



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

CAMPUS DE ERECHIM

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANAS – PPGICH**

MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS

ELIOMAR PEREIRA MARCA

**FORMAÇÃO DE ENFERMEIROS DOCENTES E SEUS CONHECIMENTOS
PEDAGÓGICOS**

ERECHIM

2026

ELIOMAR PEREIRA MARCA

**FORMAÇÃO DE ENFERMEIROS DOCENTES E SEUS CONHECIMENTOS
PEDAGÓGICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação Interdisciplinar em Ciências
Humanas da Universidade Federal da Fronteira
Sul – Campus de Erechim, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em
Ciências Humanas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Adriana Salete Loss

ERECHIM

2026

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Marca, Eliomar Pereira

FORMAÇÃO DE ENFERMEIROS DOCENTES E SEUS
CONHECIMENTOS

PEDAGÓGICOS / Eliomar Pereira Marca. -- 2026.

129 f.:il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Adriana Salete Loss Dissertação

(Mestrado) - Universidade Federal da

Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em
Ciências Humanas, Erechim,RS, 2026.

ELIOMAR PEREIRA MARCA

**FORMAÇÃO DE ENFERMEIROS DOCENTES E SEUS CONHECIMENTOS
PEDAGÓGICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação Interdisciplinar em Ciências
Humanas da Universidade Federal da
Fronteira Sul – Campus de Erechim, como
requisito para obtenção do título de Mestre em
Ciências Humanas.

Esta dissertação foi defendida e aprovada pela banca em:

15/01/2026

Documento assinado digitalmente



ADRIANA SALETE LOSS

Data: 25/02/2026 10:38:08-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Adriana Salete Loss – UFFS

Orientadora

Documento assinado digitalmente



ADRIANA RICHTER

Data: 25/02/2026 10:44:54-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Adriana Richit – Membro interno do Programa - UFFS

Avaliadora

Documento assinado digitalmente



FERNANDA FATIMA COFFERRI

Data: 25/02/2026 12:10:14-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Fernanda Cofferrri – Membro externo do Programa - UFFS

Avaliadora

Documento assinado digitalmente



MARCIANE KESSLER

Data: 25/02/2026 10:39:56-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Marciane Kessler – Membro Externo – URI

Avaliadora

**Dedico este trabalho ao amor da minha vida
e a minha família, que estiveram ao meu lado
durante toda minha jornada.**

AGRADECIMENTOS

À minha companheira, por suportar toda a minha trajetória. Agradeço pela paciência, pela compreensão diante das ausências, pelas preocupações compartilhadas e pelo tempo que foi, muitas vezes, dedicado à produção desta pesquisa e da dissertação. Seu incentivo, cuidado e presença foram fundamentais para que este percurso se tornasse possível, principalmente quando eu achava que não ia dar conta.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Adriana Salete Loss, pela condução ética, competente e sensível durante todo o processo do mestrado. Agradeço pela disponibilidade permanente, pelas orientações precisas, pelas contribuições teóricas e metodológicas e pela confiança depositada em meu trabalho e principalmente no meu potencial em meio as correrias da vida. Sua postura acadêmica e humana foi determinante para o amadurecimento desta pesquisa e para meu crescimento enquanto pesquisador.

Aos meus pais e ao meu irmão, pelo apoio incondicional em todas as etapas da minha formação. Agradeço pelo incentivo constante, pela confiança em meu potencial e por todo o suporte oferecido, que possibilitou que eu chegasse até aqui. O encorajamento familiar foi essencial para enfrentar os desafios e concluir este percurso acadêmico.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa, reafirmando que nenhum caminho acadêmico é construído de forma solitária, mas sustentado por relações, afetos e partilhas que dão sentido ao ato de pesquisar e aprender.

**“Ninguém ignora tudo.
Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa.
Por isso aprendemos sempre”.
(Freire, 1982, p. 29).**

RESUMO

A formação pedagógica de enfermeiros docentes constitui-se como um tema relevante no campo da Educação em Enfermagem, especialmente diante do fato de que a docência, em muitos casos, não se configura como escolha inicial na trajetória profissional desses sujeitos. Diante desse contexto, o problema que orientou a presente pesquisa foi: quais são as percepções dos enfermeiros docentes acerca de sua formação acadêmica e do desenvolvimento de competências pedagógicas para o exercício da docência em Enfermagem? O objetivo geral consistiu em analisar o processo de formação pedagógica de enfermeiros docentes e os conhecimentos pedagógicos mobilizados no exercício da docência, considerando suas trajetórias formativas, experiências profissionais e contextos institucionais, sob uma perspectiva interdisciplinar que articula educação, saúde e ciências humanas. Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo-exploratório, de abordagem qualitativa, desenvolvida em quatro instituições de ensino de um município do norte do Rio Grande do Sul. A produção dos dados ocorreu por meio da aplicação de questionário semiestruturado, respondido por 19 enfermeiros docentes, e da realização de entrevistas estruturadas com seis participantes, selecionados conforme as fases da carreira docente, à luz do modelo do ciclo de vida profissional proposto por Huberman. Os dados provenientes do questionário semiestruturado foram analisados por meio de organização descritiva e interpretação qualitativa das respostas, com sistematização das informações e identificação de recorrências temáticas. Já os dados oriundos das entrevistas estruturadas foram submetidos à análise de conteúdo temática, conforme proposta por Bardin. Os resultados evidenciaram que a docência em Enfermagem é frequentemente construída como um percurso não planejado, marcado pela centralidade da prática assistencial e por lacunas na formação pedagógica inicial. Constatou-se que os conhecimentos pedagógicos dos enfermeiros docentes são desenvolvidos predominantemente no exercício da docência, por meio da experiência, da reflexão sobre a prática e da interação com outros docentes, evidenciando inseguranças iniciais, desafios na construção da identidade docente e estratégias individuais de compensação frente à ausência de formação pedagógica sistematizada e de apoio institucional contínuo. Conclui-se que a formação pedagógica do enfermeiro docente se configura como um processo progressivo, situado e interdisciplinar, fortemente condicionado às trajetórias profissionais e às condições institucionais, reforçando a necessidade de políticas de formação docente que integrem, de forma mais consistente, os saberes pedagógicos à formação em Enfermagem.

Palavras-chave: enfermagem; docência; formação pedagógica; conhecimentos docentes; educação em enfermagem.

ABSTRACT

The pedagogical training of nurse educators has become a relevant theme in the field of Nursing Education, especially considering that teaching is often not an initial career choice in these professionals' trajectories. In this context, the research problem that guided this study was: what are nurse educators' perceptions regarding their academic training and the development of pedagogical competencies for teaching in Nursing? The general objective was to analyze the process of pedagogical training of nurse educators and the pedagogical knowledge mobilized in teaching practice, considering their formative trajectories, professional experiences, and institutional contexts, from an interdisciplinary perspective that articulates education, health, and the human sciences. This is a descriptive-exploratory study with a qualitative approach, conducted in four educational institutions located in a municipality in northern Rio Grande do Sul, Brazil. Data production occurred through the application of a structured questionnaire answered by 19 nurse educators and the conduction of structured interviews with six participants, selected according to the stages of the teaching career, based on Huberman's professional life cycle model. Data obtained from the semi-structured questionnaire were analyzed through descriptive organization and qualitative interpretation of the responses, including the systematization of information and identification of thematic recurrences. Data from the structured interviews were subjected to thematic content analysis, according to Bardin's framework. The results showed that teaching in Nursing is often constructed as an unplanned career path, marked by the centrality of clinical practice and by gaps in initial pedagogical training. It was observed that nurse educators' pedagogical knowledge is predominantly developed through teaching practice itself, through experience, reflection on practice, and interaction with other educators, revealing initial insecurities, challenges in the construction of teaching identity, and individual coping strategies in the absence of systematic pedagogical training and continuous institutional support. It is concluded that the pedagogical training of nurse educators is configured as a progressive, situated, and interdisciplinary process, strongly conditioned by professional trajectories and institutional conditions, highlighting the need for teacher education policies that more consistently integrate pedagogical knowledge into Nursing education.

Keywords: *nursing; teaching; pedagogical training; pedagogical knowledge; nursing education.*

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Resumo da busca na BDTD em Filtragem	21
Quadro 2 Exemplo de Bibliografia Categorizada.....	20

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Distribuição por tipo de publicação (BDTD, 2013–2023)	23
Gráfico 2 Publicações por ano sobre “Docência”, “Enfermagem”, “Formação de Professores” e “Saúde”	23
Gráfico 3 Distribuição Percentual de teses/dissertações por estado (BDTD, 2013-2023)	25
Gráfico 4 Distribuição das teses/dissertações por IES (BDTD, 2013-2023)	26
Gráfico 5 Distribuição de publicações por abordagem metodológica (BDTD, 2013-2023)	27

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Distribuição de Teses/Dissertações por estados (BDTD, 2013-2023)	24
Figura 2 Brainstorm e Categorias do Estado do Conhecimento.....	28
Figura 3 Subcategorias de Formação Pedagógica e Profissional dos Enfermeiros Docentes ..	30
Figura 4 Mapa mental da Formação Pedagógica e Profissional dos Enfermeiros Docentes ...	38
Figura 5 Subcategorias de Práticas Metodológicas de Ensino	41
Figura 6 Mapa mental das práticas metodológicas de ensino	47
Figura 7 Subcategorias de Conhecimentos Pedagógicos e Desenvolvimento de Competências	50
Figura 8 Mapa mental dos conhecimentos pedagógicos e desenvolvimento de competências	56
Figura 9 Distribuição percentual das participantes segundo as fases da carreira docente (Huberman, 2000).....	67
Figura 10 Distribuição proporcional do nível mais alto de titulação das participantes.....	70
Figura 11 Mapa mental do perfil sociodemográfico e profissional dos enfermeiros docentes participantes da pesquisa	72
Figura 12 Tipos de formação pedagógica complementar relatados pelas participantes.....	75
Figura 13 Relatos de insegurança pedagógica por fase de carreira	80
Figura 14 Fases da carreira docente e seus sentidos atribuídos à docência em Enfermagem ..	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPC	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EC	Estado do Conhecimento
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
PPGICH	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
PROFAE	Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UNITAU	Universidade de Taubaté
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 ESTADO DO CONHECIMENTO	20
2.1 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E PROFISSIONAL DOS ENFERMEIROS DOCENTES	28
2.1.1 Formação Acadêmica e Especialização.....	31
2.1.2 Desenvolvimento Profissional.....	32
2.1.3 Experiência Profissional Anterior	35
2.2 PRÁTICAS METODOLÓGICAS DE ENSINO	39
2.2.1 Metodologias Ativas de Ensino.....	41
2.2.2. Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem	43
2.2.3 Integração Teoria-Prática	45
2.3 CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	48
2.3.1. Conhecimentos Pedagógicos do Conteúdo (CPC)	50
2.3.2. Processos Reflexivos na Prática Docente.....	52
2.3.3. Desafios e Adaptações na Docência	53
3 METODOLOGIA.....	60
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA E CONTEXTO INVESTIGATIVO	61
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	61
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	62
3.3.1 Questionário semiestruturado	63
3.3.2 Entrevista estruturada	63
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	64
3.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	65
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	66
4.1 Caracterização dos participantes da pesquisa.....	66
4.2 Análise do questionário estruturado	68
4.2.1 Perfil sociodemográfico e formativo dos participantes	69
4.2.2 Percorso formativo e ingresso na docência	73
4.2.3 Formação pedagógica: presença, lacunas e iniciativas individuais	74
4.2.4 Prática docente e construção dos saberes pedagógicos	76
4.2.5 Percepções sobre preparo pedagógico e desafios iniciais da docência.....	78

4.2.6 Diferenciação das percepções docentes segundo as fases da carreira.....	80
4.2.7 Apoio institucional e compartilhamento de experiências.....	81
4.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS ESTRUTURADAS	83
4.3.1 A docência como percurso não planejado e construção progressiva da identidade docente	85
4.3.2 Formação pedagógica construída na prática e na reflexão sobre a docência	87
4.3.3 Fragilidades da formação pedagógica inicial e estratégias de compensação	89
4.3.4 Apoio institucional, formação continuada e perspectivas de fortalecimento da docência em Enfermagem	92
4.4 SÍNTESE ANALÍTICA DO CAPÍTULO	94
5 DISCUSSÃO INTEGRADA: FORMAÇÃO DOCENTE, SABERES PEDAGÓGICOS E INTERDISCIPLINARIDADE	97
5.1 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENFERMEIRO DOCENTE À LUZ DO ESTADO DO CONHECIMENTO E DOS ACHADOS EMPÍRICOS.....	97
5.2 SABERES PEDAGÓGICOS, IDENTIDADE DOCENTE E FASES DA CARREIRA PROFISSIONAL	99
5.3 INTERDISCIPLINARIDADE NA DOCÊNCIA EM ENFERMAGEM: ENTRE EDUCAÇÃO, SAÚDE E CIÊNCIAS HUMANAS	102
5.4 IMPLICAÇÕES FORMATIVAS E INSTITUCIONAIS PARA A DOCÊNCIA EM ENFERMAGEM	104
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
7 REFERÊNCIAS	111
8 APÊNDICES	118

1 INTRODUÇÃO

Gestão, assistência e educação constituem pilares indissociáveis da atuação do enfermeiro na contemporaneidade. No contexto da formação profissional em saúde, essas dimensões se articulam de modo contínuo e se manifestam tanto na prática assistencial quanto nos processos educativos desenvolvidos nos diferentes níveis de ensino e nos serviços de saúde. A vivência acadêmica no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim, possibilitou ampliar a compreensão dessas articulações, bem como refletir criticamente sobre a formação do enfermeiro que assume a docência como campo de atuação profissional.

A inserção em um programa de caráter interdisciplinar favoreceu o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, especialmente educação, saúde e ciências humanas, contribuindo para a ressignificação da trajetória profissional enquanto enfermeiro e docente. As experiências compartilhadas nesse espaço formativo evidenciaram a centralidade da interdisciplinaridade para a construção de uma formação docente mais crítica, reflexiva e comprometida com as demandas sociais contemporâneas, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos no campo da Enfermagem.

A formação pedagógica dos enfermeiros docentes constitui um tema de crescente relevância, considerando o papel estratégico desses profissionais na formação de novos enfermeiros, na educação permanente das equipes de saúde e nas ações de educação em saúde junto à população. Nesta pesquisa, compreende-se a educação em saúde como um processo educativo intencional, orientado para a construção coletiva de saberes relacionados ao cuidado, à promoção da saúde e à autonomia dos sujeitos, em diálogo com suas realidades sociais, culturais e econômicas. Trata-se de uma dimensão pedagógica do trabalho em saúde que ultrapassa a transmissão de informações, ancorando-se em princípios críticos, emancipatórios e participativos, conforme defendido por Paulo Freire.

Nesse sentido, o enfermeiro docente assume o papel de mediador do conhecimento, articulando saberes científicos e saberes populares, promovendo a autonomia dos sujeitos e contribuindo para a humanização do cuidado. Saupe *et al.* (2009) destacam que a educação em saúde se fortalece quando fundamentada nos princípios da educação popular, caracterizando-se como uma prática dialógica, participativa e orientada para a transformação social. Essa perspectiva pressupõe a escuta sensível, o reconhecimento dos saberes construídos nos territórios e a valorização da experiência como ponto de partida do processo educativo.

Ceccim e Merhy (2003) compreendem a educação em saúde, no contexto do Sistema Único de Saúde (SUS), como uma “tecnologia leve” do cuidado, centrada nas relações, na produção de vínculos e na construção compartilhada de sentidos. Para os autores, os processos pedagógicos não se dissociam do cuidado, constituindo-se como dispositivos fundamentais para a promoção da autonomia, da corresponsabilização e da cidadania. Assim, ao analisar os conhecimentos pedagógicos dos enfermeiros docentes, torna-se imprescindível considerar que sua prática educativa se materializa tanto nos espaços formais de ensino quanto nos encontros cotidianos com usuários, estudantes e equipes multiprofissionais.

Apesar da relevância dessas dimensões educativas, os currículos da graduação em Enfermagem historicamente priorizam a formação técnica e clínica, relegando a formação pedagógica a um plano secundário. Souza *et al.* (2018) apontam que essa lacuna formativa impacta diretamente a qualidade do ensino e fragiliza a atuação docente do enfermeiro, especialmente no que se refere à mediação pedagógica, à avaliação da aprendizagem e à utilização de metodologias de ensino coerentes com os princípios da educação crítica.

A docência em Enfermagem demanda um conjunto de saberes que extrapolam o domínio técnico-científico, incorporando conhecimentos das ciências humanas, da pedagogia e da psicologia da educação. Shulman (2005) destaca que o conhecimento pedagógico do conteúdo constitui elemento central da prática docente, pois permite ao professor transformar o conhecimento disciplinar em formas compreensíveis, ensináveis e significativas para os estudantes. No campo da educação em saúde, essa mediação exige do enfermeiro docente a capacidade de articular teoria e prática, bem como de adotar estratégias pedagógicas que favoreçam a reflexão crítica e a construção ativa do conhecimento (Backes *et al.*, 2018).

A interdisciplinaridade entre educação, enfermagem, formação de professores e saúde apresenta-se, portanto, como eixo estruturante da formação do enfermeiro docente. Carvalho (2007) ressalta que a abordagem interdisciplinar promove a integração de diferentes saberes, favorecendo uma formação mais ampla, contextualizada e sensível às complexidades do trabalho em saúde. Essa perspectiva contribui para a constituição de profissionais capazes de atuar tanto na assistência quanto na docência, de forma ética, crítica e socialmente comprometida.

Autores como Freire (1996) defendem a educação como prática da liberdade, fundamentada no diálogo, na problematização da realidade e na construção coletiva do conhecimento. Schön (2000), por sua vez, enfatiza a importância da reflexão na ação e sobre a ação, destacando que o desenvolvimento profissional do docente ocorre a partir da análise crítica de sua própria prática. Gardner (1995) contribui ao evidenciar a pluralidade dos modos

de aprender, ressaltando a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as diferentes inteligências presentes nos processos educativos.

Considera-se, ainda, que o desenvolvimento dos conhecimentos pedagógicos dos enfermeiros docentes não ocorre de forma homogênea, mas se constrói de maneira diferenciada ao longo das fases da carreira docente, influenciando percepções, práticas pedagógicas, desafios e necessidades formativas. Essa perspectiva permite compreender a docência como um processo progressivo, situado e historicamente construído ao longo da trajetória profissional.

Do ponto de vista histórico, a formação do enfermeiro docente no Brasil esteve, por longo período, centrada na prática assistencial, com pouca ênfase na preparação para o magistério. A criação da Licenciatura em Enfermagem, instituída pela Portaria nº 13/1969 do Ministério da Educação e Cultura, representou um marco importante ao reconhecer formalmente a docência como campo de atuação do enfermeiro. Posteriormente, a Resolução CNE/CES nº 3/2001, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Enfermagem, consolidou a possibilidade de formação concomitante em bacharelado e licenciatura.

Diante dessas lacunas, observa-se que muitos enfermeiros docentes constroem seus saberes pedagógicos predominantemente no exercício da docência, por meio da experiência cotidiana, da reflexão sobre a prática e da interação com outros docentes, configurando um processo formativo que se desenvolve no próprio fazer pedagógico.

Apesar desses avanços normativos, estudos indicam que a dimensão pedagógica permanece fragilizada em muitos cursos de Enfermagem. Rosa (2010) e Teixeira (2015) apontam que as disciplinas relacionadas à docência, como Didática, Metodologia do Ensino e Avaliação da Aprendizagem, frequentemente apresentam carga horária reduzida e caráter fragmentado, o que compromete a formação do enfermeiro enquanto educador crítico e reflexivo.

Diante desse cenário, esta dissertação analisou o processo de formação dos enfermeiros docentes e seus conhecimentos pedagógicos, com ênfase na interdisciplinaridade entre educação, formação de professores e saúde. A pesquisa buscou compreender o percurso formativo desses profissionais, identificar dificuldades e potencialidades no desenvolvimento de habilidades pedagógicas e analisar como tais conhecimentos são mobilizados na prática docente.

O problema central que orientou o estudo consistiu em compreender quais são as percepções dos enfermeiros docentes acerca de sua formação acadêmica e do desenvolvimento

de competências pedagógicas¹ para o ensino. Como objetivo geral, a pesquisa teve como propósito analisar o processo de formação pedagógica de enfermeiros docentes e os conhecimentos pedagógicos mobilizados no exercício da docência, sob uma perspectiva interdisciplinar entre educação, saúde e ciências humanas. Como objetivos específicos, buscou-se: caracterizar o percurso formativo dos enfermeiros docentes; identificar dificuldades e potencialidades no desenvolvimento das habilidades pedagógicas ao longo da formação; e compreender como esses profissionais utilizam seus raciocínios pedagógicos e estratégias de ensino no exercício da docência.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, descritivo-exploratória, realizada em um município do norte do Rio Grande do Sul, envolvendo enfermeiros docentes atuantes em cursos de graduação e/ou técnico em Enfermagem. A coleta de dados ocorreu por meio de questionários semiestruturados e entrevistas estruturadas, e a análise dos dados foi desenvolvida com base na análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2011).

A construção do Estado do Conhecimento evidenciou a escassez de produções acadêmicas sobre a temática no estado do Rio Grande do Sul, bem como a ausência de teses e dissertações publicadas nos anos de 2022 e 2023 na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), reforçando a relevância científica e social desta investigação.

Ao longo da investigação, a interdisciplinaridade é compreendida não apenas como um marco teórico ou institucional do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, mas como um elemento constitutivo da formação pedagógica dos enfermeiros docentes, manifestando-se na articulação entre saberes da educação, da saúde e das ciências humanas no exercício da docência.

A dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro apresenta a introdução, contextualizando o tema, o problema e os objetivos da pesquisa. O segundo capítulo contempla o Estado do Conhecimento, analisando a produção acadêmica nacional sobre a formação pedagógica dos enfermeiros docentes. O terceiro capítulo descreve os procedimentos metodológicos adotados. O quarto capítulo apresenta e analisa os dados empíricos provenientes

¹ Neste estudo, o termo “competências pedagógicas” não é empregado em sentido tecnicista ou instrumental, associado exclusivamente a desempenho ou produtividade. Adota-se a compreensão de competência como mobilização articulada de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em contextos concretos de atuação profissional, conforme discutido por Perrenoud (1999) e Zabala e Arnau (2010). Nessa perspectiva, competência refere-se à capacidade reflexiva e contextualizada de agir diante de situações complexas, integrando dimensões cognitivas, éticas e relacionais. Assim, ao tratar de competências pedagógicas, este trabalho compreende o conceito como construção dinâmica e situada, vinculada à prática reflexiva e ao desenvolvimento profissional docente, e não como mero atendimento a exigências normativas ou mercadológicas.

do questionário e das entrevistas. Por fim, o quinto capítulo reúne as considerações finais, destacando as contribuições do estudo, suas limitações e perspectivas para futuras pesquisas.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Este capítulo apresenta uma revisão abrangente da literatura sobre a formação pedagógica dos enfermeiros docentes, abordando as principais pesquisas realizadas entre 2013 e 2023. O objetivo é identificar e analisar as principais tendências, desafios e estratégias relacionadas ao desenvolvimento das competências pedagógicas desses profissionais. A partir de uma análise sistemática de teses e dissertações, buscou-se sintetizar o conhecimento existente e destacar as áreas que necessitam de maior aprofundamento.

Neste capítulo, serão discutidos temas como a formação acadêmica e especialização, o desenvolvimento profissional, a experiência profissional anterior dos enfermeiros docentes, as práticas metodológicas de ensino, e o desenvolvimento de competências pedagógicas. Esta revisão é essencial para compreender como a formação pedagógica dos enfermeiros pode ser aprimorada para atender às demandas contemporâneas da educação em saúde.

Com o objetivo de conhecer as pesquisas que foram realizadas sobre o tema “Formação de enfermeiros docentes e seus conhecimentos pedagógicos”, foi realizado mapeamento de Teses e Dissertações publicadas nos anos de 2013 a 2023. A estratégia para levantamento de pesquisas publicadas sobre este tema é a do “Estado do conhecimento” (Morosini, *et al*, 2021). Esta estratégia consiste em “identificação, registro, categorização, que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.” (Morosini, *et al*, 2021. p. 21).

Como plataforma para pesquisa para a construção do Estado do Conhecimento (EC), foi utilizado a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)². A plataforma no momento da

² Plataforma BDTD, com o situada no site: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>, foi criada no ano de 2002 e é coordenada pelo Instituto em Ciências e Tecnologia (IBICT), tendo a finalidade de organizar e centralizar em um local as Teses

escrita deste EC, consta com 143 instituições cadastradas e um total de 925.578 documentos, sendo destes 673.926 Dissertações e 251.652 Teses. A BDTD possui em sua plataforma sistema de pesquisa avançada, possibilitando delimitar o tema e para isso foi utilizado os descritores “Docência”, “Formação de Professores” e “Saúde”, resultando um total de 440 documentos, no entanto devido ao grande número de publicações necessitou delimitar mais o tema e por sua vez, foi utilizado os descritores “Docência”, “Enfermagem”, “Formação de Professores” e “Saúde”, resultando 113 trabalhos.

Quadro 1 Resumo da busca na BDTD em Filtragem

TERMO PESQUISADO	TÍTULOS ENCONTRADOS	CAMPO PESQUISADO
“Enfermagem” + “Docência” + “Formação de Professores” + “Saúde”	113	Todos os campos (Título, Autor, Ano da Publicação, Assunto e Resumo)
“Enfermagem” + “Docência” + “Formação de Professores” + “Saúde”	79	Resumo

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Foi necessário aplicar filtro temporal de 2013 a 2023 e idioma em Português, resultando em 78 documentos, sendo estes 55 Dissertações e 23 Teses³.

Se faz necessário justificar a delimitação temporal de 2013 a 2023, em decorrência das práticas pedagógicas e as tecnologias utilizadas na educação e saúde passarem por rápida evolução, além de alterações significativas nas diretrizes educacionais e formação de profissionais da saúde, bem como as políticas de saúde. Para a presente pesquisa se faz principalmente necessário este corte temporal para permitir uma compreensão mais precisa de como está se dando a formação dos enfermeiros docentes e o desenvolvimento de seus conhecimentos pedagógicos contemporaneamente frente às necessidades dos alunos e sociedade.

e Dissertações desenvolvidas nas instituições de pesquisa Brasileiras. Por sua vez facilitando o acesso e estimulando suas publicações, promovendo, assim, maior visibilidade às pesquisas.

³ A busca na base da BDTD, foi realizada em 04 de Maio de 2024 e pode ser acessada por meio do link: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?join=AND&bool0%5B%5D=AND&lookfor0%5B%5D=Enfermagem&lookfor0%5B%5D=Formação+de+professores&lookfor0%5B%5D=Saúde&lookfor0%5B%5D=Docência&type0%5B%5D=AllFields&type0%5B%5D=AllFields&type0%5B%5D=AllFields&type0%5B%5D=AllFields&date0%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=2013&publishDateto=2023>.

Os documentos localizados passaram pelo processo de Bibliografia Anotada, onde permite uma leitura flutuante dos resultados, para verificar quais estão dentro do escopo e objetivo deste EC, passando após esta etapa para a Bibliografia Sistematizada, que elenca as pesquisas que irão compor o *corpus* do EC e em sequência foi construída a Bibliografia Categorizada que cria as categorias e organiza os documentos conforme suas características. Segue abaixo um exemplo da etapa final de organização dos documentos, a Bibliografia Categorizada.

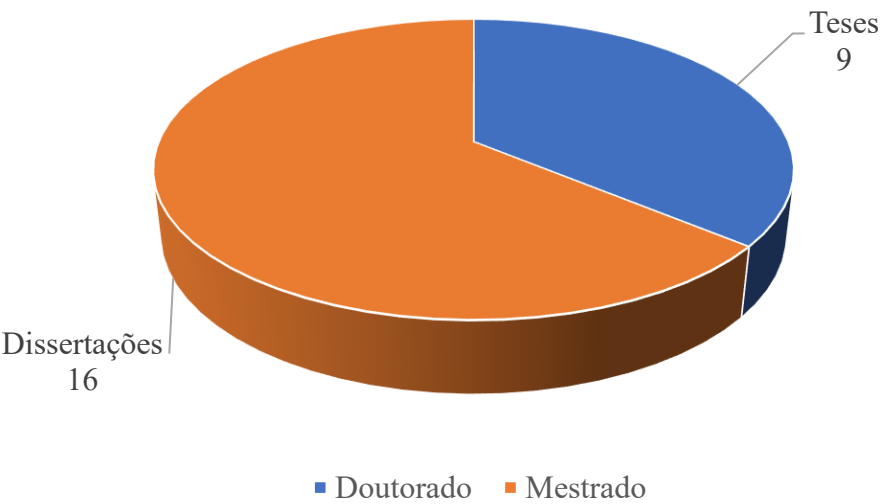
Quadro 2 Exemplo de Bibliografia Categorizada

Categoria -							
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
1							
2							
...							

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Na etapa de Bibliografia Sistematizada restou um total de 25 publicações, que seguiram para a etapa de Bibliografia Categorizada, isso em decorrência dos demais trabalhos não atenderem ao objetivo deste EC, como por exemplo áreas que não conectavam com a totalidade dos descritores selecionados para a pesquisa. Destas 25 publicações, 16 (dezesesseis) são Dissertações de Mestrado e 9 (nove) são Teses de Doutorado.

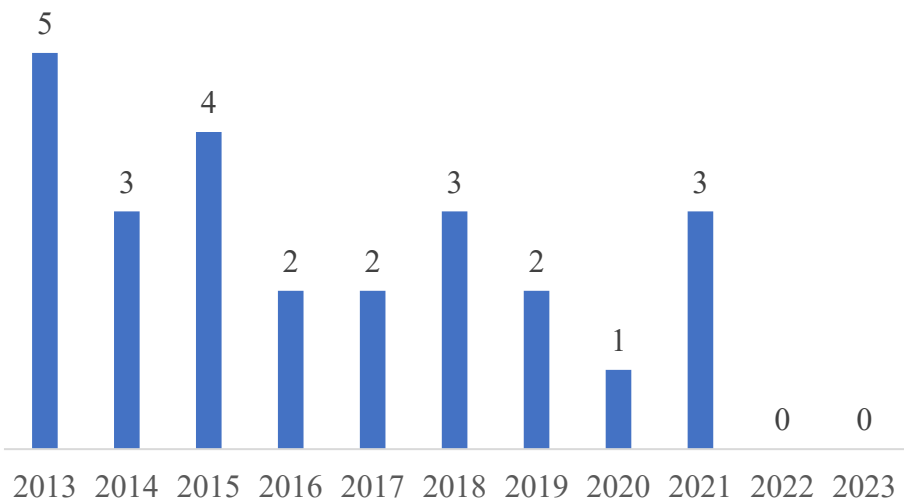
Gráfico 1 Distribuição por tipo de publicação (BDTD, 2013–2023)



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Dos documentos selecionados para o EC, foi possível observar que das 16 dissertações e nove teses, tiveram mais publicações no ano de 2013 e nenhuma publicação nos anos de 2022 e 2023, na base de dados da BDTD, quando utilizado os descritores “Docência”, “Enfermagem”, “Formação de Professores” e “Saúde”.

Gráfico 2 Publicações por ano sobre “Docência”, “Enfermagem”, “Formação de Professores” e “Saúde”

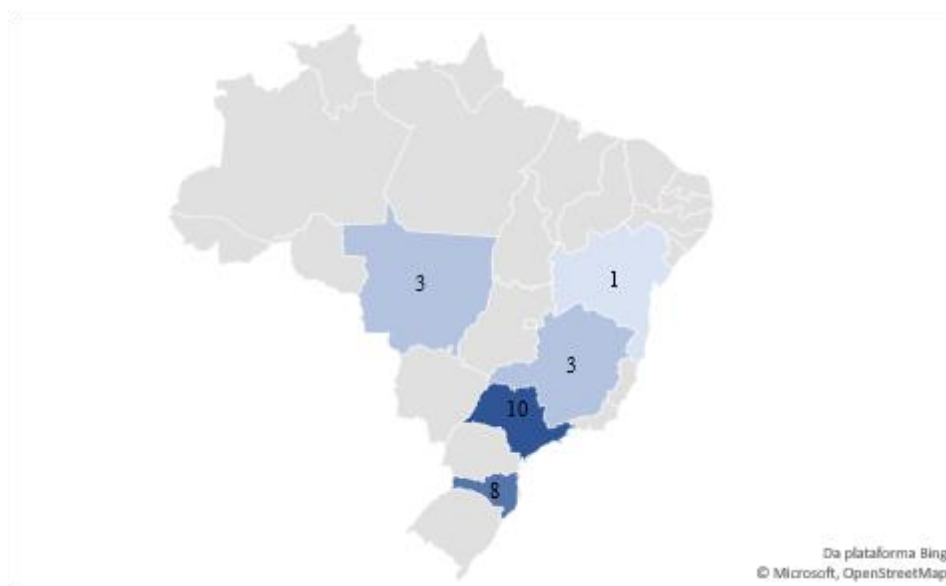


Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Sendo possível, também, observar que o maior quantitativo de publicações de Doutorado é nos anos de 2014 e 2015, totalizando duas Teses em cada ano e o período com maior quantitativo de publicações de Mestrado é no ano de 2013, totalizando quatro Dissertações.

Como é possível ver, nos anos de 2022 e 2023, não é possível identificar pesquisas que abordem os descritores acima descritos, apontando a necessidade de novas pesquisas sobre o tema, bem como uma abordagem contemporânea do tema de formação de enfermeiros docentes e seus conhecimentos pedagógicos. No que tange as publicações pelo Brasil um maior quantitativo de publicações no estado de São Paulo.

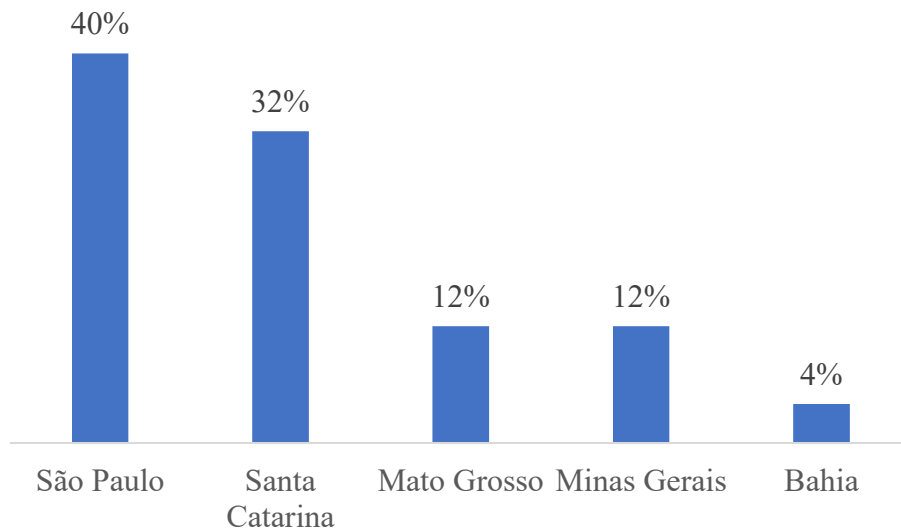
Figura 1 Distribuição de Teses/Dissertações por estados (BDTD, 2013-2023)



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

É possível observar um total de dez (10) publicações no Estado de São Paulo, correspondendo a 40% das publicações, oito (8) em Santa Catarina, correspondendo a 32% das publicações, três (3) no Mato Grosso correspondendo a 12% das publicações, três (3) em Minas Gerais, correspondendo a 12% das publicações e uma (1) na Bahia correspondendo a 4% das publicações, conforme na base de dados da BDTD no período de 2013 à 2023.

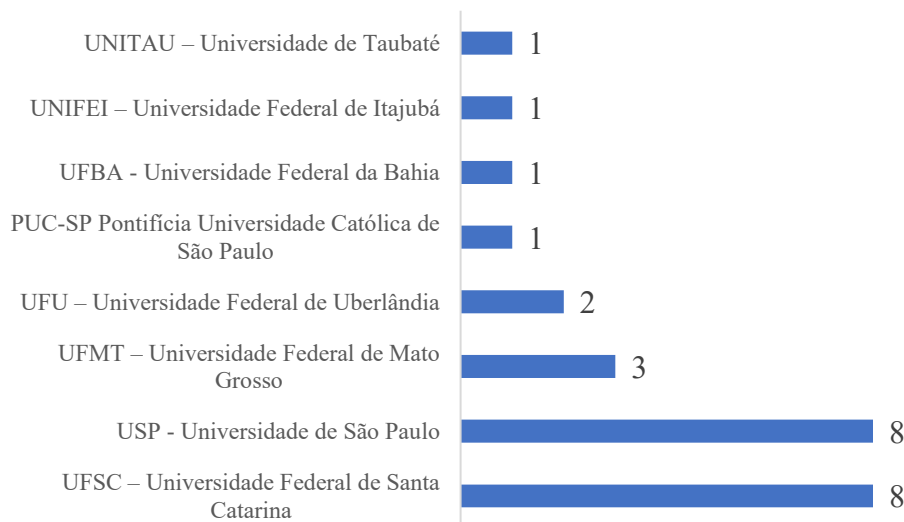
Gráfico 3 Distribuição Percentual de teses/dissertações por estado (BDTD, 2013-2023)



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Com base na análise dos dados de publicações destas publicações por estado, observa-se uma concentração significativa de publicações no estado de São Paulo, que representa 40% do total. Santa Catarina também se destaca, com 32% das publicações. Esses dois estados, ambos localizados nas regiões Sudeste e Sul, respectivamente, somam juntos 72% das publicações, indicando uma predominância dessas regiões no cenário acadêmico de teses e dissertações. Em contraste, estados como Bahia, Mato Grosso, e Minas Gerais apresentam percentuais consideravelmente menores, com a Bahia contribuindo apenas com 4% das publicações. Essa discrepância pode refletir fatores como a densidade de instituições de ensino superior, investimentos em pesquisa e desenvolvimento, e a infraestrutura acadêmica disponível nessas regiões, também a ausência de publicações na região norte do país. A análise sugere que, enquanto algumas áreas do Brasil estão altamente ativas em termos de produção acadêmica, outras ainda têm potencial para crescimento e desenvolvimento nessa área.

Gráfico 4 Distribuição das teses/dissertações por IES (BDTD, 2013-2023)



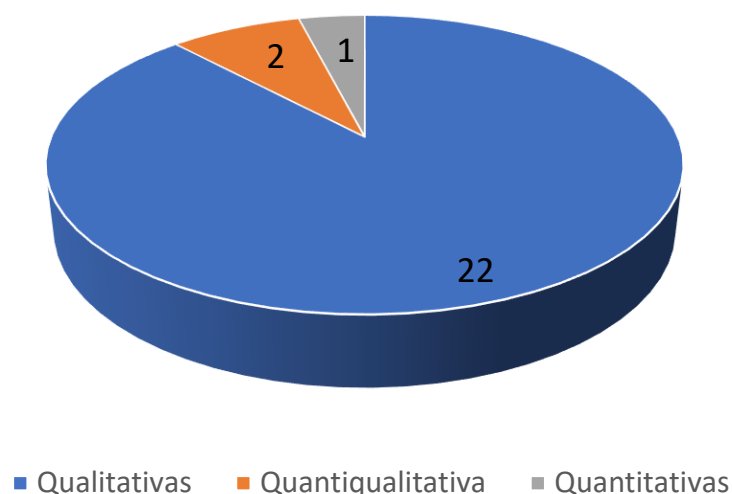
Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Uma análise na ótica das instituições de ensino revela uma distribuição notavelmente concentrada em algumas universidades. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade de São Paulo (USP) destacam-se com o maior número de trabalhos identificados, cada uma com 8 trabalhos. A UFSC, localizada no estado de Santa Catarina na Região Sul, e a USP, situada em São Paulo na Região Sudeste, evidenciam a força dessas regiões na produção acadêmica relevante para o tema estudado. Seguindo, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) apresenta 3 trabalhos, situando-se no estado de Mato Grosso, na Região Centro-Oeste, demonstrando também uma significativa contribuição para o tema. A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Minas Gerais, na Região Sudeste, contribui com 2 trabalhos.

Outras instituições listadas, cada uma com 1 trabalho, incluem a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Universidade de Taubaté (UNITAU), ambas localizadas no estado de São Paulo na Região Sudeste; a Universidade Federal da Bahia (UFBA), na Bahia, Região Nordeste; e a Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), em Minas Gerais, Região Sudeste.

Essa distribuição indica uma predominância das universidades localizadas na Região Sudeste, que juntas somam um total de 13 trabalhos, destacando-se como a região com a maior produção acadêmica relacionada ao tema. A Região Sul, representada pela UFSC, e as Regiões Centro-Oeste e Nordeste, representadas pela UFMT e UFBA respectivamente, também apresentam contribuições significativas, embora em menor quantidade.

Gráfico 5 Distribuição de publicações por abordagem metodológica (BDTD, 2013-2023)



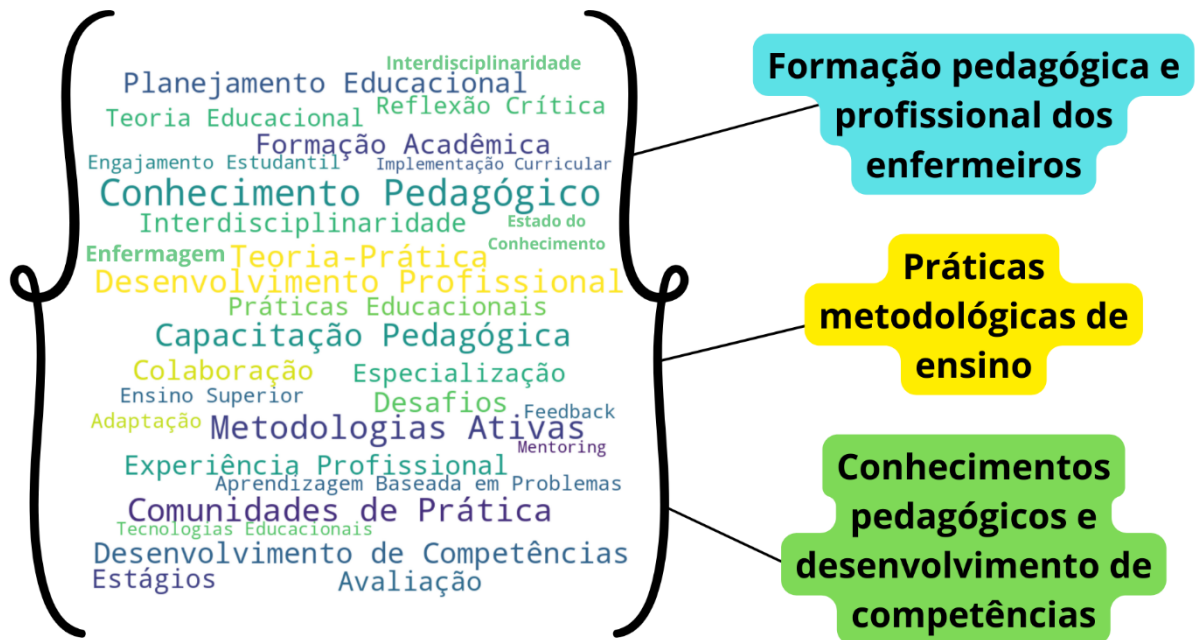
Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A análise das teses e dissertações revela uma predominância significativa de estudos qualitativos, totalizando 22 publicações. A preferência pela metodologia qualitativa pode ser atribuída à natureza exploratória e interpretativa deste tipo de pesquisa, que é particularmente adequada para investigar fenômenos complexos e subjetivos, como a formação pedagógica de enfermeiros docentes. Segundo Minayo (2010), a pesquisa qualitativa é capaz de captar a riqueza de detalhes e a profundidade dos significados atribuídos pelos sujeitos ao seu contexto de atuação, tornando-se essencial para compreender as nuances do processo formativo dos profissionais de enfermagem.

Por outro lado, a menor quantidade de estudos quantiquantitativos (2) e quantitativos (1) pode ser explicada pela dificuldade em aplicar métodos quantitativos a temas que envolvem percepções, atitudes e experiências subjetivas. A metodologia quantitativa, embora valiosa para medir e analisar dados numéricos, pode ser limitada em sua capacidade de explorar a complexidade e a profundidade dos fenômenos pedagógicos (Creswell, 2014). Assim, a escolha de metodologias mistas ou exclusivamente quantitativas ocorre de forma menos frequente, refletindo a prioridade dada à compreensão holística e contextualizada dos processos educativos na formação de enfermeiros docentes e dos seus conhecimentos pedagógicos.

Com base na Bibliografia Categorizada foi possível criar um brainstorm de palavras e por sua vez, categorizando as teses e dissertações em três categorias de análise, a saber: Formação pedagógica e profissional dos enfermeiros, Práticas metodológicas de ensino e conhecimentos pedagógicos e desenvolvimento de competências.

Figura 2 Brainstorm e Categorias do Estado do Conhecimento



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Nesse sentido, depois de apresentar a análise das informações coletadas nos documentos selecionados para este EC, apresentarei de maneira qualitativa a análise das pesquisas, conforme as categorias supra descritas. Diante disso iniciaremos a análise por meio da categoria denominada *Formação pedagógica e profissional dos enfermeiros docentes*.

2.1 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E PROFISSIONAL DOS ENFERMEIROS DOCENTES

A formação pedagógica e profissional dos enfermeiros docentes é um tema central para a melhoria da educação em saúde, refletindo diretamente na qualidade do ensino oferecido nos cursos de Enfermagem. Historicamente, a formação dos enfermeiros no Brasil foi marcada por uma forte ênfase na prática assistencial, com pouca ou nenhuma preparação pedagógica formal durante a graduação (Christianne, 2014). Esta lacuna na formação inicial tem levado muitos profissionais a buscar capacitação pedagógica por meio de cursos de pós-graduação e outros programas de desenvolvimento profissional contínuo.

A partir da década de 1990, com a implementação do Sistema Único de Saúde (SUS) e a necessidade de profissionais bem formados para atuar em um sistema de saúde pública complexo e dinâmico, ficou evidente a necessidade de uma formação pedagógica robusta para

os enfermeiros docentes. Iniciativas como o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE) surgiram para atender essa demanda, oferecendo cursos que integravam conhecimentos pedagógicos e técnicos (Castro, 2013).

Apesar dessas iniciativas, a transição dos enfermeiros da prática assistencial para a docência continua sendo um desafio significativo. Muitos profissionais relatam dificuldades em aplicar metodologias pedagógicas inovadoras e eficazes, devido à falta de uma formação pedagógica formal durante sua graduação. Estudos indicam que essa deficiência afeta a qualidade do ensino e dificulta a implementação de práticas educativas que promovam a participação ativa e crítica dos estudantes (Lemos, 2021).

Diversas instituições de ensino superior têm reconhecido essa necessidade e desenvolvido programas de capacitação contínua para seus docentes. Esses programas incluem cursos de formação pedagógica, workshops e outras formas de educação permanente, essenciais para garantir que os enfermeiros docentes estejam preparados para enfrentar os desafios da sala de aula e promover um ambiente de aprendizagem estimulante e reflexivo (Castro, 2013).

A literatura destaca também a importância de uma abordagem interdisciplinar na formação pedagógica dos enfermeiros docentes, integrando conhecimentos de educação, psicologia e pedagogia. Essa integração é fundamental para o desenvolvimento de competências que vão além do conhecimento técnico, incluindo habilidades pedagógicas que permitem ao docente atuar de forma crítica e reflexiva, adaptando suas práticas às necessidades específicas de seus alunos e do contexto educacional (Silva, 2013).

Estudos como o de Lazzari (2015) enfatizam a importância da formação continuada para os enfermeiros docentes, destacando que a falta de preparação pedagógica na graduação compromete a qualidade do ensino e a eficácia dos métodos educativos aplicados. Lazzari argumenta que os programas de capacitação pedagógica são essenciais para desenvolver habilidades que permitem ao docente criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo.

Lemos (2021), em sua pesquisa, ressalta a necessidade de uma formação pedagógica que vá além dos conhecimentos técnicos, incluindo aspectos psicopedagógicos e metodológicos que favoreçam uma prática docente mais reflexiva e crítica. Segundo Lemos, a capacitação contínua dos enfermeiros docentes deve ser vista como um investimento crucial para a melhoria da qualidade do ensino e para a formação de profissionais de saúde mais preparados para enfrentar os desafios do SUS.

Zamproga (2015) aborda a questão da integração entre teoria e prática na formação dos enfermeiros docentes, destacando a importância de metodologias de ensino que promovam a

reflexão crítica e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Zamproga defende que a formação pedagógica deve incluir experiências práticas supervisionadas que permitam aos futuros docentes desenvolverem suas habilidades de ensino de forma contextualizada e aplicada.

Borba (2017) enfatiza a importância da formação pedagógica contínua para o desenvolvimento profissional dos enfermeiros docentes, argumentando que essa formação deve ser vista como um processo contínuo e integrado ao longo da carreira. Borba destaca que programas de capacitação pedagógica que incluem módulos de ensino a distância e presenciais podem proporcionar maior flexibilidade e acessibilidade, permitindo que mais enfermeiros participem e se beneficiem dessas iniciativas.

Diante disso, a formação pedagógica dos enfermeiros docentes é um componente vital para a qualidade da educação em Enfermagem. Programas de capacitação contínua e um compromisso institucional com a educação permanente são essenciais para formar docentes que dominem tanto o conhecimento técnico quanto as habilidades pedagógicas necessárias para inspirar e formar novos profissionais de saúde (Arantes, 2018). Este subcapítulo analisa como se dá os programas de formação pedagógica e como estes buscam atender às crescentes demandas do sistema de saúde e da educação em Enfermagem. Diante das informações gerais que foram apresentadas, relacionadas ao subcapítulo, emergem três subcategorias, a saber: Formação acadêmica e especialização, Desenvolvimento Profissional Contínuo e Experiência Profissional Anterior, proporcionando uma visão abrangente e estruturada sobre os diferentes aspectos que compõem a formação dos enfermeiros docentes.

Figura 3 Subcategorias de Formação Pedagógica e Profissional dos Enfermeiros Docentes



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Por meio disto iremos apresentar a primeira subcategoria denominada *Formação acadêmica e especialização*.

2.1.1 Formação Acadêmica e Especialização

A formação acadêmica dos enfermeiros docentes é um dos pilares fundamentais para garantir a qualidade da educação em saúde. A graduação em Enfermagem no Brasil, tradicionalmente, tem focado no desenvolvimento de competências técnicas e assistenciais, muitas vezes deixando em segundo plano a preparação pedagógica necessária para a docência (Christianne, 2014). Esta lacuna no currículo de graduação representa um desafio significativo, pois muitos enfermeiros ingressam na carreira docente sem a devida formação pedagógica, o que pode comprometer a qualidade do ensino.

De acordo com Lazzari (2015), a formação acadêmica dos enfermeiros deve ser complementada com programas de especialização que ofereçam uma base pedagógica sólida. Esses programas são essenciais para preparar os enfermeiros para os desafios do ensino, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para desenvolver práticas pedagógicas eficazes e inovadoras. Lazzari destaca que a especialização em educação ou em áreas correlatas é crucial para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas que permitam aos docentes criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e participativo.

Lemos (2021) reforça a importância de uma formação pedagógica integrada ao currículo de graduação em Enfermagem. Segundo Lemos, a inclusão de disciplinas pedagógicas na formação acadêmica inicial dos enfermeiros é fundamental para garantir que esses profissionais estejam melhor preparados para a docência. A autora sugere que os cursos de graduação devem incluir conteúdos relacionados à didática, metodologias de ensino e avaliação, e gestão de sala de aula, promovendo assim uma formação mais holística e completa. "A integração de disciplinas pedagógicas no currículo de graduação é essencial para preparar os enfermeiros para os desafios da docência, promovendo uma prática educativa mais reflexiva e crítica" (Lemos, 2021, p. 123).

Zamproga (2015) discute a necessidade de uma formação que vá além do conhecimento técnico, incorporando também aspectos teóricos e práticos da pedagogia. Conforme Zamproga,

a atividade docente é uma prática complexa interligada por conhecimentos, habilidades e atitudes. Para exercer essa prática em enfermagem, a atividade do professor consiste em combinar elementos orientados pedagogicamente segundo um processo que não seja totalmente técnico, mas também reflexivo, que tenha a justa medida entre o domínio do conteúdo e da didática em saúde (Backes; Moyá; Prado, 2011 *apud* Zamproga, 2015, p. 88).

A formação acadêmica dos enfermeiros deve incluir experiências práticas supervisionadas, onde os futuros docentes possam aplicar os conhecimentos pedagógicos adquiridos em situações reais de ensino. Esta abordagem prática permite que os enfermeiros desenvolvam competências pedagógicas de forma contextualizada e aplicada, facilitando a transição para a docência (Zamproga, 2015).

Borba (2017) destaca a importância da especialização na formação dos enfermeiros docentes. A autora enfatiza que programas de pós-graduação e especialização em educação são essenciais para preencher as lacunas deixadas pela formação de graduação. Borba sugere que esses programas devem oferecer uma combinação de teoria e prática, permitindo que os enfermeiros desenvolvam uma compreensão profunda dos processos de ensino e aprendizagem, bem como das metodologias pedagógicas mais eficazes.

Além disso, Castro (2013) aponta que a especialização em áreas específicas da enfermagem também contribui para a formação de docentes mais qualificados. A autora observa que a especialização permite que os enfermeiros adquiram conhecimentos aprofundados em áreas específicas, o que pode enriquecer sua prática docente. Castro ressalta que a combinação de especialização técnica e formação pedagógica é fundamental para o desenvolvimento de enfermeiros docentes competentes e capazes de fornecer uma educação de alta qualidade.

A formação acadêmica e a especialização são, portanto, componentes essenciais para a preparação dos enfermeiros docentes. A integração de conhecimentos técnicos e pedagógicos desde a graduação, complementada por programas de especialização, é crucial para garantir que esses profissionais estejam bem preparados para os desafios do ensino. Este subcapítulo destaca a necessidade de uma abordagem integrada e contínua na formação dos enfermeiros docentes, promovendo uma educação que valorize tanto as competências técnicas quanto as pedagógicas.

2.1.2 Desenvolvimento Profissional

O desenvolvimento profissional é essencial para garantir que os enfermeiros docentes mantenham e aprimorem suas habilidades pedagógicas ao longo de suas carreiras. Esta formação continuada é crucial para a adaptação às constantes mudanças nas práticas educativas

e nos contextos de saúde, permitindo que os docentes estejam sempre atualizados e preparados para oferecer uma educação de alta qualidade.

Segundo Silva (2013), o desenvolvimento profissional deve ser visto como um processo permanente que envolve não apenas a atualização de conhecimentos técnicos, mas também a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a incorporação de novas metodologias de ensino. Esse processo é fundamental para que os enfermeiros possam desenvolver a postura de educadores, já que frequentemente são chamados a desenvolver ações educativas em diversos campos de atuação profissional.

Programas de desenvolvimento profissional são cruciais para o aprimoramento das competências pedagógicas dos enfermeiros docentes. Lazzari (2015) destaca que esses programas incluem cursos de formação pedagógica, workshops e outras formas de educação permanente que abordam tanto os aspectos técnicos quanto pedagógicos da docência. Esses programas devem ser estruturados de forma a promover a reflexão crítica, a inovação pedagógica e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

Além disso, a educação permanente na formação dos enfermeiros docentes deve ser uma prioridade institucional, conforme Lemos (2021). A autora afirma que a educação permanente é essencial para o desenvolvimento de uma prática docente reflexiva e crítica, permitindo aos enfermeiros docentes adaptar-se às necessidades dos alunos e aos desafios do contexto educacional.

A implementação de políticas institucionais que incentivem e facilitem a participação dos docentes em programas de desenvolvimento profissional é, portanto, crucial para a manutenção da qualidade do ensino. Castro (2013) aborda a necessidade de uma formação contínua que integre conhecimentos pedagógicos e técnicos, destacando que a prática educativa em saúde requer uma constante atualização. A formação contínua dos enfermeiros docentes deve incluir tanto a atualização de conhecimentos técnicos específicos da área de saúde quanto a aquisição de novas metodologias pedagógicas que promovam uma aprendizagem ativa e crítica.

Borba (2017) também enfatiza a relevância do desenvolvimento profissional, sugerindo que a formação pedagógica deve ser vista como um processo contínuo ao longo da carreira dos enfermeiros docentes. A autora destaca que programas de capacitação pedagógica contínua, que incluam módulos de ensino a distância e presenciais, são fundamentais para proporcionar maior flexibilidade e acessibilidade aos enfermeiros docentes, permitindo que mais profissionais participem e se beneficiem dessas iniciativas (Borba, 2017).

Zamproga (2015) ressalta a importância de experiências práticas supervisionadas como parte do desenvolvimento profissional. A autora argumenta que as experiências práticas supervisionadas são essenciais para que os enfermeiros docentes possam aplicar os conhecimentos pedagógicos adquiridos em contextos reais de ensino, promovendo uma integração eficaz entre teoria e prática. Esta abordagem prática facilita a adaptação dos docentes às demandas específicas do ambiente educacional e melhora a qualidade do ensino (Zamproga, 2015).

A importância de programas de educação permanente que promovam a colaboração entre os docentes também é destacada por Arantes (2018). A formação contínua deve incluir a promoção de redes de colaboração e apoio mútuo entre os professores. Essas redes permitem a troca de experiências, a reflexão coletiva sobre práticas pedagógicas e o desenvolvimento de soluções inovadoras para os desafios educacionais.

O desenvolvimento profissional, portanto, é um componente essencial para a formação de enfermeiros docentes competentes e adaptáveis. Através de programas estruturados de educação permanente que integrem conhecimentos técnicos e pedagógicos, é possível garantir que os docentes estejam sempre preparados para enfrentar os desafios do ensino e promover uma educação de alta qualidade.

Adicionalmente, a literatura sugere que o desenvolvimento profissional não deve ser apenas uma responsabilidade individual, mas uma iniciativa apoiada institucionalmente. Instituições de ensino e organizações de saúde devem promover um ambiente que incentiva a aprendizagem contínua, fornecendo recursos e oportunidades para que os enfermeiros docentes participem de programas de formação avançada. Programas de mentoria, intercâmbio de práticas entre instituições e participação em congressos e seminários são algumas das estratégias que podem ser adotadas para promover o desenvolvimento profissional contínuo.

Por exemplo, Lemos (2021) propõe que as instituições implementem ciclos regulares de avaliação das necessidades de desenvolvimento profissional dos docentes, ajustando os programas de formação contínua conforme as demandas emergentes do campo educacional e da prática clínica. Essas avaliações podem incluir feedback dos próprios docentes, análise dos resultados dos alunos e mudanças nas diretrizes e políticas de saúde e educação.

Além disso, a incorporação de tecnologias educacionais nas práticas pedagógicas é uma área emergente de desenvolvimento profissional. O uso de ferramentas digitais e plataformas de aprendizagem online pode enriquecer o processo educativo, facilitando o acesso a recursos atualizados e promovendo métodos de ensino mais interativos e envolventes. Silva (2013) destaca que a incorporação de tecnologias educacionais nos programas de formação contínua é

fundamental para preparar os docentes para um ambiente de ensino cada vez mais digital e conectado.

Por fim, é importante que os programas de desenvolvimento profissional promovam uma cultura de colaboração entre os docentes. A troca de experiências, o trabalho em equipe e o desenvolvimento de projetos conjuntos podem contribuir significativamente para a melhoria das práticas pedagógicas e para a construção de um ambiente educacional mais integrado e coeso. Borba (2017) observa que a colaboração entre docentes é essencial para a inovação pedagógica e para a criação de um ambiente de ensino que valorize a aprendizagem colaborativa e a troca de conhecimentos.

O desenvolvimento profissional, portanto, é uma peça-chave na formação dos enfermeiros docentes, garantindo que esses profissionais estejam sempre atualizados e preparados para os desafios do ensino. Através de uma abordagem integrada que envolva tanto a atualização técnica quanto o aprimoramento pedagógico, é possível construir uma base sólida para uma educação de alta qualidade em enfermagem.

2.1.3 Experiência Profissional Anterior

As experiências profissionais anteriores dos enfermeiros são um componente fundamental na formação de docentes de qualidade. A prática assistencial prévia fornece uma base sólida para o ensino, permitindo que os professores utilizem exemplos concretos e situem teorias dentro de contextos práticos. Isso é particularmente relevante na enfermagem, onde a prática e a teoria são indissociáveis para a formação de profissionais competentes.

Borba (2017) destaca que muitos enfermeiros docentes afirmam que suas experiências práticas em ambientes clínicos foram essenciais para sua atuação na docência. Essas experiências ajudam a conectar a teoria com a prática, facilitando uma compreensão mais profunda e significativa por parte dos alunos. Borba enfatiza a importância da prática profissional prévia como base para o desenvolvimento de uma competência docente robusta.

Lemos (2021) argumenta que as experiências profissionais anteriores contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências pedagógicas dos enfermeiros docentes. Essas experiências fornecem uma compreensão prática das situações de saúde, permitindo aos docentes abordar as questões teóricas de maneira mais contextualizada e aplicada. Os docentes que têm uma rica bagagem de experiências profissionais tendem a ser mais reflexivos e críticos em suas práticas pedagógicas, o que melhora a qualidade do ensino.

Arantes (2018) também discute a relevância das experiências profissionais anteriores para a docência em enfermagem. Arantes relata sua própria trajetória, destacando como suas funções como enfermeira assistencial e supervisora de unidades de internação contribuíram para sua preparação como docente. A somatória de experiências profissionais vividas e acumuladas ao longo da carreira são vistas como fatores essenciais para a construção de uma prática docente eficaz e reflexiva.

Além disso, Castro (2013) observa que a transição da prática assistencial para a docência é frequentemente mediada por convites de colegas e oportunidades surgidas no ambiente de trabalho. Essa transição é facilitada pelas habilidades e conhecimentos adquiridos na prática assistencial, que são altamente valorizados no ambiente educacional. Segundo Castro, os enfermeiros são frequentemente inseridos na docência devido à sua experiência prática na área assistencial, muitas vezes sendo convidados por colegas que já atuam como docentes ou coordenadores.

Silva (2013) enfatiza que as experiências profissionais anteriores não apenas contribuem para a eficácia pedagógica, mas também ajudam a formar a identidade docente dos enfermeiros. Os saberes adquiridos na prática do ofício são integrados pela prática cotidiana e formam um conjunto de representações a partir das quais os docentes interpretam, compreendem e orientam sua profissão. Essa integração de saberes é fundamental para a construção de uma prática pedagógica reflexiva e contextualizada.

Zamproga (2015) ressalta a importância das experiências práticas supervisionadas como parte da formação dos enfermeiros docentes. As experiências práticas supervisionadas permitem que os docentes apliquem os conhecimentos pedagógicos adquiridos em contextos reais de ensino, promovendo uma integração eficaz entre teoria e prática. Essa abordagem prática facilita a adaptação dos docentes às demandas específicas do ambiente educacional e melhora a qualidade do ensino.

Lazzari (2015) também reconhece o valor das experiências profissionais anteriores, destacando que estas fornecem uma base para a reflexão crítica e a inovação pedagógica. As instituições de ensino devem valorizar essas experiências e incorporá-las no processo de formação docente, promovendo uma educação mais prática e contextualizada. A valorização das experiências prévias dos docentes contribui para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que está em constante evolução e aprimoramento.

Por fim, Borba (2017) observa que a colaboração entre docentes com diferentes experiências profissionais enriquece o ambiente educacional, permitindo a troca de conhecimentos e práticas. A colaboração entre docentes é essencial para a inovação pedagógica

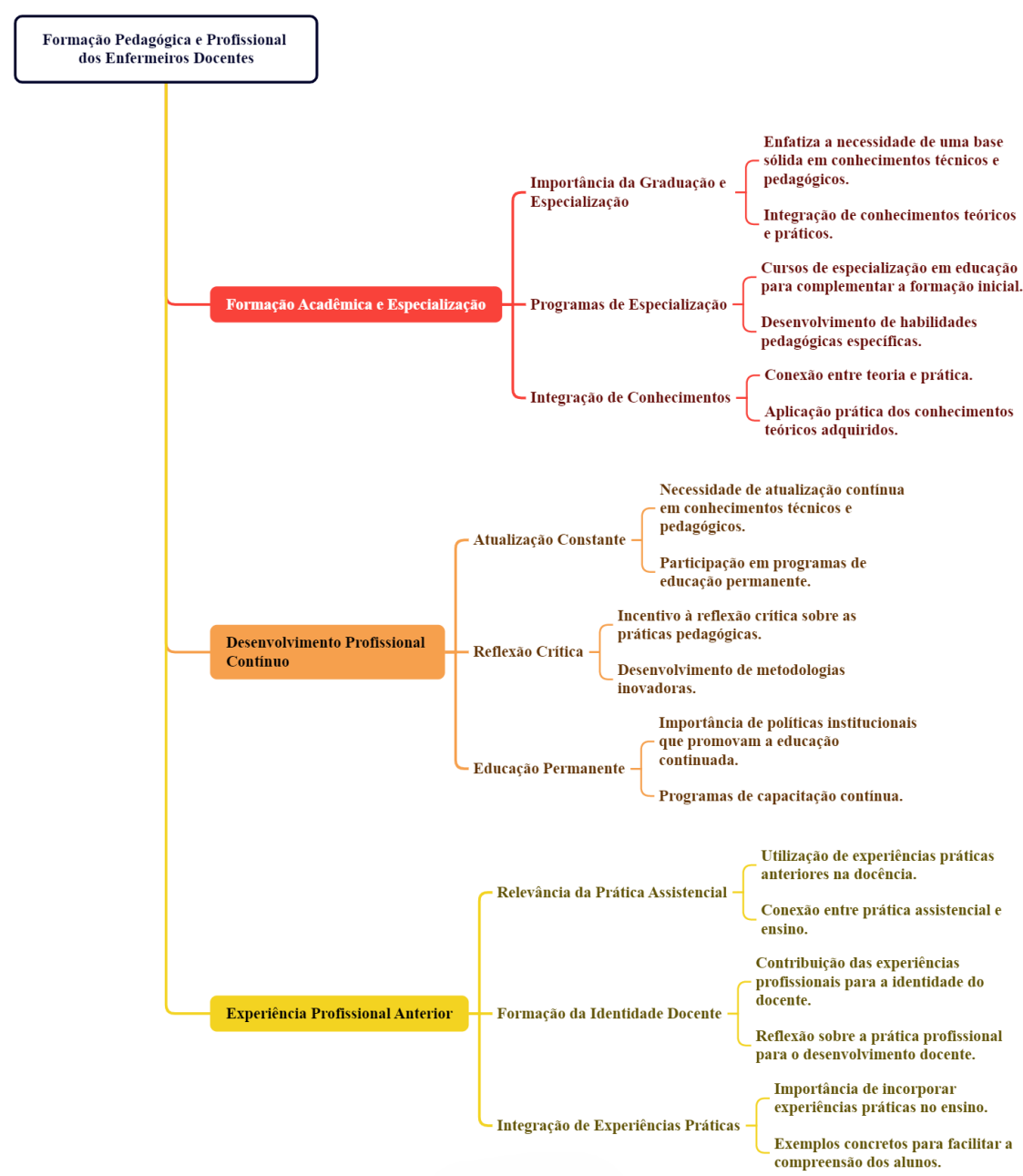
e para a criação de um ambiente de ensino que valorize a aprendizagem colaborativa e a troca de conhecimentos.

Em resumo, as experiências profissionais anteriores desempenham um papel vital na formação de enfermeiros docentes. Elas não apenas fornecem uma base prática sólida para o ensino, mas também contribuem para a formação da identidade docente e para a melhoria contínua das práticas pedagógicas. A integração dessas experiências no processo de formação docente é fundamental para garantir uma educação de alta qualidade em enfermagem.

O subcapítulo discutiu a formação pedagógica e profissional dos enfermeiros docentes, abordando três subcategorias principais: "Formação Acadêmica e Especialização", "Desenvolvimento Profissional Contínuo" e "Experiências Profissionais Anteriores". Cada subcategoria destacou aspectos essenciais da preparação dos enfermeiros para a docência, enfatizando a importância de uma formação integrada que combine conhecimentos técnicos e pedagógicos, atualização contínua e reflexão crítica.

Para uma melhor visualização e organização das ideias apresentadas, o seguinte mapa mental foi desenvolvido. Ele sintetiza as informações discutidas e demonstra as inter-relações entre as diferentes áreas de formação dos enfermeiros docentes:

Figura 4 Mapa mental da Formação Pedagógica e Profissional dos Enfermeiros Docentes



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Este mapa mental não apenas organiza e sintetiza as informações apresentadas no subcapítulo, mas também destaca a interdependência entre os diferentes aspectos da formação dos enfermeiros docentes. Através desta representação visual, espera-se facilitar a compreensão e a revisão dos postos-chave discutidos, proporcionando um recurso útil para futuros estudos e reflexões sobre o tema deste subcapítulo.

2.2 PRÁTICAS METODOLÓGICAS DE ENSINO

A formação de docentes no ensino superior é um processo complexo que exige a combinação de conhecimentos teóricos e práticos para assegurar a qualidade educacional. As práticas metodológicas de ensino são fundamentais nesse contexto, pois orientam a preparação dos professores para não apenas transmitirem conhecimento, mas também para criarem um ambiente de aprendizado crítico e reflexivo. Este subcapítulo explora três subcategorias essenciais: metodologias ativas de ensino, avaliação do processo de ensino aprendizagem e a integração teoria-prática.

As metodologias ativas de ensino têm sido amplamente reconhecidas por promoverem um aprendizado mais significativo e participativo. De acordo com Silva (2021), a utilização de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem baseada em equipes, facilita a construção de um conhecimento mais contextualizado e relevante para os alunos. Estas abordagens se contrapõem aos métodos tradicionais, incentivando a participação ativa e a reflexão crítica dos estudantes.

A integração de tecnologias educacionais, como plataformas digitais e simulações virtuais, também desempenha um papel crucial na aplicação de metodologias ativas. O uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ensino superior cria ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos, permitindo que os alunos colaborem e construam conhecimento de forma mais eficaz (Silva, 2016).

A avaliação do processo de ensino aprendizagem é outra componente vital das práticas metodológicas. Scorzoni (2012) enfatiza a importância da avaliação formativa, que permite acompanhar o desenvolvimento dos alunos e oferecer feedback contínuo. Este tipo de avaliação é fundamental para promover a autoavaliação e a reflexão crítica, elementos essenciais para o aprendizado profundo e significativo. Além disso, Silva (2021) destaca que as avaliações práticas, como estudos de caso e simulações, são cruciais para testar o conhecimento e as habilidades dos alunos em contextos reais.

A integração teoria-prática é igualmente indispensável na formação de enfermeiros docentes. Durante os estágios e práticas clínicas, os alunos têm a oportunidade de aplicar diretamente os conhecimentos teóricos adquiridos. Góis (2019) argumenta que essa articulação entre teoria e prática prepara melhor os estudantes para os desafios reais da prática profissional, promovendo um aprendizado mais completo e integrado. A utilização de simulações e laboratórios virtuais, conforme discutido por Silva (2021), também contribui para essa

integração, proporcionando um ambiente seguro onde os alunos podem praticar e consolidar seus conhecimentos.

Souza (2013) destaca a importância do suporte e da formação continuada para os docentes, essencial para a implementação eficaz dessas práticas metodológicas. A resistência inicial, tanto de alunos quanto de professores, pode ser superada por meio de programas de capacitação contínua que enfatizem a relevância das metodologias ativas, da avaliação formativa e da integração teoria-prática.

Corrêa (2013) discute a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras que integrem a teoria com a prática, destacando a importância de estratégias que envolvam os alunos ativamente no processo de aprendizagem. A autora enfatiza a importância da reflexão crítica e da construção coletiva do conhecimento como formas de melhorar a qualidade do ensino e preparar melhor os alunos para os desafios do mercado de trabalho.

Portanto, a formação de docentes no ensino superior deve incluir uma base pedagógica sólida que promova o desenvolvimento de competências didáticas e a capacidade de reflexão crítica sobre a própria prática. A valorização da pesquisa científica, embora fundamental, deve estar equilibrada com o processo de ensino aprendizagem. A integração entre ensino, pesquisa e extensão é essencial para transformar a universidade em um espaço de produção de conhecimento inovador e de formação de profissionais comprometidos com a educação de qualidade.

Este subcapítulo apresenta uma análise detalhada das práticas metodológicas de ensino, destacando a importância da formação contínua, da utilização de metodologias ativas e da integração de tecnologias no processo educativo. Cada um desses elementos é crucial para o desenvolvimento de uma prática docente eficaz e alinhada com as demandas do século XXI.

Com base nas informações gerais apresentadas no subcapítulo, surgem três subcategorias: Metodologias Ativas de Ensino, Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem e Integração Teoria-Prática. Estas subcategorias oferecem uma perspectiva abrangente e organizada sobre os diversos elementos que constituem a formação dos docentes de Enfermagem.

Figura 5 Subcategorias de Práticas Metodológicas de Ensino



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

No que segue, iremos apresentar a primeira subcategoria denominada *Metodologias ativas de ensino*.

2.2.1 Metodologias Ativas de Ensino

As metodologias ativas de ensino representam uma abordagem pedagógica que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, promovendo sua participação ativa e reflexão crítica. Essas metodologias são particularmente relevantes na formação de enfermeiros docentes, pois a prática clínica requer a aplicação eficaz de conhecimentos teóricos.

A implementação de metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), tem sido amplamente promovida nas instituições de ensino superior. Essa abordagem desafia os métodos tradicionais, propondo um modelo de ensino que integra teoria e prática, promovendo um aprendizado mais significativo e contextualizado. Silva (2021) enfatiza que essas metodologias facilitam a construção de um conhecimento mais contextualizado e relevante para os alunos.

A integração de tecnologias educacionais, como plataformas digitais e simulações virtuais, também desempenha um papel crucial na aplicação de metodologias ativas. Segundo Silva (2016), o uso de TIC no ensino superior cria ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos, permitindo que os alunos colaborem e construam conhecimento de forma mais eficaz. Essas ferramentas tecnológicas ampliam as possibilidades de interação e aprendizado, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Corrêa (2013) discute a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras que integrem a teoria com a prática, destacando a importância de estratégias que envolvam os alunos ativamente no processo de aprendizagem. A autora enfatiza a importância da reflexão crítica e

da construção coletiva do conhecimento como formas de melhorar a qualidade do ensino e preparar melhor os alunos para os desafios do mercado de trabalho.

Entretanto, a adoção dessas metodologias enfrenta desafios significativos. Souza (2013) observa que tanto alunos quanto professores podem inicialmente resistir a essas mudanças devido à familiaridade com métodos tradicionais. A introdução de contratos pedagógicos, que definem claramente as expectativas e responsabilidades de ambas as partes, pode ajudar a minimizar essas resistências e facilitar a transição para práticas pedagógicas mais ativas.

Além disso, práticas como simulações e laboratórios virtuais têm se mostrado eficazes no ensino de práticas de saúde. Essas ferramentas permitem aos alunos aplicar conceitos teóricos em ambientes controlados, o que é crucial para o desenvolvimento de competências clínicas. Silva (2016) destaca que tais metodologias inovadoras são fundamentais para a formação de profissionais de saúde, pois proporcionam uma experiência prática rica e contextualizada.

Sgarbi (2015) aponta que a utilização de metodologias ativas não apenas melhora o aprendizado teórico, mas também desenvolve habilidades práticas e interpessoais. A prática de simulações, por exemplo, prepara os alunos para situações reais, fortalecendo suas competências técnicas e emocionais, o que é essencial para o desempenho eficaz na área da saúde.

As metodologias ativas também promovem um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e colaborativo. Souza (2013) enfatiza que essas abordagens encorajam os alunos a trabalharem em grupos, compartilhando conhecimentos e experiências, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação, além de fortalecer o aprendizado coletivo.

No âmbito da avaliação, as metodologias ativas demandam uma abordagem diferenciada. A avaliação formativa é uma estratégia recomendada, pois permite acompanhar o desenvolvimento dos alunos de maneira contínua, oferecendo feedback regular e promovendo ajustes conforme necessário. Essa abordagem complementa métodos tradicionais de avaliação, como provas escritas, com avaliações práticas, estudos de caso e apresentações, proporcionando uma visão mais holística do progresso do aluno.

A formação docente também deve focar na capacitação contínua dos professores para que estejam aptos a aplicar essas metodologias de maneira eficaz. Programas de formação que incluem a prática reflexiva e o desenvolvimento de novas competências pedagógicas são essenciais para preparar os docentes para esses novos desafios. Góis (2019) ressalta que a

formação continuada e o suporte institucional são cruciais para que os professores se sintam seguros e capazes de implementar essas metodologias em suas práticas diárias.

Scorzoni (2012) destaca que a avaliação das práticas pedagógicas deve ser contínua e adaptativa, permitindo aos docentes ajustar suas abordagens metodológicas conforme a resposta dos alunos e os resultados observados. Isso é fundamental para garantir que as metodologias ativas cumpram seu papel de promover um aprendizado eficaz e significativo.

Frozoni (2013) enfatiza a importância da colaboração entre docentes e discentes no desenvolvimento e implementação das metodologias ativas. A autora argumenta que o engajamento de todos os participantes no processo educativo é vital para o sucesso dessas abordagens inovadoras.

Logo, as metodologias ativas de ensino são fundamentais para a formação de enfermeiros docentes, promovendo uma aprendizagem mais significativa, colaborativa e prática. As instituições de ensino que adotam essas abordagens contribuem significativamente para a preparação de profissionais mais bem equipados para os desafios da prática clínica e educativa.

2.2.2. Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem

A avaliação no processo de ensino aprendizagem desempenha um papel crucial na formação de enfermeiros docentes, permitindo um acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos alunos e oferecendo feedback essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas. A avaliação não deve ser vista apenas como um instrumento de medição do conhecimento adquirido, mas como uma ferramenta de diagnóstico e promoção de melhorias contínuas no processo educativo.

A avaliação formativa tem sido destacada como uma abordagem eficaz para monitorar o progresso dos alunos ao longo do curso, proporcionando oportunidades para refletirem sobre suas aprendizagens e identificarem áreas de melhoria. Scorzoni (2012) destaca que a avaliação formativa permite que os alunos recebam feedback contínuo sobre seu desempenho, promovendo a autocrítica e a autoavaliação, o que incentiva uma aprendizagem mais profunda e significativa.

Além disso, a utilização de avaliações práticas, como estudos de caso, simulações e projetos, é fundamental na formação de enfermeiros, onde a aplicação do conhecimento teórico em contextos reais é crucial. Silva (2021) ressalta que a aplicação de avaliações práticas não

apenas testa o conhecimento dos alunos, mas também suas habilidades em situações práticas, preparando-os melhor para os desafios da prática clínica.

A integração de tecnologias na avaliação também tem se mostrado uma tendência crescente, oferecendo novas possibilidades para o acompanhamento e a análise do desempenho dos alunos. Silva (2016) destaca que o uso de plataformas digitais permite a criação de avaliações mais dinâmicas e interativas, além de facilitar o acompanhamento do progresso dos alunos de forma mais detalhada e precisa. Essas ferramentas tecnológicas não apenas diversificam os métodos de avaliação, mas também fornecem dados valiosos que podem ser utilizados para ajustar as práticas pedagógicas conforme necessário.

Entretanto, a implementação de novas abordagens de avaliação enfrenta desafios, incluindo a resistência inicial tanto de alunos quanto de professores. Souza (2013) observa que a resistência à mudança é um obstáculo significativo, mas pode ser superada através de uma formação contínua e do suporte institucional, que são essenciais para a adaptação às novas metodologias de avaliação.

Corrêa (2013) discute a importância de metodologias de avaliação que considerem o contexto e as especificidades dos alunos, ressaltando a necessidade de práticas avaliativas que sejam flexíveis e adaptáveis às diferentes realidades educacionais. A autora enfatiza que a avaliação deve ser um processo contínuo e dinâmico, capaz de refletir as mudanças e evoluções no processo de ensino aprendizagem.

A avaliação deve ser holística, considerando não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais. Sgarbi (2015) enfatiza que é importante que a avaliação abranja uma perspectiva ampla, incluindo a análise das competências técnicas e interpessoais dos alunos, essenciais para a prática profissional na área de saúde.

A avaliação colaborativa, onde os alunos participam ativamente no processo de avaliação, também tem sido destacada como uma prática benéfica. Frozoni (2013) observa que a participação dos alunos na avaliação promove um senso de responsabilidade e envolvimento com o próprio aprendizado, além de incentivar a colaboração e o trabalho em equipe. Esta abordagem não só fortalece o aprendizado, mas também prepara os alunos para a prática colaborativa necessária no ambiente de trabalho.

Dessa forma, a avaliação no processo ensino e aprendizagem é multifacetada e deve ser continuamente ajustada para atender às necessidades dos alunos e aos objetivos educacionais. A combinação de avaliações formativas, práticas, tecnológicas e colaborativas proporciona uma

visão mais completa e eficaz do progresso dos alunos, promovendo uma formação mais robusta e adequada às demandas do mercado de trabalho.

2.2.3 Integração Teoria-Prática

A integração entre teoria e prática é um elemento essencial na formação de enfermeiros docentes, pois permite que os alunos desenvolvam competências que são fundamentais para a atuação profissional. A aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula facilita a compreensão e retenção do conteúdo, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado.

A importância dessa integração é amplamente reconhecida na literatura acadêmica. Segundo Silva (2021), a articulação entre teoria e prática na educação em enfermagem não só promove um aprendizado mais eficaz, mas também prepara melhor os alunos para os desafios reais que enfrentarão em suas carreiras profissionais. Durante os estágios e práticas clínicas, os alunos têm a oportunidade de aplicar diretamente o que aprenderam em sala de aula. Scorzoni (2012) observa que os estágios são cruciais para a formação dos enfermeiros, pois permitem que os estudantes experimentem situações reais e desenvolvam suas habilidades práticas e técnicas, proporcionando uma compreensão mais profunda dos conteúdos teóricos.

Além disso, a integração teoria-prática também é facilitada pelo uso de tecnologias educacionais. Silva (2016) destaca que o uso de plataformas digitais e simulações virtuais permite que os alunos pratiquem em um ambiente controlado antes de enfrentarem situações reais. Essas ferramentas tecnológicas não apenas complementam o aprendizado teórico, mas também ajudam a preparar os alunos para os desafios práticos de maneira mais segura e eficaz.

A abordagem de integração teoria-prática requer um planejamento cuidadoso e uma execução eficaz por parte dos educadores. Góis (2019) enfatiza a importância do papel do professor como mediador nesse processo, facilitando a transição dos alunos entre o aprendizado teórico e a aplicação prática. Ela argumenta que os professores devem atuar como facilitadores, guiando os alunos através do processo de aprendizagem e ajudando-os a conectar a teoria à prática.

Souza (2013) aponta que a resistência inicial tanto de alunos quanto de professores pode ser um desafio para a implementação eficaz da integração teoria-prática. No entanto, ela sugere que essa resistência pode ser superada por meio de formação contínua e suporte institucional, o que é essencial para a adaptação às novas metodologias de ensino que promovem essa integração.

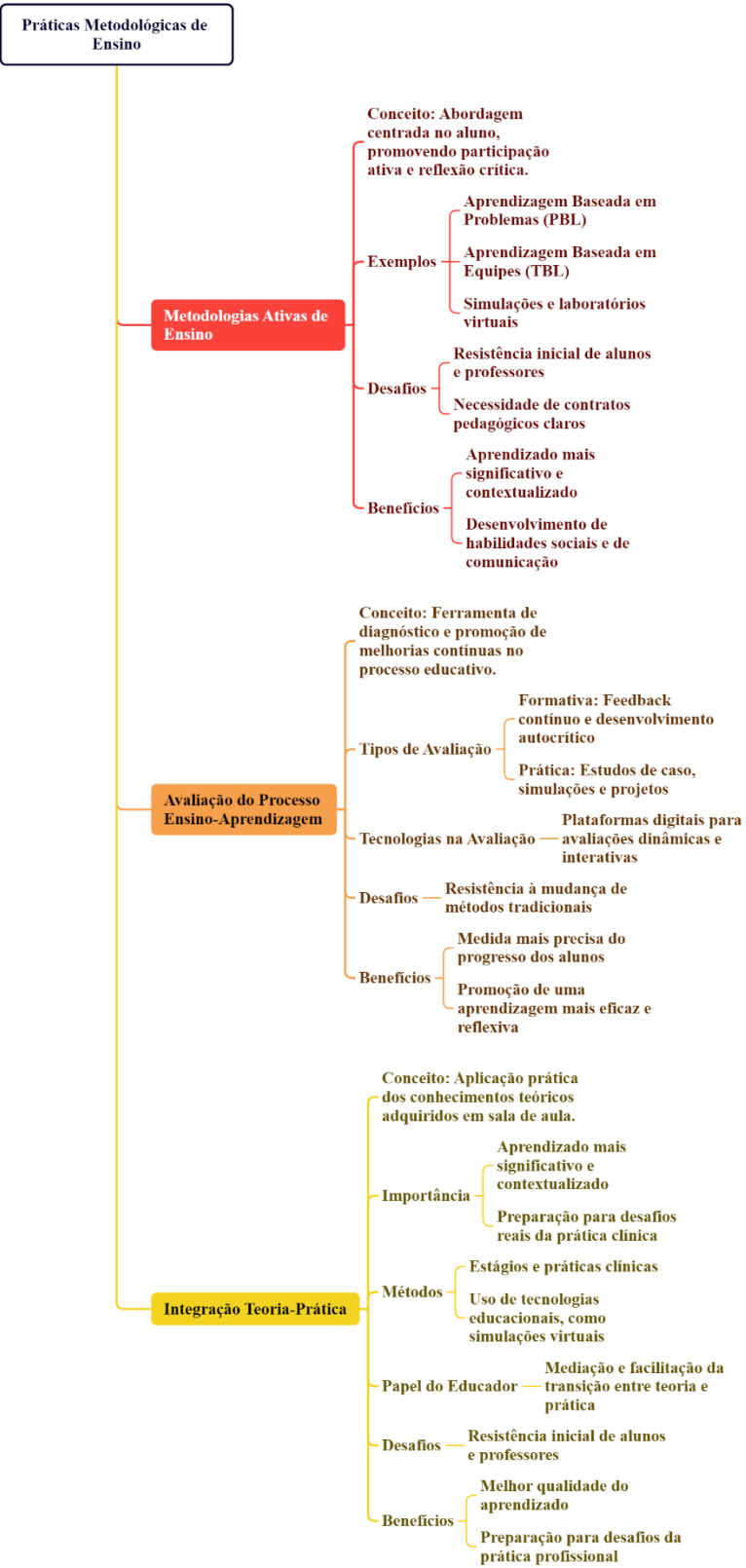
A avaliação desempenha um papel crucial na integração teoria-prática. Sgarbi (2015) destaca que as avaliações práticas, como estudos de caso e simulações, são essenciais para medir a eficácia da integração entre teoria e prática. Essas avaliações fornecem uma medida precisa da capacidade dos alunos de aplicar o conhecimento teórico em situações práticas, o que é essencial para a preparação de profissionais competentes.

Corrêa (2013) menciona a necessidade de metodologias que considerem o contexto e as especificidades dos alunos, ressaltando a importância de práticas avaliativas flexíveis e adaptáveis às diferentes realidades educacionais. A autora enfatiza que a avaliação deve ser um processo contínuo e dinâmico, capaz de refletir as mudanças e evoluções no processo de ensino aprendizagem.

Assim, a integração entre teoria e prática é fundamental para a formação de enfermeiros docentes. Esta abordagem não só melhora a qualidade do aprendizado, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios da prática profissional de maneira mais eficaz. A combinação de métodos de ensino inovadores, suporte institucional e avaliações práticas robustas contribui para a formação de profissionais mais bem preparados e competentes.

Conforme discutido ao longo deste subcapítulo, as práticas metodológicas de ensino desempenham um papel fundamental na formação de enfermeiros docentes, integrando metodologias ativas, avaliações contínuas e a necessária articulação entre teoria e prática. O mapa mental apresentado a seguir resume os principais pontos abordados, sintetizando as discussões e ilustrando como essas práticas se inter-relacionam e contribuem para uma formação docente robusta e eficaz:

Figura 6 Mapa mental das práticas metodológicas de ensino



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Este resumo visual e textual das práticas metodológicas de ensino reforça a importância de uma abordagem integrada e inovadora na formação de enfermeiros docentes, alinhando a teoria com a prática e promovendo um ambiente de aprendizado dinâmico e reflexivo.

2.3 CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

A formação pedagógica e o desenvolvimento de competências são pilares fundamentais na educação dos profissionais de enfermagem, especialmente para aqueles que assumem a função de docentes. A necessidade de uma base pedagógica sólida é vital para garantir a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a excelência na prática profissional. Este subcapítulo aborda os conhecimentos pedagógicos e o desenvolvimento de competências, destacando a importância da formação contínua e das metodologias que aprimoram o processo de ensino-aprendizagem na área da saúde.

A formação pedagógica dos enfermeiros envolve a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, a capacidade de aplicar estratégias didáticas eficazes, a gestão de sala de aula, o desenvolvimento curricular e a habilidade de transformar conteúdos técnicos em formas pedagogicamente úteis. A partir das categorias de Shulman, Souza (2018), o conhecimento pedagógico dos docentes abrange categorias como o conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento sobre os alunos e suas características, conhecimento do contexto educacional e conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais.

Além disso, a formação pedagógica deve capacitar os docentes para exercerem uma prática reflexiva, crítica e transformadora. A aquisição de competências pedagógicas requer uma formação continuada, que pode ocorrer por meio de programas institucionais de capacitação, iniciativas pessoais de desenvolvimento profissional e participação em comunidades de prática. A formação por competências, conforme defendido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), visa preparar profissionais capazes de atuar com autonomia, ética e compromisso social (Barbosa, 2021).

Os desafios enfrentados pelos docentes de enfermagem incluem a necessidade de superar um modelo tradicional de ensino, centrado na memorização e na transmissão de conhecimentos, para adotar práticas pedagógicas ativas que coloquem o aluno no centro do processo de aprendizagem (Santos, 2015). Isso exige dos professores não apenas um domínio profundo do conteúdo, mas também a capacidade de utilizar metodologias de ensino que

promovam a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências essenciais para a prática profissional (Silva, 2019).

Silva (2014) destaca a importância da prática reflexiva na formação docente, apontando que a reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas permite aos professores adaptarem-se melhor às necessidades dos alunos e melhorarem continuamente suas abordagens de ensino.

Oliveira (2018) discute os desafios tecnológicos enfrentados pelos docentes de enfermagem. A incorporação de novas tecnologias no ensino é fundamental para preparar os alunos para a prática profissional, mas pode ser um desafio para os professores que não estão familiarizados com essas ferramentas. Oliveira sugere que a formação docente deve incluir capacitação tecnológica para que os professores possam utilizar eficazmente as tecnologias educacionais em suas práticas pedagógicas.

Cruz (2020) enfatiza a necessidade de uma formação contínua que aborde tanto os aspectos técnicos quanto pedagógicos, garantindo que os docentes estejam preparados para lidar com os desafios contemporâneos da educação em saúde. A autora sugere que a prática colaborativa e a troca de experiências entre os docentes são fundamentais para o desenvolvimento de competências pedagógicas eficazes.

Portanto, a formação pedagógica dos enfermeiros docentes deve ser compreendida como um processo contínuo e dinâmico, que envolve a reflexão sobre a própria prática, a troca de experiências com outros profissionais e a busca constante por novos conhecimentos e metodologias de ensino (Francisco, 2017). Somente assim será possível formar profissionais de enfermagem capazes de responder de maneira eficaz e humanizada às necessidades de saúde da população, contribuindo para a melhoria da qualidade dos serviços prestados e para o fortalecimento do SUS (Granvile, 2015).

Dessa forma, a integração dos conhecimentos pedagógicos e o desenvolvimento de competências são essenciais para a formação de enfermeiros docentes qualificados. Esse processo deve ser apoiado por políticas educacionais que promovam a valorização da docência e a implementação de programas de formação continuada, garantindo que os profissionais estejam sempre atualizados e preparados para enfrentar os desafios da educação em saúde (Granvile, 2015).

A partir das informações deste subcapítulo, surgiu três subcategorias, sendo estas: Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), Processos Reflexivos na Prática Docente e Desafios e Adaptações na Docência. Estas subcategorias organizam de maneira geral os elementos constantes dos documentos no que tange os conhecimentos pedagógicos e desenvolvimento de competências.

Figura 7 Subcategorias de Conhecimentos Pedagógicos e Desenvolvimento de Competências



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A seguir, apresentaremos a primeira subcategoria denominada *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC)*.

2.3.1. Conhecimentos Pedagógicos do Conteúdo (CPC)

O CPC é um conceito central na formação de professores, desenvolvido pelo educador Lee Shulman na década de 1980. Esse conceito reflete a interseção entre o conhecimento do conteúdo específico de uma disciplina e o conhecimento pedagógico necessário para ensinar esse conteúdo de maneira eficaz. Segundo Shulman, o CPC é o que distingue um professor excelente de um especialista em conteúdo que não possui habilidades pedagógicas (Shulman, 1986, *apud*, Souza, 2018).

Shulman (1986, *apud*, Souza, 2018) argumenta que o CPC envolve não apenas o domínio do conteúdo, mas também a capacidade de transformar esse conhecimento em formas que sejam compreensíveis e acessíveis para os alunos. Isso inclui o uso de analogias, ilustrações, exemplos e demonstrações que tornam o conteúdo mais tangível e fácil de entender.

O CPC é, portanto, a habilidade de um professor para adaptar e apresentar o conteúdo de maneiras que atendam às necessidades e níveis de compreensão dos alunos.

Na área de enfermagem, a aplicação do CPC é particularmente importante devido à natureza prática e técnica da disciplina. Os professores de enfermagem não só precisam dominar os conhecimentos específicos da área, mas também devem ser capazes de transmitir esses conhecimentos de forma que os alunos possam aplicá-los em contextos clínicos reais. Souza (2018) enfatiza que, para os professores novatos, desenvolver o CPC é um desafio significativo, pois requer a integração de conhecimentos teóricos com a prática pedagógica e a experiência clínica (Shulman, 1986, *apud*, Souza, 2018).

O desenvolvimento do CPC entre os professores de enfermagem envolve várias etapas e fontes de conhecimento. Essas incluem a formação acadêmica, as experiências práticas durante estágios e a participação em comunidades de prática. Essas comunidades são fundamentais para o compartilhamento de experiências e a construção coletiva do conhecimento pedagógico (Shulman, 1986, *apud*, Souza, 2018). Silva (2019) corrobora essa visão, destacando que a prática pedagógica reflexiva é essencial para que os professores possam continuamente aprimorar suas habilidades e conhecimentos.

Barbosa (2021) discute a importância das comunidades de prática na formação de professores de enfermagem, argumentando que essas comunidades proporcionam um ambiente colaborativo onde os professores podem aprender uns com os outros, trocar experiências e desenvolver novas estratégias pedagógicas. A autora destaca que, através dessas interações, os professores conseguem desenvolver um CPC mais robusto e adaptado às necessidades específicas de seus alunos e contextos de ensino.

No contexto da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, Granville (2015) aborda a importância do CPC, argumentando que é fundamental para que os professores possam conectar os conhecimentos teóricos com as práticas clínicas, facilitando a aprendizagem significativa dos alunos. A formação contínua e o desenvolvimento profissional são essenciais para que os professores mantenham e aprimorem seu CPC ao longo de suas carreiras.

Francisco (2017) enfatiza que o CPC não é um conhecimento estático, mas sim dinâmico e em constante evolução. Os professores devem estar sempre dispostos a aprender e adaptar suas práticas pedagógicas para atender às novas demandas e desafios do ensino na área da saúde. A formação docente deve incluir oportunidades para que os professores reflitam sobre sua prática, experimentem novas abordagens pedagógicas e recebam feedback de seus pares e alunos.

Portanto, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo é um elemento crucial na formação de professores de enfermagem. Ele representa a habilidade de transformar o conhecimento teórico em práticas pedagógicas eficazes, adaptando o ensino às necessidades dos alunos e contextos específicos. Para desenvolver um CPC, os professores devem participar de formações contínuas, envolver-se em comunidades de prática e refletir constantemente sobre suas experiências de ensino.

2.3.2. Processos Reflexivos na Prática Docente

Os processos reflexivos são fundamentais na prática docente, pois permitem que os professores analisem e melhorem continuamente suas metodologias de ensino. A reflexão crítica sobre a prática docente é essencial para o desenvolvimento profissional e a construção de uma educação de qualidade. Esse processo envolve a avaliação contínua das estratégias pedagógicas utilizadas, a identificação de dificuldades enfrentadas e a busca por soluções eficazes para aprimorar o ensino e a aprendizagem.

A prática reflexiva é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento profissional dos professores, permitindo que eles avaliem suas próprias práticas, identifiquem áreas de melhoria e implementem mudanças que possam beneficiar o processo de ensino-aprendizagem (Silva, 2019). Essa prática é crucial para que os professores possam adaptar suas estratégias pedagógicas às necessidades específicas dos alunos e ao contexto educacional em que atuam.

Enfatizando a importância da formação de professores críticos e comprometidos com a transformação social, Barbosa (2021) argumenta que a reflexão sobre a prática permite que os professores compreendam melhor o impacto de suas ações pedagógicas e desenvolvam uma visão mais crítica e consciente de seu papel na sociedade. A reflexão crítica é essencial para que os docentes possam se engajar em práticas pedagógicas que promovam a justiça social e a inclusão.

Granville (2015) destaca a importância dos processos reflexivos na formação contínua dos professores de enfermagem, sugerindo que a participação em comunidades de prática pode ser uma estratégia eficaz para promover a reflexão crítica entre os docentes. Essas comunidades proporcionam um espaço colaborativo onde os professores podem compartilhar experiências, discutir desafios e desenvolver soluções coletivas para problemas comuns.

Para Francisco (2017), os processos reflexivos são essenciais para a construção de uma prática docente mais consciente e eficaz. A reflexão sobre a prática permite que os professores identifiquem suas fortalezas e fraquezas, além de possibilitar a implementação de mudanças

necessárias para melhorar o ensino. A autora ressalta que os processos reflexivos ajudam os professores a se adaptarem às novas demandas e desafios do ensino na área da saúde, observando que a formação docente deve incluir oportunidades para que os professores reflitam sobre sua prática, experimentem novas abordagens pedagógicas e recebam feedback de seus pares e alunos.

Souza (2018) aponta que a prática reflexiva não é apenas uma ferramenta para a autoavaliação, mas também uma oportunidade para o desenvolvimento contínuo de competências pedagógicas. A autora sugere que os professores de enfermagem devem ser incentivados a participar de formações continuadas que incluam momentos de reflexão crítica sobre suas práticas, possibilitando o aprimoramento constante de suas estratégias de ensino.

Contribuindo para a discussão, Oliveira (2018) destaca a importância das experiências práticas durante a formação inicial e continuada dos professores. A prática reflexiva deve ser integrada desde o início da formação docente, facilitando a conexão entre teoria e prática e promovendo um ensino mais eficaz e adaptado às necessidades dos alunos.

Santos (2015) enfatiza que a utilização de metodologias ativas pode enriquecer os processos reflexivos na prática docente. Ao envolver os alunos ativamente no processo de aprendizagem, os professores são levados a refletir sobre suas práticas e a buscar constantemente formas de melhorar o ensino e promover uma aprendizagem significativa.

Cruz (2020) também ressalta a relevância dos processos reflexivos na formação docente, apontando que a autoavaliação e a reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas são fundamentais para o desenvolvimento profissional e a adaptação às mudanças constantes no cenário educacional.

Portanto, os processos reflexivos na prática docente são essenciais para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria da qualidade da educação. Eles permitem que os docentes analisem criticamente suas práticas, identifiquem áreas de melhoria e implementem mudanças que possam beneficiar o processo de ensino-aprendizagem. A reflexão crítica sobre a prática, associada à formação continuada e à participação em comunidades de prática, contribui para a construção de uma prática docente mais consciente, crítica e eficaz.

2.3.3. Desafios e Adaptações na Docência

A docência na área da enfermagem enfrenta diversos desafios e requer adaptações constantes para garantir a qualidade do ensino e a formação de profissionais competentes. Esses

desafios envolvem tanto aspectos pedagógicos quanto organizacionais, exigindo dos docentes uma constante atualização e flexibilidade em suas práticas pedagógicas.

Um dos principais desafios enfrentados pelos docentes de enfermagem é a necessidade de conciliar o ensino teórico com a prática clínica. A integração entre teoria e prática é essencial para a formação de enfermeiros, mas pode ser difícil de implementar devido a limitações de tempo e recursos. Para superar esse desafio, é necessário que os docentes desenvolvam estratégias pedagógicas que facilitem essa integração, como o uso de metodologias ativas de ensino e a promoção de ambientes de aprendizagem colaborativos (Francisco, 2017).

Outro desafio significativo na docência é a diversidade dos alunos. Os docentes precisam adaptar suas práticas pedagógicas para atender às diferentes necessidades, estilos de aprendizagem e contextos culturais dos estudantes. Essa adaptação exige que os professores sejam capazes de utilizar uma variedade de métodos de ensino e avaliar continuamente a eficácia dessas abordagens. A prática reflexiva desempenha um papel crucial nesse processo, permitindo que os docentes ajustem suas estratégias de acordo com o feedback dos alunos e suas próprias observações (Silva, 2019).

Os desafios relacionados à formação continuada dos docentes também são destacados. Para manter a qualidade do ensino, os professores de enfermagem devem estar continuamente envolvidos em atividades de desenvolvimento profissional, como cursos de atualização, workshops, seminários e comunidades de prática. A formação continuada não só aprimora as competências pedagógicas dos docentes, mas também os prepara para lidar com as mudanças constantes no campo da saúde e da educação (Granville, 2015).

A importância das adaptações curriculares como uma resposta aos desafios da docência também é enfatizada. Os currículos dos cursos de enfermagem devem ser constantemente revisados e atualizados para refletir as necessidades emergentes do sistema de saúde e as expectativas dos alunos. Essa adaptação curricular deve ser um processo colaborativo, envolvendo docentes, alunos e profissionais da saúde, para garantir que a formação oferecida seja relevante e de alta qualidade (Barbosa, 2021).

Os desafios tecnológicos enfrentados pelos docentes de enfermagem são outro aspecto crucial. A incorporação de novas tecnologias no ensino é fundamental para preparar os alunos para a prática profissional, mas pode ser um desafio para os professores que não estão familiarizados com essas ferramentas. A formação docente deve incluir capacitação tecnológica para que os professores possam utilizar eficazmente as tecnologias educacionais em suas práticas pedagógicas (Oliveira, 2018).

A carga de trabalho dos docentes também representa um desafio significativo. A combinação de responsabilidades de ensino, pesquisa e administração pode levar ao esgotamento profissional, impactando negativamente a qualidade do ensino. Para mitigar esse problema, é necessário que as instituições de ensino adotem políticas de suporte aos docentes, como a redução de carga horária, a oferta de recursos para pesquisa e a promoção de um ambiente de trabalho colaborativo e de apoio (Santos, 2015).

A resistência à mudança é outro desafio enfrentado pelos docentes de enfermagem. Muitos professores podem ser relutantes em adotar novas metodologias de ensino ou em revisar suas práticas pedagógicas. Para superar essa resistência, as instituições de ensino devem promover uma cultura de inovação e apoio, incentivando os docentes a experimentar novas abordagens e a compartilhar suas experiências com os colegas (Silva, 2014).

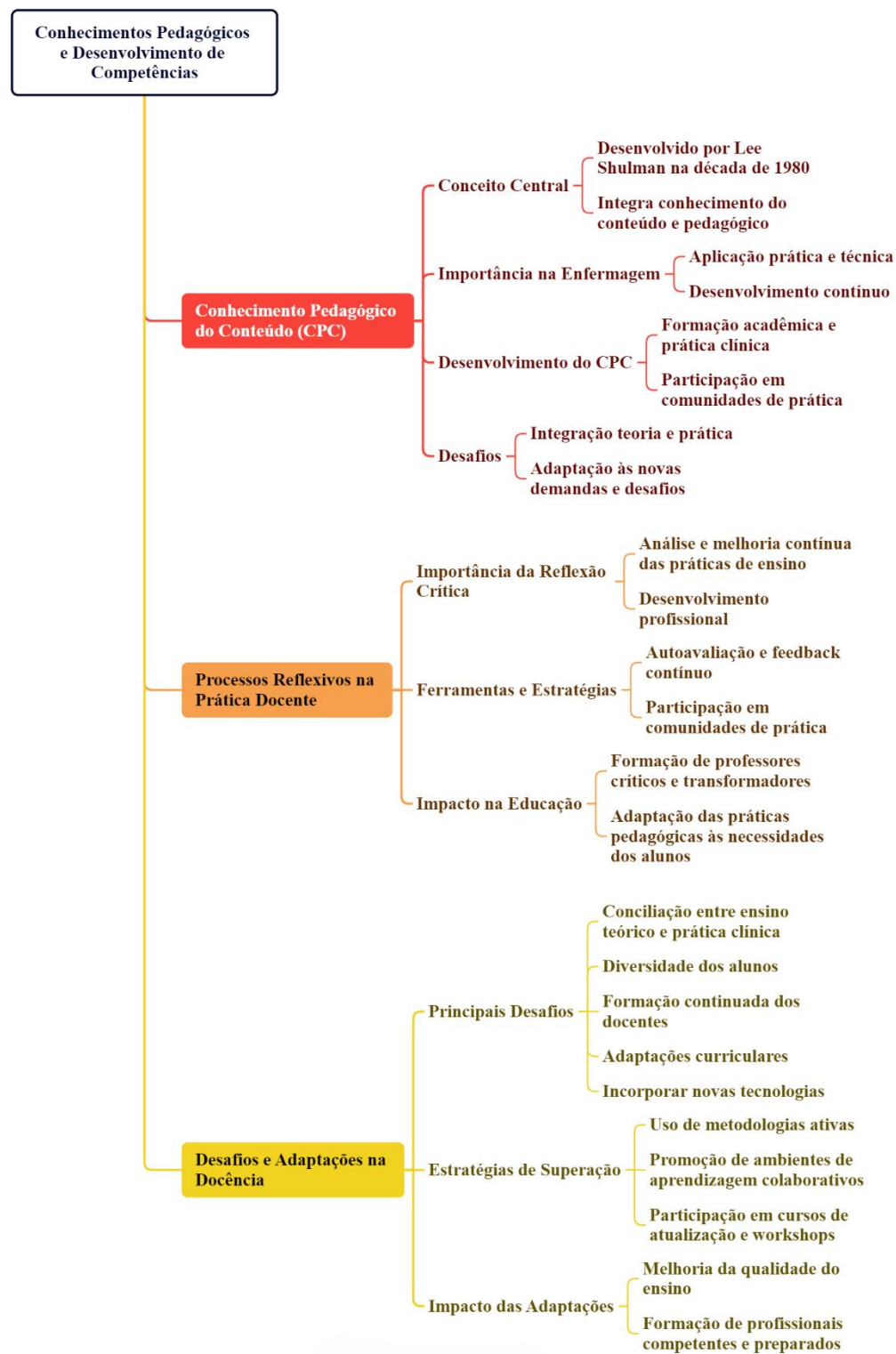
Compreender os princípios orientadores da prática docente é essencial para que o planejamento e a execução dos estágios e atividades teórico-práticas sejam realizados de forma articulada e eficaz. A falta de compreensão desses princípios pode resultar em práticas desarticuladas, comprometendo a formação profissional dos alunos (Cruz, 2020).

A prática reflexiva é uma estratégia importante para enfrentar os desafios da docência. A reflexão crítica sobre a prática permite que os docentes identifiquem áreas de melhoria e implementem mudanças necessárias para aprimorar suas estratégias pedagógicas. A formação continuada deve incluir momentos dedicados à reflexão crítica, promovendo um ambiente de aprendizado contínuo e colaborativo (Souza, 2018).

Portanto, os desafios e adaptações na docência de enfermagem são múltiplos e complexos, exigindo dos professores uma constante reflexão e atualização de suas práticas pedagógicas. A formação continuada, a adaptação curricular, a incorporação de tecnologias e o suporte institucional são essenciais para que os docentes possam enfrentar esses desafios e proporcionar uma educação de qualidade aos futuros profissionais de enfermagem.

Para concluir o subcapítulo sobre conhecimentos pedagógicos e desenvolvimento de competências, é essencial recapitular os pontos principais discutidos e reforçar a importância desses temas na formação de profissionais de enfermagem. A seguir, apresentamos um mapa mental que sintetiza os subcapítulos abordados, fornecendo uma visão clara e estruturada dos conceitos e desafios enfrentados pelos docentes de enfermagem.

Figura 8 Mapa mental dos conhecimentos pedagógicos e desenvolvimento de competências



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Os conhecimentos pedagógicos e o desenvolvimento de competências são pilares fundamentais na formação de docentes de enfermagem. Este subcapítulo explorou três eixos temáticos essenciais: Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), Processos Reflexivos na Prática Docente e Desafios e Adaptações na Docência. O mapa mental apresentado acima sintetiza os postos-chave discutidos, oferecendo uma visão estruturada dos conceitos e desafios abordados.

O CPC destaca a importância de integrar o conhecimento teórico e prático, essencial para a formação de enfermeiros competentes. Os processos reflexivos na prática docente sublinham a necessidade de autoavaliação e melhoria contínua, fundamentais para a adaptação das estratégias pedagógicas às necessidades dos alunos. Por fim, os desafios e adaptações na docência enfatizam a importância da formação continuada, da adaptação curricular e da incorporação de tecnologias no ensino.

O subcapítulo reforça a importância de uma abordagem pedagógica crítica e reflexiva, capaz de responder aos desafios contemporâneos da educação em enfermagem e de preparar profissionais qualificados para atuar com excelência no cuidado à saúde.

A pesquisa e análise do Estado do Conhecimento sobre a formação pedagógica dos enfermeiros docentes revelou aspectos cruciais que precisam ser abordados para melhorar a qualidade da educação em saúde. A revisão da literatura e a investigação das teses e dissertações publicadas entre 2013 e 2023 destacam a importância de uma formação integrada que combine conhecimentos técnicos e pedagógicos.

Primeiramente, é evidente que a formação acadêmica inicial dos enfermeiros frequentemente negligencia a preparação pedagógica necessária para a docência. Esse gap na formação inicial é parcialmente preenchido por programas de especialização e desenvolvimento profissional contínuo, que se mostram essenciais para o aprimoramento das competências pedagógicas dos docentes. A inclusão de disciplinas pedagógicas e metodológicas nos currículos de graduação em Enfermagem, embora ainda insuficiente, é um passo na direção certa para uma formação mais completa.

A integração de práticas metodológicas inovadoras, como as metodologias ativas de ensino, é outro ponto fundamental. Essas metodologias, que promovem a participação ativa e a reflexão crítica dos alunos, desafiam os métodos tradicionais e oferecem uma dinâmica mais interativa e colaborativa na sala de aula. A utilização de tecnologias educacionais complementa essas metodologias, proporcionando um ambiente de aprendizado mais dinâmico e contextualizado.

A avaliação formativa contínua é destacada como uma prática essencial para monitorar e melhorar o processo de ensino aprendizagem. Essa abordagem permite ajustes constantes e oferece feedback regular, essencial para a evolução das estratégias pedagógicas aplicadas pelos docentes.

Os processos reflexivos desempenham um papel crucial no desenvolvimento profissional dos enfermeiros docentes. A reflexão crítica sobre a prática educativa possibilita a identificação de áreas de melhoria e a implementação de mudanças necessárias para aprimorar o ensino. Participar de comunidades de prática e promover uma cultura de colaboração entre os docentes são estratégias eficazes para fomentar a inovação pedagógica e a melhoria contínua.

Ademais, a análise identificou a necessidade de políticas públicas que fortaleçam a formação pedagógica dos enfermeiros, contemplando as demandas atuais da educação em saúde. Incentivar a formação continuada e a adaptação curricular, além de integrar mais fortemente os conhecimentos pedagógicos aos currículos de graduação, são ações fundamentais para garantir uma educação de qualidade.

Portanto, a formação pedagógica dos enfermeiros docentes deve ser compreendida como um processo contínuo e dinâmico, que envolve não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos, mas também o desenvolvimento de competências pedagógicas e a capacidade de refletir criticamente sobre a própria prática. Apenas assim será possível formar profissionais de enfermagem aptos a responder de maneira eficaz e humanizada às necessidades de saúde da população, contribuindo para a melhoria da qualidade dos serviços prestados e para o fortalecimento do SUS.

Em suma, a abordagem integrada e reflexiva proposta ao longo deste estudo é essencial para enfrentar os desafios contemporâneos da educação em enfermagem e para preparar profissionais qualificados, comprometidos com a excelência no cuidado à saúde e com a transformação social.

Diante do conjunto de produções analisadas neste Estado do Conhecimento, evidencia-se que a formação pedagógica do enfermeiro docente e o desenvolvimento de seus conhecimentos pedagógicos constituem processos complexos, situados e fortemente marcados pelas trajetórias profissionais, pelos contextos institucionais e pelas experiências vividas no exercício da docência. A literatura aponta, de forma recorrente, que práticas educativas fundamentadas no diálogo, na reflexão crítica e na articulação entre teoria e prática, assim como o domínio do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, configuram-se como elementos centrais para a atuação docente em Enfermagem. Entretanto, observa-se que tais dimensões nem sempre são contempladas de forma sistemática na formação inicial, sendo frequentemente construídas

no cotidiano da prática profissional. Esses achados reforçam a necessidade de investigações empíricas que possibilitem compreender, a partir da perspectiva dos próprios sujeitos, como se constituem os percursos formativos, as percepções e as estratégias mobilizadas pelos enfermeiros docentes no desenvolvimento de suas competências pedagógicas. Nesse sentido, o presente estudo avança para a descrição e fundamentação dos procedimentos metodológicos adotados, apresentados no capítulo a seguir, os quais foram delineados de modo a apreender a complexidade do fenômeno investigado e responder ao problema de pesquisa proposto.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza descritivo-exploratória, desenvolvido no campo da formação de enfermeiros docentes e de seus conhecimentos pedagógicos. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender percepções, trajetórias formativas, experiências profissionais e significados atribuídos pelos sujeitos à docência em Enfermagem, aspectos que não podem ser adequadamente apreendidos por meio de procedimentos exclusivamente quantitativos (Minayo, 2010).

A opção metodológica adotada neste estudo está ancorada em uma perspectiva interdisciplinar, compreendida como um princípio epistemológico que orienta a construção do conhecimento a partir do diálogo entre diferentes campos do saber. Conforme Japiassu (1976) e Fazenda (2011), a interdisciplinaridade não se configura como mera justaposição de disciplinas, mas como uma integração crítica capaz de produzir compreensões ampliadas sobre fenômenos complexos.

No âmbito desta pesquisa, a formação pedagógica do enfermeiro docente é entendida como um fenômeno que se situa na interface entre a Enfermagem, a Educação e as Ciências Humanas, exigindo abordagens metodológicas que possibilitem apreender dimensões pedagógicas, profissionais, institucionais e humanas da docência em Enfermagem. Nessa direção, a pesquisa de caráter descritivo-exploratório, de abordagem qualitativa, com apoio de dados quantitativos, mostra-se adequada para captar as percepções, trajetórias formativas e sentidos atribuídos pelos sujeitos à prática docente.

Segundo Minayo (2014), a abordagem qualitativa permite compreender significados, valores e experiências, sendo especialmente pertinente para investigações que envolvem processos formativos e práticas profissionais complexas. A utilização complementar de dados quantitativos, oriundos do questionário semiestruturado, possibilitou caracterizar o perfil dos participantes e identificar tendências gerais do grupo investigado, contribuindo para uma análise mais ampla do fenômeno estudado.

Essa articulação entre diferentes abordagens metodológicas dialoga com os pressupostos dos métodos mistos, os quais, conforme Creswell e Plano Clark (2013), favorecem a integração de múltiplas perspectivas analíticas na produção do conhecimento, sem hierarquização entre métodos. Dessa forma, a interdisciplinaridade não se restringe ao referencial teórico, mas orienta o próprio desenho metodológico da pesquisa, ao permitir a

aproximação entre diferentes áreas do saber e a compreensão contextualizada da formação pedagógica do enfermeiro docente.

A investigação foi desenvolvida no contexto da educação em saúde, articulando contribuições da Enfermagem, da Educação e das Ciências Humanas, em consonância com a proposta interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA E CONTEXTO INVESTIGATIVO

Inicialmente, a pesquisa previa a participação de aproximadamente 28 enfermeiros docentes vinculados a quatro instituições de ensino de um município localizado no norte do Rio Grande do Sul. Contudo, durante o processo de aproximação institucional, uma das instituições demonstrou resistência quanto à realização da pesquisa, não havendo manifestação objetiva de aceite ou recusa formal por parte de sua gestão ou coordenação.

Diante dessa situação, e com o intuito de preservar os princípios éticos da pesquisa, evitar constrangimentos institucionais e respeitar a autonomia dos sujeitos e das instituições envolvidas, optou-se pela exclusão dessa instituição do escopo do estudo. Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida com docentes vinculados às demais instituições participantes, garantindo condições éticas e metodológicas adequadas para a coleta e análise dos dados.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

O questionário semiestruturado foi encaminhado a um total de 25 enfermeiros docentes atuantes nas instituições participantes da pesquisa. O instrumento permaneceu disponível para resposta por um período aproximado de um mês. Durante esse intervalo, foram realizados contatos de lembrete com os docentes que ainda não haviam respondido, buscando ampliar a taxa de retorno.

Após a identificação dos enfermeiros docentes elegíveis para participação no estudo, foi realizado o envio do convite formal para participação na pesquisa, acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do link para acesso ao questionário semiestruturado. Durante o período de coleta de dados, foram realizados contatos semanais de acompanhamento com os profissionais que ainda não haviam respondido ao instrumento, com o objetivo de reforçar o convite e ampliar a taxa de adesão. Esses contatos ocorreram ao longo

de todo o período de coleta, respeitando-se os princípios éticos da voluntariedade e da autonomia dos participantes, sem qualquer tipo de constrangimento ou obrigatoriedade.

Ao final do período de coleta, foram obtidas 19 respostas válidas ao questionário semiestruturado. Ainda que alguns docentes tenham manifestado a intenção de responder ao instrumento após os contatos realizados, ou tenham informado que haviam iniciado, porém ainda não haviam finalizado e enviado suas respostas. As 19 respostas obtidas constituíram o corpus de dados da primeira etapa da pesquisa e permitiram traçar um panorama do perfil formativo e profissional dos participantes.

Para a seleção dos participantes da etapa das entrevistas, considerou-se o tempo de exercício da docência, tomando como referência o modelo do ciclo de vida profissional docente proposto por Huberman (2000). A partir desse referencial, os enfermeiros docentes foram organizados em três grupos: docentes iniciantes, com até cinco anos de experiência docente; docentes em fase de consolidação da carreira, com tempo de atuação entre seis e quinze anos; e docentes experientes ou seniores, com mais de quinze anos de exercício na docência. Essa categorização permitiu contemplar diferentes etapas da trajetória profissional, assegurando a diversidade de experiências e percepções acerca da formação pedagógica e do exercício docente.

Para a etapa das entrevistas estruturadas, foram selecionados seis enfermeiros docentes, distribuídos equitativamente conforme as fases da carreira docente, à luz do referencial do ciclo de vida profissional proposto por Huberman (2000). Participaram das entrevistas dois docentes classificados na fase inicial da carreira, dois na fase de consolidação profissional e dois na fase experiente. A definição dessa composição buscou contemplar diferentes momentos do desenvolvimento profissional docente, possibilitando a análise comparativa das percepções acerca da formação pedagógica e dos conhecimentos mobilizados no exercício da docência em Enfermagem. As entrevistas foram previamente agendadas, conduzidas pelo pesquisador, foram realizadas individualmente de maneira presencial na instituição em que o docente trabalha e online, conforme a preferência dos participantes, sendo realizado assinatura do TCLE, gravadas mediante autorização dos participantes e posteriormente transcritas na íntegra para análise.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu em duas etapas complementares, por meio da aplicação de questionário semiestruturado e da realização de entrevistas estruturadas, possibilitando uma compreensão ampliada do fenômeno investigado.

3.3.1 Questionário semiestruturado

O questionário estruturado teve como objetivo caracterizar o perfil dos enfermeiros docentes participantes, contemplando aspectos relacionados à formação acadêmica, trajetória profissional, tempo de atuação na docência e percepções iniciais acerca dos conhecimentos pedagógicos mobilizados no exercício docente. Os dados obtidos nessa etapa subsidiaram a análise inicial do grupo investigado e serviram de base para a seleção dos participantes da etapa subsequente de entrevistas.

O questionário semiestruturado constituiu o primeiro instrumento de produção de dados da pesquisa, sendo elaborado pelo pesquisador com base nos objetivos do estudo e no referencial teórico que fundamenta a investigação. O instrumento foi composto por 39 questões, organizadas em blocos temáticos, contemplando tanto questões fechadas quanto questões abertas, permitindo a caracterização do perfil dos participantes e a compreensão de suas percepções acerca da formação pedagógica e do exercício da docência em Enfermagem.

As questões foram organizadas nos seguintes blocos: (I) perfil sociodemográfico e profissional dos participantes, incluindo formação acadêmica, tempo de atuação docente e experiência assistencial; (II) percurso formativo e ingresso na docência; (III) formação pedagógica inicial e continuada; (IV) práticas docentes e estratégias metodológicas utilizadas; (V) percepções acerca do preparo pedagógico e desafios enfrentados no início da carreira docente; e (VI) apoio institucional e processos de compartilhamento de experiências no contexto da docência.

O questionário foi disponibilizado de forma autorrespondida, por meio da plataforma *Google Forms*, sendo encaminhado aos participantes por e-mail institucional e/ou pessoal, conforme os contatos disponibilizados pelos responsáveis das instituições de ensino envolvidas na pesquisa. O tempo estimado para preenchimento do instrumento foi de aproximadamente cinco minutos. O questionário completo encontra-se apresentado no Apêndice A desta dissertação.

3.3.2 Entrevista estruturada

Após a análise das respostas obtidas no questionário semiestruturado, procedeu-se à seleção dos participantes para a etapa das entrevistas estruturadas. O critério adotado foi o tempo de exercício da docência, considerando as fases da vida profissional docente conforme

o referencial do ciclo de vida profissional proposto por Huberman (2000). A partir dessa categorização, foram selecionados seis enfermeiros docentes, sendo dois representantes da fase inicial da carreira, dois da fase de consolidação profissional e dois da fase experiente.

O roteiro da entrevista estruturada foi elaborado pelo pesquisador com base nos objetivos da pesquisa e nos achados preliminares do questionário, sendo composto por 16 questões, organizadas em blocos temáticos que contemplaram: (I) trajetória formativa e ingresso na docência; (II) experiências pedagógicas vivenciadas ao longo da carreira; (III) construção e mobilização de saberes docentes; (IV) desafios enfrentados nas diferentes fases da vida profissional; e (V) percepções sobre apoio institucional e desenvolvimento profissional. O roteiro completo encontra-se apresentado no Apêndice B desta dissertação.

As entrevistas foram realizadas após o encerramento do período de respostas do questionário e após a classificação dos docentes nas categorias propostas por Huberman (2000). Os encontros foram previamente agendados, ocorrendo conforme a disponibilidade e necessidade dos participantes, podendo ser realizados presencialmente, em local reservado indicado pelo docente, ou de forma remota, por meio da plataforma *Google Meet*. Todas as entrevistas tiveram início após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A duração média das entrevistas foi de aproximadamente 40 minutos. Mediante autorização dos participantes, as entrevistas presenciais foram gravadas por meio de dispositivo de gravação de áudio em aparelho celular, enquanto as entrevistas remotas foram gravadas diretamente pela ferramenta de gravação da plataforma *Google Meet*. Posteriormente, todo o material foi transcrito na íntegra, constituindo o corpus da análise qualitativa aprofundada.

Os participantes foram identificados por códigos alfanuméricos (E1, E2, E3, E4, E5 e E6), garantindo-se o anonimato e a confidencialidade das informações, em consonância com os princípios éticos que regem a pesquisa envolvendo seres humanos.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi realizada de forma diferenciada, considerando a natureza e a finalidade de cada instrumento de coleta. Os dados provenientes do questionário semiestruturado foram organizados por meio de análise descritiva e interpretativa, conforme pressupostos da pesquisa qualitativa apresentados por Minayo (2014). Inicialmente, procedeu-se à sistematização das informações sociodemográficas e formativas dos participantes, seguida de leitura analítica das respostas discursivas, com identificação de recorrências, aproximações

temáticas e tendências interpretativas. Essa etapa possibilitou caracterizar o perfil dos enfermeiros docentes e mapear percepções iniciais acerca de sua formação pedagógica e do exercício da docência.

Os dados oriundos das entrevistas estruturadas foram submetidos à análise de conteúdo temática, conforme proposta por Bardin (2011), desenvolvida em três etapas: (1) pré-análise, com leitura flutuante e organização do corpus; (2) exploração do material, por meio da identificação de unidades de sentido e construção de categorias temáticas; e (3) tratamento dos resultados e interpretação, articulando os achados empíricos ao referencial teórico da pesquisa. A aplicação da análise de conteúdo às entrevistas justificou-se pela maior densidade narrativa desse instrumento, possibilitando aprofundamento interpretativo acerca das trajetórias formativas e dos conhecimentos pedagógicos mobilizados pelos enfermeiros docentes.

3.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A pesquisa respeitou integralmente os princípios éticos que regem estudos envolvendo seres humanos, conforme as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 466/2012 e pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. O estudo foi submetido à apreciação ética por meio da Plataforma Brasil e avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS), sendo aprovado mediante parecer consubstanciado favorável, registrado sob o **CAAE nº 89767025.4.0000.5564**, anteriormente ao início da coleta de dados.

Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos, os possíveis riscos e benefícios, bem como sobre a voluntariedade da participação, a garantia de anonimato e a confidencialidade das informações. A participação ocorreu somente após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para preservar a identidade dos participantes, os enfermeiros docentes foram identificados por códigos alfanuméricos. Os dados coletados foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, respeitando os princípios da autonomia, beneficência, não maleficência e justiça.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise e discussão dos dados empíricos produzidos por meio do questionário estruturado e das entrevistas estruturadas realizadas com enfermeiros docentes. Considerando os objetivos da pesquisa, a análise teve início pelo questionário estruturado, por possibilitar a caracterização do perfil formativo e profissional dos participantes, bem como a identificação de tendências relacionadas à formação pedagógica e à prática docente em Enfermagem. Essa etapa inicial permite contextualizar os dados qualitativos provenientes das entrevistas, favorecendo uma leitura mais articulada e aprofundada do conjunto empírico, conforme orientações de Minayo (2010) e Creswell (2014).

A opção por iniciar a análise pelo questionário estruturado decorre de sua função de delinear o campo empírico e identificar tendências gerais, que orientaram e aprofundaram a etapa qualitativa das entrevistas estruturadas.

A análise dos dados foi orientada por uma perspectiva interdisciplinar, considerando que a formação pedagógica dos enfermeiros docentes se constrói na interface entre educação, saúde e ciências humanas. Essa abordagem permitiu compreender os percursos formativos e as práticas docentes para além de uma leitura estritamente pedagógica ou técnica, reconhecendo a docência em Enfermagem como uma prática social complexa, atravessada por saberes provenientes de diferentes campos do conhecimento.

4.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

O questionário estruturado foi respondido por 19 enfermeiras docentes atuantes em cursos de graduação e/ou técnico em Enfermagem, vinculadas a instituições de ensino de um município localizado no norte do Rio Grande do Sul. A análise dos dados sociodemográficos e profissionais foi realizada por meio de estatística descritiva, utilizando proporção para variáveis qualitativas e média para variáveis numéricas, conforme descrito na metodologia.

Observou-se que 100% das participantes ($n = 19$) são do sexo feminino. Esse dado está em consonância com o perfil da Enfermagem brasileira, historicamente marcada pela predominância feminina, conforme evidenciado na pesquisa nacional Perfil da Enfermagem no Brasil, que aponta ampla maioria de mulheres na composição da força de trabalho da categoria (Machado *et al.*, 2017). A feminização da profissão relaciona-se a aspectos históricos e socioculturais que associaram o cuidado às mulheres, configurando a Enfermagem como uma ocupação socialmente construída sob forte marca de gênero (Lopes; Leal, 2005; Pires, 2013).

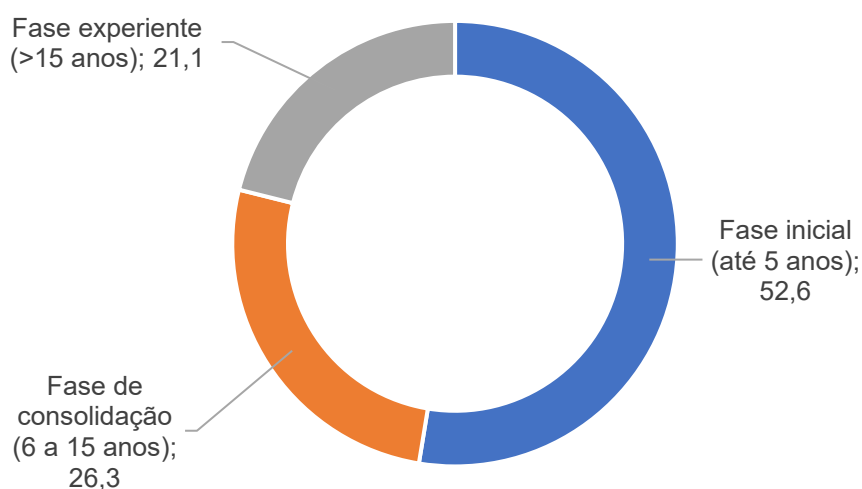
As idades variaram entre 27 e 79 anos, com média aproximada de 45,8 anos, indicando predominância de docentes em fase adulta e com trajetória profissional consolidada. Esse dado sugere um grupo com experiência acumulada tanto na prática assistencial quanto na docência, elemento relevante para a análise dos saberes pedagógicos construídos ao longo da carreira.

No que se refere à formação inicial, apenas 1 participante (5,3%) graduou-se em instituição pública, enquanto 18 (94,7%) realizaram sua formação em instituições privadas, evidenciando a forte presença do setor privado na formação das enfermeiras docentes investigadas, fenômeno que acompanha a expansão do ensino superior privado no Brasil nas últimas décadas.

Quanto ao tempo de exercício da docência, as participantes foram organizadas conforme as fases do ciclo de vida profissional docente propostas por Huberman (2000), que compreende três momentos: fase inicial (até cinco anos de experiência), fase de consolidação (entre seis e quinze anos) e fase experiente ou sênior (acima de quinze anos).

Conforme demonstrado na Figura 9, 10 docentes (52,6%) encontram-se na fase inicial da carreira; 5 docentes (26,3%) situam-se na fase de consolidação profissional; e 4 docentes (21,1%) pertencem à fase experiente. Observa-se maior concentração de participantes no período inicial da docência, aspecto que pode influenciar diretamente as percepções acerca da formação pedagógica e dos desafios vivenciados no exercício profissional.

Figura 9 Distribuição percentual das participantes segundo as fases da carreira docente (Huberman, 2000)



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Essa configuração evidencia a presença de docentes em diferentes estágios do desenvolvimento profissional, permitindo uma análise que contempla tanto os desafios do ingresso na docência quanto os processos de amadurecimento e consolidação da identidade docente ao longo do tempo.

A heterogeneidade do grupo investigado revela trajetórias formativas distintas, marcadas por percursos que, em muitos casos, não tiveram a docência como escolha inicial, mas como uma construção progressiva ao longo da carreira profissional. Essa característica reforça a compreensão da docência em Enfermagem como um campo profissional frequentemente construído de forma progressiva, e não planejada desde a formação inicial, conforme apontado por estudos da área (Teixeira, 2015; Souza; Priotto, 2021).

Essa caracterização inicial permitiu contextualizar os participantes e fundamentar a análise do questionário estruturado, apresentada a seguir.

4.2 Análise do questionário estruturado

O questionário semiestruturado aplicado nesta pesquisa configurou-se como instrumento fundamental para a compreensão do percurso formativo, das percepções pedagógicas e das práticas docentes das enfermeiras participantes. A análise dos dados buscou interpretar os sentidos atribuídos pelas docentes às suas experiências, identificando padrões, recorrências, convergências e tensões relacionadas à formação pedagógica e ao exercício da docência em Enfermagem, conforme pressupostos da análise qualitativa proposta por Minayo (2010).

As respostas foram organizadas em eixos analíticos construídos a partir da leitura fluente do material empírico e alinhados aos objetivos da pesquisa. Esses eixos correspondem aos subtítulos apresentados a seguir, a saber:

- a) Perfil sociodemográfico e formativo dos participantes;
- b) Percurso formativo e ingresso na docência;
- c) Formação pedagógica: presença, lacunas e iniciativas individuais;
- d) Prática docente e construção dos saberes pedagógicos;
- e) Percepções sobre preparo pedagógico e desafios iniciais da docência;
- f) Diferenciação das percepções docentes segundo as fases da carreira;
- g) Apoio institucional e compartilhamento de experiências.

A definição desses eixos permitiu estruturar a análise de forma sistemática, possibilitando a articulação entre dados empíricos e referencial teórico, especialmente no que

se refere à formação docente, aos saberes pedagógicos e às fases do desenvolvimento profissional. Tal organização favorece uma leitura integrada do material, ultrapassando respostas isoladas e evidenciando a constituição interdisciplinar dos saberes docentes, que articulam experiência assistencial, conhecimentos pedagógicos e dimensões relacionais e comunicacionais próprias das ciências humanas.

Os eixos analíticos foram construídos em consonância com as categorias discutidas no Estado do Conhecimento, possibilitando o diálogo entre literatura e achados empíricos.

4.2.1 Perfil sociodemográfico e formativo dos participantes

A análise do perfil sociodemográfico e profissional das participantes foi realizada por meio de estatística descritiva, utilizando proporção para variáveis qualitativas e média para variáveis numéricas, conforme descrito na metodologia. Essa abordagem possibilitou contextualizar os achados e fundamentar a análise interpretativa apresentada neste capítulo.

O grupo investigado é composto por 19 enfermeiras docentes, todas do sexo feminino, o que reflete a histórica feminização da profissão de Enfermagem no Brasil, fenômeno amplamente descrito na literatura da área (Machado et al., 2016). As idades variaram entre 27 e 79 anos, com média aproximada de 45 anos, indicando predominância de docentes em fase adulta e com trajetória profissional consolidada.

Quanto à formação inicial, 18 participantes (94,7%) graduaram-se em instituições privadas e 1 (5,3%) em instituição pública. Esse dado dialoga com o processo de expansão do ensino superior privado no país nas últimas décadas, especialmente na área da saúde.

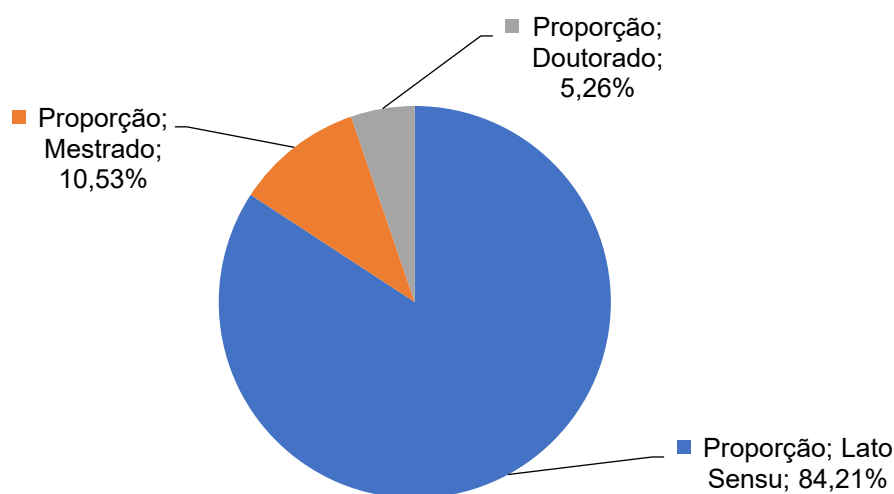
No que se refere ao tempo de exercício da docência, as participantes foram organizadas conforme o ciclo de vida profissional docente proposto por Huberman (2000). Observou-se que 10 docentes (52,6%) encontram-se na fase inicial da carreira (até cinco anos de experiência), 5 (26,3%) na fase de consolidação (entre seis e quinze anos) e 4 (21,1%) na fase experiente (mais de quinze anos de docência). Essa distribuição evidencia significativa presença de docentes em início de trajetória, o que ajuda a compreender as inseguranças e os processos de aprendizagem profissional descritos nas respostas abertas.

A trajetória profissional revela que o ingresso na docência ocorreu majoritariamente após vivências na assistência. Das 19 participantes, 17 (89,5%) relataram experiência assistencial prévia antes da inserção na docência, reforçando que o percurso docente se constrói progressivamente, a partir da prática clínica. Tal aspecto aparece nas falas quando afirmam que “a formação não me preparou para docência” ou que “o que mais me deixou preparada foi os

anos de experiência na prática com o paciente”. Essas percepções evidenciam que a experiência assistencial assume centralidade na construção da identidade docente.

No que diz respeito à titulação acadêmica, considerando o nível mais alto de formação concluída, verificou-se que 16 participantes (84,2%) possuem especialização *lato sensu* como maior titulação, 2 docentes (10,5%) possuem mestrado concluído e 1 (5,3%) possui doutorado concluído. A Figura 10 apresenta a distribuição proporcional desses níveis de titulação.

Figura 10 Distribuição proporcional do nível mais alto de titulação das participantes



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

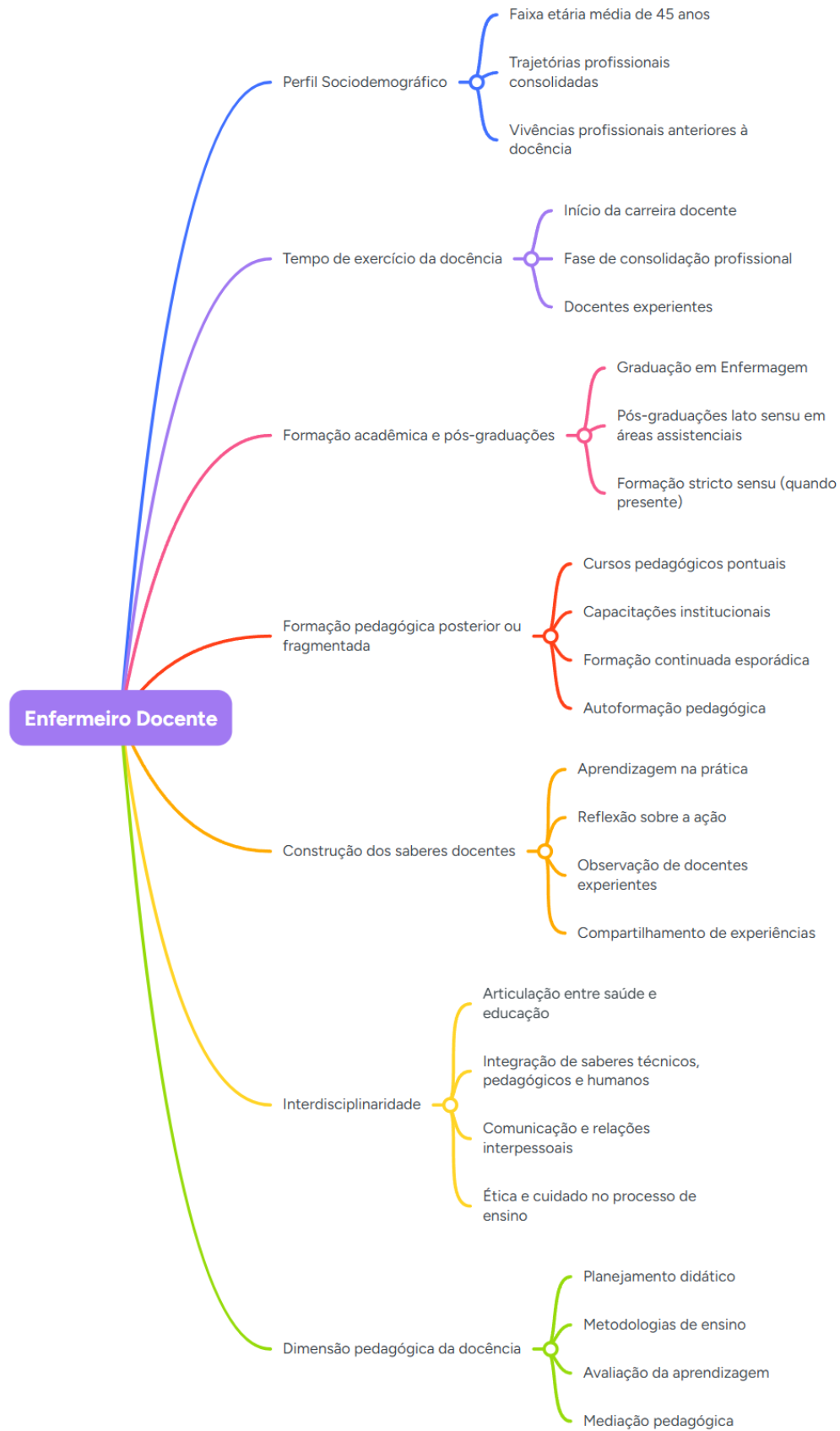
Embora todas as participantes possuam ao menos uma especialização *lato sensu*, observa-se que tais formações concentram-se predominantemente em áreas assistenciais da Enfermagem, como terapia intensiva, saúde pública, oncologia, enfermagem do trabalho e obstetrícia. Apenas parte reduzida do grupo apresenta formação *stricto sensu*. Essa configuração ajuda a compreender um dado relevante do questionário: 5 participantes (26,3%) afirmaram que suas pós-graduações não auxiliaram diretamente na formação pedagógica, enquanto 14 (73,7%) reconheceram alguma contribuição.

As respostas abertas evidenciam uma tensão recorrente entre formação técnica e formação pedagógica. Algumas participantes afirmam que “a pós-graduação é forte na formação de pesquisadores, mas frágil na formação de docentes” ou que “a docência é aprendida na prática, no dia a dia”. Outras ressaltam a importância da formação pedagógica institucional, destacando cursos de educação continuada e capacitações ofertadas pelas instituições de ensino.

Sob perspectiva interdisciplinar, os dados quantitativos e qualitativos convergem ao indicar que a docência em Enfermagem se constitui na articulação entre saber técnico-assistencial e saber pedagógico, sendo este último frequentemente construído de forma complementar e experiencial. A centralidade atribuída à prática clínica como fundamento da atuação docente revela uma compreensão da formação ancorada na experiência, na reflexão sobre a ação e na interação com os estudantes, reforçando o caráter interdisciplinar da profissão docente em Enfermagem.

Para fins de síntese visual, a Figura 11 apresenta um mapa mental que organiza os principais elementos do perfil sociodemográfico e profissional dos enfermeiros docentes participantes da pesquisa, evidenciando a articulação entre formação acadêmica, prática docente e interdisciplinaridade.

Figura 11 Mapa mental do perfil sociodemográfico e profissional dos enfermeiros docentes participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

O mapa mental apresentado sintetiza, de forma visual, os principais elementos do perfil sociodemográfico, formativo e profissional dos enfermeiros docentes participantes da pesquisa, reforçando a compreensão da docência em Enfermagem como um campo construído na articulação entre diferentes saberes e experiências. Ao evidenciar a convergência entre formação acadêmica, prática assistencial, formação pedagógica posterior e dimensões relacionais do ensino, a figura contribui para a leitura interdisciplinar dos dados, em consonância com os pressupostos do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. A partir dessa contextualização, os subitens seguintes aprofundam a análise das percepções, práticas e desafios docentes identificados por meio do questionário estruturado.

4.2.2 Percurso formativo e ingresso na docência

Os dados do questionário revelam que o ingresso na docência ocorreu predominantemente após experiências na prática assistencial. Das 19 participantes, 17 (89,5%) relataram ter atuado previamente na assistência antes de ingressar na docência, enquanto apenas 2 (10,5%) indicaram aproximação com o ensino ainda durante a formação ou por trajetória vinculada à licenciatura.

Quanto ao tempo de atuação docente, observou-se grande variabilidade, com experiências que variam de 6 meses a 35 anos e 8 meses. A maior concentração encontra-se entre docentes com até cinco anos de experiência (52,6%), indicando presença significativa de profissionais em início de carreira docente. Tal dado reforça a ideia de que o campo da docência em Enfermagem apresenta renovação constante e ingresso progressivo de novos profissionais.

Em relação à atuação institucional, 3 participantes (15,8%) relataram exercer docência em mais de uma instituição de ensino, enquanto 16 (84,2%) atuam em apenas um vínculo docente. Além disso, 11 docentes (57,9%) lecionam em cursos técnicos em Enfermagem, 8 (42,1%) em cursos de graduação, sendo que apenas 1 participante atua simultaneamente em ambos os níveis de ensino.

No que tange à experiência em cargos de gestão acadêmica, 3 participantes (15,8%) relataram já ter exercido função de coordenação, sendo que duas delas detalharam tempo de atuação de 1 ano e 7 anos e 6 meses, respectivamente. Esse dado evidencia que parte do grupo também vivencia dimensões administrativas da docência, ampliando sua experiência formativa.

Quando questionadas sobre formação continuada institucional voltada à docência, 9 participantes (47,4%) afirmaram receber algum tipo de capacitação ofertada pela instituição, como cursos de formação docente, educação continuada e encontros pedagógicos. Entretanto,

10 docentes (52,6%) indicaram não participar de programas institucionais sistemáticos de formação pedagógica.

As respostas abertas revelam que o ingresso na docência ocorreu, em muitos casos, por convite institucional ou oportunidade circunstancial, e não como escolha inicial de carreira. Essa percepção aparece nas falas que indicam que a formação inicial não contemplou preparação pedagógica específica, sendo a docência aprendida “na prática” e “ao longo dos anos”.

A partir desses dados, observa-se que o percurso formativo das enfermeiras docentes caracteriza-se por uma transição da assistência para o ensino, marcada por adaptação progressiva e construção experiencial dos saberes pedagógicos. Esse movimento confirma a literatura que aponta a centralidade da prática assistencial na constituição da identidade docente em Enfermagem (Teixeira, 2015).

Conforme argumenta Shulman (2005), o domínio do conteúdo técnico não é suficiente para o exercício da docência, sendo necessário desenvolver o conhecimento pedagógico do conteúdo. Os dados empíricos indicam que esse desenvolvimento ocorre predominantemente de forma experiencial, muitas vezes desvinculado de formação pedagógica sistematizada.

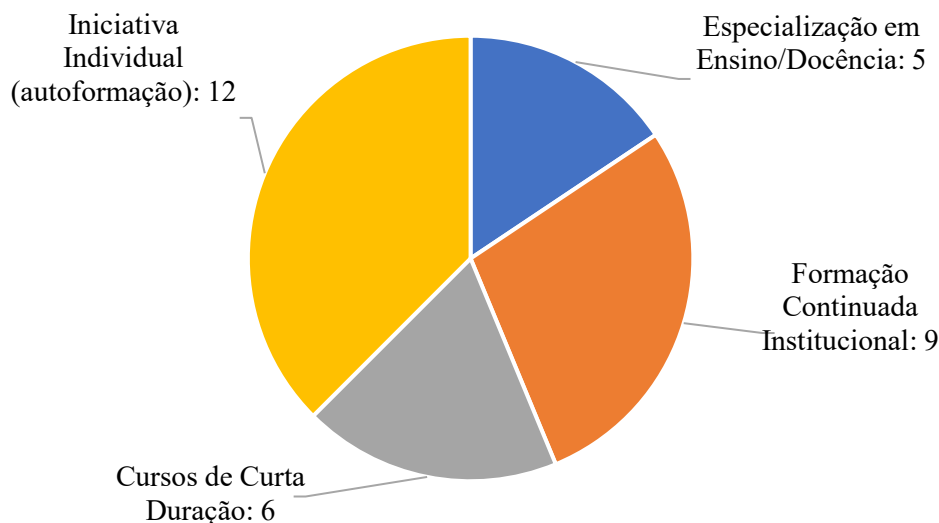
Assim, o percurso de ingresso na docência, conforme evidenciado nos dados da pesquisa, revela-se como processo gradual, situado e fortemente condicionado às trajetórias profissionais anteriores e às oportunidades institucionais, configurando-se como construção progressiva da identidade docente.

4.2.3 Formação pedagógica: presença, lacunas e iniciativas individuais

No que se refere à formação pedagógica, os dados do questionário evidenciam que a preparação para a docência não esteve presente de forma estruturada na formação inicial das participantes. As respostas indicam que os conhecimentos pedagógicos necessários ao exercício docente foram adquiridos majoritariamente após a graduação, por meio de especializações específicas, cursos de curta duração, formação continuada institucional ou iniciativas individuais de autoformação.

A Figura 12 apresenta a distribuição dos principais tipos de formação pedagógica complementar mencionados pelas participantes.

Figura 12 Tipos de formação pedagógica complementar relatados pelas participantes



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Observa-se que 12 participantes relataram desenvolver conhecimentos pedagógicos predominantemente por iniciativa individual, por meio de leitura, troca de experiências, reflexão sobre a prática e busca autônoma por aperfeiçoamento. Além disso, 9 participantes indicaram participação em formações continuadas ofertadas pelas instituições de ensino, enquanto 6 mencionaram cursos de curta duração ou extensão. Apenas 5 relataram possuir especialização formal voltada especificamente para ensino ou docência.

Esse dado evidencia que, embora exista movimento de qualificação pedagógica, ele ocorre de forma predominantemente fragmentada e dependente da iniciativa pessoal. A formação sistematizada para a docência aparece como exceção e não como regra.

As falas das participantes reforçam essa constatação. Algumas afirmam que “a formação não me preparou para dar aulas” ou que “a docência é aprendida na prática, no dia a dia”. Outras destacam que a pós-graduação é “forte na formação de pesquisadores, mas frágil na formação de docentes”. Tais percepções revelam uma lacuna entre formação técnica e preparação pedagógica.

Essa configuração pode ser interpretada à luz de Shulman (2005), ao afirmar que o ensino exige o desenvolvimento do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), isto é, a capacidade de transformar o saber disciplinar em formas didaticamente compreensíveis. Quando a formação inicial prioriza o domínio técnico-científico e negligencia os fundamentos pedagógicos, o docente tende a aprender a ensinar pela experiência, por tentativa e erro.

A análise também dialoga com Tardif (2014), ao sustentar que os saberes docentes são plurais e se constroem na articulação entre saberes da formação profissional, saberes disciplinares e saberes da experiência. No caso das participantes, os saberes experienciais assumem centralidade, uma vez que a prática cotidiana aparece como principal espaço de desenvolvimento pedagógico.

Nóvoa (1992), por sua vez, enfatiza que a formação docente se constrói no percurso profissional, mediante reflexão crítica sobre a prática. Os dados indicam que essa reflexão ocorre, porém de modo individualizado e pouco estruturado institucionalmente, o que reforça a dependência da iniciativa pessoal para suprir lacunas formativas.

Assim, a formação pedagógica das enfermeiras docentes investigadas caracteriza-se por um movimento de busca contínua, frequentemente posterior ao ingresso na docência, evidenciando fragilidades na formação inicial e nas políticas institucionais de desenvolvimento docente. Ao mesmo tempo, revela capacidade de autoformação e compromisso com o aprimoramento, aspectos que emergem como elementos constitutivos da identidade docente em Enfermagem

Estudos recentes na área da educação em Enfermagem têm reforçado a necessidade de integrar de forma mais estruturada a formação pedagógica aos processos formativos do enfermeiro docente. Revisão integrativa conduzida por Silva et al. (2021) identificou que a maioria dos docentes de Enfermagem reconhece lacunas na preparação didático-pedagógica durante a graduação e aponta a necessidade de programas institucionais permanentes de desenvolvimento docente. Os autores destacam que a formação continuada, quando organizada de maneira sistemática e alinhada às demandas reais da prática educativa, contribui significativamente para o fortalecimento da identidade docente e para a qualificação do processo ensino-aprendizagem.

Da mesma forma, estudo publicado por Mello et al. (2022), ao analisar a formação de professores na área da saúde, evidenciou que a ausência de políticas institucionais estruturadas de capacitação pedagógica tende a deslocar para o plano individual a responsabilidade pela qualificação docente. Esse cenário aproxima-se dos achados desta pesquisa, nos quais a iniciativa pessoal aparece como estratégia predominante para suprir lacunas formativas, reforçando a necessidade de políticas institucionais articuladas e contínuas para o desenvolvimento pedagógico na Enfermagem.

4.2.4 Prática docente e construção dos saberes pedagógicos

Os dados do questionário indicam que a prática docente ocupa lugar central na construção dos saberes pedagógicos das participantes. Quando questionadas sobre como desenvolveram seus conhecimentos para atuar na docência (Questão 32), 12 das 19 participantes mencionaram explicitamente a prática cotidiana, a experiência em sala de aula ou a vivência profissional como principais fontes de aprendizagem pedagógica.

Entre as respostas, destacam-se expressões como: “a prática em sala de aula”, “atuando em loco”, “experiências diárias”, “troca de conhecimentos”, “planejamento e diversificação de métodos” e “prática, experiência profissional e interesse em ensinar com qualidade”. Esses relatos evidenciam que a docência é compreendida como espaço formativo permanente, no qual se constroem estratégias de ensino, ajustam-se metodologias e desenvolvem-se habilidades avaliativas.

Na Questão 33, ao refletirem sobre lacunas formativas, diversas participantes afirmaram que a graduação não as preparou para o exercício docente, sendo a aprendizagem do ensinar construída “na prática”, “ao longo dos anos” ou “diante dos desafios da sala de aula”. Tal percepção reforça a centralidade da experiência como dimensão constitutiva do desenvolvimento pedagógico.

A valorização da prática também se expressa nas respostas relativas à importância das diferentes etapas formativas (Questões 34 a 34.4), nas quais a experiência docente aparece com níveis elevados de reconhecimento, frequentemente superando a graduação e a pós-graduação como espaço privilegiado de aprendizagem para o ensino.

A prática da docência aparece, assim, como um laboratório formativo contínuo. Esse resultado encontra respaldo na perspectiva do profissional reflexivo, proposta por Schön (2000), segundo a qual o conhecimento profissional se constrói na ação e sobre a ação. A docência, nesse sentido, não se limita à aplicação de técnicas previamente aprendidas, mas configura-se como processo reflexivo permanente, no qual o docente analisa decisões pedagógicas, confronta dificuldades e reelabora suas estratégias.

Esse entendimento também dialoga com Tardif (2014), ao afirmar que os saberes experienciais ocupam posição central na constituição do saber docente, sendo produzidos no cotidiano do trabalho e na interação com os estudantes.

Entretanto, embora a prática seja reconhecida como fundamental pelas participantes, emergem também limites quando essa experiência não é acompanhada por formação pedagógica sistematizada. Algumas respostas indicam que a ausência de fundamentos teóricos pode levar à reprodução de modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão de

conteúdos, dificultando a incorporação de metodologias ativas e práticas mais críticas e participativas.

Esse resultado converge com os estudos identificados no Estado do Conhecimento, que apontam a centralidade da prática docente como espaço privilegiado de construção dos saberes pedagógicos, especialmente em contextos nos quais a formação didático-pedagógica inicial se mostra insuficiente.

Assim, os dados da pesquisa evidenciam uma tensão constitutiva da docência em Enfermagem: a prática é reconhecida como principal espaço de aprendizagem pedagógica, mas sua potência formativa depende da articulação com referenciais teóricos e políticas institucionais de formação docente.

Essa centralidade da prática na constituição do saber docente também é evidenciada em estudo nacional recente conduzido por Costa et al. (2020), que analisou o desenvolvimento profissional de docentes da área da saúde e identificou que a experiência cotidiana, articulada à reflexão crítica, constitui um dos principais mecanismos de aprendizagem pedagógica. Contudo, os autores ressaltam que a prática isolada não garante inovação metodológica nem consolidação de fundamentos didáticos, sendo necessária sua articulação com referenciais teóricos e espaços institucionais de formação continuada. Tal constatação converge com os achados desta pesquisa, nos quais a prática aparece como eixo estruturante da aprendizagem docente, mas acompanhada do reconhecimento de suas limitações quando desvinculada de fundamentação pedagógica sistematizada.

4.2.5 Percepções sobre preparo pedagógico e desafios iniciais da docência

Os dados do questionário evidenciam que a autoavaliação da prática docente é marcada por percepções ambivalentes, combinando sentimentos de realização com inseguranças iniciais. Quando questionadas sobre como percebem sua atuação docente (Questão 16), 11 participantes (57,9%) classificaram sua prática como “muito boa”, 6 (31,6%) como “boa”, 1 (5,3%) como “regular” e 1 (5,3%) como “excelente”.

Entretanto, ao analisar as respostas abertas referentes às dificuldades enfrentadas (Questão 33), emergem relatos que indicam insegurança, especialmente no início da carreira. Expressões como “fui aprendendo”, “tenho pouca prática na docência”, “dificuldade”, “a formação não me preparou para dar aulas” e “a docência é aprendida no dia a dia” revelam percepção de despreparo pedagógico inicial.

Quando organizadas conforme as fases do ciclo de vida profissional docente propostas por Huberman (2000), observa-se que tais relatos concentram-se predominantemente entre docentes situadas na fase inicial da carreira (até cinco anos de atuação), que correspondem a 52,6% do grupo investigado. Essa fase, segundo Huberman (2000), é caracterizada por experimentação, sobrevivência e construção progressiva da identidade docente.

A presença desses sentimentos também pode ser relacionada à ausência de formação pedagógica sistematizada identificada em itens anteriores do questionário, nos quais apenas 5 participantes relataram possuir especialização formal em docência, enquanto 12 afirmaram desenvolver seus conhecimentos pedagógicos principalmente por meio da prática e da autoformação.

Apesar das inseguranças iniciais, os dados também indicam forte valorização da docência. Na Questão 17, 12 participantes (63,2%) classificaram a docência como “desafiadora”, 4 (21,1%) como “gratificante”, 2 (10,5%) como “estimulante” e apenas 1 (5,3%) como “desmotivadora”. Esses resultados sugerem que, embora o início da carreira seja marcado por tensões, ele também é percebido como espaço de crescimento profissional.

Tais achados dialogam com Freire (1996), ao afirmar que a prática educativa exige compromisso ético, reflexão crítica e formação permanente. A análise dos dados indica que as participantes reconhecem essa necessidade, porém nem sempre dispõem de suporte institucional estruturado, como programas sistemáticos de acompanhamento pedagógico ou formação continuada permanente.

Estudos recentes também evidenciam que lacunas na preparação pedagógica não são fenômeno isolado ao contexto brasileiro. Uma investigação nacional com 257 docentes de Enfermagem nos Estados Unidos identificou que, dependendo do ambiente de ensino, entre 25% e 53% dos participantes relatam sentir-se despreparados e sem confiança para enfrentar desafios relacionados ao ensino, como condução de aulas, gestão de sala e respostas a questões educacionais complexas. Esses achados ressaltam que a insegurança pedagógica e a falta de preparo formal para o exercício docente são questões presentes em múltiplos contextos, o que reforça a importância de políticas formativas estruturadas e contínuas para apoiar o desenvolvimento de competências pedagógicas dos enfermeiros docentes (Randall; Randall, 2025).

Assim, a autoavaliação docente evidenciada na pesquisa revela que o início da carreira é permeado por desafios específicos, especialmente relacionados ao planejamento didático, à condução das aulas e à avaliação da aprendizagem. Ao mesmo tempo, demonstra que a identidade docente é construída progressivamente, a partir da experiência, da reflexão e da

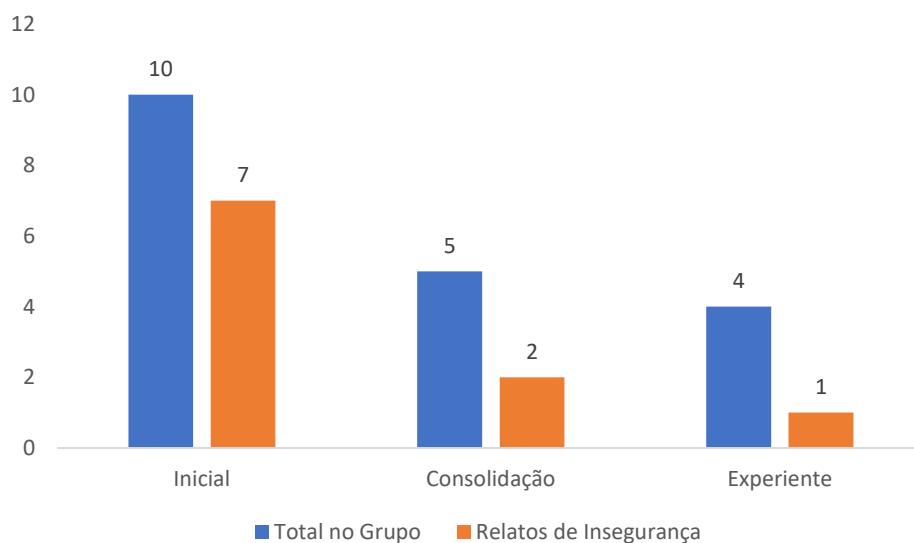
superação das inseguranças iniciais, corroborando os achados identificados no Estado do Conhecimento.

No contexto brasileiro, estudo desenvolvido por Gomes et al. (2023) sobre desafios da docência em Enfermagem evidenciou que o início da carreira docente é marcado por sentimentos de insegurança relacionados ao planejamento didático, à avaliação e à gestão da sala de aula, especialmente quando o docente não possui formação pedagógica prévia estruturada. Os autores ressaltam que programas de mentoria e acompanhamento institucional contribuem significativamente para a redução dessas inseguranças e para o fortalecimento da identidade profissional docente. Esses achados reforçam a necessidade de suporte institucional sistemático, aspecto também evidenciado nos resultados desta pesquisa.

4.2.6 Diferenciação das percepções docentes segundo as fases da carreira

A análise do questionário estruturado possibilitou identificar diferentes percepções dos enfermeiros docentes quando consideradas as distintas fases da carreira, conforme o modelo do ciclo de vida profissional docente proposto por Huberman (2000). A presença de participantes distribuídos entre as fases inicial, de consolidação e experiente permitiu uma leitura comparativa dos dados, evidenciando especificidades formativas e pedagógicas associadas ao tempo de exercício da docência.

Figura 13 Relatos de insegurança pedagógica por fase de carreira



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Entre os docentes iniciantes, com até cinco anos de experiência, observou-se maior recorrência de relatos relacionados à insegurança pedagógica, especialmente no que se refere ao planejamento das aulas, à condução do processo de ensino-aprendizagem e à avaliação dos estudantes. Nessa fase, os participantes tendem a valorizar fortemente a prática cotidiana como principal fonte de aprendizagem docente, indicando que a formação pedagógica ocorre predominantemente no exercício da docência, por meio da tentativa, do erro e da adaptação às demandas institucionais.

Os docentes em fase de consolidação da carreira, com tempo de atuação entre seis e quinze anos, demonstraram percepções mais equilibradas entre a valorização da prática e o reconhecimento da importância da formação pedagógica sistematizada. Nesse grupo, os dados do questionário indicam maior busca por cursos de formação continuada, capacitações institucionais e espaços de reflexão sobre a prática docente. Essa fase caracteriza-se por um movimento de fortalecimento da identidade docente e de maior consciência acerca das limitações da formação inicial, conforme descrito por Huberman (2000).

Já entre os docentes experientes ou seniores, com mais de quinze anos de atuação, as respostas evidenciam uma valorização acentuada do compartilhamento de experiências pedagógicas e do trabalho coletivo como estratégias centrais para o desenvolvimento profissional. Nesse estágio da carreira, a docência é percebida de forma mais reflexiva e segura, com menor ênfase na insegurança inicial e maior foco na orientação de colegas, na construção coletiva do conhecimento pedagógico e na transmissão de saberes experienciais.

Essas diferenças indicam que a construção dos conhecimentos pedagógicos dos enfermeiros docentes não ocorre de maneira homogênea ao longo da carreira, mas se transforma conforme as experiências acumuladas, as oportunidades formativas e o contexto institucional. Os dados do questionário reforçam, assim, a compreensão de que as necessidades pedagógicas variam de acordo com a fase da trajetória profissional, apontando para a importância de políticas de formação docente que considerem essas especificidades.

A diferenciação das percepções docentes ao longo das fases da carreira reafirma tendências identificadas no Estado do Conhecimento, segundo as quais as necessidades formativas, as inseguranças pedagógicas e as estratégias de desenvolvimento profissional variam conforme o tempo de exercício da docência.

4.2.7 Apoio institucional e compartilhamento de experiências

A análise das entrevistas estruturadas (Apêndice B), especialmente das questões referentes às experiências formativas institucionais e ao papel do coletivo docente no desenvolvimento profissional, evidenciou que o apoio institucional e o compartilhamento de experiências pedagógicas são percebidos como elementos relevantes para a consolidação dos conhecimentos docentes.

Entre os seis participantes entrevistados (dois de cada fase da carreira, conforme categorização baseada em Huberman, 2000), quatro relataram participar de espaços institucionais de formação continuada, tais como encontros pedagógicos, reuniões de colegiado e capacitações promovidas pela instituição de ensino. Esses docentes destacaram que os momentos de troca com colegas favorecem o aprimoramento das práticas e a reflexão sobre dificuldades vivenciadas em sala de aula.

Nas respostas às questões que abordavam o suporte institucional e a construção coletiva do saber pedagógico, emergiram relatos que valorizam o diálogo entre pares. Um dos participantes afirmou que “os encontros formativos ajudam a repensar estratégias e ajustar a condução das aulas”, enquanto outro destacou que “a troca com colegas mais experientes contribui para enfrentar inseguranças iniciais”.

Por outro lado, dois entrevistados apontaram fragilidades no apoio institucional, mencionando ausência de acompanhamento pedagógico sistematizado ou formação continuada estruturada. Nesses casos, o desenvolvimento profissional foi descrito como dependente predominantemente da iniciativa individual.

Os dados indicam, portanto, que ambientes institucionais que promovem espaços de diálogo, formação continuada e compartilhamento de vivências contribuem para o fortalecimento da prática docente. Contudo, essa oferta não se apresenta de forma homogênea entre as instituições investigadas.

O compartilhamento de práticas, dificuldades e estratégias de ensino aparece como elemento potencializador da aprendizagem docente, favorecendo a construção coletiva do saber pedagógico. Esse achado dialoga com perspectivas contemporâneas da formação docente que compreendem o desenvolvimento profissional como processo social e colaborativo, e não exclusivamente individual (Tardif, 2014).

Assim, os resultados das entrevistas demonstram que o apoio institucional, quando presente, atua como mediador importante na consolidação da identidade docente e na superação das inseguranças iniciais, reafirmando discussões presentes no Estado do Conhecimento acerca da importância dos espaços coletivos de reflexão para o fortalecimento da docência em Enfermagem.

Estudo publicado por Freitas e Fernandes (2021), ao investigar processos de desenvolvimento docente em cursos da área da saúde, demonstrou que ambientes institucionais que promovem cultura colaborativa, reuniões pedagógicas periódicas e formação continuada estruturada apresentam impacto positivo na qualidade do ensino e na satisfação profissional dos docentes. Segundo os autores, o desenvolvimento profissional docente deve ser compreendido como processo coletivo, relacional e institucionalmente mediado, superando a lógica individualizada da autoformação. Essa perspectiva dialoga diretamente com os achados desta pesquisa, nos quais o apoio institucional, quando presente, é percebido como elemento mediador da consolidação dos saberes pedagógicos.

Síntese interpretativa do questionário estruturado

A análise aprofundada do questionário estruturado evidencia que a formação pedagógica dos enfermeiros docentes se constitui como um processo contínuo, marcado por lacunas na formação inicial, forte valorização da prática docente e busca individual por qualificação pedagógica. Esses elementos reforçam a necessidade de repensar os currículos de Enfermagem e as políticas institucionais de formação docente, de modo a integrar de forma mais consistente os saberes pedagógicos à formação do enfermeiro.

A análise do questionário estruturado possibilitou delinear um panorama ampliado das trajetórias formativas, das percepções pedagógicas e dos desafios enfrentados pelos enfermeiros docentes ao longo de diferentes fases da carreira. Embora esses dados tenham permitido identificar tendências, padrões e tensões relevantes, a complexidade do fenômeno investigado demanda um aprofundamento qualitativo capaz de apreender as experiências, os significados e as reflexões construídas pelos sujeitos em sua prática docente. Nesse sentido, a etapa das entrevistas estruturadas teve como finalidade aprofundar os aspectos identificados no questionário, explorando de forma mais detalhada as vivências relacionadas à formação pedagógica, à construção dos saberes docentes e à identidade profissional, conforme apresentado no subcapítulo seguinte.

4.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS ESTRUTURADAS

Com o objetivo de sintetizar os sentidos atribuídos à docência pelos enfermeiros participantes da pesquisa ao longo das diferentes fases da carreira docente, apresenta-se a Figura

10, que organiza de forma progressiva as percepções, desafios e ressignificações identificadas a partir da análise do questionário estruturado e das entrevistas.

Figura 14 Fases da carreira docente e seus sentidos atribuídos à docência em Enfermagem



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A representação visual evidencia que a docência em Enfermagem se constitui como um processo progressivo e situado, no qual os sentidos atribuídos ao ensinar se transformam ao longo da trajetória profissional. Essa progressão reforça a compreensão da formação pedagógica como um processo contínuo, atravessado por experiências práticas, reflexões sobre a ação e pela articulação interdisciplinar entre saberes da saúde, da educação e das ciências humanas.

Neste subcapítulo, são analisados os dados provenientes das entrevistas estruturadas realizadas com seis enfermeiros docentes, selecionados a partir das diferentes fases da carreira docente (inicial, consolidação e experiente), conforme o modelo do ciclo de vida profissional proposto por Huberman (2000). As entrevistas possibilitaram aprofundar os aspectos identificados no questionário estruturado, explorando as experiências, percepções e

significados atribuídos pelos sujeitos à formação pedagógica e ao exercício da docência em Enfermagem.

A análise foi conduzida com base na análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2011), a partir da leitura exaustiva das transcrições, codificação dos trechos significativos e construção de categorias analíticas. As categorias emergiram do diálogo entre o material empírico, os objetivos da pesquisa e o referencial teórico adotado, permitindo compreender como os enfermeiros docentes constroem seus saberes pedagógicos ao longo da trajetória profissional.

A etapa das entrevistas estruturadas permitiu aprofundar e complexificar os achados oriundos do questionário estruturado, possibilitando compreender não apenas os percursos formativos dos enfermeiros docentes, mas também os sentidos atribuídos por esses sujeitos à docência, à formação pedagógica e aos desafios vivenciados ao longo da carreira. Enquanto o questionário forneceu uma visão panorâmica do perfil formativo e profissional dos participantes, as entrevistas possibilitaram acessar narrativas mais densas, marcadas por reflexões, inseguranças, estratégias de enfrentamento e processos de construção da identidade docente.

Importante destacar que, embora as entrevistas tenham seguido um roteiro estruturado, os participantes tiveram liberdade para aprofundar suas respostas, o que resultou em narrativas densas, marcadas por elementos biográficos, profissionais e institucionais. As falas são apresentadas de forma articulada, preservando o anonimato dos participantes, identificados como E1, E2, E3, E4, E5 e E6.

4.3.1 A docência como percurso não planejado e construção progressiva da identidade docente

A análise das entrevistas estruturadas evidencia que a docência, para a maioria dos enfermeiros participantes, não se configurou como uma escolha inicial no processo de formação acadêmica. Ao contrário, emergiu como um percurso construído progressivamente ao longo da trajetória profissional, frequentemente associado à prática assistencial, a convites institucionais e à ampliação gradual das responsabilidades pedagógicas.

As narrativas revelam que o ingresso na docência ocorreu, em muitos casos, de forma circunstancial, iniciando-se em atividades práticas, supervisão de estágios ou apoio em disciplinas, sem que houvesse uma preparação pedagógica sistematizada prévia. Esse movimento pode ser observado na seguinte fala:

Eu nunca tinha pensado em ser professora. A docência foi acontecendo, primeiro no estágio, depois em aulas práticas, e quando vi já estava dando aula teórica também. No começo eu não tinha formação pedagógica nenhuma, então fui aprendendo muito na prática, observando outros professores e errando bastante até me sentir mais segura (E2).

Esse processo de inserção gradual e não planejada na docência dialoga com a fase de entrada na carreira descrita por Huberman (2000), caracterizada por descobertas, inseguranças e aprendizagens intensivas no cotidiano profissional. As falas indicam que, diante da ausência de formação pedagógica estruturada, os docentes recorreram a estratégias informais de aprendizagem, apoiando-se em experiências anteriores, referências pessoais e observação de colegas mais experientes.

Outro aspecto recorrente nas entrevistas refere-se à tensão inicial entre a identidade profissional do enfermeiro assistencial e a identidade do professor. Alguns participantes relataram dificuldades em reconhecer-se como docentes, especialmente no início da carreira, quando conciliavam a atuação nos serviços de saúde com o exercício da docência:

No começo eu não sabia se eu era mais enfermeira ou mais professora. Parecia que eram duas coisas separadas, e eu ainda não me sentia preparada para ensinar (E4).

Essa tensão identitária é amplamente discutida na literatura sobre formação docente. Nóvoa (1992) e Tardif (2014) destacam que a identidade profissional do professor não é dada a priori, mas construída ao longo do tempo, na intersecção entre história pessoal, formação e contexto de trabalho. No campo da Enfermagem, essa construção é atravessada pela forte centralidade da prática assistencial, que, muitas vezes, se sobrepõe à dimensão pedagógica.

Com o avanço da trajetória profissional, especialmente entre docentes em fase de consolidação e experientes, observa-se uma progressiva integração entre as identidades de enfermeiro e professor. A docência passa a ser compreendida como extensão da prática do cuidado, ressignificando o ato de ensinar como parte constitutiva da profissão:

Hoje eu não separo mais. Ensinar também é cuidar. Eu cuido quando ensino, quando explico, quando acompanho o aluno no estágio (E6).

Essa compreensão da docência como extensão do cuidado revela uma prática que articula saberes pedagógicos, assistenciais e relacionais, evidenciando o caráter interdisciplinar da docência em Enfermagem. Ao integrar dimensões técnicas, éticas e humanas no ato de ensinar, os docentes constroem uma prática formativa que transcende fronteiras disciplinares, aproximando educação e saúde como campos indissociáveis (Ceccim; Feuerwerker, 2004; Morin, 2015). Nessa perspectiva, ensinar configura-se como prática ética e dialógica, comprometida com a formação crítica e humana dos sujeitos, conforme defendido por Freire (1996).

Essa ressignificação da docência aproxima-se da perspectiva freireana de educação como prática ética, dialógica e comprometida com a formação humana (Freire, 1996), reforçando a compreensão da docência em Enfermagem como uma prática social complexa, historicamente situada e construída na relação com o outro.

As narrativas dos participantes aprofundam os achados do Estado do Conhecimento, ao evidenciar que a docência em Enfermagem é frequentemente construída como um percurso não planejado, marcado por processos identitários progressivos, atravessados pela prática assistencial e pelas demandas institucionais.

4.3.2 Formação pedagógica construída na prática e na reflexão sobre a docência

As entrevistas estruturadas indicam que a formação pedagógica dos enfermeiros docentes ocorre, predominantemente, de forma posterior e concomitante ao exercício da docência, sendo construída no cotidiano da prática educativa e na reflexão sobre as experiências vivenciadas em sala de aula e nos campos de estágio. Os participantes relatam que, ao ingressarem na docência, não dispunham de preparo pedagógico sistematizado, o que os levou a desenvolver estratégias próprias de ensino a partir da prática, da observação e da experimentação.

Os relatos dos participantes apontam que o processo de aprender a ensinar esteve fortemente associado ao enfrentamento das dificuldades iniciais da docência, à necessidade de adaptação às turmas e à busca por soluções pedagógicas construídas no próprio exercício profissional. Esse processo é explicitado na fala a seguir:

Quando comecei a dar aula, eu não tinha base pedagógica nenhuma.
Então fui aprendendo fazendo, testando maneiras de explicar melhor,

mudando a forma de avaliar, observando o que dava certo ou não com os alunos. Muitas coisas eu fui construindo sozinha, errando e corrigindo (E3).

Esse modo de aprendizagem docente, ancorado na prática e na experimentação, aproxima-se da noção de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação, proposta por Schön (2000), segundo a qual o profissional constrói conhecimento ao refletir criticamente sobre suas próprias intervenções. No caso dos enfermeiros docentes, a prática pedagógica torna-se um espaço privilegiado de produção de saberes, ainda que, muitas vezes, desprovido de fundamentação teórica sistemática.

Nesse contexto, a formação pedagógica é compreendida pelos docentes como um processo em constante construção, que se desenvolve na articulação entre experiência, reflexão e interação com outros sujeitos do contexto educativo, e não como um conjunto de técnicas previamente adquiridas.

Essa forma de construção da formação pedagógica evidencia um processo essencialmente interdisciplinar, no qual os enfermeiros docentes articulam saberes provenientes da prática assistencial, da pedagogia e das ciências humanas para responder às demandas do ensino. Ao aprender a ensinar no próprio exercício da docência, os participantes mobilizam conhecimentos técnicos, éticos, relacionais e pedagógicos, configurando uma prática formativa que ultrapassa fronteiras disciplinares e integra diferentes campos do saber.

Um aspecto recorrente nas entrevistas diz respeito à observação de docentes mais experientes como estratégia formativa, especialmente nos primeiros anos de atuação na docência. Os participantes relatam que aprenderam a ensinar observando colegas mais experientes, apropriando-se de métodos, posturas e estratégias didáticas que julgavam eficazes, como exemplificado no trecho:

Eu fui aprendendo muito olhando outros professores. Via como eles explicavam, como conduziam a aula, como avaliavam. Muitas coisas eu fui adaptando para o meu jeito de ensinar (E1).

Essa forma de aprendizagem informal reforça a centralidade dos saberes experienciais na constituição da prática docente em Enfermagem, conforme discutido por Tardif (2014), que se constroem no exercício cotidiano da profissão e nas interações com outros docentes.

Entretanto, embora esses saberes sejam fundamentais, os próprios participantes reconhecem seus limites quando não articulados a conhecimentos pedagógicos mais sistematizados.

A reflexão crítica sobre a prática aparece como um elemento que se intensifica com o tempo de atuação docente. Docentes em fase de consolidação e experientes demonstram maior consciência sobre a necessidade de repensar continuamente suas estratégias pedagógicas, reconhecendo que ensinar exige mais do que domínio do conteúdo técnico-científico:

Com o tempo eu fui percebendo que só saber o conteúdo não bastava. Eu precisava pensar em como o aluno aprende, como explicar melhor, como avaliar de forma mais justa. Isso veio muito da prática, mas também da reflexão sobre o que eu estava fazendo (E5).

Essa percepção dialoga diretamente com Shulman (2005), ao destacar que o ensino exige a construção do **conhecimento pedagógico do conteúdo**, isto é, a capacidade de transformar o saber disciplinar em formas compreensíveis aos estudantes. As falas evidenciam que esse conhecimento foi sendo desenvolvido progressivamente, muitas vezes sem suporte institucional estruturado, mas a partir da experiência e da reflexão individual.

Apesar da valorização da prática como espaço formativo, os participantes reconhecem seus limites quando não articulada a fundamentos pedagógicos sistematizados, o que pode comprometer a intencionalidade e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. A ausência de bases teóricas sólidas é reconhecida como um fator que pode limitar a qualidade do ensino e gerar insegurança docente, reforçando a importância de políticas institucionais de formação continuada que articulem teoria e prática de forma integrada.

As experiências relatadas pelos entrevistados dialogam diretamente com o Estado do Conhecimento, que aponta a prática e a reflexão sobre a ação como eixos centrais da construção dos saberes pedagógicos dos enfermeiros docentes, sobretudo diante das lacunas da formação inicial.

4.3.3 Fragilidades da formação pedagógica inicial e estratégias de compensação

As entrevistas estruturadas revelam fragilidades significativas na formação pedagógica inicial dos enfermeiros docentes, especialmente no que se refere ao planejamento didático, às metodologias de ensino e aos processos avaliativos. Os participantes relatam que a graduação em Enfermagem, de modo geral, não os preparou adequadamente para o exercício da docência,

apresentando lacunas no que se refere ao planejamento didático, às metodologias de ensino, aos processos avaliativos e à compreensão dos fundamentos pedagógicos do ensino superior e técnico.

As narrativas dos participantes indicam que a formação inicial em Enfermagem esteve fortemente orientada para o desenvolvimento de competências assistenciais, com pouca ênfase na preparação para o exercício da docência. Essa fragilidade formativa manifesta-se de maneira concreta nos relatos dos docentes, especialmente no início da carreira, conforme expresso na fala a seguir:

Na graduação a gente aprende muito a ser enfermeiro assistencial, mas não aprende a ensinar. Quando comecei a dar aula, senti muita falta disso. Eu sabia o conteúdo, mas não sabia como organizar uma aula, como avaliar, como lidar com as dificuldades dos alunos (E1).

Esse relato sintetiza uma crítica recorrente nas entrevistas: a compreensão de que o domínio do conteúdo técnico-científico, embora indispensável, não garante competência pedagógica. Tal constatação dialoga diretamente com Shulman (2005), ao afirmar que o ensino exige conhecimentos específicos que ultrapassam o saber disciplinar, incluindo a compreensão de como os estudantes aprendem e de como o conteúdo pode ser pedagogicamente transformado.

Nesse cenário, a autoformação assume papel central no desenvolvimento profissional docente, funcionando simultaneamente como estratégia de fortalecimento pedagógico e como resposta às lacunas institucionais percebidas pelos participantes.

Diante dessas fragilidades, os participantes relatam a adoção de diferentes **estratégias de compensação** para suprir a ausência de formação pedagógica inicial. Entre essas estratégias, destacam-se a busca por cursos de formação continuada, especializações na área educacional, participação em capacitações institucionais e o investimento em processos informais de aprendizagem, como a troca de experiências com colegas e a autoformação.

Essas estratégias são evidenciadas na seguinte fala:

Depois que comecei a dar aula, fui atrás de cursos, especialização, tudo que pudesse me ajudar a entender melhor como ensinar. Muita coisa eu fui aprendendo sozinha, lendo, conversando com outros professores, tentando melhorar a cada semestre (E3).

Embora essas iniciativas expressem o compromisso dos docentes com a qualidade do ensino, as entrevistas indicam que tais movimentos ocorrem majoritariamente de forma individualizada e pouco sistematizada. A responsabilidade pela formação pedagógica recai, assim, sobre o próprio docente, evidenciando a fragilidade das políticas institucionais de apoio à docência.

Outro aspecto crítico identificado nas entrevistas refere-se à ausência de acompanhamento pedagógico nos primeiros anos de atuação docente, período marcado por inseguranças e aprendizagem intensiva. Os participantes relatam que ingressaram na docência sem orientação sistemática, supervisão pedagógica ou espaços institucionais estruturados para discussão das práticas de ensino, como exemplificado no trecho:

Quando comecei a dar aula, ninguém me orientou. Era chegar e dar aula. Se desse certo, ótimo; se não, a gente que tinha que se virar (E4).

Esse cenário contribui para a naturalização de práticas pedagógicas baseadas na reprodução de modelos tradicionais de ensino, muitas vezes centrados na transmissão de conteúdos, dificultando a incorporação de metodologias ativas e abordagens pedagógicas mais críticas. Freire (1996) alerta que a ausência de reflexão crítica sobre a prática tende a reforçar modelos educativos bancários, nos quais o processo de ensino-aprendizagem se limita à transferência de informações.

Com o avanço da carreira, especialmente entre docentes em fase de consolidação e experientes, observa-se uma maior consciência acerca dessas fragilidades formativas. Os participantes passam a reconhecer a necessidade de formação pedagógica contínua e defendem a institucionalização de políticas de apoio à docência, que considerem as especificidades da Enfermagem e as diferentes fases da carreira docente:

Hoje eu vejo que isso deveria vir desde a graduação e continuar depois. Não pode ficar só na boa vontade do professor. A instituição precisa assumir essa formação também (E6).

Esses achados reforçam a compreensão de que a formação pedagógica do enfermeiro docente não pode ser tratada como responsabilidade exclusiva do indivíduo, mas deve ser compreendida como um compromisso institucional e político. A análise das entrevistas

evidência, portanto, a necessidade de repensar os currículos de Enfermagem e as políticas de formação docente, de modo a integrar, de forma mais consistente, os saberes pedagógicos ao longo de toda a trajetória profissional.

As fragilidades da formação pedagógica inicial e as estratégias de compensação identificadas nas entrevistas corroboram discussões recorrentes no Estado do Conhecimento, que evidenciam a insuficiência da preparação pedagógica na graduação em Enfermagem e a responsabilização individual do docente por sua formação continuada.

4.3.4 Apoio institucional, formação continuada e perspectivas de fortalecimento da docência em Enfermagem

As entrevistas estruturadas indicam que o apoio institucional constitui um elemento central para o fortalecimento da docência em Enfermagem, especialmente no que se refere à formação pedagógica contínua dos enfermeiros docentes. Os participantes relatam que a presença — ou ausência — de políticas institucionais voltadas à docência impacta diretamente a qualidade do ensino, a segurança profissional e a consolidação da identidade docente.

De modo recorrente, as falas indicam que as instituições de ensino ainda apresentam fragilidades na oferta de políticas sistematizadas de formação pedagógica, acompanhamento docente e reflexão coletiva sobre a prática educativa. Esses aspectos impactam diretamente a segurança profissional e a qualidade do ensino. Essa percepção é reforçada nos relatos dos participantes, que destacam a oferta esporádica de ações formativas, conforme exemplificado na fala a seguir:

A gente até tem algumas capacitações, mas são pontuais. Não existe um acompanhamento contínuo, algo que ajude o professor a crescer pedagogicamente ao longo do tempo (E5).

Essa percepção reforça a ideia de que a formação pedagógica, quando não institucionalizada, tende a assumir um caráter fragmentado e descontextualizado, limitando seu potencial transformador. Nóvoa (1992) destaca que o desenvolvimento profissional docente não se constrói por meio de ações isoladas, mas a partir de processos formativos contínuos, coletivos e situados no contexto real de trabalho.

As entrevistas também ressaltam a importância dos espaços coletivos de troca de experiências entre docentes, compreendidos como dispositivos formativos que favorecem o

compartilhamento de práticas, dificuldades e estratégias pedagógicas. Os participantes reconhecem que o diálogo com os pares, a partilha de dificuldades e a construção conjunta de estratégias pedagógicas contribuem significativamente para o fortalecimento da prática docente, especialmente em contextos marcados por inseguranças iniciais e lacunas formativas:

O que mais me ajudou foi conversar com outros professores, trocar experiências, ouvir como eles lidavam com certas situações. Isso faz muita diferença (E2).

O compartilhamento de experiências pedagógicas entre os docentes fortalece a construção coletiva dos saberes docentes e contribui para a superação de dificuldades enfrentadas no cotidiano da prática educativa. Esses espaços de interação docente favorecem a construção de saberes pedagógicos compartilhados, aproximando-se da concepção de desenvolvimento profissional como processo social, defendida por Tardif (2014). A docência deixa de ser uma prática solitária e passa a ser compreendida como uma atividade coletiva, sustentada pelo diálogo e pela reflexão conjunta.

Nesse sentido, o apoio institucional não se limita à oferta de cursos ou capacitações pontuais, mas envolve a construção de uma cultura formativa que reconheça a docência como prática complexa e coletiva.

Os relatos indicam que docentes em fases mais avançadas da carreira tendem a assumir um papel formativo junto aos colegas iniciantes, atuando como referências pedagógicas e contribuindo para a socialização profissional no contexto institucional. Essa dinâmica evidencia o potencial formativo presente nas próprias instituições, desde que haja reconhecimento e valorização desses saberes experienciais:

Hoje eu tento ajudar os professores que estão começando, porque sei como é difícil no início. A gente aprende muito quando compartilha (E6).

Esse movimento dialoga com o modelo do ciclo de vida profissional docente proposto por Huberman (2000), ao indicar que docentes experientes podem desempenhar papel estratégico no apoio e na formação dos iniciantes, fortalecendo a cultura institucional e a qualidade do ensino.

Por fim, as falas apontam para a necessidade de repensar as políticas institucionais de formação docente em Enfermagem, de modo a integrar a dimensão pedagógica como eixo estruturante da prática profissional. Os participantes defendem a criação de programas permanentes de formação continuada, acompanhamento pedagógico nos primeiros anos de docência e espaços institucionais de reflexão crítica sobre o ensino, articulando teoria, prática e experiência.

Essas perspectivas indicam que o fortalecimento da docência em Enfermagem depende de um compromisso institucional com a formação pedagógica, reconhecendo o ensino como prática complexa, que exige investimento contínuo, suporte coletivo e valorização dos saberes docentes. Tal compreensão contribui para superar a lógica individualizante da formação e avançar na construção de uma docência mais reflexiva, crítica e socialmente comprometida.

As percepções dos participantes acerca do apoio institucional reforçam os apontamentos do Estado do Conhecimento, segundo os quais a consolidação da docência em Enfermagem demanda políticas institucionais de formação continuada, espaços coletivos de reflexão e reconhecimento dos saberes docentes.

A ausência ou fragilidade de políticas institucionais de formação pedagógica também limita o fortalecimento de práticas interdisciplinares, uma vez que a construção de saberes integrados demanda espaços coletivos de diálogo, reflexão e troca entre diferentes áreas do conhecimento.

De modo geral, os achados das entrevistas estruturadas aprofundam e densificam as discussões apresentadas no Estado do Conhecimento, evidenciando que a formação pedagógica dos enfermeiros docentes se constitui como um processo complexo, situado e atravessado por dimensões individuais, institucionais e históricas. Essas perspectivas reforçam que o fortalecimento da docência em Enfermagem depende de um compromisso institucional com a formação pedagógica contínua, aspecto retomado nas Considerações Finais deste estudo ao se discutir suas implicações para a formação de enfermeiros docentes.

4.4 SÍNTESE ANALÍTICA DO CAPÍTULO

A análise e discussão dos dados empíricos apresentados neste capítulo evidenciam que a formação pedagógica dos enfermeiros docentes se constitui como um processo complexo, progressivo e fortemente condicionado pelas trajetórias profissionais, pelas experiências vivenciadas no exercício da docência e pelas condições institucionais de apoio ao ensino. A articulação entre os dados do questionário estruturado e das entrevistas estruturadas permitiu

compreender tanto as tendências gerais do grupo investigado quanto os sentidos e significados atribuídos pelos docentes à sua formação e prática pedagógica.

Os resultados do questionário estruturado possibilitaram delinear o perfil sociodemográfico, formativo e profissional dos participantes, evidenciando a predominância de docentes em fase adulta, com trajetórias profissionais consolidadas e diferentes tempos de exercício da docência. Esses dados revelam que a docência em Enfermagem, para a maioria dos respondentes, não se configurou como uma escolha inicial, mas como um percurso construído gradualmente a partir da prática assistencial e de oportunidades institucionais. A organização dos participantes segundo as fases da carreira docente, com base no modelo de Huberman, evidenciou que as percepções sobre preparo pedagógico, desafios da docência e necessidades formativas variam conforme o tempo de exercício profissional, sendo mais intensas nos estágios iniciais da carreira, o que contribui para compreender de que modo os saberes pedagógicos são mobilizados e reconstruídos ao longo do desenvolvimento profissional docente.

Ainda no âmbito do questionário, destacou-se a presença de lacunas significativas na formação pedagógica inicial, com forte valorização da prática docente como principal espaço de aprendizagem pedagógica. Os dados indicam que os saberes docentes são construídos predominantemente no cotidiano do ensino, por meio da experiência, da observação de outros professores e da reflexão sobre a prática, o que reforça a centralidade dos saberes experienciais na constituição da docência em Enfermagem. Ao mesmo tempo, a análise evidencia limites dessa aprendizagem quando desvinculada de fundamentos pedagógicos sistematizados, apontando para a necessidade de políticas institucionais de formação docente mais estruturadas.

As entrevistas estruturadas aprofundaram esses achados ao revelar, de forma mais densa, os processos de construção da identidade docente, as fragilidades da formação pedagógica inicial e as estratégias mobilizadas pelos enfermeiros para suprir tais lacunas. As narrativas evidenciam que o ingresso na docência é marcado por inseguranças, tensões identitárias e aprendizagem intensiva, especialmente nos primeiros anos de atuação, período em que os docentes relatam ausência de acompanhamento pedagógico e suporte institucional sistemático.

Ao longo da trajetória profissional, observa-se uma progressiva integração entre a identidade do enfermeiro assistencial e a identidade docente, com a docência sendo ressignificada como extensão da prática do cuidado. Essa ressignificação contribui para o fortalecimento da identidade docente e para a construção de práticas pedagógicas mais

reflexivas, embora permaneça condicionada às oportunidades de formação continuada e aos espaços institucionais de diálogo e troca de experiências.

As entrevistas também evidenciaram que, diante das fragilidades formativas, os enfermeiros docentes recorrem a estratégias individuais de compensação, como cursos de formação continuada, especializações e processos de autoformação. Embora tais iniciativas expressem compromisso com a qualidade do ensino, os dados revelam que a responsabilização individual pela formação pedagógica ainda predomina, reforçando a fragilidade das políticas institucionais de apoio à docência.

Por fim, os achados do Capítulo 4 indicam que o fortalecimento da docência em Enfermagem demanda a construção de políticas institucionais que reconheçam a formação pedagógica como eixo estruturante da prática docente, articulando formação inicial, acompanhamento nos primeiros anos de carreira e processos contínuos de desenvolvimento profissional. A análise empírica realizada, em diálogo com o Estado do Conhecimento, evidencia que a formação do enfermeiro docente não pode ser compreendida como um processo isolado ou espontâneo, mas como uma construção social, histórica e institucionalmente situada.

Embora os achados empíricos dialoguem amplamente com o Estado do Conhecimento, algumas nuances emergem a partir das narrativas dos participantes que tensionam, sem contradizer, a literatura analisada. Observa-se que, diferentemente do tom crítico predominante nos estudos revisados — que enfatizam a ausência de formação pedagógica como um déficit formativo —, alguns enfermeiros docentes não percebem essa lacuna como um obstáculo significativo à sua atuação. Para esses sujeitos, a prática assistencial, a experiência cotidiana e o aprender fazendo são compreendidos como suficientes para o desenvolvimento das competências docentes, o que indica um processo de naturalização da aprendizagem prática e de ressignificação da docência ao longo da trajetória profissional. Esse achado não nega a importância da formação pedagógica sistematizada, mas revela como os sentidos atribuídos à docência são construídos de forma situada, atravessados por condições institucionais, histórias profissionais e concepções de ensino e aprendizagem.

Em síntese, os achados do capítulo evidenciam que a formação pedagógica dos enfermeiros docentes se constitui como um processo interdisciplinar, construído na articulação entre educação, saúde e ciências humanas, na medida em que mobiliza saberes técnicos, pedagógicos, éticos e relacionais no exercício da docência, reafirmando a pertinência desta investigação no âmbito de um programa de pós-graduação interdisciplinar.

5 DISCUSSÃO INTEGRADA: FORMAÇÃO DOCENTE, SABERES PEDAGÓGICOS E INTERDISCIPLINARIDADE

Este capítulo tem como objetivo promover uma discussão integrada entre os achados empíricos desta pesquisa e o referencial teórico analisado no Estado do Conhecimento, buscando aprofundar a compreensão sobre a formação pedagógica dos enfermeiros docentes e os saberes mobilizados no exercício da docência. Diferentemente do capítulo anterior, voltado à análise dos dados, a presente seção propõe uma articulação interpretativa que permite compreender os resultados à luz das contribuições teóricas da educação, da Enfermagem e das ciências humanas, evidenciando o caráter interdisciplinar da docência em Enfermagem e da formação docente investigada.

5.1 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENFERMEIRO DOCENTE À LUZ DO ESTADO DO CONHECIMENTO E DOS ACHADOS EMPÍRICOS

A discussão integrada entre o Estado do Conhecimento e os achados empíricos desta pesquisa evidencia uma convergência significativa quanto à compreensão da formação pedagógica do enfermeiro docente como um processo marcado por lacunas estruturais na formação inicial e pela centralidade da prática profissional como espaço privilegiado de aprendizagem pedagógica. A literatura analisada aponta, de forma recorrente, que os cursos de graduação em Enfermagem historicamente priorizam a formação técnico-assistencial, relegando a formação pedagógica a um plano secundário ou inexistente, especialmente no que se refere à preparação para o exercício da docência (Teixeira, 2015; Zamproga, 2015; Borba; Amestoy, 2018).

Os dados empíricos corroboram amplamente esse diagnóstico, ao revelar que a maioria dos enfermeiros docentes participantes da pesquisa não recebeu, durante a graduação, formação pedagógica sistematizada que os preparasse para o ensino. Esse achado dialoga com estudos recentes que evidenciam fragilidades na preparação didático-pedagógica na formação superior em saúde, marcada historicamente pela centralidade técnico-assistencial (Freitas; Fernandes, 2021; Mello *et al.*, 2022). A docência emerge, tanto na literatura quanto nas narrativas dos participantes, como um campo profissional assumido de forma progressiva, muitas vezes a partir da prática assistencial e de convites institucionais, sem planejamento prévio ou preparação específica para o exercício pedagógico. Tal configuração reforça a compreensão de

que a formação docente na área da saúde ainda se estrutura predominantemente como percurso posterior e complementar, e não como dimensão constitutiva da formação inicial.

Entretanto, ao dialogar com o Estado do Conhecimento, os achados empíricos permitem avançar para além de uma leitura exclusivamente deficitária da formação pedagógica. Embora parte da literatura enfatize a ausência de preparação didática como problema estrutural que compromete a qualidade da docência (Gomes et al., 2023; Silva et al., 2021), as narrativas dos enfermeiros docentes revelam que essa ausência nem sempre é vivenciada subjetivamente como obstáculo intransponível. Para parte dos participantes, a prática docente, a experiência profissional acumulada e a reflexão sobre o cotidiano do ensino são compreendidas como suficientes para a construção dos saberes necessários à docência. Essa percepção encontra respaldo na concepção de saberes experienciais discutida por Tardif (2014), segundo a qual o conhecimento profissional se constrói no exercício da prática, bem como na noção de profissional reflexivo proposta por Schön (2000), que reconhece a reflexão sobre a ação como dimensão constitutiva do desenvolvimento docente.

Esse tensionamento não contradiz o Estado do Conhecimento, mas o complexifica, ao evidenciar que a formação pedagógica é vivenciada de maneira situada, atravessada por trajetórias profissionais, condições institucionais e concepções individuais sobre ensinar e aprender. Tal achado dialoga com perspectivas críticas da formação docente que reconhecem a centralidade da experiência e dos saberes construídos na prática, sem, contudo, desconsiderar a importância de fundamentos pedagógicos sistematizados (Tardif, 2014; Schön, 2000).

A análise integrada também evidencia que a formação pedagógica dos enfermeiros docentes ocorre, predominantemente, de forma posterior e fragmentada, por meio de cursos de curta duração, especializações, capacitações institucionais pontuais ou iniciativas individuais de formação continuada. Esse aspecto, amplamente discutido na literatura, é reforçado pelos dados empíricos, que revelam uma responsabilização individual dos docentes pela busca de qualificação pedagógica, em detrimento de políticas institucionais estruturadas de formação docente.

Nesse sentido, a convergência entre o Estado do Conhecimento e os achados da pesquisa evidencia que a formação pedagógica do enfermeiro docente permanece fortemente dependente do engajamento individual, da experiência acumulada e da capacidade reflexiva do profissional. A ausência de programas institucionais contínuos de acompanhamento pedagógico, especialmente nos primeiros anos de docência, contribui para que a aprendizagem do ensinar ocorra de forma solitária, marcada por tentativas, erros e ajustes progressivos.

Outro ponto de articulação relevante entre teoria e empiria refere-se à compreensão da docência como prática que exige a mobilização de saberes específicos, distintos do domínio técnico-científico da Enfermagem. A literatura enfatiza que ensinar implica transformar o conhecimento disciplinar em formas pedagogicamente compreensíveis aos estudantes, exigindo a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 2005). Os achados empíricos revelam que essa transformação ocorre, em grande medida, no exercício da docência, à medida que os enfermeiros docentes aprendem a planejar, explicar, avaliar e mediar o processo de ensino-aprendizagem a partir da experiência concreta.

Assim, a discussão integrada permite afirmar que a formação pedagógica do enfermeiro docente não se configura como um processo linear, homogêneo ou previamente estruturado, mas como uma construção progressiva, marcada por tensões entre formação inicial, prática profissional e exigências institucionais. Ao articular os achados empíricos com o Estado do Conhecimento, evidencia-se que a docência em Enfermagem é atravessada por desafios históricos e contemporâneos que demandam a ampliação do debate sobre políticas de formação docente, currículos de graduação e espaços institucionais de desenvolvimento profissional.

Essa compreensão teórica encontra respaldo nos dados empíricos produzidos nesta pesquisa, uma vez que os enfermeiros docentes relataram que a docência foi sendo construída gradualmente ao longo da trajetória profissional, sem preparo pedagógico sistematizado prévio, com forte aprendizagem no exercício da prática. Como expressa um dos participantes:

Eu nunca tinha pensado em ser professora. A docência foi acontecendo aos poucos, primeiro no estágio, depois em aula prática, até que me vi assumindo disciplinas teóricas (E2).

Por fim, esta análise reforça que a formação pedagógica do enfermeiro docente deve ser compreendida como um processo social, histórico e institucionalmente situado, cuja complexidade só pode ser apreendida a partir de uma abordagem interdisciplinar que articule educação, saúde e ciências humanas. Essa compreensão sustenta a necessidade de deslocar a formação pedagógica do âmbito exclusivamente individual para o campo das responsabilidades institucionais e coletivas, ampliando as possibilidades de fortalecimento da docência em Enfermagem.

5.2 SABERES PEDAGÓGICOS, IDENTIDADE DOCENTE E FASES DA CARREIRA PROFISSIONAL

A compreensão dos saberes pedagógicos mobilizados pelos enfermeiros docentes exige considerar a docência como uma prática profissional construída ao longo do tempo, atravessada por processos identitários, experiências formativas e condições institucionais. A articulação entre os achados empíricos desta pesquisa e o referencial teórico permite compreender que os saberes docentes não são adquiridos de forma imediata ou exclusivamente por meio da formação inicial, mas se constituem progressivamente ao longo das fases da carreira profissional.

O modelo do ciclo de vida profissional docente, proposto por Huberman (2000), oferece um aporte analítico relevante para interpretar as diferenças observadas nas percepções, estratégias e sentidos atribuídos à docência pelos enfermeiros participantes da pesquisa. Ao considerar as fases de entrada, consolidação e maturidade na carreira, torna-se possível compreender como os saberes pedagógicos e a identidade docente se transformam ao longo do tempo, em resposta às experiências vivenciadas no exercício da docência.

As falas dos entrevistados evidenciam que essa construção identitária se intensifica ao longo da trajetória profissional, especialmente entre docentes em fase de consolidação e experientes, que passam a integrar de forma mais consciente os papéis de enfermeiro e professor. Esse movimento pode ser observado na seguinte fala:

Hoje eu não separo mais ser enfermeira e ser professora. Ensinar também é cuidar, orientar, acompanhar o aluno (E6).

Nos estágios iniciais da carreira, os achados empíricos evidenciam que os enfermeiros docentes enfrentam sentimentos recorrentes de insegurança pedagógica, especialmente no que se refere ao planejamento das aulas, à avaliação da aprendizagem e à condução do processo educativo. Nesse período, os saberes pedagógicos mobilizados são predominantemente experienciais, construídos no cotidiano da prática docente, por meio da tentativa, do erro e da observação de colegas mais experientes. Essa dinâmica formativa dialoga diretamente com a concepção de saberes experienciais discutida por Tardif (2014), segundo a qual o conhecimento docente se constrói na prática e a partir dela.

À medida que o enfermeiro avança na carreira docente, especialmente na fase de consolidação profissional, observa-se uma ampliação da capacidade reflexiva sobre a própria prática pedagógica. Os saberes docentes deixam de ser mobilizados apenas de forma intuitiva e passam a ser progressivamente sistematizados, por meio da reflexão crítica sobre a ação,

conforme proposto por Schön (2000). Nesse estágio, os docentes demonstram maior consciência sobre os processos de ensino-aprendizagem, reconhecendo a necessidade de adaptar metodologias, diversificar estratégias didáticas e repensar formas de avaliação.

A consolidação da carreira docente também favorece a integração entre os saberes técnicos da Enfermagem e os saberes pedagógicos, aproximando-se do conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo, desenvolvido por Shulman (2005). Os achados empíricos indicam que os enfermeiros docentes passam a compreender que o domínio do conteúdo técnico-científico, embora fundamental, não é suficiente para o ensino, exigindo a capacidade de transformar esse conhecimento em formas compreensíveis, contextualizadas e significativas para os estudantes.

Nos estágios mais avançados da carreira, os dados revelam uma ressignificação mais profunda da identidade docente. A docência deixa de ser percebida como uma atividade complementar ou secundária em relação à prática assistencial e passa a ser compreendida como uma dimensão constitutiva da identidade profissional. Nesse momento, observa-se maior segurança pedagógica, maior compromisso ético com a formação dos estudantes e uma compreensão ampliada do papel social do professor, aspectos que dialogam com as reflexões de Nóvoa (1992) sobre a construção da identidade docente como um processo histórico e relacional.

A articulação entre saberes pedagógicos e identidade docente revela-se, portanto, indissociável das fases da carreira profissional. Os achados empíricos demonstram que a identidade docente dos enfermeiros não é dada a priori, mas construída progressivamente, na intersecção entre formação, prática profissional e contexto institucional. Essa construção identitária é atravessada por tensões, especialmente no início da carreira, quando os enfermeiros precisam conciliar a identidade assistencial com as exigências da docência.

A análise integrada também evidencia que os saberes pedagógicos mobilizados pelos enfermeiros docentes extrapolam o domínio técnico e didático, incorporando dimensões éticas, relacionais e humanas do processo educativo. A docência em Enfermagem, conforme revelado pelos achados, aproxima-se da concepção freireana de educação como prática ética, dialógica e comprometida com a formação humana (Freire, 1996), na medida em que envolve cuidado, escuta, mediação e responsabilidade social.

Assim, ao articular os achados empíricos com o referencial teórico, este subcapítulo reforça a compreensão de que os saberes pedagógicos dos enfermeiros docentes são construídos de forma processual e situada, variando conforme as fases da carreira e os contextos de atuação. Essa perspectiva contribui para deslocar a formação pedagógica de uma lógica pontual e

individual para uma compreensão mais ampla, que reconhece a docência como prática social complexa, historicamente construída e institucionalmente condicionada.

5.3 INTERDISCIPLINARIDADE NA DOCÊNCIA EM ENFERMAGEM: ENTRE EDUCAÇÃO, SAÚDE E CIÊNCIAS HUMANAS

A docência em Enfermagem, conforme evidenciado pelos achados desta pesquisa, configura-se como uma prática intrinsecamente interdisciplinar, construída na articulação entre saberes da educação, da saúde e das ciências humanas. Essa interdisciplinaridade não se manifesta apenas como um princípio teórico ou como uma diretriz institucional, mas como uma dimensão concreta do exercício docente, presente nas relações pedagógicas, nas estratégias de ensino e na mediação dos processos de aprendizagem.

O diálogo entre o Estado do Conhecimento e os dados empíricos permite compreender que a formação pedagógica dos enfermeiros docentes mobiliza conhecimentos que extrapolam os limites disciplinares da Enfermagem, exigindo a integração de dimensões técnicas, pedagógicas, éticas, relacionais e humanas. A prática docente analisada evidencia que ensinar Enfermagem envolve não apenas a transmissão de conteúdos técnico-científicos, mas a formação de sujeitos críticos, éticos e comprometidos com o cuidado, o que demanda aportes conceituais e metodológicos provenientes de diferentes campos do saber.

Os achados empíricos revelam que os enfermeiros docentes recorrem, de forma recorrente, a referenciais da educação para compreender os processos de ensino-aprendizagem, planejar aulas, avaliar o desempenho discente e refletir sobre sua prática pedagógica. Ao mesmo tempo, mobilizam saberes das ciências humanas para lidar com aspectos subjetivos, relacionais e éticos da docência, como a escuta dos estudantes, a mediação de conflitos, a construção de vínculos e o reconhecimento das singularidades presentes no contexto educativo. Essa articulação evidencia a docência em Enfermagem como um espaço de convergência entre diferentes racionalidades, saberes e modos de compreender o humano.

A interdisciplinaridade também se expressa na forma como os enfermeiros docentes ressignificam a docência como extensão da prática do cuidado. Os dados empíricos indicam que ensinar é compreendido como um ato que envolve responsabilidade ética, compromisso com o outro e atenção às dimensões humanas do processo educativo, aproximando-se das concepções de cuidado presentes nas ciências humanas e sociais. Essa compreensão dialoga com a perspectiva freireana de educação como prática ética e relacional, na qual ensinar implica compromisso com o outro e com sua autonomia (Freire, 1996). No campo da Enfermagem, tal

entendimento aproxima-se das concepções de cuidado como prática social e humanizada, nas quais o ato profissional ultrapassa a dimensão técnica e incorpora valores éticos e relacionais (Pires, 2013). Assim, a docência passa a ser compreendida não apenas como transmissão de conteúdos, mas como prática formativa, relacional e social.

Nesse contexto, a docência em Enfermagem pode ser compreendida como prática situada na interface entre campos disciplinares distintos, na qual a formação pedagógica se constrói a partir da articulação entre saberes científicos, experiências profissionais e valores humanos. Essa perspectiva encontra respaldo nas concepções de interdisciplinaridade propostas por Fazenda (2011), ao afirmar que a integração de saberes pressupõe diálogo, cooperação e superação de fragmentações disciplinares. Também dialoga com Japiassu (1976), ao reconhecer a complexidade dos fenômenos sociais e educacionais como exigência de múltiplas abordagens. No campo contemporâneo da educação em saúde, estudos recentes reforçam que a formação docente demanda articulação entre dimensões técnico-científicas e humanísticas, reconhecendo a complexidade do processo educativo em contextos assistenciais (Mello et al., 2022). Desse modo, a docência em Enfermagem configura-se como prática interdisciplinar por natureza, exigindo integração entre educação, saúde e ciências humanas para sua plena compreensão.

Os achados da pesquisa também evidenciam que a interdisciplinaridade é vivenciada de forma prática e cotidiana pelos enfermeiros docentes, ainda que nem sempre seja nomeada ou sistematizada teoricamente. A integração entre educação, saúde e ciências humanas ocorre, muitas vezes, de forma implícita, por meio das estratégias pedagógicas adotadas, da relação estabelecida com os estudantes e da reflexão sobre os desafios do ensino em contextos complexos. Essa constatação reforça a necessidade de tornar a interdisciplinaridade mais explícita nos processos formativos e institucionais, de modo a potencializar sua contribuição para a formação pedagógica dos docentes.

Essa articulação interdisciplinar também se manifesta nas narrativas dos docentes, que reconhecem a docência em Enfermagem como um espaço de integração entre saberes técnicos, pedagógicos e humanos. Um dos participantes expressa essa compreensão ao afirmar:

Quando estou ensinando, não é só o conteúdo técnico. Tem o lado humano, o jeito de falar, de ouvir o aluno, de entender o contexto dele (E5).

Ao articular os achados empíricos com o referencial teórico, este subcapítulo evidencia que a interdisciplinaridade não deve ser compreendida como mera justaposição de conteúdos

ou áreas do conhecimento, mas como uma prática integradora que possibilita novas formas de compreender e atuar no ensino em Enfermagem. A formação pedagógica dos enfermeiros docentes, nesse sentido, exige espaços formativos que promovam o diálogo entre saberes, a reflexão crítica sobre a prática e o reconhecimento da docência como atividade complexa e socialmente situada.

Assim, a discussão integrada reforça que a docência em Enfermagem constitui um campo privilegiado para o exercício da interdisciplinaridade, ao articular conhecimentos da educação, da saúde e das ciências humanas na formação de profissionais comprometidos com o cuidado, a ética e a transformação social. Essa compreensão reafirma a pertinência desta investigação no âmbito de um programa de pós-graduação interdisciplinar e contribui para ampliar o debate sobre a formação pedagógica de docentes na área da saúde.

5.4 IMPLICAÇÕES FORMATIVAS E INSTITUCIONAIS PARA A DOCÊNCIA EM ENFERMAGEM

A discussão integrada desenvolvida ao longo deste capítulo evidencia que a formação pedagógica dos enfermeiros docentes não pode ser compreendida como um processo restrito à iniciativa individual ou à experiência acumulada ao longo da carreira, mas como uma responsabilidade institucional e coletiva, inserida em contextos formativos e organizacionais mais amplos. As implicações formativas e institucionais emergem, portanto, como um desdobramento analítico dos achados empíricos e do diálogo com o referencial teórico, apontando para a necessidade de repensar práticas, políticas e estruturas de apoio à docência em Enfermagem.

No âmbito da formação inicial, os resultados reforçam a necessidade de ampliar o debate sobre a inserção de conteúdos e experiências pedagógicas nos currículos de graduação em Enfermagem. Embora o foco assistencial seja constitutivo da identidade profissional do enfermeiro, a docência configura-se como um campo de atuação relevante e recorrente, o que demanda maior atenção à preparação pedagógica desde a formação inicial. Essa ampliação não implica a descaracterização da formação técnica, mas a incorporação de espaços formativos que favoreçam a reflexão sobre ensino, aprendizagem, avaliação e mediação pedagógica.

No que se refere à formação pedagógica posterior, os achados indicam que esta ocorre, majoritariamente, de forma fragmentada e desarticulada, dependendo do engajamento individual dos docentes. Tal cenário evidencia a fragilidade das políticas institucionais de formação docente e a ausência de programas estruturados de acompanhamento pedagógico,

especialmente nos primeiros anos de atuação na docência. A responsabilização individual pela formação pedagógica, embora revele compromisso profissional, pode contribuir para desigualdades formativas e para a reprodução de práticas pedagógicas pouco reflexivas.

A percepção da fragilidade institucional também foi explicitada pelos docentes entrevistados, que relataram a ausência de acompanhamento pedagógico sistemático, especialmente no início da carreira docente. Como relata um dos participantes:

No começo ninguém me orientou. Eu fui aprendendo sozinho, errando e acertando, sem um apoio pedagógico mais próximo (E3).

As implicações institucionais tornam-se ainda mais evidentes quando se considera o início da carreira docente. Os dados empíricos revelam que esse período é marcado por inseguranças, tensões identitárias e aprendizagem intensiva, o que reforça a importância de estratégias institucionais de acolhimento, acompanhamento e mentoria. A ausência desses dispositivos pode intensificar sentimentos de despreparo e dificultar a consolidação da identidade docente, especialmente em contextos em que a docência é assumida de forma não planejada.

A partir de uma perspectiva interdisciplinar, as implicações formativas extrapolam o campo específico da Enfermagem, exigindo a articulação entre educação, saúde e ciências humanas na construção de propostas formativas mais integradas. Os achados desta pesquisa indicam que a docência em Enfermagem mobiliza saberes pedagógicos, éticos, relacionais e humanos, o que demanda espaços institucionais que promovam o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e favoreçam a reflexão crítica sobre a prática docente.

Nesse sentido, as instituições de ensino superior e técnico em Enfermagem assumem papel central na criação de condições formativas que reconheçam a docência como prática complexa e socialmente situada. Isso implica não apenas a oferta de cursos ou capacitações pontuais, mas a construção de culturas institucionais que valorizem a formação pedagógica, incentivem a troca de experiências entre docentes e promovam espaços coletivos de reflexão e desenvolvimento profissional.

As implicações formativas e institucionais discutidas neste subcapítulo não se configuram como prescrições normativas, mas como problematizações analíticas decorrentes da leitura integrada dos dados empíricos e do referencial teórico. Ao evidenciar os limites da formação pedagógica baseada exclusivamente na experiência individual, esta pesquisa contribui para ampliar o debate sobre a necessidade de políticas institucionais mais consistentes

e de propostas formativas que considerem a docência em Enfermagem como campo legítimo de atuação profissional.

Assim, ao situar a formação pedagógica dos enfermeiros docentes no entrecruzamento entre trajetórias individuais e condições institucionais, este estudo reforça a compreensão de que o fortalecimento da docência em Enfermagem exige ações articuladas, contínuas e interdisciplinares. Tais implicações reafirmam a docência como prática essencial à formação em saúde e como espaço privilegiado de integração entre saberes, experiências e valores humanos.

As discussões desenvolvidas ao longo deste capítulo permitiram articular os achados empíricos da pesquisa com o referencial teórico analisado, aprofundando a compreensão sobre a formação pedagógica dos enfermeiros docentes, os saberes mobilizados no exercício da docência e a dimensão interdisciplinar que atravessa essa prática profissional. Ao evidenciar convergências, tensões e implicações formativas e institucionais, a discussão integrada contribuiu para ampliar a leitura dos resultados para além da descrição dos dados, situando-os em um contexto histórico, social e educacional mais amplo. Nesse sentido, o capítulo seguinte apresenta as considerações finais da dissertação, retomando os objetivos do estudo, destacando as principais contribuições da pesquisa, suas limitações e as perspectivas para investigações futuras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar a formação pedagógica dos enfermeiros docentes e os conhecimentos mobilizados no exercício da docência, considerando suas trajetórias formativas, experiências profissionais e contextos institucionais, sob uma perspectiva interdisciplinar que articula educação, saúde e ciências humanas. Ao longo do estudo, buscou-se compreender de que modo esses profissionais constroem seus saberes docentes, quais desafios enfrentam em sua formação pedagógica e como a docência se configura como prática profissional no campo da Enfermagem.

Ao longo do trabalho, os dados empíricos foram analisados e posteriormente discutidos de forma integrada ao referencial teórico, possibilitando uma compreensão ampliada e interdisciplinar dos achados.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a docência em Enfermagem é, em grande parte, construída como um percurso não planejado, que se desenvolve progressivamente ao longo da trajetória profissional, frequentemente após experiências consolidadas no campo da prática assistencial. Essa característica contribui para que o ingresso na docência seja marcado por inseguranças, tensões identitárias e aprendizagem intensiva, especialmente nos primeiros anos de atuação, quando os docentes relatam ausência de formação pedagógica sistematizada e de acompanhamento institucional contínuo.

A análise do questionário estruturado permitiu delinear o perfil sociodemográfico e profissional dos participantes, revelando a predominância de docentes em fases de consolidação e experiência da carreira, com trajetórias acadêmicas fortemente orientadas para áreas assistenciais da Enfermagem. A formação pedagógica, quando presente, aparece de forma posterior, fragmentada ou vinculada a iniciativas individuais e capacitações pontuais, o que reforça a compreensão de que os conhecimentos necessários ao exercício da docência foram, em grande parte, desenvolvidos no próprio cotidiano do ensino.

As entrevistas estruturadas aprofundaram esses achados ao evidenciar que os saberes pedagógicos dos enfermeiros docentes são construídos predominantemente por meio da prática, da reflexão sobre a ação, da observação de colegas mais experientes e da troca de experiências no contexto institucional. Essa dinâmica formativa revela a centralidade dos saberes experienciais na constituição da docência em Enfermagem, ao mesmo tempo em que explicita os limites de uma formação pedagógica construída de forma isolada e pouco articulada a fundamentos teóricos sistematizados.

Nesse sentido, a pesquisa permitiu compreender de forma mais aprofundada como os conhecimentos pedagógicos são mobilizados pelos enfermeiros docentes no exercício da docência, evidenciando que tais saberes não se constituem predominantemente a partir de uma formação pedagógica inicial sistematizada, mas são construídos progressivamente ao longo da prática profissional. A mobilização desses conhecimentos ocorre, sobretudo, por meio da experiência cotidiana em sala de aula e nos cenários de prática, da reflexão crítica sobre a ação pedagógica, da observação de colegas mais experientes e do compartilhamento de estratégias de ensino no contexto institucional. Esses achados reforçam a centralidade dos saberes experienciais na docência em Enfermagem e evidenciam a necessidade de maior articulação entre fundamentos pedagógicos teóricos e as práticas docentes desenvolvidas no campo da saúde.

A partir do referencial do ciclo de vida profissional docente, foi possível identificar diferenças significativas nas percepções, desafios e estratégias mobilizadas pelos docentes conforme o tempo de exercício da docência. Docentes em início de carreira manifestaram maior insegurança pedagógica e dependência de estratégias informais de aprendizagem, enquanto docentes em fase de consolidação e experientes demonstraram maior capacidade reflexiva, integração entre teoria e prática e ressignificação da identidade docente. Esses achados reforçam a compreensão da formação pedagógica como um processo contínuo, situado e dinâmico, que se transforma ao longo da trajetória profissional.

Sob a perspectiva interdisciplinar, os resultados do estudo indicam que a docência em Enfermagem se constrói na articulação entre saberes técnicos, científicos, pedagógicos e humanos. A prática docente analisada mobiliza conhecimentos provenientes da saúde, da educação e das ciências humanas, especialmente no que se refere às relações interpessoais, à comunicação, à ética, ao cuidado e à mediação pedagógica. Essa articulação evidencia a docência em Enfermagem como uma prática social complexa, que ultrapassa fronteiras disciplinares e exige uma formação que integre diferentes campos do conhecimento, em consonância com os pressupostos do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, evidenciando a interdisciplinaridade não apenas como marco teórico, mas como prática constitutiva da docência em Enfermagem.

Os achados também evidenciaram a fragilidade das políticas institucionais de formação pedagógica para enfermeiros docentes. Embora os participantes demonstrem compromisso com a qualidade do ensino e busquem estratégias individuais de formação continuada, a responsabilização individual pela formação pedagógica permanece predominante. A ausência de programas sistematizados de acompanhamento pedagógico, especialmente nos primeiros

anos de docência, limita o desenvolvimento profissional e pode contribuir para a reprodução de práticas pedagógicas tradicionais, centradas na transmissão de conteúdo. Essa constatação reforça a necessidade de deslocar a formação pedagógica do âmbito exclusivamente individual para políticas institucionais mais estruturadas, conforme discutido no capítulo de discussão integrada.

Do ponto de vista das contribuições do estudo, esta dissertação amplia a compreensão sobre a formação pedagógica dos enfermeiros docentes ao evidenciar que a docência não se reduz ao domínio do conteúdo técnico-científico, mas envolve a mobilização de conhecimentos pedagógicos, éticos, relacionais e reflexivos. Os resultados contribuem para o campo da educação em saúde ao reforçar a necessidade de políticas institucionais de formação docente que considerem a interdisciplinaridade como eixo estruturante do ensino em Enfermagem.

Como perspectivas para pesquisas futuras, sugere-se a ampliação do estudo para outros contextos institucionais e regiões, bem como investigações que analisem programas de formação pedagógica para enfermeiros docentes e seus impactos na prática educativa. Estudos que explorem a formação docente em contextos interprofissionais e multiprofissionais também se mostram promissores, especialmente no campo da saúde, em que a interdisciplinaridade constitui elemento central da prática profissional.

Conclui-se que a formação pedagógica do enfermeiro docente é um processo contínuo, complexo e interdisciplinar, fortemente influenciado pelas trajetórias profissionais e pelas condições institucionais. Reafirma-se, assim, a necessidade de repensar os currículos de Enfermagem e as políticas de formação docente, de modo a integrar, de forma mais consistente, os saberes pedagógicos à formação do enfermeiro, contribuindo para uma educação em saúde crítica, reflexiva, ética e socialmente comprometida.

No âmbito das limitações, cumpre destacar que a pesquisa foi realizada em um contexto institucional e territorial específico, restrito a um município do norte do Rio Grande do Sul, bem como contou com número delimitado de participantes nas entrevistas, o que naturalmente circunscreve o alcance das generalizações possíveis. Como todo estudo científico, tais delimitações devem ser consideradas na interpretação dos resultados. Todavia, essas limitações não comprometem a relevância da investigação, uma vez que a abordagem qualitativa adotada privilegiou a compreensão aprofundada das experiências, percepções e trajetórias formativas dos enfermeiros docentes, permitindo captar a complexidade da construção de seus conhecimentos pedagógicos. Ademais, investigações futuras poderão ampliar esse debate por meio de estudos comparativos em diferentes contextos regionais e institucionais, bem como incorporar outras estratégias metodológicas, como delineamentos longitudinais ou pesquisas

colaborativas. Ainda assim, os achados aqui apresentados contribuem de forma significativa para o campo da formação docente em Enfermagem, ao evidenciar a natureza progressiva, situada e interdisciplinar do desenvolvimento pedagógico e ao apontar caminhos para o fortalecimento de políticas institucionais de formação pedagógica contínua.

7 REFERÊNCIAS

ARANTES, Ana Luiza Amarante. **Discurso do mestre: um estudo das representações do ser e do fazer docente no ensino técnico em enfermagem**. 2018. 231f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde) – Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde (CEDESS), Escola Paulista de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/51829>. Acesso em: 04 mai. 2024.

BACKES, Vânia Marli Schubert *et al.* **Lee Shulman: contribuições para a investigação da formação docente em enfermagem e saúde**. Texto & Contexto - Enfermagem, v. 26, n. 4, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072017000400610&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 2 jul. 2024.

BARBOSA, Juliana C. Ribeiro. **Formação para a docência em enfermagem nas escolas técnicas do SUS: possibilidades em comunidade de prática**. Tese (Doutorado em Enfermagem e Saúde) Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia. Salvador - Bahia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37618>. Acesso em: 02 mai. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORBA, Kátia Pereira de. **Desenvolvimento profissional docente: um estudo com professores enfermeiros universitários**. Tese (Doutorado em Ciências) Programa de Pós-Graduação em Enfermagem em Saúde Pública. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto - São Paulo, 2017. Disponível em DOI: <https://doi.org/10.11606/T.22.2018.tde-28032018-155822>. Acesso em: 04 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 13, de 6 de janeiro de 1969**. Institui o curso de Licenciatura em Enfermagem e Higiene, a ser ministrado pelas Escolas de Enfermagem oficialmente reconhecidas. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 jan. 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Enfermagem. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 nov. 2001.

BRASIL. Resolução no 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 2012.

BRASIL. Resolução no 510, de 07 de abril de 2016. **Dispõe sobre a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. Resolução no 573, de 31 de janeiro de 2018. **Diretrizes curriculares nacionais do curso de Graduação Bacharelado em Enfermagem**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 2018. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2018/Reso573.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2024.

CARVALHO, Vilma de. Acerca da interdisciplinaridade: aspectos epistemológicos e implicações para a enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 41, n. 3, p.

500–507, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342007000300022&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 2 jul. 2024.

CASTRO, Maristela. **Docência no ensino superior em enfermagem: o que dizem os enfermeiros-docentes de uma instituição privada**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis - Santa Catarina, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123180>. Acesso em: 02 mai. 2024.

CECCIM, Ricardo B.; MERHY, Emerson E. **A educação permanente em saúde e o processo de reformulação curricular**: um exercício de entrelaçamento entre o mundo do trabalho e o mundo da educação. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 7, n. 12, p. 41–62, 2003. DOI: 10.1590/S1414-32832003000100004.

CHRISTIANNE, Alves Pereira Calheiros. **A construção dos saberes da docência no ensino de enfermagem obstétrica**. Tese (Doutorado em Ciências) Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto - São Paulo, 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.22.2014.tde-07012015-150408>. Acesso em: 02 mai. 2024.

COFEN. Resolução COFEN no 564/2017: **Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 2017. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/resolucao-cofen-no-714-2022_104331.html. Acesso em: 2 jul. 2024.

CORRÊA, Ludmilla Zangali de Mattos. **Formação do enfermeiro docente na pós-graduação**: percepções de egressos de um mestrado acadêmico. 2013. 92 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Faculdade de Enfermagem, Cuiabá, 2013. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/1705>. Acesso em: 02 mai. 2024.

COSTA, Maria Clara Padoveze *et al.* Desenvolvimento profissional docente na área da saúde: desafios e perspectivas contemporâneas. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, v. 44, n. 3, e102, 2020.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CRUZ, Clara Cayeiro. **Princípios orientadores da docência em enfermagem nos estágios da educação de nível médio**. Dissertação (Mestrado em Ciências) Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto - São Paulo, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.22.2021.tde-07052021-141702>. Acesso em: 02 mai. 2024.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.

FRANCISCO, Bruna de Souza. **Formação docente de enfermeiros que atuam em cursos de especialização em enfermagem obstétrica**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem,

Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/180554>. Acesso em: 04 mai. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Maria Angélica de; FERNANDES, Josicélia Dumê. **Desenvolvimento docente e formação pedagógica na educação superior em saúde**. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 25, e200672, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/interface/article/view/200672>. Acesso em: 25 fev. 2026.

FROZONI, Raquel Cequalini. **Identidade profissional e perfil dos professores dos cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem de um município do interior do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Ciências) Programa de Enfermagem Psiquiátrica. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto - SP, 2013. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.22.2013.tde-26092013-153020>. Acesso em: 04 mai. 2024.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GÓIS, Fernanda Arruda de. **Dificuldades e desafios do enfermeiro na prática pedagógica em um curso técnico de enfermagem**. 2019. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Profissões da Saúde) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação nas Profissões da Saúde, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Sorocaba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/22022>. Acesso em: 02 mai. 2024.

GOMES, Daniela Antunes *et al.* **Desafios da docência em enfermagem: implicações para a formação pedagógica**. Texto & Contexto Enfermagem, Florianópolis, v. 32, e20220345, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/3R8xgBVpR8SDpGTvNzQyhBB/?lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2026.

GRANVILLE, Nilton Cesar. **Saberes dos professores da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem fundamental) Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto - São Paulo, 2016. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.22.2016.tde-06052016-182737>. Acesso em: 04 mai. 2024.

GUBERT, Edilmara; PRADO, Marta Lenise do. Desafios na prática pedagógica na educação profissional em enfermagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 13, n. 2, p. 285–295, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fen/article/view/9036>. Acesso em: 2 jul. 2024.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LAZZARI, Daniele Delacanal. **Processo identitário de professores de enfermagem e suas representações sobre a docência**. Tese (Doutorado em Enfermagem) Programa de Pós-Graduação da UFSC. Florianópolis - Santa Catarina, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169405>. Acesso em: 02 mai. 2024.

LEMO, Dalila Marques. **A constituição da docência de professores universitários do Curso de Bacharelado em Enfermagem de uma Instituição de Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em Ciências) Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto - São Paulo, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufr.br:8080/jspui/handle/prefix/519>. Acesso em: 02 mai. 2024.

LIMA, Suely de Souza et al. **Formação pedagógica dos docentes de enfermagem no Brasil: desafios e lacunas**. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 69, n. 3, p. 511–517, 2016. DOI: 10.1590/0034-7167.2016690311i.

LOPES, Marta Júlia Marques; LEAL, Sandra Maria Cezar. **A feminização persistente na qualificação profissional da enfermagem brasileira**. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 24, p. 105-125, 2005.

MACHADO, Maria Helena *et al.* **Perfil da enfermagem no Brasil: relatório final**. Rio de Janeiro: Fiocruz/COFEN, 2017.

MELLO, Andréa Cristina *de et al.* Formação pedagógica de docentes da saúde: análise das políticas institucionais. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 56, e20210458, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/receusp/a/6WzHDz9yQmQx6RqYNmwfwZg/?lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, Rafael Silvério de. A formação profissional do Enfermeiro Docente. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, p. 72–82, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/saude/enfermeiro-docente>. Acesso em: 2 jul. 2024.

OLIVEIRA, Fernanda Dias de; ALMEIDA, Vanessa R. de; COSTA, Ludmila K. **Formação pedagógica do enfermeiro docente: uma revisão integrativa.** *Revista Enfermagem em Foco*, Brasília, v. 12, n. 2, p. 354–359, 2021. DOI: 10.21675/2357-707X.2021.v12.n2.4184.

OLIVEIRA, Maria Luiza Carvalho de. **Desenvolvimento de comunidade de prática docente virtual: possibilidade de formação do enfermeiro docente novato.** Tese (Doutorado em Enfermagem) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis - Santa Catarina, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/205074>. Acesso em: 02 mai. 2024.

PEREIRA, Laura da Glória Martins; CARDOSO, Adilson Lopes. **A formação profissional do enfermeiro docente que atua no ensino técnico: e o saber formar profissionais capazes de pensar e gestar soluções.** *Revista Uningá*, v. 54, n. 1, p. 79–86, 2017. Disponível em: <https://revista.uninga.br/uninga/article/view/9>. Acesso em: 2 jul. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999. Disponível em: <https://www.worldcat.org/title/constructing-competences-from-school/oclc/45043198>. Acesso em: 25 fev. 2026.

PIRES, Denise Elvira Pires de. Transformações necessárias para o avanço da enfermagem como ciência do cuidar. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 66, n. esp., p. 39-44, 2013.

PIRES, Denise. A enfermagem enquanto disciplina, profissão e trabalho. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 66, n. esp., p. 739-744, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/SZLhTQGyxHDZKfdzZDBhRPS/?lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2026.

RANDALL, Carla E.; RANDALL, Cynthia S. **Professores de Enfermagem relatam estar despreparados para lidar com desafios pedagógicos: um estudo nacional.** *Nurse Educator*, v. 50, n. 6, p. 309-315, nov./dez. 2025. DOI: 10.1097/NNE.0000000000001964. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/40794426/>. Acesso em 24 fev. 2026.

RIBEIRO, José Francisco et al. **Prática pedagógica do enfermeiro na docência do ensino superior.** *Revista de Enfermagem UFPE online*, v. 12, n. 2, p. 291, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/25129>. Acesso em: 2 jul. 2024.

RODRIGUES, Juliana; MANTOVANI, Maria de Fátima. **O docente de enfermagem e sua representação sobre a formação profissional.** *Revista de Enfermagem, Escola Anna Nery*, v. 11, n. 3, p. 494–499, 2007.

ROSA, Dalva Lúcia de Freitas. **Docência na enfermagem: a formação pedagógica e os desafios para a prática docente.** *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 63, n. 6, p. 1038–1044, nov./dez. 2010. DOI: 10.1590/S0034-71672010000600020.

SANTOS, Lauriana Medeiros Costa. **Conhecimento pedagógico do conteúdo de docentes da educação profissional de nível técnico em enfermagem.** Tese (Doutorado em Enfermagem). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis - Santa Catarina, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/158854>. Acesso em: 02 mai. 2024.

SAUPE, Rosita et al. Educação em saúde: aproximações entre o pensar de Paulo Freire e o fazer dos profissionais da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 62, n. 6, p. 862–867, nov./dez. 2009. DOI: 10.1590/S0034-71672009000600017.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCORZONI, Marília Ferranti Marques. **O espaço da formação docente nos programas de pós-graduação em enfermagem: uma revisão sistemática da literatura**. Dissertação (Mestrado em Ciências) Programa de Enfermagem Psiquiátrica. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto - São Paulo, 2012. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.22.2013.tde-12062013-202530>. Acesso em: 04/05/2024.

SGARBI, Anianira Karol Gonçalves. **Enfermeiro docente no ensino técnico em enfermagem**. Dissertação (Mestrado) Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande - Mato Grosso do Sul, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2376>. Acesso em: 02 mai. 2024.

SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 123, p. 196-229, set./dez. 2005.

SILVA, Débora L. F. C e. **O docente na área da saúde: a formação pedagógica para o enfermeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Política e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté. Taubaté - SP, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/5641>. Acesso em 02 mai. 2024.

SILVA, Karla Caroline Araújo. **A formação do professor universitário no campo da saúde: a prática docente do enfermeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso - Campus Universitário de Rondonópolis. Rondonópolis - Mato Grosso, 2021. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/3648>. Acesso em: 02 mai. 2024.

SILVA, Lidia Chiaradia da. **Autoestudo da prática docente na formação de enfermeiros**. 2016. 64 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/handle/123456789/665>. Acesso em: 04 mai. 2024.

SILVA, Marlucilena Pinheiro da. **Docência universitária no curso de Enfermagem: formação profissional, processo de ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais, associados ao princípio da integralidade**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia - Minas Gerais, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/12345678.9/13670>. Acesso em: 02 mai. 2024.

SILVA, Rosana Aparecida et al. Formação pedagógica de docentes de enfermagem: revisão integrativa. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 29, e61234, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/61234>. Acesso em: 25 fev. 2026.

SILVA, Silvana Rodrigues da. **Desvelando a atuação da enfermeira docente no estágio supervisionado em enfermagem: análise dos saberes docentes e práticas pedagógicas**. 2014.

199 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2014.104>. Acesso em: 04 mai. 2024.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Daniela Maysa de *et al.* **Preparação pedagógica de professores de enfermagem para o ensino técnico profissional de nível médio**. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 71, n. 5, p. 2432–2439, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672018000502432. Acesso em: 2 jul. 2024.

SOUZA, Daniela Maysa de. **O professor enfermeiro novato da educação profissional técnica de nível médio e o conhecimento pedagógico do conteúdo de Lee Shulman**. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/189503>. Acesso em: 04 mai. 2024.

SOUZA, Daniela Maysa de. **Preparo do enfermeiro para a docência na educação profissional técnica de nível médio sob a ótica de Lee Shulman**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis - Santa Catarina, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122589>. Acesso em: 02 mai. 2024.

SOUZA, Eduardo Neves da Cruz de; PRIOTTO, Elis Maria Teixeira Palma. **Importância da licenciatura em enfermagem na compreensão de enfermeiros**. *Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade*, v. 8, n. 16, p. 218–234, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/10605>. Acesso em: 2 jul. 2024.

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

TEIXEIRA, Carla Pacheco et al. (org.). **Educação na saúde: fundamentos e perspectivas**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Rede Unida, 2023. 272 p. (Série Vivências em Educação na Saúde, v. 28). ISBN 978-65-5462-051-2. DOI: 10.18310/9786554620512.

TEIXEIRA, Carmen Lucia. **Formação pedagógica de enfermeiros: desafios e perspectivas da licenciatura**. *Texto & Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 150–157, 2015. DOI: 10.1590/0104-070720150000220014.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Disponível em: <https://www.worldcat.org/title/como-aprender-e-ensinar-competencias/oclc/614389610>. Acesso em: 25 fev. 2026.

ZAMPROGNA, Katheri Maris. **Formação didático-pedagógica nos currículos de programas de pós-graduação em enfermagem**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis - Santa Catarina. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169434>. Acesso em: 02 mai. 2024.

8 APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

CAMPUS DE ERECHIM

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANAS – PPGICH**

**LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CULTURAS E CIDADANIAS
CONTEMPORÂNEAS**

**FORMAÇÃO DE ENFERMEIROS DOCENTES E SEUS CONHECIMENTOS
PEDAGÓGICOS.**

QUESTIONÁRIO PARA OS ENFERMEIROS DOCENTES

Prezado(a) participante.

Esta pesquisa tem a finalidade de contribuir com a comunidade acadêmica com a discussão acerca de como que se dá a formação dos enfermeiros docentes desde o ambiente de sua graduação, até em sua formação continuada antes e durante o exercício da docência, envolvendo, também, possíveis pós-graduações realizadas. Será necessário disponibilizar de 5 a 10 minutos para responder estas perguntas.

Solicitamos que responda as questões com a máxima honestidade possível, pois com estas informações colhidas poderemos desenvolver um diagnóstico que irá possibilitar desenvolver ideias de possíveis ações que possam nortear um aprimoramento na formação dos enfermeiros docentes em exercício e até mesmo para os que pretendem seguir este caminho, facilitando assim um aperfeiçoamento do Ensino Superior no Brasil. Vale enfatizar que todas as informações aqui colhidas serão tratados de forma absolutamente anônima e os resultados serão

divulgados em eventos e/ou publicações científicas, mas sem qualquer divulgação de informações que possam vincular aos participantes ou suas instituições.

Desde já agradeço a sua participação e colaboração com esta pesquisa.

Eventuais questionamentos que venha a ter durante ou após a realização desde questionário, entre em contato com os pesquisadores responsáveis por este projeto, sendo que ambos fazem parte do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Erechim:

Eliomar Pereira Marca (Mestrando)

e-mail: eliomarmarca@gmail.com

Telefone: (54) 99947-7777

Prof. Dr^a Adriana Salete Loss

e-mail: adriloss13@gmail.com

Telefone: (54) 3321-7099 (UFFS)

1. Você concorda em participar desta pesquisa?

() Sim () Não

2. Você se identifica como:

() Homem () Mulher () Outro: _____

3. Qual a sua idade?

4. A instituição onde você se graduou é:

() Privada () Pública

5. Realizou alguma pós-graduação?

() Sim () Não

6. Se sim, você realizou quantas?

7. Se você realizou Pós-Graduação, poderia descrever o nome dela(s) abaixo:

8. Alguma pós-graduação lhe auxiliou a desenvolver competências para o exercício da docência?

() Sim () Não

9. Se sim no item 8, qual o nome da contribuiu para o exercício da docência, pode citar mais de uma em escala de importância?

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

10. Você avalia que seus conhecimentos pedagógicos para atuar como professor ao final deste(s) curso(s) de pós-graduação foi:

() Excelente () Muito bom () Bom
() Regular () Insuficiente () Inexistente

11. Realizou cursos de educação continuada ou permanente, após a graduação, que desenvolveram temáticas envolvendo o exercício da docência?

() Sim () Não

12. Se sim para o item 11, quais cursos que você realizou?

13. Estes cursos que foram realizados envolvendo o exercício da docência, foi antes de atuar como docente?

☐ Sim ☐ Não

14. Estes cursos realizados no seu ponto de vista colaboraram para o exercício das atividades de docente?

☐ Sim ☐ Não

15. Quantas vezes você participou de atividades formativas envolvendo conhecimentos pedagógicos nos últimos 2 anos?

☐ Nenhuma

☐ 1;

☐ 2;

☐ 3;

☐ 4;

☐ 5;

☐ Mais de 5.

16. Você considera sua atuação como docente:

☐ Excelente ☐ Muito Boa ☐ Boa ☐ Regular ☐ Insatisfatória

17. Você considera a atividade de docente:

☐ Estimulante ☐ Desafiadora ☐ Gratificante ☐ Desmotivadora ☐ Tediosa

☐ Insatisfatória

18. Atua em mais de um lugar como docente?

☐ Sim ☐ Não

19. Se sim, quantos locais atua de docente, no total?

20. Há quanto tempo você trabalha como docente?

_____ (Identificar Anos ou Meses)

21. Você atua como coordenador de ensino?

☐ Sim ☐ Não

22. Já atuou como coordenador de ensino.

☐ Sim ☐ Não

23. Se sim no item 8 e 9, quantas vezes teve cargo de coordenador?

24. Se sim no item 8 e 9, por quanto tempo atuou como coordenador?

25. Se sim no item 8 e 9, trabalhar como coordenador modificou a visão que tinha sobre a docência:

☐ Sim ☐ Não

26. Se sim no item 8 e 9, trabalhar como coordenador colaborou de maneira:

☐ positiva ☐ negativa

27. Você leciona para turmas de (Pode selecionar mais de uma alternativa):

☐ Técnico em Enfermagem ☐ Enfermagem

28. Como você avalia que a sua formação envolvendo desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento dos conhecimentos pedagógicos colaborou para atuar como docente?

☐ Excelente ☐ Muito boa ☐ Boa ☐ Regular ☐ Insatisfatória

29. Você acredita que a formação, envolvendo graduação, cursos e pós-graduações que tenham enfoque no desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento dos conhecimentos pedagógicos são:

☐ Desnecessário para a prática da docência de qualidade;

☐ Menos importante do que a prática do dia-a-dia para a docência;

☐ Mais importantes para a docência do que a prática;

☐ Necessário para a prática da docência de qualidade.

30. Você acredita que os colegas professores influenciam para aperfeiçoamento dos seus conhecimentos pedagógicos?

() Não influencia () Influencia pouco () Influencia completamente.

31. Você estima que dedicou aproximadamente quantas horas para aperfeiçoar suas conhecimentos pedagógicos?

() Menos de 100 horas () Menos de 200 horas () Menos de 300 horas () Menos de 400 horas () Menos de 500 horas () Mais de 500 horas: _____ (Quanto).

32. Utilize o espaço abaixo para um breve comentário do que mais colaborou aprimorar seus conhecimentos pedagógicos:

33. Utilize o espaço abaixo para comentários relacionados a sua formação e a prática da docência:

34. Classifique em grau de importância para a formação docente de 1 a 5, onde 1 é o mais relevante e o 5 o menos relevante:

- () Graduação;
- () Pós-graduação;
- () Cursos envolvendo formação pedagógica;
- () Compartilhamento das vivências com os colegas;
- () Prática da docência.

35. Responda brevemente o que você entende por formação pedagógica:

36. Você acredita que o seu ensino prepara os alunos para se tornarem educadores?

() Sim () Não

37. Se sim, os prepara tanto para educação em saúde, educação continuada, educação permanente ou até mesmo para a prática da docência no futuro?

38. Escreva abaixo o que você considera mais importante para a formação de enfermeiros docentes e seus conhecimentos pedagógicos:

39. Utilize o espaço abaixo para comentários sobre esta pesquisa:

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO PARA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

CAMPUS DE ERECHIM

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANAS – PPGICH**

**LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CULTURAS E CIDADANIAS
CONTEMPORÂNEAS**

**FORMAÇÃO DE ENFERMEIROS DOCENTES E SEUS CONHECIMENTOS
PEDAGÓGICOS.**

Objetivo geral: Analisar o processo de formação pedagógica de enfermeiros docentes e os conhecimentos pedagógicos mobilizados no exercício da docência, sob uma perspectiva interdisciplinar entre educação, saúde e ciências humanas

Sequência da Entrevista	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
Acolhimento	Identificar os participantes da pesquisa		Se apresentar, apresentar a pesquisa, apresentação do sujeito da pesquisa.
Introdução		Informar ao participante sobre a pesquisa que está sendo realizada;	

		Explicar a importância da participação e depoimentos para o sucesso da pesquisa; Solicitar ao participante que assine o Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e explicar que a identificação na pesquisa terá total sigilo, sendo identificado cada entrevistado com a letra E, seguido de número aleatório, para garantir anonimato;	
Desenvolvimento	Caracterizar como ocorre o percurso formativo de enfermeiros docentes;	Como se deu sua formação acadêmica e sua escolha pela docência? Em que momento iniciou sua trajetória como docente?	

		Quais cursos e formações você realizou voltadas à área educacional? Você sente que sua trajetória contribuiu para seu preparo como educador em enfermagem?	
	Identificar as principais dificuldades e potencialidades do desenvolvimento das habilidades pedagógicas nos variados estágios da formação dos enfermeiros docentes;	Quais foram as maiores dificuldades encontradas para atuar como docente? Que tipo de suporte institucional você recebeu ao longo da sua formação pedagógica? Você percebe alguma mudança na forma de ensinar entre o início e o atual momento da sua carreira?	

		O que considera como potencialidades desenvolvidas durante sua formação para o ensino?	
	Compreender como os enfermeiros docentes utilizam seus raciocínios pedagógicos no exercício profissional e compreender como as estratégias pedagógicas utilizadas por eles potencializam o ensino, além de explorar como se dá o compartilhamento de experiências pedagógicas entre eles.	Como você define seu estilo de ensino? Quais metodologias pedagógicas você mais utiliza em sala de aula e por quê? Você costuma compartilhar experiências pedagógicas com seus colegas docentes? De que forma? De que maneira você avalia o impacto das estratégias pedagógicas que adota no processo de aprendizagem dos estudantes?	Por ser uma questão ampla, focar em primeiro momento nas dificuldades e em segundo momento nas potencialidades em cada etapa que o entrevistado citar, assim como: graduação, cursos, pós-graduação, etc. Deixar o entrevistado a vontade para explorar a sua prática diária e métodos de ensino. Tentar explorar as relações entre os docentes, bem como a sua rede de apoio, aperfeiçoamento e

			reflexão sobre a própria prática.
		Vocês têm algum momento ou espaço para compartilhar as vivências do dia-a-dia em sala de aula? Como que é o compartilhamento de métodos de ensino entre os colegas docentes? Vocês possuem algum momento para refletir sobre a própria prática da docência e da prática dos colegas, para aperfeiçoamento de todos?	
Encerramento	Observar como o participante se sentiu durante a pesquisa	Solicitar um comentário geral sobre a pesquisa e caso queira deixar alguma observação para encerramento da entrevista.	Encerrar a gravação somente após informar ao entrevistado que irá fazer isto.