere

aos saberes e seus locais provenientes: Pessoais, da Formação Escolar, da Formação Profissional, de Programas e Livros Didáticos; e da Experiência na Profissão.

A seguir destacamos as falas que mais se destacaram para cada um desses saberes.

6.3.4.1 Saberes Pessoais

Foi perguntado aos professores enfermeiros quais os **saberes pessoais** (família, ambiente de vida, visão de mundo, educação, etc) favoreceram ou influenciaram a sua formação para o exercício da docência.

Obtivemos diversas respostas e, nesse caso específico, preferimos mais uma vez, categorizar por temas e extrair das falas um elemento perceptível por nós como possível influenciador da função docente das participantes. A resposta de uma delas foi descartada, pois fugia à pergunta realizada. Sete se lembraram da família e, assim, destacamos as falas e seu elemento influenciador da função docente adquirido por meio de saberes pessoais.

DE1 - Ana Luiza: “Na minha família assim... **minha mãe não teve muita formação...** mas uma coisa que ela fazia muito conosco... era... “vamos fazer isso assim, venha aqui! ... isso é feito assim, assim, assim... certo?” E aí, como filha mais velha, muitas vezes eu tinha que sentar com meus irmãos, que eu tenho mais 6 irmãos, e aí a gente dividia, você tem que fazer assim, assim, ah, mas não tá certo, não foi assim que a mamãe ensinou, então volta, e a gente vai fazer isso dessa forma... eu acho que isso tem um peso ... (neste momento a entrevistada se emociona, para de falar para se recompor) ...”

Percebemos na fala de Ana Luiza o elemento influenciador da função docente: **ensino, organização e método**. Desde cedo ensinava aos mais novos e aprendia com a mãe. De acordo com Franco (2016) a organização do docente perpassa pelo planejamento de aulas e pela seleção de métodos de ensino e aprendizagem, e possui o intuito de promover o ensino de conteúdo.

Dessa feita, o professor, em sua prática, necessita de organização para saber fazer ocorrer a aprendizagem e apresentar um método de ensino, para incorporá-lo na sua forma de fazer acontecer a aprendizagem do aluno.

DE3 – Bebel: “Com certeza, **a família**, o nosso convívio familiar é um laboratório de construção desses saberes, ele é prévio, **porque lá há amor e se faz tudo por amor...** nesse processo, nessas relações você vai se conhecendo mais, aprendendo...”

DE5 – Isabella: “Eu tive muita sorte de ter vindo de uma **família de pais com pouca escolaridade mas que preservaram muito a questão da formação**, dos nove filhos que tiveram apenas um não se formou hoje, tivemos muito incentivo, podia faltar comida mas não faltava o lápis e a borracha pra fazer a tarefa. **Meu pai** dizia que não podia deixar nada de riqueza, mas sim o conhecimento como herança, a gente vai ouvindo isso. Outra coisa que me impulsionou muito foi na terceira série do fundamental, no primário, tive a oportunidade de repetir a terceira série, porque a partir desta repetição eu ia ser expulsa do colégio por não aceitar aluno que repetia. Era colégio de padres, minha mãe foi lá falou chorou e o padre aceitou, me sensibilizou muito **a força da minha mãe**, era uma escola que entrava com uma seleção, era público-privada, mista, e estudava de graça porque passei na prova, e ainda novinha eu percebi a importância do estudo”.

Compreendemos que o elemento influenciador da função docente expresso nas falas de Bebel e Isabella, se voltam para o sentido **de amor familiar, força e determinação**, bem como a visão dos pais sobre a importância da educação e do conhecimento para quem não tem condições financeiras satisfatórias. A mudança na vida vinha pelo estudo.

Segundo Tardif (2002), o outro ser humano é o objeto de trabalho do professor. Assim, o também ser humano interfere em sua prática, pois o docente se revela enquanto desejo, vontade, emoções e sentimentos. O docente é emoção e afeto. Detém-se não somente no aspecto cognitivo de seus alunos, mas também se volta para constatar as alegrias, tristezas, temores, e felicidades dos mesmos. Portanto, enche-se o professor de amor familiar, tal como uma mãe ou pai ao preocupar-se com seus alunos, apodera-se de força e determinação para buscar efetivar o ensino com qualidade.

DE6 – Ligia: “Eu penso assim, que todos nós quando somos crianças temos alguma referência sobre a questão de ser professor, nós, **entendemos que a nossa mãe é uma professora**, que ela ensina as coisas, a gente educa, aí nós vamos para primeira escola e desenvolve, digamos assim, a compreensão de que aquela pessoa está ensinando, então eu acho que essa construção começa na infância e é claro que nós temos que ter a **vocação**, você tem que ser vocacionado para aquilo, para poder produzir algo mais consistente e prazeroso; eu adoro e, pra mim, é a melhor coisa que Deus me deu na carreira profissional foi a docência”.

Na análise, compreendemos que o elemento influenciador da função docente na expressão de Ligia foi **vocação**. Entendemos que a compreensão da sociedade de perceber o professor como um ser heroico, divino, com uma missão a ser realizada, como um personagem romantizado, com uma vocação que já nasce

com o mesmo, faz com que se produza no imaginário social um ser voltado para o assistencialismo voluntarioso, o que afasta o docente de um trabalho produtivo e profissional, que exige técnica específica e estudo, já que o sentimento afetivo se apossa da realidade.

Para Tardif (2002, p. 39), “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia”.

DE7 – Luciana: “**Na minha família** eu sou a primeira geração que fez curso superior, como muitas famílias só tivemos acesso a ensino superior tardiamente na minha classe social foi assim, **várias pessoas influenciam** eu concordo, você não é um ser humano estático, que já vem carimbado como vai ser, **está em construção o movimento é dinâmico**, você não é a mesma mulher de ontem, com certeza você vai sair daqui deste contato diferente do que você era, como eu também vou mudar, então, nessa construção, várias pessoas me influenciaram...”.

O elemento influenciador da função docente percebido no trecho da fala de Luciana foi: **estar em construção**. Compreendemos que a formação de professores é um ciclo em permanente construção, tal como citado por Luciana. Faz-se pela descoberta contínua de novos conhecimentos; constrói-se com trocas, dúvidas, buscas e mudanças.

Nóvoa (1992, p.25), reforça tal pensamento; o autor leciona que a formação deve “estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e (...) implica um investimento pessoal, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

DE8 – Luiza: “Eu vim descobrir que queria ser professora quando fazia graduação, já foi mais para frente, saí de casa muito nova com dezesseis anos e havia muita valorização em relação ao aprender pelo meu pai e minha mãe que valorizavam sempre o estudo. O meu pai sempre me orientou, éramos dez crianças e minha mãe não dava conta, **meu pai ficava mais responsável**, mas não tenho professores na família. Meu pai me influencia muito, lê muito, orientava muito, **comprava livros**, é viciado em leitura, ele tem que ter algum livro para ler”.

DE9 – Maria: “Eu não tenho muito essa questão da cultura, a **minha mãe que queria muito que a gente estudasse**, eu nasci no interior em uma fazenda, minha mãe me incentivou para estudar e se formar, tinha essa coisa do saber, do conhecimento”.

Compreendemos como elemento influenciador da função docente, na expressão de Luiza e de Maria, **o incentivo**, dentre o qual, a **leitura**. Freire (1994) afirmava com autoridade que a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.

Entendemos que, ao receber um incentivo, no caso da leitura, tal fato se faz importante na aquisição de saberes docentes, já que o professor, dessa forma, usufrui de todos os benefícios que uma leitura de qualidade oferece. Ainda lembrando dos ensinamentos freirianos, estar em sociedade como um cidadão ativo, com pensamentos críticos e ideais, são frutos de uma educação literária.

Por fim, dois dos sujeitos lembraram de integrantes externos à família, como **saberes pessoais** adquiridos e, assim, destacamos as falas e seu elemento influenciador da função docente.

DE2 – Ângela: “**Quem me influenciou, assim para a docência foi uma pessoa analfabeta, a minha catequista.** Minha catequista, ela era uma senhora analfabeta. Hoje eu sei que era, na época criança não sabe, hoje eu percebo que era. Aí vivia engomando embaixo das mangueiras, ela ensinava o catecismo, mas de uma maneira assim, tão lúdica, essa mulher era uma pessoa que ensinava brincando e isso encantava aquele grupo de meninos que ia pra lá pra mangueira, pra se sentar lá, pra conversar. Eu, todas as vezes que me perguntaram sobre como ensinar, sempre me veio à mente essa senhora, chamava-se Pretinha, não sei nem o nome dela, era como a comunidade chamava a Pretinha, sem nome. Assim, foi a pessoa que marcou, me influenciou, não foi assim o saber de professor, foi um saber informal, que eu levo pra minha vida essa época e pra minha profissão também, ela sempre me acompanhou.... E professor, ser professor, algum tempo atrás, era uma profissão assim que os jovens, principalmente as mulheres, queriam muito, queriam muito ser professoras! **Porque professor era muito respeitado**, a professora era respeitada na família, a família toda, a sociedade quando chegava em algum lugar era professora, era benquista, bem recebida. Então essa questão da cultura nossa de antes, que a gente nem perguntava, assim, se a professora ganhava dinheiro, mas era uma pessoa importante na sociedade, estudou, se preparou e ensinava. E ela tinha todo o respaldo da família, até para a palmatória (nesse momento a entrevistada bate na palma da mão e sorrir), a família não reclamava de jeito nenhum”.

DE4 – Gabriela: “E eu acho que assim, que minha principal influência pro ensino foi uma **professora que tive na graduação**, porque eu encontrei com ela no primeiro semestre e ela é professora do quarto e desde o primeiro participei do grupo dela e a gente tinha uma relação muito próxima, ela já vinha de uma formação na USP de tutoria, o sonho dela implantar na nossa faculdade, eu fui do primeiro dia de graduação até a especialização, e me acompanhou no mestrado e doutorado e até hoje mantenho contato com ela, ela é o meu espelho de professor, eu via a forma como ela me orientava, seguia uma **disciplina** e mesmo eu depois de formada eu pedia para acompanhar as aulas dela porque gostava, por exemplo aula de ética, eu passei nessa disciplina e acompanhava até o final porque gostava, ela foi o meu espelho”.

Compreendemos que o elemento influenciador da função docente perceptível na fala de Ângela e de Gabriela, foram **respeito, disciplina e ética**. Para Cortella (2007) a ética é o conjunto de valores, dentre os quais o respeito e a disciplina, que possuem como finalidade conduzir as ações de uma pessoa, assim sendo, a moral é a prática das condutas éticas de um indivíduo.

A ética ultrapassa o pensamento individualista e descamba no social, metamorfoseando a sociedade. Dessa feita, o docente, além de dominar conhecimentos técnicos e científicos, necessita ser um exemplo de conduta para seus alunos.

6.3.4.2 Saberes Provenientes da Formação Escolar

Foi perguntado aos docentes enfermeiros quais saberes provenientes da formação escolar (educação básica), favoreceram ou influenciaram a formação para o exercício da docência. Após a categorização temática, apresentamos os resultados e as discussões.

As respostas de DE4, DE5 e DE8 foram descartadas, pois não se referiam aos saberes provenientes da formação escolar. As falas de quatro das outras professoras foram categorizadas sob a égide da relação professor aluno. Os principais trechos das falas são:

DE1 - Ana Luiza: “Eu acho que particularmente, naquela época, era a quarta série, assim... a aproximação da professora que a gente tinha, professora de Biologia, não era biologia... (a entrevistadora sugere ser Ciências... o que a entrevistada acata) ... **ela conversava muito e a forma como ela ensinava... tranquila, sem aquela questão do medo, ela cobrava, mas ela ensinava de uma forma muito tranquila, e a turma toda conseguia se sair bem...** isso é uma coisa que é muito marcante... aquela pessoa tranquila à frente, conduzindo uma turma de 30 alunos aproximadamente e esse grupo todo interagindo... certo, isso foi uma coisa que marcou muito... isso na 4ª série... mas é uma coisa que é muito forte, essa recordação... eu vivenciei isso a muitos anos atrás e isso é uma coisa muito positiva hoje para eu estar levando para a sala de aula”.

DE2 – Ângela: “eu tive duas escolas: uma escola religiosa, e depois o Liceu que foi no ensino secundário. E eu achava muito bonito, era bonito ver aquelas, as professoras eram freiras, todas muito bem paramentadas, vestidas com seus hábitos e elas tinham uma **respeitabilidade**, também, a questão da respeitabilidade das pessoas. Agora, era um tipo de uma respeitabilidade, eu aqui e você lá, no seu lugar, certo? Era esse tipo de respeitabilidade, que foi trocado quando eu mudei de escola, fui para o Liceu, já houve uma mudança na questão da disciplina, então, também **era muita disciplina, mas a gente já tinha uma aproximação com o professor**, sabe? Mesmo a gente chamando de senhor, de senhora, de pedir licença para entrar ou pra sair, mas a gente já tinha mais uma liberdade de dialogar. Então houve essa mudança na questão, e se me perguntar se foi uma mudança boa, eu digo que foi. A partir daí você começa a se colocar como pessoa, como cidadão, como sujeito da sua aprendizagem, como participação, não sabe?”

DE3 – Bebel: “Eu estudei em escola pública, eu entrei na escola tinha 4 anos no primeiro ano, entendeu? E quando eu estava no primeiro ano já queria ir para o terceiro, e a minha mãe disse “opss”. Por que independentemente do nível intelectual eu tinha lembranças de todo esse período. A família, a convivência de viver junto de produzir coisas juntos, de sentar todo mundo numa mesa e numa casa. Lembro de uma diretora

chamada Clenilda, **o otimismo dela, o incentivo, foi o de estar junto de estar feliz de estar do meu lado**, de romper aquela hierarquia”.

DE10 – Maria Luiza: “Alguns professores do curso pedagógico me inspiravam, admirava demais, **a professora de educação física** tinha um jeito muito legal, interagiu bem com os alunos e eu admirava isso, tive influência”.

Todos os tipos de profissionais necessitam de um conjunto de saberes e conhecimentos que ultrapassem o saber unicamente técnico, para que possam exercer suas profissões. Muitos docentes esquecem esta afirmação e poucos percebem o que é necessário para ensinar além da técnica, haja vista que o docente ainda vive uma cegueira conceitual (GAUTHIER et al., 1998).

O fazer docente não pode ser apenas uma aplicação de técnicas e teorias, deve tentar aprimorar o desenvolvimento humano e a emancipação, por meio da produção de saberes. Esses saberes, como já discorremos na revisão de literatura e em nosso referencial teórico, é oriundo de diversas fontes e originam um saber mais amplo, “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36).

Portanto, como já trazemos desde o início, não basta ao docente saber seu conteúdo, aplicar técnicas de ensino, metodologias inovadoras, pois somente isso o afasta de saberes gerais do trabalho docente, provocando, com isso, o afastamento de seus alunos, gerando um estéril amadorismo, o que o impede a humanização da profissão (GAUTHIER et al., 1998).

Nóvoa (2016), reforça a fala das docentes, ao assinalar que existem cinco facetas do bom professor: conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social. Ou seja, o relacionamento professor aluno, categoria temática das falas, aqui se representa – trabalho em equipe e compromisso social – pois corrobora para a construção de uma identidade docente mais humanística, preocupada com o outro. Essas características, ou atributos e ou competências, trazem e fazem uma imagem do bom professor que influencia outros tantos a serem professores.

Já DE4 – Gabriela não citou um saber proveniente positivo de sua formação escolar que o favoreceu ou influenciou em sua formação para o exercício da docência, na verdade citou um aspecto negativo, o ensino tradicional.

R – “Não, da escola que eu consiga visualizar e lembrar de que me estimulou, por que eu tive um **ensino totalmente tradicional, tinha a prova e a nota e ponto**, não importa a fala, o tanto que eu pensava, a minha crítica a determinado assunto, como estudei em escola grande com um número grande de alunos, sinceramente não lembro de nada marcante”.

Existem basicamente três concepções de ensino (OLIVEIRA, et al, 1992, p.28), “todas relacionadas com as teorias do desenvolvimento humano: inatista, ambientalista e interacionista”. A primeira indica que o sujeito possui capacidades e qualidades determinadas desde seu nascimento, assim, os “eventos que ocorrem após o nascimento não são essenciais e/ou importantes para o desenvolvimento, dado que o indivíduo já nasce com padrões inatos de comportamento”.

A segunda concepção, a ambientalista, afirma que o indivíduo nasce sem características próprias, é um papel em branco a ser preenchido pelo meio. Para Oliveira, et al (1992), a ideia é afirmar que o ser humano pode adaptar-se a diferentes condições de existência, aprendendo novos comportamentos. Todavia, “tal visão termina por colocar os seres humanos como criaturas passivas frente ao ambiente” (p.29). Essa segunda concepção, ambientalista, influenciou a pedagogia tradicional de ensino, que eleva o professor como autoridade máxima, o centro único do saber, e o aluno, como personagem passivo do processo de ensino e aprendizagem. O professor sabe tudo e o aluno não deve contestar, indagar ou criticar, não pode sugerir, recomendar ou propor durante a prática do docente.

A terceira e última concepção (OLIVEIRA, et al, 1992, p.28), “oposta às duas apresentadas anteriormente, é a interacionista”. Defende que os elementos biológicos e sociais estão interligados. Essa proposta de desenvolvimento humano influenciou o ensino mediado pela interação com o meio e com as pessoas que fazem parte dele, especialmente, professores e estudantes. Nesse sentido, Zabalza (2004, p.194) assinala que “Por isso, as escolas e universidade constituem ambientes privilegiados de aprendizagem, porque se especializam nesses processos de mediação e criam condições adequadas para que os diversos momentos de conversas sejam efetivos”

Destarte, percebemos que a fala da docente enfermeira, neste estudo, se referiu à concepção ambientalista que influenciou o ensino tradicional. Tal fala expõe o que não seguir, o modelo negativo ao qual a docente expôs sua aversão. Entendemos que ela, por se opor ao ambientalismo, deve em sua prática, se voltar ao interacionismo, ou seja, ao ensino aberto. Concordamos com essa suposição.

Por fim, duas outras docentes enfermeiras participantes citaram modelos de professores que ensinavam além do conteúdo e se preocupavam com o fato de se expressar corretamente. As falas a seguir reproduzem essa categoria temática:

DE7 – Luciana: “eu tinha muita dificuldade de números nunca fui dessa área e quando eu recordo minhas lembranças se voltam para **professores da língua portuguesa** talvez eu tivesse mais sucesso eu sempre fui criativa e lia muito, meu aprendizado sempre foi intermediado por um livro de romance, eu sou muito machadiana, li muito Machado de Assis, José de Alencar, então eu sou da escrita elaborada, mais sutil, elegante, eu acho isso importante e tive um professor nesse colégio que era organizado por freiras; ele me elogiava muito em relação aos textos que eu produzia e eu tô falando de muito tempo atrás e, por indicação dele, eu fui escolhida para construir o discurso de encerramento do ginásio e fui oradora, e ele me dava confiança de dizer que eu lia bem, escrevia bem e isso foi determinante para que eu tivesse mais segurança”.

DE9 – Maria: “**Tinha uma professora que tinha muito conhecimento em português**, tudo correto, os verbos, não deixava falar errado, tinha a de matemática também, isso tudo no interior. A gente aprendia a falar bem, porque ela fazia várias correções. Em colégio de freiras eu tive uma grande formação estudei latim, francês, inglês, religião, aula de civilidade, uma formação integral”.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, citou Paulo Freire na sua obra intitulada “A Importância do Ato de Ler” (1988). Com essa afirmação, Freire revela sua preocupação de que o contexto do sujeito, seu modelo de ler o mundo antecede a leitura técnica, apreendida na escola. As falas das docentes, Luciana e Maria, aqui expostas, revelam que tiveram, como maior legado, a aquisição de saberes provenientes da formação escolar, o fato do incentivo à leitura. Possuíram professores que os estimulavam, e cobravam, o uso correto da língua materna, para tanto, a leitura se fazia um instrumento indispensável.

Não podemos deixar de, por um lado, reverenciar tal fato, pois acreditamos na força da leitura para potencializar escritores; mas, também, não podemos esquecer Freire, ao assinalar que de nada adianta a leitura obtida na escolarização, sem uma leitura de mundo obtida anteriormente e, nesse caso, o professor é peça fundamental, ele deve assumir seu papel e auxiliar na leitura de mundo de seus alunos.

6.3.4.3 Saberes Provenientes da Formação Profissional

A pergunta seguinte da entrevista com as docentes enfermeiras envolvidas tratou da percepção delas sobre quais os **saberes provenientes da formação profissional** (estabelecimentos de formação de professores, estágios, cursos de reciclagem etc.) que favoreceu ou influenciou a formação para o exercício da docência. A enfermeira DE9 não respondeu a esta questão. Seis das falas foram inseridas na categoria temática formação para docência, a seguir apresentadas:

DE1 - Ana Luiza: “Quando eu terminei enfermagem fui trabalhar na área da saúde da criança e, durante a graduação, eu simplesmente passei, certo, passei; jamais pensei que eu fosse um dia trabalhar com a criança, certo? Então, foi uma das piores disciplinas que eu fiz na graduação, e quando eu terminei e coleei grau em fevereiro e recebi o convite, coleei grau 14 de fevereiro e quando foi dia 20, eu fui convidada para trabalhar em um hospital grande de Fortaleza... exatamente na área da pediatria... então inicialmente foi um choque... e aí eu digo, não... eu vou...e quando cheguei na pediatria e olhei para o cenário, percebi que **tinha que buscar aquele conhecimento, e aí eu comecei, e aí veio o primeiro mestrado, o segundo** e nessa brincadeira eu fiquei 23 anos na assistência, trabalhando com recém nascidos, mas sempre buscando e sempre formando, sempre com o pensamento de que não adiantava ter todo o conhecimento que eu tinha só para mim... se eu quisesse melhorar a vida daqueles recém nascidos ali dentro, eu ia ter que **investir em capacitação**, não adiantava ter todo o conhecimento que eu tinha... foram vários cursos de quarenta horas, treinamentos, eu participava e ministrava também... a partir do que eu via e aprendia, eu repassava e o feedback... vai e vem... me ajudou...”

DE2 – Ângela: “Uma das influências assim marcantes já como profissional, já como enfermeira da Secretaria de Saúde do Estado, foi o **Centro de Treinamento da Secretaria; tinha um centro de treinamento que treinava os profissionais para as diversas atividades**. Treinava para se vacinar, treinava iniciar discussão de educação em saúde com as pessoas, para se fazer visita domiciliar, então esse daí já foram treinamentos que a gente fazia e que tinha que replicar lá na unidade, multiplicar, ser elemento multiplicador. **Então você fazia esses treinamentos** e nas unidades também treinava, gostava de treinar.... Era muito bom, que a gente conhecia muitas pessoas, então foi assim uma influência muito boa! Eu fui aprendendo como ensinar”.

DE4 – Gabriela: “**fui bolsista por um ano e meio na USP na docência**, não é todo aluno que se submete a essa bolsa, **você ministra aula mas acompanhada por um professor**, não é professor substituto, não tem as mesmas responsabilidades e nem a mesma carga horária, dá aula teórica, acompanha algumas práticas, mas a principal vantagem é ser acompanhado por um professor e isso foi importante... **na UECE tivemos uma formação geral de novos professores** que chegaram, não foi tão direcionado e sim uma explanação, mas foi boa; de qualquer forma, toda formação traz algo, todo congresso que tem mini curso na área do ensino eu vou, inclusive no congresso que irei agora, muito importante”.

DE5 – Isabella: “Eu acho que na enfermagem **um grande marco foi a criação do PROFAE**, que foi um grande projeto que dava uma ideia da **formação pedagógica do enfermeiro, eu fui formada nessa lógica do PROFAE**, fiz uma formação pedagógica para depois fazer dos outros enfermeiros, então foi um grande movimento onde a ideia era de que os

enfermeiros não estavam formados para formar outros enfermeiros e técnicos; tinha vários níveis de formação: o tutor, que replicava para os enfermeiros que iam treinar os técnicos, uma formação pedagógica e não técnica, tudo, livros, manuais, preenchendo essa lacuna do enfermeiro, muita gente é formada nessa linha; um curso de especialização do PROFI, tinha três turmas de especialistas no PROFI. Foi uma grande oportunidade dos enfermeiros fazer essa formação e para mim também, ser formada como um aperfeiçoamento, aprendi muito fazendo o acompanhamento dos enfermeiros que iam fazer, bom como professora e bom pras outras pessoas. Foi um grande marco nessa formação pedagógica e docente, no ensino superior e técnico.... depois do PROFI continuei com a Fio-Cruz **fui tutora de vários cursos**, o mais recente foi educação popular em saúde que traz uma base pedagógica... outra coisa é que em 2004 entrei pra ser **avaliadora do MEC** e, obrigatoriamente, tinha que ler muito projeto pedagógico de curso; a leitura e avaliação de escolas ajudou, desde as linhas da opção teórica-pedagógica de cada curso e eu tinha que estudar para fazer discussão, a matriz curricular e tem vários professores que participam desse movimento. A experiência dos projetos pedagógicos que fui lendo de acordo com o lugar que vem, começamos a perceber a diferença do pessoal do interior e da capital, então essa foi minha trajetória de formação profissional nessa linha pedagógica”.

DE6 – Lígia: “Profissionalmente assim, **quando eu era professora substituta eu tive a oportunidade de fazer, não só um curso**, porque assim, na minha formação, nós tínhamos o bacharelado e tinha também concomitante as disciplinas da licenciatura, então a gente tinha isso e eu fiz todas as disciplinas da licenciatura, eram optativas algumas, porque o ensino na enfermagem é muito rico na questão da abrangência dos saberes, um único curso que tem sobre gerenciamento é a enfermagem; outra coisa importante é a didática de fazer seminário e congressos, já vai muito pro lado do ensino, é pedagógico de como formar, dar aula, ter recursos, aprendia isso e tinha a **disciplina enfermagem e didática pedagógica** durante a formação, tínhamos essas disciplinas, então eu fiz todas e quando chegou no final, com a monografia, eu não fiz a última que era pratica de ensino 2, **então não tenho a licenciatura**, quando a gente já como docente houveram dois cursos de preparação que a UECE proporcionou, com excelentes pedagogos, famosíssimos, a professora Socorro Lucena de Didática e nós tivemos também com a professora Ielda que era daqui da Pedagogia e a De Jesus que também é da Pedagogia; pessoas assim, muito capacitadas, que fizeram esse curso, nós fizemos duas vezes: com o grupo da GE e a Ielda e outra vez com a Socorro, minha referência em Didática é a Socorro, é uma pessoa de uma leveza, parece um pássaro traz uma paz uma alegria é fantástica e eu tive essa oportunidade, é a própria Didática”.

DE10 – Maria Luiza: “Tem uma relação direta, **a nossa formação profissional tem muita relação com a pratica educativa** por meio da educação em saúde, ensinar os usuários, pacientes e famílias, a Educação em Saúde foi muito estimulada na minha graduação, **formei-me na UFC e tinha uma professora que me marcou muito nessa linha**, temos estudos e didáticas voltadas para isso. Quando adentrei no espaço da assistência pediátrica, envolvendo a família, eu pude aplicar isso, educação em saúde, com as famílias, sempre com referencial de Paulo Freire, uma educação mais emancipatória, e isso me ajudou a fazer escolhas na área pedagógica e não ser uma professora tão tradicional”.

As respostas das seis docentes enfermeiras retratam não somente uma busca pela formação, como a própria realização de diversas formações e experiências com este foco, o que, para nosso estudo, de certa forma, nos surpreende, já que os docentes são bacharéis e possuem origem prática na assistência. O que tudo indica é que, além da busca por parte dos docentes, também está ocorrendo programas de interesse do governo, como este que foi citado, além das ações das próprias IES, como é o caso da UECE, que já oferece cursos que também são indicados nas falas, **mesmo em tempos de sucateamento**.

Para Rodrigues (2011), o bacharel torna-se professor a partir da sua prática profissional e nos espaços de partilha acadêmica. No entanto, para nossos docentes enfermeiros bacharéis, as evidências não apontam para um caminho homogêneo nesse sentido. Para Andrade (2006), as experiências profissionais são indispensáveis para a prática docente. Todavia, reconhecemos que os conhecimentos técnicos não são os maiores responsáveis para a construção do bom docente, pois esse necessita dos saberes próprios da profissão docente.

Lacerda (2011) defende a possibilidade de articular os saberes profissionais com os docentes na educação superior. Todavia, corroboramos com Andrade (2006) e reconhecemos que os conhecimentos técnicos não são os maiores responsáveis para a construção do bom docente, pois esse necessita dos saberes próprios da profissão docente.

Nas falas das professoras enfermeiras percebemos que houve um desejo de buscar o saber docente, próprio para a práxis do professor, o que nos deixou, de certa forma, surpresos com as falas, uma vez que nossa hipótese se ancorava em outra formulação, é claro, referenciada por pressupostos que assim apontavam para uma determinada realidade.

Três das falas das docentes ficaram categorizadas tematicamente em experiências cotidianas. A seguir são apresentadas:

DE3 - Bebel: **“Eu comecei a dar aula de matemática**, eu tinha 16 anos, eu tinha um irmão que era professor de matemática numa escola pública e ele me levava para substituí-lo... me sentia à vontade para dar aula”.

DE7 – Luciana: “Lembro de uma professora que jurou me reprovar na faculdade, ela realmente tinha alguns confrontos, eu não concordava com a prática pedagógica dela... eu peguei essa experiência e sintetizei no que não queria ser, eu não imaginava ser professora, mas me influenciou muito na maneira de como não ser, caso fosse professora, e já na parte da formação profissional tive contato com enfermeiras maravilhosas, **as que mais me marcaram eram aquelas que tinham cuidado mais**

humanizado, me ajudaram de melhora técnica mas eu olhava mais para os cuidados com o próximo, os pequenos detalhes me marcaram mais”.

DE8 – Luiza: “Tem **uma pessoa profissional que me influenciou** muito, professor Anastácio, eu nunca fui aluna dele, mas acompanhava ele e admirava demais; **a primeira aula que dei como enfermeira**, porque me achava insegura, foi aula sobre biossegurança, ele pegou na minha mão e foi lá, dominava o assunto bem e é uma pessoa muito humana, os alunos ficavam muito próximos dele, quando passei no concurso da universidade há 25 anos ele ficou me ajudando, me dizendo como fazer ele ficava me orientando e foi importante”.

Para González (2012), os docentes buscam referências na impessoalidade da cotidianidade do mundo da educação para subsidiar a construção do ser-docente. Acreditamos que tal fato não basta para formar saberes docentes. Isso já é por demais evidente nos textos que perpassam esta tese. No entanto, é que, aceitando ou não, o foco sempre lança sua luz para um bom ou mal professor. Claro que as questões respondidas anteriormente complementam essa posição em parte das docentes entrevistadas já que demonstram que não se limitaram ao conhecimento técnico. Concordamos com Dias (2010, p 76), ao citar que não podemos deixar “[...] à mercê de cada professor, individualmente, a determinação e a busca” por formação e desenvolvimento profissionais docentes. É necessário buscar solução para a formação pedagógica de docentes bacharéis.

6.3.4.4 Saberes Provenientes de Programas e Livros Didáticos

Perguntamos as professoras enfermeiras a percepção delas sobre quais saberes provenientes de programas e livros didáticos, usados em seu trabalho (ferramentas docentes: programas, livro (6,3%), os didáticos, cadernos de exercícios, fichas), favoreceram ou influenciaram a formação para o exercício da docência.

A fala de quatro delas, DE3, DE4, DE6 e DE7, foram excluídas, uma vez que não responderam a essa questão de forma relacionada ao que foi questionado, fugindo à temática. Seis delas formularam falas que citavam especificamente a utilização e a memória de livros, artigos, cadernos, autores e manuais de referência como saberes provenientes de programas e livros didáticos que as ajudaram. A seguir são apresentados trechos que envolvem essas falas e temática:

DE1 - Ana Luiza: “Eu trabalhei 23 anos na neonatologia, **o Ministério da Saúde tem muitos gráficos e nos serviços existiam os livros adotados**, ficavam em cima da bancada para qualquer profissional consultar.... então isso ajudou muito... foi muito positivo. Anda hoje, 2019, esses autores ainda são referência, não só no Brasil”

DE2 – Ângela: “Além dos livros didáticos, as instituições produzem muito! O Ministério da Saúde produz uma gama de informações, de treinamento para o profissional, que eles chamam de notas técnicas do ministério, ele vai colocando. Como eu trabalho com a saúde da mulher, eu sou muito ligada ao Instituto Nacional do Câncer, então **os cadernos, os livros do Instituto Nacional do Câncer**, utilizo muito! Essas são as minhas ferramentas,... os cadernos que o Ministério da Saúde produz!”

DE5 – Isabela: “Na minha área de administração e gerenciamento, temos poucos livros didáticos que referenciamos diretamente para disciplina, são poucos recortes de livros, **trabalhamos com mais artigos e pesquisas publicadas**, são mais recentes e os livros, às vezes, tão defasados no tempo, tem autoras na enfermagem que são clássicas referências e tem que ver o que evoluiu de lá pra cá, pela própria dinâmica da disciplina, tem que ter referências novas baseadas nos artigos para discutirmos os temas”.

DE8 – Luiza: “Eu gosto muito do **Paulo Freire**, tenho uma paixão por ele, a professora Graziela foi muito importante e era uma professora freireana, aqueles saberes dela que vinha sobre Paulo Freire aquilo era passado para a gente, então eu tenho uma referência de Paulo Freire, eu acho que ele fala sobre ensinagem, me fez ver que se tem uma linearidade com o aluno tudo fica mais fácil e leve, o professor não deve ser autoritário”.

DE9 – Maria: “**Eu tenho livros para lecionar**, sou professora de ética, **Leonardo Boff** tenho todos, o Saber e cuidar, ele foi o maior enfermeiro que eu conheci, muitos outros sobre a moral, o **Reginaldo Cossi**, são livros de ética, Os dilemas e os saberes profissionais, são vários livros que discutimos. Na ética, nós temos o fichamento de um livro por cada aluno, isso é a primeira nota. Tem aulas que dividimos os capítulos do livro em grupos na sala para fazermos discussão. Eu faço muito fichamento baseado em livros. Não faço prova pra ética, a nota é fechada com trabalhos”.

DE10 – Maria Luiza: “De fato, eu tive ensinamentos que foram condensados na pós graduação e estudei autores com **Paulo Freire**, temos teorias da enfermagem que encaminham para isso, no mestrado e doutorado já trabalhei com a questão cultural de ser valorizada. **Livros de Pedro Demo**, da saúde coletiva, as referências mostram bastante o ensinar e a perspectiva coletiva. Isso me atualiza e me faz melhorar a prática, além de melhorar a pesquisa”.

Concordamos com Tardif (2002), quando nos lembra que o saber não é estático, relaciona-se com a pessoa e com a identidade dos professores, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações na escola. A leitura de muitos docentes, em que a pesquisadora se encontra, é atemporal, livros são pessoais e identitários de quem os lê, representam momentos, busca de conhecimento e saberes que não podem ser retirados do professor.

A leitura de livros e artigos, tal como citados nas falas das professoras, é um instrumento de aquisição de saberes docentes desde tempos remotos, quando o livro era o único meio de informação para os professores. Acreditamos e defendemos a potencialidade do livro como elemento formador. Como a referência

não é mais com foco na escola, a diversidade surge, mas observamos mais uma vez a preocupação do Ministério da Saúde com as atualizações para a assistência e isso ajuda também.

6.3.4.5 Saberes Provenientes da Experiência na Profissão

Perguntamos às docentes qual a percepção que possuíam acerca de **saberes provenientes de sua experiência na profissão**, na sala de aula (a prática na sala de aula, a experiência com os pares, etc), se favoreceram ou influenciaram sua formação para o exercício da docência. A professora DE8 não respondeu a esta pergunta. Outra, DE3, não teve a resposta considerada, já que não estava relacionada à temática. Quatro delas alegaram que a prática na assistência foi fundamental para adquirir saberes docentes provenientes da experiência da profissão. As falas a seguir retratam o fato:

DE1 - Ana Luiza: **“Hoje, o que recomendo para quem está terminando enfermagem... vá para o campo... vá para o campo... vivencie a assistência e depois você volta para a sala de aula, porque você vem com muito mais informação, você consegue tranquilamente se sair de qualquer coisa... certo... dentro da sala de aula essa minha vivência na área hospitalar contribuiu muito, porque eu li muito para entender... a gente precisa articular – o fazer, a questão do fazer com a teoria... isso é extremamente importante, entender porque é que eu estou fazendo isso...”**.

DE5 – Isabella: **“Minha experiência docente tem ligação diretamente com a prática**, anda junto, eu fui enfermeira por mais de oito anos concursada de hospital e isso na prática docente pode trazer uma boa carga de experiência prática, o pedagógico se aproveita disso, das experiências vividas na realidade, tenho experiência em postos de saúde, em hospitais, e na sala de aula temos sempre que inovar e estar motivados sempre para melhorar”.

DE 6 – Lígia: **“a prática... como eu passei muitos anos na prática**, fazendo, eu tenho muita clareza quando eu vou explicar e falar sobre a anatomia do aparelho feminino, porque eu vi e vivenciei e olhei então isso é muito importante, eu aprendi anatomia na cirurgia, eu era instrumentadora, eu ia vendo durante cirurgias, então pra mim eu falar dessas coisas, eu tô falando daquilo que eu realmente conheço, eu não falei baseado em livros, eu vivi, para quem faz, os alunos mesmo dizem, tem aquelas que se formaram apenas na academia, sai e vai ensinar para nós, esses são terríveis, porque não tem história para contar. Vivi em centro cirúrgico e UTI, prestando cuidado e eu gosto, hoje em dia pedir para olharem na internet e depois digo como é na realidade, é um passo de uma pessoa que não tem vivência para dar aula, na minha época tinha que ter no mínimo dois anos de experiência”.

DE9 – Maria: **“Com certeza minha experiência** contribuiu e eu acho que contribui muito para a enfermagem”.

Nunes (2011) explica que grande parte dos docentes bacharéis no ensino superior possuem como maior saber as experiências da prática profissional. Os estudos de Moraes (2008), Bernardino Júnior (2011) e Ynoue (2011) reforçam a extrema necessidade de formação em conhecimentos pedagógicos para professores com bacharelado, já que em sua graduação, foram fragilizados, ao que compete este tipo de saber, haja vista que o curso de bacharelado não forma para a docência.

O saber da experiência em uma área como da saúde fortalece o conhecimento ensinado e tem seu peso e importância. A partir de 2016, os concursos estão inserindo na enfermagem uma prova prática que não é só a de didática, o que demonstra nessa área a consideração pela experiência.

Por fim, quatro docentes relataram que o trabalho em equipe, a partilha em grupo, é o elemento propulsor da aquisição de saberes docentes provenientes da experiência da profissão:

DE2 – Ângela: “Aqui no curso de enfermagem a gente tem as áreas, aquelas de estudo, em que você trabalha. A minha área, da saúde da mulher. Tem um grupo de professores, tem um do sexo masculino agora do último concurso, todos da área da saúde da mulher é um grupo que gosta de pesquisar. Quando eu encontro em um trabalho acadêmico eu sempre passo para as outras colegas, para que também conheçam’ **‘Então o nosso grupo, graças a Deus é um grupo ele não esconde saber,** (nesse momento a entrevistada rir). As experiências são repassadas. **Eu estou sempre nos grupos de pesquisas,** inclusive eu sou do grupo de pesquisa da professora Silvia...Mas a gente sempre está aqui, buscando novas coisas, olha eu tenho uma doutoranda, uma mestranda, que está fazendo essa outra pesquisa... Ultimamente nesses últimos dois anos a gente tem trocado muitas figurinhas”.

DE4 – Gabriele: “na minha disciplina tem mais uma professora efetiva e outras substitutas, trabalhamos num **clima de muito companheirismo,** tem professor que tem mais experiências com metodologias ativas, e traz pra disciplina pra aprendermos, nós trocamos muitos, somos seis professores e fazemos muita troca, eu ainda dou muita aula de slide, aquela coisa mais tradicional, não vou mentir que sou mais tradicional mas como temos vários professores com várias abordagens e cada um faz do seu jeito, vemos a aula do semestre passado e fazemos aprimoração para melhorar, hoje mesmo fizemos a reunião da disciplina para planejar o próximo semestre e fizemos uma auto-avaliação para com os alunos. Eles não precisam se identificar e sim dar um retorno de alguns pontos, o que precisa melhorar, e a gente sempre que se reúne vê aqueles pontos que os alunos pedem para melhorar e assim fazemos para o próximo semestre”.

DE7 – Luciana: “**A minha construção não é solitária,** professor não se faz sozinho, meu processo de construção é dinâmico e inesgotável é resultado da **convivência da parceria** e como todo ambiente precisamos ser seletivos para quem vamos nos relacionar, não podemos de forma segura

fazer isso com todos, mas com 25 anos de experiência você aprende a selecionar aquelas pequenas pérolas e pessoas boas com prazer de estar, trocar risadas, compartilhar dificuldades, pedir ajuda, sentir respeitado, professores com os quais tiro dúvida outros com quais eles me esgotam, que só vê minhas dificuldades e não qualidades, desses eu aprendi a manter distância mas foram importantes pela crítica pouco construtiva para eu me aprimorar”.

DE10 – Maria Luiza: “Utilizando a mesma ideia inicial, eu me estimo a cada dia porque o ensinar é uma prática, o ensinar e aprender é uma troca, a gente tá sempre nessa de se atualizar e de aprender um pouco mais, você precisa tá atualizado para poder ensinar ao aluno e fazer uma aula um pouco mais criativa, estimular o aluno e poder tirar o melhor dele, ter dinamicidade. **Precisamos sempre fazer trocas** e conversar com os alunos, mesmo com as limitações. Quando o aluno realmente participa da aula é muito melhor e o aproveitamento melhora, tem estratégias e programação, com um planejamento melhor para que a coisa aconteça”.

Como explica Silva (2011), apesar de os profissionais bacharéis não possuírem formação pedagógica, o colegiado se configura um momento de partilha, de possível aquisição de conhecimento com as experiências ditadas pelos seus pares. Há trabalhos científicos que já consideram o convívio entre docentes um agregador de conhecimentos, experiências, motivações, uma vez que se aprende muito com os pares e esse convívio entre docentes que buscam aprender a ensinar se apresenta importante e salutar, uma vez que afeições se reforçam com essa troca, nesse aprender a aprender entre todos e com todos. Rolindo (2008) explica que o docente sem experiência pedagógica, aprende o ofício de ensinar por meio de erros e acertos, muitas vezes, observado nas ações dos colegas. De certa forma o que as falas das docentes enfermeiras, em parte, registram.

Reforçando a ideia da partilha para aquisição de conhecimentos, Tardif (2002) corrobora nessa lógica de entendimento quando assinala que a integração dos saberes à prática profissional dos docentes, em muitos casos, ocorre pela socialização, o que concordamos, e as entrevistadas demonstram também acontecer. O autor acrescenta sobre essa questão que os saberes dos professores não são uma construção individual. Entendemos que as relações que o docente estabelece, ao longo de sua vida, na família, na escola e em outros espaços, assim como a interação com alunos, colegas de profissão e também nos locais de trabalho, agregam saberes e, de certa forma, produzem e ou contribuem com seus saberes.

7 CONCLUSÕES FINAIS

*Vem cá, Luiza
Me dá tua mão
O teu desejo é sempre o meu desejo
Vem, me exorciza
Dá-me tua boca
E a rosa louca
Vem me dar um beijo
E um raio de sol
Nos teus cabelos
Como um brilhante que partindo a luz
Explode em sete cores
Revelando então os sete mil amores
Que eu guardei somente pra te dar Luiza
(Luiza, Tom Jobim)*

Iniciamos esta seção de conclusões com parte da letra do verso da canção de Jobim, que nos leva a pensar no encontro entre Luiza, a autora desta tese e Tom Jobim. A música, notadamente, não foi feita para minha pessoa, todavia me apodero dela com inserção e articulação para o que faço e sem devolução.

A canção se encontra, portanto, com a tese, com a orientadora, aquela que me deu a mão. A tese, desejo nosso, meu, de minha orientadora, da minha família e de tantos alunos meus, da Educação Infantil ao Ensino Superior, enfim com todos os que me envolvo.

A tese se fez como um raio de sol, nasceu em 2016, brilhou nos meus cabelos, pintado com mais de sete cores, se fez em mais de sete mil linhas que foram guardadas, contrariando Jobim, não para mim, Luiza, mas para quem dela desejar se apoderar.

O texto que compõe o capítulo destas conclusões finais foi composto de três partes:

a) Conclusões - onde respondemos aos objetivos e questões da pesquisa, além de confirmar ou refutar a tese ancorada em pressupostos lançados na introdução;

b) Considerações finais - exposição de nossas percepções acerca do processo de elaboração e aplicação da tese, dos procedimentos metodológicos utilizados e da ida ao campo; e, finalmente,

c) Sugestões, proposições e recomendações relativas aos saberes docentes ancorados nos resultados que foram encontrados.

7.1 CONCLUSÕES

Concluimos que a constituição dos saberes docentes e a formação pedagógica de professores enfermeiros bacharéis do curso de Enfermagem da UECE é baseada sobretudo na experiência do trabalho técnico-científico em enfermagem dos docentes participantes do estudo, nos modelos que tiveram de professores na escola e na graduação, bem como nos cursos realizados na pós-graduação (educação continuada).

Assim, constatamos que sujeitos da pesquisa não possuem formação específica e formalmente sistematizada para a docência, principalmente durante sua formação inicial. Porém, vale ressaltar, que muitos, atualmente, buscam formação continuada na área pedagógica, seja por meio de ações autônomas ou por meio de formações oferecidas pela própria UECE.

Como conclusões mais objetivas – Identificamos que o perfil dos professores enfermeiros bacharéis do curso de Enfermagem da UECE são, com uma exceção, doutores; e 90% deles se encontram em uma fase madura da vida (com idade de 55 anos acima), de assunção de cargos de liderança, confiantes e já consolidados na profissão. Quanto ao sexo, constatamos que apenas um dos docentes é representante masculino, notadamente nesse grupo ainda se retrata uma profissão eminentemente feminina. Verificamos que os docentes enfermeiros do curso da UECE, em sua maior parte (70%) possui entre sete a 25 anos de experiência na docência.

Apenas treze, dos 27 pesquisados, participaram de cursos de formação no campo pedagógico nos últimos dezoito meses. Em sua trajetória profissional, dezessete docentes enfermeiros estiveram presentes em encontros, seminários e congressos que se voltavam de alguma forma para temas relacionados à formação docente.

Constatamos nas análises dos 27 currículos dos docentes enfermeiros que:

a) há participação em cursos e eventos na área específica e técnica de Enfermagem e percebemos que há pouca participação em cursos de formação pedagógica;

b) a quantidade de produções (resumos, apresentações de trabalhos, artigos, capítulos de livros e livros) e de orientações ocorrem mais na área técnica científica, embora a orientação seja um ato pedagógico.

Quando perguntados aos dezesseis docentes sobre a sua formação pedagógica, na aplicação do questionário, suas maiores necessidades relacionadas ao ensino configuravam como: práticas de avaliação de alunos e educação inclusiva.

Concluímos, referente aos dados obtidos na entrevista com os dez docentes que dela participaram, que eles possuem uma concepção de docência articulada à interação ou partilha de saberes.

Quanto aos saberes docentes, constatamos que os professores elegeram como elementos indutores destes: os saberes pessoais e os saberes provenientes da profissão, movidos principalmente pela experiência: prática na assistência, trabalho em equipe e partilha em grupo

Evidenciamos que as maiores dificuldades encontradas para o exercício da docência pelo grupo entrevistado foi o sucateamento da universidade pública, no caso a UECE, e a própria formação inicial dos envolvidos, voltada para o exercício prático do assistencialismo na enfermagem.

A tese a ser defendida por nós neste trabalho doutoral e posta no capítulo inicial, indicava:

- ✓ A formação pedagógica de enfermeiros bacharéis docentes deve ser estudada e pesquisada, haja vista que os saberes pedagógicos que fornecem a identidade docente e que são requisitos elementares para se exercer o ensino e se formarem bons profissionais, não são parte de conteúdos estudados na formação inicial do bacharel em enfermagem;
- ✓ Confirmamos a tese exposta, após a finalização da presente pesquisa.

É importante acrescentar, mesmo diante da confirmação da tese, que o saber docente, tal como assinala Tardif (2002) é atemporal, faz-se no contato com o outro, com seus pares e com seus alunos e possui fontes distintas de origem, daí a necessidade de ser constantemente objeto de estudo, o que de certa forma traz importância à investigação por nós realizada.

7.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o paradigma, a abordagem e o método selecionados foram resolutivos à proposta desta tese, senão vejamos: o paradigma interpretativo, a abordagem qualitativa e o estudo de caso se alinham na perspectiva subjetiva da pesquisa, onde o foco sempre foi compreender o caso, sem pretensões de reprodução, mas sim de entender o fenômeno pesquisado, no caso, do curso de Enfermagem da UECE.

No que se refere às técnicas de coleta e análise de dados, também os consideramos satisfatórios, haja vista que utilizamos três técnicas que se complementaram e foram necessárias à pesquisa: a busca documental, o questionário e a entrevista. Os dados, a princípio numéricos e objetivos – no caso da busca nos currículos *lattes* e nos questionários, ajudaram na análise mais qualitativa realizada com a entrevista, mais subjetiva. Consideramos que tais técnicas conseguiram ser eficientes para responder aos objetivos do estudo.

A escolha do cenário e dos participantes foi considerada por nós, autora pesquisadora e a orientadora, condição *sine qua non* para a realização do estudo. O curso de enfermagem da UECE foi pioneiro nesta profissão no Estado, proveniente da primeira Escola de Enfermagem São Vicente de Paulo criada em 1943, atualmente, portanto, com 76 anos de existência. Tinha que ser na UECE, pois o doutorado em educação que aqui começo a concluir, é oriundo dessa casa.

Outro motivo foi o fato de que o Doutorado em Educação é um curso gratuito, financiado pelo Governo Estadual, então, sempre tivemos como ideia de cenário também, a própria UECE, com a intenção de retribuir à sociedade ueciana o que me foi oferecido no curso, conhecimento e ciência. Quanto ao público de docentes enfermeiros, a escolha se deu por indicação de minha orientadora, por ser enfermeira e estar preocupada em conhecer e disseminar a situação dos saberes docentes dos sujeitos da pesquisa, oriundos de um curso pioneiro nesta profissão no Estado. Aceitei o desafio e fui ao campo.

A ida ao campo foi uma experiência enriquecedora. Conheci a história e realidade do curso de Enfermagem. Fui muito bem recebida pelos servidores, coordenadores e professores, em sua maioria. A maior dificuldade foi obter respostas dos questionários enviados *on line* dos participantes e também a operacionalização para as entrevistas – muitos alegaram que não tinham tempo;

outros, por sua vez, apenas citaram que não queriam participar; e um outro grupo pensou que seria avaliado, e desistiu da participação. Uma apresentação do projeto a todo o colegiado poderia ter facilitado uma maior adesão do grupo ao estudo. Talvez se tivéssemos conseguido que todos participassem das fases dos questionários e das entrevistas o resultado seria mais fidedigno do caso específico estudado.

7.3 SUGESTÕES, PROPOSIÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Propomos que a formação pedagógica dos docentes da UECE, e não apenas dos participantes deste estudo, seja responsabilidade da própria IES; para tanto, são necessárias políticas de formação continuada. Entendemos que essas já vêm ocorrendo (diante de algumas falas dos docentes entrevistados) e que os resultados aqui encontrados serão apresentados aos devidos grupos responsáveis por elas na UECE, favorecendo um diagnóstico prévio à proposta dessas formações no campo pedagógico.

Sugerimos que, durante a graduação, os cursos na modalidade de bacharel também preparem pedagogicamente seus alunos, haja vista que muitos engenheiros, médicos, dentistas, fisioterapeutas, advogados, arquitetos e, no nosso caso específico, enfermeiros, acabam indo exercer a docência como fonte de renda e trabalho.

Recomendamos novos estudos com os docentes bacharéis enfermeiros da UECE para que possamos compreender o fenômeno dos saberes docentes e da formação pedagógica, aqui discutidos, como elementos imprescindíveis a um ensino-aprendizagem exitoso.

Tentamos, nesta tese, produzir ciência, mas, estamos conscientes de que só isso não basta. É preciso contribuir com o social, é necessário ser presente, resistente, contribuinte. Nesse sentido, com relação a uma posição mais política e social de educadora, urge levar o conhecimento aos mais pobres, alfabetizar, proporcionar uma vida melhor a quem realmente precisa, através da educação. É primordial ter coragem de salvar vidas com nossos saberes docentes. É ter coragem de lutar pela formação pedagógica docente voltada para quem dela necessita, nossos alunos.

Ficam claras as contribuições a que este caminho trilhado nos trouxe, e também aos enfermeiros entrevistados que refletiram sobre sua prática pedagógica, sobre a importância do saber ensinar quando se abraça o ofício da docência.

Concluimos nesse trajeto de vida e de trabalho que a docência cativa o ser humano na sua totalidade, razão pela qual ela se constitui fundadora da aprendizagem que emancipa. Os saberes como conhecimentos, criadores da aprendizagem do ser humano, tanto como ser único como ser social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007 .

ANDRADE, T.P.P. **O professor universitário, sem formação pedagógica, a origem e a construção de sua práxis docente**: que racionalidade? Que caminhos? 2006. 129f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

ANIANDRA, K.G.S. **Enfermeiro docente no ensino técnico em enfermagem**. 2015. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2015.

BARROSO, J. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.117-143.

BASTOS, C. C. B. C.. Docência, pós-graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 103-112, jul./dez. 2007.

BATISTA N.A. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3, n. 2, p. 283-94, 2005.

BERNARDINO JÚNIOR, Roberto. **Docência universitária**: o cirurgião dentista no curso de Odontologia. 2011. 236f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011

BISOL, C. A. VALENTINI, C. B.; SIMIONI, J. L.; ZANCHIN, J. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 40, n. 139, p. 147-172, abr., 2010.

BLAXTER, L.; HUGHES, C.; TIGHT, M. **Cómo se hace una investigación**. Barcelona: Gedisa, 2002.

BLOOM, B. S. What we are learning about teaching and learning: a summary of recent research. **Principal**, v. 66, n. 2, p. 6-10, 1986.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: [s.n.], 1994.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **LEI n. 9.394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Busca avançada dos Cursos de Enfermagem no Ceará**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>> em outubro de 2017>. Acesso em: 31 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES Nº 3, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001.

CARRASCO, A.V.A. **Professor enfermeiro**: significados e profissão docente. Dissertação de Mestrado. Santos: Universidade Católica de Santos, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 3/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de novembro de 2001. Seção 1, p. 37.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução n.º 218, de 06 de março de 1997. **Diário Oficial da União** n.º 83. Brasília, 5 de maio de 1997. Seção 1, pág. 8932-33.

CONTERNO, S.F.R.; LOPES, R.E. Pressupostos pedagógicos das atuais propostas de formação superior em saúde no Brasil: origens históricas e fundamentos teóricos. **Avaliação**, Campinas, v. 2, 2016

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B.. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Qual é a sua obra?** Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

COUTINHO, C. M. G. F. P; **Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal**: Uma abordagem Temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000), Braga: Universidade do Minho, 2005.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-371, maio/ago. 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem**. Câmara de Educação Superior Resolução CNE/CES Nº 3, de 7 de Novembro de 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem**. Câmara de Educação Superior Resolução CNE/CES Nº 464/2017, aprovado em 14 de setembro de 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Câmara de Educação Superior Parecer CNE/CP 009/2001.

DIAS, A. M. I. Leitura e (auto) formação: caminhos percorridos por docentes na Educação Superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Org.). **Docentes para a educação superior: processos formativos.** Campinas: Papirus, 2010.

FARIA J. I. L; CASAGRANDE L. D. R. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. **Rev Latino-am Enfermagem**, v. 12, n. 5m, p. 821-7, 2004.

FARIAS, I. M. S. de; THERRIEN, J.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; SILVA, S. P. **A docência universitária sob o prisma da integração ensino e pesquisa.** Teresina (PI): EDUFPI; 2014.

FERNANDES, J.D.; REBOUÇAS, L.C. Uma década de Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em enfermagem: avanços e desafios. **Rev Bras Enferm.**, v. 2, 2013

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, v. 2, 2010

FERNANDES NUNES, C.M. Saberes Docentes e Formação de Professores: Um Breve Panorama da Pesquisa Brasileira . **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 74, 2001

FIORENTINI, D.; SOUZA; MELO, G.F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (org). **Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a).** Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FONSECA, J.P.S; FERNANDES, C.H. O enfermeiro docente no ensino superior: atuação e formação profissional. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 22, n. 45, p. 43-58, maio/ago. 2017

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog**, Brasília , v. 97, n. 247, p. 534-551, Dec. 2016 .

FREIRE P. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. São Paulo: Paz e Terra; 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 6. ed. [S.l.]: Paz e Terra, 1994.

FRIEDLANDER, .M.R.; LAGE, O.C. Preparo para a alta pós-cirúrgica: resultados de ação andragógica observados durante a visita domiciliária. **Enferm**, Lisboa, v. 33, p. 23-8, 2004.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Ed., 1998.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 28, n. 1, 2012.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradutor Francisco Pereira de Lima. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GIL M, **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Imprensa Oficial; 2005.

GLOBO. **Mulheres são minoria em apenas cinco carreiras**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/emprego/mulheres-sao-minoria-em-apenas-cinco-carreiras-7216998>>. Acesso em: 5 jun. 2019.

GONZÁLEZ, Alberto Durán. **Ser docente na área da saúde: uma abordagem à luz da fenomenologia heideggeriana**. Londrina, Paraná. 2012. 115f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade Estadual de Londrina.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IMBERNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez; 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Dados do censo escolar de 2017**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: jun. 2019.

ISAIA, M. A. S. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006. p. 63-84.

JAEGER, W. W. **Paideia: A formação do homem grego**. Tradução por Arthur M. Parreira. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

JUNGES, K. dos S.; BEHRENS, M. A. Prática docente no ensino superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 33, n. 1, p. 285-317, jan./abr. 2015.

KNOWLES, M.S.; HOLTON, E.F.; SWANSON, R.A. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

LACERDA, C. R. **A experiência do exercício da profissão e o saber ensinar:** estudo com professores dos cursos de bacharelado. 2011. 248f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da Escola Pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19. ed. São Paulo: Loyola, 1994

LOURENÇO, C. D. da S; LIMA, M. C; NARCISO, E. R. P; Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração? **Avaliação**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 691-717, nov. 2016.

LUCKESI, CC. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

LUCKESI, CC. **Avaliação da Aprendizagem:** Componente do ato pedagógico. [S.l.]: CORTEZ, 2011

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, v. 20, p. 11-30, 2015.

MACEDO, R. S. **Pesquisar a experiência:** compreender, mediar saberes experienciais. Curitiba: CRV, 2015.

MAIA, D. L.; VIDAL, M. O. M.; NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; BARRETO, M. C. Estudos de caso e pesquisas educacionais: análise acerca deste binômio. In: NUNES, J. B. C; NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; FARIAS, I. M. S. **Pesquisa científica para iniciantes**. Fortaleza: EdUECE, 2011.

MALVINA, T. P. R.; MENDES SOBRINHO, J. A. C. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 60, n. 4, p.456-459, 2007

MASETTO, M. **Docência na universidade**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 9-27.

MENDES, K.D.S.; SILVEIRA, R.C.C.P.; GALVAO, C.M; Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v.17, n. 4, Dec. 2008.

MINAYO, M. C. S; **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORAES, Eliane Gouveia de. **Docência universitária: o professor fisioterapeuta no curso de fisioterapia**. 2008. 66f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

NEVES, L. O. R. **O professor, sua formação e sua prática**. Disponível em: <<https://cdr4apgn.wordpress.com/2007/06/04/formacao-plena-para-os-professores>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. **A reflexividade como mediação entre o ensino e a pesquisa na gestão da prática educativa**. Belo Horizonte: [s.n.], 2010.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos In: FARIAS, I. M. S. de; NUNES, J. B. C; NÓBREGA TERRIEN, S. M (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010. (Coleção Métodos de Pesquisa).

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J; Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Revista Avaliação Educacional**, v 2, n.15, jul/dez, de 2004, p.5-16.

NOGUEIRA, S. M; RIVERA, M. N; BLANCO, H. F. Desarrollo de competencias para la gestión docente en la educación médica superior. **Rev Cubana EducMedSuper**, v. 17, n. 3, 2003.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf> Acesso em: 11 dez. 2016.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Notas sobre um regresso adiado. **Educação, sociedade e culturas**. Porto, n. 10, p. 155-174, 1998. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC10/10-dialogos.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Ed. Porto, 1999.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Ed., 1992.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, C. M. F. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, abr. 2001.

NUNES, Z.B. **Ensino superior:** percepção do docente de enfermagem quanto à formação pedagógica. 2011. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

O POVO, Jornal O Povo, **UECE sofreu corte de 23% das verbas para manutenção nos últimos cinco anos.** Disponível em: <<http://blogs.opovo.com.br/politica/2019/05/31/uece-sofreu-corte-de-23-das-verbas-para-manutencao-nos-ultimos-cinco-anos/>>. Acesso em: 09 ago. 2019

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 3, n. 4, 2004.

OLIVEIRA, Z. de .M et al. **Creches:** crianças, faz de conta & Cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas-SP: Editora Papirus, 1998. p. 161-178.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2008. 279 p.

PINHEL, I. **O desenvolvimento de competências para a docência segundo a vivência de docentes de um curso de graduação em Enfermagem**. 2006. 198f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Linhas de Pesquisa**. Disponível em: <<http://www.uece.br/ppge/index.php/linhas-de-pesquisa/doutorado>> . Acesso em 25 out. 2017.

RODRIGUES, J. **A representação sobre a formação docente do enfermeiro**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2006.

RODRIGUES, Algaides de Marco. **Tornar-se professor de psicologia:** encontros com o outro. 2011. 125f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

RODRIGUES, M. T. P.; MENDES SOBRINHO, J. A. de C. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 4, p. 456-9, jul./ago. 2007.

ROLINDO, J.M.R. **A formação didático-pedagógica dos bacharéis docentes:** uma análise a partir das representações dos professores do curso de engenharia agrícola da UEG. 2008. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. 31. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997a.

SANDÍN; STEBAN, M.P. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHRENN, R.S. **A formação pedagógica na atuação do docente de enfermagem**. 2011. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2011.

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA, Robson Pequeno. Multimídia na Educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. IN: SOUSA, Robson P.; MOITA, Filomena M.; CARVALHO, Ana B. (Orgs.) **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: Eduepb, 2011.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching**: Foundations of the new reform. 1987.

SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice**: essays on teaching and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

SILVA, S. P. Pesquisa, ensino e formação docente no ensino superior. Organizadores: SALES, J. A. M; BARRETO, M. C; NUNES J. B. C; LIMA-NUNES A. I. B; FARIAS, I. M. S; MAGALHÃES, R. C. B. P. **Formação e Práticas Docentes**. Fortaleza: EdUECE, 2007.

SILVA, A. C. A formação da enfermeira no estado do Ceará com base na análise dos currículos (1970-2013): trajetórias e tendências. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

SILVA, S.R. **Conhecendo o preparo pedagógico do enfermeiro professor do Ensino Técnico profissionalizante em Enfermagem**. 2011. 124f. Dissertação de (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, S. **Constituição de identidades docentes de professores de um curso jurídico**: a recontextualização curricular. 2011, 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

SNYDERS, G. **Entrevista dada à Lourdes Stamato de Camillis**. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/profprat.htm>>. Acesso em: 11 dez.2016

SOARES, S. R.; CUNHA, Maria Isabel da. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v.7, n.14, p. 577-604, dez. 2010.

SOUZA, C.P. Professor deve se manter atualizado. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proinfantil/apresentacao?id=11412:sp-792023504>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

STAKE, R.E. **Investigacion com estudos de caso**. Madrid: Morata, 1998.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000. p. 435-454.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 18 jun. 2019.

TAVARES DE ARAÚJO, V.A.B.; GEBRAN, R.A.; BARROS, H.F. Formação e práticas de docentes de um curso de graduação em enfermagem. **Acta Scientiarum Education**, v. 38, n. 1, p.69, 2016.

THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. [S.l.:s.n.], 1995.

SANTOS, L. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.307-323.

THERRIEN, J.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. “Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas”. *Estudos em avaliação educacional*, v.15, n.30, jul-dez. 2004. Publicado igualmente In: FARIAS, I. M. S.; NÓBREGA-THERRIEN, S.M.; NUNES, J.B.C. (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2011, v. 1, p. 33-51.

TRIGUEIRO. **Ensino do processo de enfermagem: significados percepções docentes na formação do enfermeiro**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

THERRIEN, Silvia Maria Nóbrega et al. Formação profissional: mudanças ocorridas nos Cursos de Enfermagem, CE, Brasil. **Rev. bras. enferm.**, Brasília , v. 61, n. 3, p. 354-360, 2008 .

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Curso de enfermagem completa 73 anos**. Disponível em: <<http://uece.br/uece/index.php/noticias/93108-curso-de-enfermagem-da-uece-completa-73-anos>>. Acesso em 10 out. 2017

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASSETO, M.T. **Docência na universidade**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus; 1998.

VEIGA, I. P. A, CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000.

YIN, R. K. **Case study research**: design and methods. London: Sage, 1984.

YIN, R.K. **Estudos de caso**: planejamento e método. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YNOUE, A. T. **A capacitação do profissional de fisioterapia para a docência no ensino superior**. 2011. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2011.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas; trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Modelo De Questionário

Qual a sua habilitação?

() Licenciatura () Bacharelado () Licenciatura e Bacharelado

Idade: Sexo: Feminino () Masculino ()

Quanto tempo de docência no ensino superior?

Sobre sua formação superior responda:

Sobre o Curso de graduação responda: Qual o curso, a instituição e o ano de conclusão? (Indique caso possua mais de uma graduação).

Sobre Lato Sensu responda: Qual o curso, a instituição e o ano de conclusão? (Indique caso possua mais de uma pós graduação).

Sobre Stricto Sensu (Mestrado) responda: Qual o curso, a instituição e o ano de conclusão? (Indique caso possua mais de uma pós graduação).

Sobre Stricto Sensu (Doutorado) responda: Qual o curso, a instituição e o ano de conclusão?

Sobre Pós Doutorado responda: Qual o curso, a instituição e o ano de conclusão?

Formação Pedagógica

Você cursou disciplinas pedagógicas na graduação?

Sim () Não ()

Se afirmativo, cite as disciplinas pedagógicas cursadas? Ex.: Didática, Metodologia de Ensino, Psicologia da educação, entre outras.

Você cursou disciplinas pedagógicas na pós graduação? (Lato senso e Stricto senso)

Sim () Não ()

Se afirmativo, cite as disciplinas pedagógicas cursadas? Ex.: Didática, Metodologia de Ensino, Psicologia da Educação, entre outras.

Formação Pedagógica Continuada

Nos últimos 18 meses, você participou de qualquer um dos seguintes tipos de atividades de desenvolvimento profissional e qual foi o impacto dessas atividades no seu aprimoramento profissional como professor? Para cada item abaixo, por favor, marque 1 - Nenhum impacto; 2 - Pouco impacto; 3 - Razoável impacto; 4 - Impacto moderado; 5 - Muito impacto e 6 - Não participei.

Nos últimos 18 meses, você participou de Cursos/Oficinas relacionados à educação (como, por exemplo, um curso em nível de graduação, conferências e seminários que ofereceram diploma ou certificado) e qual foi o seu impacto?

1 - Nenhum impacto () 2 - Pouco impacto () 3 - Razoável impacto ()
4 - Impacto moderado () 5 - Muito impacto () 6 - Não participei ()

Orientação e/ou observação feita por supervisão, organizadas formalmente pela universidade e qual foi o seu impacto?

1 - Nenhum impacto () 2 - Pouco impacto () 3 - Razoável impacto ()

4 - Impacto moderado () 5 - Muito impacto () 6 - Não participei ()

No decorrer dos últimos 18 meses, qual foi a carga horária total dedicadas à sua formação docente?

Necessidades de Formação Pedagógica

Pensando nas suas necessidades de formação pedagógica, por favor, indique até que ponto você tem estas necessidades em cada uma das áreas relacionadas.

1 – Nenhuma necessidade; 2 – pouca necessidade; 3 – moderada necessidade; 4 – grande necessidade.

Metodologias Ativas de ensino:

1 – Nenhuma necessidade () 2 – Pouca necessidade ()

3 – Moderada necessidade () 4 – Grande necessidade ()

Práticas de avaliação de alunos: *

1 – Nenhuma necessidade () 2 – Pouca necessidade ()

3 – Moderada necessidade () 4 – Grande necessidade ()

Conhecimento e compreensão de minha (s) principal (is) área (s) de ensino *

1 – Nenhuma necessidade () 2 – Pouca necessidade ()

3 – Moderada necessidade () 4 – Grande necessidade ()

Conhecimento e entendimento das práticas de ensino em Andragogia (ensino para adultos) em minha (s) principal (is) área(s) de ensino. *

1 – Nenhuma necessidade () 2 – Pouca necessidade ()

3 – Moderada necessidade () 4 – Grande necessidade ()

Habilidades em TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) para o ensino. *

1 – Nenhuma necessidade () 2 – Pouca necessidade ()

3 – Moderada necessidade () 4 – Grande necessidade ()

Ensino de alunos com necessidades especiais de aprendizagem. *

1 – Nenhuma necessidade () 2 – Pouca necessidade ()

3 – Moderada necessidade () 4 – Grande necessidade ()

Formação Pedagógica na Graduação, Lato Senso e Stricto Senso

Assinale, segundo a escala abaixo, a opção que representa sua opinião quanto a sua formação pedagógica, sendo os mais altos representativos de sua concordância, conforme abaixo.

5 - concordo totalmente; 4 - concordo parcialmente; 3 - não concordo nem discordo; 2 - discordo parcialmente; 1 - discordo totalmente.

Você considera que teve uma formação pedagógica suficientemente resolutive para o exercício da docência:

5 - concordo totalmente () 4 - concordo parcialmente () 3 - não concordo nem discordo ()
2 - discordo parcialmente () 1 - discordo totalmente ()

Você considera que teve uma formação pedagógica suficientemente resolutive para o exercício da docência por meio de Metodologias Ativas: *

5 - concordo totalmente () 4 - concordo parcialmente () 3 - não concordo nem discordo ()
2 - discordo parcialmente () 1 - discordo totalmente ()

Você considera que teve uma formação pedagógica suficientemente resolutive para o exercício da docência por meio de Tecnologias da Informação e Comunicação: *

5 - concordo totalmente () 4 - concordo parcialmente () 3 - não concordo nem discordo ()
2 - discordo parcialmente () 1 - discordo totalmente ()

Você considera que teve uma formação pedagógica suficientemente resolutive para avaliar seus alunos e o processo de ensino aprendizagem:*

5 - concordo totalmente () 4 - concordo parcialmente () 3 - não concordo nem discordo ()
2 - discordo parcialmente () 1 - discordo totalmente ()

Você considera que teve uma formação pedagógica suficientemente resolutive para realizar o planejamento de suas aulas e conteúdos: *

5 - concordo totalmente () 4 - concordo parcialmente () 3 - não concordo nem discordo ()
2 - discordo parcialmente () 1 - discordo totalmente ()

Você considera que teve uma formação pedagógica suficientemente resolutive para o exercício da docência para Pessoas com Necessidades Especiais (PNE):*

5 - concordo totalmente () 4 - concordo parcialmente () 3 - não concordo nem discordo ()
2 - discordo parcialmente () 1 - discordo totalmente ()

A sua experiência na formação pedagógica agregou saberes na docência? *

5 - concordo totalmente () 4 - concordo parcialmente () 3 - não concordo nem discordo ()
2 - discordo parcialmente () 1 - discordo totalmente ()

APÊNDICE B - Roteiro De Entrevista

Caro participante, por gentileza responda a esta entrevista cujo objetivo é conhecer quais os saberes docentes que fundamentam sua prática de ensino, sua concepção de docência e seu percurso docente universitário, além de caracterizar as possíveis barreiras encontradas no seu exercício da docência.

Esta entrevista enquadra-se numa investigação no âmbito de uma tese de doutorado em Educação, realizada no Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE/UECE. O estudo é de autoria de Luiza Lúlia Feitosa Simões, sob a orientação da professora Dr^a Silvia Nobrega Therrien. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos. Sua identidade será preservada. Obrigado pela sua colaboração.

1. Qual sua concepção de docência?

2. Conte-nos como se deu seu percurso docente universitário.

3. Quais as possíveis barreiras encontradas no seu exercício da docência? Como faz para superar tais barreiras?

4. Saberes Docentes - baseados no modelo de Tardif (2014)

4.1 Em sua percepção, quais **saberes pessoais** (família, ambiente de vida, educação, etc) percebe que favoreceu/influenciou sua formação para o exercício da docência? Por quais motivos?

4.2 Em sua percepção, quais **saberes provenientes da sua formação escolar** (educação básica), favoreceu/influenciou sua formação para o exercício da docência? Por quais motivos?

4.3 Em sua percepção, quais **saberes provenientes da sua formação profissional** (estabelecimentos de formação de professores, estágios, cursos de reciclagem, etc.), favoreceu/influenciou sua formação para o exercício da docência? Por quais motivos?

4.4 Em sua percepção, quais **saberes provenientes dos programas e livros didáticos** usados em seu trabalho (ferramentas docentes: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc), favoreceu/influenciou sua formação para o exercício da docência? Por quais motivos?

4.5 Em sua percepção, quais **saberes provenientes de sua experiência na profissão**, na sala de aula (a prática na sala de aula, a experiência dos pares, etc.), favoreceu/influenciou sua formação para o exercício da docência? Por quais motivos?

Agradecemos sua participação.

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Caro (a) enfermeiro (a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES ENFERMEIROS: UM ESTUDO DE CASO. O objetivo deste estudo consiste em: Analisar a constituição dos saberes docentes e a formação pedagógica de professores enfermeiros bacharéis do curso de Enfermagem da UECE. Caso você autorize, você contribuirá com a coleta de dados, a qual ocorrerá por meio de questionário online e uma entrevista semiestruturada.

A entrevista será aplicada posteriormente, somente com os participantes que atenderem aos critérios de inclusão: a) possuírem o cargo de professor efetivo na instituição; b) tenham formação em Enfermagem Bacharelado; e c) não ser licenciado em enfermagem.

Dessa forma, pedimos a sua colaboração neste estudo. Garantimos que poderá interromper sua participação voluntária e a qualquer momento deixar de participar deste, não acarretando prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que trabalha. O projeto de pesquisa foi planejado tendo em vista dirimir os riscos a sua participação, contudo, se sentir desconforto emocional, dificuldade ou desinteresse poderá deixar de participar, e, se houver interesse, conversar com o pesquisador.

Você não receberá remuneração pela participação. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Sua participação irá contribuir para o campo epistemológico de pesquisas acerca do processo de formação de professores bacharéis em enfermagem, contribuindo para a melhoria na formação dos futuros profissionais.

A pesquisadora informa que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP em Seres Humanos da UECE, com o número do Parecer 395097, através do processo 10461873-6.

Essa pesquisa se insere em um estudo mais amplo que inclui outros estudos, sob a orientação da Profa. Dra. Sílvia Nobrega-Therrien (PPGE-UECE) e, desta forma, apresenta o mesmo número do parecer consubstanciado pelo CEP, citado acima. O endereço do CEP é na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br.

Tendo sido esclarecido (a) a respeito da pesquisa, aceito participar da mesma e concordo plenamente com o termo de consentimento livre e esclarecido.

Fortaleza,, de de 2019

Assinatura do Participante

Contatos: Luiza Lúlia Feitosa Simões (85)988314036 - luizalfsimoes@gmailcom

APÊNDICE D - Termo de Anuência

Prezada Coordenadora do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Ceará – UECE,

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada Saberes Docentes e Formação Pedagógica de Professores Enfermeiros: Um Estudo de Caso qual envolve os professores enfermeiros bacharéis e efetivos do curso de Enfermagem da UECE. Os participantes responderão a questionários e participarão de entrevista, além de seus currículos serem analisados. Esse estudo é essencial para (completar com os benefícios da realização da pesquisa).

Os participantes serão convidados por meio de termos convites. Somente participarão dos encontros, os indivíduos que tenham assinado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A coleta de dados da pesquisa será iniciada em 2018, sendo conduzida pelo pesquisador (a) responsável. Os dados coletados serão publicados de maneira a não identificar os participantes e somente se iniciará a coleta após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Estadual do Ceará.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta coordenação, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Fortaleza, de de 2018.

Luiza Lúlia Feitosa Simões - Pesquisador responsável
(Aluna de pós-graduação – Curso de Doutorado em Educação – PPGE/UECE)

ANEXO

ANEXO A - Nomes, endereços eletrônicos e titulação dos professores do colegiado do curso de graduação em enfermagem da UECE

Telefone: 3101.9806 / 3101.9612 / 3101.9798 / E-mail: ccenferm@uece.br

	Nome	E-mail	Título
01	Ana Cláudia de Souza Leite	ana.claudia@uece.br	PD.
02	Ana Patrícia Pereira Morais	anapatricia.morais@uece.br	Dra.
03	Ana Ruth Macedo Monteiro	anaruth.macedo@uece.br	PD.
04	Ana Valeska Siebra e Silva	ana.valeska@uece.br	Dra.
05	Ana Virgínia de Melo Fialho	virginia.fialho@uece.br	Dra.
06	Antonio Rodrigues Ferreira Junior	arodrigues.junior@uece.br	Dr.
07	Consuelo Helena Aires de Freitas	consuelo.freitas@uece.br	PD.
08	Dafne Paiva Rodrigues	dafne.rodrigues@uece.br	Dra.
09	Edna Maria Camelo Chaves	edna.chaves@uece.br	Dra.
10	Edna Maria Dantas Guerra	edna.guerra@uece.br	Dra.
11	Francisca Gomes Montesuma	francisca.montesuma@uece.br	Dra.
12	Ilvana Lima Verde Gomes	ilvana.gomes@uece.br	PD.
13	Karla Corrêa Lima Miranda	karla.miranda@uece.br	Dra.
14	Lia Carneiro Silveira	lia.silveira@uece.br	Dra.
15	Lúcia de Fátima da Silva	lucia.fatima@uece.br	PD.
16	Lucilane Maria Sales da Silva	lucilane.sales@uece.br	PD.
17	Maria Célia de Freitas	celia.freitas@uece.br	PD.
18	Maria Elisabete Costa da Cruz	maria.elisabete@uece.br	Ms.
19	Maria Euridea de Castro	maria.euridea@uece.br	LD.
20	Maria Lúcia Duarte Pereira	maria.duarte@uece.br	PD.
21	Maria Rocineide Ferreira da Silva	rocineide.ferreira@uece.br	Dra.
22	Maria Veraci Oliveira Queiroz	maria.queiroz@uece.br	PD.
23	Maria Vilani Cavalcante Guedes	vilani.guedes@uece.br	Dra.
24	Paulo César de Almeida	paulo.almeida@uece.br	PD.
25	Raimundo Augusto Martins Torres	augusto.torres@uece.br	Dr.
26	Rhanna Emanuela F. Lima de Carvalho	rhanna.lima@uece.br	Dra.
27	Saiwori de Jesus Silva Bezerra dos Anjos	saiwori.anjos@uece.br	Dra.
28	Samya Coutinho de Oliveira	samya.coutinho@uece.br	Ms.
29	Shérida Karanini Paz de Oliveira	sherida.oliveira@uece.br	Dra.
30	Terezinha Almeida Queiroz	terezinha.queiroz@uece.br	Dra.
31	Thereza Maria Magalhães Moreira	thereza.moreira@uece.br	PD.
32	Vera Lúcia Mendes de Paula Pessoa	vera.mendes@uece.br	PD.

Pós-Doutore: PD Doutores: Dr. ou Dra. Livre Docente: LD. Mestre: Ms.

Fortaleza, 17 de outubro de 2019
Coordenação de Graduação em Enfermagem