



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
INSTITUTO ACADÊMICO DE EDUCAÇÃO E LICENCIATURAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

NILVIANNY DE SOUZA COELHO

**A FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DE ENFERMAGEM: ANÁLISE A
PARTIR DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS *STRICTO SENSU* NA
ÁREA DA EDUCAÇÃO**

INHUMAS-GO

2025

NILVIANNY DE SOUZA COELHO

**A FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DE ENFERMAGEM: ANÁLISE A
PARTIR DAS PRODUÇÕES STRICTO SENSU NA ÁREA DA
EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Rodrigo Roncato Marques Anes.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Estado e Políticas Educacionais.

INHUMAS-GO

2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela fé que deposito em Sua existência e soberania, reconhecendo-o como o autor e sustentador da vida.

Sou profundamente grata aos meus familiares e amigos, que, de forma direta ou indireta, me motivaram a lutar pelos meus sonhos e ideais, oferecendo-me apoio, incentivo e palavras de encorajamento nos momentos mais desafiadores.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Rodrigo Roncato Marques Anes, registro minha sincera gratidão pelo cuidado, paciência e confiança depositada. Sua participação foi fundamental para a fidelização deste trabalho e para o meu crescimento profissional e pessoal.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, Prof. Dr. Renato Barros de Almeida e Profa. Dra. Ângela Gilda Alves, manifesto minha profunda gratidão pelo empenho em ler e contribuir com esta pesquisa.

À UniMais de Inhumas, registro meu reconhecimento por, ainda que indiretamente, ter sido um incentivo determinante para que eu buscasse a realização deste mestrado.

Estendo meus sinceros agradecimentos aos professores da Universidade Estadual de Goiás-Câmpus Inhumas, que, por meio de suas aulas e reflexões, despertaram em mim um olhar histórico e crítico, comprometido com a resistência e com a transformação social, evidenciando a importância de não silenciar diante das injustiças e dos desafios impostos pela realidade.

Agradeço, sobretudo, pela oportunidade de chegar até aqui e constatar que, mesmo diante de tantas adversidades e tempestades, foi possível concluir este trabalho. Hoje, o que sinto é uma imensa e sincera gratidão.

RESUMO

Esta dissertação é vinculada à linha de pesquisa “Trabalho, Estado e Políticas Educacionais” do PPGE/UEG/UnU Inhumas, e se articula às produções desenvolvidas pela Rede de Pesquisadores(as) sobre Professores (as) do Centro-Oeste (REDECENTRO). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, cujo tema é a formação docente na área da Enfermagem. De modo central, busca refletir sobre o processo histórico de formação de enfermagem no Brasil, que acabou exigindo a formação de professores para atuar nessa área acadêmica, produzindo diferentes perspectivas e compreensões acerca da enfermagem e da docência na área de enfermagem no Brasil. Diante disso, a questão central proposta para a pesquisa foi organizada a partir do seguinte problema: O que revelam as produções acadêmicas *stricto sensu* (teses e dissertações) da área da Educação sobre a formação de professores da área da Enfermagem entre os anos de 2014 a 2024? A pesquisa está sustentada no método materialismo histórico dialético, a abordagem de pesquisa é qualitativa, e o objetivo geral foi identificar as concepções sobre a formação de professores na área da Enfermagem presentes nas produções acadêmicas *stricto sensu* (teses e dissertações) da área da Educação, produzidas entre 2014 e 2024. Os objetivos específicos deram sustentação para organizar a pesquisa e foram assim definidos: mapear e caracterizar as produções acadêmicas *stricto sensu* (teses e dissertações) da área da Educação, no período de 2014 a 2024, que tratam da formação de professores na área da Enfermagem, identificando número, distribuição temporal, programas de origem e principais enfoques; analisar criticamente as concepções de Enfermagem presentes nessas produções, destacando como a profissão é compreendida no âmbito da formação docente; examinar as concepções de Educação mobilizadas nas produções selecionadas, verificando seus fundamentos teóricos e implicações para a docência em Enfermagem; interpretar as concepções de professores e de formação docentes na área da Enfermagem explicitadas nos estudos analisados, evidenciando limites e possibilidades; discutir em que medida essas produções contribuem (ou não) para superar a racionalidade técnica dominante, indicando caminhos para uma formação docentes crítica, ética e humanizadora. A investigação conta com a análise e interpretação de concepções presentes em produções acadêmicas *stricto sensu* da área da Educação, que tratam especialmente sobre a formação de professores da Enfermagem no Ensino Superior e seus desdobramentos para a constituição de uma formação pautada na ética, na crítica e na humanização, que foram produzidas no período 2014 a 2024. A análise foi realizada considerando três categorias que contribuíram para entender o que teses e dissertações revelam sobre a formação docente em enfermagem no Brasil: Concepção de Enfermagem, Concepção de Educação e Concepção de professores e formação de professores na área de Enfermagem. Por meio da análise teórica e bibliográfica das concepções presentes nas produções selecionadas como amostra, alcançamos compreensões importantes. Dentre elas destacamos que a formação do professor enfermeiro permanece fortemente aliada a uma concepção ancorada na racionalidade técnica, centrada na experiência prática como eixo estruturante. Embora as produções analisadas sinalizem a fragilidade do conhecimento pedagógico dos docentes que ingressam no ensino superior, evidenciam, ao mesmo tempo, que tal formação se apresenta de maneira superficial, fragmentada e insuficiente para sustentar uma prática docente crítica e humanizadora. Esse cenário reforça a necessidade de repensar os fundamentos da formação humana, ampliando-a para além do domínio técnico-operacional e incorporando uma perspectiva político-pedagógica que articule teoria e prática em uma práxis emancipatória.

Palavras-chave: Enfermagem. Educação. Formação. Docência.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the "Work, State, and Educational Policies" research line of the PPGE/UEG/UnU Inhumas program and is linked to the research developed by the Network of Researchers on Teachers of the Central-West (REDECENTRO). This is a bibliographic study focusing on teacher training in the field of nursing. Its central focus is to reflect on the historical process of nursing training in Brazil, which ultimately required the training of teachers to work in this academic field, producing different perspectives and understandings about nursing and teaching in Brazil. Therefore, the central research question was organized based on the following problem: What do *stricto sensu* academic productions (theses and dissertations) in the field of education reveal about teacher training in nursing between 2014 and 2024? The research is based on the dialectical historical materialism method, the research approach is qualitative, and the general objective was to identify the conceptions about teacher training in the field of Nursing present in the *stricto sensu* academic productions (theses and dissertations) in the field of Education, produced between 2014 and 2024. The specific objectives supported the organization of the research and were defined as follows: to map and characterize the *stricto sensu* academic productions (theses and dissertations) in the field of Education, from 2014 to 2024, that deal with teacher training in the field of Nursing, identifying the number, temporal distribution, programs of origin and main focuses; to critically analyze the conceptions of Nursing present in these productions, highlighting how the profession is understood within the scope of teacher training; to examine the conceptions of Education mobilized in the selected productions, verifying their theoretical foundations and implications for teaching in Nursing; To interpret the conceptions of nursing teachers and teacher training expressed in the studies analyzed, highlighting limits and possibilities; and to discuss the extent to which these studies contribute (or not) to overcoming the dominant technical rationality, indicating paths toward critical, ethical, and humanizing teacher training. The research relies on the analysis and interpretation of conceptions present in *stricto sensu* academic works in the field of Education, which deal specifically with nursing teacher training in higher education and its implications for the establishment of a training based on ethics, criticism, and humanization, produced between 2014 and 2024. The analysis considered three categories that contributed to understanding what theses and dissertations reveal about nursing teacher training in Brazil: Conception of Nursing, Conception of Education, and Conception of Teachers and Teacher Training in Nursing. Through theoretical and bibliographical analysis of the conceptions present in the works selected as a sample, we reached important insights. Among them, we highlight that nursing teacher training remains strongly aligned with a concept anchored in technical rationality, centered on practical experience as a structuring axis. Although the analyzed works highlight the fragility of the pedagogical knowledge of teachers entering higher education, they also demonstrate that such training is superficial, fragmented, and insufficient to support critical and humanizing teaching practices. This scenario reinforces the need to rethink the foundations of human development, expanding it beyond the technical-operational domain and incorporating a political-pedagogical perspective that articulates theory and practice in an emancipatory praxis.

Keywords: Nursing. Education. Training. Teaching.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEN- Associação Brasileira de Enfermagem

BM- Banco Mundial

BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COFEN - Conselho Federal de Enfermagem

CFE- Conselho Federal de Educação

CNE- Conselho Nacional de Educação

COVID 19- Coronavírus Disease 2019

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

DNSP- Departamento Nacional de Saúde Pública

FIES- Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

ICN- Conselho Internacional de Enfermeiras

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

PROUNI- Programa Universidade para Todos

REDECENTRO- Rede de Pesquisadores sobre Professores do Centro-Oeste

SENADENs- Seminários Nacionais de Educação em Enfermagem

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
 CAPÍTULO I	
O CONTEXTO DA UNIVERSIDADE E DA FORMAÇÃO ACADÊMICA NA CONTEMPORANEIDADE	17
1.1 Universidade no século XXI	18
1.2 A formação acadêmica e superior em conformidade com a epistemologia da prática.....	26
1.3 Os dilemas da formação de professores para atuar na educação superior.....	32
 CAPÍTULO II	
ENFERMAGEM NO BRASIL E APROXIMAÇÕES COM A DOCÊNCIA A PARTIR DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA.....	38
2.1 Considerações históricas sobre a formação e a constituição da profissão de Enfermagem	38
2.2 O processo de desenvolvimento do ensino de Enfermagem: currículos, ensino e formação universitária.....	44
2.3 A institucionalização da Enfermagem como profissão no Brasil.....	51
2.4 Legislação sobre o processo de ensino voltado à formação em Enfermagem: organização e hierarquização do curso.....	59
2.5 Considerações sobre o Parecer nº 837 de 1968 da Câmara de Ensino Superior e os atuais encaminhamentos políticos para a formação em Enfermagem no Brasil.....	63
 CAPÍTULO III	
CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE CRÍTICA A PARTIR DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO.....	67
3.1 Processo de sistematização dos dados e pesquisa bibliográfica.....	68
3.2 Concepção de Enfermagem	74
3.3 Concepção de Educação	77
3.4 Concepção de Professores e Formação de Professor na área de Enfermagem	81
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99

REFERÊNCIAS	102
REFERÊNCIAS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS ANALISADAS	108
Apêndice A	109

INTRODUÇÃO

A formação docente área da Enfermagem configura-se como um campo estratégico e desafiador no contexto de ensino superior brasileiro. Historicamente marcada por desigualdades sociais e de gênero a profissão de Enfermagem consolidou-se com forte ênfase na racionalidade técnica e no domínio prático-operacional do cuidado em saúde. No entanto, quando esses profissionais assumem a docência, observa-se uma lacuna significativa em sua preparação pedagógica, o que fragiliza a construção de uma prática educativa crítica, ética e humanizadora.

Nesse sentido, a revolução histórica da Enfermagem, não pode ser vista apenas como avanço técnico-científico, mas como reflexo das lutas sociais e das disputas de concepção sobre o papel do cuidado, da ciência e da formação humana. A profissão se desenvolve entre as exigências do mercado que impõe uma lógica produtivista e instrumental, ela deveria ser entendida como processo ontológico e histórico de constituição de homens críticos, capazes de atuar de maneira ética, autônoma e transformar as contradições que atravessam o mundo trabalho¹.

Nesse dilema a formação profissional, vem sendo atravessada por profundas transformações no campo acadêmico, especialmente no que se refere a formação ética e científica. Tais mudanças decorrem, do processo de reestruturação de como as universidades brasileiras têm se reconfigurado nos últimos anos, cada vez mais orientadas pelas exigências do mercado de trabalho. Esse processo conduz o ensino superior à valorização de uma formação imediatista e tecnicista, enquanto terceiriza e fragiliza os componentes estruturantes da formação acadêmica crítica e reflexiva.

Nesse contexto, o curso de Enfermagem tem se distanciado de uma formação acadêmica pautada na dimensão política e humanizadora, perpetuando uma formação profissional fragmentado e tecnicista, incompatível com os desafios contemporâneos da saúde e da educação. Apesar desse cenário, surgem iniciativas e movimentos preocupados com a formação crítica dos futuros profissionais da Enfermagem. Destacam-se, nesse processo, os Seminários Nacionais de Educação em Enfermagem² (SENADENs), que têm se constituído como espaços

¹ O trabalho aqui é defendido como um princípio educativo, como atividade humana que humaniza, transforma e constitui o ser humano (Saviani, 2007).

² Desde 1926 a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN), criou o Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem (SENADEN), como um espaço para definição de políticas de educação, para todos o âmbito da enfermagem, dando suporte à sua representação junto aos órgãos oficiais de educação e saúde (Moura et al, 2006).

de resistência e construção de estratégias para a reinvenção de uma formação comprometida com a autenticidade dos profissionais e com uma teoria/prática crítica e humanizada. Ressalta-se, ainda, que atualmente está em tramitação final a proposta da nova versão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Graduação em Enfermagem, aprovação no Conselho Nacional de Educação (CNE) do governo federal (COFEN, 2024).

Sob essa perspectiva, a formação docente na área da Enfermagem assume papel central. Não se trata apenas de capacitar profissionais para o ensino, mas de formar educadores comprometidos, capazes de problematizar a realidade, compreender suas determinações históricas e intervir de forma crítica na formação dos futuros enfermeiros. O enfermeiro, nesse contexto, precisa ser compreendido como sujeito histórico, que articula o conhecimento científico à prática social, transformando a sala de aula, o campo de estágio e o próprio currículo em espaços de reflexão e emancipação. Desde o início da Enfermagem moderna no Brasil, observa-se uma constante preocupação dos enfermeiros/docentes em articular a teoria e prática profissional. Com a promulgação da Lei nº 452, de 5 de julho de 1937, que incorporou a Escola de Enfermeiras Anna Nery como instituição complementar da Universidade do Brasil, representou um marco significativo nesse processo. As enfermeiras enfrentam os desafios de ampliar o número de escolas, assumir as atividades didático-pedagógicas e de supervisão das alunas. Procurava-se estabelecer responsabilidades e competências dos diferentes atores sociais na formação de enfermeiros, seja na escola, ou no hospital, no campo de estágio, tendo em vista o fortalecimento do vínculo entre teoria e prática nos processos formativos (Viana, 1995).

Contudo, o processo de formação de professores nos últimos tempos tem se tornado cada vez mais centrado na competência profissional e no desenvolvimento de habilidades técnicas e práticas (Tardif, 2002). As instituições de ensino têm buscado integrar os conhecimentos teóricos com a prática, por meio de estágios supervisionados e práticas em cenários reais de atendimento, a fim de preparar os profissionais para os desafios do sistema de saúde contemporâneo. Além disso, a enfermagem tem se consolidado como uma área essencial na promoção da saúde e na gestão de políticas públicas de saúde, o que reflete um processo de crescente valorização da profissão no Brasil e no mundo (Feuerwerker, 2003).

No Brasil, inexistia um curso especificamente regulamentado para a formação de professores do ensino superior. A legislação vigente recomenda que, nas universidades, pelo menos 30% do corpo docente seja composto por profissionais titulados em programas de pós-graduação *stricto sensu*. De modo geral, a LDB/1996, reconhece a pós-graduação, tanto *stricto sensu* quanto *lato sensu*, como a principal via de preparação dos docentes para a atuação no ensino superior. No contexto dos cursos de Graduação em Enfermagem, observa-se que grande

parte dos docentes se encontra vinculada a programas de pós-graduação enquanto discentes. No entanto, a formação docente tende a ocorrer por meio de cursos de aperfeiçoamento que enfatizam competências de natureza técnica e prática, desconsiderando, em grande medida, uma perspectiva de formação humana e emancipadora ancorada na epistemologia da práxis.

Portanto, a enfermagem trilhou um longo percurso desde seus primórdios, quando a assistência era informal, até sua consolidação como uma profissão altamente especializada é fundamental para o cuidado à saúde. A história dessa área reflete não apenas as transformações no campo da saúde, mas a valorização do conhecimento científico e da formação acadêmica, com o intuito de assegurar um cuidado mais qualificado, ético e humanizado.

Diante disso, torna-se um desafio refletir sobre a formação do enfermeiro destinado a atuar como docente no setor acadêmico, uma vez que o parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 837/68 trata especificamente da licenciatura em Enfermagem. Esse desafio se intensifica quando consideramos que a legislação brasileira não orienta de forma clara como essa formação deve ocorrer. O fato é que esse processo tem se dado de forma espontânea, o que gera uma inquietação para a realização deste trabalho, no sentido de compreender o que tem sido pensado a respeito da formação do enfermeiro para sua atuação como professor no ensino superior.

A relevância deste estudo consiste na compreensão de que os campos da educação e da enfermagem se relacionam historicamente em torno de um mesmo desafio: a construção de uma formação que ultrapasse a técnica e a instrumentalização, e que promova uma prática profissional crítica, humana, ética e socialmente comprometida. Nesse sentido, a defesa de uma formação ancorada na epistemologia da práxis não apenas ressignifica o papel do professor-enfermeiro, mas também reposiciona a própria Enfermagem como um saber crítico, transformador e profundamente humano. Trata-se, portanto, de um campo estratégico para a reinvenção da formação acadêmica e da prática profissional, abrindo caminhos para uma educação emancipadora e comprometida com os direitos humanos, a saúde coletiva e a dignidade do cuidado.

Diante disso o estudo apresenta como proposta investigativa o seguinte problema de pesquisa: O que revelam as produções acadêmicas *stricto sensu* (teses e dissertações) da área da Educação sobre a formação de professores da área da Enfermagem entre os anos de 2014 a 2024? Esse problema se desenvolve a partir do seguinte objetivo geral: identificar as concepções sobre a formação de professores na área da Enfermagem presentes nas produções acadêmicas *stricto sensu* (teses e dissertações) da área da Educação, produzidas entre 2014 e 2024. E também a partir dos seguintes objetivos específicos: Mapear e caracterizar as produções

acadêmicas *strito sensu* (teses e dissertações) da área da Educação, no período de 2014 a 2024, que tratam da formação de professores na área da Enfermagem, identificando número, distribuição temporal, programas de origem e principais enfoques; Analisar criticamente as concepções de Enfermagem presentes nessas produções, destacando como a profissão é compreendida na âmbito da formação docente; Examinar as concepções de Educação mobilizadas na produções selecionadas, verificando seus fundamentos teóricos e implicações para a docência em Enfermagem; Interpretar as concepções de professores e de formação docentes na área da Enfermagem explicitadas nos estudos analisados, evidenciando limites e possibilidades; Discutir em que medida essas produções contribuem (ou não) para superar a racionalidade técnica dominante, indicando caminhos para uma formação docentes crítica, ética e humanizadora.

Para fundamentar teoricamente esta pesquisa, adotou-se o método de investigação do Materialismo Histórico-Dialético, com o objetivo de apreender a essência do objeto de estudo para além de suas aparências, desvelando as múltiplas determinações que constituem a realidade da formação de professores na área da enfermagem. Tal método permite compreender como essa formação foi estabelecida historicamente e atravessando contradições e ideologias contra hegemônicas. Nesse sentido, a investigação busca analisar as principais concepções de formação docente no ensino superior que se encontram implícitas nas produções acadêmicas da área da educação, mesmo quando não estão explicitamente expostas nos textos.

O Materialismo Histórico-Dialético, uma das mais significativas teorias do conhecimento, constitui um método de investigação que oferece uma lógica consistente para a compreensão crítica da sociedade e da realidade concreta. Sua base epistemológica está alicerçada no pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels, que, ao longo do século XIX, analisaram e criticaram de forma rigorosa o desenvolvimento do modo de produção capitalista e da sociedade burguesa, examinando suas características estruturais, seus elementos constitutivos e suas crises inerentes (Frigotto, 2006).

Segundo Netto (2011), ao buscar compreender a sociedade atual, o método desenvolvido por Marx oferece instrumentos teóricos que possibilitam revelar os ocultamentos relacionados ao objeto de investigação, tornando evidentes sua essência e seus princípios estruturantes. Dessa forma, toda pesquisa comprometida em desvelar dimensões ainda não explicitadas do objeto deve, conforme propõe o Materialismo Histórico-Dialético, partir das aparências e dos dados empíricos, para, por meio do exercício crítico e reflexivo, alcançar a compreensão do objeto em sua essência, com todas as suas contradições, sua constituição

histórica, sua inserção na totalidade social e sua articulação com as estruturas que conformam o real.

Nesse sentido, compreendemos que a pesquisa, orientada pela perspectiva do materialismo histórico-dialético, exige a consideração da historicidade do objeto investigado, em especial no que se refere ao ideário pedagógico e às concepções de formação de professores. Tal abordagem implica analisar suas articulações com a totalidade social, seus condicionantes políticos e históricos, bem como as contradições que lhes são inerentes. Ao fazê-lo, buscamos problematizar, refletir e compreender criticamente os caminhos trilhados pela educação, pelo papel do professor e pelos processos formativos que os constituem ao longo do tempo.

Essa organização se desenvolve metodologicamente a partir de determinadas estruturas. A organização metodológica trata-se de uma pesquisa bibliográfica (Gil, 1994), sustentada na abordagem qualitativa para análise e que tem, como atenção, aprofundar investigações para melhor compreender o objeto de estudo. Nesse sentido, busca apreender o mundo dos significados, ou seja, entender como os sujeitos interpretam a realidade social ao longo do tempo (Minayo, 2010). “A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 2010, p.22).

Nesse contexto, a pesquisa bibliográfica possibilita o investigador acessar materiais já produzidos, permitindo o levantamento e análise de publicações já existentes sobre determinado tema, com o objetivo de fundamentar teoricamente a investigação. “A pesquisa bibliográfica é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários” (Gil, 1994, p.50).

No processo de seleção e classificação do material que compõem a construção do conhecimento científico, foram delimitados por um recorte temporal e um recorte amostral. O recorte temporal foi delimitado pelas produções acadêmicas publicadas entre os últimos 10 anos, mais especificamente entre os anos de 2014 a 2024, justificado porque a Plataforma de Catálogos de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nas últimas décadas, a expansão da educação superior, as novas DCN, a influência das políticas neoliberais e os impactos da pandemia de COVID-19 intensificaram os desafios da formação docentes em Enfermagem. Nesse cenário, torna-se fundamental compreender de que modo as produções acadêmicas *stricto sensu* da área da Educação têm abordado a formação de professores na Enfermagem, uma vez que tais pesquisas refletem, consolidam e problematizam concepções teóricas e práticas sobre o tema.

Em relação ao recorte amostral, buscamos considerar e identificar as fontes de dados e informações que reúnem publicações científicas sobre a formação de professores da enfermagem, caracterizadas como pesquisas de ampla expressão, profundidade e representatividade no meio acadêmico, optamos por selecionar apenas as teses e dissertações disponível na área da Educação pela centralidade dessa área em discutir criticamente a formação docente e por oferecer marcos teóricos capazes de iluminar as especificidades da docência em Enfermagem. Assim, ao investigar o que essas produções revelam, entre 2014 e 2024, sobre a constituição histórica, epistemológica e pedagógica da formação de professores enfermeiros, busca-se contribuir para o avanço das discussões acadêmicas e para a formulação de políticas e práticas formativas que superem a predominância da racionalidade técnica.

Dessa forma, a presente pesquisa se justifica tanto pela relevância social, ao problematizar a formação de profissionais responsáveis pela preparação de futuros enfermeiros, quanto pela pertinência acadêmica, ao sistematizar a analisar criticamente um conjunto de produções que ainda carece de estudos de estado do conhecimento.

O processo de seleção, organização e tratamento das dissertações e teses passaram a compor o Estado do Conhecimento sobre a formação de professores na área da enfermagem, iniciou-se com o acesso a plataforma CAPES, e como essa plataforma permite selecionar diversos critérios de filtragem.

Para fidelizar a amostra final, seguimos orientados pela sequência de todos os critérios estabelecidos pela pesquisa tipo bibliográfica, que conforme Lima e Miotto (2007), passam por uma sequência de procedimentos que guiam o processo de investigação do material. A sequência aqui destacada teve como base as proposições pelas autoras citadas, permitindo construir três etapas investigativas (descritas no Apêndice A): *Etapa de identificação do material*; *Etapa de exploração do material*; *Etapa de seleção do material*.

Na primeira etapa de identificação do material, construímos o processo de mapeamento das teses e dissertações, definido como as palavras chaves de buscas: saúde, formação e enfermagem sendo utilizado o booleano AND, seguindo em ordem, os seguintes critérios formulados partindo das seleções de filtros previamente disponibilizados na Plataforma Sucupira – Banco de Teses e Dissertações da CAPES: a) Dissertações e Teses sobre formação de professores da enfermagem publicadas entre os anos de 2014-2024; b) Dissertações e Teses vinculadas à área de ciências humanas; c) Dissertações e Teses produzidas na área de educação; d) Dissertações e Teses na área de concentração em educação e vinculadas a programas de pós-graduação em educação; Este mapeamento captou inicialmente 49 dissertações e teses que, em sequência, foram novamente filtradas após a leitura de seus títulos buscou palavras de formação

de professores e enfermagem, eliminando os estudos que apresentaram o outras discussões. Dessa filtragem, o número de dissertações e teses foi reduzido em 06 produções, que, por sua vez, foram novamente filtradas a partir da segunda etapa de leitura exploratória do resumo, onde foi possível caracterizar que os assuntos de formação de professores direcionam a formação profissional de alunos no ensino superior.

Com a preocupação de melhor investigar o objeto de estudo uma nova busca foi realizada onde definiu as seguintes palavras chaves: formação de professores e enfermagem, sendo utilizado o booleano AND foram localizados 180 estudos. Após a aplicação dos filtros definidos (a) Dissertações e Teses sobre formação de professores da enfermagem publicadas entre os anos de 2014-2024; b) Dissertações e Teses vinculadas à área de ciências humanas; c) Dissertações e Teses produzidas na área de educação; d) Dissertações e Teses na área de concentração em educação e vinculadas a programas de pós-graduação em educação), restaram 12 estudos considerados adequados para compor o corpus de investigação.

Na terceira etapa de seleção do material, ocorreu a filtragem por meio da análise minuciosa dos títulos, dos resumos, das palavras chaves, objetivos e do sumário. O objetivo dessa etapa foi identificar e selecionar apenas produções que tratassem da formação de professores da enfermagem na educação superior como objeto central de discussão e que, necessariamente dialogassem com o tema estabelecido. Os critérios da filtragem das produções foram: a) apresentar no título associação de palavras como: de formação de professores, docência, enfermagem e ensino superior; b) explicitar o processo de formação de professores da enfermagem no ensino superior como objeto central de discussão; c) mencionar no resumo a formação de professores enfermeiros no ensino superior; d) mencionar no sumário o processo de formação e desenvolvimento da docência no ensino superior. A partir dessa triagem, as produções que atenderam integralmente aos critérios estabelecidos foram mantidas como corpus da pesquisa, constituindo o conjunto de estudos que subsidiaram a análise teórica e crítica sobre a temática. Essa etapa revelou a diversidade de abordagens e concepções acerca da formação docente em Enfermagem, permitindo identificar tendências, lacunas e recorrências nas produções acadêmicas selecionadas, o que se tornou fundamental para o aprofundamento da discussão nas seções analíticas subsequentes.

A partir dessa sistematização, definiu-se a amostra final composta por 06 produções acadêmicas disponíveis, sendo 5 dissertações e 1 tese, todas lidas e analisadas integralmente. O objetivo foi aprofundar a reflexão sobre seus conteúdos, extraindo elementos que contribuíssem para a consolidação das categorias de análise. Para tanto, utilizou-se como recurso

metodológico um instrumento³ próprio de análise das produções acadêmicas, elaborado com a finalidade de organizar, registrar e sistematizar as leituras, identificar categorias emergentes e estruturar os dados obtidos.

A investigação realizada está estruturada nessa dissertação de mestrado por meio de três capítulos. *No primeiro capítulo*, tratamos de contextualizar acerca de como a universidade contemporânea vem transformando a natureza de uma formação acadêmica crítica e humanista em um modelo orientado pela lógica de mercado, reduzindo o ensino a uma perspectiva pragmática e tecnicista.

No segundo capítulo, apresentamos uma análise da trajetória histórica da Enfermagem, desde suas origens até a sua consolidação como profissão regulamentada, contemplando suas múltiplas dimensões e ressaltando que a formação em Enfermagem se insere em um processo histórico que a constitui simultaneamente como profissão e como campo de ensino superior.

No terceiro capítulo, será apresentada a análise das produções acadêmicas a partir de três categorias: Concepção de Enfermagem, Concepção de Educação e Concepção de Professores e Formação de Professores na área de Enfermagem. Busca-se apreender e evidenciar o que essas produções têm discutido e sustentado, no plano teórico, acerca da concepção de formação de professores em Enfermagem. O objetivo é identificar e dialogar com as concepções que fundamentam os estudos dos autores, de modo a elucidar e robustecer o objeto desta pesquisa.

³ O instrumento de análise utilizado, também conhecido como “Análise de dados”, foi elaborado pela pesquisadora. A forma como os dados foram analisados estão apresentados no terceiro capítulo.

CAPÍTULO I

O CONTEXTO DA UNIVERSIDADE E DA FORMAÇÃO ACADÊMICA NA CONTEMPORANEIDADE

Em consonância com os imperativos do capitalismo contemporâneo, a universidade enquanto instituição social historicamente situada têm progressivamente construído seus fundamentos originários, substituindo princípios humanistas e formativos por valores instrumentalizados e voltados à lógica mercadológica. Esse movimento tem reduzido o ensino a uma prática tecnicista e pragmática, que atende prioritariamente às exigências do mercado, em detrimento de uma formação crítica, ética e reflexiva. Nesse processo de reconfiguração institucional, docentes e discentes são submetidos a mecanismos de controle e produtividade que desumanizam suas experiências e os transformam em meros agentes reprodutores das dinâmicas de um mercado elitista e excludente. O conhecimento acadêmico, nesse contexto, sofre um processo de esvaziamento de sua intencionalidade crítica, sendo desvirtuado de sua função social e epistemológica para atender à chamada sociedade do conhecimento⁴, que, contraditoriamente, desvaloriza o saber enquanto práxis transformadoras.

Essa lógica rompe com o ideal de formação universitária alicerçada em princípios ético-humanistas e substitui-o por uma racionalidade técnica, comprometida com a descentralização e a fragmentação do saber científico. Diante disso, o capítulo propõe analisar, à luz da concepção de *universitas*⁵ enquanto espaço de totalidade e integração do saber, como a universidade contemporânea tem se reestruturado e quais os impactos dessa configuração na formação acadêmica, especialmente no que tange à negação de uma perspectiva formativa centrada na humanização e na ética.

⁴ A designação "sociedade do conhecimento" provém de um termo atualmente utilizado para abordar as reformas políticas e educacionais, sobretudo no que concerne à universidade e à educação superior (Demari, 2008).

⁵ O termo *universitas*, usado pelos romanos para significar universalidade, totalidade, conjunto de coisas ou de pessoas, associação, na Idade Média não se refere inicialmente ao conjunto de Faculdades reunidas sob uma estrutura uniforme de organização e de poder, mas à corporação de mestres e escolares dedicados ao estudo das artes (filosofia), da teologia, do direito e da medicina, que se reúnem, garantidos por estatutos próprios, para se proteger das ameaças dos poderes locais, regulamentar e garantir o exercício autônomo do ofício de investigar e de ensinar (Coelho, 2008, p. 8).

1.1 Universidade no século XXI

Em detrimento à crise estrutural⁶ do capitalismo ocorrida na década de 1970, particularmente à crise dos modelos taylorista e fordista⁷ de produção, à implementação de novas formas de acumulação flexível⁸ de capital e à adoção de ideias e políticas neoliberais, que priorizam o mercado como princípio fundamental, unificador e auto regulador da sociedade global competitiva, a educação superior enfrenta desafios e tensões que têm levado as universidades a se orientar para um sentido empresarial, lógica conhecido como operacional, que afasta a formação em nível superior das suas características institucionais (Antunes, 2009; Oliveira, 2000).

As universidades foram extensivamente reconhecidas como instituições aptas a colaborar com o desenvolvimento de diversos produtos, notadamente aqueles vinculados ao conhecimento científico e tecnológico. Tais produtos deveriam estar alinhados às exigências da reestruturação produtiva do capitalismo, tanto em escala global quanto local. Fato que contribui significativamente para relegar a universidade a uma posição ainda “[...] mais vulnerável às demandas do capital produtivo e do mercado⁹, [ampliando] o risco de suas relações pautarem-se por relações próprias do nível econômico da sociedade” (Oliveira, 2000, p. 50).

⁶ A partir do início dos anos 70 o capitalismo começou a dar sinais de um quadro crítico, nos quais foram evidenciados: queda da taxa de lucro pelo aumento da força de trabalho; o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção que desencadeou desemprego estrutural; o capital financeiro apresentou uma nova fase do processo de internacionalização; houve maior concentração de capitais mediante a fusão das empresas monopolista e oligopolistas; a crise do Welfare State ou do “Estado do bem-estar social” e tendências generalizadas as regulamentações, privatização e a flexibilização do processo produtivo (Antunes, 2009).

⁷ Compreende taylorista e fordista o modo de produção capitalista desenvolvido ao longo do século XX que se estruturam basicamente em fábricas que tinham alto teor de produzir em massa, em unidades produtivas concentradas e verticalizadas, com um controle rígido dos tempos e dos movimentos, desenvolvidos por um proletariado coletivo e de massa, sob forte despotismo e controle fabril (Pinto, 2007).

⁸ O modelo conhecido como acumulação flexível [...] se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. [...] Mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas. Também envolve um novo movimento de “compressão do espaço-tempo” no mundo capitalista - os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas, decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado. [...] Permitem que os empregadores exerçam pressões mais fortes de controle do trabalho sobre uma força de trabalho de qualquer maneira enfraquecida por dois surtos selvagens de deflação, força que viu o desemprego aumentar nos países capitalistas avançados. [...] rápida destruição e reconstrução de habilidade, ganhos modestos e o retrocesso do poder sindical (Harvey, 2008, p.140-141).

⁹ Em consonância com o mercado, Sguissardi (2006, 2009); Queiroz (2014), determinam três formas que caracterizam a universidade: a neoprofissional, a heterônoma e a competitiva. A forma neoprofissional direciona para a lógica profissionalizante, sendo compreendida uma formação estritamente alicerçada no ensino em

Diante dessas crises, as contradições entre as finalidades tradicionais das universidades e as novas exigências que estas passam a enfrentar, Santos (2011), destaca a transnacionalização do mercado de serviços universitários, a qual é impulsionada pela desregulação das trocas comerciais, pela imposição de soluções mercantis e pela revolução nas tecnologias da informação e comunicação. Além disso, destaca as ideias que fundamentam a expansão do mercado educacional, bem como enumera que tais ideias são promulgadas pelas propostas de reforma da educação pelo Banco Mundial (BM) e das negociações da educação a serviços do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS)¹⁰.

Marcada pela transnacionalização do mercado, passa a ser imposto ao campo educativo, particularmente às universidades e à formação, atender as exigências de um mundo em constante transformação e facilita a mobilidade de estudantes e trabalhadores. Essa perspectiva, no entanto, é marcada por uma contradição que tem privilegiado a formação técnico-instrumental e não concebe uma formação como processo de desenvolvimento pessoal, profissional e principalmente fundamentada em concepções de uma formação humana. Fato que reduz a educação a uma ferramenta para a inserção no mercado globalizado e desconsidera seu potencial emancipatório e sua função social mais ampla (Silva, 2017).

Segundo Anes (2021), desde o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que começou em 1995, as reformas educacionais no Brasil, especialmente as voltadas para o ensino superior, buscaram reforçar um modelo de universidade alinhado aos preceitos neoliberais e empresariais. Isso foi feito por meio de políticas governamentais que apoiaram a reestruturação produtiva do país. Ao atender aos interesses do capitalismo no saber, as universidades têm se reorganizado numa racionalidade técnica e na visão de produtividade a

associação da pesquisa e da extensão. A heterônoma compreende que a produção do conhecimento deve direcionar interesses externos e não comprometido com a transformação da realidade social. A competitiva exige inovação, produtividade e excelência institucional.

¹⁰ O GATS distingue quatro grandes modos de oferta transnacional de serviços universitários mercantis: oferta transfronteiriça; consumo no estrangeiro; presença comercial; presença de pessoas. A oferta transfronteiriça consiste na provisão transnacional do serviço sem que haja movimento físico do consumidor. Nela se incluem educação à distância, aprendizagem on line, universidades virtuais. É por enquanto um mercado pequeno, mas com forte potencial de crescimento. O consumo no estrangeiro consiste na provisão do serviço através do movimento transnacional do consumidor. É esta atualmente a grande fatia da transnacionalização mercantil da universidade. A terceira área é a presença comercial e consiste em o produtor privado de educação superior estabelecer sucursais no estrangeiro a fim de aí vender os seus serviços. Estão neste caso os polos locais ou campi-satélite de grandes universidades globais e o sistema de franquia (franchise) contratado com instituições locais. É uma área de grande potencial e é aquela que mais diretamente choca com as políticas nacionais de educação, uma vez que implica que estas se submetam às regras internacionalmente acordadas para o investimento estrangeiro. Finalmente, a presença de pessoas consiste na deslocação temporária ao estrangeiro de fornecedores de serviços sediados num dado país, sejam eles professores ou pesquisadores. Esta é uma área para a qual se prevê um grande desenvolvimento futuro dada a crescente mobilidade de profissionais (Santos, 2011, p. 34-35).

fim de que as organizações sejam pautadas na produtividade e nos pragmatismos de ensino, a fim de formar profissionais a atender as necessidades do mercado de trabalho (Oliveira, 2000).

Assim, Santos (2011), evidencia que os efeitos da reestruturação produtiva do capitalismo global, somados à crise da modernidade, desencadearam três tipos de crises nas universidades: *crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional*. Esses processos culminaram na transformação da formação universitária, orientando-a prioritariamente às demandas do mercado. Desse modo, a universidade deixa de se constituir como um espaço primordial de produção do conhecimento para assumir características de uma organização prestadora de serviços, moldada segundo a lógica empresarial.

Dias Sobrinho e Dias (2006), contribuíram com essa discussão, comentando que o nível de conhecimento e o modelo de formação produzidos pelas universidades começaram a ser consideradas pelo capitalismo globalizado como importante indicadores para mensurar o nível de desenvolvimento produtivo dos países, bem como seus investimento na qualificação de profissionais com habilidade técnicas e científicas para estimular a economia. Fato esse culminou na universidade preocupada com a transmissão do conhecimento técnico e operacional, capaz de contribuir com o desenvolvimento do empreendedorismo, alinhando às exigências do mercado, as quais demandam uma produtividade contínua do trabalho.

Como afirmou Sguissardi (2009), a transformação da universidade está diretamente pactuada aos movimentos políticos e ideológicos decorrente de reformas políticas neoliberais no âmbito global e local foram sustentadas nas determinações vindas de diferentes documentos produzidos por organismos internacionais. Tais documentos foram elaborados por instituições como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o BM, que propuseram e consolidaram uma visão de universidade atrelada à lógica do mercado. Lógica que orientou [...] a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação” (Dourado, 2002).

Com efeito, Dias Sobrinho e Dias (2006), anuncia que os documentos produzidos funcionam como estruturas reguladoras e produtoras que desenvolvem o caráter econômico e utilitarista da educação superior como estruturas avaliadoras, reguladoras e produtoras de critérios a serem seguidos pela educação. De fato, a formação foi direcionada com foco na aprendizagem de capacidades básicas, dando importância ao desenvolvimento de práticas educativas ligadas à exaltação da necessidade de empreendedorismo e a valorização da lógica de certificação e avaliação de desempenho, e principalmente tornou a universidade competitiva, eficiente e qualificada economicamente e produtivamente.

De acordo com Sobrinho e Dias (2006), a educação superior deve alcançar uma certificação de “qualidade”¹¹. Essa lógica tende a subordinar a educação aos interesses frequentemente traiçoeiros do mercado capitalista. Dentro da perspectiva da economia global, o capital, amparado pela acumulação flexível, impõe que a educação superior ofereça cursos e diplomas que facilitem o acesso dos estudantes ao mercado de trabalho. O conceito de qualidade na educação superior confere à sociedade da economia a expectativa de proporcionar empregos aos estudantes.

Assim, a tensão enfrentada pelas universidades caminha no fato de que, do ponto de vista legal e burocrático, a educação superior precisava assegurar a qualidade de seus cursos para demonstrar aos organismos competentes sua capacidade de atender aos requisitos estabelecidos. O processo de acreditação é descrito como a produção de um documento oficial, ou seja, um documento com fé pública, que certifica a qualidade de determinadas instituições e reconhece a legitimidade de seus atos. De maneira especial, garante oficialmente e publicamente a validade das titulações acadêmicas e habilitações profissionais, tanto em âmbito nacional quanto, principalmente, internacional. Tais regulações e controles afetam a autonomia das universidades e empobrecem a profissionalização do ensino superior, pois induzem as instituições a adotarem determinados currículos e restringem conteúdos e metodologias para obter a acreditação (Sobrinho; Dias, 2006).

Tomando ainda as recomendações do BM, foram incorporadas às diretrizes que deram base para a reforma do Estado brasileiro, organizadas a partir do documento que apresentou o “Plano Diretor da Reforma do Estado”, de 1995, no governo FHC. Esse plano analisou os supostos entraves da administração pública e propôs soluções para sua modernização. Entre as medidas sugeridas, destacou-se a intenção de posicionar universidades, escolas técnicas e centros de pesquisa, deixando de ser serviços exclusivamente estatais. A proposta era transformá-los em organizações sociais ou entidades públicas não governamentais, concedendo-lhes autonomia financeira e administrativa (Sguissardi, 2009; Shiroma; Santos, 2014).

Dessa forma, as ideias contidas nesses documentos tornaram-se o paradigma político que moldou uma nova visão de universidade. Essa concepção foi, então, consistentemente

¹¹ O conceito de qualidade em educação superior significa que as universidades precisam atender às exigências do mundo econômico e aos seus interesses ideológicos e morais. A noção de qualidade é expressa fortemente pelo individualismo, sucesso pessoal, competitividade, lucro, empreendedorismo, eficiência, excelência e produtividade (Sobrinho; Dias, 2006).

reforçada por outras diretrizes, leis e recomendações que, mais tarde, focaram especificamente na educação superior brasileira (Anes, 2018).

Nesse sentido, as reformas educacionais foram consolidadas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº. 9.394 de 20 dezembro de 1996) e do Plano Nacional de Educação (PNE), determinando novas configurações aos padrões curriculares que, até recentemente, vigoravam em todos os níveis e modalidades de ensino. Ela define em linhas gerais que as Universidades podem decidir sobre sua organização, seus cursos, seu papel e seus interesses próprios, libera as estruturas e funcionamento dos seus cursos, mas os submetem a avaliações, acentuando as responsabilidades das universidades, incentivando-os a participar atendendo às novas exigências da sociedade em mudança.

Dourado (2002), afirma que a LDB e o PNE, especialmente no tópico que discute “Da Educação Superior”, foi apresentado um conjunto de instrumentos passaram a comprometer a universidade e a educação superior, apontando de um lado os ditos processo de descentralização e flexibilização e, de outro lado novas formas de controle e padronização por meio de mecanismos avaliativos standardizados.

De acordo com Dourado, Oliveira e Catani (2003), um dos pilares da LDB foi a implementação de um sistema nacional de avaliação. Esse sistema exerce influência sobre a educação superior por meio de uma série de exames e testes padronizados. Entre os instrumentos avaliativos citados, destacam-se: o Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente conhecido na década de 1990 como "Provão"; o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); a Gratificação de Estímulo à Docência (GED), voltada para os professores da rede federal; e a reconfiguração dos indicadores de avaliação da pós-graduação *stricto sensu*. Tais medidas visam elevar o nível de exigência e a produtividade acadêmica e científica dos docentes. Esses mecanismos de avaliação, ao introduzirem métricas e padrões específicos, redefiniram as expectativas sobre o desempenho institucional e individual no âmbito da educação, com profundas implicações para o desenvolvimento da academia brasileira. Tal determinações descaracteriza a educação superior em:

[...] diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da educação superior, a não-ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para esse nível de ensino, aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação, ampliação do crédito educativo envolvendo recursos estaduais, ênfase no papel da educação a distância. Destacam-se, ainda, no referido documento, a ausência de mecanismos concretos de financiamento para a efetivação das medidas, o que, certamente, resultará na concretização de novos formatos de privatização desse nível de ensino, respaldada pela interpenetração entre a esferas pública e a privada (Dourado, 2002, p. 243).

Em consonância dessas influências e demandas neoliberais, Catani, Oliveira e Dourado (2001), relatam que o cenário educacional brasileiro vivenciou uma movimentação reformista que culminou no ideário da flexibilização curricular. Esse processo se opôs veementemente ao modelo de currículo concebido como "currículo mínimo", que, desde a década de 1960 (instituído pelo Parecer do Conselho Federal de Educação n. 251/1962), configurava a realidade para a formação de professores no Brasil. A flexibilização representou, assim, um rompimento com a rigidez e a lógica que organizava o modelo anterior, buscando adaptar a formação docente a novos preceitos e necessidades.

Confirmando esse quadro, Dourado (2011, p.73), evidencia os principais elementos que desencadearam a movimentação reformista e o ideário da flexibilização curricular:

a) a Lei no 9.131/95 que, ao criar o Conselho Nacional de Educação (CNE), definiu como uma das competências desse órgão deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo MEC, para os cursos de graduação (letra “c” do parágrafo 2º do art. 9º); b) a nova LDB que, no inciso II do artigo 53, cria a necessidade de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação e permite a eliminação dos chamados currículos mínimos, tornando os currículos de graduação mais flexíveis; c) a intensificação das discussões internacionais e nacionais sobre diplomas e perfis profissionais, face as mudanças na sociedade contemporânea e, particularmente, no mundo do trabalho; d) o processo desencadeado pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC, em 1997, objetivando a implementação das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação; e) a definição de Padrões de Qualidade para os Cursos de Graduação, pela SESu; f) o estabelecimento de critérios sobre a constituição de comissões e procedimentos de avaliação e verificação de cursos superiores; g) o posicionamento assumido pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação, especialmente no Plano Nacional de Graduação, em prol de Diretrizes Curriculares gerais e fortalecimento dos projetos pedagógicos institucionais e dos cursos de graduação.

No que refere as DCNs, suas propostas restringem o conceito de competência a um saber essencialmente prático. Esse saber se consolida na experiência direta do ensino e na resolução de problemas cotidianos, transformando a pesquisa em um instrumento para solucionar questões imediatas. Essa abordagem confere ao trabalho do professor um caráter que se aproxima do artesanal, priorizando a prática em detrimento de uma formação mais robusta. Tal foco no ensino, especialmente na aprendizagem prática, contrapõe-se fundamentalmente à ideia de uma formação alicerçada na produção de conhecimento teórico, que transcende a mera aplicação imediata (Brzezinski, 2001).

Assim, as universidades têm sido banalizadas pelo contexto da sociedade do conhecimento e pelos preceitos econômicos da “tecnocracia”, a universidade tem sido dirigida segundo normas e diretrizes com o que se administra empresas, como é o caso de uma montadora de carros ou uma rede de supermercados. As universidades se transformam numa

organização social a fim de concentrar-se numa prática administrativa regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão e controle. Como organização social, a universidade verá que seu sucesso depende particularmente, tendo como ponto de referência com processo competitivo no mercado (Chauí, 2014).

A forma contemporânea do capitalismo transforma a universidade de uma instituição social¹² para a condição de organização social, orientada primordialmente por uma lógica administrativa voltada para a obtenção de objetivos particulares. Com base em Chauí o status de organização social foi associada a três mudanças sucessivas do capital: sendo a universidade funcional e operacional que concentraram as demandas do mercado e ao mesmo tempo em separa a docência da pesquisa. Compreendendo o que vem sendo presenciado na atualidade a universidade operacional, por sua vez, reestrutura-se em torno da gestão e dos contratos, refletindo também a orientação para o mercado de trabalho (Chauí, 1999, 2001). Assim

[...] a universidade operacional é regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível. [...] Está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidades dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. [...] o aumento insano de horas-aulas, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, etc. [...] a universidade opera e por isso mesmo não age (Chauí, 1999, p. 7).

Assim, a universidade operacional fragmenta a docência e a pesquisa, transformando a docência em um meio rápido de formar alunos para o mercado de trabalho, resultando na contratação de professores sem a devida consideração sobre seu domínio do campo do conhecimento, além de fragmentar e precarizar o trabalho docente, que passa a ser regido por contratos flexíveis e temporários. A pesquisa é desvalorizada, o que limita o aprofundamento dos estudos pelos pesquisadores. “Pesquisa é uma estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para consecução de um objetivo delimitado. Uma pesquisa é um survey de problemas, dificuldades e obstáculos para a realização do objetivo, e um cálculo de meios para soluções parciais e locais para problemas locais” (Chauí, 1999, p. 8).

¹² Desde o surgimento do século XIII europeu, as universidades foram uma instituição social fundada no reconhecimento político público num processo que lhes confere autonomia perante outras instituições sociais, estruturada principalmente por regras, normas e valores de reconhecimento a ela (Chauí, 1999).

A universidade apresenta um caráter heterônomo que restringe sua autonomia, reduzindo a gestão de receitas e despesas mediante contratos de gestão pelo Estado por estabelecer metas e indicadores de desempenho (Chauí, 1999).

Magalhães e Limonta (2012), contribui que as universidades são uma instituição histórica e crítica vivendo tensões entre o fortalecimento de sua autonomia, suas qualidades práticas acadêmicas, e a busca incessante de pertinência e relevância social, fonte da sua legitimação e bem público. A universidade tem tornado alvo de reformas que têm silenciado sua natureza como instituição social, voltada para atender aos interesses do Estado e do mercado de trabalho. Ela tem se tornado flexível e disposta a adaptar-se a processos e demandas voltados à prestação de serviços particulares ao mercado, negligenciando, assim, as diversas formas de formação humana (Santos, 20011).

Em detrimento às reformas educacionais desde 1990, a universidade tem sido alvo de extrema subordinação à lógica neoliberal e às demandas do mercado, consolidando uma organização focada na produtividade, privatização e na formação fragmentada para atender o capital. Subsequente ao FHC, o governo Lula (2003-2006/2007/2010), apesar de manter o discurso social, dá continuidade e aprofundamento à lógica da privatização da educação superior. As principais medidas foram a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) em 2004, que ofertava bolsas em instituições privadas com isenção fiscal como contrapartida, e a reestruturação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) (Anes, 2018; Dourado, 2011).

Dando continuidade e intensificação da mercadorização, o governo Dilma Rousseff (2011-2014/2015-2016), prioriza os projetos de inovação, empreendedorismo e formação do capital humano. Por fim em cumprimento a agenda neoliberal o governo de Michel Temer (-2016) sob ascensão ao poder, por meio de um "golpe de Estado de caráter jurídico-parlamentar-midiático" (Mancebo; Maués; Chaves, 2006), simbolizou o sucesso de um pacto político alinhado aos interesses do capital internacional. Governo esse que intensificou a agenda de desvalorização do trabalho, privatização e precarização de direitos públicos e sociais, incluindo a educação, saúde e previdência social (Anes, 2018; Dourado, 2011).

Tomando o pensamento de Anes (2018), a educação superior foi configurando num local estratégico-político para a efetivação de trabalhos e ações pedagógicas determinantes na formação de pessoas aptas a responderem às demandas da capital. Fato que impactada estrutura e politicamente o sentido acadêmico científico, e conseqüentemente os sujeitos envolvidos nela, os professores, [...] sua formação e o desempenho que apresentam relacionado à produção do

conhecimento, à sua contribuição via trabalho docente e à formação humana de um modo geral (Anes, 2018, p.148).

As universidades têm se afastado da sua gênese e apresentado pouco interesse na sua real natureza. Elas têm direcionado a desenvolver conhecimentos práticos que respondem imediatamente aos interesses do Estados, empresas e grupos. As universidades dos últimos anos têm deixado de lado as atividades de ensino e pesquisa e sobretudo o sentido da existência humana dos indivíduos, da sociedade e da humanidade (Coêlho, 2004). Esse fenômeno alterou de forma definitiva os rumos da educação superior em nosso país, visando primordialmente tornar os professores universitários e as atividades acadêmicas mais funcionais à reestruturação do capitalismo (Anes, 2018).

Como podemos ver, as transformações no sistema econômico global, marcadas por sucessivas crises e acirradas disputas, têm imposto às universidades uma lógica eminentemente mercantilista. Essa diretriz, infelizmente, afeta negativamente inúmeros setores da academia, com especial impacto na formação acadêmica. Nesse contexto, o tópico subsequente aprofundará a análise de como essas contradições e ideologias têm permeado e influenciado a natureza da formação universitária.

1.2 A formação acadêmica e superior em conformidade com a epistemologia da prática

Marcada pela acumulação flexível como expressão viabilizadas pelas políticas neoliberais, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais nas últimas décadas puseram em curso novas demandas de educação, em especial a formulação de políticas e formação de professores de modo atender as demandas sociais e produtivas com base as concepções dominantes que atendem o mercado. Fato que culminou em tendências pedagógicas que privilegiam a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica, evidentemente que reconfigurou um outro perfil de professor pautado em reproduzir conteúdo já preparados, cujas habilidades adquiridas na rigorosa formação sobrepunham a materiais já resolvidos e planejados (Kuenzer, 1999). Conjuntura que

[...] foi dando origem a propostas que ora se centraram nos conteúdos, ora nas atividades, sem nunca contemplar uma relação entre aluno e conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. Em decorrência, a seleção e a organização dos conteúdos sempre tiveram por base uma concepção positivista de ciência, uma concepção de conhecimento rigorosamente formalizada, linear e fragmentada, em que a cada objeto correspondia uma especialidade, a qual, ao construir seu próprio campo,

se automatizava, desvinculando-se das demais e perdendo também o vínculo com as relações sociais e produtivas (Kuenzer, 1999, p. 5).

A reforma educacional brasileira proveniente do governo FHC, iniciadas em 1995, se direcionaram em promover transformações na universidade, justamente para manter os interesses do capital sobre o trabalho de professores, que passa a requerer atuações mais técnicas, flexíveis e inovadoras, ligadas a necessidade de eficiência e produtividade. Adequando, portanto, o professor ao perfil do trabalhador de novo tipo, adequado aos interesses de uma nova lógica empresarial direcionada às universidades brasileiras, afim de sustentar os interesses relacionados ao crescimento econômico.

Tonet (2017), destaca que, desde então, as reestruturações de interesse do capital nos últimos anos geraram profundos impactos na sociedade no nível econômico, social, política e principalmente no sistema educacional. O capital configurou-se em um momento de crise onde busca por alternativas de se manter em pleno poder. Nessa perspectiva o trabalho docente e a formação de professores do ensino superior tem sido diretamente impactados a partir de interesses mercantis e para uma formação tecnicista que alimenta seus interesses econômicos.

Nesse sentido, Souza e Magalhães (2013), argumentam que a formação está associada a uma perspectiva economicista e profissional, cuja dinâmica pragmática, empresarial e técnica reflete as transformações no mundo do trabalho. Essas mudanças impõem às profissões novos significados, valores e concepções. No caso dos educadores, essa situação requer a construção de uma nova identidade, caracterizada por um individualismo que acarreta sérias implicações para o trabalho coletivo.

Contudo, Moraes (2001), reforça que hoje a um movimento em que há na formação universitária um “recuo da teoria”, que

[...] prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de "prática reflexiva" se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo [...], basta o "saber fazer" e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva (Moraes, 2001, p.10).

Souza e Magalhães (2013), destacam também, que o recuo da teoria é presente em políticas, propostas e projetos executados nos últimos anos, coloca a competência prática como centro fundamental da formação de professores e redimensiona o papel do professor universitário na epistemologia da prática.

Segundo Coêlho (2006), as universidades passam a ser reconhecidas como um espaço de profissionalização dos alunos, com vistas a prepará-los para o mercado de trabalho. O autor apresenta que a preocupação é formar trabalhadores para o Estado, “*peritos em saber-fazer, profissionais, técnicos e especialistas nas várias áreas de atividades humanas, incluindo a filosofia, as letras, as artes e a educação*” (Coêlho, 2006, p.45). Contudo, as universidades dos últimos anos

[...] nega como instituição acadêmica e se transforma em organização que transmite saberes instituídos, em supermercados do conhecimento, que oferece aos alunos saberes reduzidos a informações banalizados, estereótipos, preconceitos, repetição do já dito e do já feito, produtos, disciplinas, conteúdos curriculares, como se fossem certezas de uma nova religião, verdades prontas e acabadas, resultados acabados, pontos de chegada, enfim, imposições de esquemas de poder, de formas de ação e de reação (Coêlho, 2006, p.45).

Nessa perspectiva, o autor argumenta que ao priorizar a profissionalização dos alunos no ensino superior, está-se permitindo que organismos internacionais da área da educação assim como os efeitos da globalização e do progresso das ciências e da tecnologia, intimamente ligados aos interesses do mundo produtivo e do mercado, adotem a lógica da competitividade, enfatizando o mundo do trabalho e as questões imediatas relacionadas ao aprender a fazer e operar. Limitando as universidades ao mundo prático, da operação, do funcionamento ágil, eficiente e seguro.

Coêlho (2006), salda que atualmente a educação superior em efeito da globalização, das mudanças do mundo do trabalho e a inserção da tecnologia e da ciência tem ocasionado problemas que tem direcionado o ensino dos alunos a coisas prontas, acabadas, transmitido de forma rápida conhecimentos aligeirados e habilidades para que os graduandos respondem às transformações impostas ao mundo do trabalho. De fato, as universidades vêm privilegiando uma formação na dimensão prática, pragmática, instrumental e operacional que formam apenas executores de tarefas. O autor argumenta que o ensino tem voltado a tecnificação de processos formativos e tem contemplado o ensino na forma¹³ e não no conteúdo de cada área do saber.

Com o avanço da mercantilização sobre a educação superior, a formação do professor para atuar nessa realidade passou a ser impulsionada para atender aos conhecimentos relacionados à epistemologia da prática, cujo objetivo é a reprodução de técnica e resolução de problemas imediatos. Colocando o professor como sendo responsável pela construção do saber

¹³ O processo de aprendizagem o essencial não é o conteúdo, a informação, a novidade porque isso contém no ensino e nos livros. Para o ensino o que precisa ser compreendido é a forma de ensino a partir de pressupostos que leve o aluno a compreensão, a reflexão, a criação, o rigor e a crítica na realização das atividades (Coêlho, 2006).

e da sua prática, num aprender fazendo, fomentada a questão do professor reflexivo que modifica seus saberes e suas práticas (Curado, 2008).

Segundo Curado (2008), as mudanças oriundas na LDB 9.394/1996 direcionaram a formação de professores, para que houvesse maior valorização do saber prático, permitindo a este resolver problemas concretos e imediatos conforme realidade que está inserido. Nesse sentido, o trabalho docente perde sua autonomia e passa a ser entendido por aquisição de conhecimentos específicos e técnicos. Os professores, por meio de processos formativos fragilizados e inconsistentes teoricamente, têm sido levados a exercer suas atividades pautados no pragmatismo e com a resolução de problemas imediatos, consequentemente, levados a dissociar a teoria da prática. Os mesmos estão sendo instrumentalizados, instrumentalizando também o processo relacionado a produção do conhecimento.

Isaia e Bolzan (2004), afirmam que a lógica neoliberal tem fragilizado profundamente a formação acadêmica, sobretudo em seus aspectos teórico e político. Tal lógica produz uma série de implicações negativas que comprometem, de forma significativa, a possibilidade de construção de práticas acadêmicas comprometidas com a ética, com a formação humana e crítica, bem como com a promoção da qualidade social no âmbito da educação superior.

A formação está relacionada à perspectiva economicista e profissional, cuja dinâmica pragmática, empresarial e técnica reflete as transformações no mundo do trabalho. Essas mudanças impõem novas significações, valores e concepções às profissões. No caso dos docentes, isso requer a construção de uma nova identidade, caracterizada por um individualismo que traz sérias implicações para o trabalho colaborativo (Souza; Magalhães, 2013a).

Desse modo, Moraes, Shiroma e Evangelista (2003), enfatizam que a concepção de universidade prepara o mestre como central em suas atividades, assim como a produção do conhecimento. De modo que a formação de professores seja marcadamente técnica, ela traz comprometimentos expressos com a produção de conhecimentos.

A epistemologia da prática baseia na relação profissional de conhecimento com a realidade que o professor conhece, buscando solucionar problemas da prática cotidiana. Aponta uma reflexão de um ensino prático reflexivo como instrumento da educação profissional, com o objetivo de preparar estudantes para situações de singularidade e incertezas. [...] as denominações professor reflexivo, professor crítico-reflexivo, professor pesquisador, professor investigador, ensejam diferentes pontos de vista, no entanto tem a epistemologia da prática como matriz original, o que no entendimento se coaduna e reafirma a formação em bases pragmáticas e neotecnicistas. É preciso propor um princípio formativo e expor a concepção de formação pela pesquisa crítico-emancipadora (Limonta; Silva, 2013, p. 22).

Contudo, marcado pelas mudanças do mundo do trabalho e as demandas do mercado de trabalho a formação de universitária tem direcionado a privilegiar a polivalência e flexibilidade no campo profissional, remetendo a formar profissionais dinâmicos e adaptáveis ao trabalho (Catani; Oliveira; Dourado, 2001).

Diante das transformações estruturais impulsionadas pela lógica neoliberal e pela reconfiguração produtiva do capital, a formação acadêmica e superior na contemporaneidade tem se distanciado de um projeto educativo comprometido com a emancipação humana, a crítica social e a produção de conhecimento significativo. O avanço da mercantilização da educação e a inserção das universidades em um paradigma pragmático-operacional têm promovido uma redução formativa que transforma o ensino superior em mero espaço de profissionalização instrumentalizada, atrelado às exigências imediatas do mercado.

A racionalidade técnica, sobrepondo-se à racionalidade crítica, redefine o perfil docente e o sentido da formação universitária, privilegiando competências operacionais em detrimento da reflexão teórica e da práxis transformadora. Esse cenário tem levado à diluição da função social da universidade, que, ao se submeter às dinâmicas produtivas do capital, perde sua centralidade como locus de construção coletiva do saber e de intervenção crítica na realidade.

Autores como Kuenzer (1999), Coêlho (2006), Curado (2008), Isaia e Bolzan (2004) e Tonet (2017), evidenciam que o ensino superior, ao priorizar uma formação centrada no “saber fazer”, desvaloriza a mediação teórica e epistemológica que dá sentido e direção à prática docente. Nesse contexto, a epistemologia da prática, embora se apresente como resposta às necessidades concretas do cotidiano escolar, tem sido apropriada de maneira reducionista, sendo utilizada como instrumento de adaptação às demandas do capital, e não como fundamento de uma formação crítica e dialética.

Nesse entendimento, as transformações nas políticas educacionais ocorridas nas últimas décadas têm exercido um impacto significativo na formação de professores. Conforme assinalam Souza e Magalhães (2013), a formação docente configura-se como um terreno de litígios, dada a polarização entre os genuínos interesses dos professores e as diretrizes emanadas por organismos internacionais. Nesse cenário, a formação de professores ascendeu ao patamar de foco central das políticas neoliberais, tornando-se sinônimo de adaptabilidade da força de trabalho às demandas do capital. Diante desse dilema, a formação docente assume uma posição estratégica, evidenciando as intrínsecas relações entre a reforma educativa e o desenvolvimento econômico. É percebida como um eixo fundamental do projeto de reforma política do Estado, justamente por ter sido concebida como um meio eficaz para instituir os preceitos da ideologia dominante.

Assim, torna-se urgente resgatar a dimensão formativa da universidade como espaço de totalidade do saber, retomando a concepção de *universitas*, que articule teoria e prática numa perspectiva ética, política e emancipadora. Isso implica construir um projeto de formação docente que ultrapasse os limites do tecnicismo e da fragmentação do conhecimento, e que seja capaz de formar sujeitos históricos, críticos e comprometidos com a transformação social.

A superação do modelo hegemônico de formação exige, portanto, a retomada de fundamentos ontológicos e históricos da educação, orientados pela práxis e pelo diálogo com a realidade concreta. Somente assim será possível afirmar uma universidade que não apenas reproduza o mundo, mas que o compreenda criticamente para, junto com seus sujeitos, contribuir com sua transformação.

Na Enfermagem, esse processo implicou não apenas a tecnificação da profissão, mas também o esvaziamento da dimensão política e humanizadora da formação acadêmica. A vinculação da formação docente aos programas *stricto sensu*, embora tenha ampliado a titulação dos docentes, não garantiu uma formação orientada no conhecimento pedagógico. Como ressaltada por Pimenta e Anastasiou (2010), formam-se mestres e doutores para a pesquisa, e desconsideram a docência como campo epistemológico próprio. A formação acadêmica, assim, segue sendo atravessada por lacunas e fragilidades teóricas e práticas, que reproduzem o modelo fragmentado e tecnicista de ensino, incompatível com os desafios contemporâneos da saúde e da educação.

A discussão sobre a formação de professores para o ensino superior vem desde o ano de 1960¹⁴, em torna imprescindível a formação de pesquisadores e professores para atender o contexto do ensino superior no Brasil. No entanto, quando se trata da formação docente na área da Enfermagem, observa-se a existência de lacunas significativas que suscitam a necessidade de problematizar a relevância dessa formação na constituição acadêmica e humana dos futuros enfermeiros inseridos na sociedade contemporânea. A realização dos Seminários Nacionais de Educação em Enfermagem¹⁵ (SENADENs), a partir de 1994, emerge como uma estratégia de resistência e reinvenção da formação em Enfermagem. Esses encontros representam importantes espaços de debate e formulação política, articulando as demandas dos campos da saúde e da educação a partir da atuação da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn). No entanto, mesmo tais espaços críticos enfrentam os limites impostos pela estrutura universitária

¹⁴ O Parecer nº 977/1965, estabeleceu como prioridade a formação de professores e pesquisadores para atender as necessidades de ensino e desenvolvimento científico e tecnológico do país (Brasil, 1965).

¹⁵ Atualmente a iminência de uma nova DNC de enfermagem, a proposta está em tramitação final para aprovação no CNE do governo federal “As diretrizes encontram-se em fase final de aprovação e torcemos para que, na Semana Brasileira de Enfermagem, em maio, já possamos comemorar sua aprovação” (COFEN, 2024).

tradicional, frequentemente marcada pela burocratização e pelo distanciamento entre teoria e prática (Barbosa; Viana, 2008).

1.3 Os dilemas da formação de professores para atuar na educação superior

Desde o final do século passado, apesar da centralidade e crescente discussão e sobre a formação de professores para atuar no ensino superior, nem sempre elas propuseram pensar uma regulamentação sobre a formação universitária, sobretudo sobre pensar a docência universitária como atividade específica, atrelada a tríade ensino, pesquisa e extensão. Diferente do direcionamento político sobre a formação para a educação básica, a formação docente para a educação superior tem sido [...] “considerada obscura, tendo em vista que a legislação não esclarece de que forma deverá se organizar essa formação” (Batista, 2011, p.2), e tampouco não há esclarecimentos que defina [...] quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio” (Morosini, 2000, p.12).

Para Pimenta; Anastasiou (2010); Batista (2011), desde os desafios que envolvem a formação para a docência no ensino superior tem sido majoritariamente direcionado aos aspectos vinculados à pesquisa e a produção do conhecimento, enquanto os saberes específicos da docência não têm recebido a devida atenção. Essa lacuna revela uma insuficiência pedagógica significativa, que compromete a constituição de uma base formativa sólida acerca dos conhecimentos necessários ao exercício qualificado da docência universitária. Tal perspectiva compromete a constituição de uma prática docente específica do professor universitário e principalmente dos professores do curso de enfermagem, limitando o potencial reflexivo e reproduzindo modelos tradicionais e descontextualizados.

Somente em 1996, com a LDBEN n.º 9.394, passou a vigorar um novo parecer que contemplava, nos artigos 65 e 66, diretrizes voltadas à formação de docentes para o ensino superior. Esses pareceres estabeleceram que a formação para atuar nesse nível educacional deveria ocorrer exclusivamente no âmbito da pós-graduação, com prioridade para programas *stricto sensu*, como o mestrado e o doutorado. No entanto, além dessas determinações pontuais, não houve outros encaminhamentos legais ou normativos que definissem de maneira clara e específica os critérios para a formação de professores universitários no Brasil. Desde então, essa tem sido a única legislação vigente sobre o tema, sem oferecer fundamentações teóricas ou orientações que explicitem as características essenciais da formação e do papel social do docente do ensino superior. Tal ausência normativa, contribui para a precarização do trabalho

docente, distanciando-o de qualquer proposta política que busque sua valorização e qualificação nos aspectos teóricos, pedagógicos, sociais e políticos (Pimenta; Anastasiou, 2010).

Para Pimenta e Anastasiou (2010), as diretrizes estabelecidas pela LDB nº 9.394/96 fragilizam e comprometem as políticas de formação de professores para o ensino superior, uma vez que não reconhecem a docência universitária como um campo formativo específico e estruturado. A legislação determina que a “preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (LDBEN, art. 66), o que, segundo as autoras, revela uma compreensão restrita da formação docente.

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 40) argumentam que a referida lei não entende a docência universitária como um processo formativo em sua totalidade, mas apenas como uma preparação técnica voltada para o exercício do magistério. Complementando essa crítica, Anastasiou (2006, p. 149) afirma que “a própria legislação atual desconsidera essa problemática, deixando a formação inicial e/ou continuada como necessidade ou questão de cada instituição ou pessoal”, evidenciando a ausência de políticas públicas sistematizadas voltadas à formação pedagógica dos docentes do ensino superior.

Ao considerar esse impasse, conforme Mantovani e Canan (2015), há uma contradição estrutural na organização da docência universitária no Brasil. A ausência de exigência legal quanto à formação pedagógica para atuar no ensino superior não é um simples descuido, mas expressão de uma lógica histórica que subordina o trabalho educativo à racionalidade técnico-produtivista. Exige-se do professor, para atuar na graduação, apenas a titulação em programas de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*, preferencialmente vinculados à sua área de saber, o que revela uma compreensão reducionista da docência, tratada meramente como transmissão de conteúdos e não como mediação crítica e formativa.

Tal cenário reflete uma omissão estrutural no que diz respeito à preparação pedagógica dos docentes, uma vez que sequer se estabelece um currículo mínimo voltado à formação para o ensino. Como apontam os autores, “para ser professor neste nível de ensino, basta ter, além do curso de graduação, um curso de Pós-graduação [...] preferencialmente em sua área de formação” (Mantovani; Canan, 2015, p. 138). Fato que esse reducionismo formativo resulta na inserção massiva de bacharéis nas universidades, sem qualquer preparo sistematizado para lidar com os desafios pedagógicos, didáticos e éticos que permeiam o processo educativo.

Conforme apontam os autores, a formação de professores para o exercício da docência no ensino superior carece de uma definição clara na legislação vigente, diferentemente do que ocorre nos demais níveis de ensino. Para Behrens (2002), muitos docentes do ensino superior

ministram conteúdos teóricos sobre práticas profissionais que jamais vivenciaram concretamente. Essa dissociação entre teoria e experiência prática, segundo o autor, representa um risco significativo para a formação acadêmica, pois tende a afastá-la das demandas e complexidades da realidade concreta, comprometendo sua efetividade e sentido formativo.

Na compreensão de Behrens (2002), muitos docentes do ensino superior ministram conteúdos teóricos sobre práticas profissionais jamais vivenciadas. Essa dissociação entre teoria e experiência prática, segundo o autor, representa um risco significativo para a formação acadêmica, pois tende a afastá-la das demandas e complexidades da realidade concreta, comprometendo sua efetividade e sentido formativo. Essa lacuna direcionam os professores a reproduzem práticas pedagógicas de seus antigos professores sem terem entendimento do processo de aprendizagem, sem se quer avaliar as exigências e transformações que tivemos ao longo dos anos. A reprodução do conhecimento está na separação entre a teoria e pratica, sendo que o professor pondera as atividades, porém o aluno muitas vezes apenas cópia, pouco constrói suas ideias e conhecimentos.

Na atualidade é notório perceber o predomínio da formação técnica por meio dos cursos de curta duração, voltados para a docência universitária. Para Saviani (2014), a formação de professores é pautada no entendimento do professor técnico, cuja a prática pedagógica está condicionada a aplicação de regras e de conteúdo.

Nesse sentido, a ausência de uma formação específica para a docência no ensino superior faz com que muitos professores ingressem na universidade com fragilidades pedagógicas significativas. Tais fragilidades não se referem apenas à carência de métodos e didáticas, mas à reprodução inconsciente de modelos docentes vivenciados ao longo de sua própria trajetória acadêmica. Nesse sentido, os saberes pedagógicos tornam-se empíricos, fragmentados e insuficientes para sustentar uma prática crítica e transformadora. Como pontuam Pimenta e Anastasiou (2010, p.79).

Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto e, não sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar (Pimenta; Anastasiou, 2010, p. 79).

Nesse dilema, Isaia e Bolzan (2004, p. 122), discorrem que os professores do ensino superior não têm uma formação específica que permita os profissionais exercerem à docência. As autoras apontam que “[...] o início da trajetória profissional/institucional dos professores é

precário, à medida que assumem os encargos docentes, respaldados em pendores naturais e ou modelos de mestres que internalizaram em sua formação inicial”, exercem tarefas que não corresponde ao ensino das universidades. As autoras sintetizam que os professores são atores de sua própria história de formação e a ênfase desse processo é entrelaçada em ações auto-formativas que conduzem suas práticas. Contudo, as autoras sintetizam algumas consequências nas quais esses profissionais vivenciam:

[...] a não valorização de uma preparação específica para função de professor; a responsabilidade pela formação de futuros profissionais [...] não são levados em conta na formação docente, o que parece não garantir um ensino de qualidade; [...] a carência de um espaço institucional, voltado para a construção de uma identidade coletiva de ser professor; [...] o sentimento de solidão pedagógica, orientado prioritariamente para o gerenciamento administrativo de disciplinas e professores inviabiliza a construção conjunta de estratégias educativas; [...] a valorização da formação como meio de propiciar um caminho de qualificação do trabalho docente, implica a possibilidade de aproximar as teorias apropriadas da prática exercida; [...] a possibilidade de continuar aprendendo e melhorando a abordagem didático-pedagógica utilizada favorece a visão otimista que estes sujeito têm de sua profissão e, conseqüentemente, de si mesmos, ressaltando que os docentes, apesar de ainda não terem transformado efetivamente suas práticas demonstram a possibilidade de fazê-lo, evidenciando, assim, a busca de uma postura reflexiva; [...] a construção do conhecimento pedagógico compartilhado pressupõe a constituição de uma rede de interações e mediações capaz de potencializar o professor reflexivo docente (Isaia; Bolzan, 2004, p.123).

No entendimento de Anes (2018), essas implicações expõem que a ausência de uma formação específica voltada no ensino superior afeta diretamente o processo de profissionalização e a construção da identidade dos professores que atuam nesse nível de ensino. Isso porque tal lacuna permitiu uma maior vulnerabilidade da prática e da consciência docente frente às influências dos valores e lógicas da profissionalização de cunho neoliberal. Como consequência, os docentes passaram a ser progressivamente direcionados a atender às exigências de uma educação alinhada a uma universidade de caráter operacional, e a um modelo de formação docente conformado pelas reformas políticas neoliberais implementadas pelo Estado nas últimas décadas.

Nesse cenário, a formação dos professores do ensino superior tem sido impactada por tensões e debates intensificados pelas transformações impostas pela lógica liberal no campo educacional. Essa lógica tem reconfigurado as concepções de profissionalização e produtividade, orientando-as por princípios de eficiência econômica que atravessam os domínios educacional, científico e político. Como resultado, a docência universitária passou a ser pressionada a oferecer uma formação acadêmica mais ampla e genérica, baseada na aquisição de competências e saberes práticos oriundos das vivências imediatas. Essa orientação contribui para um processo formativo acelerado e superficial, carente de fundamentação teórica

e esvaziado de criticidade, o que compromete o desenvolvimento integral dos sujeitos em formação (Anes, 2018).

Assim, a docência universitária, tanto em instituições públicas quanto em privadas, tem sido alvo de críticas por seu enfoque excessivamente conteudista e por se mostrar desarticulada da realidade. Essa situação gerou diversas tensões e conflitos para os docentes, que vão além da mera valorização de seu trabalho. O conceito de educação, por exemplo, provocou intensas controvérsias entre os professores universitários ao ser entendido como um produto a ser definido e mantido sob a supervisão do mercado. Tal entendimento, que supostamente visa formar o cidadão, também contribui para a formação do trabalhador, legitimando e reproduzindo o sistema de produção (Magalhães; Limonta, 2012).

Compreendemos que esse processo contribuiu para que o campo da docência universitária se tornasse um espaço suscetível a múltiplas problematizações, frequentemente sob condições de alienação. Em outras palavras, quando o professor perde de vista o significado da docência universitária como um trabalho voltado para o processo formativo do indivíduo, acaba por alienar-se e descaracterizar-se, o que compromete a atividade pedagógica.

No entendimento, defende-se uma formação que esteja calcada na formação humana e integrativa, que possibilite os docentes o conhecimento de todas suas potencialidades, apropriando os professores de uma educação intelectual e científica. Por isso, reafirmamos defender uma concepção de universidade, que reconheça a formação humana e o conhecimento com foco no bem comum de todas as dimensões de vida. Tal perspectiva deve possibilitar aos docentes a capacidade de assumir posturas críticas, éticas e responsáveis.

A formação de professores para a educação superior deve ser pensada não como um processo técnico e improvisado, mas como parte de um projeto político-pedagógico que compreenda o professor como sujeito formador, produtor de conhecimento e mediador de processos educativos transformadores. Isso requer a superação de políticas de aligeiramento da formação, a valorização dos saberes pedagógicos e a construção de diretrizes que consolidem a docência universitária como campo legítimo de formação, reflexão e ação crítica.

Em relação a isso, Anes (2018), evidencia que a ausência de uma formação específica para a docência universitária impacta fortemente na constituição da profissionalização e na identidade do professor de educação superior. A profissionalização é fruto de influências neoliberais instituídas para atender as características da universidade operacional assim como a concepção de uma formação docente neoliberal. A formação de professores direcionou a uma concepção de formação exclusivamente teórica e totalmente desarticulada com a realidade de formação e conteudista demais, na prática profissional.

Nessa perspectiva, é possível fomentar que esses dilemas não são meramente conjunturais ou administrativos, mas expressão de contradições estruturais que atravessam o modelo de universidade vigente. A subordinação da formação docente à lógica do capital, à racionalidade instrumental e à mercantilização da educação expressa a disputa entre um projeto de universidade crítica e um projeto funcional ao neoliberalismo.

Nesse sentido, seguiremos para o segundo capítulo, no qual abordaremos especificamente sobre a história da constituição e da formação em enfermagem no Brasil, a fim de entender como ocorreu o desdobramento desta formação para o ensino superior. Discutiremos também a constituição da formação de professores que atuam nessa área de ensino, a fim de analisarmos como a enfermagem se encontra atualmente no contexto da universidade no século XXI.

CAPÍTULO II

A ENFERMAGEM NO BRASIL E APROXIMAÇÕES COM A DOCÊNCIA A PARTIR DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

A trajetória histórica da Enfermagem, desde suas manifestações mais primitivas até sua consolidação como profissão regulamentada, revela um percurso marcado por influências culturais, religiosas, científicas e políticas que moldaram tanto sua identidade quanto seus processos formativos. No entrelaçamento entre as necessidades sociais, os avanços da medicina, as transformações econômicas e as disputas ideológicas, a Enfermagem foi gradualmente institucionalizada, assumindo ora um caráter de prática empírica e caritativa, ora um perfil técnico-científico e profissionalizado.

Nesse sentido, com este capítulo buscamos apresentar uma reflexão desse processo, articulando as dimensões históricas, legislativas e pedagógicas que fundamentam a constituição da Enfermagem enquanto profissão e campo de ensino superior. Fomentamos que a formação em Enfermagem não é apenas um instrumento técnico, mas também o resultado de disputas econômicas e políticas, nas quais se define o sentido e o alcance social e humano da profissão.

2.1. Considerações históricas sobre a formação e a constituição da profissão de Enfermagem

Ao longo do seu desenvolvimento histórico, a Enfermagem manteve uma intrínseca com a formação humana, especialmente por ser reconhecida como uma profissão fortemente vinculada aos princípios da humanização e ao cuidado com a vida. Conforme apontam Geovanini et al. (2010), a historicidade da Enfermagem remonta ao período em que o ser humano, ainda em condições nômade, passa a se conscientizar e constituir tribos, apropriando-se da terra e reorganizando suas formas de existência. Nesse contexto, as práticas de cuidado e de promoção em saúde emergiram como elementos fundamentais para a garantia da sobrevivência coletiva. De modo instintivo, os cuidados foram culturalmente atribuídos às mulheres, estabelecendo, desde então, uma divisão sexual do trabalho no campo da saúde. Esse marco originário gerou, historicamente, tensões, resistências e disputas em torno da inserção masculina na Enfermagem, refletindo contradições sociais que impacta a construção da identidade profissional até os dias atuais.

Ao longo do tempo, as práticas de cuidado foram sendo disseminadas e adquirindo características específicas em distintas civilizações. No contexto da Grécia Antiga¹⁶, cuja economia já apresentava um maior grau de desenvolvimento, essas práticas começaram a se diferenciar significativamente das adotadas no Oriente. Neste último, o cuidado com a saúde encontrava-se fortemente vinculado a práticas de cunho religioso, sendo concebido como uma luta entre milagres, encantamentos e forças demoníacas, em um cenário no qual os sacerdotes exerciam suas funções nos templos sagrados.

De acordo com Geovanini et al. (2010), durante muitos séculos os cuidados com a saúde foram ensinados no interior dos templos, sob orientação religiosa, até que, posteriormente, foram instituídas escolas destinadas ao ensino sistematizado do ato de cuidar [...] “homens e mulheres que procuravam os templos passavam por um tratamento preliminar catártico, com o fim de purificarem-se, o que consistia em uma série de banhos” [...] “dietas, exercícios e medicamentos empíricos, preparados a partir de ervas e plantas pelos próprios sacerdotes” (Geovanini et al., 2010, p. 9).

Geovanini et al. (2010), assinalam que, nesse período histórico, o ensino encontrava-se intrinsecamente vinculado à filosofia e às artes, sendo conduzido de maneira direta pelos mestres, com os quais os estudantes mantinham uma convivência estreita e contínua. Essa relação formava verdadeiras comunidades de aprendizagem, estruturadas como famílias, que mais tarde serviriam de base para a organização social em castas. No que se refere à Enfermagem, suas práticas ainda não estavam sistematizadas como profissão, estando majoritariamente associadas ao cuidado doméstico, especialmente aos partos, realizados por mulheres geralmente pertencentes às camadas sociais mais elevadas cuja atuação ocorria de forma difusa e pouco reconhecida, dividindo funções com os sacerdotes nos templos. Tal configuração evidencia a centralidade da figura feminina nas práticas de cuidado, mesmo em um contexto marcado por forte religiosidade e ausência de institucionalização formal do saber e da prática do cuidar.

A consolidação histórica da Enfermagem se deu, inicialmente, como herança de práticas sacerdotais, não no sentido de uma profissão formalizada, mas como expressão de ações vinculadas à religiosidade e à moral cristã. Tal processo histórico é revelador da forma como o

¹⁶ Segundo Geovanini et al., (2010), a vocação marítima representava o principal fator econômico e civilizador das comunidades terrestres. A terra era propriedade do Estado e das aristocracias locais, ou, ainda, pertencia a uma classe de proprietários médios, sendo cultivada por trabalhadores rurais e escravos. O trabalho artesanal e doméstico se expandiu e evoluiu junto com a indústria e o comércio. Nesse período, a religião, enquanto fenômeno cívico, exerceu influência na vida política do Estado, conferindo maior expressão aos deuses mitológicos e dogmáticos.

cuidado foi tradicionalmente exercido por mulheres, majoritariamente religiosas, que atuavam motivadas por sentimentos de compaixão, caridade e amor ao próximo (Geovanini et al., 2010). Essa matriz fundante, profundamente impregnada de valores espirituais, reverberou sobre a Enfermagem uma ideia “enfermagem por amor” que, ainda hoje, persiste em parte do imaginário social: a da enfermeira como figura abnegada, amorosa e devotada — uma imagem que, embora carregada de valor moral, contradiz o reconhecimento da Enfermagem como prática científica, técnica e crítica.

No que tange à formação, o ensino da Enfermagem, caracterizava-se pela ausência de sistematização teórica, sendo majoritariamente empírico e baseado na experiência prática. Desenvolvido em espaços como orfanatos, residências e hospitais, o processo formativo era centrado na execução de tarefas manuais, com a transmissão de saberes ocorrendo de forma oral, por meio da repetição de práticas vivenciadas (Geovanini et al., 2010). Com o declínio do feudalismo¹⁷ e a emergência do Renascimento¹⁸ na Itália, inaugura-se um novo ciclo histórico marcado pela valorização da razão, da experiência empírica e da observação direta da realidade. As práticas de saúde, antes fortemente vinculadas à espiritualidade e ao enclausuramento monástico, passam a ser reorganizadas sob a lógica da objetividade científica e da experimentação. Nesse novo paradigma, o corpo humano torna-se objeto de estudo sistemático, deslocando o foco dos ensinamentos literários abstratos para uma compreensão mais concreta, anatômica e fisiológica do sujeito doente. Esse movimento impulsiona descobertas significativas nas áreas da anatomia e da cirurgia, revelando um novo modo de conhecer e intervir sobre o corpo e a doença (Geovanini et al., 2010).

Nesse contexto de transição entre a Idade Média e a Modernidade, a Renascença e a Reforma Protestante foram eventos que geraram profundas das transformações estruturais que marcaram o advento do capitalismo e a crise do sistema feudal. Essas transformações atingiram diretamente a constituição histórica da enfermagem, até então vinculada às práticas religiosas e à assistência caritativa nos hospitais e conventos. Como destaca Geovanini et al. (2010), a enfermagem, enclausurada nos domínios da Igreja, permaneceu durante séculos ancorada em

¹⁷ Após atingir o auge de desenvolvimento o regime feudal iniciou sua queda em virtude das mudanças revolucionárias da economia, ocasionada pelo progresso contínuo das grandes cidades e pelo retorno do comércio com o Oriente, dando lugar aos Estados nacionais de governo absoluto pautado na centralização política (Geovanini et al., 2010).

¹⁸ Conforme Geovanini et al. (2010, p.18), no período do Renascimento, “As universidades multiplicam-se impulsionadas pelo crescimento das cidades e pela riqueza e poder que elas acumulam”. Nesse momento, havia forte ênfase humanística e um olhar mais objetivo para o homem e o seu processo de saúde/doença, o que contribuiu para o avanço da Medicina.

práticas empíricas, fragmentadas e subordinadas às lógicas da fé, vindo a se desorganizar ainda mais frente às rupturas desencadeadas pela Reforma Religiosa e às repressões da Inquisição.

A Reforma Protestante, embora com aparência estritamente religiosa, foi também uma expressão de insatisfação com a ordem clerical e de contestação ao poder centralizado da Igreja Católica, representando, em essência, uma tentativa de reorganização das relações de poder e de superação das estruturas feudais. No interior desse processo, a enfermagem sofreu um deslocamento de seu lugar social. A expulsão de ordens religiosas dos hospitais abriu espaço para a entrada de mulheres marginalizadas socialmente – muitas sem formação, sem vínculos institucionais e, segundo relatos da época, sem padrões morais valorizados pelo discurso dominante. Assim, a profissão passou a ser exercida por mulheres de classes populares, submetidas a longas jornadas, baixos salários e condições precárias de trabalho e vida, acentuando a desvalorização social da enfermagem e reforçando a construção histórica de uma profissão desqualificada e feminina. As chamadas pseudo-enfermeiras realizavam tarefas domésticas em péssimas condições de salário e alimentação por um período de 12 a 48 horas, tornando a enfermagem indigna e sem atração às mulheres da classe social elevada. Fato esse que culminou a desvalorização da enfermagem (Geovanini et al., 2010).

Essa fase crítica expõe uma contradição central: ao mesmo tempo em que a Reforma representava um movimento de emancipação da autoridade clerical, ela não gerou um avanço na qualificação da enfermagem, mas, ao contrário, aprofundou a precarização e a desestruturação da prática assistencial. A figura da "pseudo-enfermeira", como apontado por Geovanini et al. (2010), simboliza a crise da profissão nesse período, marcada pela ausência de reconhecimento técnico e social, tornando a enfermagem pouco atrativa, especialmente às mulheres da elite.

Contudo, essa trajetória de rebaixamento começa a se alterar com o Concílio de Trento (1545–1563), um esforço reativo da Igreja Católica em reafirmar seu poder e reestruturar seus princípios doutrinários frente ao avanço do protestantismo. Nesse movimento de contra-reforma, a assistência aos enfermos voltou a ser tematizada com ênfase. Paixão (1979), destaca que o Concílio promoveu a normatização das práticas de cuidado, reforçando a presença dos religiosos e religiosas nos hospitais, com orientações tanto para o cuidado físico quanto espiritual dos doentes. Essa reorganização institucional e doutrinária não representou apenas uma reafirmação moral da Igreja, mas também contribuiu, contraditoriamente, para a melhoria da formação das mulheres religiosas que atuavam na enfermagem, resgatando parcialmente o papel da profissão no interior da lógica assistencial.

Dessa forma, o processo histórico da formação da enfermagem nesse período evidencia-se como expressão das tensões entre modernidade e tradição, entre fé e razão, entre dominação patriarcal e participação feminina no cuidado. A enfermagem, enquanto prática socialmente construída, emergiu das contradições desses contextos históricos, ora marginalizada, ora instrumentalizada, mas sempre atravessada pelas estruturas de poder e pelas lógicas ideológicas que sustentaram o surgimento do capitalismo e a reorganização da sociedade ocidental.

Nesse contexto, Geovanini et al. (2010), expõem que o despertar do mundo moderno, os interesses político-econômicos da sociedade capitalista proporcionaram um novo olhar para a saúde da população e o interesse na força produtiva do trabalhador favoreceu o desenvolvimento da Enfermagem como uma profissão institucionalizada. Assim, aliados aos interesses políticos e com o avanço da Medicina em reorganizar as instituições hospitalares, a enfermagem passa por um processo que o autor denota de processo de disciplinarização¹⁹ e seus reflexos marcam a enfermagem já institucionalizada.

No bojo das transformações do século XIX, marcadas pela consolidação do capitalismo industrial, pela emergência do Estado-nação moderno e pela intensificação dos conflitos armados, destaca-se a figura de Florence Nightingale²⁰, cuja atuação durante a Guerra da Crimeia²¹ foi amplamente reconhecida como marco fundador da enfermagem moderna. A atuação de Nightingale inscreve-se em um contexto de crise dos sistemas de cuidado tradicionais, agravada pelas precárias condições dos hospitais militares, onde soldados feridos morriam não apenas pelas feridas de guerra, mas, sobretudo, pela ausência de medidas sanitárias elementares e pela negligência institucional (Geovanini et al., 2010).

Ao aplicar princípios de higiene, organização do ambiente e cuidado sistematizado, Florence não apenas contribuiu para a diminuição das taxas de mortalidade, mas, sobretudo, lançou as bases de um novo modelo de enfermagem – conhecido como enfermagem

¹⁹O processo de disciplinarização é compreendido por aproveitar do indivíduo em sua singularidade, assegurando a ele o livre exercício do poder, dentro dos espaços disciplinados. Fato que reflete a relação poder (médicos) em relação à enfermagem (Geovanini et al., 2010).

²⁰Florence Nightingale (1820-1910), inglesa, proveniente de uma família rica, estudou latim, grego, matemática e diversas línguas. Desde a infância, tinha o desejo de cuidar dos doentes e se dedicou a observar as práticas de enfermagem em diversos países. Amiga do ministro da Guerra Sidney Herbert, partiu para Scutari com 38 voluntárias, entre religiosas e leigas. Seu trabalho foi fundamental para reduzir em 2% a taxa de mortalidade entre os feridos da guerra. Por suas contribuições à enfermagem da época, hoje é reconhecida como a precursora da enfermagem (Geovanini et al., 2010; Paixão, 1979).

²¹A Guerra da Crimeia (1854-1856) berço da Revolução Industrial e principal nação capitalista do século 18, a Inglaterra tentou com a Guerra da Crimeia conter as investidas expansionistas da Rússia, que ameaçavam a integridade imperialista britânica. Seu poderio econômico, entretanto, coexistia com um triste quadro nosológico em que o elevado índice de mortalidade infantil e as doenças infectocontagiosas surgiam como indicadores da precariedade das condições econômicas e de saúde em que vivia a população (Geovanini et al., 2010).

nightingaleana – pautado na racionalidade técnica e na disciplina, elementos centrais à lógica do capitalismo industrial e à medicalização da sociedade. Essa nova concepção de enfermagem não surge, portanto, de um gesto espontâneo de cuidado, mas da necessidade histórica de reordenar o trabalho do cuidar segundo os princípios da eficiência, da moralidade protestante e da hierarquia institucional (Geovanini et al., 2010).

Assim, a influência de Florence na pedagogia da enfermagem transcende sua contribuição à prática clínica, estabelecendo fundamentos para a formação educacional na área. Sua abordagem sistemática ao cuidado, baseada em princípios de higiene, organização e observação, não apenas redefiniu a prática da enfermagem, como também introduziu uma metodologia de ensino que priorizava a formação estruturada e científica dos profissionais. Ao fundar a Escola de Enfermagem do Hospital Saint Thomas²², Nightingale criou um modelo educacional que integrava teoria e prática, exigindo rigor acadêmico e qualidades éticas das alunas. Este modelo tornou-se referência global, delineando currículos que enfatizavam a responsabilidade moral, a competência técnica e o compromisso com o paciente. Assim, Nightingale não só profissionalizou a enfermagem, mas também moldou a pedagogia que continua a guiar a formação de enfermeiros, promovendo um aprendizado reflexivo e centrado na melhoria contínua da prática (Costa et al., 2009).

Finalmente, a partir do século XVIII, a Enfermagem começou a se destacar nos hospitais, o que ocorreu em decorrência das ações das enfermeiras profissionais, que assumiram a supervisão do ensino e dos serviços assistenciais de Enfermagem. Após esse movimento e o crescimento das escolas de Enfermagem, conforme Geovanine et al. (2010, p. 26), ela se consolidou como uma "profissão institucionalizada e assalariada, inserida em uma nova realidade do mercado capitalista".

Nesse contexto, a trajetória histórica da enfermagem demonstra como a prática foi inicialmente marcada por influências religiosas e caritativas, até alcançar um status profissional consolidado. Esse percurso, embora diverso e influenciado por inúmeros fatores, evidencia a necessidade de um olhar crítico sobre como as raízes da profissão impactam os modelos de formação docente vigentes, particularmente no ensino superior, onde a integração entre história e prática pedagógica é fundamental.

²²A escola de Enfermagem no Hospital Saint Thomas, que serviu de modelo para as outras escolas criadas. O curso com duração de um ano, ministrado por professores médicos era rigoroso, do tipo militar exigia qualidades morais das candidatas. A escola elegia duas categorias distintas de enfermeiras: as *ladies* de classe social alta realizavam atividades intelectuais que representava as atividades de supervisão e controle dos serviços de Enfermagem e por segundo as *nurses* de classe social baixa realizavam as atividades manuais sobre a supervisão das *ladies* (Geovanini et al., 2010).

2.2. O processo de desenvolvimento do ensino de Enfermagem: currículos, ensino e formação universitária

A institucionalização da enfermagem no Brasil foi acompanhada por avanços legislativos que moldaram o ensino e a formação profissional. Assim, esta seção examina os principais marcos legais, analisando suas implicações no desenvolvimento da formação acadêmica e no papel dos docentes que atuam na área. A legislação, enquanto reflexo de políticas públicas, delinea tanto as possibilidades quanto os desafios enfrentados pela docência em enfermagem.

O desenvolvimento do ensino de Enfermagem no Brasil é um processo histórico-social marcado por disputas de poder entre o Estado, a medicina e o clero, sob a égide de um projeto político de organização social e disciplinar. Em contraposição à ideia de que a institucionalização da Enfermagem ocorreu exclusivamente no interior dos hospitais, é preciso reconhecer que sua consolidação atravessou estruturas mais amplas do poder e da racionalidade moderna, especialmente no contexto de medicalização e controle social (Demo, 1987).

Contudo, Santos e Oguisso (2013) esclarecem, que em uma época marcada pela sociedade escravista, a sociedade brasileira estava imersa em conflitos culturais e sociais, os quais influenciavam o tipo de ensino que se pretendia estabelecer nas universidades para os alunos do curso de Enfermagem. O preconceito em relação às mulheres que prestavam cuidados de saúde no Brasil colonial as relegou à condição de irrelevantes e ignorantes. O curso, considerado formador de elites, seguia os padrões americanos, que defendiam que enfermeiras brancas e de boa posição social contribuíram para melhorar a reputação da profissão. Assim, tanto mulheres quanto homens negros eram marginalizados nas universidades. Corroborando com isso, Campos (2012, p. 79) expõem

[...] a elitização da enfermagem, decorrentes das vicissitudes da Reforma Sanitária de 1920, restringia o contingente profissional importante, mais expressivo se considerado na extensão do território nacional, [...] impedindo o ingresso de homens, pois voltado para mulheres brancas, bem posicionadas social e economicamente, oriundos de famílias abastadas ou filhas das elites urbanas.

Segundo Geovanini et al. (2010), esse processo teve início com a criação da Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras no Rio de Janeiro, em articulação com o Hospital de Alienados, subordinado ao Ministério dos Negócios do Interior, anos mais tarde foi denominada Escola Alfredo Pinto. A promulgação do Decreto nº 791, em 1890, oficializou o ensino da

Enfermagem no país, com o objetivo explícito de formar profissionais para atuarem nos hospícios e nos hospitais civis e militares. Contudo, a inspiração nos modelos europeus e norte-americanos não se limitava à técnica assistencial, mas refletia uma lógica de disciplinamento, racionalização do cuidado e subordinação da prática de Enfermagem aos saberes médicos e às políticas higienistas.

No que refere ao currículo da Enfermagem, em sua configuração inicial no Brasil, foi forjado dentro de um projeto político-ideológico voltado para a formação de uma força de trabalho disciplinada, funcional e subordinada aos interesses do Estado e da medicina. A estrutura curricular da Escola Alfredo Pinto, à época de sua criação, previa uma duração de dois anos, integrando conteúdos teóricos e práticos com visitas às enfermarias. No entanto, esse modelo formativo estava rigidamente voltado ao atendimento do paciente psiquiátrico, expressando a centralidade da lógica manicomial e da psiquiatria como eixo organizador da formação profissional (Moreira, 2010).

As disciplinas ministradas – como Noções Práticas de Propedêutica Clínica, Noções Gerais de Anatomia, Fisiologia, Higiene Hospitalar, Curativos, Pequena Cirurgia, Cuidados Especiais e Aplicações Balneoterápicas – não visavam à formação crítica ou integral do sujeito-enfermeiro, mas à reprodução mecânica de procedimentos. Tais conteúdos revelam uma concepção utilitarista do cuidado, em que a prática da Enfermagem era reduzida a funções operacionais, tecnicistas e alienadas do processo mais amplo de compreensão do sujeito em sofrimento psíquico. A formação, assim, reafirmava a subalternidade da Enfermagem à autoridade médica, esvaziando-a de autonomia científica e epistemológica (Moreira, 2010).

Contudo, Moreira (2010) destaca que, apenas 15 anos após sua fundação, a Escola Alfredo Pinto passou a responder a inquéritos públicos relacionados à precariedade de seus serviços e ao desvio de verbas, o que evidencia não apenas a fragilidade institucional, mas também o descaso do Estado frente à formação dos trabalhadores da saúde. Esse período foi marcado por intensas dificuldades, revelando a contradição entre o discurso da modernização e a realidade de abandono estrutural.

Sob a influência do modelo francês e já incorporada à lógica institucional do Ministério da Saúde em 1942, a Escola Alfredo Pinto passou a ampliar sua formação, não apenas formando enfermeiros, mas também oferecendo cursos para auxiliares de enfermagem voltados aos serviços sanitários e assistenciais. Além disso, passou a preparar enfermeiras visitadoras, com foco nas demandas da saúde pública, e a ofertar especializações em psiquiatria. Conforme

Moreira (2010), eram aulas foram ministradas por médicos até 1942. A partir de 1943, a direção passou a ser administrada por uma enfermeira²³.

De acordo com Paixão (1979), a formação de enfermeiras visitadoras foi fundamentada no modelo desenvolvido por Florence Nightingale, cujo objetivo era preparar os profissionais para visitar os doentes em suas residências. No entanto, no Brasil, o interesse de Carlos Chagas em aprimorar a saúde pública direcionou a atuação dessas enfermeiras para as medidas preventivas, com o propósito de disseminar informações, prestar cuidados para a prevenção de doenças e orientar a comunidade sobre os conhecimentos necessários para promover a saúde.

Dessa forma, o currículo da Enfermagem, em sua origem, consolidou-se como expressão de um modelo excludente e autoritário, em que o ensino se organizava sob a tutela médica e a lógica manicomial. Tal contexto revela que a formação em Enfermagem, desde seu início, esteve imersa em contradições históricas que ainda reverberam nas disputas contemporâneas por uma educação crítica, emancipatória e verdadeiramente comprometida com a saúde como direito e com o cuidado como prática ética e transformadora.

A construção histórica da Enfermagem no Brasil está permeada por apagamentos e disputas de legitimidade que refletem as contradições entre visibilidade institucional e reconhecimento político. Segundo Galleguillos e Oliveira (2001), citando Paixão (1951), a Escola Alfredo Pinto — criada ainda no final do século XIX como resposta às necessidades de cuidado nos hospitais psiquiátricos — foi invisibilizada nos relatos oficiais sobre a gênese do ensino de Enfermagem no país. Esse apagamento torna-se evidente quando Jane A. Jackson, representante brasileira na reunião do Conselho Internacional de Enfermeiras (ICN) em 1901, omitiu qualquer menção à existência da referida escola, contribuindo para a consagração simbólica da Escola de Enfermagem Anna Nery como a “primeira” escola oficial de Enfermagem no Brasil.

Assim, a constituição do ensino de Enfermagem no Brasil, expressa de forma clara a reprodução de um modelo formativo hegemônico, baseado nos pressupostos do paradigma biomédico. Segundo Rizzotto (1999), a estrutura curricular da referida escola não se distanciava do “Standard Curriculum for Schools of Nursing”, vigente nos Estados Unidos desde 1917, revelando o alinhamento acrítico às diretrizes internacionais que priorizavam a formação técnico-operacional da força de trabalho em saúde. Tal conformidade com o modelo estadunidense reafirmava uma lógica estudantil centrada na doença, no hospital e na hierarquia médica, consolidando a Enfermagem como profissão auxiliar e dependente do saber médico.

²³ Maria de Castro Pamphiro formada pela primeira turma da Escola de Enfermagem Anna Nery, em 1925 estudou pós-graduação pela fundação Rockefeller, na Filadélfia em Toroto (Melo, 1986).

O ensino de Enfermagem, estruturado sob a lógica do modelo biomédico e hospitalocêntrico, consolidou-se historicamente como expressão das necessidades institucionais do sistema médico e das políticas sanitárias de cunho assistencialista inteiramente prático. Conforme Rizzotto (1999), a estrutura curricular compreende aulas teóricas, aulas práticas e estágios em campo. As 35 disciplinas ministradas permitiam a consolidação do conhecimento sobre doenças e seus tratamentos, abrangendo a saúde no nível terciário, enquanto 4 disciplinas eram dedicadas ao estudo da saúde pública. Esse conjunto de disciplinas totalizava 562 horas de aulas teóricas, que correspondiam a mais de 6.000 horas de estágio. Dos 36 meses de estágio, 28 eram dedicados ao ensino em enfermarias e ambulatórios hospitalares, e 2 meses eram voltados para a saúde pública.

Nessa perspectiva, Geovanini et al., (2010) contribui que o ensino sistematizado tinha como propósito formar profissionais que garantissem o saneamento urbano, condição necessária à continuidade do comércio internacional, que se encontrava ameaçado pelas epidemias. Ainda assim, Rizzotto (2010), em contradição ao que se defendia naquele período, que era a qualificação de profissionais para atender à saúde pública, em decorrência de um cenário de calamidade pública causado por doenças pestilentas, a formação desses profissionais era direcionada para o âmbito hospitalar, com o desenvolvimento de estágios prolongados nos hospitais.

Segundo Galleguillos e Oliveira (2001), a Escola Anna Nery não apenas se consolidou como referência formativa no Brasil, mas também se tornou instrumento hegemônico na reprodução do currículo norte-americano, impondo um modelo que orientou a criação e o funcionamento das instituições subsequentes. Essa reprodução acrítica do currículo estrangeiro não ocorreu de maneira neutra ou espontânea, mas se inseriu em um processo de legitimação de um saber biomédico e hospitalocêntrico, que direcionou a formação dos profissionais de Enfermagem para atender às demandas de um sistema de saúde centrado na medicina curativa e na institucionalização hospitalar. Em virtude disso, a escola foi proclamada como a "Escola Padrão" para as demais escolas de enfermagem.

Com o advento da Primeira Guerra Mundial, a Cruz Vermelha assumiu um papel estratégico na formação de voluntários para o trabalho de enfermagem, inserindo-se em um contexto marcado pela emergência de necessidades sociais e sanitárias urgentes. Entretanto, a formação oferecida seguia uma lógica profundamente hierarquizada: as aulas eram ministradas por médicos, reforçando a subordinação da Enfermagem à autoridade médica, enquanto a prática era restrita aos hospitais da própria instituição, limitando a experiência formativa a um ambiente controlado e centralizado (Machado, 2010).

Contudo, a fundação da Associação Nacional de Enfermeiras Diplomadas Brasileiras em 1926 hoje conhecida como ABEn sinaliza o início de um processo de articulação política e institucional que colocou a legislação e a educação em Enfermagem como questões centrais para a profissionalização da categoria no Brasil. Em 1945, a criação da Divisão de Ensino de Enfermagem — posteriormente rebatizada como Divisão de Educação consolidou uma tentativa institucional de regulamentar o ensino, organizando o currículo teórico mínimo e a duração dos estágios para a formação da enfermeira, além de estabelecer normas para a formação de auxiliares (Machado, 2010).

A promulgação da Lei nº 775, em 1949, representou um marco legal na tentativa de institucionalizar e qualificar o ensino de Enfermagem no Brasil. Ao definir diretrizes para a formação de enfermeiros, essa legislação respondeu a uma necessidade histórica de profissionalização da categoria, abrindo caminhos formais para sua inserção no ensino superior e para a ampliação de campos de atuação. A Lei nº 775 de 1949 e o Decreto nº 27.426 de 1949 estabeleceram o primeiro currículo para a formação de enfermeiros, com o objetivo de legalizar e expandir o número de cursos de Enfermagem, visando suprir a crescente demanda por profissionais (Moreira, 2010).

Embora a criação do primeiro currículo mínimo pela Lei nº 775/1949 e pelo Decreto nº 27.426/1949 tenha objetivado legalizar e expandir os cursos de Enfermagem, ela também operou como instrumento de controle e padronização, ao centralizar a normatização educacional sob a lógica técnico-burocrática do Estado. A fiscalização das escolas, que nesse período foi intensificada para impedir a proliferação de cursos sem respaldo legal, ao mesmo tempo que buscava garantir qualidade formativa, também limitava experiências formativas mais autônomas e adaptadas às realidades locais.

Contudo, o Decreto nº 27.426 de 1949 destacou que os médicos deveriam ser contratados para ministrarem aula nas disciplinas de caráter teórico e tinha como requisito conhecer sobre as ciências biomédicas. Contudo, no mesmo artigo, o decreto apontava que o ensino de aulas práticas e estágios deveria ser ministrado por professores contratos, sendo eles professores, inspetores e enfermeiros diplomados. Ainda nos artigos 29 e 44 fica facultado ao enfermeiro assumir o ensino das disciplinas do curso de auxiliar e a direção do curso de Enfermagem e do auxiliar de Enfermagem (BRASIL, 1949).

No que confere a finalidade do curso e a hierarquização em Curso de Enfermagem e o Curso de Auxiliar de enfermagem o Decreto nº 27.426 de 1949 estabelece que:

Art. 1º O "Curso de enfermagem" tem por finalidade a formação profissional de enfermeiros, mediante ensino em cursos ordinários e de especialização, nos quais serão incluídos os aspectos preventivos e curativos da Enfermagem. Art. 2º O "Curso de Auxiliar de Enfermagem" tem por objetivo o adestramento de pessoal capaz de auxiliar o enfermeiro em suas atividades de assistência curativa. Art. 3º Além dos dois cursos ordinários, podem ser criados outras de pós-graduação, destinados a ampliar conhecimentos especializados de enfermagem ou de administração. Art. 4º Compreendidos os trabalhos práticos e os estágios, a duração do curso de enfermagem é de trinta e seis meses: e o de auxiliar de enfermagem é de dezoito meses.

Contudo, o decreto deixa explícito que os docentes devem ser competentes e capazes técnica e moralmente, provado o registro dos diplomas na Diretoria de Ensino, e quanto as discentes exigem que

Art. 36º Para matrícula inicial, em qualquer dos dois cursos ordinários, é obrigatória a apresentação de: I - Certidão de registro civil que prove a idade mínima de dezesseis anos e a máxima de trinta e oito; II - Atestado de sanidade física e mental; III - Atestado de vacina e IV - Atestado de idoneidade moral. § 1º No curso de enfermagem, é exigida a prova de conclusão de cursos secundário.

Todavia o decreto reitera que

Art. 71º Até o ano letivo de 1956, a exigência, do parágrafo primeiro do artigo 36 poderá ser substituída por uma das provas seguintes: 1 - certificado de conclusão de curso ginasial; 2 - certificado de curso comercial; 3 - diploma ou certificado de conclusão de curso normal.

Nota-se que todo o currículo centra o enfermeiro na docência em aulas práticas e a supervisão de estágio, para o curso de enfermeiro, e em aulas teóricas e práticas o curso o curso auxiliar de Enfermagem, podendo assumir, também, a coordenação do curso de auxiliar. Fato que Silva (2015, p. 80) argumenta que “o enfermeiro poderia assumir a docência conforme a sua escolha ou convite”.

Com o objetivo de aumentar o número de profissionais em Enfermagem e atender às necessidades emergenciais do país, foi elaborada a Lei nº 2.367 de 1954, que regulamenta a formação de auxiliares de enfermagem. Os cursos, conhecidos como "cursos volantes", seguiam os mesmos critérios estabelecidos pela Lei nº 775 de 1949 e pelo Decreto nº 27.426 de 1949, no que se refere à integralização curricular em dezoito meses. A única diferença em relação à legislação anterior era que os cursos deveriam ser ministrados em hospitais, os quais precisavam contar com infraestrutura adequada para ensino, além da presença de professores médicos e, pelo menos, um enfermeiro (Silva, 2015).

Segundo Santos et al. (2006), a partir da LDB de 1961, ocorreu uma nova reordenação curricular no ensino de Enfermagem. O Parecer nº 271 de 1962 estabeleceu um currículo mínimo para a formação de enfermeiros. Em 1968, com a reforma promovida pela Lei nº 5.540, buscou-se modernizar o ensino superior no país, ampliando o número de vagas e

proporcionando uma melhoria na qualidade do ensino universitário. Nesse contexto, surgiram o Parecer nº 163 de 1972 e a Resolução nº 4 de 1972, que novamente modificaram o currículo, estruturando-o em três partes: pré-profissional, profissional comum e habilitações. Assim, o autor relata que com a aprovação do primeiro currículo mínimo do ensino de Enfermagem em Obstetrícia, o curso de enfermagem ficou estruturado em 18 meses, tendo como especialização de caráter optativo no 4º ano de curso e, contudo, a disciplina de saúde pública de caráter optativo.

Nesse sentido a Resolução nº 4 de 1972 caracteriza como se constitui a formação do enfermeiro em cima do currículo mínimo

O curso de Enfermagem e obstetrícia será ministrado com as seguintes modalidades mínimas de duração: a) na habilitação geral do Enfermeiro – 2.500 horas de atividades, integralizáveis no mínimo em três anos letivos; b) nas habilitações em Enfermagem Médico-cirúrgico, Enfermagem Obstétrica ou Obstetrícia e Enfermagem de Saúde Pública – 3.000 horas de atividades integralizáveis no mínimo de três anos letivos; c) na modalidade de Licenciatura – além da parte de conteúdo prescrita para qualquer das modalidades anteriores – a formação pedagógica da licenciatura exigida no parecer nº 672/69.

Por fim, Rizzotto (1999) destaca que, ao se considerar o processo de desenvolvimento histórico do ensino de Enfermagem, pouco se afastou do modelo de formação iniciado com a Escola de Enfermagem Anna Nery. Toda a legislação referente ao ensino de Enfermagem abrange os programas de ensino de 1923, 1926 e 1949, bem como os currículos mínimos de 1962 e 1972. Dessa forma, a formação hospitalar, voltada para o processo indivíduo/indivíduo/doença/cura, constituiu a base teórica para os cursos de Enfermagem nesses.

Por fim, a partir do momento em que o Ministério da Educação (MEC) e a Constituição Federal de 1988 estabeleceram novas diretrizes para o setor da saúde pública, foi criada a Lei nº 8.080 de 1990, que instituiu o Sistema Único de Saúde (SUS), estabelecendo os princípios norteadores das ações de saúde: universalidade, integralidade e descentralização. Dessa forma, os cursos das áreas da saúde (Medicina, Enfermagem, Odontologia, Fisioterapia, Nutrição) passaram a ter a obrigação de elaborar seus projetos pedagógicos com ênfase nos seguintes aspectos: gestão dos serviços de saúde, atenção primária, humanização do atendimento e desenvolvimento da ciência biotecnológica (BRASIL, 1990).

Assim, o processo de organização da legislação e da educação em Enfermagem no Brasil manifesta uma contradição fundamental: a luta por reconhecimento e profissionalização enfrenta os limites de um sistema que, embora possibilite avanços formais, mantém a categoria

subordinada e inserida em uma lógica técnico-institucional que nem sempre contempla a integralidade e a crítica social no cuidado.

A análise da legislação sobre o ensino em enfermagem, à luz do referencial teórico citado, revela como as políticas públicas estruturaram a formação profissional e, ao mesmo tempo, deixaram lacunas em relação à preparação pedagógica dos docentes. Essas omissões destacam a necessidade de uma formação docente mais robusta, que integre competências pedagógicas com as especificidades da prática clínica, respondendo às demandas contemporâneas da profissão.

2.3. A institucionalização da Enfermagem como profissão no Brasil

Em relação a constituição da enfermagem como profissão no Brasil ela não se deu de forma espontânea ou descolada das determinações estruturais da sociedade brasileira. Conforme analisa Rizzotto (1999), sua institucionalização, ocorrida no início do século XX, foi atravessada por múltiplos condicionantes históricos, políticos e econômicos, que vinculavam diretamente a enfermagem ao espaço hospitalar, contrariando interpretações que situam seu nascimento exclusivamente no âmbito da saúde pública. A emergência da enfermagem profissional nesse período insere-se em um contexto mais amplo de reformulações sociais e institucionais, impulsionadas pelas necessidades de modernização do Estado brasileiro, que, sob forte influência de modelos estrangeiros, buscava implementar um projeto de saúde pública voltado para o controle dos corpos, a higienização dos espaços urbanos e a racionalização do cuidado. Nesse processo, o hospital ganha centralidade como espaço técnico e disciplinar, e a enfermagem se consolida como força de trabalho subordinada, estruturada para atender às exigências desse novo modelo assistencial.

A criação da Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), em 1923, atual Escola de Enfermagem Anna Nery – representou o marco institucional desse processo. A formação das primeiras enfermeiras diplomadas nesta escola deu início à profissionalização formal da enfermagem no país. No entanto, essa profissionalização se constituiu sob bases ambivalentes: ao mesmo tempo em que elevava o status da prática do cuidado ao patamar da técnica e do saber institucionalizado, também reproduzia lógicas de submissão e controle, tanto em relação ao poder médico quanto às hierarquias de gênero e classe social que estruturavam a sociedade brasileira da época (Rizzotto, 1999).

Assim, a enfermagem no Brasil se desenvolveu em um contexto marcado por aspectos políticos, econômicos e sociais vivenciados desde a Proclamação da República, em 1889, até a

Semana de Arte Moderna, em 1922. Em razão da intensa pressão por melhores condições de salubridade e pelo combate às epidemias, surgiu o ensino de enfermagem. Contrapondo os estudos que denotam que a origem da enfermidade vem das grandes epidemias e a necessidade de capacitar trabalhadores para o combate das doenças infectocontagiosas, que estariam ameaçando a economia do Brasil com os países importadores. A crescente necessidade de reordenar o atendimento à saúde suscitou uma reflexão sobre os desafios da educação neste campo. Saúde e Educação são temas de grande relevância, pois refletem a instabilidade ou estabilidade de uma nação, como evidenciado pelos estudos dos cientistas sociais (Rizzotto, 1999). Nesse sentido Moreira, 2010, p. 127-128 contribui que

[...] a Enfermagem, no Brasil, teve como pano de fundo do processo de institucionalização de seu ensino as funções de preservação, manutenção e conservação da força de trabalho, constituindo-se simultaneamente, também, em força de trabalho barata, mas imprescindível à implantação do projeto de controle social, que se estabelecia com a participação da psiquiatria (Moreira, 2010, p. 127-128).

Segundo Moreira (2010), o período representou um momento crucial para a enfermagem, uma vez que o país demandava uma formação mais qualificada, voltada para o enfrentamento das epidemias, a pedido do diretor do DNSP, o médico sanitaria Carlos Chagas. Os desdobramentos que conduziram a Enfermagem à consolidação de seu conhecimento e de sua atuação profissional estão intimamente relacionados com o desenvolvimento científico da humanidade, bem como com os sistemas econômicos e sociais, os quais funcionam como um arcabouço no qual se pode observar o avanço da saúde.

Assim, a formação profissional da enfermagem no Brasil reflete, de modo contraditório, as tensões entre emancipação e dominação. Se, por um lado, representou um avanço na organização do cuidado e na construção de uma identidade profissional, por outro, reforçou a subalternização da enfermagem dentro do campo da saúde, reservando-lhe um papel funcional ao projeto médico-hospitalar hegemônico e aos interesses do Estado. A enfermagem emerge, portanto, como profissão moderna, mas atravessada por contradições que continuam a marcar sua trajetória até os dias atuais.

Em razão do contexto histórico-social do período de 1889 a 1949, foram apresentadas algumas tentativas de organizar o ensino de Enfermagem, o que se evidencia na elaboração dos currículos das escolas de Enfermagem, criadas com o objetivo de suprir a demanda por cuidados nos hospitais, ao mesmo tempo em que a saúde pública necessitava de enfermeiras para combater surtos epidêmicos e para atuar nas medidas profiláticas e preventivas em saúde. Essa dicotomia entre a formação hospitalar e a formação voltada para a saúde pública refletiu-se na

organização do currículo de Enfermagem no Brasil. Embora os currículos incluíssem a disciplina de saúde pública, os estágios eram realizados nos hospitais, o que indicava uma dificuldade na articulação entre teoria e prática no ensino da saúde pública (Rizzotto, 1999).

Segundo Geovanini et al. (2010), as influências capitalistas do mundo moderno distanciaram os enfermeiros de suas bases fundamentais e de sua função principal, que é o ato de cuidar. Desconhecendo o seu status social e sob pressão das instituições prestadoras de serviços de saúde, os enfermeiros buscam arduamente o aperfeiçoamento para ocupar seu papel na sociedade.

Assim, na Escola Anna Nery a estrutura de ensino era formar enfermeiras visitadoras para a saúde pública. As disciplinas que faziam parte do seu eixo de ensino privilegiam o conhecimento voltado para a atuação centrada no indivíduo e na prática curativa no campo hospitalar. Contudo, a autora reforça que “a evidência de que os interesses dominantes se impunham, direcionando a profissionalização da enfermagem para o campo hospitalar e não para a saúde pública, já se expressava bem antes da criação da Escola de Enfermagem Anna Nery” (Rizzotto, 1999, p.7-8).

Conforme, Geovanini et al. (2010), relatam que Carlos Chagas, empenhado na relação de cooperação internacional em benefício dos interesses comerciais e na melhoria das condições sanitárias, estabeleceu um acordo com o governo americano. Em 1923, recebeu no Brasil algumas enfermeiras que organizaram a Escola de Enfermagem Anna Nery, a qual se constituiu em um modelo de escola da época, voltado para alunas provenientes das camadas sociais mais altas, promovendo a elevação do curso de Enfermagem a um modelo elitizado.

Ainda assim, Schoeller (2010), corrobora que a enfermagem veio para o Brasil no ano de 1932 através da organização dos serviços de enfermeiras do DNSP, dirigido por Carlos Chagas, em que foram encaminhadas essas enfermeiras Fundação Rockefeller ao Brasil pelo governo americano, em concordância com o governo brasileiro, para adaptação americana ao modelo Nightingaleano, tendo como encarregada do grupo a enfermeira Ethel Parsons e iniciando o curso para formação de enfermeiras.

Segundo Geovanini et al. (2010), as influências da Fundação Rockefeller, entidade filantrópica de cunho científico, atuou na organização da Enfermagem no Brasil, principalmente em relação aos serviços de saúde pública sob a orientação das enfermeiras norte-americanas, e tinha como objetivo principal reorganizar a saúde pública brasileira na medida em que propunham uma administração dos serviços de saúde pública fundamentada cientificamente, colocando a educação sanitária como instrumento básico das práticas questão sanitária (Geovanini et al., 2010).

Diante disso, vinculado ao DNSP foi criada uma escola de enfermagem, que em 1926 passou a se chamar Escola Anna Nery que serviu de modelo para as demais escolas de enfermagem no Brasil. A escola desenvolvia em ensino voltado para o modelo médico e hospitalar, não havendo nenhuma contribuição em formar enfermeiras para a saúde pública.

O ensino organizado e sistemático na Escola Anna Nery era baseado no modelo américo, hospitalocêntrico, como explica Rizzotto (1999, p.5) a seguir:

Os registros históricos da Escola de Enfermeira do DNSP, hoje denominada de Escola de Enfermagem Anna Nery, reforçam a interpretação de que a enfermagem brasileira não priorizou a saúde pública, ao contrário do que as versões históricas predominantes nos fizeram crer. Os seus primeiros programas confirmam que a formação das enfermeiras, desde a sua origem, esteve centrada no espaço hospitalar e no estudo sistemático de doenças. As enfermeiras não eram, portanto, preparadas para atuarem no campo da saúde pública, na atenção primária e na prevenção, mas, para serem coadjuvantes da prática médica hospitalar que privilegiava uma ação curativa.

A autora sustenta que a Escola Anna Nery foi administrada por enfermeiras americanas de 1922 a 1938, sendo posteriormente dirigida por enfermeiras brasileiras, após o preparo da enfermagem brasileira conforme os moldes americanos. No entanto, foi necessário que algumas enfermeiras brasileiras fossem enviadas aos Estados Unidos para estudar nas escolas de enfermagem americanas e seguir o modelo então vigente. Fato que culminou na legislação pertencente ao Decreto nº20.109, de 15 de junho de 1931 regulamentando o ensino de enfermagem no Brasil e instituindo a Escola Anna Nery como a “Escola Padrão” (Rizzotto, 1999).

Com isso, a Escola Anna Nery tornou-se modelo de formação para as outras escolas de Enfermagem. Seu ensino era formado com aulas teóricas e práticas com duração de 36 meses. Contudo parte da formação era realizada em hospitais, o que fortaleceu uma formação para suprir as necessidades dos hospitais, sejam públicos ou privados, que solicitavam os serviços das enfermeiras tidas como “enfermeiras padrão”. O que reverbera o não esperado, que era a formação de enfermeiras no âmbito da saúde pública (Rizzotto, 1999).

Moreira (2010), por sua vez, argumenta que a importância da Escola Anna Nery está na consolidação da institucionalização do ensino de enfermagem profissional no Brasil, no qual reafirma que foi um processo desenvolvido de um ensino no modelo biomédico, hospitalocêntrico e tecnicista.

Em 1926 as primeiras enfermeiras formadas pela Escola Anna Nery fundaram a Associação Nacional de Enfermeiras Diplomadas Brasileiras, atual ABEN, reafirmando a importância da enfermagem brasileira como profissão e como área de educação. A associação,

em sua essência, preserva o corporativismo e a intensificação da divisão do trabalho na Enfermagem (Geovanini et al., 2010; Schoeller, 2010).

Após 11 anos é criado o Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), um órgão responsável em disciplinas do exercício profissional e dos sindicatos responsáveis em defender os direitos econômicos e as condições de trabalho dos trabalhadores da Enfermagem. O que ficou conhecido em conjunto com a ABEN as 3 entidades que pregam “o respeito à assistência, à educação e à defesa dos enfermeiros brasileiros” (Geovanini et al., 2010, p. 35).

Assim, segundo Schoeller (2010), o processo de desenvolvimento da educação em Enfermagem esteve intimamente relacionado ao desenvolvimento capitalista. O processo de divisão do trabalho e a industrialização impulsionaram o crescimento desordenado da enfermagem, uma situação que perdurou por vários anos. Isso resultou na redução do número de enfermeiras graduadas ocupando cargos administrativos na rede hospitalar pública, enquanto outras categorias exerciam a assistência em Enfermagem na rede privada.

Além disso, com o modo de produção capitalista o processo de divisão do trabalho reordenou as relações de trabalho no campo da saúde, como afirma Rizzotto (1999, p. 34).

A enfermagem, que se organizou num trabalho em equipe marcada pela divisão técnica, viria assumir um papel de subalternidade em relação a Medicina, por diferentes razões. Dentre elas [...] a questão do gênero, a parcialidade na transmissão do saber das disciplinas comuns e o significado social assumido pelos objetos dessas profissões, o “curar” - objeto da prática médica, e o “cuidado” - objeto da prática da Enfermagem, que nessa ótica dominante é considerado secundário em relação ao primeiro.

Ao nomear a criação da escola em especial a Escola de enfermagem, Moreira (2010) elucida que a criação e que o desenvolvimento da escola caracteriza as com inúmeras movimentações e as aspirações, das reais necessidades de uma sociedade. Tais aspirações e necessidades caracterizam-se pelo reflexo do espaço sócio-histórico do momento.

Assim, a autora esclarece que a enfermagem no Brasil se desenvolveu em um contexto marcado por aspectos políticos, econômicos e sociais vivenciados desde a Proclamação da República, em 1889, até a Semana de Arte Moderna, em 1922. Em razão da intensa pressão por melhores condições de salubridade e pelo combate às epidemias, surgiu o ensino de enfermagem. Contrapondo os estudos que denotam que a origem da enfermidade vem das grandes epidemias e a necessidade de capacitar trabalhadores para o combate das doenças infectocontagiosas, que estariam ameaçando a economia do Brasil com os países importadores. A crescente necessidade de reordenar o atendimento à saúde suscitou uma reflexão sobre os desafios da educação neste campo. Saúde e Educação são temas de grande relevância, pois

refletem a instabilidade ou estabilidade de uma nação, como evidenciado pelos estudos dos cientistas sociais (Rizzotto, 1999).

Segundo Moreira (2010), esse período representou um momento crucial para a enfermagem, uma vez que o país demandava uma formação mais qualificada, voltada para o enfrentamento das epidemias, a pedido do diretor do DNSP, o médico sanitaria Carlos Chagas.

Os desdobramentos que conduziram a Enfermagem à consolidação de seu conhecimento e de sua atuação profissional estão intimamente relacionados com o desenvolvimento científico da humanidade, bem como com os sistemas econômicos e sociais, os quais funcionam como um arcabouço no qual se pode observar o avanço da saúde.

Frente ao contexto capitalista que necessitava de mão de obra, a enfermagem demorou para alcançar seu papel social e profissional. Portanto, Silva (2015, p. 68) pontua que a “construção da identidade profissional da Enfermagem evidenciou-se nos momentos em que se consolidou como disciplina universitária, desenvolveu um currículo pedagógico, e assumiu o ensino”.

Segundo Geovanini et al. (2010), frente à evolução da Medicina e dos cuidados em saúde, a Enfermagem se posicionava de maneira passiva e abnegada, aguardando o momento adequado para se estabelecer. Retomando o trabalho de Florence Nightingale e de outras enfermeiras que significativamente elevaram a Enfermagem à categoria de profissão, respaldada por conhecimentos científicos, é importante destacar a relação constante que, ao longo dos séculos, foi sendo construída e desenvolvida, consolidando a Enfermagem tanto como profissão quanto como um processo de ensino.

Moreira (2010, p. 127-128) contribui ao explicar que

[...] a Enfermagem, no Brasil, teve como pano de fundo do processo de institucionalização de seu ensino as funções de preservação, manutenção e conservação da força de trabalho, constituindo-se simultaneamente, também, em força de trabalho barata, mas imprescindível à implantação do projeto de controle social, que se estabelecia com a participação da psiquiatria (Moreira, 2010, p. 127-128).

Em razão do contexto histórico-social do período de 1889 a 1949, foram apresentadas algumas tentativas de organizar o ensino de Enfermagem, o que se evidencia na elaboração dos currículos das escolas de Enfermagem, criadas com o objetivo de suprir a demanda por cuidados nos hospitais, ao mesmo tempo em que a saúde pública necessitava de enfermeiras para combater surtos epidêmicos e para atuar nas medidas profiláticas e preventivas em saúde. Essa dicotomia entre a formação hospitalar e a formação voltada para a saúde pública refletiu-se na organização do currículo de Enfermagem no Brasil. Embora os currículos incluíssem a

disciplina de saúde pública, os estágios eram realizados nos hospitais, o que indicava uma dificuldade na articulação entre teoria e prática no ensino da saúde pública (Rizzotto, 1999).

Segundo Geovanini et al. (2010), as influências capitalistas do mundo moderno distanciaram os enfermeiros de suas bases fundamentais e de sua função principal, que é o ato de cuidar. Desconhecendo o seu status social e sob pressão das instituições prestadoras de serviços de saúde, os enfermeiros buscam arduamente o aperfeiçoamento para ocupar seu papel na sociedade.

Assim, na Escola Anna Nery a estrutura de ensino era formar enfermeiras visitadoras para a saúde pública. As disciplinas que faziam parte do seu eixo de ensino privilegiam o conhecimento voltado para a atuação centrada no indivíduo e na prática curativa no campo hospitalar. Contudo, a autora reforça que “a evidência de que os interesses dominantes se impunham, direcionando a profissionalização da enfermagem para o campo hospitalar e não para a saúde pública, já se expressava bem antes da criação da Escola de Enfermagem Anna Nery” (Rizzotto, 1999, p.7-8).

Conforme, Geovanini et al. (2010), relatam que Carlos Chagas, empenhado na relação de cooperação internacional em benefício dos interesses comerciais e na melhoria das condições sanitárias, estabeleceu um acordo com o governo americano. Em 1923, recebeu no Brasil algumas enfermeiras que organizaram a Escola de Enfermagem Anna Nery, a qual se constituiu em um modelo de escola da época, voltado para alunas provenientes das camadas sociais mais altas, promovendo a elevação do curso de Enfermagem a um modelo elitizado.

Schoeller (2010), corrobora expondo que a enfermagem veio para o Brasil no ano de 1932 através da organização dos serviços de enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), dirigido por Carlos Chagas, em que foram encaminhadas essas enfermeiras Fundação Rockefeller ao Brasil pelo governo americano, em concordância com o governo brasileiro, para adaptação americana ao modelo Nightingaleano, tendo como encarregada do grupo a enfermeira Ethel Parsons e iniciando o curso para formação de enfermeiras.

Segundo Geovanini et al. (2010), as influências da Fundação Rockefeller, entidade filantrópica de cunho científico, atuou na organização da Enfermagem no Brasil, principalmente em relação aos serviços de saúde pública sob a orientação das enfermeiras norte-americanas, e tinha como objetivo principal reorganizar a saúde pública brasileira na medida em que propunham uma administração dos serviços de saúde pública fundamentada cientificamente, colocando a educação sanitária como instrumento básico das práticas questão sanitária (Geovanini et al., 2010).

Diante disso, vinculado ao DNSP foi criada uma escola de enfermagem, que em 1926 passou a se chamar Escola Anna Nery que serviu de modelo para as demais escolas de enfermagem no Brasil. A escola desenvolvia em ensino voltado para o modelo médico e hospitalar, não havendo nenhuma contribuição em formar enfermeiras para a saúde pública.

O ensino organizado e sistemático na Escola Anna Nery era baseado no modelo américo, hospitalocêntrico, como explica Rizzotto (1999, p.5) a seguir:

Os registros históricos da Escola de Enfermeira do DNSP, hoje denominada de Escola de Enfermagem Anna Nery, reforçam a interpretação de que a enfermagem brasileira não priorizou a saúde pública, ao contrário do que as versões históricas predominantes nos fizeram crer. Os seus primeiros programas confirmam que a formação das enfermeiras, desde a sua origem, esteve centrada no espaço hospitalar e no estudo sistemático de doenças. As enfermeiras não eram, portanto, preparadas para atuarem no campo da saúde pública, na atenção primária e na prevenção, mas, para serem coadjuvantes da prática médica hospitalar que privilegiava uma ação curativa.

A autora acima citada sustenta que a Escola Anna Nery foi administrada por enfermeiras americanas de 1922 a 1938, sendo posteriormente dirigida por enfermeiras brasileiras, após o preparo da enfermagem brasileira conforme os moldes americanos. No entanto, foi necessário que algumas enfermeiras brasileiras fossem enviadas aos Estados Unidos para estudar nas escolas de enfermagem americanas e seguir o modelo então vigente. Fato que culminou na legislação pertencente ao Decreto nº20.109, de 15 de junho de 1931 regulamentando o ensino de enfermagem no Brasil e instituindo a Escola Anna Nery como a “Escola Padrão” (Rizzotto, 1999).

Com isso, a Escola Anna Nery tornou-se modelo de formação para as outras escolas de Enfermagem. Seu ensino era formado com aulas teóricas e práticas com duração de 36 meses. Contudo parte da formação era realizada em hospitais, o que fortaleceu uma formação para suprir as necessidades dos hospitais, sejam públicos ou privados, que solicitavam os serviços das enfermeiras tidas como “enfermeiras padrão”. O que reverbera o não esperado, que era a formação de enfermeiras no âmbito da saúde pública (Rizzotto, 1999).

Moreira (2010), por sua vez, argumenta que a importância da Escola Anna Nery está na consolidação da institucionalização do ensino de enfermagem profissional no Brasil, no qual reafirma que foi um processo desenvolvido de um ensino no modelo biomédico, hospitalocêntrico e tecnicista.

Em 1926 as primeiras enfermeiras formadas pela Escola Anna Nery fundaram a Associação Nacional de Enfermeiras Diplomadas Brasileiras, atual ABEN, reafirmando a importância da enfermagem brasileira como profissão e como área de educação. A associação,

em sua essência, preserva o corporativismo e a intensificação da divisão do trabalho na Enfermagem (Geovanini et al., 2010; Schoeller, 2010).

Após 11 anos é criado o COFEN, um órgão responsável em disciplinas do exercício profissional e dos sindicatos responsáveis em defender os direitos econômicos e as condições de trabalho dos trabalhadores da Enfermagem. O que ficou conhecido em conjunto com a ABEN as 3 entidades que pregam “o respeito à assistência, à educação e à defesa dos enfermeiros brasileiros” (Geovanini et al., 2010, p. 35).

Assim, segundo Schoeller (2010), o processo de desenvolvimento da educação em Enfermagem esteve intimamente relacionado ao desenvolvimento capitalista. O processo de divisão do trabalho e a industrialização impulsionaram o crescimento desordenado da enfermagem, uma situação que perdurou por vários anos. Isso resultou na redução do número de enfermeiras graduadas ocupando cargos administrativos na rede hospitalar pública, enquanto outras categorias exerciam a assistência em Enfermagem na rede privada.

Além disso, com o modo de produção capitalista o processo de divisão do trabalho reordenou as relações de trabalho no campo da saúde, como afirma Rizzotto (1999, p, 34)

a enfermagem, que se organizou num trabalho em equipe marcada pela divisão técnica, viria assumir um papel de subalternidade em relação a Medicina, por diferentes razões. Dentre elas [...] a questão do gênero, a parcialidade na transmissão do saber das disciplinas comuns e o significado social assumido pelos objetos dessas profissões, o “curar” - objeto da prática médica, e o “cuidado” - objeto da prática da Enfermagem, que nessa ótica dominante é considerado secundário em relação ao primeiro”.

Por fim, a partir do momento em que o Ministério da Educação (MEC) e a Constituição Federal de 1988 estabeleceram novas diretrizes para o setor da saúde pública, foi criada a Lei nº 8.080 de 1990, que instituiu o Sistema Único de Saúde (SUS), estabelecendo os princípios norteadores das ações de saúde: universalidade, integralidade e descentralização. Dessa forma, os cursos das áreas da saúde (Medicina, Enfermagem, Odontologia, Fisioterapia, Nutrição) passaram a ter a obrigação de elaborar seus projetos pedagógicos com ênfase nos seguintes aspectos: gestão dos serviços de saúde, atenção primária, humanização do atendimento e desenvolvimento da ciência biotecnológica (BRASIL, 1990).

2.4. Legislação sobre o processo de ensino voltado à formação em Enfermagem: organização e hierarquização do curso

De acordo com Santos et al. (2006), o curso de Enfermagem no Brasil teve seu início fundamentado nos moldes europeu e norte-americano, onde a Enfermagem moderna já estava institucionalizada e consolidada como profissão. Diante contexto político e econômico do país no século XIX, visando à melhoria das condições de saúde no âmbito sanitário e epidemiológico, surgiram as primeiras Escolas de Enfermagem no Brasil que foram regulamentadas por meio de decretos e portarias.

Contudo, Campos e Oguisso (2013) esclarecem, que em uma época marcada pela sociedade escravista, a sociedade brasileira estava imersa em conflitos culturais e sociais, os quais influenciavam o tipo de ensino que se pretendia estabelecer nas universidades para os alunos do curso de Enfermagem. O preconceito em relação às mulheres que prestavam cuidados de saúde no Brasil colonial as relegou à condição de irrelevantes e ignorantes. O curso, considerado formador de elites, seguia os padrões americanos, que defendiam que enfermeiras brancas e de boa posição social contribuíram para melhorar a reputação da profissão. Assim, tanto mulheres quanto homens negros eram marginalizados nas universidades. Corroborando com isso, Campos (2012, p. 79) expõem

[...] a elitização da enfermagem, decorrentes das vicissitudes da Reforma Sanitária de 1920, restringia o contingente profissional importante, mais expressivo se considerado na extensão do território nacional, [...] impedindo o ingresso de homens, pois voltado para mulheres brancas, bem posicionadas social e economicamente, oriundos de famílias abastadas ou filhas das elites urbanas[...].

Segundo Rizzotto (1999), a formação de enfermeiros desde a sua origem, esteve centrada no espaço hospitalar e no estudo sistemático das doenças. O ensino das enfermeiras não era pautado para atuarem no campo da saúde, na atenção primária e prevenção assim como teses consagra e vincula o nascimento dessa profissão ao campo da saúde pública, o ensino vinculava o exercício das práticas nos hospitais associados aos residentes de Medicina, apresentavam um caráter hospitalocêntrico e biomédico do ensino de enfermagem no qual prioriza uma formação curativa, e não preventiva em saúde.

Com a promulgação da Lei nº 775 de 1949, o ensino de Enfermagem no Brasil passou a se adequar às necessidades de qualificação profissional, abrindo oportunidades para novos campos de trabalho e permitindo a atuação da profissão em nível superior. Nesse período, iniciou-se a fiscalização das escolas de Enfermagem, impedindo a oferta de cursos sem a devida orientação legal. A Lei nº 775 de 1949 e o Decreto nº 27.426 de 1949 estabeleceram o primeiro currículo para a formação de enfermeiros, com o objetivo de legalizar e expandir o número de cursos de Enfermagem, visando suprir a crescente demanda por profissionais (Moreira, 2010).

Contudo, o Decreto nº 27.426 de 1949 destacou que os médicos deveriam ser contratados para ministrarem aula nas disciplinas de caráter teórico e tinha como requisito conhecer sobre as ciências biomédicas. Contudo, no mesmo artigo, o decreto apontava que o ensino de aulas práticas e estágios deveria ser ministrado por professores contratos, sendo eles professores, inspetores e enfermeiros diplomados. Ainda nos artigos 29 e 44 fica facultado ao enfermeiro assumir o ensino das disciplinas do curso de auxiliar e a direção do curso de Enfermagem e do auxiliar de Enfermagem (BRASIL, 1949).

No que confere a finalidade do curso e a hierarquização em Curso de Enfermagem e o Curso de Auxiliar de enfermagem o Decreto nº 27.426 de 1949 estabelece que:

Art. 1º O "Curso de enfermagem" tem por finalidade a formação profissional de enfermeiros, mediante ensino em cursos ordinários e de especialização, nos quais serão incluídos os aspectos preventivos e curativos da Enfermagem. Art. 2º O "Curso de Auxiliar de Enfermagem" tem por objetivo o adestramento de pessoal capaz de auxiliar o enfermeiro em suas atividades de assistência curativa. Art. 3º Além dos dois cursos ordinários, podem ser criados outras de pós-graduação, destinados a ampliar conhecimentos especializados de enfermagem ou de administração. Art. 4º Compreendidos os trabalhos práticos e os estágios, a duração do curso de enfermagem é de trinta e seis meses: e o de auxiliar de enfermagem é de dezoito meses.

Contudo, o decreto deixa explícito que os docentes devem ser competentes e capazes técnica e moralmente, provado o registro dos diplomas na Diretoria de Ensino, e quanto as discentes exigem que

Art. 36º Para matrícula inicial, em qualquer dos dois cursos ordinários, é obrigatória a apresentação de: I - Certidão de registro civil que prove a idade mínima de dezesseis anos e a máxima de trinta e oito; II - Atestado de sanidade física e mental; III - Atestado de vacina e IV - Atestado de idoneidade moral. § 1º No curso de enfermagem, é exigida a prova de conclusão de cursos secundário.

Todavia o decreto reitera que

Art. 71º Até o ano letivo de 1956, a exigência, do parágrafo primeiro do artigo 36 poderá ser substituída por uma das provas seguintes: 1 - certificado de conclusão de curso ginasial; 2 - certificado de curso comercial; 3 - diploma ou certificado de conclusão de curso normal.

Nota-se que todo o currículo centra o enfermeiro na docência em aulas práticas e a supervisão de estágio, para o curso de enfermeiro, e em aulas teóricas e práticas o curso o curso auxiliar de Enfermagem, podendo assumir, também, a coordenação do curso de auxiliar. Fato que Silva (2015, p. 80) argumenta que “o enfermeiro poderia assumir a docência conforme a sua escolha ou convite”.

Com o objetivo de aumentar o número de profissionais em Enfermagem e atender às necessidades emergenciais do país, foi elaborada a Lei nº 2.367 de 1954, que regulamenta a formação de auxiliares de enfermagem. Os cursos, conhecidos como "cursos volantes", seguiam os mesmos critérios estabelecidos pela Lei nº 775 de 1949 e pelo Decreto nº 27.426 de 1949, no que se refere à integralização curricular em dezoito meses. A única diferença em relação à legislação anterior era que os cursos deveriam ser ministrados em hospitais, os quais precisavam contar com infraestrutura adequada para ensino, além da presença de professores médicos e, pelo menos, um enfermeiro (Silva, 2015).

Segundo Santos et al. (2006), a partir da LDB de 1961, ocorreu uma nova reordenação curricular no ensino de Enfermagem. O Parecer nº 271 de 1962 estabeleceu um currículo mínimo para a formação de enfermeiros. Em 1968, com a reforma promovida pela Lei nº 5.540, buscou-se modernizar o ensino superior no país, ampliando o número de vagas e proporcionando uma melhoria na qualidade do ensino universitário. Nesse contexto, surgiram o Parecer nº 163 de 1972 e a Resolução nº 4 de 1972, que novamente modificaram o currículo, estruturando-o em três partes: pré-profissional, profissional comum e habilitações. Assim, o autor relata que com a aprovação do primeiro currículo mínimo do ensino de Enfermagem em Obstetrícia, o curso de enfermagem ficou estruturado em 18 meses, tendo como especialização de caráter optativo no 4º ano de curso e, contudo, a disciplina de saúde pública de caráter optativo.

Nesse sentido a Resolução nº 4 de 1972 caracteriza como se constitui a formação do enfermeiro em cima do currículo mínimo

O curso de Enfermagem e obstetrícia será ministrado com as seguintes modalidades mínimas de duração: a) na habilitação geral do Enfermeiro – 2.500 horas de atividades, integralizáveis no mínimo em três anos letivos; b) nas habilitações em Enfermagem Médico-cirúrgico, Enfermagem Obstétrica ou Obstetrícia e Enfermagem de Saúde Pública – 3.000 horas de atividades integralizáveis no mínimo de três anos letivos; c) na modalidade de Licenciatura – além da parte de conteúdo prescrita para qualquer das modalidades anteriores – a formação pedagógica da licenciatura exigida no parecer nº 672/69.

Por fim, Rizzotto (1999), destaca que, ao se considerar o processo de desenvolvimento histórico do ensino de Enfermagem, pouco se afastou do modelo de formação iniciado com a Escola de Enfermagem Anna Nery. Toda a legislação referente ao ensino de Enfermagem abrange os programas de ensino de 1923, 1926 e 1949, bem como os currículos mínimos de 1962 e 1972. Dessa forma, a formação hospitalar, voltada para o processo

indivíduo/indivíduo/doença/cura, constituiu a base teórica para os cursos de Enfermagem nesses.

2.5. Considerações sobre o Parecer nº 837 de 1968 da Câmara de Ensino Superior e os atuais encaminhamentos políticos para a formação em Enfermagem no Brasil.

A formação do professor em Enfermagem constitui um dos principais pilares para a qualidade do ensino e da assistência em saúde. Fomenta que a formação esteja alicerçada por uma perspectiva crítica e reflexiva, possibilitando ao docente ressignificar sua trajetória profissional e afirmar-se em sua identidade docente. Nesse sentido, a formação em Enfermagem no Brasil tem sido historicamente condicionada por determinações políticas, econômicas e ideológicas que expressam as contradições entre projetos societários distintos: de um lado, a reprodução de uma lógica tecnicista e funcional que atendam ao modelo biomédico; de outro, a luta por uma formação crítica e comprometida com os princípios do SUS. Nesse contexto, o Parecer nº 837 de 1968 da Câmara de Ensino Superior²⁴, constitui um marco decisivo, pois consolidou a licenciatura em Enfermagem com o objetivo de atender a formação profissional dos cursos de auxiliares e técnicos de Enfermagem (Santos et al., 2006).

O parecer foi instrumento chave para propiciar uma melhor formação pedagógica ao enfermeiro, e conseqüentemente uma formação para o ensino auxiliar e técnico de enfermagem, contudo tal marco para a organização dos cursos de enfermagem, revela profundas contradições em relação à formação do enfermeiro em nível superior (Santos et al., 2006). Longe de constituir um avanço rumo a consolidação da formação pedagógica o parecer consolidou um projeto de licenciatura com o objetivo central de atender à formação de profissionais de nível médio, como técnicos e auxiliares de Enfermagem e enfraqueceu a formação superior.

Nesse prisma, observa-se que a formação de professores para o ensino superior, tanto na Enfermagem quanto em outras áreas, passou a ser regulamentada, a partir da década de 1990, pela LDB nº 9.394/1996, a qual representou um marco normativo importante na reestruturação da educação brasileira. A LDB revelou limitações expressivas quanto à concepção e regulamentação da docência universitária. De acordo com a legislação, a formação de professores para o exercício do ensino superior deve ocorrer exclusivamente no âmbito da pós-

²⁴Art. 1 – O diplomado em curso superior de Enfermagem, parte geral que receber em estudos regulares a formação pedagógica prescrita para os cursos de licenciatura fará jus ao título e ao competente diploma de licenciado em Enfermagem. Art. 2º - O licenciado em Enfermagem obterá registro definitivo para o ensino, na escola de segundo grau, das disciplinas e práticas educativas relacionadas com essa especialidade, inclusive higiene (BRASIL, 1968).

graduação, preferencialmente em programas stricto sensu mestrado e doutorado, sem a exigência de uma formação pedagógica específica ou da realização de prática de ensino com carga mínima, como previsto para os demais níveis da educação básica (Pimenta e Anastasiou, 2010). Tal orientação fragiliza as políticas de formação docente, especialmente no que se refere à formação pedagógica dos professores das áreas da saúde, como a Enfermagem, em que os processos formativos demandam articulação entre conhecimento técnico-científico e competências educacionais, éticas e políticas.

Nessa perspectiva, Anes (2018) destaca que, para além das deliberações pontuais previstas na LDB, não foi instituído qualquer regimento específico que normatizasse de forma sistemática a formação de professores para o ensino superior no Brasil. Desde então, a referida legislação permanece como o único marco legal vigente, embora não contemple diretrizes teóricas e pedagógicas capazes de orientar as especificidades da docência universitária, tampouco explicita sua função social.

Em consonância com os movimentos de reestruturação das políticas educacionais e de saúde no país, é importante observar que, durante esse processo, ocorreram significativas transformações na formação profissional em Enfermagem, sobretudo com o advento do SUS e a consolidação de uma proposta de atenção centrada na promoção, prevenção e recuperação da saúde. A formação passou a ser orientada pelos princípios do SUS, com foco na saúde coletiva e na atenção primária como estratégia prioritária para enfrentamento das demandas epidemiológicas e contenção dos custos do sistema (Brasil, 1990). Nesse contexto, o ensino da Enfermagem foi reorganizado para atender às exigências das políticas públicas de saúde e às necessidades sociais, buscando superar o modelo curativista e hospitalocêntrico.

Com base nessa reorientação, as DCNs para os cursos de Enfermagem estabeleceram que o processo formativo deveria estar articulado aos princípios do SUS. Isso foi explicitado no parágrafo das DCNs, que determina que

[...] formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões bio-psicosociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano (Brasil, 2001).

Entretanto, diante das transformações recentes no cenário educacional e sanitário, torna-se necessário reler essas diretrizes à luz dos debates contemporâneos, especialmente aqueles introduzidos pela Nova Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS),

instituída em 2021, que reafirma a importância de uma formação crítica, reflexiva e territorializada, voltada à consolidação do SUS e à autonomia dos trabalhadores da saúde. Essa política reforça a necessidade de vincular o processo formativo ao cotidiano do trabalho em saúde, superando práticas fragmentadas e verticalizadas de capacitação e aproximando a docência das realidades concretas dos serviços e comunidades.

Além disso, as discussões atuais sobre a precarização do trabalho docente, a expansão de modelos mercantilizados de ensino e a operacionalização das universidades sob lógica produtivista (Chauí, 2003; Sguissardi, 2015) tensionam o cumprimento pleno das DCNs, pois muitas instituições, especialmente privadas, reproduzem uma formação instrumental e tecnicista, dissociada dos princípios ético-políticos e emancipatórios que deveriam orientar a educação em saúde.

Nesse contexto, o desafio contemporâneo das DCNs para Enfermagem não reside apenas em sua implementação formal, mas na efetivação concreta de um projeto pedagógico comprometido com o SUS, com o trabalho coletivo e com a emancipação dos sujeitos, frente às contradições impostas pela lógica neoliberal e pelas políticas de desresponsabilização do Estado em relação à formação e valorização docente.

Contudo, apesar dos avanços propostos, persistem lacunas no que se refere à preparação pedagógica dos profissionais que assumem a docência nos cursos de Enfermagem. Essa ausência de diretrizes específicas para a formação docente no ensino superior revela uma contradição importante: ao mesmo tempo em que se exige do enfermeiro uma formação crítica e comprometida com os princípios do SUS, pouco se investe na formação pedagógica desses profissionais para o exercício da docência universitária. A LDB nº 9.394/96 reforça esse paradoxo ao definir que a preparação para o magistério superior deve ocorrer exclusivamente em nível de pós-graduação, preferencialmente *stricto sensu*, sem, contudo, estabelecer parâmetros teóricos ou práticos que norteiem a função social e educativa do professor universitário. Nesse sentido, as autoras Pimenta e Anastasiou, 2008, p.79 contribuem que

“os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar.

Assim, os desdobramentos, da formação dos professores que atuam no Ensino Superior passou a representar preocupação e objeto de interesse e discussão, tendo seus trabalhos questionados, sob a acusação de falta de competência profissional e técnica em suas práticas.

Como se estas estivessem pautadas apenas em reproduzir modelos e experiências que os professores tiveram enquanto alunos, durante a trajetória acadêmica e pessoal. Para Behren (2008), muitos professores universitários atuam na sala de aula sem uma formação pedagógica que oriente seu trabalho, reproduzindo práticas pedagógicas de seus antigos professores sem terem entendimento do processo de aprendizagem, sem se quer avaliar as exigências e transformações que tivemos ao longo dos anos. A reprodução do conhecimento está na separação entre teoria e prática, sendo que o professor pondera as atividades, porém o aluno muitas vezes apenas cópia, pouco constrói suas ideias e conhecimentos.

Nesse entendimento, considera-se que a formação de professores para atuar no ensino superior, especialmente na área da saúde, carece de reivindicações mais incisivas e de provocações críticas que impulsionem mudanças estruturais. É fundamental que essa formação esteja alicerçada em bases sólidas, com rigor científico e comprometimento ético, de modo a preparar não apenas profissionais tecnicamente competentes para a assistência em saúde, mas também sujeitos capazes de mobilizar valores sociais, humanos e pedagógicos em sua prática docente.

A docência na Enfermagem não pode se restringir a uma especialização técnica, nem ser concebida como uma competência acessória adquirida apenas nos programas de pós-graduação. Ao contrário, deve ser integrada desde a formação inicial, por meio de experiências formativas que favoreçam a reflexão crítica, a autonomia intelectual e o compromisso com uma educação emancipadora. Assim, a universidade deve assumir seu papel de promotora de um ensino de qualidade, comprometido com a formação humana e com a transformação da realidade social.

Portanto, não se trata apenas de direcionar a formação docente para os cursos de pós-graduação, mas de garantir que a formação pedagógica ocorra de forma integrada ao processo formativo, durante a graduação, de modo que o futuro enfermeiro tenha contato, desde cedo, com os fundamentos da prática educativa, da ética docente e da construção da identidade profissional voltada ao ensino.

Todavia, essa reflexão demanda aprofundar a crítica no sentido de evidenciar as forças políticas e econômicas que moldaram as normativas educacionais. As DCNs para a Enfermagem, ainda que orientadas pelos princípios do SUS, foram elaboradas em um contexto de reformas neoliberais e de reconfiguração da universidade pública, marcado pela expansão de instituições privadas, pela mercantilização da educação superior e pela adoção de modelos gerenciais de produtividade (Chauí, 2003; Sguissardi, 2015). Tais condições configuram um

cenário em que o discurso de autonomia e criticidade docente convive com práticas formativas fragmentadas, instrumentais e subordinadas à lógica do mercado.

Essas forças estruturais impactam diretamente a identidade do docente de Enfermagem, que passa a atuar em meio a tensões entre o trabalho educativo e a racionalidade técnica, entre o compromisso social com o SUS e as exigências produtivistas das instituições. Nesse sentido, a formação docente se torna um espaço de disputa simbólica e material: de um lado, a busca por um professor-enfermeiro crítico, reflexivo e emancipador; de outro, a condição precarizada de trabalho e de formação pedagógica, que restringe o desenvolvimento de uma prática efetivamente transformadora (Pimenta; Anastasiou, 2014; Frigotto, 2010).

Assim, emergem as contradições contemporâneas do campo: ao mesmo tempo em que se exige uma formação crítica, interdisciplinar e humanizadora, a política educacional vigente frequentemente oferece condições materiais e institucionais precarizadas, com docentes submetidos à intensificação do trabalho, à instabilidade contratual e à desvalorização da carreira acadêmica. Desse modo, o desafio não reside apenas em cumprir as DCNs, mas em reconfigurar o sentido da formação docente na Enfermagem à luz de um projeto de educação comprometido com a emancipação humana, com o SUS e com a práxis transformadora.

CAPÍTULO III

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE CRÍTICA A PARTIR DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Marcada pela acumulação flexível, em face às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e com base nas políticas educacionais, em conformidade com as políticas das agências financeiras internacionais para os países pobres, a formação de professores passou por profundas mudanças que gerou um grande debate nos segmentos da sociedade, discutindo propostas para a constituição de uma formação que pautam-se a epistemologia da práxis. Em consonância entre as mudanças ocorridas na última década e as políticas educacionais do atual governo houve grande complexidade está temática, que, tem sido enfrentada sob hegemonia da organização taylorista/ fordista, que terá que atender às novas exigências do mundo do trabalho, da cultura e das relações sociais.

Configurando esse quadro, com a promulgação da LDB n. 9394/96, a formação de professores tem sido marcada por concepções de cunho tecnicistas e pragmatistas. Organizada na lógica das políticas neoliberais na formação dos educadores, reduz o ato de ensinar a atividade meramente prática baseada na experiência, dissociada das dimensões humanas, profissionais e político social do trabalho docente. Esse modelo formativo fragmentado ignora a complexidade da profissão docente e desconsidera a realidade dialética de uma educação crítica-emancipadora (Curado, 2011).

Em contraposição a essa lógica dominante, emergem nas últimas décadas grupos de resistência comprometidos com a análise emancipatória e autônoma do ser humano. Esses movimentos evidenciam a superação de um modelo de formação pautada na racionalidade técnica e na epistemologia da prática. Sustentando uma concepção de formação aliada a construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis²⁵ (Curado, 2011).

²⁵ Compreendemos a práxis como ação humana transformadora, prática por teoria, e por isso capaz de superar os primeiros estágios do pensamento-constatação e compreensão da realidade-para constituir um pensamento novo, que ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade (Curado, Limonta, 2014, p. 19).

Assim, a partir das contribuições de Curado, torna-se possível repensar a formação de professores como um processo que transcende a mera aquisição de competências técnicas, assumindo uma dimensão crítica, ética e emancipatória. Nessa perspectiva, formação de professor é

um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional (Curado, 2011, p.15).

Nesse entendimento, “a formação de professores não pode se traduzir em um espontaneísmo do sujeito baseado nas práticas, mas em uma concepção de produção do conhecimento – epistemologia” (Curado, 2016, p. 12). Trata-se, sobretudo, de uma formação fundamentada em uma perspectiva crítica do conhecimento, que vislumbra fortalecer uma concepção de sociedade orientada pela emancipação humana, pela formação para a autonomia e pelo exercício da liberdade intelectual (Saviani, 2010).

Diante desta compreensão, este capítulo tem como objetivo analisar concepções presentes nas produções acadêmicas da *stricto sensu* na área da Educação, bem como apresentar os fundamentos teóricos que essas produções sustentam e defendem. A partir dessa análise, estruturamos uma síntese que se organiza em três categorias principais, as quais aprofundaremos: *Concepção de Enfermagem; Concepção de Educação; Concepção de Professores e Formação de Professor na área de Enfermagem*

A análise aqui estabelecida está fundamentada sobre diferentes concepções, que identificamos como categorias, sendo historicamente direcionadas a formação de professores. Foram identificadas a partir da análise da literatura que construímos para esta pesquisa e a por meio dos dados empíricos que estão relacionados à produção teórica ligada à educação e formação de professores. Tais categorias são propostas para revelar de forma sistematizada quais concepção de enfermagem, de docência e de formação de professor vem sendo discursadas no banco de teses e dissertações na área da educação.

3.1 Processo de sistematização dos dados e pesquisa bibliográfica

O Estado do Conhecimento produzido teve como objetivo alcançar as pesquisas que tratam sobre a formação de professores da enfermagem na educação superior, e cuja fundamentação teórica apresenta densidade e qualidade na organização de ideias, conceitos, e,

acima de tudo, coerência epistemológica. Partindo deste pressuposto, elegemos as teses e dissertações como fonte de pesquisa e coleta de dados, justificado pela necessidade de estabelecer uma filtragem em que pudéssemos chegar às produções de maior aprofundamento do tema.

Entendemos que teses e dissertações como importantes veículos de produção e divulgação do conhecimento científico, que abordam discussões aprofundadas, complexas e inéditas, com maior profundidade e coerência teórica e epistemológica, realizadas por pesquisadores experientes, validadas por um conjunto de pesquisadores doutores que orientam, qualificam e avaliam toda a produção realizada e os resultados alcançados por quem pesquisou. Portanto, tratam-se de pesquisas que trazem importantes reflexões e encaminhamentos para pensar a relação histórica da enfermagem com a formação humana e a formação docente na área da enfermagem na educação superior.

A fonte de coleta de dados foi o Banco de Dados da CAPES (Catálogo de Teses e Dissertações). Isso porque, a CAPES, por ser a fundação do Ministério da Educação (MEC), que tem como função a expansão, desenvolvimento e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todo o território brasileiro, apresenta um banco de dados que se articula ao banco de dados de todos os programas de pós-graduação do Brasil e ao banco de dados de todas as bibliotecas de universidades, lhe possibilitando ser permanentemente alimentado com novas produções acadêmicas, ao mesmo tempo em que nos garante elevado grau de confiabilidade. Nossa imersão ao referido banco de dados, por sua vez, seguiu-se orientada por roteiros e processos de leituras, que tratam-se de procedimentos de análise criados por nós, estando orientados pelos modelos já apresentados por Lima e Miotto (2007) ao discutirem os processos que devem ser utilizados nas pesquisas de tipo bibliográfica. As autoras citadas sistematizaram uma lógica sequencial de leitura e organização das produções bibliográficas, que nos serviram de base para a elaboração de um roteiro particular e específico, voltado aos interesses desta pesquisa. Este roteiro seguiu a seguinte lógica de sistematização e organização das informações:

- *Etapa de identificação do material*: constituída pela realização de leituras objetivas e rápidas dos títulos das produções acadêmicas que estão presentes nas fontes de dados já estabelecidas, com a função de reconhecer e selecionar aquelas que sugerem apresentar relações específicas com o objeto investigado ou assuntos relacionados a ele.
- *Etapa de exploração do material*: constituída pelo processo de constatação e checagem das publicações previamente selecionadas nas fontes de pesquisa, a partir das leituras dos conteúdos

que apresentam nos títulos, resumos e palavras-chaves. Isso para identificar informações que confirmem, ou não, se a seleção está correta, eliminando aqueles trabalhos que possam não corresponder de fato ao objeto de investigação.

- *Etapas de seleção do material:* apresentada como momento de determinar a seleção definitiva do material que de fato interessa para ser analisado profundamente, estabelecendo novos critérios e recortes, utilizando a leitura dos resumos, palavras chave, objetivos e sumário, justamente para identificar as informações e dados relevantes que correspondam ao objetivo de estudo.

Em sequência, nos dedicamos a apresentar, metodologicamente, como cada uma das etapas acima descritas foram sistematizadas e realizadas a partir da análise dos dados coletados no banco de dados da CAPES.

- **Análise e seleção das produções do banco de dados da CAPES**

Com o propósito de analisar somente teses e dissertações, cujo objeto de estudo fosse a formação de professores da área da enfermagem educação superior, partimos do entendimento que encontrá-las não seria tarefa fácil, se considerarmos a imensa quantidade de produções armazenadas e disponibilizadas no banco de dados da CAPES. O que nos exigiu, num primeiro momento, o estabelecimento de critérios, como parte da etapa de identificação do material, para chegarmos inicialmente às teses e dissertações que, pelos seus títulos, apresentam relações com o termo de busca: “saúde”, “formação” e “enfermagem”, só como dito anteriormente essas palavras não possibilitarão compreender a temática estabelecida tratando apenas da formação profissional de alunos no ensino superior. Com o cuidado de melhor desvelar o objeto de estudo uma nova busca foi realizada, estabelecida pelas seguintes palavras chaves: “formação de professores” e “enfermagem”.

Os critérios foram estabelecidos a partir da utilização dos próprios descritores de filtragem, disponibilizados na plataforma virtual que dá suporte ao armazenamento de todas as produções (dissertações e teses) defendidas no âmbito da pós-graduação brasileira. O que, necessariamente, nos garantiu o acesso mais preciso, rápido e seguro ao quantitativo geral de produções que fizeram parte do nosso universo empírico. Os descritores de filtragem foram selecionados respeitando os seguintes critérios sequenciais: a) Teses e Dissertações sobre formação de professores da área da enfermagem publicadas entre os anos de 2014- 2024 (período em que justifica pelo disponibilização e acessibilidade de estudo na plataforma); b)

Vinculadas à área de ciências humanas; c) Produzidas na área de ciências humanas e educação; d) Com área de concentração em educação e vinculadas a programas de pós-graduação em educação; e) Vinculadas a programas de pós-graduação em educação, entendendo historicamente como a produção do conhecimento tem tratado a formação humana e social .

Identificamos que o universo de produções apresentou inicialmente 180 produções. Contudo, o processo de filtragem realizado permitiu que o universo de produções fosse gradativamente reduzido, tornando viável a realização de processos de leituras dos títulos das 12 teses e dissertações que restaram após a realização das 5 etapas de filtragem citadas anteriormente. A realização destas leituras teve como propósito principal reconhecer e selecionar somente as teses e dissertações que, pelo título, evidenciam suas relações com termos próximos à formação de professores, tais como: enfermeiro professor; docência em enfermagem; formação de professores e educação superior. Essa seleção fez reduzir as produções em 09 estudos de 2014 a 2024 que correlaciona os termos citados acima a discussões de formação de professores na área da enfermagem na educação superior.

Esta sistematização nos possibilitou seguir com a etapa de *exploração do material*, especialmente a partir da leitura dos resumos, palavras-chave e sumário, caracterizando um processo de refinamento da análise para identificarmos numericamente a quantidade de teses e dissertações correspondentes. Apenas 08 teses e dissertações que tratavam da formação de professores da enfermagem como objeto de discussão, passaram a ser o nosso foco de investigação. Sobre elas passamos a nos dedicar, justamente para aprofundar o Estado do Conhecimento sobre a formação de professores na área da enfermagem na educação superior.

A primeira análise sobre elas foi feita para conhecer sobre o mundo acadêmico que elas representam, considerando as informações referentes ao ano em que foram defendidas e publicadas, as instituições em que foram produzidas e a região do país que estão inseridas. O Quadro 1 auxilia a explicitar como estas produções estão distribuídas e, quantitativamente, nos oferecem dados relevantes a serem considerados para melhor conhecermos o desenvolvimento das produções acadêmicas na área da Educação, que estão ligadas à temática da formação de professores da enfermagem na educação superior.

Quadro 1: Distribuição e apresentação das teses e dissertações por região, instituição e ano

Região	Instituição	Ano de publicação	Total/Instituição	Total/Região
Norte	UNITIS UFP	2019 2018	2	2

Nordeste	-----	-----		
Centro-Oeste	UFG UFMT UNEMAT	2015 2015 2022	3	3
Sudeste	UFSC Unisalle	2017 2015	2	2
Sul	UNIVÁS	2016	1	1
			Total Geral: 8	

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O desenvolvimento científico da região Centro-Oeste se configura na região que produziu mais estudos em relação às demais, contudo a região nordeste não apresentou produções. A região Sul apresentou um estudo sendo que as demais Norte, e Sudeste apresentaram 2 produções.

Essa distribuição assimétrica evidencia as desigualdades regionais que atravessam a produção científica brasileira, sobretudo no campo da formação docente em Enfermagem, cuja consolidação teórico-metodológica ainda ocorre de modo desigual entre os programas de pós-graduação. A ausência de estudos provenientes da região Nordeste pode ser compreendida à luz de determinantes históricos, políticos e socioeconômicos que condicionam o desenvolvimento desigual da pesquisa e da pós-graduação no país. Historicamente, observa-se uma concentração dos investimentos públicos em ciência e tecnologia nas regiões Sudeste e Sul, o que se reflete na maior densidade de grupos de pesquisa e de programas de Mestrado e Doutorado em Educação (Chauí, 2003; Frigotto, 2010).

Ademais, o campo da formação docente em Enfermagem ocupa um lugar híbrido e fronteiro, situado entre a Educação e a Saúde. Nos programas da região Nordeste, as pesquisas em Enfermagem tendem a priorizar temáticas assistenciais, de gestão e políticas públicas, em detrimento das abordagens pedagógicas e formativas, o que contribui para a escassez de estudos voltados à docência universitária do enfermeiro (Rizzotto, 2001; Pimenta; Anastasiou, 2014). Esse quadro é ainda agravado pelas condições históricas de vulnerabilidade social, econômica e institucional que marcam o Nordeste, onde a dependência de financiamentos públicos federais e os contingenciamentos recentes na CAPES e no CNPq impactam diretamente na continuidade e expansão das pesquisas (Saviani, 2013).

Assim, a predominância do Centro-Oeste e a ausência de produções no Nordeste não constituem meras coincidências quantitativas, mas expressam as contradições estruturais do

sistema educacional e científico brasileiro, que reproduz assimetrias regionais, epistemológicas e políticas na constituição do conhecimento sobre a formação de professores de Enfermagem, revelando a necessidade de ampliar o debate e o investimento em perspectivas críticas e emancipadoras de formação docente.

Assim, feito essa apresentação, tratamos de prosseguir para a etapa de leitura do material, caracterizado por novos mecanismos de leitura das teses e dissertações, com o objetivo de melhor compreendê-las, mais também para identificar aquelas que melhor podem corresponder ao objetivo da nossa investigação e agregar ao conhecimento ora produzido sobre a formação de professores da enfermagem na educação superior. Nesse sentido, as leituras foram mais aprofundadas, e para isso levamos em consideração a análise dos textos presentes nos títulos, resumos, palavras-chaves, objetivos, ainda, o que as teses e dissertações que expressam nos seus sumários, ou seja, o que anunciam enquanto conteúdos e conhecimentos que estruturam as pesquisas. Isso foi feito para qualificar nosso entendimento sobre elas, e para garantir como resultado o alcance da seleção de produções que correspondam às seguintes características: a) apresentar no título associação de palavras como: de formação de professores, docência, enfermagem e ensino superior; b) explicitar o processo de formação de professores da enfermagem no ensino superior como objeto central de discussão; c) mencionar no resumo a formação de professores enfermeiros no ensino superior; d) mencionar no sumário tópicos do processo de formação e desenvolvimento da docência no ensino superior.

Para identificar as teses e dissertações em que a formação de professores da enfermagem na educação superior tenha sido o objeto central da discussão, utilizamos como critério a análise do conteúdo presente no sumário, selecionado somente aquelas em que tratam a formação de professores da enfermagem na educação superior e eliminando somente aquelas que não tratam do assunto. Afinal, ao investigar o sumário entendemos que os estudos atingiram nossos objetivos estabelecidos.

Ao estabelecer esse critério e realizar esta análise identificamos que, dentre estas 08 teses e dissertações selecionadas, apenas 06 delas trabalham o assunto sobre a formação de professores da enfermagem na educação superior. As 2 produções excluídas não tratavam com clareza sobre a formação de professores da enfermagem na educação superior. As 6 teses e dissertações foram selecionadas e separadas numa nova pasta eletrônica e identificadas tal como estão apresentadas no Quadro 2, respeitando a ordem cronológica de publicação. O que nos permitiu, em sequência, dar início ao processo de leitura integral destas produções, nos orientando pelo instrumento de análise (Ficha de Análise).

Quadro 2: Teses e dissertações sobre formação de professores da enfermagem na educação superior

Identificação	Ano de publicação	Instituição
Produção 01 Dissertação 01	2015	UFG Catalão
Produção 02 Dissertação 02	2015	Universidade La Salle
Produção 03 Tese 01	2015	UFMT
Produção 04 Dissertação 03	2016	UNIVÁS
Produção 05 Dissertação 04	2017	UFGSC
Produção 06 Dissertação 05	2019	UNITINS

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

O resultado da amostra que chegamos, após a realização de todas as etapas de leituras, refere-se ao quantitativo de 06 teses e dissertações, sendo exatamente aquelas que atendem a todos os critérios estabelecidos para esta pesquisa, sendo 5 dissertações e 1 tese. E estas, foram separadas em uma nova pasta eletrônica, e numeradas novamente respeitando a ordem cronológica de publicação, passando finalmente para o processo de análise de discurso ao qual foram submetidas, identificando suas contribuições para a análise das concepções direcionadas à formação de professores da enfermagem na educação superior. A apresentação dos respectivos títulos, resumo, autores, instituições, ano de publicação destas 06 produções acadêmicas selecionadas, pode ser verificada em Apêndice dessa dissertação, no Quadro 3.

Nesse sentido, estamos considerando o conjunto de 6 produções acadêmicas, obtidas eletronicamente, produzidas entre os anos de 2014 a 2024, selecionadas a partir da elaboração de um Estado do Conhecimento sobre formação de professores na área da enfermagem no campo da educação. São 01 tese e 05 dissertações, de autorias de Silva (2015), Àvila (2015), Mattos (2015), Fonseca (2016), Agnelli (2017) e Gomes (2019), respectivamente nomeadas neste capítulo de acordo com a ordem cronológica de publicação, identificadas e destacadas como **Produção 01** (Silva, 2015), **Produção 02** (Àvila, 2015), **Produção 03** (Mattos, 2015), **Produção 04** (Fonseca, 2016), **Produção 05** (Agnelli, 2017) e **Produção 06** (Gomes, 2019).

Assim, entendemos que as 06 produções acadêmicas analisadas constituem o universo teórico e discursivo que fundamenta esta dissertação. Teoricamente, estamos apreendendo que, por meio dos sentidos discursivos que essas produções representam, é possível ampliar o conhecimento crítico necessário à compreensão acerca das concepções que orientam a

formação de professores da área da Enfermagem nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação.

3.2 Concepção de Enfermagem

A partir de uma perspectiva crítica, reconhece-se que a Enfermagem se configura como uma profissão historicamente situada e socialmente construída, cujo compromisso transcende o cuidado meramente técnico prático, assumindo como finalidade a promoção da saúde e a melhoria das condições de vida dos indivíduos, das famílias e da coletividade. Longe de representar uma prática exclusivamente assistencial, a Enfermagem constitui-se como um campo de saber e de atuação marcado por relações de poder e por disputas de ordem política, fortemente influenciado por fatores sociais, econômicos, culturais e de gênero. Como prática social, organiza-se a partir de um corpo específico de conhecimentos científicos e técnicos, construído no entrelaçamento entre ensino, pesquisa e assistência, sendo continuamente atualizado no exercício profissional, em contextos concretos de vida. Essa prática, portanto, não se limita à execução de tarefas ou à aplicação de procedimentos e protocolos, mas adquire uma dimensão ético-política, orientada por valores, escolhas e compromissos com a dignidade humana em sua totalidade (Geovanine et al., 2019).

Conforme destaca o COFEN (2007), o aperfeiçoamento ético do profissional não é um dado natural ou espontâneo, mas um processo contínuo de construção da consciência crítica, tanto individual quanto coletiva, que se expressa nas relações de trabalho, no compromisso com o bem comum e na responsabilidade política diante dos sujeitos envolvidos no cuidado. Nessa perspectiva, como enfatiza Geovanine et al. (2019), a Enfermagem rompe com as concepções tradicionais que a restringem à caridade ou à subordinação técnica, e afirma-se como ciência, como prática reflexiva e como força social transformadora. Trata-se, assim, de uma emancipação, alicerçada em valores éticos e em saberes historicamente produzidos, cuja atuação crítica é voltada à superação das contradições presentes nos âmbitos da saúde, da sociedade e da educação.

Nesse viés a **Produção 04**, sob as ideias de Waldow; Lopes; Meyer (1995), defende que o cuidar de enfermagem não se reduz a uma ação técnica, trata-se de uma prática atravessada por contradições sociais, culturais e políticas, e se constitui como práxis voltada à emancipação humana “essa arte em cuidar possui suas fundamentações na filosofia, na ética e no comprometimento com a evolução e a emancipação social e humana” [...] (Produção 04, p.27). Por meio do [...] “conhecimento embasado na teoria e na fundamentação de evidências, feitas

de forma consciente, controladora e racional e requerendo de seus profissionais cuidado, pensamento crítico e conhecimento científico ao agir no atendimento ao paciente” (Produção 04, p.27).

Contudo, no entendimento histórico que a enfermagem percorreu e em defesa de uma enfermagem prática ética, científica e com bases sociais e humanas o autor da **Produção 04** sustenta suas ideias em Geovanine (2010); Rizzotto (1999); Campos; Oguisso (2013); Moreira (2010), discursando o que hoje em dia a enfermagem é aliada a uma identidade profissional sedimentada, onde “o conhecimento pelos processos históricos que cada profissão atravessa e ganhar autonomia no que se faz é adquirir forças para modificar o que há de falho e ganhar coragem pelo estudo e sabedoria para se libertar do que oprime” (Produção 04, p. 27).

Ainda na concepção de enfermagem a **Produção 01 e Produção 05** defendem uma enfermagem baseada no cuidado humano, social e integral. Crítica como o modelo positivista reduz o ser humano a um objeto de análise científica. As autoras das respectivas produções elucidam que a enfermagem deve [...] “voltar para a formação a partir da ruptura do modelo biomédico” (Produção 05, p.25) e afirmar como uma área autônoma, sensível à complexidade da vida humana, considerando sua subjetividade e totalidade. Assim “à natureza da Enfermagem, que tem como princípio o cuidar do ser humano, em seu ciclo vital, abordando os aspectos biológico, psicológico e social; estes não podem ser desconsiderados” (Produção 01, p.33).

Nesse sentido a autora destaca

A Enfermagem desenvolveu-se como ciência. Trata-se, portanto, de uma carreira que exige formação com base em disciplinas acadêmicas, desenvolvimento de um conhecimento técnico-científico, e habilidades técnicas. Requer, também, abordagens teóricas e práticas, o que não pode mais ser confundido com conhecimentos puramente tecnicistas” (Produção 01, p.35).

Em consonância as ideias acima a **Produção 02** corrobora que a enfermagem é concebida com uma profissão prática, centrada na execução de cuidados voltados ao indivíduo, contudo, ao se sustentar em saberes de natureza teórica-científica e social, a enfermagem ultrapassa o fazer técnico. A DCN em enfermagem reconhece que o enfermeiro deve ser um educador por excelência, alguém capaz de associar a teoria e prática, promover o aprendizado e intervir criticamente na realidade social “a enfermagem é uma profissão de essência prática, voltada à prestação de cuidados embasados por saberes de cunho teórico-científico e social [...] o enfermeiro é um educador por excelência” (Produção 02, p.23).

Essa visão, marcada por uma separação entre prática profissional e atividade educativa, tende a dissociar o cuidado em saúde do processo pedagógico implicado em sua formação. Contudo, ao analisar a prática da enfermagem, rompe com essa concepção reducionista ao reconhecer que a enfermagem é, antes de tudo, uma ciência situada no campo social e profundamente articulada à educação e formação humana. Dessa forma, [...] “a Enfermagem se apropriou dessa prática educativa para se desenvolver e intervir na sociedade” (Produção 01, 2015).

Contudo para se sustentar a relação da enfermagem como ciência a **Produção 01** aproximou suas ideias com Luckesi, ao explicar que

[...] a ciência ofereça um entendimento o mais abrangente possível sobre alguma coisa, devemos estar cientes de que ela sempre será menor do que a totalidade da realidade estudada. Contudo, mesmo com essa limitação, esse entendimento, nascido da investigação científica, pode e deve ser eficiente; isto é a ciência, além de propiciar a compreensão da realidade em si mesma, possibilita agir com adequação, produzindo os resultados que desejamos (Luckesi, 2011, p. 152).

Nesse viés a **Produção 02**, ressaltou que a enfermagem além de ser uma profissão prática de cunho teórico-científico e social o enfermeiro é um profissional com valores educativos [...] “o enfermeiro é um educador por excelência” (Produção 02 p. 23). O que ao buscar em Melo (2007), a **Produção 01** defende que a enfermagem como profissão do cuidado em saúde tem a essência educativa “a Enfermagem inserida no processo de educação em saúde, de modo que podemos atribuir a ela a característica de ser uma profissão do cuidado em saúde e que também possui uma função educativa mais determinada” (Produção 02, p.26).

Tal assertiva é evidenciada na **Produção 01**, ao destacar que:

Durante o seu processo formativo, o aluno do curso de Enfermagem já ocupa um lugar fundamental no cuidado à saúde, assumindo um compromisso social de prestar atendimento aos pacientes. Mas, considerando que organização de atividades hospitalares não se limita a apenas uma ação nos cuidados prestados, é preciso um conjunto de medidas para promover a saúde do indivíduo e da sociedade. Dentre elas, a educação desponta como promotora essencial do estabelecimento da saúde para as populações. Sendo assim, entendemos que o enfermeiro pode formar concepções sobre educação e docência (Produção 01, p. 27).

Assim, torna-se evidente a urgência de se compreender a Enfermagem não apenas como uma prática técnica, mas como uma profissão de natureza social, ética, educativa e política, cuja função transcende os limites do hospital e da execução de procedimentos. Ao longo de sua história, a Enfermagem foi sendo institucionalizada sob o peso de um modelo biomédico e

positivista, que reduziu o corpo a objeto de intervenção e o cuidado a um conjunto de técnicas a serem aplicadas de forma mecânica.

Diante desse cenário, reafirma-se a importância de compreender a Enfermagem como uma área social e educativa que transcende a mera aplicação de técnicas e protocolos institucionais. As produções analisadas reforçam essa perspectiva ao evidenciar que a Enfermagem é, de fato, uma ciência que exige conhecimentos científicos sólidos e reflexivos, mas que, sobretudo, deve romper com o modelo biomédico hegemônico, historicamente herdado e reforçado pelo sistema capitalista.

À luz das contribuições de Geovanini et al. (2019), pensar a Enfermagem implica concebê-la como prática humana e social voltada à promoção da qualidade de vida, comprometida com a integralidade do cuidado e com a construção de relações pautadas na humanização e na criticidade. Tal compreensão resgata o sentido histórico da profissão, reafirmando seu compromisso não apenas com a assistência, mas também com a formação de sujeitos críticos, capazes de atuar na transformação das realidades sociais e na defesa de um cuidado emancipador.

3.3 Concepção de Educação

Desde a década de 1990, a educação tem passado inúmeras transformações, impulsionadas por planos de ajuste econômicos neoliberais, tanto aos países centrais quanto aos periféricos, em decorrência da universalização das reformas estruturais do capitalismo contemporâneo. Nessa transformação, a educação foi submetida às premissas orientadas pela mão invisível do mercado, de que seria capaz de produzir as melhores e mais eficientes escolas. Assim, sob a lógica de mercado, o sistema educacional passou a ser inserido em um cenário de intensa competição. Tal reconfiguração resultou em uma significativa mudança no conceito de universidade, que ao ser pressionada a diversificar o "ensino superior", teve sua função historicamente ampliada reduzida à de mera modalidade de ensino (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2003).

Nesse contexto, observa-se um movimento de apropriação hegemônica da universidade pelos interesses do ideário neoliberal, configurando-a como instrumento de reprodução das lógicas do capital. A universidade passa a ser reposicionada, não mais prioritariamente como espaço de formação crítica e produção do conhecimento comprometido com a emancipação humana, mas como promotora de um modelo formativo orientado para a adaptação às exigências do mercado, pautado por valores como competitividade, flexibilidade e

produtividade. Embora a universidade continue exercendo um papel relevante na construção do saber e na formação de sujeitos, esse papel é tensionado por políticas que a subordinam a uma racionalidade tecnicista e utilitarista. Tais políticas impulsionam a vinculação do saber acadêmico à lógica da reestruturação produtiva e do toyotismo, exigindo da formação profissional respostas rápidas, eficientes e ajustadas aos modelos flexíveis de trabalho. Nesse contexto contraditório, a universidade torna-se um campo de disputa entre sua função histórica de formação crítica e sua captura pelas dinâmicas do capital (Anes, 2018).

Em contraposição à concepção de universidade como instituição social, científica e formadora de sujeitos críticos, a **Produção 05** evidencia uma lógica reducionista, na qual a universidade é concebida predominantemente como uma organização voltada à formação de profissionais para atender às demandas do mercado. Essa perspectiva, ancorada na racionalidade instrumental, subordina os fins educativos aos interesses econômicos imediatos “o espaço universitário é uma continuidade dos outros níveis pelos quais o indivíduo passou. [...] é o espaço da formação profissional, da preparação para o mercado de trabalho, para o pleno exercício da vida cidadã” (Produção 05, p.62). Nesse sentido, a **Produção 06** defende que a universidade deve manter-se atualizada e alinhada às políticas educacionais, de modo que “o espaço da universidade deve ser transformado e replanejado, no contexto das novas tendências das políticas educacionais” (Produção 06, p. 62).

Tal perspectiva compreende que a universidade não pode permanecer alheia às transformações sociais, políticas e econômicas que incidem diretamente sobre o campo educacional, impondo a necessidade de reformulações em sua estrutura curricular, em suas práticas pedagógicas e na formação de seus docentes. Propõe-se, assim, uma instituição capaz de responder às demandas contemporâneas com compromisso social, flexibilidade formativa e integração efetiva entre ensino, pesquisa e extensão, preservando, contudo, sua função crítica e sua autonomia intelectual.

Na companhia de Coêlho (2006), defendemos uma universidade que possibilita ao aluno tornar-se reflexivo e crítico, capaz de compreender a realidade em sua complexidade e intervir nela de forma ética e transformadora.

[...] a formação universitária deve ampliar e aprofundar os horizontes culturais e humanos de professores e estudantes, formando-os, no cultivo da reflexão e da crítica, para distinguirem o necessário do contingente, o permanente do mutável, a essência da aparência, o fundamental do acessório, o uno do múltiplo, a coisa, o fato ou a realidade empírica da essência, a necessidade e o interesse do direito, o particular e o específico do geral e do universal, o público do privado. Trata-se de formar pessoas autônomas e livres, que vivam e construam a autonomia e a liberdade pessoal e social, a igualdade, a justiça, a democracia, a fraternidade, a ética, a felicidade, enfim, de

formar o homem em cada um dos que, pertencendo ao gênero humano, são chamados a realizar sua humanidade, a criar novas formas de existência social e individual, na esfera da família e da humanidade, passando pelas instituições e pelas sociedades (Coelho, 2006, p.54).

Em consonância ao processo de mercantilização da educação, no qual o ensino passa a ser tratado como mercadoria e não como uma atividade de conscientização, a **Produção 03** reconhece que [...] “a educação se transfigurou em mercadoria, passando, então, a ser um produto de consumo, responsabilizando por um novo mundo competitivo e produtivo” (Produção 03, p.55). Nessa análise evidencia a influências das políticas neoliberais, que deslocam o foco da educação de uma formação crítica e emancipadora para uma lógica utilitarista, voltada à adaptação do sujeito às exigências do mercado. Nessa perspectiva, a educação perde seu valor educativo de qualificação humana e vem assumindo um progresso técnico²⁶ de ensino a fim de atender as necessidades de reprodução do capital (Frigotto, 2010).

Nesse cenário, a **Produção 03** dialoga com Chauí (2003) e Dourado (2002), e concebe que tradicionalmente a educação foi historicamente reconhecida com um bem público, essencial à formação cidadã e à construção da justiça social [...] como um direito social inalienável e dever/responsabilidade do Estado, passa a ter um caráter mercadológico à mercê do poder de compra da população” (Produção 03, p.55). Tal reconfiguração compromete os fundamentos democráticos da educação, deslocando seu eixo de uma perspectiva formativa e emancipatória para uma lógica de mercado centrada em resultados, desempenho e produtividade.

Em contraposição a universidade como instituição social, a **Produção 01** evidencia uma universidade nas concepções de Pimenta e Anastasiou (2010), propondo o importante papel da universidade na sociedade [...] como instituição transformadora e conservadora [...] é uma instituição promotora do desenvolvimento do processo formativo de maneira integral, bem como do conhecimento científico, profissional e pessoal (Produção 01, p.44- 42). Essa dualidade revela que, embora a universidade preserve tradições e saberes historicamente construídos, ela também deve assumir um compromisso ativo com a transformação social, por meio da produção crítica do conhecimento e da formação de sujeitos autônomos e conscientes. Trata-se, portanto, de uma concepção de universidade que se contrapõe à lógica mercadológica, reafirmando sua função social e educativa como espaço de reflexão, diálogo e construção coletiva do conhecimento (Chauí, 2004).

²⁶ O progresso técnico refere-se uma instrumentalidade, própria do capital, invade o espaço educativo e transforma em mera transmissão de técnicas e procedimentos, esvaziando a dimensão crítica e reflexiva da educação. “O fantástico progresso técnico que tem o poder de dilatar o grau de satisfação das necessidades humanas e , portanto, da liberdade humana” (Frigotto, 2010, p. 148).

Em defesa a educação como lugar privilegiado para a formação e para o desenvolvimento social, a **Produção 01** busca sustentar uma concepção de educação na ideias de Gadotti (1999), defende uma educação transformadora, crítica e integral, aliada nas defesas de Freire e na pedagogia da práxis e critica os modelos tradicionais, fragmentados e tecnicista de educação, o que não atendem às necessidades da sociedade atual e nem ao processo de formativo do docente, especialmente na Enfermagem, onde exige um conhecimento, ético, humano e social “defendendo uma reflexão constante sobre a teoria aliada com a prática” (Produção 01, p.38).

Entendemos, desta maneira, que a **Produção 05** e a **Produção 06** expostas acima não reconhecem a universidade como instituição social, voltada para a construção do conhecimento, mas uma organização, voltada diretamente para o mercado de trabalho. Nessa lógica, a universidade passa a ser estruturada e apresentada nos moldes de uma empresa, podendo inclusive ser administrada por qualquer grupo detentor de capital e poder econômico. Nesse processo, o conhecimento é transformado em mercadoria, e a educação oferecida assume contornos funcionalistas, voltados às demandas do mercado. Assim, a universidade é redefinida como uma organização social instrumentalizada por interesses privados, perdendo sua função crítica e formadora.

Como consequência dessa lógica organizacional, instituiu-se uma cultura institucional caracterizada pela compartimentalização do conhecimento, pela fragmentação das ideias e pela divisão dos profissionais da educação segundo suas funções e posições hierárquicas. Esse quadro tem contribuído significativamente para o aprofundamento de processos de individualização e de isolamento entre docentes e demais trabalhadores do ensino superior. Os indícios observados revelam uma tendência de progressiva deterioração das práticas coletivas e das ações desenvolvidas de forma colaborativa, embora estas ainda persistem de modo pontual. A consolidação e valorização dessas práticas poderiam enriquecer substancialmente a qualidade das discussões promovidas no âmbito da formação acadêmica, bem como fomentar reflexões mais integradas e críticas acerca das atividades que compõem a dinâmica da educação superior, em favor de uma proposta educacional comprometida com a qualidade social, voltada à formação ampla, integral, humanizadora e emancipadora (Anes, 2021).

Como muito bem pontua Coêlho (2006), desde 1990 a universidade tem se afastado da sua natureza de ser e tem sido compreendida como espaço de profissionalização de alunos e de preparação para o mercado de trabalho, sobretudo em capacitar pessoas para o Estado, expert em saber -fazer, profissionais e técnicos especialistas em inúmeras áreas.

A universidade atual privilegia os produtos, os aspectos práticos e operacionais e, no ensino, a preocupação quase obsessiva com a formação do suposto profissional, profissional competente e crítico, de especialistas em áreas cada vez mais fragmentadas e estreitadas, em saberes e práticas nas esferas do mundo humano e físico. [...] reduzida a aprender a fazer, a preparo para o chamado mercado, o mundo do trabalho e a sociedade em mudanças cada vez mais rápidas (Coêlho, 2006, p.94).

Nesse cenário, tomando o pensar de Bernheim e Chauí (2008), a universidade passou a ser condicionada ao compromisso com a denominada sociedade do conhecimento²⁷, cuja orientação se alinha à lógica do mercado globalizado, da competitividade e da instrumentalização dos saberes. Tal direcionamento ocorre em detrimento de uma universidade pautada em práticas educativas com fins emancipatórios e solidários, voltadas à promoção de uma formação humana, acadêmica e institucional, essencial ao desenvolvimento científico, intelectual, humano e social.

Assim, compreendemos que as produções analisadas ora reconhecem o papel transformador da educação enquanto instituição social comprometida com um processo formativo que articula ensino e formação integral do ser humano, superando a histórica fragmentação entre a dimensão técnica e a dimensão humanística; ora assumem a defesa de uma educação voltada a atender prioritariamente às demandas do mercado de trabalho. Essa dualidade evidencia a tensão entre um projeto educativo emancipador, que busca formar sujeitos críticos e socialmente comprometidos, e um projeto funcionalista, que reduz a formação ao atendimento de exigências produtivas, reproduzindo a lógica do capital.

3.4 Concepção de Professor e Formação Docente na Enfermagem

Partindo do pensamento de Roldão (2007), professor é um profissional do ensino, detentor de saberes específicos que o legitimam na sistematização e mediação do conhecimento. O ato de ensinar constitui uma atividade estruturada e especializada, que demanda formação

²⁷ A chamada “sociedade do conhecimento” emergiu do contexto de reestruturação produtiva e em lugar de desenvolver as universidades como instituições de reconhecimento social, em favor da formação humana e da produção do conhecimento comprometida com o pensamento crítico [...] tem produzido conhecimento destinado a gerar mais informações para o (capital financeiro, curvando-se às suas necessidades e à sua lógica), como a irrelevância da atividade universitária (quando a pesquisa é definida com autonomia pelas suas sociedades ou busca responder às suas necessidades sociais e políticas). A universidade atual [...] é pulverizada em microorganizações que usam o tempo dos professores e submetem os alunos a exigências não relacionadas com o trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é evidente, com o aumento excessivo das horas de ensino, a redução do tempo dedicado à graduação de mestres e doutores, a avaliação baseada na simples quantidade de publicações, simpósios e congressos, o número crescente de comissões e relatórios etc. (Bernheim; Chauí, 2008, p.7-12).

teórica consistente e domínio didático, posicionando o professor como mediador entre o conhecimento acadêmico e os sujeitos aprendentes. Assim, o trabalho docente, nessa perspectiva, não é secundário, mas exerce papel central na garantia do direito à educação.

No que concerne à concepção de professor, a **Produção 03 e Produção 05**, dialogam com Roldão (2007), afirma que o professor é um profissional que necessita de conhecimentos específicos e didático-pedagógicos para ensinar, sendo responsável por promover aprendizagens significativas. Essa concepção reconhece a docência como um campo que exige domínio teórico e técnico, legitimando a necessidade de formação específica. No entanto, essa visão baseada em um saber racional, científico e imutável já não se sustenta frente às exigências contemporâneas da educação superior. “A ação de ensinar é a especificidade do ser professor. Fazer com que outros aprendam e se apropriem dos saberes”. [...] “ensinar está fortemente enraizada com a formação do professor, seja por meio da formação inicial ou continuada” (Produção 05, p. 24). Conforme Saviani (1997), “o professor necessita dominar para que ele possa cumprir sua função no que diz respeito ao processo de produção de conhecimentos nos alunos” (1997, p.130). Nesse sentido a **Produção 03** afirma que:

tornar-se professor exige uma formação que o capacite para compreender a complexidade do trabalho docente, mais especificamente, com a docência, o que não é qualquer formação, é aquela que concebe o desenvolvimento profissional de forma contínua e evolutiva, considerando-se a interrelação entre aspectos pessoais, profissionais, institucionais e organizacionais (Produção 03, p.70).

Em consonância com as reflexões de Roldão (2007), entendemos que a docência não pode ser reduzida às ideias de dom, vocação ou ao domínio de técnicas operatórias. O professor é um profissional do ensino, cuja legitimidade advém de um processo formativo rigoroso, exigente e historicamente situado, que articula saberes teóricos, práticos e ético-políticos. Esse conhecimento específico o habilita a exercer uma mediação crítica do saber, promovendo no aluno não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas a capacidade de refletir, questionar e transformar a realidade. “Não basta ao docente conhecer os conteúdos programáticos, as pedagogias ou didáticas e expô-las num determinado momento, mas sim transformar estes contextos numa forma criativa de modo a suscitar mais interesse e motivação por parte dos alunos” (Curado, 2011, p.24). Para tanto a **Produção 03** evidencia que

[...] a formação docente engendra discussões e reflexões acerca das necessidades de conhecimentos e aprendizagens para o exercício da docência na educação superior, pois a concepção de um professor detentor de um saber racional e científico, imutável e permanente, popularmente definido como modelo tradicional de professor universitário, não mais se sustenta (Produção 03, p.15).

Todavia, ao tratar de concepção de professor a **Produção 04** sustenta sua defesa em Cicillini (2010), percorrendo que o professor requer um conhecimento específico e para ministrar aula ou reproduzir conteúdo é necessário e que tenha bases sociais e busque na sua prática diária mecanismos de desenvolver nos seus alunos um conhecimento crítico e científico. Como bem pontua

[...] à docência não pode ser compreendida como sendo apenas o ato de ministrar aulas ou de reproduzir conteúdo. Em sala de aula se trocam experiências e vivências, levantam-se hipóteses, discute-se sobre situações e se fazem reflexões acerca de diferentes assuntos. Mais do que transmitir conhecimentos, o trabalho do docente é formado por impressões, análises críticas e posicionamentos (Produção 04, p.42).

Assim, ao direcionarmos nossa análise à formação de professores universitários, torna-se necessário destacar que esse processo tem se desenvolvido historicamente em condições adversas, tanto nas últimas décadas quanto na contemporaneidade. Isso se deve, em grande parte, à ausência de normativas claras e específicas nas orientações políticas previstas na legislação educacional brasileira, as quais ainda não definem de maneira precisa os parâmetros para a formação dos docentes que atuam no ensino superior. Tal lacuna normativa gera implicações significativas para o desenvolvimento do trabalho docente, uma vez que a falta de diretrizes pedagógicas e organizacionais compromete a construção de uma identidade profissional sólida. Essa indefinição, por sua vez, torna o professor ainda mais suscetível às influências ideológicas que permeiam o campo educacional, favorecendo sua instrumentalização por interesses políticos e sociais alinhados à lógica capitalista, muitas vezes em detrimento de uma prática educativa crítica e emancipadora (Anes, 2015).

Como bem observa, a formação de professores para o ensino superior começou a se consolidar a partir da década de 1960. Desde então, nem sempre buscou-se refletir sobre a preparação dos docentes que atuam nesse nível de ensino, embora, por muito tempo, tal formação tenha negligenciado a compreensão da docência universitária como uma atividade complexa, que vai além da simples transmissão de conteúdos, envolvendo de forma indissociável o ensino, a pesquisa e a extensão. Em suma, as discussões acerca da formação de professores para a docência no ensino superior têm se concentrado, prioritariamente, nos aspectos vinculados ao desenvolvimento da pesquisa e à produção do conhecimento, em detrimento de uma atenção mais aprofundada aos elementos práticos da atividade docente. Isso inclui, notadamente, as questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem no âmbito acadêmico e profissional, as quais são fundamentais para uma atuação pedagógica eficaz, crítica

e comprometida com a formação integral dos estudantes (Pimenta; Anastasiou, 2010; Bastista, 2011).

Nesse sentido, Isaia e Bolzan (2004, p.122) ressaltaram que “os docentes do ensino superior não têm uma formação específica” e ainda não há qualquer esclarecimento que responda “quem é o professor universitário”, sua função social e a especificidade do seu trabalho no âmbito pedagógico e didático (Batista, 2011).

Essa ausência de definição clara contribui para a perpetuação de uma concepção fragmentada da docência universitária, muitas vezes “predomina o despreparo e até o desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula” (Pimenta e Anastasiou, 2010, p.37).

Assim, torna-se urgente repensar a formação de professores do ensino superior, reconhecendo a complexidade do seu papel e a necessidade de uma preparação que articule conhecimento específico e saberes pedagógicos, em consonância com os princípios da formação humana e crítico-emancipadora. É necessário [...] “considerar realmente as políticas de formação para o professor do ensino superior, a fim de que eles possam dar conta da complexidade que envolve a prática docente” (Batista, 2011, p.4).

Em consonância a formação de professor voltada às epistemologias da prática as **Produções 01 e 05** compreendem que o exercício da docência universitária do professor enfermeiro é um saber experiencial que se adquire e é construído nas atividades diárias que o professor realiza com os alunos. As autoras ignoram um saber transformador e emancipatório ao saber que instrumentaliza e estagnam o conhecimento científico.

Com efeito a **Produção 01** revela que “os saberes experienciais aparecem próximos do enfermeiro, nos primeiros contatos que estabelece com a equipe de Enfermagem. Desse modo, ele pode desenvolver a educação permanente, a educação em saúde aos seus clientes” (Produção 01, p.48). Semelhante a **Produção 05** afirma que “o enfermeiro bacharel que atua na docência do Ensino Superior de enfermagem pode ter a compreensão de que a instrumentalização do aluno para o cuidar e o gerir em serviços de saúde, seja a ferramenta necessária e exclusiva para fundamentar sua prática docente” (Produção 05, p.29).

Observa-se que ambas reconhecem a centralidade dos saberes experienciais no processo de constituição do professor enfermeiro. No entanto, ao enfatizarem a dimensão prática e instrumental da docência, deixam de problematizar o caráter transformador e formativo da educação, restringindo a prática pedagógica ao domínio das habilidades técnicas e operacionais. Essa limitação denuncia uma concepção empobrecida de docência, que não compreende a

complexidade do ato educativo como práxis crítica e emancipadora. O saber docente, como destaca Freire (1996), não se reduz à repetição de procedimentos ou à reprodução de conteúdos. Ele se constitui no movimento dialético entre teoria e prática, entre reflexão e ação, entre saberes científicos e saberes da experiência vivida. Nessa direção, pensar a formação do professor enfermeiro requer romper com a lógica da instrumentalização pedagógica e avançar para uma formação que seja humana, crítica e continuada, ancorada na epistemologia da práxis.

A formação humana pressupõe reconhecer o professor como sujeito histórico, ético e político, capaz de interpretar a realidade para transformá-la. Trata-se de uma concepção que compreende o educador como mediador de sentidos, não como mero transmissor de saberes prontos. Frigotto (2001), afirma que a formação humana é inseparável da formação profissional, pois ambas estão articuladas na constituição de sujeitos capazes de compreender o mundo e intervir nele de forma consciente, solidária e comprometida com a justiça social.

Ao articular os saberes experienciais à dimensão crítica da práxis, é possível compreender que a docência na Enfermagem não deve restringir-se ao "ensinar a fazer", mas precisa comprometer-se com o "ensinar a pensar", a "ensinar a ser", formando profissionais que compreendam o cuidado em sua complexidade biopsicossocial e ético-política.

Em defesa a formação prática dos enfermeiros professores, a **Produção 03** sustenta em Day (2001); Imbernón (2012); Nóvoa (2010), a formação universitária que considera os aspectos pessoais, profissionais, instituições e organizacionais, abstraindo uma formação humana que instiga o enfermeiros professor como um sujeito reflexivo e transformador da sua prática “formação que o capacite para compreender a complexidade do trabalho docente, mais especificamente [...] é aquela que concebe o desenvolvimento profissional de forma contínua e evolutiva, considerando-se a interrelação entre aspectos pessoais, profissionais, institucionais e organizacionais (Produção 03, p.70).

No intuito de ancorar a formação de professores na racionalidade técnica, a **Produção 02**, apoiando-se sutilmente nas ideias de Josso (2004), Tardif (2012) e Perrenoud (2012), compreende que a trajetória formativa do professor enfermeiro está condicionada à sua história de vida profissional, à experiência em ação e à prática efetivamente realizada. Nesse sentido, expõe que “a racionalização da prática, a estreita e necessária inter-relação do conhecimento, do aporte teórico integrado a essa vivência para que se configure uma experiência formadora [...] resulta na aprendizagem, no formar-se por meio da experiência” (Produção 02, p. 24).

Ao discorrer sobre a autonomia docente, a autora adota uma lógica pragmatista, orientada para uma formação profissional voltada ao mercado, o que se evidencia nas seguintes assertivas: “[...] ela pode tornar-se um meio eficaz de transformações, considerando a

aprendizagem experiencial um forte meio de elaboração e integração do conhecimento e do saber-fazer” e “[...] é preciso que a prática profissional, inserida na tarefa de ensinar da educação, contemple a formação e o desenvolvimento das competências específicas que tal prática requer, seja esta exigência mercadológica/institucional, seja legal [...] entendemos a competência como a aptidão para enfrentar situações análogas ou inéditas, a partir da mobilização correta de múltiplos recursos cognitivos (saberes, capacidades, valores, atitudes)” (Produção 02, p. 24-26).

Nesse contexto, apoiando-se nas reflexões de Batista (2011), compreende-se que a promoção de um processo formativo verdadeiramente humanizado no ensino superior, voltado à docência em Enfermagem, exige a articulação dialógica entre a formação científica e a formação pedagógica. Tal integração é fundamental para a constituição de uma prática docente crítica, ética e comprometida com a transformação social, capaz de superar reducionismos tecnicistas e promover a formação integral do sujeito. Tal perspectiva é uma formação docente que una, de forma indissociável, a teoria e a prática, superando dicotomias entre o saber técnico e o saber pedagógico. Do mesmo modo, que contribui ao destacar que uma formação comprometida com a práxis requer a integração de dimensões éticas, políticas e epistemológicas, fundamentais para a constituição de sujeitos críticos e emancipados. Assim, a formação do professor enfermeiro deve ir além da aquisição de competências técnicas, assumindo uma concepção ampliada de educação, voltada ao reconhecimento e a transformação da realidade social.

Todavia, a **Produção 03** canaliza em Day (2001); Imbernón (2012); Shulman (2005); Schön (1983,1987), um processo de formação e desenvolvimento profissional fundamentada nos princípios da racionalidade técnica e no conhecimento práticos que os professores necessitam. A autora sustenta uma formação na experiência de vida e na experiência profissional [...] “as experiências vivenciadas no cotidiano, os conhecimentos já adquiridos e os que estão por vir, mas também as aprendizagens construídas e que ainda necessitam ser ampliadas, as certezas que podem, no decorrer da trajetória pessoal e profissional[...]” (Produção 03, p. 69). Nessa perspectiva a autora retoma as discussões de Shulman²⁸ (2005) e enfatiza [...]“ o professor necessita de um conjunto de conhecimentos para aprender a aprender a ensinar [...] “resulta de um conjunto de aspectos, como a relação entre o pensamento e a ação

²⁸Shulman (2005) fundamenta seus argumentos sobre a base de conhecimento para que os alunos possam aprender: Conhecimento dos conteúdos; Conhecimento pedagógico geral; Conhecimento do currículo; Conhecimento pedagógico do conteúdo; Conhecimento dos alunos e suas características. Conhecimento dos contextos educativos; Conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos. E desconsidera o conhecimento científico (Curado, 2008).

docente[...]” (Produção 03, p.85 e 92). De forma que, “o corpo de conhecimentos construídos no exercício da docência é fundamental no seu processo de aprendizagens e constituem elementos imprescindíveis para que o docente saiba aprender a aprender a ensinar” (Produção 05, p.88). Por fim, ancorada nos aportes teóricos Canen, Santos (2006); Canen, Canen (2005), a autora sugere uma formação para docentes de enfermagem sob perspectiva multicultural, pois compreende

[...] a necessidade de se trabalhar a formação docente focando na pluralidade cultural encontra guarida nas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais, pois se entende que, para formar profissionais para o mundo do trabalho e com uma visão multicultural, pressupõe que o docente disponha dessa perspectiva multicultural para ensinar (p. 152) [...] por acreditar na potencialidade da formação para transformações no modo de ser e estar docente, o conhecimento não é imutável, mas se renova e se transforma, entende-se que as possibilidades que são postas aqui, quanto à formação de professores de enfermagem sob uma visão do multiculturalismo, são possíveis e necessárias para uma inovação nas práticas pedagógicas docentes (p.152) [...] sob uma perspectiva multicultural em educação, com foco em práticas pedagógicas que valorizem a diversidade de identidades plurais, sejam as individuais, coletivas e institucionais (Produção 03, p.152).

Nessa perspectiva multicultural proposta pela **Produção 02** a formação de enfermeiros deve ser concebida como um processo que reconhece, valoriza e dialoga com a diversidade cultural presente tanto no contexto social mais amplo quanto nos espaços de cuidado em saúde. Entretanto, se adotada apenas como um discurso inclusivo superficial, sem uma crítica estrutural às desigualdades e sem articulação com políticas, a perspectiva multicultural corre o risco de ser cooptada pelo ideário neoliberal como mera ferramenta de “gestão da diversidade”, diluindo seu potencial emancipador. Nesse caso, a formação não atende à concepção de formação humana defendida, pois fica restrita ao campo do ajustamento cultural e não à transformação social.

No que se refere ausência e fragilidade do conhecimento pedagógico aos enfermeiros professores a **Produção 01** e a **Produção 02** ancoradas nos aportes de Pimenta e Anastasiou (2010) destacam que

a formação pedagógica ao docente de enfermagem como fator primordial na formação do discente, na segurança e no bem-estar do educador enquanto formador de profissionais não apenas de excelência técnica, mas também intelectual, de cidadãos críticos, agentes pró - ativos e éticos capazes de diagnosticar e intervirem na realidade que se apresenta e recriando e transformando a própria história e da comunidade em que estarão inseridos. A responsabilidade da realidade pode assustar aos parvos, mas a profissionais bem formados mostra-se como um infindável leque de possibilidades de intervenções, mantendo-se o compromisso ético; leva-os a intensificarem atitudes

e a contribuírem para políticas voltadas a atender às necessidades da maioria (Produção 01, p.35).

Sob uma perspectiva crítica, compreendemos que, apesar das disputas hegemônicas e das imposições políticas que incidem sobre a formação de professores, bem como das lacunas existentes na formação docente no ensino superior, as produções têm-se defendido uma concepção de formação pautada na perspectiva da formação crítica e reflexiva.

Essa abordagem visa proporcionar aos profissionais não apenas a apropriação de conhecimentos intelectuais e científicos, mas também a capacidade de compreender a realidade em sua historicidade, com vistas à transformação social. Trata-se de alinhar a formação docente a uma perspectiva crítico-emancipadora, que resgate nos estudantes de Enfermagem a essência de uma prática profissional mais humana, e, sobretudo, que supere o tecnicismo, reconhecendo a importância do pertencimento a uma formação acadêmica e prática profissional comprometida com o saber reflexivo, ético e transformador.

Ao considerar que o profissional da enfermagem, mesmo atuando em instituições hospitalares ou de saúde, também desempenha funções docentes - o que revela que a docência, longe de ser uma atividade acessória, é parte constitutiva do exercício profissional em enfermagem. Nesse movimento, a prática educativa deixa de ser uma atribuição exclusiva da escola e passa a ser compreendida como dimensão essencial da intervenção social do enfermeiro. Fato que a **Produção 01** sustenta, com base em Pimenta e Anastasiou (2010, p. 178), “que a docência é uma prática social, pois, ao educar, o profissional não apenas transmite conhecimentos, mas transforma e intervém na realidade”.

Ensinar, vai além do simples domínio dos conteúdos e de sua exposição aos alunos. Trata-se de realizar conhecimento a ser ensinado dentre uma mediação conhecimentos específicos e didático-pedagógica, o que demanda do professor um repertório de conhecimentos específicos, bem como a apropriação de métodos e técnicas didáticas adequadas ao contexto educacional (Saviani, 1997).

No ato de ensinar, estas dimensões do ensino se materializam, permitindo ao educando apropriar-se e reelaborar o conhecimento junto com os outros educandos e com o professor. Além disso, ensinar tem como valores e objetivos finais: dar oportunidade para o outro apropriar-se do conhecimento produzido socialmente; desvelar as contradições da realidade e, então, fazer valer seus direitos e buscar a transformação social (Curado, 2017, p.131).

A formação do docente em enfermagem tradicionalmente concentrou-se no domínio dos conhecimentos específicos da área da saúde, priorizando conteúdos técnicos e científicos voltados ao cuidado e à clínica. No entanto, frente às demandas contemporâneas da educação

em Enfermagem, exigem mais do que domínio técnico, é necessário docentes capazes de compreender o processo saúde-doenças, analisar criticamente a organização dos serviços de saúde e atuar com consciência social e política. Assim, a **Produção 03** (p. 68) afirma que

[...] a educação em Enfermagem, no século XXI, exige docentes capazes de aprender a aprender a ensinar, fomentando nos discentes a importância da prática social e política no seu fazer e ser profissional, bem como nas ações educativas como um dos caminhos possíveis para promover a saúde, prevenir agravos e melhorar as condições de saúde da população.

A formação do professor enfermeiro não pode restringir-se aos aspectos técnicos e conteudistas. É necessário que este profissional reconheça as contradições e lacunas presentes na prática pedagógica e se esforce na construção de um saber docente comprometido com a transformação social, com a emancipação dos sujeitos e com a formação humana de novos profissionais da enfermagem.

Sob fundamentação dos autores Malusá (2003), Nóvoa (2007), Pimenta e Anastasiou (2010), a **Produção 01** propõem uma formação que vá além do racionalismo técnico, demandando uma preparação de leve o professor universitário a refletir criticamente sua prática pedagógica e no compromisso com a formação de sujeitos reflexivos e conscientes.

Ainda assim, ao refletir na formação de professores e nas abordagens pedagógicas a **Produção 01** acredita que o modelo positivista foi pilar essencial para o desenvolvimento da docência na contemporaneidade, a autora critica os modelos tradicionais e tecnicistas de formação docente à instrução ou eficiência operacional expostos por Gadotti (1999), Luckesi (2001), Mizukami (1986) e defende as ideias de Behrens (2007), Melo (2009), Nóvoa (2000), Saviani (1986), Libâneo (1985) à uma formação emancipadora, voltada à reflexão crítica, à autonomia profissional e ao reconhecimento da complexidade dos saberes docentes. Ela considera fundamental uma nova abordagem que vá além do ensino de conteúdos e promova a formação de professores capazes de transformar sua prática e a realidade educacional. Por sua vez a autora entende que

processo formativo na universidade, conforme se apresenta, pode interferir diretamente na identificação do profissional - ser enfermeiro ou ser professor. Isso nos aponta para a necessidade de o professor enfermeiro atualizar-se, bem como sinaliza para a relevância de se ter um espaço na universidade para esse debate, de forma que sejam abordados temas que colaborem para a atualização e formação docente, propiciando um comportamento mais reflexivo. A importância dessa reflexão para o professor enfermeiro encontra-se no fato de acrescentar o conhecimento pedagógico para auxiliar na esfera da formação e atuação docente, aliado ao conhecimento específico de sua área (Produção 01, 2015, p.29).

A **Produção 05** compreende a lacuna do conhecimento pedagógico que os professores enfermeiros carecem e sugere a necessidade de uma formação permanente no processo da constituição docente do enfermeiro, “uma vez que agrega a ele, os saberes da experiência. Saberes estes que devem ser considerados na discussão da profissionalidade do educador de enfermagem (Produção 05, p. 75).

Apoiado na defesa de atender o mercado e se (des)configurar para uma formação na perspectiva humana a **Produção 02** ignora a formação acadêmica e enaltece em Tardif (2012) e Perrenoud (2013), que constituição do enfermeiro professor está na sua história de formação “é preciso que a prática profissional, inserida na tarefa de ensinar da educação, contemple a formação e o desenvolvimento das competências específicas que tal prática requer, seja esta exigência mercadológica/institucional, seja legal” (Produção 02, p.26).

Contudo diante destes dilemas que afetam a formação de professores para a educação superior as **Produções 01, Produção 02** refletiram nas ideias de Pimenta e Anastasiou (2010), que compreendeu a importância de se ter um conhecimento pedagógico, haja vista que auxiliará os futuros profissionais nas suas atividades que, que os professores enfermeiros não têm uma formação específica e prévia, a trajetória profissional e de trabalho que percorrem se inicia de forma muito despreparada. “Tornar-se professor demanda uma postura crítica e investigativa, um preparo pedagógico formativo e a articulação de metodologias [...]” (Produção 02, p. 28).

Em seguida a **Produção 01** crítica a ausência da formação didático-pedagógica do professor do ensino superior, a uma defesa das ideias de Nóvoa (2007), onde a formação de professores não está somente na prática, mas é necessário que a prática seja exercida de maneira consciente e reflexiva. A mesma alerta que

O fio direcionador da formação do professor enfermeiro da universidade deveria estar na importância de entender e identificar as lacunas no exercício da sua prática pedagógica, bem como colocar o seu conhecimento em favor do curso de Enfermagem e, conseqüentemente, na formação de novos profissionais enfermeiros (Produção 01, p. 28).

No entendimento de Melo (2009), a **Produção 01** afirma que como a LBD não faz nenhuma referência à formação didático-pedagógica nos cursos de mestrado e doutorado, o professor apresenta inúmeras dificuldades para desenvolver a profissão e construir o saber docentes enquanto professor enfermeiro, e conclui que

(...) o processo formativo na universidade, conforme se apresenta, pode interferir diretamente na identificação do profissional - ser enfermeiro ou ser professor. Isso nos aponta para a necessidade de o professor enfermeiro atualizar-se, bem como sinaliza

para a relevância de se ter um espaço na universidade para esse debate, de forma que sejam abordados temas que colaborem para a atualização e formação docente, propiciando um comportamento mais reflexivo. A importância dessa reflexão para o professor enfermeiro encontra-se no fato de acrescentar o conhecimento pedagógico para auxiliar na esfera da formação e atuação docente, aliado ao conhecimento específico de sua área (Produção 01, p.29).

A **Produção 03 e Produção 06** ao tratar da LDB/96, fomenta essa diretriz legal legítima a titulação acadêmica como critério central para o ingresso e atuação na docência universitária. No entanto, ao tratar apenas da “preparação” para o magistério, a LDB silencia quanto à “formação” docente em sentido pleno, ou seja, aquela que inclui aspectos pedagógicos, didáticos e reflexivos essenciais à prática educativa. Essa lacuna evidencia uma compreensão limitada da docência, reduzida à qualificação acadêmica e não ao desenvolvimento das competências próprias da profissão docente. Assim, embora a LDB reconheça a necessidade de titulação em pós-graduação como requisito formal, é fundamental avançar para uma concepção ampliada de formação docente, que vá além da especialização acadêmica. A formação para a educação superior deve articular conhecimento científico e saber pedagógico, visando à construção de uma prática docente crítica, intencional e transformadora (Produção 03, 2015). [...] “a formação para o ensino superior é tratada de forma muito superficial: enquanto os outros níveis de ensino têm um tratamento diferenciado, com definições de políticas e modos de sua execução, o Ensino Superior não tem o mesmo tratamento” (Produção 05, p.57).

Segundo Anes (2018), a ausência de uma formação específica voltada à docência no ensino superior repercute diretamente na formação da profissionalização e na construção da identidade docente dos professores que atuam nesse nível de ensino. Tal lacuna formativa abriu espaço para que a consciência e a prática pedagógica do professor fossem progressivamente moldadas pelos valores e pressupostos da profissionalização de orientação neoliberal. Isso os induziu a se alinhar, ainda que de forma não deliberada, ao modelo de universidade operacional e à concepção de formação docente promovida pelas reformas educacionais de cunho neoliberal implementadas pelo Estado nas últimas três décadas.

Nesse sentido, a **Produção 02**, evidencia que a ausência de formação pedagógica nos docentes compromete o processo de formação dos estudantes e ressalta que a formação dos estudantes precisam romper a prática mas também possibilitar a formação intelectual e crítica dos estudantes, [...] formação pedagógica ao docente de enfermagem como fator primordial na formação do discente, na segurança e no bem-estar do educador enquanto formador de

profissionais não apenas de excelência técnica, mas também intelectual, de cidadãos críticos[...] (Produção 02, p.35).

Para a **Produção 02**, a formação do enfermeiro deve ser fundamentada na articulação entre a teoria e prática, contemplando ensino, pesquisa e extensão, com base em uma perspectiva prática e generalista.

A formação do enfermeiro contempla o desenvolvimento de competências e habilidades gerais e específicas, que constam das diretrizes curriculares do curso de graduação, preconizando a formação generalista, pautada na ética e no respeito à pessoa humana como ser biopsicossocial, integrante da comunidade à qual pertence. É um educador por excelência, que busca manter e/ou restabelecer a saúde da pessoa ou da comunidade meio da educação. No entanto, verificamos que, em se tratando da docência em sala de aula, da formação de profissionais éticos, cidadãos críticos e formadores de opinião, é indispensável o desenvolvimento da competência para ser professor (Produção 02, p. 33).

Como prática e docência a **Produção 02**, reconhece a deficiência do conhecimento didático pedagógico do professor enfermeiro e assinala a importância que a pedagogia possibilitará a esse profissional [...] “a pedagogia como ciência nos oferece esse preparo; as ações didáticas moldam o professor para que ele consiga adentrar no campo onde informações transformam-se em saber” (Produção 02, p. 37). Segundo a autora evidencia a tensão entre a insuficiência da formação acadêmica e incentiva a busca individual por competências pedagógicas por parte dos enfermeiros, nesse contexto

[...] os conhecimentos teóricos e técnicos dos enfermeiros para o desempenho da docência [...] são escassos. Cabe ao profissional, por vezes, buscar por conta própria tal competência, em cursos de especialização, capacitação e de formação continuada; quando impelido pelo próprio sofrimento ocasionado perante a tomada de consciência da ignorância didático- pedagógica e do compromisso moral assumido com seus alunos, uma vez que somente a academia mostra-se incapaz de lhe assegurar formação condizente (Produção 02, p.35).

Em defesa uma concepção de formação docente na enfermagem crítico- reflexiva e emancipadora é necessário contrapor o modelo tecnicista e hospitalocêntrico e valorizar uma formação generalista, crítica, ética e transformadora, centrada no aprender a aprender, no compromisso social e na ligação entre ensino, pesquisa e extensão. O enfermeiro é compreendido como educador por excelência, cuja função vai além do cuidado técnico, assumindo um papel fundamental na transformação das práticas sociais de saúde. A **Produção 01**, reconhece e analisa como a formação de professores está baseada em competências e habilidades conforme a proposta das DCN do curso de enfermagem, mas ao dialogar com

Saviani (2013), evidencia uma crítica a essa concepção tecnicista, adaptativa e neoliberal. A autora defende a formação crítica, reflexiva e socialmente comprometida e voltada à emancipação dos sujeitos e não para sua mera adaptação ao mercado. “Portanto, as orientações pedagógicas colocam o professor enfermeiro frente a uma nova proposta de formação na Enfermagem, demandando uma atualização constante e reflexiva para o desenvolvimento de suas atividades educativas” (Produção 01, p. 87).

Segundo a **Produção 02** ao tratar da identidade docente do enfermeiro-docente a autora dialoga com Nóvoa (2006), Pimenta e Anastasiou (2010), e refere-se que a construção da identidade é um processo complexo e dinâmico e conflituoso de como o docente percebe-se na profissão, a autora considera que

[...] é necessária a racionalização sobre a significação desses saberes para si próprios, na diferenciação do conhecimento para a informação e para o poder. Faz-se necessário o domínio do conhecimento específico para ensinar, os saberes didáticos e pedagógicos. Essa significação, racionalização e a diferenciação experiencial das vivências serão aportes para a construção de uma identidade docente (Produção 02, p. 22).

A **Produção 04** ignora uma concepção de formação de professores se constroi com a formação crítica e referenciada uma relação com a práxis, a autora dialoga com Masetto (2003); Rodrigues e Mendes Sobrinho (2008), Tardif (2000), Nóvoa (1995), em defesa de uma formação de professor precisa ser compreendida como uma oportunidade para que os docentes reflitam sobre o seu trabalho, a prática realizada e a realidade de atuação de forma que supere as dificuldades encontradas no seu cotidiano. [...] “capacitações, atualizações e qualificações referentes ao desenvolvimento do corpo docente, especialmente quanto à área pedagógica, à perspectiva político-social e à pesquisa se fazem necessárias” (Produção 04, p. 45). A formação à luz do professor reflexivo [...] “precisa ser explorada no processo de formação do professor, uma vez que favorece a identificação e superação das dificuldades do cotidiano” (Produção 02, p. 67).

Isso revela que as concepções de formação de professores ancoradas na epistemologia da práxis passaram, historicamente, por significativas transformações e contradições. Em vez de consolidar um processo formativo crítico e articulado com a realidade concreta da prática docente, a formação tem sido frequentemente reduzida ao acúmulo fragmentado de cursos e conteúdos. Nessa lógica, transfere-se ao sujeito a responsabilidade exclusiva de ressignificar sua prática a partir de suas próprias experiências vividas, desconsiderando as mediações

institucionais, políticas e formativas necessárias à construção de uma docência reflexiva, crítica e socialmente comprometida. Nessa perspectiva Curado (2017, p. 212-135) apresenta

O professor exige produção, construção, crítica e socialização de conhecimentos, habilidades e competências que permitam a inserção dos educandos no cenário complexo do mundo contemporâneo. A prática pedagógica, portanto, não se configura na transmissão e aceitação do conhecimento como produto pronto e acabado, mas na compreensão do processo de produção do saber e na busca de diferentes possibilidades para iniciar os estudantes, de modo rigoroso e crítico, no universo da cultura.

No que diz respeito à formação do professor a **Produção 06** corrobora que é preciso investimento em formação docente, não apenas inicial mais deve ser oferecido uma forma consistente e sólida que associa os aspectos social, políticos e culturais para que se tenha condições de se deparar criticamente com um mundo em mutação constante no que concerne à concepção de valores, relações, trabalho, política e produção (Produção 06). Nas ideias de Veiga (2002), a autora defende que

[...] à formação inicial, trata-se de preparar, qualificar o professor para o exercício da profissão docente, possibilitando-lhe a aquisição de conhecimentos necessários para exercer com qualidade e competência o seu papel. Essa preparação deve munir o professor de ferramentas teóricas para que consiga dar autenticidade à sua prática, com consciência de como precisa agir para otimizar o processo de ensino e de aprendizagem, contexto no qual seu papel de formação educacional é imprescindível (Produção 05, p.61).

A partir das contribuições de Zabalza (2004), Nóvoa (1999), Imbernón (2010), a autora da **Produção 06** sustenta uma formação docente inicial e contínua calcada nos princípios didáticos e práticos que possibilita o professor assumir seu trabalho. Suscita uma formação

[...] que deve ser oferecido de forma consistente, o mundo atual, globalizado, interligado política, social e culturalmente, exige do professor uma formação continuada, para que ele tenha condições de se deparar criticamente com um mundo em mutação constante no que concerne à concepção de valores, relações, trabalho, política e produção. [...] está intimamente relacionada às questões pedagógicas e às experiências vividas: o dia a dia com os discentes; a forma como se desenvolvem as práticas de ensino e a promoção da aprendizagem dos alunos; a maneira como o professor se insere e encara a formação inicial e continuada; a busca contínua do conhecimento e do aperfeiçoamento profissional; os resultados oriundos da prática docente; e a forma como, coletivamente, os profissionais constroem uma identidade da instituição na qual atuam. Esse último aspecto remonta ao chamado alter-reconhecimento, que consiste em questões coletivas atinentes à identidade do professor. Tal dimensão envolve aspectos que a categoria defende como interesses comuns; o modo como o grupo se pauta perante as questões sociais; as formas como constrói sua identidade política e a maneira como se insere no contexto da sua comunidade (Produção 06, p.60-71).

Partindo para a formação em enfermagem a **Produção 06** sob as ideias de Haddad (2011), reconhece que a formação em enfermagem concerne articulação com as políticas públicas de saúde, reconhece que a prática profissional do enfermeiro está inserida em uma realidade histórica, social, geográfica e política profundamente marcada por desigualdades estruturais. Assim, a formação do enfermeiro não pode ser pensada de forma neutra ou descontextualizada, mas deve responder criticamente às determinações do território, às necessidades das populações e às contradições do sistema de saúde. A autora, amparando-se em Haddad (2011), destaca a importância da Educação Permanente em Saúde como eixo estruturante de uma política formativa que supere o modelo assistencialista e fragmentado, e se comprometa com a construção de novos perfis profissionais, voltados à integralidade do cuidado e à humanização da atenção à saúde. A autora ainda sustenta que o processo formativo não se limita à técnica, mas deve ser orientado pela reflexão crítica, pela pesquisa e pela prática pedagógica, formando sujeitos capazes de problematizar a realidade, buscar alternativas criativas e agir como agentes transformadores no SUS. Assim a autora declara

[...] a estrutura curricular dos cursos da área da saúde, inclusive da graduação em Enfermagem, deve proporcionar uma sólida formação em pesquisa, contemplando disciplinas e/ou estratégias de fundamentação teórico-metodológica (bases epistemológicas e metodológicas da investigação) para a prática da pesquisa e da formação didático-pedagógica, bem como ferramentas de escrita científica (Produção 05, p. 73).

A **produção 06** sutilmente ecoa, uma concepção de formação pautada nas demandas do mundo do trabalho na contemporaneidade, o que acaba por reduzir a formação do enfermeiro a formação superficial e técnica. Essa abordagem desconsidera a necessidade de uma formação crítica e transformadora, que além do cumprimento de requisitos técnicos esteja comprometida com os princípios sociais que fundamentam o SUS. Assim a autora expõe

As políticas de formação do enfermeiro precisam ter como foco o atendimento às necessidades sociais da saúde, conforme preceitos definidos pelo SUS. O que se busca com esse preceito é que se fundamentem as ações na integralidade da atenção, na qualidade e na humanização do atendimento. Assim, essa formação tem como objetivo preparar o profissional na sua integralidade, proporcionando-lhe conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao seu trabalho” (Produção 06, p.61).

No entender de Curado (2017, p.134), é importante pensar “uma formação de professores que seja, de fato emancipadora”. Não na ideia do capital, mais uma formação com

o mundo do trabalho ancorada em um processo autônomo no qual os trabalhos manuais e intelectuais fazem parte de um processo de emancipação humana.

Na compreensão das relações entre a enfermagem e a epistemologia da práxis, a enfermagem deve ser vista como uma profissão fundamentada em práxis, rompendo com olhares reducionistas que a conhecem apenas como prática técnica. Essa ideia propõe que o saber fazer em enfermagem não se limita a aplicação de protocolos ou rotinas institucionais, mas se constitui historicamente, na indissociabilidade da teoria e prática, mediante a reflexão crítica da realidade. Sob essa perspectiva a enfermagem estabelece como profissão comprometida com a transformação social, à medida que articula o conhecimento científico com o compromisso ético, político e humanitário.

[...] Compreende-se a práxis como ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade” (Curado, 2017, p. 121-135).

Alicerçados na epistemologia das práticas é possível explicitar que as produções acadêmicas fundamentam seus conceitos nos teóricos que sustentam e defendem a epistemologia da prática sem nomear e provocar as pesquisas a contradizer as políticas educacionais postas na contemporaneidade e provocar uma formação humana que é apurada desde o nascedouro da enfermagem.

A epistemologia da prática privilegia uma formação teórica e compreende o conhecimento profissional como espontâneo e calcado em informações e experiências individuais, impossibilita o professor e os futuros enfermeiros compreender a historicidade da profissão e o conhecimento humanizado socialmente sustentado. Nesse sentido, o conhecimento estabelecido desqualifica e desumaniza o professor enfermeiro, pois o reconhecem competências que atendam às demandas do mercado de trabalho.

Isso explica que as concepções e perspectivas de formação vinculadas à formação humana tenham sido impactadas, ao longo das últimas décadas e especialmente na contemporaneidade por influências ideológicas e processos de desumanização impostos pela classe dominante e por seus representantes políticos e institucionais. O atual modelo de formação docente tem se estruturado para atender às exigências formuladas por agências financeiras internacionais, adotando concepções de cunho mercadológico que, inevitavelmente, comprometem a formação universitária. Tal conjuntura leva a universidade e seus docentes a atuarem como agentes estratégicos na produção e reprodução de técnicas, saberes superficiais,

informações fragmentadas e conhecimentos científicos orientados para que os trabalhadores, de modo geral, sejam moldados como instrumentos funcionalmente adaptados às exigências e aos interesses do sistema capitalista (Kuenzer, 1999; Chauí, 2014).

Assim, entendemos que a formação de professores universitário [...] “implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que reflete as idéias de formação, reflexão e crítica” (Veiga, 2002, p.88). Nesse sentido, a docência no ensino superior demanda não apenas domínio do conhecimento específico da área, mas também a apropriação de fundamentos pedagógicos que permitam ao professor situar-se criticamente diante das múltiplas determinações que atravessam o espaço universitário.

Essa compreensão reforça a necessidade de uma formação continuada na práxis que integre a dimensão crítica do real, das técnicas, à dimensão ética e política, reconhecendo a universidade local de produção do conhecimento com evidência para superar as influências, ideológicas e sociais. Portanto, a formação docente deve possibilitar ao professor universitário assumir uma postura crítico-emancipadora, capaz de contribuir para a construção de uma educação superior comprometida com a emancipação humana, com a justiça social e com o fortalecimento da autonomia.

Ressaltamos aqui que a formação docente do enfermeiro precisa ser pautada na formação continuada com perspectiva de uma formação na práxis, onde

[...] aspira uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho, e que garanta a estes sujeitos a compreensão das realidades socioeconômica e política e que sejam capazes de orientar e transformar as condições que lhes são impostas (Curado, 2017, p.125).

No entender de Almeida; Mohn; Souza (2021) afirmam que a formação continuada compreende a reelaboração e a análise crítica da realidade, do conhecimento, das técnicas, da ética e do ato político como fundamentos essenciais para a efetivação da prática docente. Dessa forma, espera-se que o professor enfermeiro seja capaz de problematizar e compreender as múltiplas relações que permeiam o processo educativo no contexto do ensino superior em saúde. Isso inclui a articulação entre teoria e prática, o vínculo entre o saber científico e as necessidades concretas da sociedade, bem como o compromisso com a formação integral de sujeitos críticos, éticos e socialmente comprometidos. Assim, a docência na enfermagem deve ir além da mera transmissão de conteúdos técnicos, configurando-se como um exercício

específico, em que o educador atua também como agente político na construção de uma educação emancipadora e humanizadora.

Nesse cenário, apreende-se que a maioria das produções analisa a formação do enfermeiro a partir da experiência prática, desconsiderando ou negligenciando uma concepção de formação humana capaz de proporcionar ao profissional uma base sólida de conhecimentos para o ensino e para a prática profissional e acadêmica. Embora tais produções reconheçam a fragilidade do conhecimento pedagógico e busquem, em alguns autores, referências para uma formação que favoreça o pensamento crítico e reflexivo, essas compreensões se revelam superficiais e fragmentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho, buscou-se compreender o processo histórico de desenvolvimento da Enfermagem e sua formação acadêmica na universidade, evidenciando como a profissão, desde suas raízes caritativas e religiosas, até a sua institucionalização no ensino superior, foi moldada por disputas econômicas, políticas e ideológicas. Essa trajetória revelou que a formação em Enfermagem sempre esteve vinculada a um ideal técnico-científico e enraizada por princípios humanistas, mas, nas últimas décadas, tem sido crescentemente capturada por uma lógica pragmática e mercadológica, em sintonia com as transformações neoliberais das universidades.

Constatamos que a área enfrenta desafios contemporâneos que tensionam sua função social: a mercantilização do ensino superior, a fragmentação dos currículos, o predomínio de competências operacionais em detrimento da reflexão crítica e a fragilidade da formação pedagógica dos docentes. Tais desafios refletem a contradição entre a necessidade de formar profissionais críticos, éticos e comprometidos com a integralidade do cuidado, e a tendência hegemônica de produzir mão de obra adaptada às demandas imediatas do mercado.

O problema de pesquisa que orientou esta investigação, o que revelam as produções acadêmicas *stricto sensu* da área da Educação sobre a formação de professores da área da Enfermagem entre os anos de 2014 a 2024, foi respondido a partir do objetivo geral, entendido como propositivo ao impor investigar essas produções, articulando uma análise histórica, legislativa e conceitual da formação docente em Enfermagem. O objetivo geral foi assim definido: identificar as concepções sobre a formação de professores na área da Enfermagem presentes nas produções acadêmicas *stricto sensu* (teses e dissertações) da área da Educação, produzidas entre 2014 e 2024.

Para responder a essa questão, realizou-se uma pesquisa bibliográfica com foco na área da Educação brasileira, delimitando-se um recorte temporal de dez anos (2014-2024) e selecionando-se produções que atendessem a critérios específicos: tratar centralmente da formação de professores de Enfermagem no ensino superior, vincular-se à área de Educação *stricto sensu* e apresentar relevância acadêmica. O levantamento inicial, realizado na Plataforma CAPES, identificou 180 trabalhos, que, após sucessivas filtragens por título, resumo, sumário e palavras-chave, resultaram em 6 produções finais (5 dissertações e 1 tese) lidas e analisadas integralmente. A análise foi organizada em três categorias centrais: Concepção de Enfermagem, evidenciou que a profissão continua fortemente ancorada em uma visão técnico-operacional, com poucas articulações explícitas a uma perspectiva político-humanizadora, embora algumas

produções apontem a importância de integrar saberes científicos, éticos e sociais. Concepção de Educação, revelou uma predominância de abordagens alinhadas à epistemologia da prática, frequentemente apropriada de forma reducionista, priorizando a dimensão instrumental da formação em detrimento da construção teórica e crítica. Concepção de Professor e Formação Docente em Enfermagem, apontou a ausência de uma política clara para a docência universitária na área, com a formação pedagógica aparecendo de modo secundário ou fragmentado, resultando em práticas reprodutivas e pouco inovadoras.

Essas categorias analisadas, mostraram que a concepção predominante de formação em Enfermagem é pragmática e voltada ao mercado, com valorização do saber-fazer imediato e subestimação da formação humanizadora e emancipatória. Embora haja indícios e discursos favoráveis a uma docência comprometida com a integralidade do cuidado e a transformação social, tais perspectivas ainda não se consolidam como hegemônicas nas produções acadêmicas analisadas.

Assim, a educação, na configuração atual, tem contribuído de forma limitada para promover uma formação docente em Enfermagem verdadeiramente humanizadora. A predominância de um paradigma técnico-operacional compromete a articulação entre teoria e prática como práxis transformadora e dificulta que a universidade assuma plenamente seu papel de formar sujeitos históricos, críticos e socialmente comprometidos, além de apontar a ausência de política clara para a docência universitária em Enfermagem, o texto evidencia lacunas estruturais e reforça a importância da pesquisa.

Diante disso, reafirmamos a necessidade de resgatar a dimensão político-pedagógica da formação docente, fundamentada na epistemologia da práxis e na integração entre ciência, ética e humanização. Somente a partir dessa base será possível superar a formação fragmentada e instrumental, garantindo que o professor-enfermeiro atue não apenas como transmissor de conteúdos, mas como educador comprometido com a transformação social e com a humanização do cuidado.

Assim, a contribuição desta pesquisa consiste em refletir sobre a formação de professores na área de Enfermagem à luz da historicidade, reconhecendo que a essência do cuidado, desde suas origens, não se limitou a uma prática técnica, mas constituiu-se, sobretudo, como uma compreensão humana e social da existência.

A docência em Enfermagem não pode ser reduzida à simples transmissão de procedimentos ou à reprodução de protocolos, ao contrário, deve configurar-se como um espaço de reflexão crítica, no qual o professor-enfermeiro atua como mediador do saber e do cuidado, articulando teoria, prática e ética.

A formação docente, portanto, precisa considerar as contradições inerentes à profissão, de modo que o ensino supere o tecnicismo e se abra à crítica e à humanização em sua dimensão plena. Relacionar Enfermagem e Educação implica construir uma formação docente comprometida com perspectivas críticas, éticas e reflexivas, não restritas à instrumentalização para o mercado de trabalho, mas orientadas à superação das lacunas decorrentes da ausência de preparo didático-pedagógico na docência universitária. É fundamental garantir que a docência seja reconhecida como prática específica e qualificada, capaz de integrar o saber científico ao compromisso social na formação de futuros profissionais de saúde.

Ao situar a formação docente em Enfermagem no contexto contemporâneo requer compreendê-la em diálogo com os debates críticos sobre a universidade sob a lógica neoliberal, marcada por reformas estruturais que redefiniram o papel social da educação superior. A partir da década de 1990, e com maior intensidade nas últimas duas décadas, a universidade brasileira vem sendo submetida a processos de mercantilização e produtivismo acadêmico, em que a formação se converte progressivamente em mercadoria, e o conhecimento, em capital simbólico e econômico (Chauí, 2003; Sguissardi, 2015). Nesse cenário, o trabalho docente é atravessado por uma lógica de flexibilização, intensificação e precarização, que transforma o professor em executor de tarefas e o ensino em prestação de serviços, comprometendo o espaço da crítica, da reflexão e da práxis emancipadora (Frigotto, 2010; Silva JR, Sguissardi, 2020).

Essas transformações estruturais impactam diretamente a formação do professor-enfermeiro, que passa a ser conformada por reformas curriculares voltadas à empregabilidade, à mensuração de competências e ao controle de resultados, frequentemente desconectadas das finalidades ético-políticas do cuidado e da educação humanizadora. O discurso da qualidade e da inovação pedagógica é frequentemente apropriado por uma racionalidade gerencial, que reduz o processo formativo a indicadores de desempenho e invisibiliza as dimensões éticas, históricas e sociais da docência.

Desse modo, pensar a formação docente em Enfermagem exige recolocar o debate sobre o papel da universidade como espaço crítico, capaz de resistir à captura neoliberal e de reafirmar o compromisso com o SUS, com a emancipação humana e com a transformação social. Tal perspectiva implica defender uma formação pedagógica ancorada na epistemologia da práxis, que una trabalho, conhecimento e compromisso social, superando a fragmentação e o tecnicismo que caracterizam o ensino na contemporaneidade.

Nesse cenário, compreender a formação docente em Enfermagem requer situá-la como um fenômeno complexo e historicamente condicionado, permeado por dimensões epistemológicas, políticas e culturais que atravessam o fazer universitário. A superação dessa

lógica reprodutiva demanda o resgate da práxis emancipatória freiriana, que compreende o ato educativo como prática de liberdade e de conscientização (Freire, 1987, 1996). Pensar a formação do professor-enfermeiro sob essa perspectiva significa romper com o tecnicismo e afirmar o ensino como ato político, ético e transformador, em que o educador é sujeito do processo e o conhecimento é mediado pela realidade concreta dos sujeitos e dos territórios de cuidado. A docência, nesse horizonte, não se reduz à instrução, mas constitui-se como prática social intencional, voltada à emancipação humana e à humanização do cuidado.

A partir de Pimenta (2014), é possível compreender que a docência universitária é uma profissão em construção, e, portanto, a fragilidade pedagógica observada na Enfermagem não é um problema isolado da área, mas expressão de uma crise estrutural da universidade contemporânea. O professor-enfermeiro insere-se em um contexto no qual o ensino superior enfrenta a erosão de suas bases públicas e formativas, resultado das reformas neoliberais que transformaram a educação em serviço e o trabalho docente em atividade precarizada e fragmentada (Chauí, 2003; Sguissardi, 2015; Silva JR; Sguissardi, 2020).

Essas condições se intensificam diante dos novos formatos de organização do ensino, marcados pela expansão do ensino a distância (EAD), pela uberização da docência e pela mercantilização do conhecimento, fenômenos que reforçam a desvalorização do trabalho educativo e a padronização das práticas formativas. Tais processos impõem ao docente de Enfermagem a intensificação da jornada, a perda de autonomia e o enfraquecimento do vínculo pedagógico com os estudantes, convertendo o ensino em mera execução de tarefas e enfraquecendo a dimensão relacional e crítica da docência.

Diante desse quadro, torna-se urgente reconstruir o projeto político-pedagógico da formação docente em Enfermagem, orientando-o pela epistemologia da práxis e pela integração entre ciência, ética e compromisso social. Para tanto, propõem-se alguns caminhos concretos:

1. Inserir componentes curriculares pedagógicos já na graduação em Enfermagem, de modo que os futuros profissionais compreendam a docência e o cuidado como dimensões indissociáveis do trabalho em saúde;
2. Inclusão obrigatória de componentes pedagógicos nos cursos de pós-graduação em Enfermagem, inserir disciplinas de Didática, Epistemologia da Educação, Práxis Pedagógica e Educação Crítica como parte da formação em mestrados e doutorados na área da saúde;
3. Institucionalizar políticas de formação continuada e de desenvolvimento docente para professores da área da saúde, em consonância com os princípios da Educação Permanente em Saúde (PNEPS, 2021), assegurando espaços de reflexão crítica sobre a

prática educativa, além de articular as ABEN, fortalecendo a dimensão crítica e humanizadora.

4. Integração entre Saúde e Educação na formulação de políticas, promover maior articulação entre o MEC e MS para alinhar políticas de formação docente em Enfermagem às necessidades do SUS e às perspectivas de educação emancipatória. Essa integração deve priorizar não apenas demandas técnicas, mas também a formação crítica e cidadã dos futuros enfermeiros.
5. Integrar os projetos pedagógicos dos cursos de Enfermagem às diretrizes e estratégias da PNEPS, fortalecendo a articulação entre ensino, serviço e comunidade;
6. Promover condições dignas de trabalho, valorização profissional e tempo institucional para a formação e pesquisa pedagógica, enfrentando a precarização e a lógica produtivista que desumaniza a docência.
7. Incentivar o uso de metodologias ativas não apenas como técnica, mas como prática política e crítica, conectando os conteúdos da Enfermagem às contradições do mundo do trabalho e à humanização do cuidado.
8. Criar programas de residência pedagógica voltados a enfermeiros que ingressam no magistério superior, de forma semelhante às residências multiprofissionais em saúde. A residência possibilitaria vivência supervisionada em sala de aula, articulando entre teoria e prática e reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Assim, ao articular os referenciais de Freire, Pimenta, compreende-se que a formação docente em Enfermagem não é apenas um processo técnico de qualificação profissional, mas uma prática social situada em um campo de disputas políticas e simbólicas. Superar o tecnicismo e a fragmentação exige despolitizar a docência, ressignificar a universidade como espaço público e reafirmar a educação como prática emancipatória. Somente por essa via será possível consolidar um projeto formativo comprometido com o SUS, com a humanização do cuidado e com a transformação social.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência na educação superior**. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org.). *Docência na Educação Superior*. Brasília: INEP, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).
- ANES, Rodrigo Roncato Marques. **Trabalho docente na Educação Superior: formação, profissionalização e emancipação do professor**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- ANES, Rodrigo Roncato Marques. Reestruturação produtiva, conhecimento e adequação da universidade aos moldes empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 1, p. 277–295, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i1.43516.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BAPTISTA, Suely de Souza. Trajetória das escolas de enfermagem na sociedade brasileira. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, v. 1, n. 2, p. 84–102, 1997.
- BATISTA, Eliane Regina Martins. Políticas de formação para o professor do ensino superior. **Anais do 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. São Paulo – SP. 2011.
- BARBOSA, Elizabeth Carla Vasconcelos. **A formação do enfermeiro-docente para o ensino de graduação em Enfermagem: um olhar sobre a universidade privada**. 2007. Tese (Doutorado em Enfermagem) — Escola de Enfermagem Anna Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- BARBOSA, Elizabeth Carla Vasconcelos; VIANA, Lígia de Oliveira. Um olhar sobre a formação do enfermeiro/docente no Brasil. **Revista Enfermagem UERJ**, v. 16, n. 3, p. 339–344, jul./set. 2008.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente**. In: *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2002.
- BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAUI, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da Conferência Mundial sobre Educação Superior**. Brasília: UNESCO, 2008.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 977, de 14 de dezembro de 1965. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 dez. 1965.
- BRASIL. Conselho Federal de Enfermagem (COFEN). Resolução COFEN nº 311, de 8 de fevereiro de 2007. Aprova a reformulação do **Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem**. Disponível em: https://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2012/03/resolucao_311_anexo.pdf. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRZEZINSKI, Iria. Contribuição Apresentada pela ANPEd nas Audiências Públicas sobre as “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior”, promovidas pelo Conselho Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 16. 2001.

CAMPOS, Paulo Fernando de Souza. Programa Enfermagem do SESP: formação e identidade profissional brasileira pós-1930. **Cadernos de História da Ciência**, v. 8, n. 1, p. 77–90, 2012. DOI: 10.47692/cadhistcienc.2012.v8.35822.

CAMPOS, Paulo Fernando de Souza; OGUISSO, Taka. **Enfermagem no Brasil: formação e identidade profissional pós-1930**. São Caetano do Sul: Yendis, 2013.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 75, p. 67–83, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade operacional**. São Paulo: Folha de S.Paulo, Caderno Mais!, 9 maio 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CHAUÍ, Marilena. Contra a universidade operacional: a greve de 2014 (8 de agosto de 2014). São Paulo: Adusp, 2014. Disponível em: https://www.adusp.org.br/files/database/2014/tex_chau_i.pdf. Acesso em: 19 dez. 2024.

CICILLINI, Geraldo Antonio. **Professores universitários e sua formação: concepções de docência e prática pedagógica**. In: NOVAIS, G. S.; CICILLINI, G. A. (org.). Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam. Araraquara: Junqueira & Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010. p. 19–43.

COÊLHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. **Linhas Críticas**, v. 14, n. 26, p. 5–24, jan./jun. 2008.

COÊLHO, Ildeu M. **Universidade e formação de professores**. In: GUIMARÃES, V. S. (Org.). Formar para o mercado ou formar para a autonomia?: o papel da universidade. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 43-63.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (COFEN). Projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais de Enfermagem. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.cofen.gov.br/diretrizes-dos-cursos-de-enfermagem-chegam-a-reta-final-para-aprovacao-pelo-conselho-nacional-de-educacao/>. Acesso em: 21 jul. 2025.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

DEMARI, Cezar Luiz. **Sociedade do conhecimento: ideologia acerca da resignificação do conhecimento**. In: Anais da 31ª Reunião da ANPEd. Caxambu, MG, 2008.

DIAS SOBRINHO, José; DIAS, Rafael de Brito. Acreditação da educação superior e C&T: política e ideologia. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 11, n. 4, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reformas do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 234–252, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, p. 53–65, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. **Políticas e gestão da educação superior**. São Paulo: Xamã, 2003.

FEUERWERKER, Laura C. M. Educação dos profissionais de saúde hoje – problemas, desafios, perspectivas e as propostas do Ministério da Saúde. **Revista da ABENO**, v. 3, n. 2, p. 24–27, 2003. DOI: 10.30979/rev.abeno.v3i2.1360. Disponível em: <https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/1360>. Acesso em: 20 jul. 2025.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1095–1124, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 69–90.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.

GALLEGUILLOS, Tatiana Gabriela Brassea; OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos. A gênese e o desenvolvimento histórico do ensino de Enfermagem no Brasil. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 35, n. 1, p. 80–87, 2001. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reeusp/article/view/41198/44746>. Acesso em: 20 fev. 2015.

GEOVANINI, Telma; MOREIRA, Almerinda; SCHOELLER, Soraia D.; et al. História da Enfermagem: versões e interpretações. 4. ed. Rio de Janeiro: **Thieme Revinter**, 2019. E-book. ISBN 9788554651305. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788554651305/>. Acesso em: 14 ago. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**, v. 29, n. 2, p. 121–133, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andrea. **Trabalho docente: comprometimento e resistência**. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene R. (org.). A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2009.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**. Florianópolis. v. 10 n. esp. p. 37-45. 2007.

LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Kátia Augusta Curado P. C. da. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: CEPED: América, 2013. p. 173-188.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, William Cesar Alves. Reflexão sobre a prática profissional do enfermeiro. In: GEOVANINI, Telma; et al. **História da Enfermagem: versões e interpretações**. Rio de Janeiro: Revinter, 2010.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano; CAVAGNAC, Mônica Duarte. Formação de professores: limites e desafios na educação superior. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 902–920, jul./set. 2018.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; LIMONTA, Sandra Valéria. Trabalho, pesquisa e ensino: tensões e desafios para a docência no ensino superior. *InterMeio*, v. 17, 2012.

MANCIBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar em Revista**, n. 28, p. 37–53, 2006.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente**. In: MASETTO, Marcos Tarciso (org.). Docência na universidade. Campinas: Papirus, 2003. p. 9–26.

MCEWEN, Melanie; WILLS, Evelyn M. **Bases teóricas para enfermagem**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MELO, Joaquim Cardoso de. Trabalho, educação e saúde: da pedagogia a uma socioantropologia das organizações de saúde – uma desconstrução (1992). In: MELO, Joaquim Cardoso de. **Reflexões críticas de Joaquim Cardoso de Melo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Cardoso de Melo/Fiocruz, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 9–29.

MANTOVANI, Isabel Cristina de Almeida; CANAN, Silvia Regina. Política de formação para professores do ensino superior e qualidade de ensino: um estudo sobre o Programa Pedagogia Universitária como possibilidade de qualificação docente. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 1, n. 2, p. 136–148, out./dez. 2015.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 7–25, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414102>.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Ensino superior em tempos de adesão pragmática**. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 129–149.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: _____. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. Brasília: Pano Editora, 2000.

MOURA, A.; LIBERALINO, F. N.; SILVA, F. V.; GERMANO, R. M.; TIMÓTEO, R. P. S. SENADEn: expressão política da educação em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 59, n. esp., p. 442–453, 2006.

NETTO, José Paulo. **O que é marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13–33.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, João Ferreira de; ROSA, Dalva Eterna Gonçalves; SILVA, Andréa Ferreira da. Programa de formação continuada de professores e outros profissionais da educação na FE/UFG. **Revista Inter-Ação**, v. 30, n. 2, p. 359–370, 2005.

PAIXÃO, Waleska. **História da Enfermagem**. 5. ed., rev. e aum. Rio de Janeiro: Júlio C. Reis, 1979.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX: taylorismo, fordismo e toyotismo**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. **O mal-estar e o bem-estar na docência superior: a dialética entre resiliência e contestação**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

RIZZOTTO, Maria Lúcia Frizon. **História da Enfermagem e sua relação com a saúde pública**. Goiânia: AB Editora, 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, v. 12, n. 13, p. 105–126, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Elaine Barreto dos; et al. **Legislação em Enfermagem: atos normativos do exercício e do ensino de Enfermagem**. São Paulo: Atheneu, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **A função docente e a produção do conhecimento**. *Educação e Filosofia*, v. 11, n. 21–22, p. 127–140, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 27–39, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2025.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina**, v. 3, n. 2, p. 11–36, dez. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antônio. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans da política educacional**. Araraquara. São Paulo: Junqueira-Marin, 2014. pp. 21-46.

SILVA, Luciana Leandro da. Políticas de formação de professores(as) universitários(as) em São Paulo e Catalunha: tendências e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 113-126, jan./mar. 2017.

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2020.

SOUZA, Ruth Catarina Ribeiro Cerqueira de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. A relação dialética entre (des)profissionalização e a (des)sindicalização docente. **Anais do IV Seminário da Rede Aste**. Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2013.

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

SCHOELLER, Soraia Dornelles. Processo de trabalho e organização trabalhista. In: GEOVANINI, Telma (org.). **História da Enfermagem: versões e interpretações**. Rio de Janeiro: Revinter, 2010.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil – 1995–2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96 (esp.), p. 1021–1056, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. O desafio da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas? In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). *Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15–54.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TONET, Ivo. Universidade pública: o sentido da nossa luta. In: MARCEL, Phellipe; PAVAN, Iuri; SIQUEIRA, Mauro (org.). *Hoje acordei pra luta: intelectuais pela universidade pública*. 2017. p. 32–40.

VIANA, Lígia de Oliveira. A formação do enfermeiro no Brasil e as especialidades: 1920–1970. 1995. Tese (Doutorado em Enfermagem) — **Escola de Enfermagem Anna Nery**, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

WALDOW, Vera Regina; LOPES, Maria José Menezes; MEYER, Dagmar Estermann. **Maneiras de cuidar, maneiras de ensinar: a enfermagem entre a escola e a prática profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

REFERÊNCIAS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS ANALISADAS

AGNELLI, Jeferson Cesar Moretti. **Constituição docente do enfermeiro: o estado da arte das produções brasileiras**. 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba, 2017.

ÁVILA, Eloá Giosane Brum Rambo de. **A construção da competência pedagógica na percepção do enfermeiro docente sob a perspectiva de sua história de vida.** 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), Canoas, 2015.

FONSECA, João Paulo Soares. **O enfermeiro docente no ensino superior: atuação e formação profissional.** 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2016.

GOMES, Cristiana Maria de Araujo Soares. **Trajetórias de enfermeiros e experiências docentes na Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS, Polo de Augustinópolis – TO.** 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

MATTOS, Magda de. **Desenvolvimento profissional docente: trajetória de um grupo de enfermeiras na educação superior.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2015.

SILVA, Silvana Sabino de Oliveira. **A docência universitária na perspectiva do professor enfermeiro.** 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2015.

APÊNDICE

Teses e Dissertações Seleccionadas para Análise

Quadro 3: Teses e dissertações selecionadas como parte da amostra final do Estado do Conhecimento

Identificação	Título	Resumo	Autor	Instituição	Ano
Produção 01	DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR ENFERMEIRO	Esta dissertação de mestrado tem como princípio fundamental a relação da Enfermagem com a Educação, duas áreas do conhecimento que consubstanciam a formação do professor enfermeiro, de modo que o objeto desta investigação é a docência universitária do professor enfermeiro. Dessa forma, as perguntas norteadoras deste trabalho de pesquisa são: Como o enfermeiro se torna docente? Como o professor enfermeiro se relaciona com a docência universitária? Com base nessas indagações, este estudo apresenta como objetivos: compreender, a partir da percepção dos enfermeiros pesquisados, como eles se tornaram docentes; analisar o ingresso do enfermeiro na docência do ensino superior; e verificar, a partir da percepção dos professores pesquisados, suas práticas pedagógicas. Para tanto, utilizou-se a abordagem qualitativa de pesquisa, o que direcionou para um estudo da literatura sobre Enfermagem e Educação, considerando especificamente o contexto histórico e a legislação das referidas áreas. No que se refere à coleta de dados, foi realizada pesquisa de campo em duas instituições de ensino superior públicas, além da seleção dos sujeitos da pesquisa, dez professores enfermeiros, para realização da entrevista semiestruturada. Na análise dos dados, foram elencadas quatro categorias, sendo elas as seguintes: identificação com a docência a partir de experiência vivida; a relação entre teoria e prática do enfermeiro na prática docente; o embasamento pedagógico do professor enfermeiro e a identidade do professor enfermeiro, que traz como subcategoria a precarização do trabalho docente. Como resultado, esta investigação apontou como sendo fatores preponderantes no processo do enfermeiro tornar-se professor: os saberes experienciais; o conhecimento teórico/prático em Enfermagem; o conhecimento teórico/prático em Educação e a formação da identidade docente no exercício das duas atividades, enfermeiro e professor. Tais fatores demonstraram que o professor enfermeiro transforma-se em docente universitário por meio de um processo gradativo e contínuo, que tem início nas suas experiências familiares e escolares, e avança na universidade, quando ele direciona suas ações para a pesquisa e a monitoria. O estágio e a residência em hospitais escolas, ainda como aluno, aparecem como experiências motivacionais para o futuro professor enfermeiro. Os cursos de pós-graduação contribuem como importante fonte de conhecimento para o desenvolvimento de suas atividades docentes. No entanto, constatamos que é no desenvolvimento das atividades docentes que o professor enfermeiro compreende a sua identidade docente e passa a se relacionar com a docência universitária como um profissional comprometido com os ideais da educação, bem como, com o processo formativo de jovens enfermeiros.	SILVA, Silvana Sabino de Oliveira	Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão.	2015
Produção 02	A CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA NA PERCEPÇÃO DO ENFERMEIRO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DE	A presente dissertação trata da percepção do enfermeiro acerca da construção da competência pedagógica para a prática do ensino no trabalho docente sob a perspectiva de sua história de vida. A área do conhecimento e da formação de professores vem buscando conhecer de que forma cada profissional constitui-se docente, dada sua natureza autônoma de trabalho com vistas a contemplar o profissional egresso proposto pelas DCNs da Graduação. Neste trabalho, buscamos apoio teórico nas contribuições de Ferrarotti (1991), de Perrenoud (2013) a discussão sobre as competências; com Pimenta e Anastasiou (2010), refletimos sobre a constituição identitária. Com Josso (2004) ampliamos a discussão, aportando a ideia de experiência formadora para a formação docente como um importante elemento. Seguindo os estudos de	ÁVILA, Eloá Giosane Brum Rambo	Universidade La Salle	2015

	SUA HISTÓRIA DE VIDA	Tardif (2012), pensamos as questões de como os saberes docentes se processam na trajetória profissional; e com Nóvoa (2006) buscamos desvelar como este indivíduo constituiu-se professor. Este foi um estudo de reflexão biográfica, descritivo-exploratório de caráter qualitativo. O sujeito da pesquisa foi uma enfermeira-docente de uma IES. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista aberta e a técnica de análise do tipo Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). A pesquisa demonstrou que a constituição do enfermeiro-docente se dá a partir de seu aporte teórico e vivências práticas da profissão, dos saberes oriundos de suas experiências de vida e das experiências formadoras na construção de sua identidade de ser professor. Inferimos, também, que o enfermeiro-docente, que não possui formação didático-pedagógica, norteia sua atuação em sala de aula através de metodologias e práticas pedagógicas vivenciadas anteriormente, no despertar para a profissão em seu meio social e, enquanto aluno, em sua própria formação. Também ao compartilhar as práticas com seus pares e nas experiências positivas obtidas em sala de aula com seus alunos. Evidenciamos, ainda, a necessidade de estudos futuros que tratem desta temática, a fim de aclarar a constituição do enfermeiro-docente, com vistas a um preparo qualitativo, competente e intencional, contribuindo para sua formação.			
Produção 03	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: TRAJETÓRIA DE UM GRUPO DE ENFERMEIRAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	A presente pesquisa toma como objeto de estudo o desenvolvimento profissional docente de um grupo de enfermeiras da educação superior. As indagações que deram início à investigação foram: Como as enfermeiras docentes constroem, a partir da inserção profissional, seu desenvolvimento na docência da educação superior e sua identidade profissional docente? Quais conhecimentos e aprendizagens são mobilizados e construídos pelas enfermeiras docentes nessa trajetória? Assim, o estudo objetivou compreender como as enfermeiras docentes constroem o desenvolvimento profissional da docência a partir de sua inserção na educação superior. Para tanto, foram utilizados como referenciais teóricos os estudos que abordam a formação como desenvolvimento profissional docente, com foco nos conhecimentos e aprendizagens necessários à docência da educação superior, à inserção profissional e construção da identidade docente. Os dados da pesquisa foram coletados e analisados considerando a abordagem qualitativa como pressuposto metodológico. Para a coleta dos dados foram utilizadas narrativas escritas e orais de seis enfermeiras docentes de uma instituição pública federal de educação superior. A análise dos dados teve por base três eixos temáticos, sendo o primeiro, a inserção na docência da educação superior, que revelou a iniciação na carreira docente, as trajetórias pessoais e profissionais, as motivações, sentimentos e realizações que permearam os primeiros movimentos em direção à docência da educação superior. O segundo eixo, a identidade profissional docente, discutiu elementos da socialização docente e os aspectos caracterizadores na construção da identidade docente, constituída sob uma perspectiva multicultural, ou seja, partiu-se do pressuposto de que a construção e reconstrução das identidades docentes devem ser pensadas e analisadas levando-se em conta as singularidades e especificidades dos docentes enquanto identidades plurais. O terceiro eixo temático, a construção da docência na educação superior, revela uma sólida base dos conhecimentos específicos de conteúdo, oriundos da experiência prática como enfermeiras, e a construção dos demais conhecimentos necessários ao processo de aprender a aprender a ensinar. Considera-se que tornar-se docente da educação superior engendra um movimento contínuo e permanente de reflexão e ressignificações pessoais, profissionais, institucionais e organizacionais. Não há, pois, como desenvolver-se profissionalmente como docente de Enfermagem sem a reflexão crítica de suas práticas pedagógicas, entendidas para além da sala de aula, no trabalho docente. Portanto, entende-se que um diálogo entre investigação, reflexão e formação docente pode conduzir a mudanças nas atitudes e práticas pedagógicas que	MATTOS, Magna de	Universidade Federal de Mato Grosso	2015

		fortalecem o desenvolvimento profissional docente. Por fim, depreende-se a necessidade de consolidação de programas de formação/inserção em docência da educação superior, com foco no contexto de atuação docente e, para isso, há que existir, de forma efetiva, políticas de formação, uma vez que não é possível exercer a docência sem o conjunto de conhecimentos e aprendizagens necessários ao exercício profissional docente.			
Produção 04	O ENFERMEIRO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: ATUAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	A pesquisa, de abordagem qualitativa e de caráter exploratório-descritivo, foi desenvolvida junto aos enfermeiros que atuam como docentes em instituições de Ensino Superior, localizadas na região sul de Minas Gerais. Objetivou investigar a formação profissional de enfermeiros que assumem a docência, buscando levantar dados acerca da formação desses profissionais e estabelecer possíveis relações entre a atuação docente e a formação inicial e continuada. As principais questões de pesquisa são: como se constituem os conhecimentos acerca da docência de enfermeiros que assumem a sala de aula no Ensino Superior? Há relação entre conhecimentos do exercício profissional e a docência? Qual o papel da formação pedagógica? A investigação se constituiu de duas fases: na primeira, foram aplicados questionários para docentes, enfermeiros de formação, que atuam em diferentes instituições de Ensino Superior, no sul de Minas Gerais, num total de 41 profissionais que atuam em 11 instituições. Na segunda fase, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com a participação de cinco enfermeiras docentes, sendo duas docentes de instituições privadas e três docentes de instituições públicas. Os dados levantados por meio desses dois instrumentos podem indicar aspectos que, em seu conjunto, contribuem para a elucidação das questões elencadas, sendo estes: a entrada na carreira docente se dá, em muitos casos, quase que simultânea a da atuação na enfermagem; alguns dos docentes participantes da pesquisa têm formação pedagógica e a consideram importante para a docência; os participantes da pesquisa também afirmaram que a docência tem se constituído na/da relação com a experiência profissional em contextos de Saúde. Nas entrevistas, as profissionais disseram da história e da trajetória, de reflexões sobre a formação e a atuação profissional e, nas respostas do questionário, dos vínculos que podem se estabelecer entre a experiência profissional na enfermagem e a docência.	FONSECA, João Paulo Soares	Universidade do Vale do Sapucaí	2016
Produção 05	CONSTITUIÇÃO DOCENTE DO ENFERMEIRO: O ESTADO DA ARTE DAS PRODUÇÕES BRASILEIRAS	A ação de ensinar está fortemente enraizada com a formação do professor. Partindo do princípio que a docência é um dos campos possíveis de atuação do enfermeiro, e que ela requer uma formação específica porquanto se constitui como um campo da ciência, a presente pesquisa tem como objetivo compreender a Constituição Docente do Enfermeiro com base nas produções brasileiras. Trazendo consigo vários elementos da experiência pessoal que emergem da condição do pesquisador como enfermeiro e docente de enfermagem, intentamos responder as seguintes questões de pesquisa: basta ser enfermeiro para ser professor de enfermagem? Existe uma relação de proximidade do enfermeiro com os saberes docentes e pedagógicos durante o exercício profissional da docência? Os enfermeiros possuem critérios elegíveis de formação docente durante a graduação de enfermagem ou nos cursos de formação docente? Nesse contexto, optamos por realizar uma pesquisa do tipo O Estado da Arte, a partir de Romanowski. Realizamos um movimento de busca por produções brasileiras no Banco de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos da CAPES. Identificamos 50 produções que nos oportunizou uma discussão sobre a Constituição Docente do Enfermeiro a partir da formação para o exercício profissional no Ensino Técnico e Superior e a partir da própria prática docente do Enfermeiro Professor. Trazemos com esse estudo, indicativos de que a Constituição Docente do Enfermeiro a partir da formação se dá por meio da licenciatura em enfermagem ou através de programas de	AGNELLI, Jeferson Cesar Moretti	Universidade Federal de São Carlos	2017

		pós-graduação. A constituição a partir da prática docente se dá por meio dos saberes experienciais e da formação inicial para a docência. Entendemos, contudo que a constituição do enfermeiro é multifacetada, tomando como caminhos possíveis os programas de formação pedagógica (tanto inicial como continuada) bem como o caminho da própria prática docente.			
Produção 06	TRAJETÓRIAS DE ENFERMEIROS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO TOCANTINS – UNITINS, POLO DE AUGUSTINÓPOLIS – TO	A presente dissertação analisa as trajetórias e experiências dos enfermeiros docentes na Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS. Teve como finalidade construir uma compreensão de como os enfermeiros professores, que compõem o quadro docente do curso de Enfermagem dessa instituição, vêm se tornando docentes. Também visa a entender: como e por que eles permaneceram atuando na docência; como vêm construindo suas trajetórias e experiências docentes; e como se deu a inserção profissional. O trabalho identifica os processos formativos e as aprendizagens nas trajetórias dos docentes, bem como as políticas de formação inicial e continuada, além de abordar as contribuições e as lacunas atinentes à docência nesse contexto. Também contextualiza a instituição e os sujeitos da pesquisa, além de apresentar conceitos sobre formação do professor, identidade profissional, políticas de formação em Enfermagem, trajetórias e experiências docentes. Os autores mais utilizados são: Pimenta, (2000), Dubar, (2005), Tardif, (2012), Masetto, (2012), Pinhel e Kurcgant, (2007), Rodrigues e Mendes Sobrinho (2006), Cunha, (2010), Soares e Cunha (2010) e Veiga (2002). A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, do tipo descritiva. Como técnica de produção de dados, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas, com apoio de um roteiro de perguntas abertas; e um questionário. Esses dados foram submetidos à análise de conteúdo. Percebeu-se, através dos resultados, que a maioria dos entrevistados são mulheres formadas há menos de dez anos. Além disso, prevalece o mestrado como escolaridade da maioria dos participantes, cuja vida foi marcada por muitos momentos de desafios. As experiências na condição de acadêmicos os motivaram a ingressar em programas de pós-graduação stricto e lato sensu. Nesse âmbito, todos compreendem de maneira similar a necessidade de qualificação para uma boa prática educativa; recebem formação continuada didático-pedagógica; relatam que não foi fácil o início da carreira docente; e descrevem os diversos aprendizados com a prática da docência, destacando especialmente o aprender a “ser professor”. De modo geral, a presente pesquisa indica que as qualificações necessárias à docência são perpassadas por conhecimentos científicos, técnicos e sociais.	GOMES, Cristiana Maria de Araújo Soares	Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS,	2019

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

