



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC  
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL DOCENTE**

**MÁRCIA JAÍNNE CAMPELO CHAVES**

**O SER ENFERMEIRO E O SER DOCENTE: ENTRELINHAS DOS DISCURSOS E  
SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO**

**MOSSORÓ**

**2021**

MÁRCIA JAÍNNE CAMPELO CHAVES

O SER ENFERMEIRO E O SER DOCENTE: ENTRELINHAS DOS DISCURSOS E  
SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Meyre-Ester Barbosa de Oliveira.

MOSSORÓ

2021

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei n° 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei n° 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

### **Catálogo da Publicação na Fonte.**

#### **Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

C512s Chaves, Márcia Jaíne Campelo

O SER ENFERMEIRO E O SER DOCENTE: ENTRELINHAS DOS DISCURSOS E SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO. / Márcia Jaíne Campelo Chaves. - Mossoró, 2021.

177p.

Orientador(a): Profa. Dra. Meyre Ester Barbosa de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Enfermeiro-professor. 2. Formação em Enfermagem. 3. Proposta Curricular. 4. Discursos. 5. FAEN/UERN. I. Oliveira, Meyre Ester Barbosa de. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

Márcia Jaíne Campelo Chaves

O SER ENFERMEIRO E O SER DOCENTE: ENTRELINHAS DOS DISCURSOS E  
SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 29 / 10 / 2021 .

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Meyre-Ester Barbosa de Oliveira  
Orientadora – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

---

Profa. Dra. Márcia Betânia de Oliveira  
Membro interno – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

---

Profa. Dra. Moêmia Gomes de Oliveira Miranda  
Membro interno – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

---

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa  
Membro externo – Universidade Estadual do Ceará – UECE

---

Prof. Dr. Zacarias Marinho  
Membro interno (Suplente) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

---

Prof. Dr. João Bosco Filho  
Membro externo (Suplente) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Dedico essa dissertação a Deus e, com todo amor, aos meus pais, Manoel Barreto Chaves e Jandira de Lima Campelo Chaves (*ambos in memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me ajudar a crer na força maior que existe na terra: a fé; pela dádiva da vida, mesmo em dias tão difíceis poder sentir o amor emanado a mim pelos simples gestos de alegria e esperança; por colocar, em meu caminhar, pessoas que seguraram em minhas mãos, lembrando-me a minha força e a singularidade do viver.

Agradeço aos meus pais, onde estiverem, Manezim e Jandira (um caminhoneiro alfabetizado e uma professora especialista), pela minha educação em todos os sentidos, por terem me deixado caminhar de forma humana, autêntica, forte, resiliente e humorada; por não só me deixarem sonhar, mas também aprender a realizar. Onde estiverem, meu amor e minhas saudades!

Agradeço a minha orientadora, Meyre-Ester, pela escolha mútua, pela partilha, pelas (re)orientações do percurso, além das oportunidades, inclusive de reconstrução, ofertadas a mim; pelas inquietudes provocadas com sua inteligência, afetuosidade e preocupação. Agradeço a Deus, também, por esse encontro, repleto de conversas, risadas e sinceridade; por cada obstáculo enfrentado, pela confiança dada e por sempre esperar que o título de mestre iríamos conquistar!

Estendo, também, como muito carinho e afeto, ao meu companheiro de profissão, de caminhada acadêmica e de orientações, Leonardo Agostinho. Por todas as vezes que conversamos, desabafamos, rimos, choramos, trocamos aprendizados e pela dupla que formamos. Agradeço a você por ser exatamente como és, um amigo! Sou imensamente grata pelo que construímos. Este trabalho tem muito de você.

Agradeço à banca, que, hoje, se reúne, para lançar suas ponderações frente às minhas possibilidades.

A Márcia Betânia, conterrânea que conheci como professora no POSEDUC, onde pude perceber e compartilhar de sua inteligência, simpatia, compreensão e firmeza ao ensinar. Sou grata por tê-la conhecido neste caminhar!

A Moêmia Gomes, pessoa que conheci por meio dos seus alunos-enfermeiros e admiradores, enfermeira e defensora do SUS, que és. Inteligentíssima e pontual em suas falas. Considero-me uma “cria” do seu ensinar, que perpetua e ecoa para além da FAEN/UERN.

A Elane Barbosa, pessoa que conheci na graduação em enfermagem como minha professora/orientadora, que se tornou colega de trabalho e uma amiga sincera. Sua inteligência, ética, moral, educação e ação docente como enfermeira são inigualáveis. Agradeço a você por ter visto além do que nem eu via lá no início, por ter me apresentado o

POSEDUC e o Mestrado em Educação como possibilidade formativa, também para a enfermagem, além de ter me enviado o edital do mestrado e incentivado, desde o início, esta caminhada. Obrigada pela partilha da nossa amizade-irmandade! Você é muito importante nesta caminhada.

A Zacarias Marinho, professor que conheci através do GEPCE; percebi sua gentileza e agradeço seu olhar para além, com suas inteligentes ponderações nas discussões.

A João Bosco, o qual conheci num dia demasiadamente humano de apresentação de trabalho, compartilhando formação. Pessoa admirável para além do enfermeiro, docente e psicólogo que és, com suas falas sempre atemporais, afetuosas, poéticas e alegres.

Meu agradecimento, de todo coração, à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e ao POSEDUC, pelas oportunidades de ser discente, bolsista, líder de turma, representante do programa, participar de discussões nos colegiados que foram pertinentes e importantes para minha formação. Agradeço a oportunidade de ser Mestre em Educação! Pelos docentes que conheci e pelo aprendizado de forma genuína e grandiosa. E não só ao programa, mas também estendo este agradecimento ao coordenador e professor Júlio e ao vice e professor Allan, ambos pela sua inteligência, gentileza e a partilha da escuta nas reuniões e fora delas. Como também estendo a Adiza, que sempre foi solícita e resolutiva com todas as minhas demandas e da minha turma, desde a inscrição até a conclusão deste sonho; você foi e é essencial neste processo formativo.

Agradeço à CAPES pela disponibilidade da bolsa, por ter financiado meu sonho, minhas publicações, meus eventos, minha pesquisa e até a minha saúde, pela possibilidade de em meio a uma pandemia, quando, infelizmente, tantos faleceram, o medo alastrou e levou tantos sonhos, eu pude ficar em casa, cuidando da minha saúde (mesmo querendo muito largar tudo e ir ajudar meus colegas enfermeiros), de forma não tão amena, escolhi caminhar como enfermeira-pesquisadora! Isso corroborou para que eu me voluntariasse para vacinar o povo mossoroense, então pude experienciar a alegria de levar esperança a tantos olhos e corações por meio da ciência, da enfermagem e do SUS, observando, ainda, a potencialidade do caminhar da/desta pesquisa.

Minha estima ao meu querido Grupo de Pesquisa, extremamente importante para as discussões formativas, o GEPCE, pelas reuniões, estudos e trocas em nossas tardes, que foram de muita valia. A todos que conheci e tenho muito carinho pela forma afetuosa que me receberam. Saudades dos nossos cafés e conversas.

Agradeço à turma de mestrado de 2019, essa que perpassou muitos contextos e ressignificou o caminhar da educação e da pós-graduação do POSEDUC e UERN.

Partilhamos algumas boas risadas, lamentações, todos em suas singularidades contribuíram para que chegássemos ao dia de hoje.

Agradeço à minha família de sangue e de coração, por ter sido refúgio, alegrias e por ter alimentado a minha vida de tantos afetos; por não me deixar desanimar, fazendo-me sempre compreender a minha força, fé e todas as minhas possibilidades.

Agradeço aos meus amigos, aos que eu já tinha e aos que conheci nesta caminhada, que vibraram com cada conquista, além de emanarem força e carinho para a concretização deste sonho.

Agradeço, imensamente, aos que participaram da pesquisa, de forma direta ou indireta, contribuindo com esta caminhada de sonhos e possibilidades. Este trabalho é da comunidade acadêmica, é da saúde, é da enfermagem, é da educação, é de todxs!

**Sou eternamente grata!**

### **Nas impossibilidades, possibilidades.**

Eu vim lá do interior do Ceará,  
de Tabuleiro do Norte pra especificar.  
Vim sozinha de família,  
e com uma bagagem cheia,  
principalmente de resiliência, de vontade  
e de um bocadinho de saudade.  
Ainda trouxe algumas vivências, experiências, afetividade,  
e curiosidades, pra entrar nas terras potiguares.  
Vim pela enfermagem, pela educação, vim para trabalhar,  
mas movida pelo sonho, resolvi ficar.  
Nos entrelugares, descobri oportunidades.  
Me deram uma nova chance,  
me perguntando se podíamos recomeçar,  
quem sabe até transformar!  
Caminhar e pesquisar sobre chãos que eu ainda iria me conectar,  
mesmo já tendo ouvido falar...  
Joguei com o tempo,  
joguei com as histórias  
e num jogo de cartas nada marcadas,  
a estória resolvi usar,  
chamando Alice para brincar...  
Adentrei em tocas, passei por jardins,  
chorei até virar mar...  
Velejei, deixei o vento levar...  
Naufraguei.  
Quase me afoguei. E reaprendi a nadar...  
Voltei a caminhar por superfícies,  
e observei que poderia entrelaçar:  
Enfermagem e educação – era sobre o que eu queira falar.  
Lembrando da estória de *Alice*, que não parava de buscar,  
tentei entender os contextos, as políticas, os currículos,  
as disputas sobre os discursos  
e os sentidos de enfermeiro que queria se formar...  
Questionei-me!  
Sempre estou a me indagar, pra tentar entender:  
Questões infundáveis pra compreender o formar.  
Ser enfermeiro ou ser docente?  
Uma questão que antes era particular...  
Virou texto, rima, poesia, experiência... Muitas páginas pra falar.  
Nas impossibilidades de me formar, de ser mestre, percebi que me  
constitui:  
Como pessoa e como *enfermeira-professora*.

(Márcia Jaíne Campelo Chaves)

## RESUMO

Do entrelace do ser professor e do ser enfermeiro, emergem alguns questionamentos, dentre estes: como vem ocorrendo a formação do enfermeiro para a docência? Partindo desse pressuposto, esta pesquisa foi realizada com o intuito de refletir acerca dos caminhos que envolvem a formação do *enfermeiro-professor*, no âmbito da Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FAEN/UERN), articulada às mudanças e disputas que circundam a proposta curricular de 2019, que aprovou a retirada da licenciatura do curso de graduação em enfermagem. A proposta curricular de 2014 apresentava duas habilitações em concomitância: o Bacharelado e a Licenciatura em enfermagem. Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo geral: compreender os processos formativos do enfermeiro para a docência a partir da análise dos discursos e dos significados da proposta curricular da FAEN/UERN, e, como objetivos específicos: identificar como os momentos discursivos e os significados da formação do enfermeiro-professor são produzidos; entender a (re)contextualização das propostas curriculares do curso de Enfermagem da FAEN/UERN; e, por fim, refletir sobre os discursos e significados desvelados acerca das singularidades da formação do enfermeiro e os (des)caminhos para a docência. Trata-se de investigação qualitativa, cujos dados foram obtidos dos discursos tecidos nos currículos de 2014 e 2019, e das entrevistas semiestruturadas com as docentes e os questionários aplicados com os discentes do curso, ambos com questões abertas, realizados após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e o consentimento dos participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para a análise dos dados, articularam-se elementos da Teoria do Discurso de Laclau, e Laclau e Mouffe, com autores das áreas da educação e da enfermagem que abordam sobre currículo e formação, com os discursos emergentes das propostas curriculares da FAEN/UERN e as falas dos sujeitos. Partindo dos jogos de interesse existentes nessas práticas discursivas, fez-se uma alusão à estória e às aventuras de “*Alice no país das Maravilhas*”, de Lewis Carroll, tornando o caminhar da pesquisa mais poético e menos denso. O caminhar formativo e profissional da enfermagem tem uma trajetória permeada por recontextualizações que influenciam na sua constituição, por isso a necessidade de pensar como a proposta curricular da FAEN/UERN produz e reproduz sentidos e significados nas relações de disputas e poder. Os resultados propiciaram, a partir das práticas discursivas entre autores, documentos e participantes, que os marcos teóricos formativos para o *enfermeiro-professor* podem estar ocultos nas relações, na construção e na produção formativa. Esse distanciamento ocasionado pelos jogos de poder em volta da mudança curricular pode ser dado pela busca de um perfil de enfermeiro almejado, articulado aos contextos do mercado trabalho. Necessita-se, portanto, que mais pesquisas e estudos que adensam sobre essas perspectivas sejam realizados, de modo que possam potencializar ou permitir a compreensão dos caminhos ou descaminhos da formação do enfermeiro para a docência.

**Palavras-chave:** Enfermeiro-professor. Formação em enfermagem. Proposta curricular. Discursos. FAEN/UERN.

## ABSTRACT

From the intertwining of being a teacher and being a nurse, some questions emerge, among them, how has the training of nurses for teaching been taking place? Based on this assumption, this research was conducted with the intention of reflecting on the paths that involve the training of the nurse-teacher, in the context of the School of Nursing of the Rio Grande do Norte State University (FAEN/UERN), articulated with the changes and disputes surrounding the 2019 curriculum proposal, which approved the removal of the undergraduate degree in Nursing. In the 2014 curricular proposal, it presented two concomitant qualifications: the Bachelor's Degree and the Bachelor's Degree in Nursing. Thus, this research aims to understand the formative processes of nurses for teaching, from the analysis of the discourses and meanings of the curriculum proposal of FAEN/UERN. As specific objectives: to identify how the discursive moments and the meanings of the training of the nurse-teacher are produced; to understand the (re)contextualization of the curricular proposals of the nursing course of the FAEN/UERN and, finally, to reflect on the discourses and meanings unveiled about the singularities of nursing training and the (dis)paths to teaching. This is a qualitative research, whose data were obtained from the discourses woven into the 2014 and 2019 curricula, and from the semi-structured interviews with the teachers and the questionnaires applied to the course students, both with open-ended questions, carried out after the approval of the Research Ethics Committee and the consent of the participants, through the Informed Consent Form (ICF). For data analysis, we articulated elements of Laclau's Discourse Theory, and Laclau and Mouffe, with authors from the areas of Education and Nursing who deal with curriculum and training, with the discourses emerging from the curriculum proposals of FAEN/UERN and the speeches of the subjects. Based on the games of interest existing in these discursive practices, an allusion was made to the story and the adventures of "Alice in Wonderland", by Lewis Carroll, making the research journey more poetic and less dense. The formative and professional journey of nursing has a trajectory permeated by recontextualizations that influence its constitution, thus the need to think about how the curriculum proposal of FAEN/UERN produces and reproduces senses and meanings in relations of disputes and power. The results provided, from the discursive practices among authors, documents and participants, that the theoretical formative frameworks for the nurse-teacher may be hidden in the relationships, in the construction and in the formative production. This distancing caused by the power games around the curricular change may be given by the search for a desired nurse profile, articulated to the contexts of the labor market. It is necessary, therefore, that more research and studies be conducted that deepen these perspectives, so that they can enhance or allow the understanding of the paths or other paths of nurse education for teaching.

**Key-Words:** Nurse-teacher. Nursing education. Curriculum proposal. Discourses. FAEN/UERN.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Descritores utilizados para a seleção dos trabalhos (dissertações e teses), com a exposição das temáticas identificadas, o quantitativo geral, especificando o número de dissertações e teses e o de trabalhos selecionados, Mossoró/RN, 2020 .....	67
Quadro 02. Lista de títulos dos trabalhos selecionados para cada descritor nas buscas na BDTD, Mossoró/RN, 2020 .....	69
Quadro 03. Relação geral do corpus deste Estado da Arte, de acordo com o autor e ano de publicação, título, tipo de trabalho e objetivo, Mossoró-RN, 2020 .....	75
Quadro 04. Componentes curriculares de caráter obrigatório e optativo com implicação para formação do enfermeiro-professor na Proposta Pedagógica Curricular (PPC) da FAEN/UERN de 2014, Mossoró-RN, 2021 .....	107
Quadro 05. Componentes curriculares de caráter obrigatório e optativo com implicação para formação do enfermeiro-professor na Proposta Pedagógica Curricular (PPC) da FAEN/UERN de 2019, Mossoró-RN, 2021.....	108
Quadro 06. Detalhamento da ementa dos componentes curriculares de caráter obrigatórios e optativos do currículo de 2014 e de 2019 e a análise acerca da contribuição para a formação do enfermeiro-professor na FAEN/UERN, Mossoró-RN, 2021 .....	109
Quadro 07. Detalhamento da ementa dos componentes curriculares de caráter obrigatório e optativo do PPC do ano de 2019 e a análise acerca da contribuição para a formação do enfermeiro-professor na FAEN/UERN, Mossoró-RN, 2021 .....	111

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01. Tipos de pesquisas abordadas no levantamento dos trabalhos deste Estado da Arte, Mossoró-RN, 2020 .....	73
Gráfico 02. Abordagens de pesquisas dos trabalhos deste Estado da Arte, Mossoró-RN, 2020 .....	74
Gráfico 03. Instrumentos utilizados para a coleta de dados nos trabalhos analisados neste Estado da Arte, Mossoró-RN, 2020 .....	74

## LISTA DE SIGLAS

ABEn – Associação Brasileira de Enfermagem  
ACS – Agente Comunitária de Saúde  
ACC – Atividades Acadêmicas Complementares  
AIDS – Acquired Immunodeficiency Syndrome  
AM – Amazonas  
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem  
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética  
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa  
CES – Câmara de Educação Superior  
CH – Carga Horária  
CNE – Conselho Nacional De Educação  
CNS – Conselho Nacional de Saúde  
CR – Crédito  
COFEN – Conselho Federal de Enfermagem  
COREN – Conselho Regional de Enfermagem  
COVID-19 – Doença do Corona Vírus 2019  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DCN/ENF – Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Enfermagem  
DCNENF – Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Enfermagem  
DPD – Desenvolvimento Profissional Docente  
EaD – Educação a Distância  
ECS – Estágio Curricular Supervisionado  
EEAN – Escola de Enfermeiras Anna Nery  
EESVP – Escola de Enfermagem São Vicente de Paulo  
EEUFMG – Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais  
ESEM – Escola Superior de Enfermagem de Mossoró  
ESF – Estratégia Saúde da Família  
ESUFRN – Escola de Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
FAEN – Faculdade de Enfermagem  
FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz

FUERN – Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
FUNCITEC – Fundação para o Desenvolvimento da Ciência e da Técnica  
FURRN – Fundação Universidade Regional do Rio Grande do Norte  
FVJ – Faculdade do Vale do Jaguaribe  
GEPCE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Ensino  
HIV – Human Immunodeficiency Virus  
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia  
ICN – Conselho Internacional de Enfermagem  
IES – Instituição de Ensino Superior  
IES – Instituições de Ensino Superior  
JOUERN – Jornal Oficial da FUERN  
LDB – Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
MS – Ministério da Saúde  
NDE – Núcleo Docente Estruturante  
OMS – Organização Mundial de Saúde  
OPAS – Organização Panamericana da Saúde  
PPC – Proposta Pedagógica Curricular  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
POSEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PSF – Programa de Saúde da Família  
RIESup – Revista Internacional de Educação Superior  
RN – Rio Grande do Norte  
RS – Representações Sociais  
RSB – Reforma Sanitária Brasileira  
RU – Reforma Universitária  
SARS-CoV-2 – Síndrome Respiratória Aguda Grave - Corona Vírus  
SENADEN – Seminários Nacionais de Enfermagem  
SESu – Secretaria de Educação Superior  
SUS – Sistema Único de Saúde  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UECE – Universidade Estadual do Ceará  
UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UNITINS – Universidade Estadual do Tocantins

URRN – Universidade Regional do Rio Grande do Norte

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	17
2	ENTRE CAMINHOS, CONTEXTOS E UMA ALUSÃO AO “PAÍS DAS MARAVILHAS” .....	25
2.1	<i>A curiosidade de entrar na toca: o contexto da pesquisa e o compreender-se pesquisador</i> .....	26
2.2	<i>“País da Enfermagem”</i> : caminhando pela história .....	31
2.3	<i>A tentativa de olhar para além da fechadura: por entre os jardins da Faculdade de Enfermagem (FAEN) de Mossoró/RN</i> .....	44
2.4	<i>Será hora do chá?: para conversarmos sobre as teorias curriculares na enfermagem</i> .....	52
3	“O INSTIGANTE SORISSO DO GATO DE CHESHIRE”: UM ESTADO DA ARTE SOBRE FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO PARA A DOCÊNCIA .....	61
3.1	Sentidos e significados dos processos formativos do <i>enfermeiro-professor</i> : um estado da arte (2010-2019) .....	61
3.2	A saga da busca: o percurso metodológico .....	65
3.3	O Estado da Arte: fundamentação teórico-metodológica e sua análise contextual .....	70
3.4	Abordagens que envolvem os processos formativos do <i>enfermeiro-professor</i> ....	76
3.5	As discussões sobre formação e docência nas pesquisas em enfermagem .....	81
4	QUAIS CAMINHOS SEGUIR? TRAÇANDO A METODOLOGIA .....	83
4.1	Significando os caminhos: entre o jogo e os jogadores .....	93
4.2	Contextualizando as cartas .....	96
5	ENTRELUGARES DO ENFERMEIRO-PROFESSOR: TESSITURA DOS DISCURSOS E SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO .....	101
5.1	<i>Jogo de cartas nada marcadas: nas (entre)linhas dos documentos que envolvem os processos formativos do enfermeiro-professor</i> .....	102
5.2	<i>Para além da disputa em jogo: a formação do enfermeiro-professor na proposta curricular da FAEN/UERN</i> .....	118
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	141
	REFERÊNCIAS .....	146
	APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ANÁLISE DE DADOS	

<b>DOCUMENTAL .....</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO PARA CONSTRUÇÃO DE DADOS EMPÍRICOS COM OS DOCENTES .....</b>	<b>166</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO PARA CONSTRUÇÃO DE DADOS EMPÍRICOS COM OS DISCENTES .....</b>	<b>169</b>
<b>APÊNDICE E – CARTA DE ANUÊNCIA .....</b>	<b>171</b>
<b>APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO E USO DE ÁUDIO E IMAGEM .....</b>	<b>172</b>
<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA .....</b>	<b>173</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Atentas, então, silenciosas,  
Ouvem, com delícia,  
As aventuras maravilhosas  
Da menina fictícia  
Que fala com bichos rosas,  
Dando trela à notícia.  
E quando, da imaginação,  
Chegava o poço ao fim,  
Pressentindo minha intenção  
De protelar o festim,  
“Agora mais, mais tarde não!”,  
Bradavam para mim.  
E assim nossa história crescia  
Como cresce uma Família:  
Um conto do outro surgia  
No País da Maravilha.  
“Para casa!”, que sol já descia,  
P’ra casa aponta a quilha.  
Alice, que a fábula conte  
Teu roteiro gigante  
Como um sonho, ou o horizonte  
Registrado no instante.  
Que seja coroado tua frente.  
Numa terra distante.*

*Poema introdutório à obra "Alice no País das Maravilhas" denominado a "tarde dourada", escrito em 1862. Lewis Carroll escreve sobre a tarde que passara com as três irmãs Liddell, em um passeio de barco a remo no rio Tâmisa e onde inicia sua fantasia sobre o "País das Maravilhas" (2019, n.p.).*

A tentativa de escrever ou descrever algo não pode ser considerada uma tarefa simples, concebida na premeditação de que o outro vá, de fato, compreender o que se quer comunicar na sua integralidade. Chegarmos a este pensamento, ainda, é um processo construtivo, diário, intermitente, de idas e vindas contínuas, o que demanda tempo, assim como percebemos que estamos a olhar para os aprendizados que julgamos valiosos; ou sobre as concepções formadas e/ou adquiridas que ponderamos ser absolutas, inclusive acerca das ideias que cogitamos únicas, reais e inovadoras. Isso perpassa pela compreensão de um processo de subjetividade e ressignificação constante, de reflexividade, de tal modo como dos caminhos que se desvelam, humana e profissionalmente. E/ou por que não a partir do entrelace, dos entrelugares<sup>1</sup> desses caminhos?

Diante dessa perspectiva, o presente estudo desenvolve-se na linha de pesquisa: *Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente*, que integra o Programa de Pós-Graduação em Educação, nível Mestrado, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

---

<sup>1</sup> Tentamos, neste estudo, uma aproximação com o “olhar entre” e com o “olhar para além” do que se demonstrava posto nas produções discursivas e nas discussões que nos propomos, compreendendo a flutuação de sentidos e significados produzidos no caminhar.

- POSEDUC/UERN, com área de concentração em *Processos Formativos em Contextos Locais*.

Assim, quando nos reportamos para os mais diversos campos: educação, saúde, política, história e cultura, envoltos nas perspectivas das pesquisas e dos estudos relacionados à educação e à saúde, torna-se perceptível a multiplicidade de informações e caminhos ainda a serem construídos e reconstruídos. Ao perpassar sobre a reflexão de questões e problemáticas que surgem de indagações advindas de vivências e percursos formativos e/ou profissionais, eclode a aspiração para a pesquisa, por conseguinte a pretensão de debruçar-se sobre estas. Com isto, Oliveira (2016) ajuda a compreender que emerge, muitas vezes, do cotidiano do pesquisar e do pesquisador, algo que venha a se tornar o seu objeto de estudo. Nesse sentido, surgem nuances sobre a possibilidade dos caminhos, dos debates, da compreensão, da investigação, da discursividade, os quais compreendem Fischer (2001) e Oliveira e Frangella (2017) sobre a ideia de que os discursos podem produzir os objetos de investigação e/ou realidade.

Imbuído desse sentido, partimos da perspectiva reflexiva de que, no exercício da docência, há possíveis “saberes específicos”, o que perpassa não só as habilidades para expressar os conteúdos relativos à área de atuação profissional, mas também, igualmente, as habilidades exercidas pela compreensão dos saberes pedagógicos, instigando o questionamento sobre esses “saberes”, sua existência e como são compreendidos na formação de professores.

Além disso, passamos a pensar sobre os docentes oriundos da área da saúde, que, em sua grande maioria, são formados em cursos de Bacharelado, os quais não contemplam, em seus processos formativos, os aspectos epistemológicos e metodológicos do *ser professor*, isto é, a preparação para o exercício dos saberes pedagógicos em sala de aula. Sendo assim, refletimos que é preciso pensar em estratégias que propiciem uma formação voltada para a área da educação, em particular sensibilizando os alunos, ainda na graduação, para a necessidade de uma formação pedagógica para o exercício e a responsabilidade da docência.

Ao pensarmos que, para o exercício da docência, como ponderam Lima (1994), Pimenta e Anastasiou (2005) e Therrien (2014), há a necessidade de construir habilidades e saberes relacionados à área específica de atuação bem como os saberes pedagógicos, começamos a refletir sobre o processo de formação do enfermeiro que exerce a docência, ou seja, imbricou-se na premissa de que apenas o domínio dos conhecimentos técnico-científicos não é o suficiente para *ser professor*.

Esta pesquisa não se reporta somente ao domínio ou às habilidades inerentes ao

exercício dos conhecimentos didático-pedagógicos que propiciem a vivência teórico-metodológica a qual permeia os processos de ensino-aprendizagem, no que envolve o *saber ensinar e/ou saber aprender*, mas também se propõe a enveredar pela compreensão: do conhecido/desconhecido; dos caminhos/descaminhos que envolvem o ato docente; das entrelinhas e os entrelugares dos processos formativos; daquilo que não se alcança a “olho nu” ou aos sentidos táteis; do que permeia a produção e a recontextualização da proposta curricular; e, até mesmo; do que concerne à compreensão humana, na tentativa de autorizar-se ou desautorizar-se a pensar sobre as perspectivas que vão além do que já é posto, pré-estabelecido, já estudado, pesquisado ou escrito.

Entretanto, quando se reporta para a formação inicial do enfermeiro para a docência, há poucos cursos que ainda mantêm, em sua proposta curricular, a modalidade da Licenciatura. Conforme pesquisa realizada no site do Ministério da Educação – MEC, no ano de 2020, nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, há referência à oferta de 1.143 cursos de bacharelado em enfermagem em atividade, porém apenas nove cursos possuem, em concomitância, a disponibilidade da licenciatura neste curso (BRASIL, 2020). Além disso, constitui-se em número ínfimo diante da necessidade de base teórico-metodológica-epistemológica para a formação inicial para esta área, tendo em vista que o enfermeiro atua não só na docência em nível superior, mas também no âmbito do ensino técnico, na formação dos técnicos de enfermagem.

Percebemos, então, que a oferta de cursos de Graduação, que são concomitantes, isto é, bacharelado e licenciatura em enfermagem vem, gradativamente, sendo suprimida. Isso fez com que indagações surgissem sobre a seguinte situação: a indicação de retirada da licenciatura nos cursos de enfermagem será uma imposição ou apenas uma nova proposta curricular de formação do enfermeiro? Que discursos e sentidos estão levando a esse processo de supressão?

Sob essa perspectiva, tomamos como referência o caso do curso de graduação em enfermagem da Faculdade de Enfermagem – FAEN da UERN, campus central de Mossoró/RN, o qual, até o ano de 2020, concomitantemente, ofertava esse curso em bacharelado e em licenciatura. No entanto, a partir de projetos e discussões sobre o processo formativo do enfermeiro dentro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) da FAEN/UERN, ocorreu a proposição da retirada de disciplinas obrigatórias da modalidade da licenciatura em enfermagem, acarretando na reformulação do Projeto Pedagógico de Curso, em 28 de maio de 2019, sendo homologada a sua aprovação, publicada em 14 de janeiro de 2020, no Jornal

Oficial da FUERN<sup>2</sup> (JOUERN), passando a ser apenas um curso de bacharelado. Em contraponto, nos municípios de Paus dos Ferros e Caicó, onde há campus avançados da UERN, ainda ocorre a oferta das duas modalidades para a graduação em enfermagem.

A situação despertou atenção e preocupação ainda mais sobre essa temática, visto que essa decisão parece caminhar na contramão das atuais discussões sobre a formação do *enfermeiro-professor* (CARRASCO, 2009; SILVA, 2015; SPESSOTO, 2018). Isso porque, ao invés de intensificar os estudos e incentivar a formação acerca do aprender a ensinar, tem-se, mesmo que implicitamente, a defesa de que, para exercer a docência em enfermagem, é o suficiente a habilidade da *expertise* da área, ou seja, dos conhecimentos técnico-científicos, específicos do *ser enfermeiro*.

Argumentamos que esse processo de discussão acerca da permanência ou da extinção dos cursos de licenciatura em diversas áreas do saber e, neste caso em particular, da enfermagem perpassa os debates acerca do currículo. Como afirma Silva (1999) e Lopes e Macedo (2011), o currículo é um território de tensões, disputas, poderes; logo, de multiplicidade de percepções, concepções e propostas, que carregam visões de mundo, valores, perspectivas sobre educação, formação e docência.

Neste trabalho, buscamos uma aproximação com a perspectiva do pós-estruturalismo, que estimula, produz as multiplicações, ressignifica e invenciona outros sentidos e significados, despreendendo-se das pretensões e concepções de totalidade, compreendendo seus limites e possibilidades. Portanto, Dal'Igna (2013) pondera, a partir dos pensamentos de Foucault, que pesquisar nessa perspectiva pós-estruturalista

[...] significa problematizar o que é dito e pensado sobre um determinado tema, tanto aquilo que pode ser tomado como falso, errado ou inadequado, quanto e, sobretudo, o que pode ser compreendido como verdadeiro, certo ou adequado. Além disso, implica uma problematização do próprio pensamento. (DAL'IGNA, 2013, p. 201)

Assim, depreendemos que a análise de uma proposta curricular pode auxiliar na reflexividade e compreensão acerca de como se vem dando a formação do enfermeiro para a docência, caminhando envolto da compreensão pós-estruturalista entrelaçada nas perspectivas dos discursos e significados que podem ser produzidos nos ensejos dos processos formativos. Nessa discussão, Oliveira (2016, p. 41) remete que estas abordagens voltadas para os “campos do currículo adotam uma postura antirrealista, defendendo a ideia de que a linguagem não representa o mundo, mas o constitui”. Juntamente com isto, Laclau (1993) concede a reflexão de que a linguagem provoca a possibilidade de concepção de significância (entendimentos,

---

<sup>2</sup> Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

compreensões) para todas as inter-relações e entrelugares dos contextos escritos, falados, práticos, ou seja, todo o processo discursivo.

Sobre isso, os autores Macedo (2019) e Axer e Ferreira (2016) ponderam que é pertinente pensar nas permissões que os professores e educadores dão a si mesmos, isto é, autorizam-se de algo que, às vezes, parece distante da sua prática: serem produtores/construtores/atualizadores das propostas curriculares, dando feição e forma, permitindo-se ir além de algo documental e já posto. Corroborando com esses pensamentos, Macedo (2019) ainda demonstra, em seus estudos sobre o currículo, que este quando é concebido e praticado como um “artefato burocrático prescrito” e imutável, “não perspectivam o fato de que o currículo se dinamiza na prática educativa como um todo e nela assume feições que o conhecimento e a compreensão do documento por si só não permitem elucidar” (Idem, p. 26).

Portanto, ante esses pensamentos sobre o currículo, percebemos que o campo vive em constantes impermanências e mutações, instigando-nos sobre as complexidades e reflexões do que envolve as propostas curriculares e as disputas para entender, esclarecer ou definir os significantes e significados que envolvem a formação e o processo formativo, mesmo compreendendo que esta será sempre provisória e inconstante, remetendo que os discursos, além destes, também são produtores, negociadores, articuladores de sentidos e significados (OLIVEIRA; FRANGELLA, 2017).

Ante esse panorama, formulamos o seguinte questionamento como norteador desta pesquisa: quais discursos são tecidos sobre a formação do *enfermeiro-professor* na Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FAEN/UERN? Partiremos da análise da prática discursiva em volta das propostas curriculares de 2014 e 2019 articulada com os diálogos com docentes e discentes do curso de enfermagem da FAEN/UERN.

Consideramos pertinente, neste momento, justificar, nesta pesquisa, a utilização do termo *enfermeiro-professor/enfermeira-professora* ou *enfermeiro-docente/enfermeira-docente*. Nas duas últimas décadas, alguns autores, tais como Carrasco (2009) e Furlanetto e Arruda (2012), investigam a docência em enfermagem. Assim, apontam a necessidade de que, ao inserir-se no universo docente, o enfermeiro necessita ter formação pedagógica. Nesse contexto, emerge a proposição da união das duas palavras num só termo: *enfermeiro-professor*, com a finalidade de destacar que é preciso valorizar tanto a formação para a esta área quanto a formação docente e/ou pedagógica.

Por discurso, entendemos, a partir da teoria de discurso de Ernesto Laclau sob as

leituras de Mendonça e Rodrigues (2008), que

Discurso é uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal. Discurso é prática – daí a ideia de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas. O social, portanto, é um social significativo, hermenêutico. Não aparece como algo a ser simplesmente desvendado, desvelado, mas compreendido a partir de sua miríade de formas, das várias possibilidades de se alcançar múltiplas verdades, note-se, sempre contingente e precária. (MENDONÇA; RODRIGUES, 2008, p. 13-14)

A partir das ideias de Laclau (1993), Ferreira (2002) e Macedo (2019), esta investigação parte da ideia de que os significados podem ser concebidos de forma relativa, híbrida, partindo dos entendimentos, das compreensões acerca das percepções dos signos linguísticos dos contextos sociais, realidades, culturas, história, política. Como do ponto de vista do pós-estruturalismo, o contexto e a realidade não são estáticos ou unitários, ou seja, não são os mesmos para todos e todo o tempo, logo os significados são diversos, variando de sujeito para sujeito, ou se alterando para o mesmo sujeito a depender do contexto temporal em que isso aconteça. Os discursos referem-se, portanto, à articulação entre palavras e ações, concretas e abstratas, materializadas e não-materializadas, construídos a partir de múltiplas verdades e perspectivas, de forma provisória e inacabada, sempre em mudanças.

Portanto, este estudo tem como o objetivo geral compreender os processos formativos do enfermeiro para a docência, a partir da análise dos discursos e dos significados da proposta curricular da FAEN/UERN. Como objetivos específicos, visa a: identificar como os momentos discursivos e os significados da formação do *enfermeiro-professor* são produzidos; entender a (re)contextualização das propostas curriculares do curso de Enfermagem da FAEN/UERN; e, por fim, refletir sobre os discursos e significados desvelados acerca das singularidades da formação do enfermeiro e os (des)caminhos para a docência.

É importante salientar que, neste estudo, trazemos uma analogia com a história de *Alice no País das maravilhas*, de Lewis Carroll, que teve sua primeira versão em 1865, mas, nesta pesquisa, precisamente, estamos usando uma versão/tradução do ano de 2019, com o intuito de permear e/ou possibilitar produções, como também ressignificações de sentidos, significados, inspirando de forma lúdica e poética a caminhada da escrita, das leituras, das compreensões, reflexões, inclusive, sendo utilizada como aporte para os pseudônimos, na preservação de identidade dos sujeitos participantes desta pesquisa.

Portanto, há uma alusão à menina *Alice* e a sua passagem pelo país neste estudo como possibilidade analógica e como potencial (re)contextualizador, na tentativa de nos ajudar a contar ou recontar as histórias, perceber as entrelinhas, compreender os entrelugares e o caminhar da formação do enfermeiro para a docência, juntamente à mudança curricular da

FAEN/UERN. Essas passagens não se darão na forma cronológica com que a estória foi escrita pelo autor, portanto optamos por ir de acordo com os contextos e com o caminhar da pesquisa, informando que os personagens escolhidos e/ou citados serão contextualizados em relação às demandas observadas e compreendidas nas escritas e interpretações.

Apostamos na potência da aproximação com os estudos de Laclau (2011) sobre a teoria do discurso e os significados permeados por *Alice* e os personagens do *País das Maravilhas*, dadas as possibilidades de se explorar variáveis interpretações dos mais diversos campos, rico em ludicidade, metáforas e símbolos. Vale ressaltar que, neste estudo, não nos detemos a um personagem fixo, atrelado a um único ponto de vista de compreensão, ou, ainda, articulado a uma prática discursiva que tente tornar único, central e estável o sentido percebido por meio dessas produções, exatamente por perceber a ação constante do processo de formação e de análises. Portanto, não alinhamos ou limitamos, por apreendermos, também, os contextos contingências, possibilitados pelas múltiplas formas de compreensões, reflexões, articulações discursivas, que propiciarão a produção de sentidos e significados que poderão transcender a leitura (a qual poderá ser uma parte, o todo ou o outro).

Com isso, caminhamos nesse entrelugar, entre utopia ou realidade na perspectiva analógica e pós-estrutural, de não se saber e/ou definir “o certo” entre as demandas da enfermagem e da docência, indo ao encontro dos questionamentos alusivos à estória, se realmente a pequena menina viveu, sonhou ou se inventou. Pois ainda há quem diga, conteste, questione do que se trata, se é de um passeio ou devaneio.

Ante esse panorama, apresentamos uma breve organização para esta pesquisa, a qual, além desta introdução e das considerações finais, contará com quatro capítulos. A seguir, será sintetizado o que se pretende apresentar em cada um deles. Em relação à segunda seção, esta se intitula de *Entre caminhos, contextos e uma alusão ao “País das Maravilhas”*, que retrata as perspectivas não só em reconhecer-se *enfermeiro-professor*, mas também pesquisador, embarcando em uma viagem pela história da enfermagem; perpassando a tentativa de conhecer e contar um pouco da história da FAEN/UERN, percebendo suas (re)contextualizações ao longo dos anos como potencialidade formadora; além de pararmos para tomar um chá e conversamos sobre o que tem se dialogado e ponderado sobre educação, teorias de currículo e formação na enfermagem.

A terceira seção, *O instigante sorriso do “Gato de Cheshire”*: *um Estado da Arte sobre formação do enfermeiro para a docência*, traz um estudo acerca das abordagens sobre a formação do *enfermeiro-professor* nos últimos dez anos, nas dissertações e teses. Já a quarta seção, denominada de *Quais caminhos seguir? Traçando a metodologia*, descreve o percurso

teórico-metodológico a ser realizado diante das inquietações investigativas e do objeto de estudo proposto, trazendo, também, uma caracterização dos caminhos e dos sujeitos que se disponibilizaram a participar deste estudo, remetendo-se aos jogos de disputa e poder existentes nessas relações, aludimos ao *jogo de cartas de baralho*, para melhor manter a privacidade e permear a produção discursiva advinda das análises.

Por fim, temos a quinta seção: *Entrelugares do Enfermeiro-Professor: entre discursos e significados da formação* e, nesta, transcorreu-se uma análise discursiva no intuito de compreender sobre os sentidos e significados produzidos e reproduzidos nas entrelinhas dos discursos dos documentos e dos sujeitos, sendo articulada uma conversação com os autores e teóricos sobre currículo e formação na educação e na enfermagem, refletindo sobre as singularidades envoltas da formação do *enfermeiro-professor*.

## 2 ENTRE CAMINHOS, CONTEXTOS E UMA ALUSÃO AO “PAÍS DAS MARAVILHAS”

–Pronto, já cumpri metade do meu plano!  
 Estou meio perdida com todas essas mudanças!  
 Eu nunca sei o que vou ser de um minuto para o outro...  
 Mas pelo menos agora voltei ao meu tamanho normal  
 e a próxima coisa a fazer é tentar entrar naquele jardimzinho adorável.  
 Mas o que será que tenho de fazer para conseguir isso?

*Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll (2019, n.p.)*

A estória da menina *Alice* e sua caminhada pelo *País das Maravilhas* faz parte dos clássicos das histórias infantis. Esse livro, no entanto, não fica restrito à faixa etária da infância ou da adolescência, perpassa gerações de leitores, ganhando ênfase pelos enigmas e considerações feitas na tentativa de elucidar os significados que são transmitidos e produzidos pela leitura, releitura, traduções, até mesmo a escrita original ou a reescrita da história de uma menina, que se encontra entre a utopia e/ou realidade, favorecendo, assim, a percepção de que a cada nova observação, escuta ou reflexão da estória novos significados e sentidos são (re)criados.

*Alice no País das maravilhas*, de Lewis Carroll (1865), foi concebido após um passeio de barco realizado pelo autor juntamente com suas irmãs e seu amigo, numa tarde de 1862, sendo publicado, em sua primeira versão, em 1865. Conta, inicialmente, sobre uma menina, que se chama *Alice*, a qual, após seus estudos de matemática, se encontra meio sonolenta, mas tem sua atenção despertada ao ver um *coelho* vestido de colete e possuindo um relógio de bolso, constantemente a reclamar e referir-se ao tempo, que, na concepção deste, ele e a garota estão perdendo. A menina, então, instigada pelo que tem diante dos seus olhos, julga nunca ter visto tal figura antes, cedendo a sua curiosidade de seguir o *coelho*, adentra em uma toca sem prender-se às possíveis consequências ou onde findará tal “perseguição”.

Assim, foi revelado o quanto *Alice* demonstrava, em sua infância, características de coragem e ousadia bem como pensamento crítico e reflexivo diante dos acontecimentos que aparecem. Ela realizava diálogos sozinha no intuito de encontrar soluções, respondendo a questionamentos próprios e era movida pelas curiosidades, pela imaginação. Além do mais, foi revelada a sua fragilidade, humanidade e preocupações perante a si, aos outros personagens e a situações não tão favoráveis, que lhe desafiam a questionar-se.

O referido romance relata mudanças constantes de lugares bem como de personagens e, da própria *Alice*, como protagonista, tendo que se adaptar constantemente a essas modificações e diferenças do que ela considera em comparação ao mundo real em que vive.

Nesse contexto meio futurístico do *País das maravilhas* de *Alice*, opta-se, neste estudo, por estabelecer uma analogia com esse livro para escrever e explicar sobre os caminhos que a levam até a enfermagem, a educação e, atualmente, englobando o ato da pesquisa e o construto de pesquisa. Como aponta Barbosa (2019), vive-se num contexto marcado por mudanças, no qual, ao mesmo tempo em que é necessário ter cientificidade, rigor e organização na produção de uma investigação científica, também se espera que o pesquisador seja criativo, adote uma abordagem original do objeto de pesquisa e possibilite um envolvimento do leitor. Assim, a utilização das manifestações artísticas, em particular da literatura, pode constituir-se como estratégia inspiradora no processo de pesquisa.

Sem pretensão de fixar uma identidade para *Alice*, percebem-se, a partir da narrativa, algumas características que lhe são atribuídas: como uma menina, que, ao longo das vivências, teve que ser corajosa, resiliente, além de se demonstrar sensível, encantada, atinada e temente às mudanças, as curiosidades de si, do mundo, deste *país*, no qual se encontra. Mesmo assim, permite-se a adentrar em outros espaços, o que pode significar possibilidades para construir, reconstruir; questionar, ser questionada; encontrar-se, perder-se, reencontrar-se; aprender, apreender, errar, tentar de novo, reaprender sobre os sentidos e significados produzidos nas vivências, nos processos formativos e na pluralidade existente nos caminhos e/ou descaminhos do *País das Maravilhas*, no qual se insere, remete e refere-se à enfermagem, educação, currículo e pós-estruturalismo. Desse modo, questiona-se: será mesmo que existem todas essas “maravilhas”? A busca por essas indagações, aliás, a construção dessas respostas (múltiplas, e não unívocas) a essas perguntas perpassa ciência, diálogo entre teoria e prática, e subjetividade, o que se tentará fazer a seguir.

## **2.1 A curiosidade de entrar na toca: o contexto da pesquisa e o compreender-se pesquisador**

*[...] morta de curiosidade, saiu correndo pelo campo atrás dele e chegou bem a tempo de vê-lo se enfiar apressadamente dentro de uma toca enorme embaixo de uma cerca. Logo após, lá estava Alice se metendo dentro da toca atrás dele, sem nem sequer parar para pensar de que jeito sairia de lá. [...]*  
*Ou o poço era mesmo muito fundo, ou era ela que caía muito devagar, porque enquanto caía teve tempo de sobra para ficar olhando tudo ao seu redor e imaginar o que aconteceria em seguida. Primeiro, tentou olhar para baixo e descobrir o que esperava, mas estava muito escuro para se ver qualquer coisa. Depois, olhou para as laterais do poço e notou que elas estavam repletas de armários de cozinha e estantes de livros.*

*Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll (2019, n.p.)*

*Alice*, instigada pelo *coelho* que veste colete, possui um relógio de bolso e fala, decide ir atrás dele. Percebendo que este entra em uma toca, envolta por sua curiosidade, faz o mesmo. Agora, será que a menina está curiosa pelo coelho ou pelo que existe lá dentro? Ao nos reportar à estória de “*Alice, no País das Maravilhas*”, lembramos que esta foi uma das primeiras a serem escutadas, assistidas em desenho animado, acarretando a instigação da curiosidade. Ao revisita-la, sempre se encontra alguma novidade, que, por vez, chama atenção, levando-nos a refazer novas leituras, compreensões e significados acerca das imagens e da história, associando-os, intuitivamente, com os acontecimentos da vida.

No decurso da realização das leituras, fichamentos e redigindo algumas linhas desta dissertação, tivemos o ensejo de assistir, de forma aleatória, ao filme “*Alice através dos espelhos*”, que remete a uma continuação de “*Alice no País das Maravilhas*”, ambas de Lewis Carroll. Por dias perpassou na nossa mente a associação da estória com os acontecimentos da história pessoal e profissional que remete a este estudo, incorporando, neste, as escritas e as analogias das estórias de *Alice*, pensando sobre: como a menina chega até o *País das Maravilhas*; o que e quem encontra por lá; os caminhos que percorre; as vivências que teve e como estas adquirem significado ou ressignificado em/para a vida após o seu retorno, discutindo se era realidade ou sonho.

Nesse sentido, ao nos reportarmos para a investigação, o ato de pesquisar, de se (re)encontrar com a pesquisa e o objeto de estudo, de nos reconhecermos pesquisadores, juntamente com a passagem de *Alice*, recordamo-nos dos pensamentos de Morin (2000, 2003), o qual pondera que a investigação científica incide de modo inclusivo nos espaços do vazio, das incertezas, dos incontroláveis e que, por vezes, essa criação é fomentada pela união entre a razão, as dimensões afetivas e psicológicas, além da realidade social, em que a vida e ideias articulam-se, isto é, não acontecem em uma mera e linear “queda livre”; o conhecimento que é produzido pode advir das experiências de vida (formativas, profissionais, de relações interpessoais) bem como estas podem influenciar, diretamente, nas ideias. Nesse sentido, é pertinente apresentar a justificativa pessoal para realização deste estudo.

A justificativa para a realização desta pesquisa remete ao nosso processo formativo na graduação em enfermagem e às subjetividades que o circundaram, no qual exerci o papel de monitora de disciplinas específicas do curso de bacharelado em enfermagem, sendo estas: *Semiologia e Semiotécnica I e II*, por dois anos, 2015 e 2016, respectivamente. Nesta oportunidade percebi-me imbricada na mediação do processo de ensino-aprendizagem,

compreendendo a necessidade de uma base ou de conhecimentos acerca dos “saberes”, significados e sentidos pedagógicos para, assim, *a posteriori*, obter resultados que eu considerava significativos para a aprendizagem.

Observando essas percepções após o contato inicial com a docência no ensino superior no curso de bacharelado em enfermagem, percebi que havia sentimentos de negação a respeito de enveredar por estes caminhos da docência, que, diante da oportunidade, eram exercidos com desenvoltura e de forma autêntica desde os planejamentos, ainda em particular, adotando, de forma intuitiva, metodologias inovadoras, mesmo sem nunca ter tido contato direto, ter pesquisado anteriormente ou sido formada para tal. Pensava, no entanto, ser significativo adentrar em novas perspectivas de abordagens de aprendizagem.

Então, para as aulas de monitoria das disciplinas, distintas metodologias eram utilizadas, como: o lúdico; a articulação teórico-prática; a avaliação; e a observação do desenvolvimento dos discentes. Somando-se a isso, também tive o contato singular com a professora-orientadora da disciplina da qual eu era monitora e, assim, com todo o significativo papel produzido e exercido pela *enfermeira-professora* no processo formativo durante a monitoria.

No entanto, somente ao final do período exercido na monitoria, o entrelace com os caminhos da docência foi percebido, posteriormente incluindo, neste caminhar, os discursos produzidos positivamente pelos colegas de turma e de curso, abrangendo os discentes que participavam das monitorias, os demais docentes do curso de enfermagem e, inclusive, a própria coordenadora do curso.

Nesse contexto, reportarmo-nos à fase da minha infância em decorrência de a minha genitora ter formação inicial no magistério, nos chamados “cursos normais”, depois ter concluído graduação em Pedagogia, tendo exercido atividades tanto na docência como na gestão escolar, além da educação basilar dentro do âmbito familiar. Todos esses aspectos influenciaram na inserção desta investigação, mesmo que inicial, no universo docente. Entretanto, como mencionado anteriormente, houve negações para as possíveis “raízes” ou “veia” de inclinação para a docência, talvez pelos estigmas que ainda perpassam a profissão, em particular no que tangem à (des)valorização do exercício docente e às vivências compartilhadas no percurso de formação.

Assim, as vivências como discente na monitoria, aqui rememoradas, englobam o contato com os processos formativos dos discentes da enfermagem e com o trabalho docente da professora-orientadora da monitoria, os quais propiciaram que o *ser docente* fosse instigado, aguçado, visionado, indo além da formação profissional para a enfermagem e para

a docência, como concepção, construção e constituição da formação pessoal e humana. O que culminou, inclusive, com a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC de enfermagem intitulado de *A influência da monitoria acadêmica na formação do ser docente na Enfermagem: um relato de experiência*, em 2016, na Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ, em Aracati/Ceará, cujo objetivo foi relatar a influência da monitoria acadêmica na escolha de iniciação à docência do graduando de enfermagem.

Após concluir o curso de graduação, surgiram oportunidades profissionais na assistência hospitalar, em dois hospitais, localizados no interior do estado do Ceará, bem como lecionar em curso técnico de enfermagem, em instituição privada no município de Mossoró/RN. Aparentemente, parecem dois caminhos distintos, no entanto foram essenciais para a constituição humana e o desenvolvimento profissional. Isso porque, ao exercer o cargo de enfermeira assistencial, eu pude compreender a importância e a inevitabilidade das práticas educativas para a produção do cuidado em saúde, bem como, ao estar em sala de aula, além da pertinência dos saberes pedagógicos para o exercício docente, identifiquei a relevância da experiência profissional, na assistência, para fundamentar ainda mais o processo de ensino-aprendizagem. Além de indagar-me sempre, assim como estudar e pesquisar sobre esses quesitos que são intrínsecos durante o percurso.

Influenciando-se pelas experiências e, por conseguinte, pelos pensamentos e reflexões, realizei dois cursos de pós-graduação *lato sensu*, oportunidades nas quais pude aprender mais acerca dessas questões e fundamentar ainda mais o interesse pela docência em enfermagem. Foram os seguintes cursos: Saúde da Família, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB, com o TCC intitulado: *Formação do enfermeiro para a realização de atividades educativas na Estratégia de Saúde da Família: uma revisão integrativa*, com o objetivo de compreender como o aluno deste curso vem sendo formado para a realização de atividade de educação em saúde na Estratégia Saúde da Família – ESF; e Educação à Distância: fundamentos e ferramentas, na Universidade Estadual do Ceará – UECE, tendo como TCC: *Construção e perspectivas dos processos formativos do ensino a distância na graduação em Enfermagem*, objetivando investigar a contribuição da rede social, enquanto ambiente virtual de aprendizagem – AVA, na formação dos graduandos desta área.

Desse modo, a partir desta trajetória oriunda da intersecção entre educação e enfermagem, reporte-me para as responsabilidades que são exercidas na docência e, em conjuntura com esta, embarquei e destinei a pesquisar sobre os caminhos, a interdisciplinaridade, a interprofissionalidade que permeiam essas profissões, questionando sobre a distinção e a interligação entre elas. Assim, sempre remetendo e procurando discutir a

educação na Enfermagem para além do repasse de informação, não que não se faça importante, mas tenta abranger a compreensão das possibilidades de construção e/ou reconstrução de conhecimentos, de aprendizados, na base de formação do enfermeiro que pode ser também, posteriormente, docente.

Desse modo, motivada pelo desejo e interesse em continuar os estudos e as reflexões acerca desta temática, cheguei à seleção do Mestrado em Educação, entre meados de março a julho de 2019, no Programa de Pós-graduação em Educação - o POSEDUC da UERN. Ainda com o projeto inicial, de pesquisar sobre os caminhos que transcorrem a iniciação à docência para as áreas da saúde por meio da monitoria acadêmica. Isso porque não se distanciou dessa linha de pesquisa, visto que continuei, paralelamente, pesquisando sobre as intersecções entre a enfermagem e a educação. Após participar do processo seletivo e por consequente aprovação, ocorreu a mudança de temática da pesquisa a ser desenvolvida no Mestrado. Uma das grandes responsáveis por essa ressignificação de ideias foi a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Ensino, o GEPCE, visto que permitiu novos horizontes de possibilidades nesta temática.

Assim, ao principiar novas leituras, com novos autores e teóricos, que discutem e falam sobre a educação, a formação e o currículo, foram fomentadas e, então, emergiram novas discussões, pensamentos, reflexões e caminhos no sentido das perspectivas deste estudo. Sendo fundamental a conversação e as orientações desta pesquisa, que reverberou para percepção dos sentidos de se pensar como o enfermeiro estava sendo formado para a docência a partir da perspectiva do currículo, logo houve o redirecionamento da investigação, a partir da interface formação docente – enfermagem – currículo.

Somando-se aos debates no GEPCE, aos aprendizados em sala de aula durante as disciplinas, além dos discursos que perpassam as mídias sociais, os meios de comunicação e publicidade, comecei a refletir acerca da elevação da procura e da oferta de cursos, eventos e programas de pós-graduação na área da educação, nos mais diferentes aspectos, desde que envolvessem: formação de professores; discussões sobre currículos; papel dos educadores e educandos; educação em espaços não escolares, dentre outros, o que incrementa, por conseguinte, as pesquisas desenvolvidas neste campo do saber. Essa intensificação dos estudos gerou a inquietação para compreender o que, como, por quem, onde e que metodologias estão sendo mais utilizadas para a sua realização.

Nesse contexto, tornou-se ainda mais impreterível os ensejos, carregados de aspirações e indagações, para realizar um estudo que oportunizasse a compreensão da formação do *enfermeiro-professor*, não somente para esta pesquisa, mas também para os que se sentem

motivados nessa busca, aos que se enveredam, pois, por estes caminhos, permitindo-se desbravar e mergulhar no desconhecido/conhecido, que é a enfermagem, e nos sentidos da docência neste curso. Motivando-se pela necessidade e pertinência de realizar uma pesquisa que propiciasse despertar e/ou produzir conhecimentos, reflexões e discussões mais detalhadas e profundas sobre as investigações que vêm sendo realizadas em determinada área do saber e da saúde, do ponto de vista qualitativo, direcionei a (re)organizar e contemplar uma temática para a pesquisa que englobasse os discursos e significados que circundam os processos formativos dos enfermeiros-docentes e quais os sentidos que perpassam a proposta curricular de enfermagem da FAEN/UERN.

Nesse panorama, a construção/constituição curricular dos cursos de enfermagem vem se transformando, reformulando-se e recontextualizando-se constantemente ao longo dos anos, principalmente sendo voltado para uma formação (ou tentativa de criação) de um “perfil profissional de enfermeiro” que seja condizente e, concomitantemente, alinhado às necessidades do mercado de trabalho da saúde e da sociedade atual, ou seja, atuante na assistência (nos mais diversos campos), com forte viés especialista. Um profissional que seja multifacetado, adaptável a qualquer situação, que se reporte, de forma prioritária, para as demandas curativas e que tenha um olhar para o âmbito da prevenção.

Por vezes, inclusive esse perfil multifacetado do enfermeiro proposto nos cursos e campos de trabalho da enfermagem acaba se distanciando do que permeia e discutem as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, na qual o enfermeiro deveria se formar não apenas um profissional generalista e humanista, mas também reflexivo e crítico, para assistência e para o rigor científico (ITO et al., 2004; DAN, 2015; CARVALHO; NUNES, 2018). Por isso, há a necessidade de se pensar como, nesse contexto, a formação para a docência vem ganhando e/ou perdendo espaço no currículo e quais as demandas que estão em jogo e em disputa nesse processo.

Portanto, encaminhando para a reflexividade e o engajamento da relevância acadêmica deste estudo, torna-se perceptível a discussão incipiente sobre o entrelace educação e enfermagem, ainda mais se tratando de docência, processos formativos do enfermeiro e currículo como enfatizam Padovani e Corrêa (2017), Galleguillos e Oliveira (2001) e Lima (1994).

## **2.2 “País da Enfermagem”: caminhando pela História**

*[...] E continuava caindo, caindo, caindo. Será que essa queda nunca terá fim?  
[...] – mas de qualquer maneira, vou ter de perguntar a eles qual é o nome desse país.*

*Alice no País das Maravilhas de Lewis Carroll (2019, n.p.)*

*Alice*, após a queda, vai deparar-se com o que ela considera ser a casa/toca do *coelho*, encontrando um salão repleto de portas. Tem a atitude de abrir algumas, porém ela as encontra trancadas até avistar uma chave pequena e, inicialmente, as portas grandes demais para tal chave. Mas, ao refazer a observação das portas, a menina se depara com uma que, na concepção dela, não teria visto antes, na qual a chave cabia perfeitamente. Após abrir a porta, espiou um belíssimo jardim, porém, em contrapartida, ficou triste, pois sendo ela tão grande comparada àquela passagem tão pequena, não passaria. Mas explicou: “[...] – Puxa, eu gostaria tanto de ser dobrável, como um telescópio. E acho até que conseguiria, se soubesse ao menos por onde começar” (CARROLL, 2019, n.p.).

A menina já não estranhava mais se lhe acontecesse algo, que, nos pensamentos dela, era considerado diferente, pois era somente o que lhe vinha acontecendo. Nessa perspectiva sobre as especificidades e peculiaridades advindas e encontradas no *País das Maravilhas*, esta pesquisa se reporta ao *“País da Enfermagem”*, o qual também possui suas diversidades e especificações.

Assim como *Alice*, desejamos, por algumas vezes, sermos dobráveis e maleáveis para passar por pequenas portas e irmos para diversos jardins. Porém, na história, a menina, por não conseguir entrar no jardim, acaba ficando desesperada, começando a chorar. No entanto, encontra e come um pequeno bolo, que a faz encolher, percebendo, assim, que suas lágrimas juntas se transformaram em uma lagoa, levando-a por outros espaços, o que remete a este estudo, uma vez que não nos contentamos em abrir apenas uma porta que concede acesso a um único jardim, é preciso ir além, abrir outras portas, visitar outros espaços/tempos, conhecer não só os jardins, mas também os castelos, os labirintos, as florestas, o imponderável, os caminhos e até os descaminhos. Portanto, na tentativa de compreender o entrelugar da enfermagem/educação, faz-se necessário romper com os conhecimentos, a previsibilidade e os caminhos já existentes.

A enfermagem traz consigo a ideia de que o profissional enfermeiro é adaptável às mais diversas situações, inúmeras vezes não se espantando com o que se depara, o que, por vezes, leva a uma precarização do trabalho e, por conseguinte, da produção do cuidado de enfermagem, pois deixa de admirar-se com aquele contexto e vai se conformando com a desvalorização profissional, a falta de condições elementares para desempenhar suas atividades laborais, a fragilidade conceitual e epistemológica sobre a própria categoria, sobre o ser enfermeiro, e até mesmo com o espaço para debater questões relativas à docência em Enfermagem, sobre o ser *enfermeiro-professor*, o formar-se para a docência, os desafios do

exercício docente, dentre outras questões.

Não é e nunca será tarefa fácil, ainda mais ao se reportar para as mudanças, os avanços, os recuos, as ressignificações remetidas ao espaço-tempo na enfermagem e, desse entrelace com a educação, vislumbrando e rememorando suas transformações, propostas, reajustes, diretrizes, políticas e currículos. Com esse “mundo educacional”, aparentemente tão abrangente, é que somos instigados a entreolhar as utopias da pesquisa, com especificidade para os processos de formação dos formadores, tentando propositalmente ir além, onde abrangerá e envolverá a área da saúde, em particular, a enfermagem.

Portanto, a presente seção aborda as perspectivas sobre enfermagem, educação, formação do enfermeiro, pensando em focar essa temática como entrelugar da enfermagem/educação, do enfermeiro/professor, ou seja, aquele lugar de encontro entre as duas, um lugar constituído pelo entrelace de dois lugares, ou melhor, um espaço interstício entre um e outro, de encontro e desencontro, de deslocamento, de negociação entre as duas áreas, dois campos profissionais. Assim, ousa-se dizer que o *enfermeiro-professor* se trata de um sujeito híbrido que combina no seu modo de ser profissional dois campos de atuação.

Nesse panorama, foi possível identificar a construção de uma tessitura, de linhas, de caminhos voltados para a compreensão acerca dos processos formativos na enfermagem ao longo do tempo, com intuito de possibilitar, não apenas uma montagem de entendimento, acerca se é favorável ou desfavorável à licenciatura na enfermagem, mas também mergulhar na reflexividade de como os avanços aconteceram para esta área ser como se apresenta atualmente, propiciando, não só ao leitor, mas também à pesquisa, os caminhos ou descaminhos para a articulação entre enfermagem e docência.

Assim, destaca-se que “o encontro”<sup>3</sup> da enfermagem com a docência, ou vice-versa, não ganha lugar, tempo ou espaço específico, estático, inerte nesta investigação, ele se constitui e se desvela ao longo dos estudos, da escrita e da formação, desde a criação nos espaços familiares, perpassando pela formações educacionais, pelos laços afetivos criados, as vivências humanas, das negações e aceitações pessoais (acerca da sua educação informal, da política, da enfermagem, da docência, da formação). Desse modo, “o encontro” com a educação, de modo particular, com o ser professor, mesmo que após a enfermagem, revelou

---

<sup>3</sup> O termo “encontro” utilizado neste texto tem a intenção de ser trabalhado a partir de uma concepção mais ampliada. A Física diz que dois corpos não ocupam um mesmo lugar no espaço. Para os poetas, se por um lado, o encontro é a união de uma ou mais ideias, objetivos, pessoas no mesmo espaço, por outro lado, às vezes um encontro pode ser um desencontro, porque encontrar é mais do que Física, é Física e é, também, Metafísica. Então, o encontro é pensado, aqui, como momento de transformação, de criação, de ressignificação. Quando pessoas, realidades, áreas do conhecimento se aproximam e percebem o que pluraliza, torna comum, mas, ao mesmo tempo, o que singulariza torna específico.

desejos e reflexões, que se pensava que não existirem, sendo uma dessas perspectivas que a pesquisa e os pesquisadores nascem: de (re)encontro.

Ao explicar, descrever, recontar sobre a historicidade da enfermagem, torna-se, também, uma forma de se (re)conectar com a própria história. É como entrar por meio de uma toca de *coelho* até o possível *país das maravilhas*, na tentativa de (re)vivenciar marcos da sua história para ajudar a compreender o agora, e não apenas devanear e aceitar sem indagações o que é posto. Nesse sentido, a estória de *Alice* remete, ainda, aos (pre)julgamentos sem a tentativa de aprofundamentos, que acabam por construir uma visão própria, baseando-se em especulações, com vistas a lançar um olhar que permita dialogar e refletir acerca das implicações para a formação dos sujeitos enfermeiros para docência, embasando esta parte da pesquisa nos caminhos da história da enfermagem.

Para se compreender de forma mais prudente acerca da enfermagem e a história, decidimos caminhar/viajar um pouco pela enfermagem mundial, desembarcando no Brasil. Percebemos, então, ser relevante visitar os campos iniciais e recontar um pouco sobre: a contextualização do ato do cuidar; a forma como é entendido quem era e quem são as/os enfermeiras/os; a compreensão de como se tornou profissão, ciência e tecnologia; a maneira como era e é realizado o processo de ensino-aprendizagem da enfermagem; ensejos pela educação, políticas, culturas, que compõem a sociedade e, por conseguinte, o setor saúde da qual faz parte.

É de valia ressaltar que a história da enfermagem é abrangente, cheia de vertentes e nuances, não só a nível internacional, mas de contextualização nacional inclusive, que demandariam muito mais que algumas linhas para explorá-lo e explaná-lo de forma empolgante. Por isso, a brevidade do percurso deste pesquisar e das condições metodológicas estabelecidas neste estudo nos ajudou a pontuar os marcos que se articulavam com a tecitura desse nosso caminhar investigativo e discursivo.

Conforme Collière (2009) apud Barbosa (2019), a origem da enfermagem pode ser confundida com a própria gênese da vida. Ambas se relacionam com o cuidado, isso porque a vida humana só existe por causa do cuidado, assim como a enfermagem, naquele período, vem-se delineando com a atividade de cuidar do ser humano para a manutenção da vida humana. Obviamente, nos primórdios da humanidade, qualquer pessoa poderia realizar as ações que, hoje, remetem ao que se chama de enfermagem. Entretanto, prevalecia a mulher, visto que essas ações eram ligadas à essa figura feminina: a mãe que cuidava dos filhos, a esposa que cuidava do marido, a filha que cuidava do pai, a irmã que cuidava do irmão e do pai, enfim a mulher que cuidava de todos que não podiam cuidar de si mesmos ou

necessitassem de auxílio. Porém, se tratava de um cuidado que, embora fosse essencial para a vida, não era valorizado social e economicamente.

Caso façamos uma análise do conceito de cuidado que permeava a antiguidade, é possível identificarmos que o cuidado era concebido como uma atividade eminentemente feminina, que não necessitava de nenhum conhecimento ou treinamento específico para ser realizado; precisava apenas do desejo de cuidar do outro. Esse cuidado era, pois, mais intenso na mulher e interessante que, embora fosse considerado que estava em sua essência, na realidade se tratava de uma construção sócio-histórica, aprendida pela própria convivência com outras mulheres e pela percepção acerca das necessidades do outro. (BARBOSA, 2019, p. 107)

Então, neste momento da história, não existia um local específico ou uma sistemática específica para o processo de ensino e aprendizagem para ser enfermeiro. Sendo assim, esse ensino e essa aprendizagem se davam pela observação de outras mulheres, realizando as tarefas e, então, ao observar, aprendiam como fazer do mesmo modo (BARBOSA, 2019).

Do século XII ao XV, particularmente na realidade da Europa, apenas os homens podiam vincular-se à Medicina, os quais eram sacerdotes, depois clérigos, posteriormente os monges-médicos. Logo, todos os que realizavam qualquer tipo de atividade relacionada à cura ou à assistência aos doentes eram perseguidos pela Igreja, isto é, eram considerados bruxos e feiticeiros. De forma mais enfática, as mulheres foram perseguidas, principalmente as mais velhas, porque, por terem mais experiência, eram consideradas mais perigosas, por vezes, também associadas às bruxas e feiticeiras. Como correspondência à figura do sacerdote, começaram a existir as diaconisas<sup>4</sup>, mas logo foram gradualmente desaparecendo. Inspirando-se nesse grupo de diaconisas, na enfermagem foram emergindo equipes constituídas com mulheres que foram o germen para as congregações religiosas (PADILHA, 1999; COLLIÈRE, 2009 apud BARBOSA, 2019).

Com o passar do tempo, no contexto europeu, o que, posteriormente, difundiu-se para outras regiões do mundo, essas mulheres foram se organizando melhor em termos de vida religiosa, tendo como sua principal missão o cuidado e/ou ensino aos doentes, pobres e necessitados. Até mesmo porque, naquela época, tratar dos doentes era uma forma de expiar os pecados bem como confortar quem estava em sofrimento (PADILHA; MANCIA, 2005). “A partir das congregações religiosas integradas por mulheres materializou-se a personificação dos ideais do cuidar: valores ético-morais, religiosidade, abnegação,

---

<sup>4</sup> As diaconisas eram muito populares pelas qualidades pessoais e sociais de seus membros. Filhas de famílias ricas, de talento, muitas eram irmãs de bispos ou esposas e filhas de imperadores. A Enfermagem não era sua principal ocupação, mas sim uma forma de salvar sua alma. Eram geralmente ordenadas para o serviço e trabalhavam sobre uma base de igualdade com o diácono. Deveriam ser solteiras ou viúvas em idade mais avançada. Os deveres das diaconisas de visitar e cuidar dos pobres e enfermos constituíam funções secundárias, o objetivo principal era atender aos desamparados da igreja (PADILHA, 1999, p. 444).

solidariedade, voluntariado e obediência” (BARBOSA, 2019, p. 110).

Porém, no século XV, iniciou-se uma transição da ideia da “mulher-consagrada” para a “mulher-enfermeira”, quando aconteceu, por causa da Reforma Protestante, uma separação entre Estado e Igreja, o que levou à expulsão das irmãs de caridade dos hospitais. Desse modo, surgiu a necessidade de mulheres leigas que realizassem as ações antes desenvolvidas pelas irmãs. Como não havia uma boa representação social para essa tarefa, em particular na Inglaterra, foram convidadas mulheres que precisavam sustentar-se e, assim, submetiam-se a uma jornada excessiva de trabalho, com baixa remuneração ou mesmo em troca apenas de alimentação e local para dormir. Esse período, na enfermagem, foi chamado de “obscuro ou negro”, pois, na época, ainda se fazia utilização desses termos sem precedentes ou se importar tanto com os efeitos dos seus significados, tendo o sentido associado ao preconceito, portanto, fazendo referência à precariedade desse momento da história (BORGES; SILVA, 2010).

Com as transformações técnico-científicas, a medicina se especializou cada vez mais, começando a delegar atividades entre os profissionais, incluindo os da enfermagem. Deste modo, eram consideradas as categorias entre os profissionais de saúde para se realizar as divisões dos procedimentos a serem feitos, que iam de acordo a sua complexidade, estando entre as ações mais simples, como: banho, coleta de exames, verificação da temperatura etc., ficando estas para as enfermeiras, e as outras ações que eram consideradas de alta complexidade eram exercidas pelo médico, entretanto, em alguns casos, fazia-se necessária a participação, na forma de ajuda, das enfermeiras (PADILHA; MANCIA, 2005). Logo, o cuidado de enfermagem pode significar muitas vezes, “sinônimo de procedimentos a serem executados, ações de subserviência, dependência, respeito e dedicação em relação ao saber médico” (BARBOSA, 2019, p. 112).

O processo de profissionalização da enfermagem, isto é, a transição de uma atividade com um saber empírico, de cunho religioso, cuja maior recompensa era a absolvição dos pecados e a salvação das almas, para uma atividade laboral, ou seja, para o exercício de atividade com um saber técnico-científico sistematizado, ainda referenciado em ideais morais, mas com o intuito de ter um status na sociedade e remuneração financeira, apresenta como grande expoente Florence Nightingale. (BARBOSA, 2019, p. 113)

Florence Nightingale, considerada pioneira da Enfermagem Moderna, filha de pais ingleses, nasceu no dia 12 de maio de 1820, em Florença, dia em que se comemora o “Dia da Enfermagem” em homenagem pelas contribuições dessa personagem. Sua família tinha elevadas condições socioeconômicas, o que garantiu a ela estudos requintados, envolvendo ciências e idiomas, demonstrando interesse pela política e religiosidade, que se tornou uma das suas marcas, pois permeava suas atitudes de ajuda e cuidados com os mais pobres, os

doentes e os feridos. Entretanto, seus pais não concordavam que ela entrasse na enfermagem, pois, na época, além de não ser uma profissão legalizada, as mulheres que a exerciam não tinham boa fama, incluindo a precariedade das condições dos hospitais ingleses (PADILHA; MANCIA, 2005; KRUSE, 2006).

Porém, a personalidade denotada e vocacionada de Florence Nightingale para cuidar de enfermos desde a infância (iniciando com animais e crianças já com certa aptidão) “fez com que perseverasse em seus propósitos, uma vez que não via no matrimônio uma alternativa para sua realização pessoal” (KRUSE, 2006, p. 405). Ela, então, realizou um período do estágio no Instituto de Diaconisas de Kaiserswerth, na Alemanha, que era dirigido pelo pastor Theodor Fliedner e sua esposa Frederika. O intuito dessa instituição era, mais especificamente, de trabalhar valores éticos do que conhecimentos relativos à enfermagem. Nightingale também estagiou no Hôtel Dieu, em Paris, hospital que era cuidado pelas Irmãs de Caridade de São Vicente de Paulo, onde pode acompanhar tanto a assistência como a gestão que eram realizadas pelas irmãs (PADILHA; MANCIA, 2005).

No século XIX, quando ocorreu a Guerra da Criméia<sup>5</sup>, em Scutari, o Ministro da Guerra recebeu uma carta de sua amiga Florence Nightingale, com críticas em relação à forma como os hospitais eram administrados<sup>6</sup> e ofertando sua disponibilidade para os serviços de enfermagem. Com o aceite, ela selecionou e organizou um grupo de 38 mulheres voluntárias para ir até o campo de batalha exercer cuidados para os feridos, transformando a forma como os doentes eram tratados, com medidas simples, mas que fizeram muita diferença, inclusive reduzindo a mortalidade que era muito alta (de 40% para 2%), iniciando com medidas de higiene com os pacientes e com o ambiente (PADILHA; MANCIA, 2005).

Quando retornou da Guerra da Criméia, Florence recebeu muitas homenagens pelo que realizou, até mesmo recebeu um prêmio em dinheiro por parte do estado inglês. Com essa verba, ela fundou a primeira escola de enfermagem no Hospital Saint Thomas, em Londres, no ano de 1860. A partir desse momento, o que dizia respeito à enfermagem começava a ser definido. Não se pode atribuir à Nightingale todo o processo de delimitação e desenvolvimento da Enfermagem Moderna, no entanto não se pode negar que a atuação dela tornou-se fundamental para que as transformações se iniciassem, e a enfermagem começasse seu processo de tornar-se profissão (PADILHA; MANCIA, 2005).

---

<sup>5</sup> “Em 1854, Reino Unido e França mobilizaram tropas e navios de guerra para o Mar Negro, cuja orla tornou-se palco de longas e sangrentas batalhas. O maior desembarque de forças terrestres deu-se na Península da Crimeia” (HENDLER, NOVELLI, 2016, p. 36).

<sup>6</sup> “As notícias dos campos de batalha eram aflitivas. Enquanto os feridos russos e franceses eram tratados por Irmãs de Caridade, faltava aos ingleses qualquer organização de Enfermagem. Nos imensos hospitais de sangue, 40% dos feridos morriam em consequência do abandono em que ficavam” (PAIXÃO, 1979, p. 69).

O curso proposto por Nightingale ocorria no período de um ano, tempo considerado o necessário para formar enfermeiras. As alunas que não tinham condições eram mantidas, com uniforme, alojamento e remuneração, pelo Fundo Nightingaliano. Ocorria uma divisão na formação, por conseguinte, no trabalho das enfermeiras entre “Nurses”, que eram as de baixo poder aquisitivo, exercendo trabalho manual, e as “Lady Nurses”, que eram as de alta condição econômica e prestígio social, ficando com a parte do trabalho intelectual (FORMIGA; GERMANO, 2005).

Nesse contexto, Barbosa (2019) pondera que essa divisão instituída por Florence, na realidade, já foi influenciada pelo que viveu com as irmãs de caridade, quando contavam com voluntárias, delegavam os trabalhos de supervisão às mulheres consideradas de sociedade, mais ricas, e as mais pobres ficavam com a assistência direta, o que foi difundido pelo mundo e continua a acontecer ainda no século XXI, até mesmo no Brasil, onde se tem a divisão entre auxiliares e técnicas de enfermagem, com atividades manuais, e a enfermeira, mais responsável por atividades de gestão e supervisão.

Todavia, não podemos negar que essa divisão social do trabalho na Enfermagem está arrefecendo, visto que não há mais a oferta de curso para formação de auxiliar, além disso em decorrência da expansão do ensino superior, a cada ano, são lançadas no mundo do trabalho muitas enfermeiras, o que suscita a necessidade de que empreendam esse cuidado direto aos sujeitos. Somando-se, ainda, ao fato de que há mais discussões que convergem na perspectiva de que a enfermeira assuma o seu papel de cuidar, assistindo aos sujeitos em suas necessidades, de forma integral, e não apenas se reporte para as dimensões da supervisão e da gestão. Sobremais, o que não está acontecendo é a valorização social e, sobretudo, econômica sobre o valor desse cuidado. (BARBOSA, 2019, p. 125 e 126)

Ao se reportar, agora para o contexto brasileiro, alguns autores, como Galleguillos e Oliveira (2001), Ito et al. (2004) e Dan (2015) abordam a história da enfermagem brasileira. Na época colonial, houve a ligação das Santas Casas com o início dos cuidados em saúde aos enfermos, que eram exercidos pelos religiosos, perpassando pelos escravos e voluntários, ou seja, não havia ainda uma profissão delineada ou uma pessoa específica para a realização dessa função, instruída de conhecimentos e aptidões. Os autores mencionados anteriormente afirmam, inclusive, que os estudos sobre a enfermagem brasileira e seus dados históricos se demonstraram insuficientes ou meio que obscuros, principalmente acerca do reconhecimento das suas atividades legais da época colonial.

Para Dan (2015), alguns destes sujeitos que exerciam atividades as quais, atualmente, corresponderiam à assistência de enfermagem, sendo, em sua maioria, semianalfabetos, recorriam a livros de medicina de Portugal e práticas de enfermagem caseira, contidos nas bibliotecas ou guardados em despensas, para, assim, obterem, pelo menos, caminhos para os conhecimentos acerca de como os cuidados em saúde deveriam ser realizados.

É pertinente destacar, nesse panorama, que as mudanças da enfermagem têm total relação com as transformações e avanços político-econômico-social-cultural da educação e da saúde do Brasil, o que se atrela a uma demonstração da composição da história com o acompanhamento das necessidades da sociedade (LIMA, 1994; ITO et al., 2004), advindos, também, da atribuição do fornecimento de atendimentos e serviços a hospitais militares e civis, posteriormente à saúde pública, resultando na tentativa de criação de um curso voltado para a formação em enfermagem, que preparassem para as funções de assistência hospitalar e curativa (DAN, 2015).

Pela sua historicidade, a enfermagem tem um processo formativo de ensino-aprendizagem fundamentado no modelo assistencial, voltado para a prática da cura, para os avanços do mercado de trabalho baseados no modelo médico/hospitalar ou biomédico<sup>7</sup> (ITO et al., 2004). Assim, Miranda, Moura e Lima (2003, p. 58) enfatizam que “a Universidade no Brasil não nasceu preocupada com a pesquisa”, permanecendo no ensino tradicional e sendo concentrada na transmissão verticalizada de conhecimento.

Os estudos apontam que, no Brasil, o ensino da enfermagem teve início por meados de 1890, cujo intuito era preparar o profissional para o trabalho em hospitais e hospícios, numa perspectiva sempre voltada e subordinada à prática médica, à assistência hospitalar, atribuindo-se o modelo educacional e curricular norte-americano (GALLEGUILOS, OLIVEIRA, 2001), sendo perceptível, desde então, esse entrelace, mas, ao mesmo tempo, sem esconder a dicotomia entre medicina e enfermagem.

No século XIX, mais especificamente em 1890, foi criado o primeiro curso de enfermagem no Brasil, a instituição denominava-se de Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras, a qual foi fundada no Hospício Pedro II, o qual também foi chamado de Hospital Nacional de Alienados e, como o próprio nome sugere, voltava-se para atender pacientes com problemas psiquiátricos. Os professores do curso eram médicos, já que havia escassez de enfermeiras naquela época. Posteriormente, já no século XX, em 1921, essa Escola passou a ser denominada de Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, a qual, a partir dos anos de 1960, passou a fazer parte da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

---

<sup>7</sup> Trata-se de um modelo médico que propõe a compreensão do corpo humano a partir dos saberes construídos em disciplinas da área da biologia, tais como: anatomia, fisiologia e patologia, das leis da mecânica clássica. Também se referindo a uma visão fragmentada e isolada, que divide o ser humano em sistemas e órgãos, retirando-o do contexto no qual se insere. Centra sua atuação no âmbito hospitalar, baseando-se em sinais e sintomas das doenças, voltado para a cura do sujeito. Propõe uma relação de objetividade e neutralidade entre profissional e paciente, a fim de que não haja interferência na terapêutica a ser implementada que, a rigor, é medicamentosa. Denominando-se, também, biomedicina ou medicina ocidental contemporânea (CAMARGO JÚNIOR, 1997).

(BARBOSA, 2019).

É importante considerar que a primeira Escola administrada somente por enfermeiras, tendo o corpo docente constituído apenas por profissionais da área da enfermagem se deu com a fundação, em 1923, da Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), que se localizava como anexo no Hospital Geral de Assistência. Depois, passou a ser denominada de Escola de Enfermeiras Anna Nery - EEAN, que foi responsável por instituir o sistema de ensino nightingaleano no país (MEDEIROS, 1993).

Assim, através das concepções de Dan (2015), tornou-se perceptível, nas entrelinhas, que a primeira escola de enfermagem foi criada devido à necessidade de trabalhadoras da classe de enfermagem para atuarem imediatamente, tanto que as primeiras alunas foram contratadas antes mesmo da conclusão do curso. O autor também expõe que se dava a diferenciação de formação da Escola de Enfermagem Anna Nery das demais, pois se considerava o padrão de ensino mais elevado, tornando-se símbolo de arquétipo e de elitização diante das demais escolas da época no Brasil, tomando como referência que, para se tornar uma futura enfermeira, exigia-se conhecimento básico de escrita e leitura. Nesse sentido, a Escola Anna Nery foi avaliada “escola padrão”, servindo de referencial para a avaliação das demais instituições escolares.

Nesse momento, acredita-se ser necessário relatar um pouco de quem foi Anna Nery e sua contribuição para a enfermagem, principalmente a brasileira, o que ajuda a entender o porquê do seu nome ter sido dado à Escola de Enfermagem referida acima, considerada padrão, no início do século XX. Anna Justina Ferreira Nery recebeu a denominação de “mãe dos brasileiros” pelo fato de ter ido prestar assistência aos soldados brasileiros na Guerra do Paraguai. Embora esse seja o nome que consta no registro de nascimento, há, na literatura, diferentes grafias: “Ana Nery”; “Anna Nery” e “Ana Néri”.

Ela nasceu no município de Vila de Cachoeira do Paraguaçu, no estado da Bahia, em 13 de dezembro de 1814 e era filha de José Ferreira de Souza e Luiza Maria das Virgens. Era proveniente de família abastada, influente na sociedade da época. Dois dos seus irmãos eram militares, sendo um médico e político, e outro, corretor. Além disso, casou-se com Antônio Nery, capitão-tenente da Marinha, tendo três filhos: Justiniano de Castro Rebello, Isidoro Antonio Nery e Pedro Antonio Nery. Há a referência de que ela sempre foi inclinada a cuidar dos pobres e, quando eclodiu a Guerra do Paraguai<sup>8</sup>, em 1865, sentiu-se impelida a se

---

<sup>8</sup> Um grande conflito ocorrido na segunda metade da década de 1860, envolvendo as forças armadas entre o Paraguai e a Tríplice Aliança (Brasil, Argentina e Uruguai), tornando-se a mais longa e devastadora da história da América do Sul. (MILANESI, 2004).

disponibilizar, voluntariamente, a ir para o combate para cuidar dos feridos e, principalmente, para ficar mais próximo de um dos filhos, do sobrinho e do irmão, que estavam como soldados, inclusive esse filho e esse sobrinho morreram em combate (PORTO; OGUISSO, 2011).

Anna Nery ganhou notoriedade, porque, com ações consideradas hoje corriqueiras, mas que, para a época, eram inovadoras, instituiu medidas de higiene aos feridos: banho, cortar o cabelo, aparar a barba, além de medidas sanitárias em relação ao ambiente: varrer, limpar etc. Com essas ações, conseguiu diminuir o tempo de recuperação de alguns feridos, sobremais alguns dos seus biógrafos apontam que era uma senhora muito caridosa, prestativa e cuidadosa, que “cuidava como uma mãe”, por isso a alcunha de “mãe dos brasileiros” (PORTO; OGUISSO, 2011, p. 77).

Argumenta-se que é como se Anna Nery representasse, para o Brasil, o que Florence representou na Inglaterra, aliás, no mundo, marcando o início da Enfermagem Moderna. É notória a contribuição dela para a constituição da profissão, entretanto é preciso considerar que a história deu-lhe tanta visibilidade, porque, em momento de crise política, como era naquela época, a sua imagem de “mãe dos brasileiros” ressaltava ideais ufanistas, de patriotismo, de amor à pátria.

Com esse comentário, ratifica-se que não estamos desmerecendo o papel protagonista dessa personagem na história da Enfermagem Brasileira, no entanto ressalta-se que outras personagens tão relevantes quanto, por anos, ficaram no ostracismo, por questões de condição socioeconômica, de raça, dentre outras. Uma delas, como aponta Paixão (1975), é Francisca de Sande, também baiana, que, antes de Anna Nery, no final do século XVII, já se dedicava a cuidar daqueles atingidos pela malária, epidemia que, naquele período, dizimava muitas pessoas, Tanto que ela transformava sua casa em hospital, administrava medicamentos por vezes custeados por ela mesma para tratar desses sujeitos.

Desse modo, fazemos essas ponderações no sentido de perceber como há uma série de imagens ou valores ainda perpetuados na enfermagem, que precisam ser repensados, porque influenciam não só na prática profissional, mas também a formação do enfermeiro. Um desses exemplos é ver como Anna Nery foi condecorada, homenageada, enquanto outras personagens, como Francisca de Sande, foram esquecidas.

Ainda nesse sentido, outro comentário a ser feito refere-se ao fato da feminização da enfermagem. Como se pode observar, inclusive pelo que foi relatado sobre a gênese da profissão, ela se constitui de forma predominante feminina. Fazendo uma retrospectiva histórica, sabe-se que o gênero foi um dos principais aspectos relacionados à divisão do

trabalho no mundo, de modo particular na enfermagem. Isso porque, como afirma Barbosa (2019), atividades relacionadas à alimentação e de higiene, de cuidado às crianças e aos doentes, foram delegados à mulher, originando o que, mais tarde, seria o trabalho do enfermeiro.

Conforme pesquisa intitulada “*Perfil da Enfermagem no Brasil*”, realizada em 2015, pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), em parceria com o Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), havia no Brasil, até aquele ano, 3,5 milhões de profissionais de saúde, sendo 1,6 milhão desses trabalhadores na enfermagem, sendo enfermeiro (20%), técnico (47%) e auxiliar de enfermagem (33%). Desses, 85,1 % são do sexo feminino; 14,4% do masculino; e 0,5 % não mencionou o sexo (COREN/FIOCRUZ, 2015). Esses dados demonstram que, ainda, há um processo de feminização desta função, o que, como dito anteriormente, está relacionado à sua origem. Porém, Machado, Vieira e Oliveira (2012) discorrem que, ainda que predomine essa feminização na enfermagem, vem sendo construído outro contexto. Gradativamente, há mais inserção de homens na profissão, o que mostra discretas transformações nessas imagens atreladas da enfermagem apenas à figura feminina, à mulher.

Ainda nessa discussão, Barbosa (2019) alerta que não se pode desconsiderar as implicações que essa predominância de mulheres na enfermagem traz:

[...] ainda ocorre uma feminização da profissão, o que, inevitavelmente, traz uma série de implicações ao exercício laboral. Isso porque ainda há uma vinculação da imagem da Enfermagem à própria questão de desvalorização do sexo feminino, tanto que o foi e ainda o é - hoje em menor proporção - alvo de inúmeros estigmas e preconceitos, sendo associada a um trabalho com menor valorização, subalterno, inferior, e, portanto, com reconhecimento de segunda categoria, que poderia ser executado sem uma formação específica para tal, características que remetem à ideia de semiprofissão. (BRASIL, 2019, p. 27)

Por esse motivo, considerou-se abordar esse assunto nesta pesquisa por entender que isso traz influências para o exercício da profissão e, também, acarreta, de algum modo, implicações para o processo de formação nesta área.

Voltando para a Escola de Enfermagem Anna Nery, Galleguillos e Oliveira (2001) relatam, ainda, que esta foi uma das primeiras e, posteriormente, veio a ser a Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tendo, inicialmente, como professoras as enfermeiras vindas do exterior, chamadas de “enfermeiras visitantes”.

Como concebem Persegona et al. (2009), acerca da concepção que envolve os cuidados em saúde e a realidade social, se estes forem alicerçados apenas nos padrões da racionalidade médica, não poderão dar conta das múltiplas questões que envolvem o ser humano não só doente, mas também saudável, ou seja, nas dimensões da prevenção de doenças e da promoção da saúde. Por isso, faz-se pertinente refletir acerca da inserção do

enfermeiro em seus mais diversos âmbitos, estando inserido nas mais distintas etapas do processo de trabalho em saúde, contemplando desde a parte administrativa, perpassando pela organização, coordenação, até o acompanhamento, as tomadas de decisões e a avaliação das ações desenvolvidas, não somente pela equipe de enfermagem, mas também por todo o corporativo profissional. E por que não também dentro das faculdades e universidades, nas salas de aulas, nas formações, nos processos educativos, principalmente no que tange à categoria?

A partir do que Lima (1994), Galleguilos e Oliveira (2001) apontam em seus estudos, tornam-se perceptíveis algumas lacunas quanto aos dados históricos em relação a como ocorria o ensino em enfermagem, referenciando, inclusive, que era incerto, portanto, havendo disparidade do Brasil com os outros países, pelo fato de, na época, esse ensino ser expresso estritamente pela figura feminina, enfatizando que o (melhor) cuidado ou o ato de cuidar era realizado pelas mulheres. Mas, conforme apontado por Ito et al. (2004), a educação brasileira ofertada para as mulheres era escassa, quase tratada como proibida, o que resultou na decadência do trabalho das enfermeiras da época bem como na compreensão de como surgiu a desvalorização e a imagem de passividade para a classe.

Entre meados das décadas de 1940 e 1950, a enfermagem brasileira se atinou para os campos da tecnologia e da ciência, mesmo assim ainda continuou sendo tratada com um nível intelectual de periferia no ensino superior, exatamente por ser composta, em sua maioria, pela classe feminina e exercer as atividades profissionais mais voltadas para a técnico-prática (LIMA, 1994; DAN, 2015).

Assim, surgiu o que foi chamado, inicialmente, de Associação Nacional de Enfermeiras Diplomadas, em 1926, composta pela iniciativa de um grupo de egressas do curso de enfermagem, sendo estas da primeira turma, com intuito de melhorar o ensino e, conseqüentemente, as condições de trabalho da categoria de enfermagem brasileira da época. Posteriormente foi englobada a participação de enfermeiros de todo Brasil, filiando-se ao Conselho Internacional de Enfermagem (ICN) e a outras organizações. Somente em 1954, veio a se chamar de Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), no VII Congresso Nacional de Enfermagem (GERMANO, 2010).

Então, a ABEn começou a se preocupar, como refere Lima (1994), com as questões educacionais relacionadas ao ensino de Enfermagem, buscando adequar o currículo à realidade que perpassava no Brasil, demonstrando preocupação com os componentes curriculares dos cursos de enfermagem, estando em conjuntura com os órgãos governamentais para exercer os interesses da categoria, ajudando na divisão deste ensino e na educação que

era ofertada, referindo-se à parte teórica mínima e à carga horária dos estágios para a formação das enfermeiras.

Dessa forma, em 1949, a ABEn assumiu a responsabilidade de preparação de uma proposta de currículo para o curso de enfermagem, desencadeando uma discussão e uma elaboração de projeto, culminando na Lei nº775/49, que regulamentou o ensino da enfermagem, corroborando, inclusive, com a abertura de novas escolas pelo país. Contudo, prevaleceu ainda a forte influência norte-americana na organização curricular, com uma “grade” de disciplinas voltadas para especialidades médicas, mas com conteúdo de enfermagem (GALLEGUILLOS, OLIVEIRA, 2001; GERMANO 2010).

A Associação também teve força na regulamentação do exercício da profissão, com a criação da Lei nº 2604, em 17 de setembro de 1955, assim como na ajuda para torná-la de nível técnico/científico com a Lei nº 3780/60, com o reconhecimento da enfermagem como ato, profissão, ensino, formação, cuidado e ciência (GERMANO, 2010).

A ABEn, em dados históricos, fundamentava ter sempre forte ligação e influência diante das escolas de enfermagem, pois, como foi mencionado, historicamente surgiu dentro da Escola de Enfermagem Anna Nery e, conseqüentemente, expandiu-se para outras regiões que mantiveram apoio à Associação em sua instalação e manutenção.

É importante destacar que, no século XX, aconteceu um intervalo grande entre a criação da Escola de Enfermagem, no Rio de Janeiro, tida como a primeira escola de enfermagem moderna do Brasil, em 1923, e as instituições de formação na região Nordeste do país. Durante muito tempo, as escolas de enfermagem ficaram concentradas somente na região Sudeste. Assim, a primeira escola de enfermagem fundada no Nordeste foi a Escola de Enfermagem São Vicente de Paulo (EESVP), em 1943, que foi a gênese do atual curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Em nível de Rio Grande do Norte, a Escola de Enfermagem de Mossoró foi fundada no ano de 1968, sendo do tipo pública municipal. Tratou-se, assim, da oitava escola a ser criada no Nordeste, após os seguintes estados: Ceará, Recife, Salvador, Maranhão e Paraíba (CARLOS et al., 2014).

### **2.3 A tentativa de olhar para além da fechadura: por entre os jardins da Faculdade de Enfermagem (FAEN) de Mossoró/RN**

*Havia muitas portas ao redor do salão inteiro, mas estavam todas trancadas.  
Depois de ter percorrido todo o salão e tentado abrir cada uma das portas,  
caminhou desolada até o centro, pensando como é que iria sair dali.  
[...] No entanto, ao dar uma segunda volta pelo salão, Alice topou com uma cortina baixa,  
que não tinha notado antes. Atrás dessa cortina havia uma portinha,  
que media, mais ou menos, uns dois palmos de altura.*

*[...] Ela se ajoelhou, deu uma espiada lá dentro, e viu um jardim.  
Era o jardim mais gracioso que já se viu!  
Ah como ela gostaria de sair daquele salão escuro e passear naquele jardim,  
por entre os canteiros de flores e fontes de água fresca...*

*[...] Uma grande roseira crescia perto da entrada do jardim.  
As rosas eram bancas, mas três jardineiros estavam muito ocupados, pintando-as de vermelho.  
Alice achou isso muito interessante e chegou mais perto para observá-los.*

*Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll (2019, n.p.)*

Nesta passagem, *Alice*, após algumas tentativas de achar uma saída do lugar que se encontrava, que aparentava ser um salão rodeado de portas trancadas, segundo sua primeira observação, mas se apresentando em suas atitudes incansável, tentara, mais uma vez, observar o lugar; dessa vez, deparou-se com uma pequena cortina e, conseqüentemente, com uma pequena porta. Ao abri-la, observou um jardim, que ponderava ser o mais belo visto até o presente momento por seus olhos, despertando, então, o desejo de atravessar aquela minúscula porta, que não passava nem sua cabeça, para desfrutar das belezuras daquele jardim.

No entanto, na outra passagem da estória, a menina, após experienciar naquele país vivências que, para ela, eram consideradas meio malucas até mesmo para sua imaginação bastante fértil, depara-se novamente com o tal jardim, isso após encontrar outra porta, a qual desta vez conseguiu abrir e passar. – Mas será que era este mesmo o “gracioso jardim” que ela havia visto por entre a porta em outra ocasião? – No entanto, para sua surpresa, a menina se deparou com algo mais do que apenas um jardim, encontrou jardineiros, que mais se assemelhavam com cartas de baralho, a fazer algo, até então, inusitado e diferente para a sua compreensão: pintar rosas brancas, e de vermelho! Atinando-se, inclusive, para o que os pintores estavam a conversar, mas era sobre algo que ela ainda desconhecia, então, propôs-se a observá-los.

Dessa forma, possibilitamo-nos a compreender que a menina parece chegar a algum lugar, especialmente, a um jardim, mas, em contrapartida, duvidando ser o mesmo que vira pela porta, ao olhar mais de perto, percebe ser um “conhecido-desconhecido”, sendo confirmado pelo ato singular dos jardineiros. Nesse caso, o jardim que foi avistado outrora se apresenta agora diferente, comparando à primeira vez que olhou, assim como a porta não vista antes, necessitando mais observação e caminhadas para compreendê-lo. Então, faz-se a analogia a estas passagens em relação aos jardins, que também são existentes no local da pesquisa, ou seja, da Faculdade de Enfermagem de Mossoró, um campo ainda não visitado, mas que nos instiga a estudá-lo, o que nos remete à passagem da não formação inicial nesta instituição (sendo de outra e noutro estado), portanto não conhecemos, de forma detalhada e profunda, o contexto que envolve essa instituição, mas que pretendemos conhecer, ou melhor,

almejamos abrir portas, observar outros lugares e os sujeitos que a compõem.

Agora, assim como *Alice*, encontramos-nos do lado de fora, sentindo a necessidade de atravessar para o outro lado para conhecer mais sobre o que tem no interior; sobre o que se passa naquele espaço, por isso nos propomos a estudar acerca do *locus* desta pesquisa, na perspectiva de como se dão os processos formativos para a enfermagem.

Nesta seção, tentamos trazer um pouco da historicidade da Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FAEN/UERN) do campus Central, situada em Mossoró/RN, no intuito de ensaiar esse percurso da enfermagem no município e região, por meios das memórias que foram publicadas em diversificadas formas e meios, compreendendo seu processo formativo para os enfermeiros e suas transformações, perpassado pelas discussões e pelas mudanças acerca da oferta da licenciatura e do bacharelado.

Em meio ao caminhar da pesquisa e escrita dissertativa, faz-se necessário informar acerca de uma demanda que surgiu em meados do mês de março de 2020, quando o país e o mundo foram acometidos pela situação pandêmica da variante chamada “Corona Vírus” (SARS-CoV-2), a Covid-19, que causa infecções respiratórias, segundo a Organização Panamericana da Saúde – OPAS e Organização Mundial de Saúde – OMS (2020), esta sendo de alta potencialidade de transmissibilidade, de infectividade, e de mortalidade em humanos, mesmo aqueles que conseguiram objetivar a recuperação, apresentam algum agravante e/ou sequelas. Com isso, fez-se necessário que as organizações de saúde realizassem e aplicassem medidas preventivas de não disseminação do vírus, com possível controle das formas de contágio, relacionados à higiene, à antissepsia e ao isolamento social, de forma geral (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020), resultando, também, no fechamento de instituições dos diversos níveis de ensino.

Impactando nas trajetórias/nos contextos das pesquisas e dos pesquisadores, pois, até o ano de 2021, ainda se vivencia a pandemia, enfrentando o isolamento, os agravantes, e, mesmo com os estudos acerca da vacina, com sua aprovação, produção e implementação (de forma gradativa), caminha-se entre a perspectiva recontextualizadora do pesquisar. Em vista disso, as medidas de proteção e prevenção ainda se encontram ativas, assim como o fechamento de diversos ambientes, onde que o contato tem se dado de forma virtual e remota. Essa premissa se faz indispensável nesta seção, por retratarmos que o contexto nos impossibilitou de concretizarmos o desejo de conhecermos e, por conseguinte, o objetivo de frequentarmos o prédio físico da Faculdade de Enfermagem, conseqüentemente, repercutindo no contato com os documentos, com os docentes e com os discentes da instituição de forma

presencial.

Destarte, retomamos os planejamos, para que pudéssemos contemplar as tentativas de olhar através da fechadura, então novas estratégias, novas portas, fechaduras, caminhos e *entrelugares* foram buscados para observar o jardim, portanto, nesta seção, deter-nos-emos a documentos, livros, pesquisas e estudos disponibilizados de forma virtual, para contextualizarmos da nossa ótica a FAEN/UERN.

Dessa maneira, ressaltamos essa perspectiva, pois, assim como *Alice*, que se deparou com contratempos na busca de *seu jardim*, neste estudo, também se apresentaram alguns entraves, além dos já citados. Mesmo nas infinitas pesquisas e incansáveis tentativas de olhar para além, tornou-se quase que como uma “caça ao tesouro” ou uma “tessitura de uma colcha de retalhos”, tornando-se, de fato, um almejo para esta pesquisa: “encontrar/observar o tal jardim da FAEN”. Isso porque uma das demandas que se ressaltou foi relacionada a pouca, e quase que rara, quantidade de textos publicados e estudos acerca da abordagem voltada para a historicidade e caracterização da Faculdade de Enfermagem de Mossoró. Essa situação reverberou esses desafios em provocações, em estímulos para essa busca, conseqüentemente, possibilitando a construção do conhecimento, de compreensão e a tentativa de aproximação com a contextualização do *locus*.

Além do mais, esclarecemos que este não é um estudo histórico aprofundado, cronológico e de sentido totalizador, desse modo a pesquisa se deteve, em sua maioria, aos documentos, aos estudos de pesquisadores da própria instituição. Ainda, foi contemplado nas pesquisas que, para se retratar acerca da historicidade da construção e fundação da Faculdade de Enfermagem (FAEN) da UERN, situada em Mossoró, juntamente com a iniciação do curso de ensino superior de enfermagem, faz-se necessário visitarmos essa perspectiva em nível de Rio Grande do Norte (RN) para o ensino de enfermagem no estado.

Dessa forma, para compreendermos e explicar-se acerca do espaço que constitui a Faculdade na cidade de Mossoró, do curso de Enfermagem e suas ações, neste caso que também é o campo de pesquisa deste estudo, torna-se necessário voltar à própria criação dessa Universidade, a qual se deu em 28 de setembro de 1968, pela lei municipal nº 20/1968. Ao nascer com o nome de Universidade Regional do Rio Grande do Norte – URRN, vinculou-se à Fundação Universidade Regional do Rio Grande do Norte – FURRN. Sua criação interliga-se com a criação de duas instituições anteriores: a Faculdade de Ciências Econômicas de Mossoró, criada em 1943 pela Sociedade União Caixeiral, e a Fundação para o Desenvolvimento da Ciência e da Técnica - FUNCITEC, em 1963. Isso demonstra que já havia o ensejo de se fomentar o ensino superior em Mossoró. Depois, em 1965, foi criada a

Faculdade de Serviço Social de Mossoró, assim como, no mesmo ano, foram fundados os cursos de Pedagogia, Letras, História e Ciências Sociais. Três anos depois, em 1968, foi criada a Escola Superior de Enfermagem de Mossoró – ESEM (UERN/FAEN, 2014; 2019), sendo esta pioneira no estado do Rio Grande do Norte para a formação de profissionais de enfermagem.

Carlos et al. (2018), ao realizarem um estudo sobre o processo de formação do enfermeiro no estado, partem da perspectiva de meados da década de 1950 a 1970. Iniciou-se com a Escola de Auxiliares de Enfermagem de Natal, ou seja, era destinado ao ensino e capacitação de nível médio, a posteriori se transformou na Escola de Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (ESUFRN) em Natal. Então, ressaltamos, a partir deste estudo, que o município de Mossoró esteve à frente na criação e funcionamento de um curso de enfermagem a nível superior no estado potiguar, com a Escola de Enfermeiras de Mossoró, que viria a ser a futura FAEN. Referencia-se que estas ações de iniciar o ensino de enfermagem no estado, na época, fizeram-se necessárias devido à região apresentar uma carência “de mão de obra qualificada para os serviços de saúde. Como maior importância, possibilitaram a formação local, pois, anterior ao seu funcionamento, os interessados pela Enfermagem tinham que realizar seus estudos em outros estados” (CARLOS et al., 2018, p. 2).

Deste modo, os autores Miranda, Moura e Lima (2003, p. 26) enfatizam que o curso de Graduação em Enfermagem da FAEN/UERN foi criado na data de “08 de julho de 1968”, por meio do “Decreto nº 04/68, pela Prefeitura Municipal de Mossoró, sendo autorizado pelo Conselho Universitário através da Resolução nº 028 - A/70 de 28 de novembro de 1970”. Rememorando, inclusive, que, apesar do pioneirismo no ensino de Enfermagem no Estado do Rio Grande do Norte e na cidade de Mossoró, só passou a funcionar, de fato, em 1971 (FAEN/UERN, 2014), devido à “ausência de infraestrutura e, principalmente, de docentes na época” (MIRANDA; MOURA; LIMA, 2003, p. 26).

A partir disto, destacamos, no estudo realizado por Valença (2013), as ponderações acerca dos marcos históricos-políticos em conjuntura com as vivências passadas pelas universidades no Brasil, como na época da passagem da ditadura para a democracia, quando ocorreu uma crise econômica que acarretou: privatizações de algumas universidades públicas; terceirização de alguns serviços prestados às instituições de ensino superior; a utilização de empréstimos estudantis, por meio da influência neoliberalista, caracterizando a mercantilização e o enfraquecimento da educação universitária de forma gratuita, autônoma e com recursos do Estado; e vínculos empregatícios provisórios, diminuindo a força dos

sindicatos trabalhistas.

Com isso, a autora reforça sobre o a atuação das universidades públicas frente a esses panoramas de dificuldades e disputas que vinham se alastrando há décadas diante dos contextos políticos, econômicos e sociais que enfrentam, e estas Universidades demonstraram que suas lutas são pela base voltada para a tríplice do ensino-pesquisa-extensão, ou seja, atuar em rede, para que possam aprender a desenvolver “procedimentos participativos de avaliação e rever os mecanismos internos e externos de democratização” (VALENÇA, 2013, p. 42), podendo ir para além das margens/paredes das universidades, dos ditos espaços não escolares, ou não científicos.

Por outro lado, Miranda, Moura e Lima (2003) referem que o primeiro currículo pleno de Enfermagem da FAEN/UERN se transcorreu em 1962, com a aprovação do parecer 271/62, do Conselho Federal de Educação, sendo elaborado por três enfermeiras vindas do Ceará e constituído sem um diálogo coletivo, mas que seguia as recomendações ditadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), efetivando em uma proposta curricular dicotomizado em ciclo geral e profissionalizante, ou seja, voltado para o tecnicismo para atender às demandas do mercado de trabalho, que privilegiava “a área curativa, voltada para o atendimento individual, com o intuito de formar profissionais para atuarem em serviços especializados” (FAEN/UERN, 2014, p. 24).

Perante o exposto, rememora-se que, entre 1970 a 1973, a grade curricular foi sendo movimentada e planejada de dois em dois períodos letivos e, por conseguinte, sendo aprovada a cada resolução. E, somente em 1974, foram definidos: a grade curricular, os objetivos, a organização didática e científica do 1º ao 8º período (MIRANDA; MOURA; LIMA, 2003).

Diante de várias recontextualizações e disputas políticas e das demandas que circundavam a educação, a saúde e a enfermagem brasileiras, na época, resultou na ação de revogação da proposta curricular dita como plena, perspectivando uma formação para o enfermeiro não apenas tecnicista, centrada no indivíduo hospitalocêntrico<sup>9</sup>, mas também articulada com o pensar/fazer e aprender da produção de cuidados e saberes na enfermagem (MIRANDA; MOURA; LIMA, 2003; FAEN/UERN, 2014). Tais discussões reverberaram no impulso pra a constituição do Projeto Político Pedagógico da FAEN/UERN da época, que perpassou por muitos debates envoltos das políticas curriculares de formação no ensino superior, articuladas com as políticas públicas de saúde e educação nacional, em que ainda se englobavam as discursões desenvolvidas pela ABEn e, também, os Seminários Nacionais de

---

<sup>9</sup> Cuidados voltados somente para os processos de saúde-doença centrada na assistência hospitalar.

Enfermagem, os SENADEn, em comunhão com os profissionais e a comunidade da faculdade de enfermagem, entre outros.

Outra discussão que se fazia bastante pertinente era a da normatização contida no Parecer nº 314/94, a portaria do MEC nº 1721/94, que constituía os currículos mínimos de enfermagem, passando a ser concebida como prática social relevante e, posteriormente, com a institucionalização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabeleceu a Lei nº 9.394/1996 e compôs a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a qual institui a formação e o exercício da profissão docente no Brasil (BRASIL, 1996). A partir dessas discussões, a FAEN observou e percebeu a necessidade de reorientação curricular mais voltada para os contextos de saúde e trabalho da enfermagem locais e regionais, mas que se encontrassem com as perspectivas nacionais (FAEN/UERN, 2014).

Essa luta pela transformação do modelo que delinea a formação em saúde perdura até os dias atuais, na tentativa de unir teoria e prática, além de garantir a indissociabilidade do mosaico ensino, pesquisa e extensão. Assim, a integralidade do cuidado alcança o sentido de atenção à saúde individual, abordagem holística da pessoa humana, como também de garantia de acesso nos diferentes níveis de atenção do SUS, com reflexos na gestão. (VALENÇA, 2013, p. 59).

Pensando nos contextos que envolvem o ensino superior, desde o PPC, envolvendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Área de Enfermagem (DCN/ENF), pode-se observar, nas entrelinhas, que não são explícitas as discussões e as disputas desses campos, como a própria demanda de produção de documentos e ações importantes, que vão desde objetivos, prioridades, projetos, até propostas curriculares de enfermagem. Também, não se explicita que esta deveria ocorrer de forma coletiva e articulada entre os diversos agentes sociais, junto aos discentes, docentes, gestão e comunidade, engajados nas propostas e na construtividade voltadas para uma formação mais problematizadora, crítica-reflexiva aos contextos vivenciados pelos enfermeiros e pela enfermagem. “Na construção coletiva do PPC de enfermagem devem ser considerados elementos que capacitem o estudante tanto para o desempenho técnico, quanto ético, atendendo as demandas individuais e coletivas requeridas na atenção à saúde” (VALENÇA, 2013, pág. 72). Assim, “o PPC precisa ser revisado de forma periódica e coletiva de modo a estar sempre atualizado com as demandas solicitadas no cenário de saúde/enfermagem” (VALENÇA, 2013, pág. 73).

A análise comparativa entre a grade curricular de 1974 e a estrutura implementada em 1996 permite-nos observar que de fato ocorreu bem mais do que uma reforma curricular. Na verdade, tratou-se de uma nova proposta pautada não mais no modelo hegemônico tecnicista, mas amplamente voltado para contemplar os princípios do então recém implantado Sistema único de Saúde. Este novo modelo curricular vem

romper com a perspectiva hospitalocêntrica e amplia as discussões sobre sua dinamicidade e fragilidades entendendo que, por se tratar de momentos históricos diferentes, a saúde da população também apresenta diferentes demandas. (FAEN/UERN, 2014, p. 25)

Deste modo, o contexto político-pedagógico da FAEN/UERN constituiu um texto envolto de muitas discussões e de uma produção coletiva para a Proposta Político-Pedagógica (PPP), que inseriu a habilitação para o bacharelado e a licenciatura na proposta curricular do curso de formação em Enfermagem da FAEN/UERN, e este foi produzido, aprovado e implementado no ano de 1996 (FAEN/UERN, 2014). Esta proposta tinha, em seus processos formativos, o objetivo de articular formação do *enfermeiro-generalista* e o *enfermeiro-professor* com habilitação também para/com o SUS, que incorporasse um perfil profissional

[...] com competência técnico-científica e ético-política para ensinar para ensinar, pesquisar, gerenciar e assistir/intervir na realidade da produção dos serviços básicos e hospitalares de saúde, a partir do desenvolvimento de práticas e recuperação da saúde dos indivíduos; transformar os perfis epidemiológicos do país, da região e do estado; e comprometer-se com o seu próprio processo de formação e com a qualificação do demais trabalhadores de enfermagem. (COSTAS; MIRANDA, 2010, p. 13)

Portanto, a universidade é um espaço de permeação, disputa, diversidades, pluralidades, formação e transformação de sujeitos, profissionais e sociedades, onde se destaca um dos movimentos mais impactantes para a saúde e para a formação em saúde no Brasil, a Reforma Sanitária Brasileira (RSB). Esta reforma se iniciou dentro destes espaços e fez com que a comunidade acadêmica alia-se aos profissionais de saúde atuantes para romperem os silêncios da época da ditadura militar, reverberando na construção do SUS, por conseguinte, os processos formativos dentro das universidades, dos futuros enfermeiros e dos serviços que os acolhem (MIRANDA; MOURA; LIMA, 2003; VALENÇA, 2014)

“Perante o novo modelo de atenção à saúde, são necessárias mudanças no sistema de formação de seus profissionais. Este movimento de mudança e reorientação da formação pretende adequá-la às necessidades da conjuntura social, pautando-se na reforma sanitária, nos princípios e diretrizes do SUS e nas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em saúde.” (VALENÇA, 2013, pág. 56)

Como consequência, isso impactou nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de enfermagem das instituições, os quais tiveram que assumir um compromisso perante a gestão do processo de formação com um redirecionamento para o SUS e para a sociedade. Destarte, essa visão vem reverberando nos contextos e nos projetos políticos-pedagógicos das universidades e suas disputas discursivas até a atualidade, inclusive, e principalmente, no contexto da FAEN/UERN (FAEN/2014).

Logo, refletir acerca do saber de onde se inicia ou deve ser feita a “jogada” (grifo nosso), que possa conduzir ou induzir as ações e reflexões voltadas para o significado

formativo para o ensino, a formação e a profissionalização desses futuros enfermeiros, era e continua sendo contingente. Ponderar se existe um ponto exato ou linearidade na balança entre a utopia e a realidade acerca do caminhar desses processos formativos e dessas reorientações curriculares é incerto e arriscado de se pontuar.

Além disso, é imprescindível trazer um pouco dessa perspectiva política ensinada e articulada na FAEN/UERN acerca do ensino/trabalho, que se difere de alguns contextos de outras instituições, inclusive locorregionais, onde se é pouco falado/ensinado a compreender e refletir sobre política, fragmenta-se o conhecimento, dificulta-se a produção dos pensamentos críticos-reflexivos, inclusive sobre o que circunda a própria formação e atuação da enfermagem. Também, o que repercutiu no caminhar, por distanciar e desencadear sentimentos de repulsa, negação e até de possível neutralidade nos futuros enfermeiros, podendo, inclusive, impactar nas lutas de classe, na recontextualização da formação e no avançar da profissão diante das exigências do mercado de trabalho (MIRANDA; MOURA; LIMA, 2003).

Nessa perspectiva, tentamos, portanto, entreolhar por essas fechaduras para FAEN/UERN por meios de alguns desses contextos históricos, documentos e estudos, que se encontravam disponíveis, e até os não tão disponíveis, no intuito de contextualizar, mergulhar, entrar, ou, quem sabe, construir a nossa própria fechadura ou portinha a partir da nossa ótica. Dessa maneira, foi entendendo a dimensão histórica e política da FAEN que também compartilhamos nossas limitações e as contingências que permearam a possível não produção dessa subseção. Porém, percebemos que o que nos trouxe até aqui foi a potencialidade e a necessidade de ir para além dos jardins, muros, aprofundamentos e sentidos que transcorrem nos entrelugares do curso e da faculdade de enfermagem.

#### **2.4 Será hora do chá? Para conversarmos sobre as teorias curriculares que circundam os estudos em Enfermagem<sup>10</sup>**

*[...] Agora está sempre marcando seis horas.  
Alice compreendeu tudo de uma vez.  
– É por isso que essa mesa está posta com um serviço de chá completo? – perguntou a menina.  
– É isso mesmo – suspirou o Chapeleiro. – É sempre hora do chá,  
e não temos tempo para lavar a louça nos intervalos.  
– Então, vocês ficam mudando de um lugar para o outro em círculos, não é? – disse Alice.*

---

<sup>10</sup> Um resumo desta seção foi aceito e publicado no III Seminário Internacional Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias em Educação. Livro de Resumos 2021. Edição: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). p. 25-28. ISBN: 978-989-8471-39-0. Portugal. Data de edição: Outubro 2021. Disponível em: [https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/CIIE\\_IICAFTe\\_LivroResumos\\_2021\\_vf.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/CIIE_IICAFTe_LivroResumos_2021_vf.pdf).

–*Exatamente. Mudamos sempre que a louça está suja – explicou o Chapeleiro.*  
 –*Mas o que acontece quando vocês voltam de novo ao começo? –Alice se arriscou a questionar.*  
 –*Acho melhor a gente mudar de assunto –interrompeu a Lebre de Março, bocejando.*  
 –*Já estou ficando cansada. Proponho que a jovem nos conte uma história.*

*Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll (2019, n.p.)*

Nesta passagem, *Alice*, além de apenas querer tomar um chá, arrisca-se na tentativa de compreender o contexto que tem diante de seus olhos: uma mesa sempre posta para o chá, um relógio que marca sempre a mesma hora: “hora do chá”, e os participantes que trocam de lugar constantemente, inicialmente deixando transparecer que somente não estão a fim de terem contato com a louça suja. Mas, devido à observação, outros questionamentos desdobraram-se na menina, pois o que aparentemente parece não ter ligação, nem nexos e, ainda, em desconhecimento, nos pensamentos, apresenta-se interligado num contexto.

Quando se retratam perspectivas relacionadas aos caminhos, aportes, referências utilizadas nas pesquisas relativas à saúde e enfermagem, o pós-estruturalismo é um meio não tão usual, devido, também, ao contexto de não se deter às ideias de fechamento de significados, de totalidade, de unicidade de sentidos e por não idealizar uma estrutura em relação à linearidade de pensamentos. Isso, por algumas vezes, confronta com as abordagens que permeiam as metodologias de pesquisas das áreas da saúde, por estas se voltarem para os campos de pesquisas ditos como críticos, de perspectivas tradicionais e lineares, quase que, como não se houvesse o consentimento, há outras possibilidades ou resultados, ao *entre*, o que se torna um entravamento aos contatos e compreensões das perspectivas das teorias pós-estruturais.

Então, o não conhecimento ou sem a concessão de compreensão pode-se levar a uma infortuna incompreensão e preconceito desta perspectiva, pois devido a investigações acadêmicas voltadas para esse campo e diante das percepções de novos paradigmas nas universidades, envolvendo as novas abordagens sobre formação e, por conseguinte, as implicações causadas nos sujeitos, trazemos uma contextualização dessa conversação com autores acerca da formação, da docência, no caso deste estudo, para o enfermeiro. Dessa forma, nesta seção pretendemos abordar sobre as discussões que envolvem os estudos sobre currículo na enfermagem, ou seja, conhecer algumas teorias curriculares que vêm subsidiando esses estudos e pesquisa nesse campo.

Remetemo-nos, portanto, à passagem de *Alice* em conversação com o *Chapeleiro* e a *Lebre de Março* acerca da *hora do chá*, ou seja, do tempo, que, naquele momento, é sempre o mesmo, marcando a mesma hora... No entanto, envolvendo a perspectiva pós, faz-nos refletir se “esse tempo será realmente sempre o mesmo?” (momentos; pensamentos; sensações;

compreensões; os sujeitos, etc.), fazendo, então, voltarmos para as perspectivas em relação ao currículo, às disputas, aos lugares, aos contextos, aos sentidos e aos significados que envolvem a pesquisa. Deste modo, o pós-estruturalismo nos ajuda a perceber o currículo diferentemente do tempo do relógio, para além do estático, em que não marcará sempre os mesmos números, no mesmo local, no mesmo tempo.

Estamos aqui e ao mesmo tempo estamos noutra lugar e outros lugares e tempos estão em nós, fazendo com que relativizemos a ideia de passado e a de futuro, já que narramos a nossa vida tendo em vista um passado que inventamos e um futuro que projetamos, passado e futuro que não são os mesmos nos diferentes lugares (LOPES, 2013, p. 8).

Dessa maneira, quando se fala de educação, de processo de formação, de instituições educacionais, um dos aspectos que vem à mente são os caminhos que irão ser percorridos, assim como os métodos a serem utilizados e abordados, com a pretensão inicial de atingir os objetivos propostos e as demandas que possam vir a surgir, englobando o currículo e, para além, os atos bem como as relações curriculares.

Acerca dessa temática, Young (2014) aponta que o currículo se configura no conceito mais importante dos últimos anos no âmbito educacional, sobre o qual é indispensável estudar e compreender. Mas, para tais feitos, faz-se necessário descortinar certas concepções sobre as teorias curriculares, em que o pós-estruturalismo reflete acerca da veracidade sobre a existência de uma linha tênue nas constituições dos currículos, como também o quanto essas percepções se instauram nos processos de ensino-aprendizagem.

Diante desta realidade, na contemporaneidade envolvida em acelerado desassossego social e intelectual, em que o próprio conhecimento cresce de forma astronômica, onde tudo muda ou se recria em curtos períodos de tempo, a Educação não pode continuar centrada apenas na transmissão de um pacote de conhecimentos ou de uma visão estabelecida; seu propósito não pode permanecer em um estado relativamente estático (BARROS; SANT'ANA; PIRES, 2019, p. 51).

Destarte, acerca da percepção histórica sobre as discussões de currículo, conforme Moreira e Silva (2011), elas começam a ocorrer nas primeiras décadas do século XX, nos anos de 1920, nos Estados Unidos. Isso porque, naquela realidade marcada pela industrialização, alguns estudiosos da educação começaram a perceber o currículo como uma estratégia pedagógica adequada para trabalhar perspectivas comportamentais pertinentes naquele momento histórico. Segundo Rocha et al. (2015), na realidade brasileira, as discussões sobre currículo começam a ser enfatizadas nos anos de 1980, enveredando por diversos aspectos, principalmente acerca de que tipos de conteúdo e como poderiam ser abordados.

A esse respeito, Silva (1999) refere que é bastante comum que os livros normalmente comecem definindo o que é currículo numa significação dada pelos dicionários, para, em

seguida, ir até aos teóricos. Assim, esse conceito ou quaisquer definições nessa perspectiva não revelam o que é o currículo, e sim enfocam uma definição do que uma teoria concebe sobre este. Muito mais relevante do que definir, conceituar currículo, é entender que questões ele tenta responder, a partir das suas teorias. Desse modo, o currículo pode ser concebido como o resultado da ação de selecionar os conhecimentos e saberes que precisam ser trabalhados, constituindo-o. As teorias de currículo, por sua vez, reportam-se para a perspectiva de que, ao definir os conhecimentos que devem ser enfocados, pretende justificar por que foram escolhidos esses conhecimentos.

Por teoria, tenta-se compreender o currículo como uma espécie de ponte com a realidade, uma representação articulada dessa realidade. Então, o objeto que a teoria descreve é, ao menos supostamente, fruto da sua criação, e descobre algo que, independe dela, tem papel ativo no que descreve. Sendo assim, relacionar teorias e currículo torna-se indispensável, porque aquelas amparam uma concepção deste, a qual acaba se descrevendo no desenho curricular. Sobremais, as teorias curriculares procuram compreender o que deve ser ensinado, a partir de que abordagem e, por conseguinte, que tipo de sujeito se pretende formar (SILVA, 1999).

Assim, as teorias curriculares podem ser organizadas em três grandes nuances, como nos aponta Silva (1999): as tradicionais, as críticas e as pós-críticas. Referindo que as teorias tradicionais têm como características principais voltar-se para questões técnico-científicas para a construção e a organização do currículo. Não apresenta interesse com o contexto político-econômico, sistematizando-se em três vertentes: a clássica; a progressivista e a tecnocrática.

As teorias críticas propõem a superação da perspectiva do currículo homogêneo e prescritivos, isto é, igual para todos, sem valorização das especificidades, como se tratasse meramente de princípios a serem seguidos. O currículo trata-se, pois, de uma construção social que representa as relações de poder e as desigualdades sociais, a partir de questões sociais, econômicas e políticas. Desse modo, argumentam que há intencionalidades de distintos âmbitos numa proposta curricular: social, econômico, histórico e político, na constituição e organização dos saberes (SILVA, 1999).

As teorias pós-críticas concordam com os pressupostos das teorias críticas, mas conseguem ir além ao se proporem a questionar sobre essas. Isso porque, na vertente pós-crítica, há outros fatores que são levados em consideração ao se reportar para a seleção e organização dos saberes que devem constituir o currículo, são eles: a cultura, a raça, o gênero

e a etnia, os quais precisam ter seus espaços nas proposições curriculares de modo a serem trabalhados com os alunos (SILVA, 1999).

As teorias pós-estruturais atuam sobre a desconstrução de centralidade, linearidade e de racionalidade posta nas inter-relações de poder, ponderando acerca dos deslizamentos e articulações envolvidos dos processos formativos e da produção políticas curriculares nos contextos, e não apenas o enquadrado, engessado, fixando e sendo meramente prescritivo, ou seja, o currículo está imbricado nas práticas discursivas de sentidos e significados (LOPES; MACEDO, 2011).

Compreende-se, então, que toda proposição educativa, toda proposta formativa alicerça-se em determinadas concepções, visões de mundo, perspectivas, isto é, fundamenta-se em teorias. Mesmo que, por vezes, não se identifiquem claramente essas teorias, elas estão presentes, existem e influenciam como os aspectos dessa proposta educativa serão dispostos e organizados.

Nessa discussão, Young (2014) argumenta que, durante muito tempo, o currículo foi relacionado apenas a escolas, e o ensino, em âmbito superior, nas faculdades e universidades, foi rechaçado, como se o currículo não existisse nelas. Porém, as teorias curriculares se referem a todas as instituições de educação.

Partindo dessa perspectiva, reporta-se para a realidade do curso de enfermagem. Oliveira (2011), ao realizar um Estado da Arte sobre a formação do enfermeiro, identifica que o currículo, no âmbito do ensino em enfermagem, vem apresentando avanços ao longo do tempo, no sentido de discutir o exercício profissional nas dimensões da assistência individual e coletiva, bem como da saúde pública. Assim, ao tratar do currículo, voltam-se mais para os processos formativos em relação às competências, mencionando a relação entre aluno e professor, além do perfil dos dois para a contextualização metodológica de ensino-aprendizagem. Reflete, ainda, sobre a dicotomia entre o ensino e o mercado de trabalho, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática.

O estudo realizado por Oliveira (2011) chama-nos a atenção para o fato de, em nenhum momento, ocorrerem apontamentos ou sugestões articulados ao papel das teorias curriculares ao tratar sobre o currículo da enfermagem. Inclusive, envolvendo a experiência deste estudo, no âmbito do *enfermeiro-professor*, percebe-se que há uma carência acerca desse tema, isto é, discute-se o currículo na enfermagem na perspectiva das disciplinas, das competências, do papel do professor e do aluno, do planejamento, da avaliação, dentre outros aspectos, entretanto não se tem a preocupação de analisar quais as teorias curriculares que

embasam os estudos sobre currículos (FROTA et al 2019; XIMENES NETO et al., 2020; BASTISTELLA;LOPES, 2020).

Deste modo, pode-se depreender que aconteceram avanços notórios e relevantes na formação em enfermagem, juntamente às políticas proporcionadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) estabelecidas na última década e de acordo os contextos perpassados. Deste modo, parafraseando Frota et al (2019), Ximenes Neto et al, (2020) Bastistella e Lopes, (2020) em relação à (re)produção de características e de perfis profissionais voltados para o mercado de trabalho, essa formação ainda vivencia problemas e dificuldades, de relevância histórica, como também contemporânea, pois ainda experiencia desafios importantes, como, por exemplo: o uso de currículos restritos ou limitados aos campos das Ciências Sociais e Humanas; instabilidade na qualificação do desenvolvimento da prática humanizada, ética, crítica e integral, na busca da integração da universidade com todo o sistema de serviços que compõe a Rede de Atenção à Saúde do Sistema Único de Saúde (SUS); pouco incentivo ao desenvolvimento docente como prática social humanizadora. Além de, algumas vezes, não valorizar e/ou tentar experimentar novas metodologias dialógicas e participativas de ensino e aprendizagem, entre outras.

Young (2014) discorre que, embora a pergunta fundamental do currículo deva ser o que os alunos precisam aprender quando saírem das instituições educativas, é preciso ir além no sentido de perceber que existem outros aspectos que o perpassam. Então, o currículo ultrapassa relações de poder e sociais, por vezes prevalecendo o “conhecimento dos poderosos”, das classes dominantes sobre os demais. No entanto, infelizmente, em muitos casos, sabe-se pouco sobre o currículo, associando-o apenas a termos utilizados no cotidiano, tais como: disciplinas, avaliações, carga horária, competências e habilidades.

Nesse contexto, há uma multiplicidade de concepções sobre o currículo, o que, inclusive, fica perceptível em algumas análises acerca das discussões que envolvem as compreensões de currículo. Desse modo, no que tange à compreensão e percepções acerca dos estudos e pesquisas sobre currículo na enfermagem dos últimos dez anos, pode-se articular em: “os que se preocupam em apresentar a concepção de currículo que sustentam as pesquisas” (SANTOS; LEITE; HECK, 2010; IDE et al., 2014), e “aqueles no qual não há uma abordagem explícita do que compreendem e refletem sobre/por currículo, ficando nas entrelinhas” (LIMA et al., 2011; PARANHOS; MENDES, 2010; VARGAS et al., 2018; PARANHOS et al., 2015; PERES et al., 2018; RODRIGUES; WITT, 2010).

Para Santos, Leite e Heck (2010, p. 747), a compreensão de currículo “parte-se do princípio que o currículo é o elemento conformador da seleção de conteúdos a ser

desenvolvido no curso e revela a sistemática do processo ensino-aprendizagem”. Assim, para esses autores, o currículo é concebido, portanto, como aquele que define quais conteúdos devem ser trabalhados no processo formativo, bem como de que modo deve acontecer/se dar o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Ide et al. (2014, p. 341) detalham mais a concepção de currículo, apontando que pensar o

[...] currículo pressupõe privilegiar não somente sua estrutura formal, as experiências de aprendizagem efetivadas, o desenvolvimento de competências requeridas e consideradas como necessárias, certificando seus estudantes para a entrada no mercado de trabalho, como também o modo de estar em aula, os compromissos e os pactos que levaram professores e estudantes a superar obstáculos e desencontros inerentes ao processo de mudança.

Depreende-se, então, que, para Ide et al. (2014), o currículo deve ser pensando além da formalidade, ou seja, do que estar disposto graficamente e que orienta o processo formativo, no que se refere ao desenvolvimento dos conhecimentos necessários para exercer uma profissão, daquilo que deve ser ensinado, das aprendizagens, bem como deve englobar o cotidiano da sala de aula, o que é construído na relação pedagógica entre professor e aluno e que propicia mudanças.

Vargas et al. (2018) consideram que o currículo deveria ser trabalhado como aquele que caracteriza os conteúdos, nesse raciocínio, o estudo de Lima et al. (2011) apresenta uma concepção semelhante, no entanto vai além ao apontar o currículo como aquele que descreve como deve ocorrer o processo de formação de profissionais para que, além de terem domínio dos pressupostos técnico-científicos, sejam éticos e com perspectivas humanistas.

Outros autores reportam-se para a necessidade de pensar um novo currículo, com o intuito de superar o ensino disciplinar, que dissocia a área básica e profissional, valorizando, excessivamente, os procedimentos e tecnologias em detrimento do aspecto humanista (PARANHOS; MENDES, 2010; RODRIGUES; WITT, 2010). Isso de forma integrada, a partir da adoção de módulos, ao invés de disciplinas no currículo, sob o prisma da multidisciplinaridade e formação continuada do docente, concebendo professor e alunos como sujeitos do aprendizado (PARANHOS et al., 2015; PERES et al., 2018).

Nesse movimento de discussão das reflexões de formação, educação e currículo, torna-se perceptível, mesmo nas entrelinhas, que as teorias abordadas nos estudos sobre currículo na Enfermagem se transcorrem, em sua maioria, de forma crítica, principalmente na utilização de alguns autores, como cita Mainardes e Stremel (2010, p. 33):

Bernstein costuma ser incluído entre os autores que fazem uma análise crítica do currículo e do processo de escolarização, tais como Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Michael Young, Michael Apple, Bowles e Gintis, entre outros.

Os estudos de Bernstein colocam em questão o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe, evidenciando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social.

A respeito das teorias críticas, estas não são neutras; quer dizer, partem da premissa de que toda teoria tem uma visão de mundo e conduz a escolhas, sendo assim, o currículo deve estar vinculado a uma determinada ideologia. Logo, esse currículo acaba tornando-se um processo de reprodução social, assim os professores não podem ser vislumbrados somente como técnicos ou burocratas, e sim como pessoas envolvidas nas atividades, que, também, influenciam no processo de construção do currículo, no cotidiano da sala de aula com os alunos (SILVA, 1999).

Dessa maneira, diante da perspectiva que circunda este estudo, fez-se necessária uma aproximação com o pós-estruturalismo, dessa forma Silva (1999) e Losso e Borges (2018) assinalam que o currículo pode adotar diversos caminhos, o que é direcionado pelas “teorias do currículo”. Assim, elas se constituem em proposições, fundamentos, pressupostos que evidenciam uma determinada forma de conceber e pensar do que se trata o currículo em determinados contextos e teorias, não dando forma tendenciosa a compreender como centro ou único, o que se configura uma nova conjuntura educacional significativa, partindo-se da análise pós-estruturalista. Desse modo, há perspectivas ou abordagens nas quais se organizam as teorias curriculares: tradicionais ou racionalistas; críticas e pós-críticas. Cada uma dessas abordagens acarreta uma concepção, um entendimento, um direcionamento acerca do que deve ser ensinado, como deve ser ensinado, por que deve ser ensinado e quais fatores influenciam direta ou indiretamente o currículo (SILVA, 1999).

Por isso, faz-se necessário que, ao se discutir sobre currículo e suas políticas, tenhamos em mente uma perspectiva de “que teoria curricular fundamenta essa análise?”, assim poderão ser estabelecidas ponderações que visem não só o aprimoramento do currículo, a efetivação, mas também as contingências e as relações de poder que ficam nos entrelugares das disputas e discussões dos currículos, dando sentido e significado às ações. Ao tratar sobre uma teoria curricular, obviamente há teóricos, ou seja, estudiosos que fundamentem cada forma de compreender, debater, refletir e (re)contextualizar sobre o currículo (LOPES; MACEDO, 2011; OLIVEIRA; LOPES 2011).

Outro ponto que se ressaltou em comum nos estudos de Ide et al. (2014), Paranhos e Mendes (2010), Vargas et al. (2018), Paranhos et al. (2015), Peres et al. (2018), Rodrigues e Witt (2010) foi ao mencionarem que as pesquisas sobre currículo e formação se alicerçavam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Enfermagem, as DCN/ENF como sendo um dos documentos que geralmente orientam a compreensão de currículo e suas políticas de

formação. Observamos, então, que, de fato, não se descarta a relevância de se apoiar nas DCN para a formação em enfermagem para analisar os currículos, inclusive porque elas orientam o que deve permear o processo de formação. No entanto, por outro lado, entende-se que há a necessidade de se ter um aporte teórico que se permita nortear a direção para qual se encaminha, compreende-se, organiza-se o currículo ou, ao menos, ajude-nos a refletir seus deslizamentos e desdobramentos.

Aponta-se, assim, a necessidade de os pesquisadores na área da enfermagem, ao pesquisarem sobre o currículo, preocuparem-se em tentar conceituá-lo, apresentar uma concepção e delimitar uma possível definição de teoria curricular. Afinal, parte-se do pressuposto de que discutir sobre o currículo é bem mais do que ter uma centralidade ou linearidade formativa e política, ou seja, é para além de trabalhar disciplinas, carga horária, conteúdos enfocados, e sim refere-se ao currículo construído em sala de aula, a partir da prática pedagógica, da relação entre docente e discente, bem como da visão de sociedade, do contexto político-econômico, da cultura, dentre outros aspectos.

Por fim, compreendemos que, a partir dessas ponderações ao tentarmos realizar uma abordagem que traduza sentidos e significados sobre o currículo, também implica na abordagem de uma determinada concepção acerca de currículo, por isso a necessidade de se permitir conhecer as teorias curriculares que implicam nas suas políticas, refletindo como essas concepções, análises e ações curriculares poderão ser influenciadas, reinterpretadas e recontextualizadas por perspectivas diversas, mesmo que de forma implícita (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013).

### 3 “O INSTIGANTE SORRISO DO GATO DE CHESHIRE”: UM ESTADO DA ARTE SOBRE FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO PARA A DOCÊNCIA

— Por gentileza, poderia me explicar — perguntou Alice, timidamente, porque não estava certa se era educado ser a primeira a falar  
 — por que é que seu gato está rindo desse jeito?  
 — É um gato de Cheshire — respondeu a Duquesa. [...] Então ela se armou de coragem e prosseguiu:  
 — Eu não sabia que os gatos de Cheshire sorriam. Para ser sincera, nunca ouvi falar que gatos pudessem sorrir.  
 — Todos eles podem — disse a Duquesa. — E a maioria deles sorri  
 — Eu não conheço nenhum que sorria — disse a menina, muito educadamente, sentindo-se muito feliz por ter arranjado com quem conversar.  
 — Tem muita coisa que você ainda não sabe — observou a Duquesa. — E isso é um fato.  
 Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll (2019, n.p.)

Na passagem deste trecho Alice, conhece uma *duquesa*, seu *bebê*, uma *cozinheira* e um *gato*, este último, que possuía um incansável, aberto e instigante sorriso. A menina começa então a indagar à *duquesa* sobre esse distinto *gato*, a qual, refere se tratar de um *Gato de Cheshire* conhecido pela marcante característica de seu sorriso.

Durante a história, o *gato* terá diversas passagens, sendo um personagem marcante com seus variados e enigmáticos diálogos com *Alice*. Entre recorrentes e repentinos aparecimentos e sumiços, o *gato*, em algumas ocasiões ajuda a menina, mas em outras acaba por lhe colocar em novas aventuras ou enrascadas, deixando como “rastro” para a memória – não apenas da personagem, mas também para leitores e telespectadores – o seu instigante sorriso.

Então relacionamos “o instigante sorriso do gato de Cheshire” com o “mundo da pesquisa”, com os questionamentos e problemáticas que instigam a investigação, assim como o que se tem de “rastro” deixado pelos teóricos, autores, pesquisadores nos mais variados campos e até onde pode-se chegar. Refletindo acerca do personagem do *Gato de Cheshire*, associando-o com o ato de pesquisar, escrever e recorrer às teorias e pensamentos durante a pesquisa, tornando-se algo, às vezes místico, referente a um aparecimento e um sumiço, onde as referências se mesclam, se ressignificam, até se descobrem e redescobrem, com intuito para o conhecimento e a compreensão sobre algo que pode já ter sido ou não mencionado, estudado, pesquisado.

Portanto, a subseção a seguir se remeterá à abordagem de um Estado da Arte acerca do que se tem pesquisado nos últimos dez anos em relação a processos formativos do enfermeiro para a docência.

#### 3.1 Sentidos e significados dos processos formativos do enfermeiro-professor: um estado

**da arte (2010-2019)<sup>11</sup>**

Na área da saúde, a qual é constituída, em sua maioria, por cursos de bacharelado e, em específico, na realidade da Enfermagem, os processos formativos docentes ou o próprio ato de ensinar englobam oportunidades transcorridas durante a graduação, através dos programas de monitorias, de iniciação à docência e pesquisa; atividades relacionadas à educação em saúde; nos processos de ensino-aprendizagem das disciplinas, entre outros. Além disso, após a formação inicial, surgem circunstâncias em que o enfermeiro, em âmbito da educação formal, depara-se com o exercício docente, o qual pode acontecer e/ou ser desenvolvido ao lecionar em cursos técnicos ou superiores; na perspectiva da educação informal, por sua vez, poderá ocorrer no exercício da profissão ao lidar com os pacientes em explicações sobre a sua situação clínica ou em explanações com o público em atividades educativas em relação à saúde (CHAVES, BARBOSA, NÓBREGA-THERRIEN, 2017).

Essas oportunidades acabam sendo fomentadas pelo entrelace dos conhecimentos e das destrezas técnico-científicas peculiares e pertencentes à profissão. Chaves, Barbosa e Ribeiro Júnior (2020) ponderam que é comum se pensar que, na enfermagem, quando se é um bom profissional na prática, conseqüentemente o mesmo se fará na teoria, e vice-versa. Nesse sentido, os saberes considerados inerentes à profissão do enfermeiro englobariam o possível domínio ou a inclinação para a profissão docente.

Tal pensamento baseia-se, assim, na crença de que, no exercício da enfermagem, por utilizar-se constantemente do diálogo/da comunicação, para permear as relações sociais – entre profissional enfermeiro e paciente, família e/ou comunidade que procuram o serviço em saúde, – que nestes âmbitos transcorrem por meio da coleta, do repasse e do compartilhamento de informações, o profissional se tornaria apto a exercer à docência, prescindindo da necessidade de uma formação específica.

Todavia, torna-se pertinente considerar que, para ser professor, há a necessidade de uma formação específica, que respalde epistemológica, metodológica e teoricamente a execução dessa profissão, visto que os processos de ensinar e aprender envolvem saberes específicos para a sua mediação, o que não é focado em cursos de Bacharelado, e sim em cursos de Licenciatura, ou no âmbito da formação continuada, em cursos de pós-graduação, no próprio serviço, ou ainda na experiência em sala de aula, com os alunos e os pares.

Barbosa, Ferreira e Nóbrega-Therrien (2016), imbuídos por essas reflexões e

---

<sup>11</sup> O texto dessa seção foi aceito e publicado na Revista Internacional de Educação Superior (RIESup). Campinas, SP, v. 7, p. e021029, 2020. DOI: 10.20396/riesup.v7i0.8660128.

perspectivas acerca do exercício da docência, ressaltam as necessidades de saberes específicos, o que perpassa não só o domínio dos conteúdos relativos à área de atuação profissional, mas, igualmente, o domínio dos saberes pedagógicos. Reportando-se aos docentes oriundos da área da saúde, que, em sua grande maioria, são formados em cursos de Bacharelado destacam possíveis déficits no que se refere aos aspectos epistemológicos do *ser professor*, isto é, limites ou desconhecimento no que tange aos saberes pedagógicos, que respaldam a atuação docente, tais como aqueles relacionados à didática, à filosofia, à psicologia, à antropologia e à sociologia da educação, dentre outros.

Ainda a esse respeito, são pertinentes as concepções e os sentidos transcritos por Abreu e Masetto (1982, p.1), os quais, ponderam que:

No desempenho do docente do ensino superior é comum existir uma lacuna: o professor se caracteriza como um especialista no seu campo de conhecimentos; este é, inclusive, o critério para sua seleção e contratação; porém, não necessariamente este professor domina a área pedagógica, de um ponto de vista mais amplo, mais filosófico, nem de um ponto de vista mais imediato, tecnológico.

Sendo assim, é preciso pensar estratégias que propiciem formação voltada para a área da educação, em particular sensibilizando os alunos, ainda na graduação, em particular na área das Ciências da Saúde, para a necessidade de se ter uma formação pedagógica ou, pelo menos, um pensamento reflexivo acerca do exercício e das responsabilidades da docência.

No tocante ao processo formativo docente no Brasil, a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) descreve no artigo 65, que a “formação docente, exceto para a Educação Superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”, sendo que a mesma Lei impõe que a prática de ensino seja uma exigência legal para o ensino na educação básica. Ficando determinado ainda no artigo 66 que a “preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Logo, torna-se perceptível que a determinação se relaciona à formação do docente no nível *stricto sensu*, mestrado e doutorado, cuja ênfase recai sobre a pesquisa, e não sobre a formação didático-pedagógica. Como resultado, não há exigência legal quanto à formação, especificamente, pedagógica para o docente que atua no ensino superior.

Medeiros et al. (2018) retratam as discussões e determinações que se referem aos processos formativos dos cursos de enfermagem, implicados pelas orientações dadas pelo Ministério da Educação para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação nos Pareceres do CNE/CES<sup>12</sup> nº 776/97 e nº 583/2001, bem como dos

---

<sup>12</sup> Conselho Nacional De Educação/Câmara de Educação Superior.

desdobramentos decorrentes do Edital 4/97-SESu/MEC que expressavam as heterogeneidades das diversas propostas curriculares lançadas, deste modo, acabou implicando diretamente nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de graduação em Enfermagem (DCN/ENF), pela Resolução CNE/CES nº 3 de 7 de novembro de 2001, que atribuem que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem contemplar competências e habilidades que se desenvolvam por meio de um projeto pedagógico flexível que contenha a possibilidade de se adaptar às demandas de cada público atingido (BRASIL, 1997; BRASIL, 2001a; BRASIL, 2001b).

Observa-se que as DCN/ENF daquela época já propunham, inclusive para o curso de bacharelado em enfermagem, a formação para o exercício profissional, com compreensão generalista, humanista, crítica e reflexiva, atrelada à ética, embasada no rigor científico e intelectual, para que seja um trabalhador que possa atuar em todos os níveis de atenção à saúde, desde a baixa até a alta complexidade (BRASIL, 2001b).

Desse modo, quando nos reportamos para os mais diversos campos: da educação, saúde, política, história, há uma multiplicidade de informações e caminhos ainda a serem percorridos. Oliveira e Alves (2006), Tardif (2012) e Henning (2013) retratam que, muitas vezes, podem emergir dos cotidianos, das discussões, dos significados produzidos, das trocas, durante as vivências e dos percursos profissionais, nuances que podem propiciar e possibilitar abertura ou reabertura de caminhos para possíveis compreensões, reflexões, aspirações envoltas nos processos formativos e nas incumbências deste. Deste modo, Gabriel (2013) pondera que estas podem vir a ser futuras investigações, questões e problemáticas, nas quais se poderá debruçar e projetar, principalmente se tratando dos campos da educação, por conseguinte, da formação.

Romanowski e Ens (2006), em suas observações, referem que vêm aumentando, de modo acentuado, os cursos, eventos e programas de pós-graduação na área da educação, nos mais diferentes aspectos: formação de professores, currículo, educação em espaços não escolares, dentre outros, o que incrementa, por conseguinte, as pesquisas desenvolvidas nesse campo do saber. Essa intensificação dos estudos gera inquietação para compreender o que, como, por quem, onde e que metodologias estão sendo mais utilizadas para a sua realização. Em decorrência, destaca-se a necessidade de estudos, dentre os quais o estado da arte, que possam fazer o levantamento do que está sendo investigado, identificando o que já foi pesquisado e as lacunas que ainda existem. Conforme Ferreira (2002), esse tipo de estudo é movido, pois, pela necessidade de conhecer mais detalhada e profundamente sobre as investigações que vêm sendo realizadas em determinada área do saber, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo.

Desse modo, o estado da arte, também chamado de estado do conhecimento, refere-se à pesquisa de caráter bibliográfico, com o desafio de mapear e, assim, discutir estudos que podem ser desenvolvidos em distintas áreas do saber, almejando responder que aspectos e/ou enfoques têm sido produzidos acerca da temática. Pode-se reportar tanto para dissertações, teses, artigos publicados em periódicos, além de trabalhos publicados em anais de eventos. Ainda se caracteriza por utilizar metodologia com perspectivas descritiva e inventariante da produção científica levantada, sendo realizada à luz de categorias definidas a partir dos conteúdos caracterizadores nos trabalhos como um todo e particularmente em cada um (FERREIRA, 2002).

Com isto, o presente estudo desenvolveu-se nos ensejos do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - POSEDUC/UERN, partindo da premissa de que, no contexto atual, nos campos da Educação e da Enfermagem, têm se tornando mais perceptível a projeção das pesquisas e buscas voltadas para os processos formativos, incluindo nestes, à docência – o ato de ser e exercer a profissão *enfermeiro-professor*<sup>13</sup> (CALHEIROS, 2014; FERNANDES; SOUZA, 2017; BRAGAS; BÔAS, 2018). Assim como se destaca a percepção sobre a necessidade de se utilizar os mais diversos aportes teóricos para respaldar o processo investigativo e, assim, permitir acontecer a diversidade e as possibilidades de construções dos estudos, nos mais diversos campos e contextos.

Nesse sentido, objetivou-se, neste Estado da Arte, investigar o que se tem pesquisado sobre os sentidos e significados da formação docente na Enfermagem, a partir da perspectiva do currículo.

### **3.2 A saga da busca: o percurso metodológico**

O Estado da Arte, como todo tipo de pesquisa, apresenta um determinado percurso metodológico para a sua consecução, o que será descrito nesta seção. Conforme Romanowski e Ens (2006), o estado da arte trata-se de investigação que realiza um balanço do que vem sendo produzido acerca de um determinado tema, tentando identificar que tipos de pesquisas são produzidas e, por conseguinte, quais os temas menos abordados ou são silenciados,

---

<sup>13</sup> O *enfermeiro-professor* é aquele que facilita/ajuda no processo do ensino-aprendizagem da enfermagem, relacionando a teoria com a prática profissional do enfermeiro, levantando questionamentos como: “o que fazer?” e “como fazer?”, englobando as ações humanizadas, senso-críticas e éticas. Aponta-se a necessidade de que, ao inserir-se no universo docente, o enfermeiro necessita ter formação pedagógica. Nesse contexto, emerge a proposição de unir as duas palavras num só termo: *enfermeiro-professor*, com a finalidade de destacar que é preciso valorizar tanto a formação para a área da Enfermagem, quanto a formação docente e/ou pedagógica. (CARRASCO,2009; ARRUDA, 2012).

preteridos, suscitando a necessidade de serem estudados.

Consoante com Romanowski e Ens (2006), para realizar esse tipo de investigação, há a necessidade de que sejam seguidas determinadas etapas e, assim, procedimentos, a fim de que se mantenha o rigor metodológico pertinente. Desse modo, de início, é preciso definir que descritores serão selecionados, quais bancos de pesquisa e bases de dados a serem utilizados, a delimitação de que critérios orientarão a seleção dos materiais, inclusive que materiais bibliográficos comporão as análises: teses, dissertações e/ou artigos, além de definir de que modo serão realizadas as leituras e sínteses desses trabalhos, como se procederá em relação à análise dos dados coletados e, por conseguinte, que considerações poderão ser estabelecidas.

Partindo desses pressupostos, procedeu-se à delimitação dos descritores da pesquisa, assim como foram realizadas as buscas na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Optou-se pela utilização dessa plataforma por se tratar de espaço digital fomentado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), lançada no ano de 2002, que articula os sistemas de informação de dissertações e teses produzidas nas instituições de ensino superior no Brasil. Desse modo, há a divulgação dessas produções tanto em nível nacional, quanto internacional, difundindo o conhecimento produzido.

Quanto aos descritores, foram definidos os seguintes, tomando como referência o objetivo do presente estado da arte e possíveis variações de termos que podem ser encontrados na literatura científica, sendo estes: *Formação do enfermeiro professor; Currículo da formação do enfermeiro professor; Currículo do curso de enfermagem: bacharelado e licenciatura em enfermagem; Licenciatura em enfermagem; Currículo, pós-estruturalismo e enfermagem; Formação do enfermeiro docente.*

Ressalta-se que, inicialmente, pensamos apenas em selecionar dissertações; porém, ao iniciar as buscas, foi possível identificar a relevância de teses que eram encontradas, as quais tratavam do tema pesquisado, a saber: formação inicial do enfermeiro na docência em nível superior. Então, delimitou-se que seriam incluídas, neste estado da arte, dissertações e teses.

Destaca-se também, o período em que os estudos foram produzidos, influenciando no recorte temporal. Por perceber-se que se tratava de um tema ainda pouco explorado e pesquisado, por conseguinte, com a designação dos descritores, apareceram trabalhos com mais de dez anos, e até de duas décadas, que inicialmente aparentaram ter relevância em sua possível seleção para este estudo.

Portanto, tão importante quanto definir os descritores para a busca dos trabalhos, é delinear quais os critérios serão utilizados para selecioná-los. Isso porque muitos estudos são

identificados mediante os descritores, portanto existe a necessidade de serem estabelecidos filtros para definir o que, de fato, contribuirá para a pesquisa em questão (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Sendo assim, definidos os descritores para este estado da arte, começou-se a perceber a necessidade de delimitar os critérios de inclusão e exclusão da seleção, para posterior leitura. Como critérios de inclusão, foram estabelecidos os seguintes: dissertação ou tese, que tratassem sobre a formação do enfermeiro professor na perspectiva do currículo. Enquanto critérios de exclusão foram definidos: dissertação e tese que enfocassem a formação do enfermeiro professor em nível técnico e não estivessem disponíveis na íntegra em plataformas ou bancos digitais.

Desse modo, após digitar o descritor na busca da BDTD, procedeu-se à leitura do título, seguido do resumo da dissertação ou tese, de modo a identificar caso se referia à temática. Essa atitude é apontada por Ferreira (2002), como um dos primeiros passos para a identificação de que o trabalho se enquadra no Estado da Arte. Referindo-se acerca da leitura atenta e cuidadosa do resumo para analisar se há enquadramento no escopo da investigação.

Após a leitura do título e do resumo, se houvesse dúvida quanto à sua inserção na temática, procedeu-se à leitura de outras seções do trabalho, tais como: introdução, metodologia e/ou resultados e discussões.

A seguir, será apresentado, detalhadamente, o número de dissertações e teses encontradas, a partir da utilização de cada descritor, explicitando inclusive quantas foram selecionadas.

**Quadro 01.** Descritores utilizados para a seleção dos trabalhos (dissertações e teses), com a exposição das temáticas identificadas, o quantitativo geral, especificando o número de dissertações e teses e o de trabalhos selecionados, Mossoró/RN, 2020.

DESCRITORES	TEMÁTICAS GERAIS	TOTAL GERAL	TOTAL DE DISSERTAÇÕES	TOTAL DE TESES	SELECIONADOS
Formação do enfermeiro professor	Scripto Sensu; Formação para assistência; Estratégias de formação / Metodologia; Técnico de enfermagem; Estágio supervisionado; Gestão Educação em saúde; Pesquisa; Avaliação; Tecnologias / EaD.	198	126	69	9  (Dissertação: 8; Tese: 1)

Currículo da formação do enfermeiro professor	Scripto Sensu; Formação para assistência; Estratégias de formação / Metodologia; Técnico de enfermagem; Estágio supervisionado; Gestão; Educação em saúde; Pesquisa; Avaliação; Tecnologias / EaD; Curso de formação; Duplicado <sup>14</sup> .	95	59	36	1 (Tese:1)
Currículo do curso de enfermagem bacharelado e licenciatura em Enfermagem	Formação para assistência; Estágio supervisionado; Educação Física; Duplicado.	7	2	5	1 (Tese:1)
Licenciatura em enfermagem	Scripto Sensu; Formação para assistência; Estratégias de formação / Metodologia; Técnico de enfermagem; Estágio supervisionado; Condições de saúde dos acadêmicos; Promoção da saúde na educação básica; Gestão; Avaliação; Psicologia; Sexualidade; Tecnologias / EaD; Educação física; Duplicado.	73	52	21	6 (Dissertação: 4; Tese: 2)
Currículo, pós estruturalismo e enfermagem	Crise na formação; Técnico de enfermagem; Inserção no mundo do trabalho; Subjetividade Humana; Direitos Humanos; Avaliação; Morte; Tecnologias / EaD.	11	10	1	1 (Tese:1)
Formação do enfermeiro	Scripto Sensu; Lato Sensu; Formação para assistência; Estratégias de formação / Metodologia;	252	177	75	4 (Dissertação: 2; Tese: 2)

<sup>14</sup> Na pesquisa de cada descritor surgiram títulos idênticos/duplicados.

docente	Técnico de enfermagem; Estágio supervisionado; Gestão Educação em saúde; Pesquisa; Trabalho do enfermeiro; ACS; PSF; Tecnologias / EaD.				
---------	--	--	--	--	--

Fonte: Dados extraídos da base de dados BDTD e organizados pelos autores (2020).

Ao todo, foram selecionados 21 trabalhos, no entanto um deles foi encontrado duplicado, isto é, em dois descritores, portanto foram computados 20 trabalhos, sendo 14 dissertações e 6 teses. A seguir, será apresentado cada descritor com os respectivos trabalhos que foram identificados em cada um deles.

**Quadro 02:** Lista de títulos dos trabalhos selecionados para cada descritor nas buscas na BDTD, Mossoró/RN, 2020.

DESCRITORES	TÍTULOS SELECIONADOS NA BDTD
<b>Formação do enfermeiro professor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A formação pedagógica na atuação do docente de enfermagem</li> <li>● As representações sociais sobre o que é ser professor para o enfermeiro docente no ensino superior</li> <li>● Autoestudo da prática docente na formação de enfermeiros</li> <li>● Constituição docente do enfermeiro: o estado da arte das produções brasileiras</li> <li>● Docência universitária na perspectiva do Professor enfermeiro</li> <li>● Docência no ensino superior em enfermagem: o que dizem os enfermeiros-docentes de uma instituição privada</li> <li>● Licenciatura em enfermagem: uma análise do processo de implementação nas universidades públicas estaduais</li> <li>● Professor-enfermeiro: significados e profissão docente</li> <li>● Trajetórias de enfermeiros e experiências docentes na Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS, polo de Augustinópolis</li> </ul>
<b>Currículo da formação do enfermeiro professor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Desenvolvimento profissional docente: um estudo com professores enfermeiros universitários</li> </ul>
<b>Currículo do curso de enfermagem: bacharelado e licenciatura em enfermagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Desenvolvimento profissional docente: um estudo com professores enfermeiros universitários (<i>Título/Trabalho repetido</i>)</li> </ul>
<b>Licenciatura em Enfermagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A formação do enfermeiro: estado da arte das publicações científicas no Brasil no período de 1996 a 2010</li> <li>● A formação do licenciado em Enfermagem no estado do Pará: as prescrições curriculares no período de 1977 a 2006</li> <li>● As bases didático-pedagógicas no contexto de formação dos cursos de licenciaturas da UNIOESTE Campus de Cascavel – PR</li> <li>● Licenciatura em enfermagem para que?</li> <li>● Prática pedagógica dos docentes enfermeiros do curso de Enfermagem de uma instituição de ensino superior pública de Manaus – AM</li> <li>● Prática pedagógica reflexiva de licenciandos de enfermagem: o portfólio como instrumento</li> </ul>
<b>Currículo, pós-estruturalismo e</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Análise dos marcos teóricos e estruturais do currículo de graduação em enfermagem no Rio Grande do Norte</li> </ul>

enfermagem	
<b>Formação do Enfermeiro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O fazer do enfermeiro-docente: ação e compromisso</li> <li>● Saberes de docentes de um curso de graduação em enfermagem e as implicações das políticas públicas de saúde e educação</li> <li>● Identidade profissional docente no ensino superior: caminhos de constituição na enfermagem</li> <li>● Currículo do curso de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais (EEUFMG): perspectiva de docentes e discentes</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Dos seis descritores utilizados para a busca na BDTD, o que mais obteve trabalhos selecionados foi o descritor *Formação do enfermeiro professor*, a partir do qual selecionamos nove trabalhos. Os descritores *Currículo da formação do enfermeiro professor* e *Currículo, pós-estruturalismo e enfermagem* permitiram, cada um deles, a seleção de apenas um trabalho. O descritor *Currículo do curso de enfermagem: bacharelado e licenciatura em enfermagem*, que também possibilitou selecionar somente um trabalho, foi excluído, uma vez que se percebeu a repetição do título, que o trabalho já tinha sido utilizado em outro descritor. Os demais descritores: *Licenciatura em enfermagem* e *Formação do enfermeiro docente* propiciaram, respectivamente, selecionar seis e quatro trabalhos.

A partir desse panorama, depreende-se que, do ponto de vista dos descritores, há mais trabalhos acerca do processo de formação do enfermeiro como professor. No entanto, parecem incipientes os estudos que tratam sobre o currículo na formação do enfermeiro para a docência, no currículo de Enfermagem para o bacharelado e a licenciatura, assim como as discussões do currículo de Enfermagem na perspectiva do pós-estruturalismo. Chama atenção o fato de ter um número significativo de trabalhos que enfocam a licenciatura em Enfermagem. Isso merece destaque por ter poucos cursos de licenciatura em Enfermagem sendo ofertados no país. Segundo o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior – Cadastro e-MEC (2020), do Ministério da Educação, existem atualmente 9 cursos de licenciatura em Enfermagem em atividade, o que demonstra que, mesmo não sendo um grande quantitativo, ainda existe a preocupação com o processo de formação docente na Enfermagem.

A seguir serão enfocados, detalhadamente, os estudos selecionados para o *corpus* deste Estado da Arte, a fim de que se possa compreender o que vem sendo debatido acerca dessa temática.

### 3.3 O Estado da Arte: fundamentação teórico-metodológica e sua análise contextual

Como o Estado da Arte se propõe, em seus caminhos, à explanação, à demonstração, ao detalhamento, à descrição do que se vêm pesquisando acerca da produção acadêmica de

determinados assuntos, nesta seção, serão apresentados os aspectos mais relevantes para o que se propõe o objeto de estudo deste artigo, com relação à docência no ensino superior em saúde. Antes de adentrar na análise das dissertações e teses que integram o corpus desta investigação, a partir dos critérios previamente delimitados, considera-se pertinente tecer algumas ponderações sobre a pesquisa com os descritores.

Destaca-se que, a partir da leitura de títulos e resumos das dissertações e teses, mesmo não sendo objeto deste estudo percebeu-se, nas pesquisas com todos os descritores, os trabalhos que vêm sendo produzidos para a área do “*professor do técnico de enfermagem*”. Essa situação possibilitou uma reflexão sobre o quanto este campo tem crescido, preocupando-se sobre a formação de professores para esse nível de ensino. Como neste estudo reporta-se para a graduação em enfermagem, então os trabalhos que falavam sobre a temática do “*técnico de enfermagem*”, não foram selecionados.

Igualmente, merece destaque que, durante as buscas como temáticas principais extraídas dos títulos, dos resumos ou dos objetivos, mesmo não sendo utilizados por este Estado da Arte, os assuntos: “*formação para assistência*”, “*estratégias de formação/metodologia*”, “*educação em saúde*”, “*pesquisa*” e “*gestão*” mostraram-se bastante presentes. Essa situação demonstra o quanto os campos que envolvem formação, docência e enfermagem são evidentes, o que traz à tona os avanços com relação às preocupações dos pesquisadores com os objetos estudados, assim como aponta que as perspectivas de estudos estão se modificando para além dos pressupostos biomédicos.

Com isto, deu-se partida à leitura dos trabalhos selecionados para compor esse Estado da Arte. Como critérios de análise para cada trabalho, foram considerados alguns específicos, a fim de contemplar, organizar e sistematizar a leitura e, conseqüentemente sua interpretação, englobando os seguintes quesitos: *Título; Tipo de trabalho*, isto é, se trata de dissertação ou tese; *Área de atuação; Objetivo(s) – objeto, objetivo geral e específicos; Metodologia; Resultados e Discussões*; e, por fim, *Informações Relevantes*. Ressalta-se que esses critérios foram utilizados com os trabalhos selecionados em cada um dos descritores. Optou-se por essa estratégia como forma de selecionar e sistematizar as informações/os conhecimentos sobre cada trabalho e, assim, ter elementos para a discussão.

Com a leitura de cada trabalho embasada pelos critérios, a avaliação das dissertações e teses previamente selecionadas tornou-se mais dinâmica e minuciosa, também lembrando os critérios de inclusão e exclusão utilizados na seletiva dos estudos/pesquisas durante a busca. Realizamos uma nova seletiva, outros trabalhos acabaram por ser eliminados da composição de análise deste Estado da Arte. Destarte, levou-se desta vez em consideração na análise de

cada trabalho as relações e a coerência entre: *a pertinência para a problemática e o objeto de estudo desta pesquisa; a clareza e a existência dos objetivos; possíveis divergências entre a metodologia ou os objetivos com os resultados e discussões, somando-se ao ano (por apresentar estudo, aparentemente antigo, ou seja, produzido há mais de uma década).* Portanto, com esta nova triagem, acabou por serem retirados da análise, três trabalhos.

Identificou-se que “*Autoestudo da prática docente na formação de enfermeiros*” (SILVA, 2016) trata-se de um estudo que visa à coleta de informações e falas dos discentes acerca da metodologia utilizada na disciplina em sala, que é voltada para a formação dos futuros enfermeiros no âmbito generalista, ou seja, não se encaixou no critério principal que se trata para como formação docente na área da enfermagem.

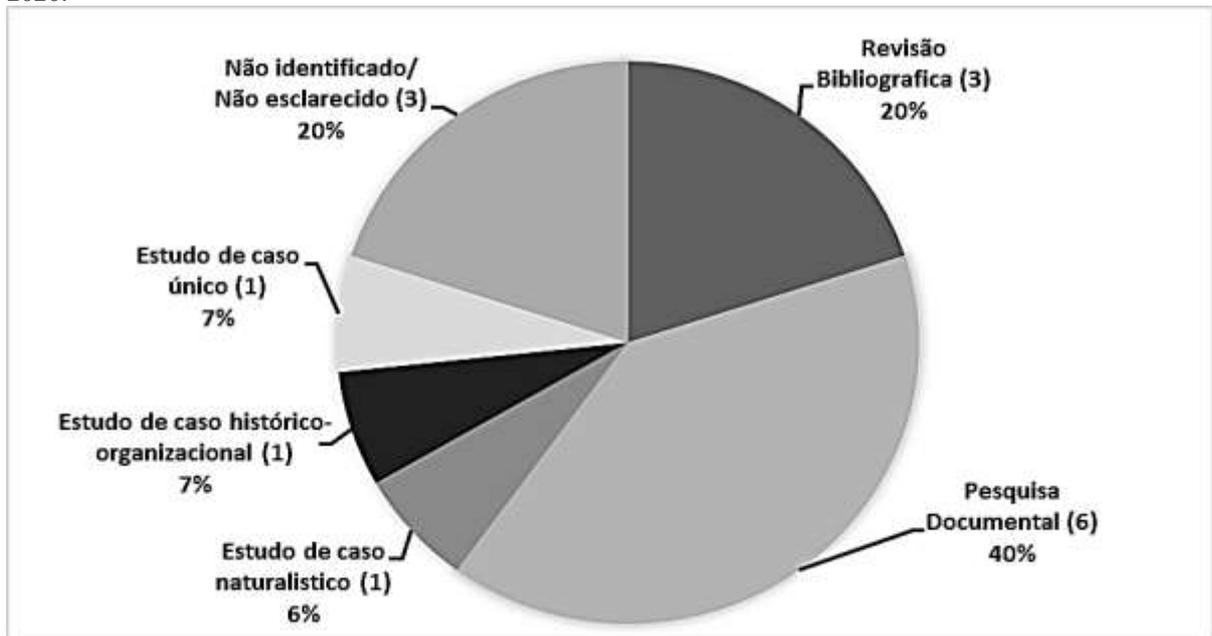
“*A formação do enfermeiro: estado da arte das publicações científicas no Brasil no período de 1996 a 2010*” (OLIVEIRA, 2011) retrata a base curricular no âmbito dos avanços do ensino para a formação em enfermagem ao longo do tempo, voltado para seu exercício profissional nos âmbitos assistencial, saúde coletiva e pública. Refere-se bastante ao docente como formador deste profissional, no qual compreendem os processos formativos das competências, mencionando a relação aluno-professor, e do perfil dos dois para a contextualização metodológica de ensino-aprendizagem. Faz reflexões ainda sobre o afastamento reflexivo acerca da formação docente para enfermeiros, acontecendo a dicotomia entre o ensino e o mercado, entre o pensar e o fazer. Foi excluído porque se reporta mais para o desempenho e o desenvolvimento do enfermeiro e como o docente pode contribuir para essa realidade, e não sobre o processo de formação docente.

Na pesquisa “*Licenciatura em enfermagem: pra quê?*” (BAGNATO, 1994) na época em que fora escrito, os órgãos representativos da categoria estavam discutindo, em nível nacional, a formação do enfermeiro, os currículos vigentes, e que a licenciatura ocupava um espaço especial. Acreditavam que um estudo como este poderia trazer contribuições a tal movimento, colaborando com a compreensão do exercício e da formação de professores na área de enfermagem no país. Trata-se de um estudo de 1994, ou seja, mais de duas décadas, que pode ser utilizado como meio de aporte reflexivo, e de comparativo com os avanços sobre as pesquisas realizadas desde essa época. A partir disso, percebeu-se a necessidade de se realizar um recorte temporal, ou seja, utilizar neste estudo os trabalhos produzidos nos últimos dez anos. Com base neste recorte temporal, foram excluídos mais dois estudos dissertativos, a saber: “*O fazer do enfermeiro-docente: ação e compromisso*” (BLOIS, 2001) e “*Saberes de docentes de um curso de graduação em enfermagem e as implicações das políticas públicas de saúde e educação*” (RIEGEL, 2008).

Desse modo, após estas análises e a exclusão desses cinco trabalhos, passaram a integrar o *corpus* desta pesquisa 15 produções científicas, sendo 11 dissertações e 4 teses. Observando e analisando os percursos metodológicos dos estudos, foi possível identificar três aspectos que são pertinentes em qualquer pesquisa e/ou trabalho acadêmico, os quais se tornam elementos basilares e organizadores neste estudo, sendo estas: *Abordagens de pesquisa; Tipos de pesquisa e Instrumentos utilizados para a coleta de dados.*

Quanto aos *Tipos de pesquisa*, tornou-se notório que a maioria dos estudos se aportou na *pesquisa documental e revisão bibliográfica*. Os *estudos de casos* também apareceram como formas de abordagens. Em alguns, não foi possível identificar ou não ficou esclarecido que tipo de pesquisa foi utilizado no estudo.

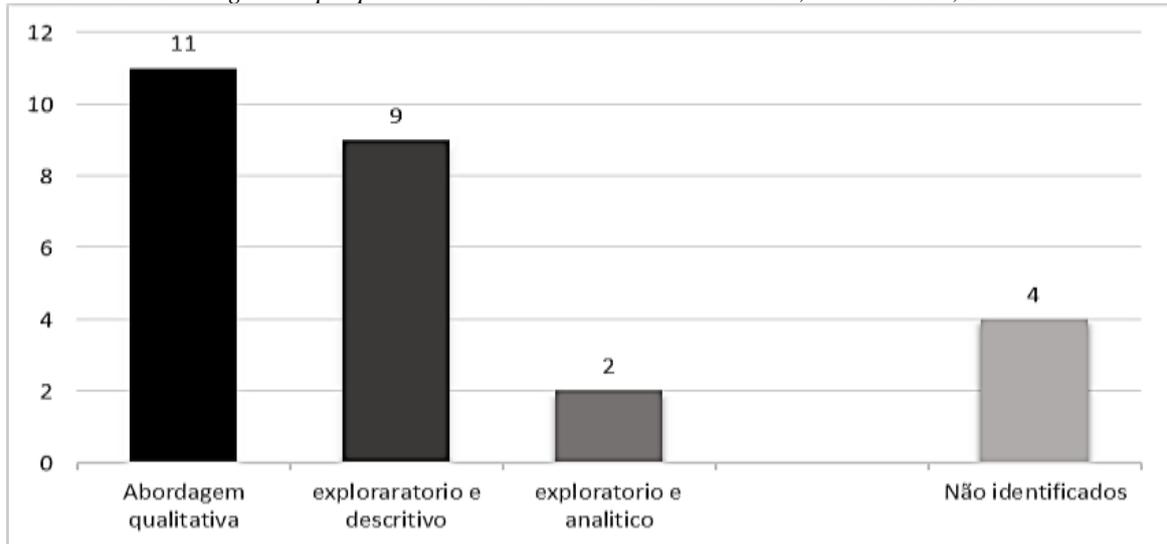
**Gráfico 01.** *Tipos de pesquisas* abordadas no levantamento dos trabalhos deste Estado da Arte, Mossoró-RN, 2020.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Em relação às *Abordagens de pesquisas*, os trabalhos em sua maioria tratavam da *abordagem qualitativa*, percebendo-se que nenhum enfocou a questão quantitativa, ou seja, os estudos voltados para as perspectivas da saúde e educação estão mais atrelados e voltados a explorar sobre suas qualidades formativas. Assim como em alguns não foi possível identificar ou não deixaram claro sobre que tipo de pesquisa foi abordado. Estes estudos ainda se dividiram em dois grupos quanto ao objetivo da pesquisa: *exploratório e descritivo; exploratório e analítico.*

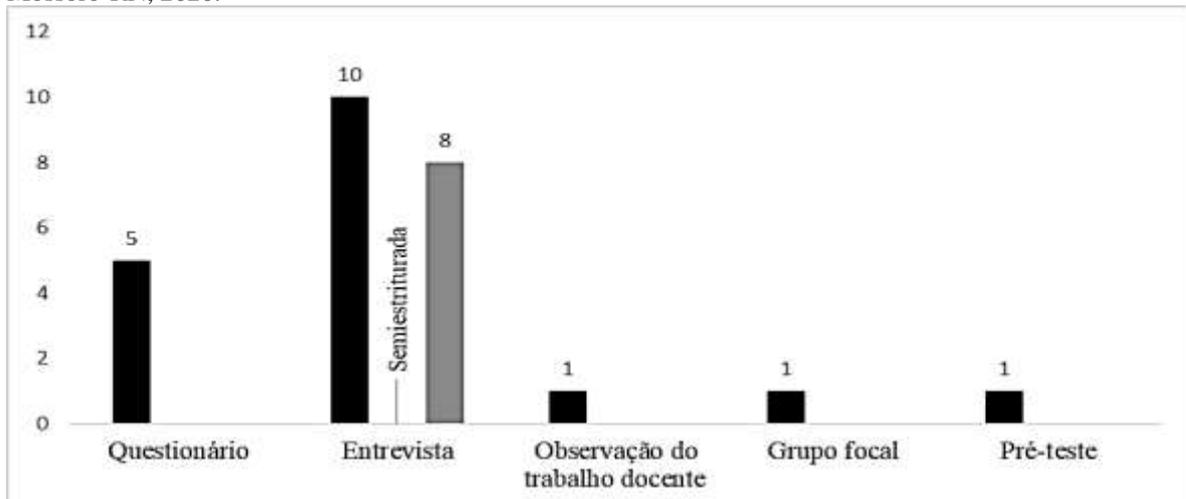
**Gráfico 02.** *Abordagens de pesquisas* dos trabalhos deste Estado da Arte, Mossoró-RN, 2020.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Nos *Instrumentos utilizados para a coleta de dados*, ficou evidente inclusive de forma quantitativa que foram utilizados mais de um instrumento nas pesquisas, assim como a *entrevista semiestruturada* é uma das ferramentas mais abordadas pelos pesquisadores. Em seguida, aponta-se o *questionário*; aparecendo ainda a *observação do trabalho docente* e o *grupo focal*. E ainda teve um trabalho que utilizou o *pré-teste*, ou seja, realizou uma coleta anterior à coleta final, com o intuito de saber se o instrumento era adequado a ser utilizado para aquela abordagem, assim como para aquele tipo de pesquisa.

**Gráfico 03.** *Instrumentos utilizados para a coleta de dados* nos trabalhos analisados neste Estado da Arte, Mossoró-RN, 2020.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A partir da interpretação dos gráficos acima, identificou-se que não foram todos os trabalhos que descreveram com clareza esses três aspectos do percurso metodológico,

dificultando o seu entendimento, apontando para as reflexões que surgiram das possíveis fragilidades em relação ao processo metodológico das pesquisas analisadas neste Estado da Arte.

Os elementos gerais de identificação dessas dissertações e teses podem ser observados no quadro abaixo – organizados pela ordem cronológica do ano de publicação:

**Quadro 03.** Relação geral do corpus deste Estado da Arte, de acordo com o autor e ano de publicação, título, tipo de trabalho e objetivo, Mossoró-RN, 2020.

<b>AUTOR / ANO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>TIPO DE TRABALHO</b>	<b>OBJETIVO</b>
ALENCAR, Florice Albuquerque / 2010	A formação do licenciado em enfermagem no estado do Pará: as perspectivas curriculares no período de 1977 a 2006.	DISSERTAÇÃO	Identificar as prescrições que foram sendo adotadas ao longo da trajetória do curso de Enfermagem da UFPA
SCHREEN, Rosana Stopiglia / 2011	A formação pedagógica na atuação do docente de enfermagem	DISSERTAÇÃO	Investigar as percepções dos enfermeiros docentes que atuam nas diversas disciplinas do curso de graduação em Enfermagem.
VALENÇA, Cecília Nogueira / 2013	Análise dos marcos teóricos e estruturais do currículo de graduação em enfermagem do Rio Grande do Norte	TESE	Analisar os marcos teóricos e estruturais do currículo de graduação em enfermagem das universidades públicas do estado do Rio Grande do Norte.
VAZ, Débora Rodrigues / 2013	Prática pedagógica reflexiva de licenciandos de enfermagem: o portfólio como instrumento	DISSERTAÇÃO	Analisar, quanto aos níveis de reflexão, as narrativas relacionadas à prática pedagógica vivenciada durante o estágio curricular supervisionado relatadas nos portfólios de licenciandos de enfermagem.
DUTRA, Paula Oliveira / 2014	As representações sociais sobre o que é ser professor para o enfermeiro docente no ensino superior.	DISSERTAÇÃO	Conhecer as Representações Sociais (RS) sobre o que é ser professor para o enfermeiro que se tornou docente no Ensino Superior.
SILVA, Silvana Sabino de Oliveira / 2015	Docência universitária na perspectiva do Professor enfermeiro	DISSERTAÇÃO	Compreender, a partir da percepção dos enfermeiros pesquisados, como eles se tornaram docentes.
OLIVEIRA, Vânia Aparecida da Costa / 2016	Currículo do curso de enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais (EEUFMG): perspectiva de docentes e discentes	TESE	Compreender a efetivação dos princípios da integralidade, interdisciplinaridade, articulação teórico-prática e articulação ensino-serviço no currículo do curso de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais (EEUFMG).
FERNANDES, Carla Natalina da Silva / 2016	Identidade profissional docente no ensino superior: caminhos de constituição na enfermagem	TESE	Investigar o processo de construção de identidade docente dos professores que atuam em cursos de graduação em enfermagem nas instituições públicas e fundações municipais de ensino superior no estado de Goiás.

ANCIOTO, Aline de Paiva Morales / 2017	As bases didático- pedagógicas no contexto de formação dos Cursos de licenciaturas da UNIOESTE Campus de Cascavel - PR	DISSERTAÇÃO	Identificar os sentidos que eles assumem, considerando além dos próprios sujeitos, suas histórias e contextos sociais em que se inserem como docentes, o que lhes conferem lugar de autoridade.
AGNELLI, Jerferson Cesar Moretti / 2017	Constituição docente do enfermeiro: o estado da arte das produções brasileiras.	DISSERTAÇÃO	Compreender a Constituição Docente do Enfermeiro com base nas produções brasileiras.
BORBA, Kátia Pereira de / 2017	Desenvolvimento profissional docente: um estudo com professores enfermeiros universitários	TESE	Analisar o desenvolvimento profissional docente de professores enfermeiros universitários atuantes em uma universidade pública.
SANTOS, Gleidson Monteiro dos / 2018	Docência no ensino superior em enfermagem: o que dizem os enfermeiros-docentes de uma instituição privada	DISSERTAÇÃO	Investigar como se constitui docentes, os enfermeiros que lecionam no ensino superior em saúde.
SPESSOTO, Márcia Maria Ribeiro Lopes / 2018	Licenciatura em enfermagem: Uma análise do processo de implementação nas universidades públicas estaduais	DISSERTAÇÃO	Analisar o processo de implementação da Licenciatura em Enfermagem nas universidades públicas estaduais do Brasil, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em enfermagem e de formação de professores, de 2001 e de 2002, respectivamente.
NEVES, Joice Claret / 2018	Prática pedagógica dos docentes enfermeiros do curso de enfermagem de uma instituição de ensino superior pública de Manaus - AM	DISSERTAÇÃO	Conhecer a prática pedagógica dos docentes enfermeiros em um Curso de Enfermagem de uma IES pública de Manaus – AM.
GOMES, Maria de Araujo Soares / 2019	Trajetórias de enfermeiros e experiências docentes na Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS, Polo de Augustinópolis -TO	DISSERTAÇÃO	Analisar como os enfermeiros docentes vêm construindo suas trajetórias e experiências docentes na Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS, Polo de Augustinópolis.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Para uma melhor compreensão dos trabalhos, será apresentada a seguir uma análise acerca das abordagens sobre formação docente que foram observadas nos estudos. Buscou-se sistematizar a partir dos descritores, isto é, categorias que agregam cada um dos trabalhos, porém perceberam-se semelhanças entre eles, o que dificultaria essa delimitação, sendo assim optou-se para uma análise que pudesse entrelaçar as compreensões e reflexões dos significados abordados e produzidos nos estudos acerca da docência na enfermagem.

### 3.4. Abordagens que envolvem os processos formativos do *enfermeiro-professor*

Conforme levantamentos realizados por Agnelli (2017) existiam na época do estudo, apenas 11 cursos de Licenciatura em Enfermagem ofertados, concomitantemente, com o Bacharelado. Inclusive no presente Estado da Arte foram identificados alguns trabalhos que

se reportaram para essa realidade.

Vaz (2013), ao tratar sobre a formação do licenciado em Enfermagem, reporta-se para a relevância do estágio supervisionado na formação dos futuros professores dessa área. Assim, propõe que os portfólios podem configurar-se como estratégia formativa, ao suscitar reflexões sobre a sua prática, em sala de aula.

Alencar (2010) constata que, do ponto de vista histórico, no período de 1977 a 2006, o curso de Licenciatura em Enfermagem fora valorizado, sendo inclusive a sua oferta uma das características de algumas instituições, tais como: a Universidade Federal do Pará – UFPA, destacando-se, dentre outros motivos, pela preocupação expressa, em seu currículo, de formar professores nessa área.

Sobre a oferta concomitante do curso de Enfermagem, nas modalidades de Bacharelado e Licenciatura, Spessoto (2018), a partir dos resultados do seu estudo, evidenciou que essa associação foi historicamente construída, a partir da perspectiva do enfermeiro educador, que atua em diferentes espaços educativos formais e informais, desenvolvendo atividades educativas direcionadas a indivíduos e grupos, além da educação permanente junto à equipe de enfermagem.

Nesse ínterim, Anciotto (2017) aponta a necessidade de repensar a organização dos cursos de licenciaturas em Enfermagem, assim como conhecer a maneira como a formação pedagógica vem sendo abordada nesses cursos. Desse modo, propõe que sejam desenvolvidas ações voltadas para uma formação mais articulada, baseada na multiplicidade de saberes docentes, superando, assim, conceitos e estruturas curriculares seculares arraigados em disciplinas fragmentadas, sem diálogos e transversalidade.

Acerca dessa questão, Spessoto (2018) observou que a política de formação de professores não considerou o contexto de inserção dos cursos de Licenciatura em Enfermagem, desconsiderando as particularidades na formação de professores para o ensino dos auxiliares e técnicos de enfermagem, bem como em nível superior, assim como as reinterpretações que os microimplementadores necessitam fazer das políticas de formação em educação e em saúde. Nesse sentido, ressalta a necessidade de manter a oferta associada da Licenciatura e do Bacharelado em Enfermagem. Considera que é preciso enfatizar a preocupação dos gestores educacionais a respeito da associação e da contemplação das diretrizes para a formação de professores, assim como das diretrizes para a formação de enfermeiros.

Porém a maioria dos enfermeiros que ingressa na docência não teve uma formação pedagógica, em âmbito inicial, visto que os cursos de Enfermagem, em sua maioria, são

ofertados apenas na modalidade de Bacharelado (AGNELLI, 2017; DUTRA, 2014; GOMES, 2019; SANTOS, 2018; SCHREEN, 2011).

Fernandes (2016) pondera, a partir do depoimento dos participantes da pesquisa, que o ingresso na docência para a maioria se deu pela necessidade de trabalhar para se manter financeiramente, ou como uma oportunidade para complementar a renda, ou ainda na crença de uma determinação divina para ser professor, enquanto apenas três participantes planejaram o ingresso na carreira. Essas motivações, por vezes, dificultam a percepção de que os próprios enfermeiros professores tenham sobre a relevância da formação pedagógica.

Ainda nesse sentido, Dutra (2014) enfoca que um dos grandes entraves para que o enfermeiro reconheça a necessidade de se apropriar dos saberes pedagógicos reside na disseminação da máxima do “sabe fazer, sabe ensinar” na docência em Enfermagem. Ou ainda, como aponta Agnelli (2017, p. 90), com outras palavras: prevalece a ideia de que “basta ser enfermeiro para ser professor de Enfermagem”. Ou seja, parte-se da premissa de que se o sujeito é um bom enfermeiro, também será um bom professor, que tem o domínio dos saberes do processo de ensinar e aprender.

Não se pode, entretanto, esquecermos de que, na formação dos enfermeiros bacharéis, não há preparação para o exercício docente; logo os saberes didático-pedagógicos não se tornam requisitos e as lacunas oriundas dos déficits desses saberes se evidenciam no momento em que esses profissionais precisam inserir-se na realidade da sala de aula e sentem dificuldades para planejar a aula, realizar processos avaliativos, relacionar-se com os alunos, dentre outros aspectos (AGNELLI, 2017; DUTRA, 2014; SANTOS, 2018).

Entretanto, sob outra perspectiva, mesmo que de forma ainda incipiente, algumas pesquisas apontam que os enfermeiros professores vêm percebendo a necessidade de se qualificarem pedagogicamente para o exercício da docência (AGNELLI, 2017; BORBA, 2017; DUTRA, 2014; FERNANDES, 2016; NEVES, 2018; SCHREEN, 2011).

Nesse sentido, Gomes (2019) constatou, a partir da fala dos entrevistados, que as experiências como acadêmico foram responsáveis por lhes motivar a ingressar em programas de pós-graduação *stricto e lato sensu*. Nesse âmbito, todos compreendem que, de maneira similar, existe a necessidade de qualificação para uma boa prática educativa; por isso apostam numa formação continuada didático-pedagógica, enfatizando os diversos aprendizados com a prática da docência, destacando especialmente a de “*aprender a ser professor*”.

Silva (2015), por sua vez, 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: ser enfermeiro e ser professor.

Já Schreen (2011) enfoca que, tanto na formação pedagógica inicial quanto na continuada do enfermeiro docente, faz-se necessária a valorização das experiências profissionais na docência e na assistência. Refere ainda à importância de que esse enfermeiro professor se motive a ultrapassar os conhecimentos adquiridos na teoria e na aquisição de habilidades, considerando também as experiências e os saberes pedagógicos construídos em sala de aula, assim como a partir da relação estabelecida entre professor e aluno.

Agnelli (2017) expõe a crítica de que os programas se preocupam em tornar os professores cada vez mais pesquisadores, em contraponto à formação docente resume-se a uma disciplina ou uma prática em estágio de docência. Aponta, portanto, que os programas de pós-graduação podem contribuir no processo de formação docente.

Para Borba (2017), os professores enfermeiros compreendem o Desenvolvimento Profissional Docente - DPD como elemento que abarca a carreira docente e que influencia positiva e negativamente no exercício da docência no ensino de graduação em enfermagem, e apontam a necessidade de ter na universidade indicadores de avaliação que incentivem a capacitação do professor na área do ensino.

A esse respeito, Neves (2018) discorre que, no decorrer das práticas pedagógicas, os enfermeiros professores foram tornando-se mais facilitadores da aprendizagem, transitando de uma relação verticalizada para uma relação horizontalizada com os discentes, adotando o exercício da docência com base na ação-reflexão-ação, do ensino baseado nas competências profissionais e no conhecimento prévio dos estudantes. Porém um dos fatores apontados como limitantes à prática pedagógica trata-se do “déficit” em relação aos saberes pedagógicos e, em contraponto, o que contribui para essas mudanças na prática docente refere-se à formação continuada, o que perpassa a realização de cursos de pós-graduação, aprendizado com os pares, participação e incentivo da gestão na formação docente e utilização das inovações tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem.

Para Neves (2018), uma das formas de intervir na formação de professores na área de Enfermagem consiste em repensar o currículo numa perspectiva mais integradora, superando a dicotomia entre teoria e prática e o compartilhamento/fragmentação das disciplinas, além de adotar as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN como parâmetro para formação e mudanças na abordagem pedagógica. Entretanto, Borba (2017) enfoca que o currículo do curso de Enfermagem constitui-se em elemento de questionamentos e divergências entre os professores, por isso há a necessidade de formação e compartilhamento de discussões sobre o desenvolvimento do mesmo.

Na esteira, Dutra (2014) sugere a necessidade de discussão curricular, reportando-se inclusive para a sua repercussão histórica de mudança, tanto para a formação do enfermeiro quanto para a parte assistencial, bem a como para a docência. A partir dessa compreensão, reflete que essas discussões sobre o currículo podem voltar-se para a relevância da dimensão pedagógica, isto é, espaços formativos que possibilitem a formação do professor, principalmente voltando-se para as inserções dos discentes nos cotidianos, e avaliação das habilidades para lidar com as problemáticas, aspecto mencionado pelos entrevistados como importante para a formação docente.

Valença (2013), ao estudar os marcos teóricos e estruturais dos currículos de Enfermagem das universidades públicas do estado do Rio Grande do Norte, identificou, a partir da análise cartográfica, que os currículos da UERN e da UFRN, motivados pelas propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), avançaram de uma formação centrada no modelo biologicista, de orientação flexneriana, para o ensino capaz de articular a saúde com as questões sociais, políticas e culturais. Há, pois, uma intenção explícita em formar enfermeiros voltados para o atendimento/acompanhamento do Sistema Único de Saúde (SUS) e uma busca em elaborar inovadores projetos pedagógicos de curso conforme as diretrizes curriculares nacionais para a área de enfermagem. São apontadas dificuldades acerca de uma articulação entre teoria e prática mais efetiva, que é o que se propõe as atualizações e mudanças de PPC dos cursos.

Oliveira (2016), ao analisar o curso de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais (EEUFMG), também se reporta para o estudo do currículo, só que sob outra perspectiva: a de compreender a efetivação dos princípios da integralidade, interdisciplinaridade, articulação teórico-prática e ensino-serviço. A investigação apontou que persiste a falta de integração entre as disciplinas; fragmentação entre o ciclo básico e o ciclo profissional; fragilidades na proposição da interdisciplinaridade como estratégia para romper com as fronteiras estabelecidas entre disciplinas, saberes e sujeitos; manutenção da lógica tradicional de ensino em que a teoria precede a prática; reafirmando, assim, o pensamento de que o saber antecede o fazer e a compreensão de que o conhecimento é construído de forma progressiva e linear.

Esses achados em envolvimento da elaboração do Estado da Arte, pensados à luz da teoria de Bernstein possibilitaram considerar que o currículo, como um documento político oficial da EEUFMG, passa por processos de recontextualizações que modificam a proposta original. Assim, apresenta uma forte classificação e um forte enquadramento. Logo, encontra-se mais próximo do currículo do tipo código de coleção. Argumenta, portanto, que é preciso maiores

investimentos na estrutura curricular que possibilitem a efetivação desses princípios ao longo de todo o processo (OLIVEIRA, 2016).

### **3.5 As discussões sobre formação e docência nas pesquisas em Enfermagem**

Mediante os resultados apresentados neste Estado da Arte, centrando-se nas dissertações e teses sobre a formação dos *enfermeiros-professores*, foi possível constatar que há caminhos de pesquisa ainda escassos, pouco explorados, no que tange à formação para o exercício docente, visto que predominam os cursos de Bacharelado, os quais não apresentam como foco esses saberes didático-pedagógicos.

Ao tratar especificamente sobre a realidade dos bacharéis em Enfermagem que enveredam pela docência, percebeu-se, que as pesquisas analisadas ainda apontam, mesmo que de forma tímida e subentendida, a “preocupação” sobre a formação docente. Isso, talvez, por levar à reflexão da existência de saberes específicos, dos quais precisam ser apropriados, a fim de que o processo de ensino e aprendizagem possa ser mediado com os subsídios teórico-metodológico-epistemológicos do campo da Educação. Essa formação pedagógica para os bacharéis em Enfermagem que lecionam vem sendo apontada como formação continuada, isto é, que ocorre no próprio contexto de trabalho, com os pares, em cursos e na própria Pós-Graduação *stricto sensu*.

No entanto, é pertinente ressaltar que, no universo brasileiro, existem poucos cursos com oferta de Licenciatura em Enfermagem. Nesse sentido, cinco trabalhos que integram o *corpus* desta investigação reportam-se para a formação dos licenciados em Enfermagem. A discussão, por sua vez, apresenta-se mais para a perspectiva histórica, analisando a trajetória e a finalidade desses cursos, igualmente se voltam para o papel do estágio supervisionado como espaço privilegiado de formação docente, assim como enfocam a necessidade de repensar como vem ocorrendo essa formação pedagógica, com particularidades voltadas para o currículo.

A discussão curricular, nos estudos, demonstra que, em sua maioria, de forma breve, reportam-se mais para a repercussão histórica das mudanças, dos avanços, das transformações para a formação do enfermeiro, tanto para a parte assistencial quanto para a docência; essa segunda dimensão trabalhada de forma menos intensiva.

É pertinente destacar também que apenas cinco trabalhos, dentre os aqui destacados, se reportam para o currículo, no sentido de apontar que, a fim de que ocorram transformações na formação em Enfermagem, faz-se indispensável que sejam repensadas as propostas curriculares. Para tanto, um dos trabalhos pretende analisar as características e desafios; outro

se volta para o estudo da efetivação de determinados princípios: integralidade, interdisciplinaridade, articulação teórico-prática e articulação ensino-serviço; outro ainda enfoca a perspectiva histórica do currículo, na formação do enfermeiro, tanto para a assistência, quanto para a docência. Dois trabalhos preocupam-se em discutir o currículo de Enfermagem, apontando seus limites, um dos quais se refere aos saberes pedagógicos. Depreende-se, portanto, que ainda há temáticas que são pouco abordadas nas pesquisas em relação à formação pedagógica dos enfermeiros professores, em particular no que tange às discussões de currículo, principalmente numa perspectiva pós-estruturalista.

Destarte, aponta-se para a necessidade de reativar o debate constante em relação aos processos formativos, o que influencia na produção e na ressignificação em relação à linguagem, ao sujeito e ao currículo para a enfermagem, por meio do desenvolvimento de pesquisas e estudos que adensem mais sobre essas perspectivas, de modo que possam potencializar ou permitir a compreensão dos (des)caminhos da formação do enfermeiro para a docência.

#### 4 QUAIS CAMINHOS SEGUIR? TRAÇANDO A METODOLOGIA

*Quando viu Alice, o gato somente deu um largo sorriso.  
Parecia amigável, pensou a menina.  
Mas como tinha longas garras e uma porção de dentes,  
ela achou melhor tratá-lo muito respeitosamente.  
— Gatinho de Cheshire... — começou, meio timidamente,  
por não saber se esse nome iria agradá-lo.  
No entanto, ele sorriu mais.  
"Bom, ele parece estar gostando", pensou Alice.  
E prosseguiu: — Poderia me dizer, por favor,  
que caminho devo tomar para ir embora daqui?  
— Isso depende muito de onde quer ir — respondeu o gato.  
— Para mim, acho que tanto faz... — disse a menina.  
— Nesse caso, qualquer caminho serve — afirmou o gato.  
— ... contanto que eu chegue a algum lugar — completou Alice, para se explicar melhor.  
— Ah, mas com certeza você vai chegar, desde que caminhe bastante.*

*Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll (2019)*

Neste trecho de conversa, *Alice* pede ajuda ao *gato de Cheshire* para que ela possa encontrar um caminho. Porém, ele questiona onde a menina deseja ir, com intuito de fazê-la pensar sobre o seguinte questionamento: onde deseja chegar? Pois, do contrário, qualquer caminho servirá para levá-la a algum lugar ou a qualquer lugar. Em contraponto, o *gato* também alerta a pequena *Alice*, mesmo nas entrelinhas, que será necessário caminhar bastante, já que ela não sabe ainda para onde quer ir. Se deseja voltar para casa ou continuar a desvelar aquele país.

Fazendo uma relação dessa cena com o percurso/caminho metodológico da pesquisa, entende-se que, para se alcançar um propósito, uma compreensão, às vezes se faz necessário um longo caminhar. E esse percurso precisa ser planejado, para chegar onde se almeja ou além dele. Entretanto, mesmo planejando, é preciso estar ciente de que a imprevisibilidade permeará esse caminho e é importante estar preparado para lidar com as demandas que surgirem.

Remetendo a Bogdan e Biklen (1994), ao tratarem sobre a pesquisa, especificamente na área da educação, eles mencionam que todo percurso metodológico tem um fundamento teórico. Assim, pode-se, inclusive, falar em fundamentação teórico-metodológica, visto que há uma relação dialógica entre teoria e método, uma vez que a forma de perceber, entender, compreender e sentir as coisas, a si mesmo, os outros, o mundo, o objeto de pesquisa interfere no modo como se (re)constrói a metodologia.

Sendo assim, o caminhar teórico-metodológico, aqui, refere-se à forma de enxergar o mundo, entender as relações estabelecidas entre os sujeitos e destes com o contexto no qual se

inserir. De início, pode-se até não se ter consciência desse fato, no entanto, quando o investigador reconhece essa perspectiva que lhe orienta, passa a dispor de mais subsídios para elaborar seu estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). No entanto, como pondera Gastaldo (2013), não se pode abrir mão do rigor da investigação científica, o que significa, dentre outros aspectos, uma coerência entre teoria e metodologia, o que gera uma congruência teórico-metodológica.

Fazendo o exercício de pensar sobre os aspectos metodológicos desta dissertação, *a priori*, considera-se necessário destacar que ela se aproxima da perspectiva pós-estruturalista. Para Meyer e Paraiso (2013), uma metodologia de pesquisa tem sempre caráter pedagógico, porque se reporta para a perspectiva do como fazer; diz respeito aos passos que serão dados e ao caminho que será percorrido para analisar um determinado aspecto da realidade, que não é imutável, mas se encontra em constante movimento. Assim,

Entendemos metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação – e de estratégias de descrição e análise. (MEYER; PARAISO, 2013, p. 16)

Desse modo, a metodologia na perspectiva pós-estruturalista consiste na ação de questionar em busca de informações acerca de determinadas realidades, utilizando estratégias que possibilitem a compreensão e o acesso dessas informações, bem como técnicas para analisá-las.

Como aponta Gastaldo (2013), é comum que, nas pesquisas em saúde e educação, seja disseminada a ideia de que é possível generalizar achados de um estudo bem como que se pode contar com a neutralidade do pesquisador no que se refere ao processo de produção do conhecimento, como se pudesse separá-lo do contexto da pesquisa. Não se trata, porém, de uma narrativa neutra, mas que se permite assumir a sua inserção num contexto, tendo uma atitude engajada, marcada pelas possibilidades e transformações. Assim como não se pretende negar as especificidades, mas diminuir a distância entre as diversas disciplinas, a fim de que possam aproximar-se e dialogar entre si, o que se mostra indispensável para responder às demandas da sociedade atual, cada vez mais complexas, interligadas, interconectadas.

Entretanto, ainda que de forma inicial, insurgem outras formas de saber-fazer pesquisa, explorando outras formas de pensar, de falar e, por conseguinte, de (re)produzir o contexto social. Como argumenta a autora, a seguir:

De qualquer modo, essa discussão é ainda muito recente nas ciências da educação e quase inexistente em outras áreas do saber, o que permite seguir explorando-a, na medida em que se promove a reflexão individual e coletiva sobre os efeitos dessas abordagens teórico-metodológicas. (GASTALDO, 2013, p. 12)

Então, assumir o desafio de experienciar o pós-estruturalismo no percurso metodológico significa aprender “[...] a navegar nesse mar de complexidade” (GASTALDO, 2013, p.12) desta investigação, compreendendo que a metodologia não é um programa ou meramente uma ferramenta imutável, inflexível, previamente delimitada a ser seguida à risca; como se não existissem as imprevisibilidades que ocorrem no decorrer da investigação. É, pelo contrário, entender que se faz um planejamento sobre o caminho a se percorrer bem como os passos a serem dados nessa estrada e, igualmente, entender que esse planejamento não se encontra já instituído, e sim instituinte, ou seja, vai sendo feito, refeito, pensado, repensado à medida que vai sendo vivenciado.

Assim, o pós-estruturalismo possibilita pensar a metodologia como o próprio processo de pesquisar em si, não numa seção à parte na dissertação, imutável, e sim algo que vai se (re)constituindo à medida que o caminho, os entre caminhos e os passos vão sendo produzidos. Entretanto, não se está prescindindo do rigor científico para a produção do conhecimento; pelo contrário, também se valoriza essa dimensão, tanto que, na metodologia numa perspectiva pós-estruturalista, utilizam-se algumas das técnicas e dos procedimentos que já existem, entretanto não se fica preso a eles. Como sintetiza Paraíso (2013, p. 27):

Na construção metodológica que fazemos, em momento algum desconsideramos o já produzido com outras teorias, com outros olhares, com outras abordagens sobre o objeto que escolhemos para investigar. Ocupamo-nos do já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros. Enfim, buscamos as mais diferentes inspirações e articulações para modificar o dito e o feito sobre a educação e os currículos.

Parte-se, então, do que já existe para possibilitar, depois, uma remontagem, ou seja, montar novamente o que já existe para que sejam obtidas outras informações, diferentes, múltiplas, sob outras perspectivas. Não se pode negar que essa se trata de uma proposição ousada, mais plural, que não descarta o instituído, mas tenta ver o instituinte, o que vai se constituindo no decorrer do processo de investigação. Assim, “sabemos que não são poucas as dúvidas metodológicas daqueles/as que se aventuram a investigar sem ter um caminho seguro a percorrer durante esse processo de pesquisar” (MEYER; PARAÍSO, 2013, p. 18). Entretanto, entende-se que essas dúvidas vão sendo resolvidas à medida que vão sendo experienciadas.

Desta forma, a presente investigação emerge da interface entre educação e saúde, ao se reportar para a formação inicial do *enfermeiro-professor*. Então, inspirando-nos em Gastaldo (2013), propomos a construção de uma pesquisa qualitativa por compreender que, ao ter o pesquisador como mentor desse processo, é possível ressignificar e valorizar a subjetividade

dos indivíduos, de modo que sejam produzidos saberes de maneira mais detalhada e aguda sobre um determinado fenômeno social em foco. “Por isso trabalhamos e colocamos foco em nossas pesquisas nos *modos de subjetivação*, isto é: as formas pelas quais as práticas vividas constituem e medeiam certas relações da pessoa consigo mesma” (PARAÍSO, 2013, p. 31). Noutras palavras, a investigação com abordagem qualitativa permite entender um determinado contexto, um certo fenômeno, uma realidade a partir dos sujeitos imbrincados nesse processo, valorizando as opiniões, as percepções e as informações que eles compartilharam, entendendo que essas perspectivas possibilitam uma compreensão, ao mesmo tempo, única e múltipla do que é estudado.

É importante, assim, deixar, em segundo plano, enfoques prescritivos e explicativos do conhecimento, como se o que fora “achado numa realidade” pudesse ser, simplesmente, transferido para outra realidade, por isso há a necessidade de “[...] desnaturalização e a problematização das coisas que aprendemos a tomar como dadas” (MEYER; PARAÍSO, 2013, p. 18). Nesse sentido, visando a compreender como se constrói, desconstrói e reconstrói a formação do enfermeiro para a docência, em nível de curso de graduação, reportar-nos-emos para o contexto do curso de Enfermagem da Faculdade de Enfermagem – FAEN, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Mossoró.

Na proposta curricular aprovada e que passará vigorar a partir do semestre letivo de 2021.2, o curso de enfermagem da FAEN/UERN terá duração de dez períodos. Obviamente que, no decorrer da sua trajetória, foram vivenciadas várias transformações para atender às demandas do mundo do trabalho, à concepção dos sujeitos (professores e alunos) que o constituíam/constituem, bem como das políticas públicas, em particular de saúde. Entendemos que um dos testemunhos dessas modificações se trata dos currículos. Como afirma Paraíso (2013, p. 32), é preciso compreender que, “[...]em diferentes instituições e espaços, nos currículos e nos mais diferentes artefatos estão presentes *relações de poder de diferentes tipos* – de classe, gênero, sexualidade, idade, raça, etnia, geração e cultura” (grifo nosso).

Para Silva (1999), é comum que os livros normalmente comecem definindo do que se trata um currículo, numa definição do dicionário, para, em seguida, reportarem-se até os teóricos. Desse modo, uma definição não é capaz de revelar o que é o currículo e acaba enfocando um conceito do que uma determinada teoria concebe sobre ele. Então, muito mais relevante do que a definição por si só, em si mesma, é pertinente compreender que questões uma teoria de currículo procura responder.

Para as teorias pós-críticas, o currículo deve ser pensado sob uma perspectiva

multicultural, isto é, de concepção e de valorização das diversas culturas, visto que não há uma mais importante do que a outra. Logo, são as relações de poder que fazem com que o diferente adquira realmente o *valor dessa diferença* (SILVA, 1999).

Assim, o currículo é perpassado pelas diferenças e, ao mesmo tempo, por aquilo que se torna identitário. A constituição desse currículo se dá a partir das relações de saber/poder, quer dizer, os sujeitos ou grupo que detém um determinado ou determinados conhecimento(s) têm mais poder para que as suas concepções, opiniões e posições prevaleçam na discussão; por isso, o currículo pode ser concebido como um campo de disputa e de poder (SILVA, 1999). Nesse sentido, Meyer (2013, p. 60) discorre que, ao se analisar o currículo, pode-se “Mapear as redes e as relações de poder que constituem, classificam e posicionam sujeitos e objetos de conhecimento, delimitando e descrevendo discursos em que tais posições de sujeito e objetos se constituem”.

Nesse contexto, pretende-se reportar para o currículo do curso de enfermagem da FAEN/UERN, a fim de compreender como se deu/se dá a formação do enfermeiro para a docência. É um desafio pesquisar sobre o currículo numa perspectiva pós-estrutural, pois, como pondera Paraíso (2013, p. 44), é preciso “desfazer os pensamentos que cortam, separam, hierarquizam e operacionalizam outros pensamentos na educação e no currículo que possam indicar traçados de caminhos diferentes na vida”.

Ressalta-se que, nesta investigação, ao pensar o currículo sob a perspectiva pós-estruturalista, é preciso concebê-lo não como um documento inerte, morto, que se configura meramente na representação de como deve ser a formação, o qual é seguido ou não pelos sujeitos que o vivenciam. O currículo, pelo contrário, está vivo, em constantemente (des)/(re)construção no cotidiano da formação dos profissionais, quer pelos professores, quer pelos alunos, quer pela equipe gestora. Desse modo, o currículo, referindo-se ao que está posto no documento, orienta, norteia, constitui o processo de formação do enfermeiro, assim como, igualmente, a ação dos sujeitos do processo formativo.

Ao se estabelecer essas ponderações, não se pretende dicotomizar o currículo como um documento e o currículo como aquilo que é construído pelos professores e alunos, no cotidiano da instituição de ensino, pois argumenta-se que existe uma relação intercorrente e interdependente entre o que está no âmbito do documento e o que ocorre nos pensamentos, ações, reflexões dos sujeitos.

Assim, o processo formativo do enfermeiro para a docência no curso de enfermagem da FAEN/UERN será compreendido em algumas das suas dimensões que o constituem e, ao mesmo tempo, são constituídas por eles a partir da análise da proposta pedagógica do curso,

mais especificamente se voltada para a que foi aprovada no ano de 2019, que começará a ser utilizado a partir dos ingressantes do curso no semestre de 2020.1, o qual suprimiu a Licenciatura, deixando somente o Bacharelado, assim como a proposta curricular anterior de 2014, em que ainda se ofertava, concomitantemente, a licenciatura e o bacharelado em enfermagem. Assim, analisar essas propostas curriculares na perspectiva pós-estruturalista nos ajudará a compreender, a partir da valorização dos seus significados e sentidos, o que influenciou e culminou na retirada ou saída da licenciatura em enfermagem e seus impactos na formação do *enfermeiro-professor*.

Portanto, diante dessa perspectiva *pós* que nos permite compreender o processo e que a cada leitura poderá se observar e absorver uma nova interpretação, observamos e sabemos também que as duas propostas curriculares são distintas, principalmente no que se refere à retirada da licenciatura da formação, o que significa, conseqüentemente, a supressão das disciplinas que se remetem à formação para docência.

Por isso, pretende-se analisar os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) do curso de Enfermagem da FAEN/UERN, levando em consideração estes aspectos: as disciplinas que foram retiradas, ao comparar uma proposta curricular com a outra – o de 2014 e o atual; e as disciplinas que ainda permanecem na proposta curricular atual, ou sofreram mudanças, acomodações e junções de outras, as quais, de algum modo, podem contribuir para a formação pedagógica<sup>15</sup>.

Para a construção/análise de dados desses documentos, foi elaborado um roteiro (APÊNDICE A), que orientou a identificação dos dados/das informações pertinentes para compreender o contexto estudado. Também se procedeu a realização de entrevistas semiestruturadas com sujeitos que participam do processo formativo da FAEN/UERN. A entrevista por pautas (GIL, 2008), também denominada de entrevista semiestruturada (MINAYO, 2007), pode ser concebida como aquela em que previamente se elaboradas questões norteadoras, a partir dos objetivos da pesquisa, de modo que possa existir um diálogo entre os sujeitos, no caso pesquisador e sujeito. Logo, constitui-se apenas um roteiro para nortear o foco do diálogo. Inclusive porque, na perspectiva pós-estrutural, compreende-

---

<sup>15</sup> Faz-se essa ponderação, porque se parte da perspectiva de que os saberes docentes são plurais e complexos, então, mesmo com a retirada de disciplinas voltadas especificamente para a formação docente, dependendo da ementa a que se propõem e da forma como outras disciplinas encontram-se organizadas, podem contribuir para essa formação docente. Ainda mais que, no caso da enfermagem, como aponta Sanna (2007), um dos processos de trabalho do enfermeiro trata-se do ensinar/aprender, isto é, do educar. Noutras palavras, a mediação da (des)(re)construção dos saberes, quer dizer, o educar é um saber-fazer indispensável para a produção do cuidado em saúde por parte do enfermeiro.

se que pesquisador e sujeito produzem subjetivações sobre a questão em pauta. Como aponta Meyer e Félix (2014), ao tratar da sua experiência ao realizar entrevistas, as perguntas vão sendo inseridas de acordo com o diálogo e a ordem varia de participante para participante, visto que os questionamentos vão sendo revistos ou reconstruídos a partir das respostas que vão sendo dadas. Em algum momento, ao discorrer sobre uma questão, o sujeito pode inserir-se já noutra pergunta. O roteiro é necessário, portanto, para orientar e sempre trazer os sujeitos para o foco da investigação.

Como se trata de investigação qualitativa, sob uma perspectiva pós-estruturalista, que tem como uma das principais características focar os sentidos e significados das falas dos sujeitos, não trabalhamos com um número elevado de participantes; a intenção foi trabalhar, intensivamente, com os sujeitos, trabalhamos de forma detalhada, sobre as falas dos participantes, com a finalidade de compreender os ditos, não-ditos, os interditos e os *entrelugares* dos discursos dos sujeitos sobre o processo de mudança da proposta curricular no curso de enfermagem da FAEN/UERN e, por conseguinte, seus impactos na formação do enfermeiro e os (des)caminhos para a docência.

Para a realização desta pesquisa, foi utilizado um roteiro previamente elaborado, contendo questões abertas que fomentem o diálogo entre a pesquisa e o sujeito acerca da temática enfocada. Assim, elaborou-se um roteiro (APÊNDICE C) para os professores e outro roteiro (APÊNDICE D) para os alunos.

Em relação aos aspectos que propiciaram a seleção dos sujeitos desta pesquisa, para os professores, indicamos que fossem efetivos, com formação inicial em enfermagem e com, pelo menos, dois anos como professores efetivos do curso de enfermagem, a fim de que tivessem acompanhado as discussões que envolveram a licenciatura bem como o processo de transição para a oferta somente do curso de bacharelado. No que concerne aos alunos, apontamos pelos que estavam no último período deste curso, que estivessem realizando o estágio supervisionado e já integralizado a todas as disciplinas referentes à licenciatura e ao bacharelado.

Ao consultar o site da UERN, há a informação de que a faculdade de enfermagem tem um corpo docente constituído por 23 integrantes<sup>16</sup>. Ao analisar o currículo Lattes de cada um deles, identificamos os professores que se inserem nos aspectos delineados acima para seleção dos sujeitos, propondo, assim, mais um aspecto que auxiliou para delimitar os participantes. Ao nos reportarmos para o PPP, constatamos que a FAEN conta com três grupos de pesquisa,

---

<sup>16</sup> Busca realizada no dia 14 de dezembro de 2020.

os quais são integrados por seus professores. São estes os grupos: *Atenção à Saúde do Adulto e do Idoso*; *Formação, Cuidado e Trabalho em Saúde/Enfermagem*; e *Marcos Teóricos Metodológicos Reorientadores da Educação e do Trabalho em Saúde*<sup>17</sup>. Desse modo, iniciamos com a pretensão de convidar para participar deste estudo professores que estivessem vinculados a cada um desses grupos de pesquisa.

Assim, elaboramos uma lista de professores de cada grupo, a partir dos dados dispostos no *Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq*. Então, os componentes – de cada lista – foram enumerados aleatoriamente, de modo a ser convidado, inicialmente, o sujeito que estava em primeira posição e, caso não aceitasse, como sequência, seria convidado o posterior. E, assim, sucessivamente, até que algum professor aceitasse participar desta pesquisa. Destacamos que esse procedimento foi realizado com cada uma das listas, logo se estimava contar com um participante oriundo de cada lista, ou seja, de cada grupo.

Referimos que este estudo passou por diversas modificações diante do enfrentamento do contexto da pandemia iniciado no ano de 2020, que levou a todos as diferentes formas de viver, tornando-se necessário repensar noutra estratégia para a realização dos contatos com os participantes, por compreender a imprevisibilidade que acometia o contexto na época, atingindo os mais diversos campos, inclusive os das pesquisas. Então, além de se tratar de uma pesquisa que envolveu os preceitos da área da saúde, não era por menos, utilizarmos as medidas preventivas de isolamento e cuidados, respeitando a integridade de cada sujeito participante e dos pesquisadores. Apontou-se, então, a possibilidade de realizar as entrevistas *on-line*, isto é, utilizando algum aplicativo ou plataforma que possibilitou comunicação instantânea em um ambiente virtual como meio para fazê-la.

No que concerne aos alunos, anualmente, adentravam 26 alunos no curso de enfermagem da FAEN/UERN, por entrada única no 1º semestre letivo, como posto no Capítulo III, no artigo 5º do PPC de 2014, que se referiam às formas de ingresso na instituição (FAEN/UERN, 2014). Como o semestre 2020.2 ainda não havia se iniciado, pretendíamos nos dirigir até a secretaria da referida faculdade e solicitar lista dos alunos que estivessem cursando o último período da graduação em enfermagem, com todas as disciplinas integralizadas e estivessem cursando estágio. Mas, devido à continuidade do contexto pandêmico, entrou-se em contato com a diretoria e o chefe de departamento da instituição,

---

<sup>17</sup> Faz pertinente mencionar que, embora esta seja a nomenclatura que consta no PPC, no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, há outra denominação: *Grupo de Estudos Educação, Trabalho, Saúde e Enfermagem – GEETSE*.

solicitando a referida lista com os contatos dos discentes. Dessa forma, os nomes dos alunos foram dispostos em lista na tentativa de organizar de acordo com o grupo a que pertenciam, para, então, realizar o mesmo procedimento descrito acima, quando se tratou da seleção dos professores.

Porém, devido à falta de contato pessoal com os discentes, mesmo enviando o convite para possibilidade de agendamento de entrevista, eles não retornaram as respostas. Compreendemos que a demanda atual dos discentes por estarem com aulas de forma remota, e os estágios curriculares supervisionados de forma presencial, optamos por transformar o roteiro de entrevista em questionário *on-line*, pelo *Google Formulário*®, no intuito de facilitar esse contato e não ocasionar outras eventualidades.

Partindo das ideias de Paraíso (2013), entende-se que ocorreram muitas mudanças que impedem de pesquisar como sempre foi pesquisado, porque essas formas podem não permitir a compreensão e a interação com a realidade. Então, na metodologia na perspectiva pós-crítica, utilizam-se técnicas e procedimentos que já existem, entretanto não se ficam presos a eles.

As metodologias das pesquisas pós-críticas [...] são construídas, fabricadas, ressignificadas, inventadas. Ao construirmos nossas metodologias sabemos que podemos usar os procedimentos e as práticas de investigação que já sabemos ou conhecemos, mas não podemos ficar prisioneiras dessas práticas. (PARAÍSO, 2013, p. 43)

A esse respeito de reinventar estratégias utilizadas na investigação científica, Meyer e Félix (2014) dizem que a internet vem sendo utilizada como local, objeto e instrumento de pesquisa, tanto que chegou a usá-la para realizar entrevista com os sujeitos da sua pesquisa, que eram jovens com HIV/AIDS. Isso ocorreu por alguns motivos: contar com a participação de jovens de diversos lugares; realizar entrevistas em dias e horários distintos; manter anonimato; possuir jovens com perfis diferentes.

O contato com os sujeitos para convidá-los transcorreu por e-mail, desse modo os sujeitos foram convidados a participar desta pesquisa, explicando o seu objetivo e como poderiam contribuir com a sua construção. Mediante o aceite, no caso dos docentes, data e horário foram agendados de acordo com o que fosse mais conveniente para a realização da entrevista – o local foi retirado, ou digamos, recontextualizado para as plataformas digitais de comunicação, que, no caso dessa pesquisa, se deteve ao *Google Meet*®, por ainda nos encontrarmos em contexto de isolamento social e com medidas preventivas de distanciamento social e aguardando o processo de imunização. No que tange à participação dos estudantes, o *link* do questionário fora enviado para os e-mails.

Faz-se pertinente destacarmos que, para todos os convidados, foi encaminhado bem como apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B) e, especificamente, no que se refere aos docentes foram direcionados também os Termos de Autorização para Uso de Áudio e de Imagem (APÊNDICE F), realizando a leitura e explicando aos sujeitos seus direitos, ou seja, que eles podem desistir da pesquisa, bastando apenas comunicar ao pesquisador, e que, para formalizar a participação, assinatura do TCLE deve ser recolhida. Ademais, solicitamos Carta de Anuência (APÊNDICE E) à diretoria da FAEN/UERN. Nesses documentos, explicitamos a natureza da pesquisa e a garantia do anonimato dos participantes em relação aos dados produzidos e, conseqüentemente, publicados.

Nessa perspectiva, entendemos que a ética se refere a uma posição de respeito e seriedade do pesquisador diante do trato com a literatura científica bem como à interação com os sujeitos. Logo, a ética extrapola normas, resoluções, regras, pois está no modo de ser e de ser relacionar com os outros. Porém, por outro lado, reconhece-se a importância de documentos que orientem a ética no processo investigativo. Sendo assim, a Resolução n.º 510/2016 regulamenta as pesquisas no campo das Ciências Humanas e Sociais, que envolvem seres humanos, por enfatizar que existem aspectos específicos nos que se referem a pensamentos e práticas nessa área do conhecimento. Isso porque, por não envolverem estudos que intervenham diretamente no corpo humano, existe um risco diferente se comparado com as Ciências da Saúde, logo diz respeito a um risco específico por lidar com os pensamentos, as ideias, as opiniões, as concepções dos sujeitos e, desse modo, há a necessidade de que haja respeito a esses direitos (BRASIL, 2016).

Ao pensarmos nos possíveis riscos para os envolvidos na participação da pesquisa, observamos que são: a) *Riscos de ordem emocional*, pois o participante pode sentir-se constrangido com algum questionamento sobre sua prática profissional ou receoso por ter suas respostas visualizadas por outros; b) *Risco de ordem moral*, pois ele pode conceber como ofensa ou depreciação o fato de ser convidado a responder a algum questionamento da pesquisa; c) *Risco de ordem psíquica*, visto que alguma etapa da pesquisa pode desencadear episódios de ansiedade.

Os riscos apresentados foram minimizados com a adoção das seguintes ações: informar ao sujeito sobre como se dará a pesquisa, em particular a realização da entrevista; garantir o anonimato do participante na pesquisa, na qual não será exposto o seu nome em nenhuma fase/etapa desta pesquisa para manter sigilo, logo será atribuído um pseudônimo a cada entrevistado, que será de acordo com os personagens da história de *Alice no país das*

*maravilhas*, de Lewis Carroll (2019); respeitar a liberdade para retirar-se da pesquisa a qualquer momento, como possibilidade de minimizar os riscos, bastando, para isso, entrar em contato com o pesquisador responsável pela pesquisa e informar essa decisão.

Em relação à segurança dos dados produzidos a partir deste estudo, comprometemo-nos a guardá-los na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, por um prazo de cinco anos em armários de acesso restrito no Campus Central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Esclarecendo, ainda, que os referidos dados serão armazenados em formato impresso e digital (CD/Pendrive), os quais ficarão sob a posse da pesquisadora principal. A possibilidade de divulgação dos resultados desta pesquisa será feita de forma a não identificar os voluntários, assim há a garantia de que os dados obtidos a partir de sua participação na pesquisa não serão utilizados para outros fins além dos previstos neste termo.

Então, esta pesquisa, seguindo as orientações da Resolução n.º 510/2016 (BRASIL, 2016), foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UERN, por meio da Plataforma Brasil, em conformidade com os procedimentos éticos, recebendo parecer favorável no CAAE com o nº 42860921.2.0000.5294 (ANEXO A).

#### **4.1 Significando os caminhos: entre o jogo e os jogadores**

No caminhar metodológico que envolveu este estudo, houve também descaminho, retrocesso e pausas, que se fizeram necessários para construção e reconstrução formativa assim como dissertativa. Deste modo, nesta seção pretendemos contextualizar os caminhos de análise e as formas utilizadas para fazer estas.

Como já mencionado anteriormente, a caminhada foi impactada pelo contexto pandêmico que resultou no isolamento social e no fechamento de todos os ambientes, incluindo, nestes, as instituições de ensino superior e, no caso deste estudo, também a UERN e a FAEN, influenciando diretamente na recontextualização de ação da pesquisa. Com isso, tivemos que remodelar as abordagens e instrumentos que constituíram o contato com documentos, sujeitos e o próprio *locus* do estudo, ou seja, *o jogo, os jogadores e a forma de jogar*. Assim, velhas e novas formas de contato foram (re)construídas, com intuito de efetivar o desejo de realizar a aplicabilidade de escuta e diálogo sobre os processos formativos do *enfermeiro-professor* na FAEN/UERN e os sentidos produzidos a partir da mudança da proposta curricular.

Deste modo, após aprovação no comitê de ética e pesquisa, em meados do mês de abril de 2021, tentou-se o primeiro contato com os participantes, com envio de convites por e-

mail tanto para os docentes quanto para os discentes, sendo realizadas cerca de três tentativas para cada “jogador” convidado, o que resultou em demora na obtenção de retorno desse contato e passamos a entender como resposta negativa ao convite, por conseguinte, dando prosseguimento ao convidar outros. Alguns docentes ainda responderam positivamente ao convite, porém, nas tentativas de marcarmos uma data viável de entrevista, a resposta era o silêncio, ou seja, interpretávamos como se esse “jogador” tivesse abandonado o jogo. Dessa forma, apenas duas docentes se dispuseram a marcar a entrevista e a realizaram, e duas discentes responderam ao questionário.

Enquanto aguardávamos as respostas assim como a marcação de data e horário das entrevistas, realizamos a análise dos documentos referentes às propostas curriculares do curso de enfermagem da FAEN/UERN dos anos de 2014 e 2019, levando-se em consideração alguns pontos a serem abordados, como: *identificação e caracterização geral dos currículos do curso de enfermagem da FAEN/UERN*, observando o ano de publicação do currículo, a habilitação, a carga horária total e individual dos componentes por área, dados gerais sobre o curso e se tinham observações a serem feitas; *identificação, também, das disciplinas voltadas para a formação docente dos enfermeiros nos currículos da FAEN/UERN*, observando o ano da proposta curricular e habilitação, listando os componentes curriculares de cada proposta que eram e ainda são voltados para a formação docente e suas respectivas cargas horárias; posteriormente, analisamos as ementas dos componentes que eram e são voltadas para a formação docente dos enfermeiros; e por fim, *listagem do(s) componente(s) que, mesmo com a reforma curricular, permaneceram, ou seja, os componentes que se demonstraram serem comuns em ambas propostas curriculares*.

A *posteriore* foi realizada uma análise mais pontual, englobando uma conversação com os autores, com as DCN e as DCN-ENF. Assim, a metodologia foi sendo construída ao longo do trabalho e face à própria demanda do objeto de pesquisa e dos objetivos propostos.

É de valia observar que conversar e adentrar no contexto explícito e não explícito nos discursos das participantes fez, também, com que fôssemos impactados emocionalmente na leitura e análises destes, por conseguinte, na escrita deste estudo, pelo fato de, principalmente nas entrevistas, apresentarem dados consistentes, densos, além de ser atrelado ao caminhar pessoal das *enfermeiras-professoras*, que foram discentes da instituição e, hoje, fazem parte do corpo docente da FAEN/UERN. Após esse contato realizado, partiu-se para a transcrição das falas, depois leitura, por conseguinte, realizamos inúmeras correções e checagem, isto é, identificação das respostas dos questionários, ou melhor, se, de fato, foram respondidas para, posteriormente, ser realizada a análise.

Talvez seja óbvio, mas analisar discurso coloca em questão o quê analisar: primeiro passo metodológico, que se desdobra “automaticamente” em algumas perguntas a fazer, um objetivo a construir, algumas hipóteses, um objeto do discurso, um *corpus* a ser recortado ou construído e, desse recorte, extrair somente o que for significativo e relevante para as questões elaboradas. Isso significa que em um dado *corpus* nem tudo vai ser analisado, porém não equivale a dizer que o que ficou de fora da análise não seja significativo ou relevante, mas apenas que são as perguntas, os objetivos, as hipóteses e o objeto do discurso que norteiam, em alguma instância, o recorte para análise. (RODRIGUES, 2010, p. 73)

Deste modo, depois de realizadas leituras sucessivas para familiarização com as falas dos sujeitos e possíveis observações que se ressaltaram dos/nos discursos das participantes para realizar análise à luz dos autores, foram observados, nas formações discursivas, sentidos e significações articulados com o objeto de estudo, que foram advindos de questionamentos que surgiram no caminhar teórico-metodológico, tais como: a produção *discursiva sobre as mudanças da proposta curricular*, a partir das percepções dos discentes e dos docentes; *as percepções acerca do que motivou a mudança curricular e o que refletem sobre essa mudança de retirada da licenciatura*; *os significados que estão sendo produzidos a partir da retirada dos componentes referentes à educação e às implicações para o trabalho educativo do enfermeiro*; e por fim, *a contribuição do curso de enfermagem da FAEN/UERN na formação do enfermeiro para a assistência e para a docência*.

Destarte, a partir dessas perspectivas dialógicas e da análise do discurso, aproximamos de Laclau (1993; 2011) e de demais autores que também conversam com essa teoria, como Lopes e Macedo (2011), Oliveira e Lopes (2011), Lopes, Cunha e Costa (2013), Silva (1999), entre outros, construindo uma seção de análise discursiva entre “o jogo e os jogadores”, sendo esta apresentada como “*Entrelugares do enfermeiro-professor: tessitura dos discursos e significados da formação*”, a qual se desdobrou em duas subseções: “*Jogo de cartas nada marcadas: nas (entre)linhas dos documentos que envolvem os processos formativos do enfermeiro-professor*”; e “*Para além da disputa em jogo: a formação do enfermeiro-professor na proposta curricular da FAEN/UERN*”.

Desse modo, é válido primarmos que nossa perspectiva analítica parte do ponto em que podemos observar, ou seja, a partir das nossas compreensões e óptica analista de tentativa de tradução, refletindo que estes processos são contínuos, contingências, plurais e diversificados. Deste modo, diante das limitações que são existentes no caminhar teórico e metodológico do pesquisar e do pesquisador, somos responsáveis por compreendermos o não alcance de todas as questões que, talvez, sejam pontuais, e, a partir dos jogos de linguagem que se constituíram, não se evidenciaram.

É importante ressaltar que tive a “impressão” que o percurso metodológico de um lado se apresentava produtivo, no entanto, de outro, parecia que “perdia” algo por

seguir este ou aquele caminho. Considero, ainda que elementarmente, que este fato metodológico se constitui em um dos procedimentos próprios da análise do discurso, uma característica peculiar face à teoria, ao objeto, ao objetivo e ao analista. (RODRIGUES, 2010, p. 78 e 79, grifo do autor)

A seguir, trazemos uma caracterização no intuito de contextualizar melhor os “jogadores” que aceitaram participar deste estudo, para que possamos conversar sobre os jogos de interesses existentes nos jardins da FAEN/UERN.

#### 4.2 Contextualizando as cartas

Dentre tantos jogos e personagens demonstrados e detalhados na estória do *País das Maravilhas*, o que mais se ressaltou diante da temática e atrelando-se ao caminhar teórico-metodológico abordado neste estudo, fora o das *cartas de baralho*, pois estas são como “personagens de jogos”, ou seja, dependendo do contexto em que se inserem as cartas, os significados e os sentidos que são produzidos e reproduzidos se diversificam. Portanto, como já vem se demonstrando desde o início deste estudo, que não se busca dar sentido único, o mesmo ocorre com o uso dos personagens e as analogias da estória de *Alice*. Deste modo, as *cartas de baralho* nos permitiram usar sua diversidade para caminhar nos entrelugares das falas dos sujeitos na utilização dos pseudônimos.

O estudo dissertativo de Nascimento (2011) acerca da comunicação estabelecida entre o jogo de cartas de baralho e a cultura popular ajuda-nos a compreender o sentido do jogo, quando refere que

O jogo pode designar a forma como um intérprete ou músico desenvolve a sua música. A palavra jogo impõe à partida um conjunto de regras daquilo que é permitido ou não, só o facto destas imposições torna o jogo possível e interessante. Este também pode existir na engrenagem de um motor no qual as peças têm todas um movimento específico que não pode ser quebrado, caso contrário não funcionária em plenitude. (NASCIMENTO, 2011, p. 22)

Podemos, também, compreender que as *cartas de baralho* não são “jogadas” sozinhas e individualmente, porém se inserem num contexto, estabelecidos por diversas relações e fatores, agem em conjuntura com outros sujeitos agentes da ação e do ato de jogar. Sob essa perspectiva, refletimos assim que os sujeitos que se dispuseram a participar deste estudo estão inseridos e vivenciam um contexto, que é o da Universidade e, mais especificamente, da faculdade de enfermagem, por conseguinte atribui-se que as ações e os sentidos dados às demandas e ao objeto deste estudo foram e são produções e traduções dessas vivências. Essa realidade pode ser pensada, metaforicamente, a partir das cartas de baralho.

Keller (2018) utiliza as cartas em sua abordagem metodológica, por estas possuírem perspectivas pedagógicas ao permearem, provocarem e produzirem pensamentos críticos-

reflexivos e até ações de transformação e reconstrução das atuações no jogo.

Dessa maneira, para preservar a identidade dos participantes, optamos pelas *cartas de baralho*, que também são personagens da estória e do mundo de *Alice*, porém sem atribuir valor numérico, para que pudéssemos explorar melhor as cartas e seus naipes. Apesar de que, na estória, apenas o naipe de *copas* é referido e representado, demonstrando, nas entrelinhas, que, para o autor, este naipe teria uma maior significância, valor, hierarquia ou sobressalência perante os demais personagens/figuras e naipes das cartas.

Em contrapartida, ressaltamos que, neste estudo, diferente do texto original que aborda apenas um, optamos por utilizar todos os naipes, como forma de ir além de preservar a identidade dos sujeitos, observar que todos tiveram comum importância e contribuição para a pesquisa. Assim como enfatizam Betges e Pereira (2016), quando referem acerca da observação e da leitura de cada carta como se fosse um poema, não há indicação de linearidade ou demarcação de sentido para a realização da leitura (acerca do posicionamento das cartas), ressaltando-se nas imagens o “entrelugar lírico entre o desenho e a letra” (BETGES; PEREIRA, 2016, p. 241).

Segundo Soares (2016), quando retrata acerca da historicidade e dos dados que circundam a origem ou no surgimento das cartas de baralho, é um tanto complexo, variável e distinta, principalmente ao relatar em relação ao certame do lugar ou região de criação, pois uma das suposições menciona que surgiram juntamente com invenção do papel na China por volta do século X, por achados de cartas em papéis contendo símbolos parecidos com os naipes de ouros e paus. Outro dado remete que a chegada à Europa ocorreu em meados dos séculos XIV e XV, com a inserção e utilização simbólica dos reis, damas/rainhas e valetes, o que reverbera até a atualidade. Também perpassou por grande influência pelos árabes nos jogos e na formação das cartas, nas ilustrações referentes aos naipes de copas e espadas (SOARES, 2016).

Sobre a iconografia das cartas de baralhos, o mesmo autor refere que estas não eram utilizadas apenas para jogos de sorte e azar, mesmo este sendo seu sentido inicial, mas acabou ganhando simbologia nas crenças, expressões de sabedoria e misticismo em diversas correntes e lugares pelo mundo, referindo, inclusive, que uns dos primeiros baralhos a serem fabricados por volta do século XV na Europa, foi o Tarô (SOARES, 2016).

Reportando-se ao processo de fabricação da época, Wintle (1987) menciona que as cartas eram produzidas de forma artesanal, o que as tornava de alto custo, em contraponto fazia com que fossem mais resistentes e, por consequência, de alta durabilidade, sendo algumas produzidas com cobre, prata e até ouro, transformando-se em presentes ou em

heranças, devido à resistência ao tempo e ao alto teor de valor, significando artigo de luxo.

Neste caso, trazemos essa breve contextualização acerca das *cartas de baralho* para irmos ao encontro com a analogia que estamos utilizando neste estudo, que tanto pertence ao contexto da estória do *País das Maravilhas* como pela metodologia de caminhada empírica abordada, na qual podemos significar este instrumento a ser utilizado de acordo com o contexto que se insere para caracterizar os participantes, assegurando a sua privacidade.

Com isto, Soares (2016, p. 27) menciona que “um dos principais elementos gráficos e simbólicos que caracteriza um baralho são os naipes, eles têm a função de forma quatro grupos com as cartas”. A autora ainda refere que, no Brasil, as cartas chegaram juntamente com a vinda da família real de Portugal, trazendo consigo os símbolos e as nomenclaturas padronizadas, também em outros países: nos quatros naipes da forma francesa (ouros, copas, espadas e paus) e 52 cartas. Nascimento (2015) refere que, na atualidade, o baralho brasileiro é uma mistura de influências e, além da francesa, perpassa a espanhola e a árabe.

Na Alemanha, as cartas passaram a ser simbolicamente associados como: ouro sendo o sino; espada sendo o pinhão; paus sendo a folha; e copas sendo o coração. Em outros locais, os naipes tinham outros significados, sendo associados às posições sociais e econômicas da época, como, por exemplo, ouro era referente aos comerciantes ou à burguesia, copas ao clero, espadas à nobreza ou aos militares e paus aos camponeses ou ao proletariado (NASCIMENTO, 2015).

Ainda sobre esse detalhamento das cartas e seus significados, Nascimento (2015) menciona que as simbologias gráficas ditas como “nobres” passaram a fazer parte quando os árabes inseriram pessoas da corte no baralho, ditos por estes povos como sendo “o rei”, a “rainha” (que também é chamado de “dama”) e o servo real, representado pelo “valete”. As letras utilizadas na representação das cartas vêm da influência inglesa, referindo que rei, na tradução para o inglês, é king, passando a ser utilizado o “K”; rainha, na tradução, é queen, utilizando-se o “Q”; e o valete, na tradução, é jack, utilizando-se o “J”.

É pertinente ressaltar que, nas pesquisas realizadas acerca dos significados dados as cartas e suas figuras representativas, as cartas ditas como “mandatórias”, “trunfo”, de “alto valor e poder” como Rei, Dama/Rainha, Valete e o Coringa apresentam mais estudos e resultados, ao contrário das demais cartas como Ás e os números de 2 a 10. Os resultados sobre os sentidos e significados representativos também se voltam, em sua maioria, para as cartas de tarô, por relacionar-se mais intimamente e subjetiva com o cotidiano e sua forma mística interpretativa. Apresentou-se, também, nas pesquisas a reinvenção, a reconstrução e a ressignificação das cartas e dos jogos de baralho como metodologias ativas em processos de

ensino-aprendizagem em diferentes níveis de formação formal e não formal.

A partir dessas possíveis traduções, é que se delinea a possível caracterização dos sujeitos que se disponibilizaram a participar desta pesquisa, que totalizaram o número de quatro pessoas, do sexo feminino, ganhando ainda mais ênfase a utilização dessas na caracterização dos pseudônimos, pois, nos baralhos iniciais, não existiam cartas de representatividade feminina. Apenas em alguns anos passados após a criação foi criada a primeira carta tida como “feminina”, a dama, na Alemanha.

Dentre as 52 cartas que, geralmente, um baralho completo tem, foram escolhidos quatro tipos de cartas com o intuito de estabelecer laços de proximidades com os sujeitos e, posteriormente, ajudasse na conversação entre os diálogos com os sujeitos, os autores e as nossas reflexões, englobando, neste, o caminhar de (re)construção acerca de compreensão e dos significados estabelecidos. Sendo assim, foram utilizados, como pseudônimos para manter o anonimato das participantes do estudo, os seguintes nomes de cartas distribuídas nos quatro naipes: *Dama de Paus*; *Dama de Espadas*; *Ás de Ouro* e *Ás de Copas*.

A caracterização dos sujeitos partiu dos pontos que se acentuaram e/ou se evidenciaram nas personalidades das participantes, identificadas a partir da subjetividade observada na conversação das entrevistas e na (re)leitura dos questionários, por conseguinte atribuindo-se significado às cartas de forma que se associasse à analogia traduzida neste estudo.

As cartas referentes às *Damas* representam as docentes por estas cartas que geralmente são ditas como “mandatórias”, donas e complementam de forma a definir o contexto final do da partida e do jogo. E os *Ás* representam as discentes, escolhidas por, em alguns casos, não serem dados os reais valores ou importância a essas cartas, mas que podem mudar totalmente as demandas e o contexto da partida e do jogo. Inclusive, antigamente, nos jogos, o *Rei* era considerada a carta de mais alto valor no jogo, porém, com o passar do tempo, foi sendo ressignificada, na qual a carta denominada de *Ás*, que representa em alguns jogos o numeral 1 ou a primeira carta do jogo, passou a ter alto poder. Esta reconstrução de significados e sentidos das cartas de baralho, como mencionamos, advém das contextualizações nas quais essas se inserem, situadas nos contextos políticos, sociais, econômicos etc., com essa forte pegada francesa, em que esta última ressignificação pode ter sido incitada, fazendo com que o *Ás* assumisse um alto escalão de valor, na tentativa de representatividade das classes inferiores para atingirem certo grau de importância diante da realeza (WINTLE, 1987; NASCIMENTO, 2015).

A seguir, trataremos de cada sujeito participante, relacionando suas características com

as cartas do baralho e o que pôde ser observado em cada sujeito desta investigação.

***Dama de Paus:*** remete à natureza; tem como elemento associado o fogo. Relaciona-se ao corpo, o que remete ao espírito, tendo ligação representativa com a fidelidade, o carinho e o sustento, sendo nutridora e protetora, em que trabalha em prol de seu clã. Ressaltando-se como características de sua personalidade a bondade, a forma amigável e calorosa como recebe e trata as pessoas. Além de demonstrar sua coragem, curiosidade, entusiasmo, gratidão e paixão em ser enfermeira, docente, gestora e empreendedora.

***Dama de Espadas:*** relaciona-se, também, à natureza, tendo como elemento associado o ar e, quanto ao corpo, remete à mente. Destaca-se, em sua personalidade, não só as características intelectuais, a sabedoria e a força, mas também se revelam a leveza, a destreza, a agilidade e a responsabilidade como se comporta e dialoga sobre ser enfermeira, docente e empreendedora.

***Ás de Ouro:*** o elemento da natureza que se refere a terra e, com o corpo, associa-se à parte física. Vincula-se aos aspectos do mundo material, como saúde física, dinheiro e trabalho, ressaltando-se na personalidade o agir de forma sucinta, direta, bem objetiva, demonstrando pouco envolvimento ou pouco interesse em outros assuntos relacionados à articulação entre enfermagem e docência.

***Ás de Copas:*** o elemento da natureza a que se refere é a água e, com o corpo, associa-se à dimensão imaterial, isto é, à alma. Além de relacionar-se com as emoções e à beleza, demonstra em sua personalidade, por meio da escrita, um sinal de abundância de criatividade e empatia, vislumbrando inúmeras possibilidades na atuação na enfermagem e na docência.

Com as cartas e o jogo contextualizados, podemos, agora, adentrar nos jardins da FAEN/UERN, observando e tentando compreender como as relações e as práticas discursivas se estabelecem e se desdobram nesses jogos de poder e disputa de interesses entre os documentos e sujeitos. Ainda, buscamos entender os entrelugares dos discursos a partir dos diálogos estabelecidos com os autores e teóricos, como os sentidos que são produzidos e reproduzidos na tentativa de hegemonizar um significado, levando, também, em consideração a densidade das reflexões que permearam a não centralidade, nem linearidade de certas concepções durante o percurso de análise deste estudo.

## 5 ENTRELUGARES DO ENFERMEIRO-PROFESSOR: TESSITURA DOS DISCURSOS E SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO

– *Esse foi o chá mais maluco que já vi na vida!*  
*Mal dissera essas palavras,*  
*notou que uma das árvores tinha uma porta que conduzia para dentro dela.*  
 – *Nossa, que coisa esquisita! – pensou.*  
 – *Mas como hoje está tudo esquisito mesmo, acho que vou entrar logo de uma vez.*  
*E assim fez.*  
*Novamente se viu um salão comprido e perto de uma mesinha de vidro.*  
 – *Dessa vez, vou me sair melhor – assegurou para si mesma.*  
*Pegou a pequena chave de ouro e destrancou a porta que dava para o jardim.*  
*Depois, mordiscou o cogumelo (tinha guardado um pedaço no bolso)*  
*até ficar com um palmo de altura e passou no belo jardim,*  
*rodeada de canteiros de flores e fontes de água cristalina.*

*Alice no País das Maravilhas de Lewis Carroll (2019)*

Essa passagem remete que *Alice*, após sair da casa do *Chapeleiro*, depois de inúmeras tentativas infundadas de tomar um chá, passa a significar esse momento e essas tentativas como *malucas*, assim como as ações que já tivera passado naquele dia e as futuras que passará após esta, passando a pôr em xeque tudo que vinha vivenciando naquele *País*, pois nada parecia condizer ou ao menos se assemelhar com o que ela vivia antes de entrar ali, muito menos com o que já conhecia ou ainda que achava que sabia e compreendia.

A menina, em sua saga de chegar até o tal jardim, (re)encontra uma nova porta (que novamente não tinha visto antes), a qual a faz voltar ao salão que já estivera, aquele que era cheio de portas e que poderia levá-la ao tão almejado jardim. Ao reolhar atentamente aquele salão, acaba revendo a porta pequenina, que a fez vislumbrar o gracioso lugar. Põe-se, então, a uma nova tentativa de travessia, prometendo a si mesma que, dessa vez, iria se sair melhor em sua caminhada.

Deste modo, essa passagem da estória alude ao caminhar do pesquisador e da pesquisa pelo percurso teórico-metodológico escolhido juntamente com as análises dos dados obtidos, no qual são propostas ferramentas e recursos para a caminhada do pesquisar, mas, por outro ponto, a nossa perspectiva nos ajuda a compreender a imprevisibilidade dos acontecimentos, que podem levar a outros lugares, acontecimentos e, por conseguinte, à possibilidade dos mais variados resultados, levando-se em consideração o entrelugar das disputas em jogo, das relações de poder que estão diante das práticas discursivas, assim como sua interpretação, compreensão e reflexões acerca deste, que produzem e reproduzem a (re)contextualização dos sentidos e significados.

Portanto, esta seção remete à abordagem e ao tratamento que foi realizado com os

dados da pesquisa, ressaltando que o desenvolvimento aconteceu de acordo com os desdobramentos do objeto, objetivos e questionamentos abordados neste estudo em conjuntura com a perspectiva teórica e metodológica, a qual resultou das compreensões e reflexões advindas das demandas e contingências dos processos formativos do *enfermeiro-professor* assim como os desdobramentos que surgiram das articulações entre discursos deste estudo.

### **5.1 *Jogo de cartas nada marcadas: nas (entre)linhas dos documentos que envolvem os processos formativos do enfermeiro-professor***

Lopes e Macedo (2011) e Oliveira e Lopes (2011), ao discutirem sobre as teorias e concepções de currículo e formação docente, ponderam que os currículos ajudam a compreender os contextos, as disputas em questão, os jogos de poder, a produção e as práticas envoltas nas discussões que perpassam o processo de formação, dos sentidos e dos significados advindos da contextualização histórica, política e social, no qual este se encontra inserido. Essas interpretações de sentidos caminham pela perspectiva teórico-analítica de Ball acerca das políticas curriculares no Brasil, que tentam traduzir a complexidade de leitura dessas políticas nas práticas escolares e não escolares (LOPES; MACEDO, 2011; LOPES; CUNHA; COSTA, 2013).

Nesse sentido, a aproximação com o pensamento pós-estrutural possibilita uma melhor exploração e compreensão dos deslizamentos de sentidos assim como dos atos de poder nos contextos políticos, que, por vezes, instituem os discursos, mesmo entendendo que não se conceberá de uma única vez todo o campo da discursividade, mas mantendo-se “articulada à ideia de hibridismo” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p, 394).

É por esses caminhos que este estudo vem tentando “recaminhar”, na perspectiva dos entreolhares da enfermagem e da educação, tentando compreender a (re)contextualização curricular vivenciada no âmbito da FAEN/UERN, por meio dos documentos, em particular, das propostas curriculares, o que traduz uma tentativa de compreender esses discursos.

Assim, como proposta desta dissertação, foram analisadas duas propostas curriculares do curso de enfermagem da FAEN/UERN, de 2014 e de 2019. A seguir, apresentaremos uma caracterização geral de cada proposta curricular, em relação à carga horária total, componentes curriculares e integralização da carga horária.

Antes de iniciar a caracterização a partir das perspectivas mencionadas anteriormente, faz-se pertinente ratificarmos a concepção de que o currículo se trata de um tecido constituído por vários retalhos, linhas, costuras e tramas, ainda, obviamente, a questão da carga horária é

um pequeno fio nesse contexto. Nesse momento, valemo-nos da poesia de Manoel de Barros, quando o poeta nos diz: “Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” (BARROS, 2006, p. 43). Esse poeta nos fala, portanto, da necessidade de ver além do que está explícito, perscrutando as singularidades do que está no implícito. Logo, a alteração de carga horária, quer seja pelo aumento, quer seja pela diminuição, por si só, não pode trazer uma interpretação integral do currículo. Entretanto, por outro lado, não podemos rechaçar o fato de que essas alterações numéricas também falam muito sobre as propostas e os interesses que se têm acerca do processo formativo.

A proposta curricular de 2014 do curso de enfermagem da FAEN/UERN tem como habilitação a licenciatura e o bacharelado em enfermagem, com funcionamento diurno do curso e com 4.775 horas, cuja carga horária organiza-se da seguinte forma: disciplinas obrigatórias com 2.550 horas; disciplinas optativas com 120 horas; e as Atividades de Prática Como Componente Curricular (PCCC) perfazem 405 horas. Para o Estágio Curricular Supervisionado são dedicadas 1.260 horas; o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no formato de monografia, engloba 240 horas e, para as Atividades Complementares (ATC), são destinadas 200 horas (FAEN/UERN, 2014). Delimita como tempo mínimo de integralização curricular quatro anos e meio e tempo máximo de integralização curricular de sete anos, com 26 o número de vagas iniciais (entrada anual única) (FAEN/UERN, 2014).

Faz-se pertinente esclarecer que a proposta curricular de 2014 da FAEN/UERN dá continuidade à proposta que fora implementada em 1996, ao trazer a oferta simultânea do bacharelado e da licenciatura em enfermagem. Acerca dessa situação, Miranda, Moura e Lima (2003), ao se reportarem ao Projeto Político Pedagógico da época, rememoram sobre os marcos teóricos-metodológicos da formação do enfermeiro da FAEN/UERN, referindo que esse movimento de mudança curricular foi um grande progresso em relação às articulações de construção e implementação dessa proposta político-pedagógica, mencionando que:

A proposta privilegia a formação do bacharel e licenciado, crítico e reflexivo, capaz de conhecer e intervir no processo produção dos serviços de saúde na perspectiva da transformação dos perfis epidemiológicos (nacionais com ênfase em sua região) e aperfeiçoamento do processo saúde/doença tendo como paradigma a determinação social do processo saúde/doença na perspectiva da vigilância à saúde. [...] Formar o enfermeiro através da licenciatura (esta enquanto parte do processo ensinar/aprender) para a produção e qualificação dos demais trabalhadores da enfermagem. (MIRANDA; MOURA; LIMA, 2003, p. 30-31).

É interessante realçar que a atenção para a necessidade de se pensar o papel do enfermeiro como agente formador da força de trabalho em enfermagem, começa a delinear-se, com a publicação da Lei n.º 775, no dia 06 de agosto ano de 1949, que trouxe, nos dizeres de

Lopes e Nóbrega-Therrien (2018), uma nova ordem na formação e, por conseguinte, no exercício profissional da enfermagem, ao instituir legalmente a criação do “auxiliar de enfermagem”, que passaria a trabalhar junto com a “enfermeira diplomada”. Logo, se havia a instituição do cargo de “auxiliar de enfermagem”, havia, por conseguinte, a necessidade de que existissem formadores desses profissionais, que, obviamente, deveriam ser os enfermeiros.

Ainda, é preciso ponderar que, posteriormente, houve a categorização da enfermagem, como preconizava a Lei 2.604/55, a qual regulamentou o exercício profissional até 1986, e dividia a classe em atendentes de enfermagem, auxiliares de enfermagem, parteiras e enfermeiros (BRASIL, 1955). Somando-se a isso, ressaltamos que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de 1996, conforme leitura de Fernandes et al. (2020), forneceu bases para (re)pensar o ensino em enfermagem. Desse modo,

ficou determinada a necessidade de serem alteradas as estruturas dos cursos de enfermagem, abrindo a possibilidade para a criação de outro tipo de curso, o de técnico de enfermagem. Estando regulamentados, os cursos de auxiliar de enfermagem iniciaram sua expansão. (FERNANDES et al., 2020, p. 05 e 06)

É claro que, desde a publicação da Lei n.º 775/1949, foram ocorrendo transformações no modo como se organiza a categoria profissional de enfermagem. Dentre elas, mencionamos: a profissionalização do atendente de enfermagem em auxiliar de enfermagem; a especificação da carga horária do curso de auxiliar de enfermagem, tornando o ensino em formato supletivo; a integração da formação do técnico de enfermagem no ensino médio; e a expansão do ensino superior, em particular de cursos da área da saúde e, de modo mais específico, de enfermagem (CABRAL, 2010).

Também tratando sobre a Lei n.º 775/1949 e seus desdobramentos, Fernandes et al. (2020) reforça que ela foi publicada para atender à lógica da produção do atendimento nos serviços de saúde que apontava para a necessidade de mais trabalhadores para atender às demandas, ou seja, todas essas transformações anteriormente citadas estavam associadas aos contextos e as demandas do mercado de trabalho da época. Logo, ocorreu a instituição do ensino de enfermagem de modo a ampliar o número de Escolas, o que deu margem, portanto, para a criação de novos cursos.

Ainda na década de 1940, havia, no Brasil, 16 cursos de graduação em enfermagem. Depois da Lei 775/1949, esse número passou para 33 escolas de ensino de enfermagem em 1956 e aumentou para 39 estabelecimentos de ensino, na década de 1960 (FERNANDES et al., 2021).

A Reforma Universitária (RU), em 1968, determinou a organização e funcionamento

do ensino superior, o que favoreceu a sua expansão. A título de ilustração, como a RU foi preponderante para a expansão do ensino superior, mencionamos que, até o início dos anos de 1970, foram criadas apenas 2 escolas de enfermagem em instituições de ensino superior. De 1975 a 1980, houve a criação de 38 cursos; na década seguinte, em 1990, o número de cursos atingiu a marca de 102, sendo 56 públicas e 45 privadas (FERNANDES et al., 2021).

Com a implementação da LDB de 1996, além de fixar as diretrizes e bases da educação em três níveis (fundamental, médio e superior), a educação no país passou a ser obrigação do Estado e, ao mesmo tempo, livre à iniciativa privada, o que favoreceu a expansão de cursos (BRASIL, 1996).

Até 1996, conforme dados advindos do site do e-MEC, existiam 108 cursos de graduação em enfermagem. Após nove anos, em 2015, esse número passou para 901 cursos. Esse processo de expansão concentrou-se na região Sudeste, que, então, era a que detinha o maior desenvolvimento industrial. Faz-se pertinente ressaltar que, a partir de 1996, houve uma nova tendência, antes predominavam cursos ofertados pela rede pública. Só para termos ideia, neste momento, existiam 62 cursos na rede pública e na privada, 46. Em 2015, havia, no Brasil, 731 cursos de graduação em enfermagem ofertados por instituições privadas, ao lado de apenas 170 de instituições públicas (FERNANDES et al., 2021).

Tecemos essas considerações para que possamos compreender o contexto em que fora inserida a proposta da licenciatura em enfermagem na proposta curricular de 1996 e, por conseguinte, sua manutenção no decorrer dos anos até a sua retirada em 2019, com o intuito de entender as diversas razões que são favoráveis ou desfavoráveis a essa licenciatura.

Feito esse preâmbulo, foi aprovada a proposta curricular de enfermagem da FAEN/UERN de 2019, cuja primeira turma adentrou neste ano de 2021 e que passa a funcionar em apenas um turno. Conta com 4.200 horas, que estão organizadas da seguinte forma: componentes curriculares obrigatórios com 3510 horas; componentes curriculares optativos com 120 horas; e a Unidade Curricular de Extensão abrange 420 horas. O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório contabiliza 840 horas; as Atividades Acadêmicas Complementares (AAC) têm 150 horas e, por fim, dedicam-se 105 horas para o Trabalho de Conclusão de Curso, o qual pode se dar na modalidade de monografia ou artigo científico (FAEN/UERN, 2019).

Nessa proposta, o tempo médio de integralização curricular é de cinco anos e o tempo máximo de integralização curricular sendo de sete anos e seis meses. O número de vagas, quando comparado a proposta curricular anterior, elevou-se para 40 vagas por semestre/ano, passando a ter duas entradas anuais de alunos, uma para cada semestre (FAEN/UERN, 2019).

A forma como se estrutura a carga horária e o número de períodos letivos do curso de graduação em enfermagem se alinha com a Resolução MS/CNS nº 573, de 31 de janeiro de 2018, que trata das recomendações do Conselho Nacional de Saúde (CNS) para a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação bacharelado em enfermagem, a qual, no capítulo V, que se refere à organização do curso, no artigo 32 diz:

O Curso de Graduação em Enfermagem tem carga horária mínima de 4.000 (quatro mil) horas e duração mínima de 10 (dez) períodos letivos para sua integralização curricular, conforme o disposto na Resolução CNE/CES Nº. 04, de 6 de abril de 2009, desenvolvida na modalidade presencial. (BRASIL, 2018, n.p.)

Contudo, é preciso considerar que a carga horária mínima do curso de enfermagem da UERN atende ao que está posto na Resolução MS/CNS nº 569 de 8 de dezembro de 2017, que dispõe sobre a formação de profissionais de saúde, refere-se aos pressupostos, princípios e diretrizes comuns para as DCN dos cursos de graduação da área da saúde. No inciso III do artigo 3º, referente à integração ensino-serviço-gestão-comunidade, resolve estabelecer: “h) que as DCN dos cursos de graduação valorizem a carga horária destinada aos estágios curriculares e às atividades práticas e de extensão” (BRASIL, 2017, p. 4). E no inciso XII do mesmo artigo, reforçam as perspectivas quanto à formação presencial e à carga horária mínima, referindo que:

- a) a garantia da segurança e resolubilidade na prestação dos serviços de saúde, conforme disposto na Resolução CNS nº 515/2016, com posicionamento contrário à autorização de todo e qualquer curso de graduação em saúde ministrado na modalidade Educação a Distância (EaD);
- b) uma formação profissional comprometida com a qualidade e as necessidades em saúde, em consonância com o preconizado na Recomendação CNS nº 024, de 10 de julho de 2008, no sentido de que a carga-horária total dos cursos de graduação da área da saúde seja de, no mínimo, 4.000 horas. (BRASIL, 2017, p. 6-7)

No quesito Estágio Curricular Supervisionado (ECS), salienta-se apenas acerca do estágio para bacharelado em enfermagem, mencionado no capítulo IV, que é referente aos conteúdos curriculares e projeto pedagógico, da Resolução nº 573/2018, mencionado no artigo 26 que: “a carga horária mínima do Estágio Curricular Supervisionado - ECS deverá totalizar 30% (trinta por cento) da carga horária total do Curso de Graduação Bacharelado em Enfermagem, assim distribuída: 50% na atenção básica e 50% na rede hospitalar” (BRASIL, 2018, n.p.).

Ainda, no parágrafo único, há o apontamento de que “A carga horária do ECS deve ser cumprida integralmente (100%), sendo um dos requisitos para aprovação do estudante, não cabendo critérios estabelecidos nas instituições, com base na Lei nº 11.788 de 25/09/2008 - Art.2º, §1º” (BRASIL, 2018, n.p.).

Articulando-se às discussões dos documentos, particularmente pensando na retirada da

licenciatura da proposta curricular do curso enfermagem da FAEN/UERN de 2019, com os pensamentos de Lopes, Cunha e Costa (2013), conseguimos considerar as diferentes demandas e vertentes que podem surgir dessas disputas, referindo que “o movimento de *transferência* entre contextos cria tensões entre a força reguladora dos discursos, manejada por meio dos textos legais e normatizações sociais, e as reinterpretações textuais emanadas da pluralidade de leitores e de leituras possíveis” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 393). Essa concepção reflete na aplicabilidade das ações e nos sentidos dados pelos atores, assim como permeia os entrelugares dos deslizamentos e das negociações que constituem os contextos das universidades e dos cursos de graduação em saúde, e envolvendo como são produzidos e reproduzidos os discursos das políticas de currículo existentes nesses campos (levando-se em consideração os campos de disputas e poder acerca das contextualizações e recontextualizações que perpassam) (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Deste modo, após a caracterização das propostas curriculares de 2014 e 2019, do curso de enfermagem da UERN, campus central, analisamos, cuidadosamente, cada proposta curricular, a fim de identificar as disciplinas que podem/poderiam contribuir com a discussão sobre a formação docente. Para alcançar tal intento, procedemos à leitura da ementa de cada disciplina.

A seguir, apresentamos quadro com a lista dos componentes curriculares que se referem às disciplinas que enfocam a formação docente na proposta curricular de 2014:

**Quadro 04.** Componentes curriculares de caráter obrigatório e optativo com implicação para formação do enfermeiro-professor na Proposta Pedagógica Curricular (PPC) da FAEN/UERN de 2014, Mossoró-RN, 2021.

CARÁTER DO COMPONENTE CURRICULAR	TÍTULO DO COMPONENTE CURRICULAR	CRÉDITO (CR) / CARGA HORÁRIA (CH) TOTAL DO(S) COMPONENTE(S)
OBRIGATÓRIO	• Fundamentos da Filosofia	• CR: 04 / CH: 60
	• Fundamentos da Sociologia	
	• Fundamentos da Psicologia	
	• Língua Brasileira de Sinais	
	• Sociologia da Educação	
	• Filosofia da Educação	
	• Psicologia da Aprendizagem	
	• Organização da Educação Brasileira	
	• Educação em Saúde	
	• Didática	
❖ Estágio em Prática de Ensino I / II/ III/ IV	❖ CR:07 / CH: 105	
OPTATIVAS	• Educação Popular em Saúde	• CR: 04 / CH: 60
	• Educação de Jovens e Adultos	
	• História da Educação	

Fonte: Elaborado partir dos dados obtidos no PPC da FAEN/UERN (2014).

Legenda:

- Carga horárias iguais nos componentes.
- ❖ Carga horária específica para o componente.

Neste momento, segue abaixo o quadro que trata, sistematicamente, acerca da proposta curricular de 2019, do curso de enfermagem da FAEN/UERN:

**Quadro 05.** Componentes curriculares de caráter obrigatório e optativo com implicação para formação do enfermeiro-professor na Proposta Pedagógica Curricular (PPC) da FAEN/UERN de 2019, Mossoró-RN, 2021.

CARÁTER DO COMPONENTE CURRICULAR	TÍTULO DO COMPONENTE CURRICULAR	CRÉDITO (CR) / CARGA HORÁRIA (CH) TOTAL DO(S) COMPONENTE(S)
OBRIGATÓRIAS	• Desenvolvimento Profissional em Enfermagem	• CR: 04 / CH: 60
	❖ Sociedade, Estado, Universidade e Enfermagem.	❖ CR: 03/ CH: 45
OPTATIVAS	• Educação Popular em Saúde	• CR: 04 / CH: 60
	• Educação de Jovens e Adultos	
	• História da Educação	

Fonte: Elaborado partir dos dados obtidos no PPC da FAEN/UERN (2019).

Legenda:

- Carga horárias iguais nos componentes.
- ❖ Carga horária específica para o componente.

Nesse sentido, na proposta curricular da FAEN/UERN de 2014, havia 13 disciplinas voltadas para a formação docente, o que perfazia 780 horas de disciplinas, somando-se aos Estágios em Prática de Ensino, que se organizavam em 4, perfazendo 420 horas de estágio; na proposta curricular de 2019, são identificadas 5 disciplinas, as quais, juntas, somam 285 horas. É claro que ao transitar de uma habilitação do tipo licenciatura e bacharelado, 2014, para um curso de bacharelado, em 2019, entendemos que haveria essa transformação. Entretanto, argumentamos ser válido identificar essa mudança, porque fornece mais subsídios para compreendermos o contexto.

Ainda sobre a proposta curricular do curso de enfermagem da FAEN/UERN, de 2019, instigamos a reflexão sobre o fato de que uma redução, do ponto de vista quantitativo (número de disciplinas), poderá incidir sobre o aspecto qualitativo.

No quadro 06, há a disposição das disciplinas obrigatórias e optativas referentes à proposta curricular de 2014, com a apresentação da ementa e indicação, a partir das nossas análises, sobre a contribuição de cada uma dessas disciplinas para a formação docente:

**Quadro 06.** Detalhamento das ementas dos componentes curriculares de caráter obrigatórios e optativos da proposta curricular do ano de 2014 da FAEN/UERN, Mossoró-RN, 2021.

<b>COMPONENTES CURRICULARES DE CARÁTER OBRIGATÓRIOS DE 2014</b>	
<b>TÍTULO DO COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>DADOS CONTIDOS NA EMENTA</b>
Fundamentos da Filosofia	Origem e caracterização da Filosofia. Evolução histórica da Filosofia. Elementos fundamentais da construção do conhecimento filosófico. Teorias e correntes da Filosofia.
Fundamentos da Sociologia	Noções de Sociologia Geral. A Sociologia como produto histórico. A construção do objeto da Sociologia. A Sociologia da sociedade brasileira. Interpretação da sociedade brasileira.
Fundamentos da Psicologia	O processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a formação do comportamento humano. O homem como ser histórico-cultural. A aprendizagem de signos como elemento constitutivo do ser humano.
Língua Brasileira de Sinais	Libras em contexto. Estudo das modalidades visuais e gestual da comunidade das pessoas surdas. Gramática de uso.
Sociologia da Educação	Análise dos principais paradigmas da Sociologia da Educação. Articulações e mediações entre educação e sociedade. Reflexão acerca de práticas educativas formais e não formais, práticas sociais cotidianas, tendo como referência norteadora as instituições sociais, o processo socialização e a educação contra-hegemônica.
Filosofia da Educação	A Filosofia e o processo do filosofar como princípio educativo. A Filosofia da educação na formação e na prática do educador. A educação mediando a prática humana. A Filosofia na sala de aula do Ensino Fundamental. As relações entre educação, trabalho, cultura, subjetividade e ideologia. Estudo das principais tendências do pensamento pedagógico a partir das contribuições dos educadores brasileiros contemporâneos.
Psicologia da Aprendizagem	Estudo das tradicionais e atuais teorias de aprendizagem ressaltando a sua aplicabilidade no processo educativo.
Organização da Educação Brasileira	Análise do sistema educacional brasileiro do ponto de vista legal, político e econômico, numa dimensão histórico-social, objetivando subsidiar compreensão da organização do ensino básico.
Educação em Saúde	Determinação histórico-social do processo saúde/doença e sua abordagem junto às famílias e à coletividade. História das políticas de educação e saúde no Brasil com ênfase no Sistema Único de Saúde (SUS). Modelos de Atenção à Saúde e proposta de reorientação da assistência. Saúde da família. Concepções de educação e saúde. A ênfase na promoção da saúde. Plano de intervenção em educação em saúde.
Didática	O objeto de estudo da didática. O processo de planejamento das ações educativas. Os componentes estruturantes de um plano. A gestão dos conteúdos e da relação pedagógica. A interdisciplinaridade e a transversalidade na organização e na ação didática.
Estágio em Prática de Ensino I	Processo de trabalho do enfermeiro na Educação em saúde. Desenvolvimento de competências na rede de atenção básica e hospitalar, com vistas à promoção da saúde. O cotidiano da prática educativa em saúde. Resgate das concepções de educação e saúde com ênfase na promoção da saúde. Plano de intervenção em Educação em saúde.
Estágio em Prática de Ensino II	Processo de trabalho do enfermeiro na Educação em Saúde desenvolvido na rede de atenção básica em comunidade e espaço não escolar com vistas à promoção, à reabilitação, assim como à recuperação da saúde, quando possível ou à melhoria da qualidade de vida de portadores de doenças crônicas não transmissíveis (DCNT). O estágio será desenvolvido em espaço não escolares como creches, rede de atenção básica, grupo de idosos, associações de moradores, Conselhos Municipais, ONGs.
Estágio em Prática de Ensino III	Processo de trabalho do enfermeiro na educação profissional em saúde/enfermagem. Desenvolvimento das competências do saber, saber fazer e ser nos processos de educar em saúde. A Educação Permanente em Saúde - EPS como estratégia para a promoção da saúde e a consolidação do SUS. O quadrilátero da EPS. Articulação ensino-serviço. Elaboração e execução de projeto de Educação Permanente em Saúde.

Estágio em Prática de Ensino IV	O trabalho do enfermeiro na formação de recursos humanos na área de saúde/enfermagem. Organização e funcionamento das Escolas Técnicas de Enfermagem: Gestão, Projeto Pedagógico de Curso, organização curricular, avaliação do ensino aprendizagem. Políticas de educação profissional.
COMPONENTES CURRICULARES DE CARÁTER OPTATIVOS DE 2014	
TÍTULO DO COMPONENTE CURRICULAR	DADOS CONTIDOS NA EMENTA
Educação Popular em Saúde	Atualização científica em educação em saúde, incentivando um debate participativo sobre os conceitos básicos, metodologias, desafios, e dilemas contemporâneos desta área do conhecimento e de intervenção no campo de Saúde. Principais teorias e práticas de educação em saúde. Produção de materiais e estratégias educativas em saúde, com base em metodologia de pesquisa, visando à prevenção de doenças e promoção da saúde. Análise crítica de políticas públicas, análise da produção e da divulgação do conhecimento e a importância da criatividade na ciência.
Educação de Jovens e Adultos	Fatores determinantes do analfabetismo de jovens e adultos. A educação de jovens e adultos nas políticas educacionais do Estado brasileiro. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências, problemas e perspectivas.
História da Educação	Estudos das ideias pedagógicas dos diferentes períodos da história, articulando-as aos respectivos contextos econômicos, políticos e sociais.

Fonte: Elaborado partir dos dados obtidos no PPC da FAEN/UERN (2014).

Feita essa sistematização, é indispensável tecermos algumas ponderações sobre essas disciplinas à luz das DCN para enfermagem. Conforme está posto nessas diretrizes, há conteúdos que devem ser contemplados no curso, a saber: Ciências Biológicas e da Saúde; Ciências Sociais e Humanas; e Ciências da Enfermagem. Este último organiza-se em quatro âmbitos: *Fundamentos de Enfermagem*; *Assistência de Enfermagem*; *Administração de Enfermagem*; e *Ensino de Enfermagem*. No que se refere ao *Ensino de Enfermagem*, este se trata dos “[...] conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem” (BRASIL, 2001, p. 04).

Desvelar esse contexto nos faz compreender por que a proposta curricular da FAEN/UERN de 2014 apresentava disciplinas relacionadas aos saberes pedagógicos que certamente contribuiriam com a formação do *enfermeiro-professor*. A priori, havia necessidade da construção de saberes pedagógicos, não somente para o exercício da docência, mas também para a realização do trabalho educativo do enfermeiro. Contudo, podemos compreender, sob outra interpretação, que, embora os saberes pedagógicos sejam necessários para a dimensão educativa do trabalho do enfermeiro: “[...] conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro”, as próprias DCN de enfermagem, ainda que, de forma sutil, reconhecem a necessidade dos saberes pedagógicos para o exercício docente, ao mencionar: “[...] independente da Licenciatura em Enfermagem”.

É igualmente relevante destacar que as DCN de enfermagem, reconhecendo a

existência de cursos que ofertavam a habilitação em Licenciatura, destaca a necessidade de que, no que concerne à formação para docência, fosse seguido o que estava posto nas legislações específicas como está descrito no “Art. 13. A formação de professores por meio de licenciatura plena segue Pareceres e Resoluções específicos da Câmara de Educação Superior e do Pleno do Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 2001, p. 05). Desse modo, podemos compreender por que, na proposta curricular de 2014 da FAEN/UERN, havia a presença de tantas disciplinas voltadas para a formação pedagógica, justamente por atenderem às orientações que dispõem sobre as disciplinas pertinentes para a formação de professores.

A seguir, no quadro 07, há a disposição das disciplinas obrigatórias e optativas referentes à proposta curricular, assim como a apresentação da ementa e da contribuição de cada uma na formação para a docência:

**Quadro 07.** Detalhamento das ementas dos componentes curriculares de caráter obrigatório e optativo da proposta curricular do ano de 2019 da FAEN/UERN, Mossoró-RN, 2021.

<b>COMPONENTES CURRICULARES DE CARÁTER OBRIGATÓRIOS DE 2019</b>	
<b>TÍTULO DO COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>DADOS CONTIDOS NA EMENTA</b>
Educação em Saúde	História das políticas de educação em saúde no Brasil com ênfase no Sistema Único de Saúde (SUS). Dimensão educativa do processo de trabalho do enfermeiro na rede de atenção à saúde. Concepções, metodologias ativas de ensino-aprendizagem e abordagens inovadoras de Educação em Saúde. Educação Popular em Saúde com ênfase na promoção da saúde no processo do cuidado e atenção à saúde de indivíduos, famílias, grupos e coletividades. Articulação ensino-comunidade. Diagnóstico das necessidades, planejamento, construção, execução e avaliação de projeto de Educação em Saúde.
Sociedade, Estado, Universidade e Enfermagem	A sociedade como espaço de produção de necessidades para a universidade. O Estado como definidor de políticas públicas, em especial, para a universidade. A universidade como lócus do ensino, pesquisa e extensão para o atendimento das necessidades da sociedade. Conformação histórica da universidade e do ensino da enfermagem. O compromisso ético e político da universidade pública, em especial da UERN, com a sociedade.
Desenvolvimento Profissional em Enfermagem	Políticas de Educação Permanente em Saúde/Enfermagem. Processo de trabalho do enfermeiro na Educação Permanente e na Educação Profissional em Saúde/Enfermagem frente à complexidade das necessidades de saúde individual e coletiva e de desenvolvimento profissional. Educação Permanente em Saúde como estratégia para a promoção da saúde e a consolidação do SUS. Formação permanente, humanística e técnico-científica do enfermeiro. Práticas avançadas em enfermagem nos diferentes âmbitos do sistema de saúde no cuidado e atenção à saúde de indivíduos, famílias, grupos e coletividades. Articulação ensino-serviço. Diagnóstico das necessidades, planejamento, construção, execução e avaliação de projeto de Educação Permanente em Saúde.
<b>COMPONENTES CURRICULARES DE CARÁTER OPTATIVO DE 2019</b>	
<b>TÍTULO DO COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>DADOS CONTIDOS NA EMENTA</b>
Educação popular	Atualização científica em educação em saúde, incentivando um debate participativo sobre os conceitos básicos, metodologias, desafios e dilemas contemporâneos desta

em saúde	área do conhecimento e de intervenção no campo de Saúde. Principais teorias e práticas de educação em saúde. Produção de materiais e estratégias educativas em saúde, com base em metodologia de pesquisa, visando à prevenção de doenças e promoção da saúde. Análise crítica de políticas públicas, análise da produção e da divulgação do conhecimento e a importância da criatividade na ciência.
----------	---

Fonte: Elaborado partir dos dados obtidos no PPP da FAEN/UERN (2019).

A partir do detalhamento e da análise das ementas, observa-se que os componentes curriculares que permaneceram em comum em ambas as propostas foram somente “Educação em Saúde” e “Educação popular em saúde”, sendo que esta última manteve a mesma ementa, enquanto a outra mudou, passando a constar uma introdução maior no sentido da compreensão acerca SUS, além da formação e atuação em Educação em Saúde.

A partir dos estudos de Miranda, Moura e Lima (2003), Costa e Miranda (2010), e Xavier, Sanchez e Barbosa (2014), observou-se que a possível “virada de chave” acerca da formação voltada para/com o SUS, que ocorreu nas diretrizes e nos processos de formação do ensino superior em enfermagem, transcorreu envolto da Reforma Educacional no Brasil na LDB nº 9.394/1996, tendo, pois, que se readequar a esta legislação, mesmo vindo de uma caminhada de lutas, disputas e discussões para efetivação de um currículo mínimo que fosse contextualizado com a política da época. Decorrente desse movimento da época, a FAEN/UERN propôs e aprovou a mudança curricular em 1996 com a inserção da habilitação de licenciatura para os enfermeiros, que agora passariam a ser bacharéis e licenciados em enfermagem.

Voltando-se para as discussões e disputas que circundavam as DCN ao longo dos anos, reforçamos que essas, também, resultaram de um movimento coletivo de longas discussões, amparado nas referências da Constituição Federal de 1988, na Lei orgânica do Sistema Único de Saúde, nº 8.080 de 19 de setembro de 1990, na Lei que aprova o Plano Nacional de Educação, nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, no Parecer da CES/CNE Nº 776/97 de dezembro de 1997, do Relatório Final da 11ª Conferência Nacional de Saúde no ano de 2000, e em demais documentos e instrumentos legais de nível internacional e nacional que foram idealizados para regulamentar o exercício das profissões de saúde (SANTANA et al., 2005).

E, como desfecho de todo esse processo, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução nº 3, de 7 de novembro de 2001, instituiu as Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem. O documento apresenta um total de 16 artigos, subdivididos em vários parágrafos que norteiam a organização, o desenvolvimento e a avaliação dos projetos pedagógicos das Instituições do Sistema de Ensino Superior do Brasil. (SANTANA et al., 2005, p. 296)

Partindo desse pressuposto, chegamos às discussões referentes às mudanças que ainda

vêm ocorrendo nas DCN, voltadas para as instâncias dos últimos dez anos que circundam os cursos de graduação em enfermagem no Brasil. Deste modo, Teixeira (2017) menciona que entre os anos de 2015 a 2017 ocorreram diversos fóruns de discussão acerca da formação do enfermeiro e suas propostas curriculares, que foram liderados e coordenados pela ABEn e seu Centro de Educação em Enfermagem, contando com um público diversificado de 1250 participantes, entre estes as sessões e os associados dos conselhos estaduais, instituições de ensino, incluindo especialistas em educação.

A realização dos fóruns resultou no movimento denominado “Em tempos de novas DCN”, que reverberou na elaboração de uma minuta pela ABEn, sendo encaminhada para apreciação do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), para a construção das DCN/ENF, que resultou na Resolução MS/CNS nº 573 de 31 de janeiro de 2018 (BRASIL, 2018), assim, desde então, vem se desdobrando nas demais discussões acerca da formação e do perfil de graduados em enfermagem, não só a nível nacional, mas também nos mais diversos contextos, incluindo neste, o potiguar.

Vale salientar que essas discussões já vinham se desdobrando desde 2001 conforme estudos realizados por Bagnato e Rodrigues (2007), que apontavam os desafios envolvendo a extensão mercadológica dos cursos de graduação em enfermagem e vislumbravam o avançar da complexidade do cuidado em saúde, chegando à realização do 14º Seminário Nacional de Diretrizes para Educação em Enfermagem – 14º SENADEn, ocorrido em Alagoas, tendo como tema “Educação em Enfermagem: qualidade, inovação e responsabilidade”, que resultou na reafirmação da ABEn em relação à revisão das DCN de enfermagem.

Nesse contexto, Teixeira (2017) ainda cita que esse movimento reforça o enlace da missão da ABEn com o sentido de qualidade para a formação de enfermeiros críticos-reflexivos, articulando com a atuação no coletivo para/com o SUS. Esse movimento constituiu na minuta que ampara suas referências de mudanças em princípios e diretrizes no nosso Sistema de Saúde, que foram elaborados pelo Grupo de Trabalho das DCN do Conselho Nacional de Saúde (CNS) acerca dos processos formativos em saúde. Sendo estes:

Defesa da vida e do SUS; atendimento às necessidades sociais de saúde; integralidade e redes de atenção à saúde; integração ensino-serviço-gestão-comunidade; formação para o trabalho interprofissional; projetos pedagógicos e componentes curriculares coerentes com as necessidades sociais de saúde; metodologias que privilegiem a participação dos estudantes no processo ensino-aprendizagem; protagonismo estudantil; comunicação em saúde e tecnologias da informação e comunicação; avaliação não só de conteúdos com caráter formativo emancipatório; pesquisas e tecnologias de interesse dos serviços e comunidades; formação presencial. (TEIXEIRA, 2017, p. iv)

Este documento com a proposta curricular que fora enviado para o CNS instiga à

reflexão de que as disputas acerca das mudanças perpassaram sobre as possibilidades de se ofertar uma formação interdisciplinar, diversificada, multirreferenciada que se articule com os movimentos de saúde coletiva e do contexto local, as quais também pudessem contemplar as atividades práticas e a atuação nos estágios curriculares supervisionados nos serviços de saúde.

Ainda nesse contexto de prática, é abordado por Teixeira (2017) que o discente de enfermagem deveria inserir-se nos contextos dos serviços de saúde desde os primeiros períodos, de modo a terem contato com a produção do cuidado em saúde e, por fim, ressalta a efetividade e importância da modalidade ensino-aprendizagem de forma presencial, “pois não se admite outra modalidade para as disciplinas de caráter assistencial e de práticas que tratem do cuidado e à atenção à saúde de indivíduos, famílias, grupos e coletividades” (TEXEIRA, 2017, p. iii).

Quanto à Resolução MS/CNS nº 573 de 31 de janeiro de 2018, que trata das recomendações para as DCN do curso de graduação de bacharelado em enfermagem, é enfática em sua aprovação quanto à proposta estabelecida pelas DCN, que é destinada à formação e às recomendações do CNS dos cursos de graduação que formam o “bacharel em enfermagem e o bacharel em enfermagem com licenciatura” (BRASIL, 2018, n.p.).

Dessa forma, chama-nos a atenção o fato de que o documento cita essas duas habilitações de formação para o enfermeiro: o bacharelado em enfermagem e o bacharelado em enfermagem com licenciatura, este último nos remete a uma dicotomia entre formação e atuação profissional, referente ao tratamento da licenciatura como sendo um mero anexo, adendo ou uma subordinação ao bacharelado em enfermagem. Nesse sentido, observou-se que vai na contramão de outros pontos discursivos do mesmo documento, por exemplo, em seu capítulo I, acerca da das diretrizes para a formação do enfermeiro licenciado, no artigo 3º, parágrafo único, diz:

No Curso de Graduação para formação do enfermeiro licenciado, o egresso profissional, além do perfil anteriormente descrito, terá formação para o exercício da docência na educação profissional técnica de nível médio na enfermagem, além do trabalho como professor, o enfermeiro licenciado poderá exercer atividades de gestão educacional no contexto da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem. (BRASIL, 2018, n.p.)

Em conjuntura, é interessante destacar que, no concernente ao capítulo II, que trata sobre os marcos teóricos e metodológicos, há a menção do que deve fundamentar a formação do enfermeiro para ação educacional, necessitando ser tanto os conhecimentos voltados para a produção do cuidado de enfermagem, como os principais fundamentos teórico-metodológicos que norteiam a formação, sendo referido em seu artigo 10, que:

A educação em enfermagem deve ter como princípio básico o cuidado - ação terapêutica da Enfermagem - constituindo-se numa atividade humana universal, intrinsecamente valiosa, responsável pelo processo de manutenção e finitude da vida humana, pela continuidade e qualidade da vida humana, ao longo do tempo; uma ação humanizada que se realiza entre indivíduos com condições biopsicossociais, e direitos e deveres. (BRASIL, 2018, n.p.)

Além do mais, o capítulo IV, em seu artigo 22, parágrafo segundo, refere-se aos conteúdos curriculares e ao projeto pedagógico e menciona acerca da licenciatura que:

§2º Nos cursos de formação do enfermeiro licenciado, tendo em vista a articulação entre a formação da/o enfermeira/o, nas dimensões relativas ao cuidado individual e coletivo e à gestão do cuidado e dos serviços de saúde, com a formação docente, para atuação na educação profissional técnica de nível médio, deverá ser prevista a inserção dos conhecimentos e das atividades curriculares, especificamente dirigidas à formação docente, distribuídas ao longo do curso. (BRASIL, 2018, n.p.)

Perpassando, agora, o Capítulo V, que trata da organização dos cursos de enfermagem, no artigo 33, refere-se aos cursos de bacharelado em enfermagem que ainda possuem a habilitação para a licenciatura, enfatizando que estes devem ser organizados:

A partir de seus projetos político-pedagógicos, poderão ser ministrados em parceria com Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou somente pela Enfermagem, desde que asseguradas às condições adequadas em termos de corpo docente qualificado para a especificidade desta formação. Em ambas as situações, a gestão pedagógica democrática, com foco no trabalho coletivo será essencial para compor processos formativos emancipadores. A carga horária seguirá a legislação vigente. (BRASIL, 2018, n.p.)

Nos trechos transcritos acima, faz-se, novamente, a menção sobre a necessidade de trabalhar os conteúdos relacionados à formação docente, no decorrer do curso, de acordo com as legislações específicas e que essa formação estaria voltada para preparar o enfermeiro-professor atuar nos cursos de nível técnico em enfermagem, o que fica ratificado quando são elencadas as áreas ou núcleos de competência que devem ser desenvolvidas no decorrer da graduação.

O capítulo III, que concerne às áreas do processo formativo, menciona, no artigo 12, as áreas ou núcleos de competências estabelecidas para o processo formativo da graduação em enfermagem, o qual visa a uma formação que abranja e garanta o necessário para o exercício profissional do enfermeiro de modo que este perspective uma atuação pautada na resolutividade de problemáticas e na adaptação as recontextualizações impostas pela sociedade, o mercado de trabalho e o avançar da saúde e da enfermagem. Sendo esses núcleos organizados em 6 áreas/competências:

- I - Cuidado de Enfermagem na Atenção à Saúde Humana;
- II - Gestão/Gerência do cuidado de enfermagem e dos serviços de enfermagem e saúde;
- III - Educação em Saúde;
- IV - Desenvolvimento Profissional em Enfermagem;
- V - Investigação/Pesquisa em Enfermagem e saúde;

VI - Docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem. (BRASIL, 2018, n.p.).

Dessa forma, merece destaque o fato de que, a todo tempo, de forma recorrente e recursiva, na Resolução MS/CNS nº 573/2018 das DCN para enfermagem, há o discurso textual de que é preciso formar o aluno para o mercado de trabalho, o que lhe possibilitará o exercício da profissão no contexto societário marcado por diversas modificações. Ao ressaltar esse aspecto, não temos a intenção de desqualificar a proposta de formar enfermeiros em consonância com as demandas do mercado de trabalho; queremos, todavia, problematizar o fato de que o papel da educação não deve ser, como nos aponta Morin (2003), somente de trabalhar as dimensões técnicas e científicas; deve-se ter uma preocupação com a formação integral do sujeito, somando-se à dimensão técnico-científica, à social, à política e à ética.

A esse respeito, Santos e Sordi (2019) destacam que emerge desse movimento por novas diretrizes curriculares uma mercantilização da educação e do ensino em enfermagem, o que resulta numa formação com baixo custo na oferta dos cursos, tendo, como consequência, o processo de ensino-aprendizagem das instituições baseado em “conhecimentos básicos” a partir de exigências do mercado de trabalho.

A partir disso, compreendemos que as discussões que movimentam e operam os sentidos e os significados para as políticas curriculares de formação em saúde e em enfermagem vêm se desdobrando desde o século passado na tentativa de criar uma representatividade formativa ou um “jogo de cartas” que traduza essas ações. Partindo dessa reflexão, em relação à Resolução nº 573/2018, é de valia (re)olharmos o Capítulo IV, que transcorre sobre os conteúdos curriculares e o projeto pedagógico, mencionando no artigo 28:

O Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem deve ser criativo, inovador e flexível sendo construído, coletivamente com docentes, discentes, profissionais do serviço, conselheiro de saúde, gestores e, sempre que possível com usuários, tendo em vista as instituições de saúde, instituições de ensino, usuários e gestores do SUS (BRASIL, 2018, n.p.).

As disputas entre as políticas de formação e atuação dos enfermeiros que perpassam o contexto da FAEN/UERN vão desde ofertar uma formação para os conhecimentos e habilidade de forma geral e específica, significado anteriormente “o básico”, mesclando com o ensino, a extensão, a pesquisa, a gestão e a articulação com a comunidade, a tentar contemplar a criatividade, a inovação, a flexibilidade e a diversidade junto ao individual, ao coletivo, ao integral, ao interdisciplinar e ao interprofissional (BRASIL, 2018). Ou seja, o enfermeiro é um profissional multirreferenciado, que trabalha em redes.

Santos e Sordi (2019, p. 3), quando discutem acerca dos “*loobies* formados pelo empresariado da educação”, observam que estes grupos vislumbram, nas entrelinhas, o poder

existente nos campos educacionais e curriculares das formações em enfermagem e, principalmente, no setor público, colocando em disputa conceitos, revelando interesses e engendrando projetos. Inclusive, estes grupos apresentam um alto teor de capital econômico e forte poder influenciador sociopolítico, além de serem favorecidos pelas políticas de governos neoliberais, influenciando no aumento da oferta de serviços e instituições de formações pelo setor de instituições privadas.

A partir disto, podemos refletir também sobre o processo de trabalho dos *enfermeiros-professores*, pensando a partir daqueles que não têm, em suas bases formativas, a licenciatura ou algum preceito formativo voltado para a docência, mas, mesmo assim, enveredam pelos caminhos docentes desde a graduação ou após a formação procuram aprofundar-se nas perspectivas *lato* e *stricto senso*, em busca de fomentar oportunidades de aprendizado sobre o ser professor. Em contrapartida, há casos que acabam sendo antagônicos a este processo pela escassez das ofertas de trabalho associado à inexperiência ou ainda há a vertente que a docência decorre como uma segunda ou outra opção de trabalho ou, ainda, um “bico” para complementar a renda, fazendo com que, como afirmam Calheiros et al. (2014), esses profissionais se submetam ao exercício docente nas instituições privadas, em alguns casos sem ao menos terem contato com alguma base de formação e/ou saberes pedagógicos, o que fragiliza o processo formativo do enfermeiro, acarretando déficits.

As autoras Calheiros et al. (2014) realizaram um estudo acerca dos saberes da docência no ensino superior de enfermagem, com *enfermeiros-professores* de instituições privadas de Minas Gerais, que foi apresentado no 14 ° SENADEn do ano de 2014. Nesta pesquisa, relataram a respeito de fontes de motivação que foram utilizadas para construção do exercício e da caminhada docente desses enfermeiros, sendo mencionados “os saberes pessoais; a formação escolar anterior; os programas e livros didáticos”, como exemplos, assim como também, “a supervisão em estágio curricular e os projetos de iniciação científica foram destacados” (CALHEIROS et al., 2014, p. 01).

Já a menção sobre o PPP e fontes de formação pedagógica ficaram implícitas, nesses discursos uma possível existência de “saberes curriculares”, citando que estes eram advindos e adquiridos das “reuniões de estudos e discussões de PPP; e o apoio do Núcleo Docente Estruturante – NDE” (CALHEIROS et al., 2014, p. 02). Além desses aspectos, as experiências docentes em nível técnico e a possível existência de “saberes experienciais” para os *enfermeiros-professores*, que se amparam nas práticas em diversos âmbitos, articulando sala de aula e laboratórios com os estágios em ambientes hospitalares, também se revelam motivadores para a inserção do enfermeiro no universo da docência.

Todavia, a formação docente, assim como a formação de enfermeiros, não se restringe somente à prática ou ao seu exercício, vai além da produção e construção de saberes e das complexidades postas pelas práticas.

## **5.2 Para além da disputa em jogo: a formação do enfermeiro-professor na proposta curricular da FAEN/UERN**

O currículo e suas propostas foram e são espaço de disputa, constantemente e, caso seja comparado ou mesmo seja realizada alusão como se este fora um “jogo de cartas”, teria que ser algo que realmente siga as regras pré-estabelecidas, estático e estritamente vertical na sua forma de jogar, isto é, com orientações previamente definidas sem nada a contestar? Será que, nessa disputa, existe possível vitória? Será que tem um único lado que realmente “vence” e que agora tomará de conta do que rege o contexto da proposta curricular estabelecida? Aliás, ter a “vitória” ou a “carta final” significaria ganhar, de fato, ou melhor, ter condições de ditar as antigas ou novas “regras” do currículo? E o que significa a conquista? Será que é a possibilidade de tornar suas ideias, suas ideologias, suas ponderações como aquelas que irão nortear o processo formativo? Valeu ou valerá a pena essa disputa? – Essas e tantas outras indagações circundam as reflexões a respeito do processo formativo do *enfermeiro-professor* e das mudanças da proposta curricular do curso de enfermagem da FAEN/UERN de 2019.

Olhando além do contexto de vivência e formação de profissionais enfermeiros e docentes, há o entrelace da mudança curricular com a perspectiva do perfil profissional do enfermeiro na atualidade brasileira e no mundo: enfermeiro assistencial, atuante e defensor do Sistema Único de Saúde (SUS), sendo fomentado com a mescla das habilidades de gerenciar, liderar e empreender, juntamente com o redemoinho de constantes atualizações educacionais, a fim de objetivar o “perfil de qualidade profissional”, o que delineia um perfil profissional “autônomo”, supostamente detentor de saberes adquiridos, aliados e apreendidos na prática cotidiana (MIRANDA; MOURA; LIMA, 2003; VALENÇA, 2014; NASCIMENTO FILHO et al., 2021).

Em estudo realizado por Valença (2013), há quase dez anos, são enfocadas as disputas acerca das transformações e reformulações curriculares e dos projetos pedagógicos, principalmente no âmbito de duas universidades públicas do estado Rio Grande Norte, a FAEN/UERN e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), sendo destacado pela autora, como marco teórico e estrutural curricular a formação do enfermeiro voltado para atuar no âmbito do SUS a partir da interligação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a área da Saúde, especificamente para a enfermagem.

Nesse panorama, Valença (2013), ao realizar retrospectiva histórica do contexto de formação dos cursos de enfermagem no Brasil, traz, em seus resultados, que ainda se tornava perceptível o enfoque no modelo biologicista, hospitalocêntrico, unicausal, fragmentado e hiperespecializado, ou seja, a perspectiva de sentido dado ao modelo flexneriano. Em contrapartida, ressalta que, também, ocorria discussão sobre as considerações e influências da Reforma Sanitária de Saúde e da formação voltada para a atuação no SUS. Portanto, nos entrelugares das propostas curriculares do ensino de enfermagem dessas universidades, existia uma disputa contra esse discurso flexneriano que se tornara hegemônico nos processos formativos, perpassando ainda as orientações para a possibilidade de um ensino que articulasse os processos de cuidados em saúde com as questões sociais, políticas, econômicas e culturais da região potiguar.

Nessa perspectiva, a enfermagem traz arraigada em sua própria história e, por conseguinte, na sua condição profissional o caminhar com o outro, permeada pela escuta, pelos atos de mediação, da percepção da interpretação atrelados aos sentimentos e aos sentidos e significados polissêmicos atribuídos nas ações de assistência. Posto isso, depara-se constantemente com o poder da educação e suas interações nos serviços e espaços de saúde e de cuidados, o que instiga ao debate e à reflexão sobre os processos contínuos de mudanças ocorridas nas formações para enfermagem e nas assistências prestadas por estes profissionais, nas tentativas de tradução e inteligibilidade entre o docente e o discente, entre o profissional e o usuário (MIRANDA; MOURA; LIMA, 2003; VALENÇA, 2013).

A universidade é esse espaço de disputa, de diversidades, de pluralidades, de formação e transformação de sujeitos, profissionais e sociedades. Destaca-se que a RSB iniciou-se dentro deste espaço, onde a comunidade acadêmica aliou-se com os profissionais de saúde atuantes para romperem os silêncios da época da ditadura militar, reverberando na construção do SUS e, por conseguinte, nos processos formativos dentro das universidades, dos futuros enfermeiros, e dos serviços que o acolhem (MIRANDA; MOURA; LIMA, 2003; LOPES; CUNHA; COSTA, 2013; PIVETTA et al, 2019).

Ao analisar as contingências que vêm ocorrendo nos PPP da FAEN/UERN, percebemos que são influenciados pelos jogos de interesses em relação à retirada da licenciatura, entre estes, expostos pela composição da contextualização histórica da FAEN nas duas propostas, sendo que, na de 2014, há um detalhamento dos fatos e marcos que constituíram o caminhar da Faculdade e do Curso de Graduação em Enfermagem, enquanto na de 2019, há apenas uma resenha com os pontos mais relevantes diante da perspectiva de quem redigiu.

Outro ponto refere-se aos componentes relacionados à educação, como os componentes curriculares voltados para a formação didático-pedagógica e suas cargas horárias, que foram reduzidas drasticamente do PPP de 2014 para o de 2019. Podemos, então, refletir que essas discussões de mudança e de recontextualização foram provocadas também pelos contextos políticos e pelas produções discursivas das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem (DCN/ENF), em que percebemos que a Faculdade de Enfermagem da UERN sempre se apresentou inserida nessas produções assim como também nos movimentos de reformulação, redefinição e (re)construção dos processos formativos do enfermeiro (MIRANDA, MOURA; LIMA; 2003; FAEN/UERN 2014; 2019).

A situação de mudança apresentada, por sua vez, objetivava uma formação que estabelecesse uma relação não somente voltada para esfera nacional, mas também para as demandas e problemáticas do sistema de saúde da população local bem como regional e, principalmente, para a comunidade envolta da universidade (LOPES, 2004; COSTA; MIRANDA, 2010). Essas reflexões acabam por não compactuar com o discurso proferido pela *Dama de Espada*, quando refere às ações de extensão e assistência de saúde prestada pelos docentes e discentes do curso de enfermagem da FAEN/UERN, quando diz:

[...] a própria enfermagem, a partir das décadas, ela foi se reformulando, se recriando, foi mudando, foi ganhando autonomia e alguns outros espaços pra atuação, as especialidades, as situações do nosso próprio entorno e contexto também. Uma crítica que faço, aos dois currículos, tanto anterior quanto este, é uma visão muito restrita do nosso entorno, da nossa realidade da cidade de Mossoró e do Estado do Rio Grande do Norte. Porque a gente não consegue ver nem o que circunda a nossa própria faculdade. [...] E a gente não consegue, até um tempo desse atrás, não conseguia nem ajudar ao nosso entorno, quanto mais o restante da cidade, né? E ver o que a cidade está precisando... E aí falha também. De onde? Falha de quando a gente vai planejar as nossas extensões e nossa pesquisa, a gente não olhar quais são os pontos dolorosos da nossa cidade e o que acontece, e o que pessoal precisa. (DAMA DE ESPADA, 2021)

Para compreender melhor as mudanças na proposta curricular, é necessário reportarmos para o contexto que permeia a proposta de 2014. Para tanto, a *Dama de Espada* discorre que se trata de:

[...] um currículo reconhecidamente interessante em relação às suas bases pedagógicas, formação do enfermeiro para o Sistema Único de Saúde e crítico-reflexivo. E aí como eu disse ele é do início da década de 90, foi o meu currículo de formação também e um contexto que eu avalio, é a gente sempre precisando se reorganizar politicamente. [...] A gente tem um ciclo vicioso de ausência de respostas no RN sobre isso, que é crônico, é cancerígeno, sabe? E de alguma forma, isso também refletia no nosso projeto pedagógico, e alguma falta de resolutividade. Quando eu me formei nesse projeto anterior, eu senti muita dificuldade de me inserir nos espaços de trabalho. [...] Eu sabia estar nos lugares, mas eu não sabia agir nos lugares, existia uma falha aí, nessa questão de habilidade técnica, mas tive a resiliência de buscar isso posteriormente a minha formação. [...] Era voltado muito

pra saúde pública, pelo contexto que foi criado e tudo, mas a gente quase não conseguia atingir outros níveis de complexidade que a própria saúde pública tem, que são os níveis secundários e terciários de complexidade. Além de não conseguir enxergar a partir desse currículo outras áreas para atuação do enfermeiro, né? Como é a questão do empreendedorismo. (DAMA DE EPADA, 2021)

Neste depoimento, *Dama de Espada*, sinteticamente, descreve um pouco da trama que perpassava a proposta curricular de 2014. De início, afirma que a proposta reverberava desde a década de 1990, a qual, inclusive, foi a proposta curricular de formação da própria entrevistada. Ela percebia pontos positivos, tais como a formação cidadã/social, isto é, uma formação preocupada em trabalhar a responsabilidade social do enfermeiro como trabalhador em saúde, constituindo-se enquanto agente transformador da realidade. No entanto, se por um lado isso era positivo, enfocando o campo da saúde pública, por outro lado, não contribuía para o enfrentamento das demandas de saúde da cidade, tampouco possibilitava que outras áreas fossem enfocadas, tais como o empreendedorismo.

Sobre o discurso do empreendedorismo na enfermagem, Nascimento Filho et al. (2021, p. 6068) ponderam que:

É essencial discutir sobre o empreendedorismo social em enfermagem e o perfil empreendedor do enfermeiro para o empoderamento profissional. Como exemplo de atuação do enfermeiro no empreendedorismo social, pode-se citar a enfermeira precursora da profissão de enfermagem, Florence Nightingale a qual desenvolvia o empreendedorismo social por ser líder, transformar realidade e melhorar processos que proporcionaram o cuidado de saúde ser tratado como ciência e o paciente se visto com ser de forma integral.

O estudo de Moraes et al. (2013), realizado com o intuito de compreender as perspectivas dos enfermeiros que enveredaram pelos caminhos do empreendedorismo, demonstra o interesse e a motivação de alguns pela busca da satisfação profissional, outros pela necessidade de mercado mediante o exercício de uma prática diferenciada, sendo mais pautada no cuidado ao paciente e à família. Outro aspecto alude à pretensão da independência financeira tão almejada, utiliza, ainda, como justificativa a dificuldade e a baixa valorização salarial da classe juntamente ao sentimento de desgaste emocional.

Desse modo, reflete-se que o empreendedorismo é vislumbrando como um caminho para além da independência ou satisfação com a enfermagem, mas como um meio para a autonomia profissional, ampliando o escopo de atuação do enfermeiro, que não se restringe apenas à saúde, à assistência e aos cuidados, mas também à educação, ao ensino, à formação, à consultoria e à administração em diversos âmbitos, locais e serviços. Isso envolve ações que vão desde o planejamento, a execução, a organização, a avaliação, a coordenação e a liderança (MORAIS et al., 2013; NASCIMENTO FILHO et al., 2021).

O “perfil profissional” apresentado alinha-se aos pensamentos e associações com a

modernidade, enfatizando-se, neste estudo, o “perfil do jovem criativo”, que é significado como sendo “ousado e determinado”, que se dissemina nos discursos por meio “dos projetos voltados para a capacitação empreendedora” e ajudará “a difundir a cultura de ser dono do próprio negócio”. Apesar de a ênfase recair sobre o jovem, observou-se, também, neste estudo, que a faixa etária dos enfermeiros empreendedores é de “adulta jovem”, entre 30 e 39 anos e que alguns começaram a enveredar-se com estimativa de dez anos de atuação e experiência profissional (MORAIS et al., 2013, p. 698).

Portanto, argumenta-se a ideia de ter que compreender o contexto do mercado de trabalho para poder atuar diante as suas demandas, além de compreensões diversas desse campo, como conhecimentos de economia, administração, político, social etc. Isso repercute na possibilidade de precarização por também vislumbrar e almejar um perfil profissional “autônomo, especialista e empreendedor” (MORAIS et al., 2013, p. 699), possibilitando serem interpretados como fragilidade e risco ao desenvolvimento desses empreendedores, impactando na sustentabilidade e nos vínculos trabalhistas.

Obviamente não se pode negar a pertinência da discussão do enfermeiro empreendedor; entretanto, por outro lado, não se pode desconsiderar que o empreendedorismo na enfermagem pode também configurar-se como uma nova falácia que remete à precarização do trabalho em saúde, visto que exige o Estado de assegurar as condições dignas, quer públicas, quer, em termos legais, no âmbito privado, para o exercício profissional. Sob essa perspectiva, transfere exclusivamente para o enfermeiro essa responsabilidade do sucesso profissional, como algo que se aplica bem à lógica neoliberal, de que o Estado está cada vez mais mínimo e o indivíduo teria cada vez mais atribuições, no que concerne ao seu êxito ou desmonte.

Por isso, argumenta-se a necessidade de entender que o cenário atual exige do enfermeiro criatividade, iniciativa, dinamicidade, como alguns ousam chamar de “empreendedorismo”, entretanto isso não pode ser descontextualizado das próprias condições do mundo do trabalho, especificamente no mundo da saúde e dessa categoria.

*Dama de Paus*, por sua vez, comenta que não teve muito tempo para participar das discussões de mudança da proposta curricular. Aliás, de forma geral, os docentes não tiveram, pois estavam imersos nas diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, havia a necessidade de fazer essa discussão, então foi realizada. É como se, implicitamente, a entrevistada afirmasse que a discussão e, por conseguinte, a mudança fora feita, porque precisavam desenvolver essa tarefa. E, se os professores sentiram isso, os alunos, provavelmente, também tiveram pouco espaço para participação.

Neste momento, inclusive, *Dama de Paus* compara a sua participação, quando foi discente da FAEN/UERN, referindo que, também, participava das discussões das propostas curriculares da época e que as participações discentes, desta vez, foram mais tímidas. Isso nos chama atenção, porque aponta cada vez mais a necessidade de participação do aluno nos processos formativos, até mesmo repensando-os, no entanto isso também implica nos interesses dos participantes.

Se eu enquanto professora sinto que não amadurecemos o suficiente com discussões, com estudos, com a experiência, como eu falei de outros professores de outras instituições, se nós enquanto professores sentimos isso. [...] Que dirá os alunos! [...] Eu gostaria de complementar, que essa brevidade. Esse tempo que nós usamos que foi tão pouco, tão pequeno para gente trabalhar isso. Um documento tão importante né, que vai fundamentar, que é o fundamento, a “Bíblia” para formação do aluno a partir de então, a partir de agora... [...] Só com um bacharelado e tiramos a licenciatura, deixando uma carga horária assim menos do que 50% do que era antes, caiu assim drasticamente. [...] Mesmo sabendo que o processo educar é um dos processos do trabalho de enfermeiro?! [...] E assim eu tenho muito orgulho de dizer que o Enfermeiro é educador e não é só enfermeiro-professor não, nós somos educadores nós somos os mais envolvidos com a educação em saúde nos serviços de saúde. Nós somos quem mais nos preocupamos com isso. (DAMA DE PAUS, 2021)

A entrevistada, ainda, enfatiza que, na sua concepção, foi precoce a retirada da licenciatura, tanto que afirma: “Diante das discussões que foram muito breves, eu acho que a gente acabou tirando sem muita maturidade a licenciatura!”. Reconhece, dessa forma, que havia a necessidade de repensar essa formação, entretanto se questiona que a retirada da licenciatura afetou não só a formação de professores, mas também a formação pedagógica do enfermeiro como educador em saúde, refletindo na própria produção e (re)contextualização do PPP.

Voltando para uma análise mais acurada sobre a participação dos atores do processo de ensino e aprendizagem, professores e discentes, no processo de reformulação curricular, compreendemos que isso ocorreu de forma limitada e pontual.

Logo, historicamente, percebemos que houve esse esforço para que os distintos atores envolvidos nessa formação do enfermeiro (docentes, discentes, profissionais do serviço e usuários) fossem ouvidos sobre as mudanças que se faziam necessárias. Esses movimentos de mudança e recontextualização redundaram sempre na tentativa de uma construção coletiva das propostas político-pedagógicas curriculares da FAEN/UERN, contudo essa participação não se efetivou do modo esperado, como exemplificado nas falas das entrevistadas quando perguntadas sobre como transcorreram as discussões no âmbito acadêmico. Nesse sentido, *Damas de Espada* relata que:

Se esperava que o processo fosse igual ao processo anterior: de consulta dos profissionais, de consulta das pessoas. Que seria ótimo se tivesse sido, mas não foi, a gente estava na iminência de uma outra avaliação do curso. [...] Então o processo de

mudança não ia ser fácil, não ia ser fácil... Inclusive, já tinha sido até tentado outras vezes, e sem sucesso. Tentaram aí pelo menos, umas quatro ou cinco vezes. (DAMA DE ESPADA, 2021)

Já a *Dama de Paus* diz que:

Então, era uma época que a gente teve contato com professores que são renomados em enfermagem no país. Quando foi agora, nesse novo currículo que vai começar a vigorar a partir do semestre que vem, todo mundo se envolveu, porém como eu falei: foi tudo muito rápido. Nós não tivemos condição, eu achei muito restrita a participação dos alunos e vou falar que tudo isso foi pelo tempo, porque a gente tinha que... A gente tinha prazo para cumprir. [...] era algo que a gente já deveria ter vindo fazendo, vir fazendo, bem antes porque a gente tinha... A gente tem núcleos que trabalham para isso. [...] Que tem essa função de estar mobilizando o departamento, os professores do departamento, os alunos, os técnicos para essas necessidades de discussão de currículo, de necessidade de ensino. (DAMA DE PAUS, 2021)

Em contrapartida, quando perguntado à participante *Às de Copas* acerca de como transcorreu o processo de mudança curricular no âmbito da comunidade discente, ela referiu que:

Estive presente em todos os momentos de discussão com a comunidade acadêmica da faculdade de enfermagem. Dito isso, o processo de mudança curricular por volta de 2018/2019 teve um bom diálogo com os discentes e com o Centro Acadêmico, que era a representação estudantil nas reuniões de departamento (DEN). Funcionava mais ou menos assim: nós, do CA, fazíamos uma assembleia estudantil para organizar e formalizar todas as ideias e sugestões dos discentes para a grade curricular e levávamos para as reuniões do DEN; após a reunião, nós comunicávamos aos discentes de todos os períodos o que havia sido decidido. Além disso, o CA tem o poder de 5 votos nas reuniões do DEN, assim, nosso voto ia em consonância com as proposições de mudanças mais parecidas com o que havia sido dialogado anteriormente com os estudantes. (ÀS DE COPAS, 2021)

Já a participante *Às de Ouro*, quando perguntada sobre a mesma questão de participação discente, menciona: “*não participei dessa mudança curricular*” (ÀS DE OURO, 2021).

Os depoimentos das discentes foram opostos. Enquanto *Às de Copas* menciona que participou da discussão a partir das assembleias do centro acadêmico e, assim, por representação discente nas reuniões do DEN, com direito a voto, *Às de Ouros*, por sua vez, afirma que não participou.

Ainda que se constate a necessidade de instigar a participação discente no que tange ao próprio processo formativo, houve dificuldade de encontrar autores que dialoguem com essa perspectiva do envolvimento discente nas articulações discursivas com as políticas públicas na enfermagem, no contexto das universidades e, até mesmo, do papel discente para (re)pensar as propostas curriculares. Essa situação evidencia a necessidade de se focar este tema.

Continuando a tratar dos motivos que impulsionaram as alterações/mudanças

curriculares, *Dama de Espada* pondera que:

Foi renovado o curso por causa da pandemia, e já existiam apontamentos dessa avaliação, que era necessário de mudanças no nosso currículo, entre eles: incluía curricularização da extensão; dentre eles rever essa questão da carga horária dos alunos, deles poderem tá mais em um turno, e outro turno poder ser dedicado a extensão. (DAMA DE ESPADA, 2021)

Desse modo, *Dama de espadas* aponta vários aspectos que motivaram a mudança curricular, e um deles foi a necessidade de ter espaço para que os discentes pudessem realizar atividades extensionistas, o que, antes, era impossível diante da elevada carga horária do curso, por contemplar bacharelado e licenciatura. A entrevistada assinala que a gestão do Departamento de Enfermagem da FAEN/UERN fomentou a estratégia de criação da “área verde”, que se refere à tentativa de suprir a falta de um horário voltado para os alunos realizarem as atividades de extensão, pois, como a formação era em tempo integral, sendo de forma diurna e ficando apenas com o horário noturno livre, não visionavam possibilidade de executar as ações.

Mesmo sendo instituída essa possibilidade, reconheceu que apenas essa atitude era insuficiente, ressaltando outros pontos que levaram a refletir sobre a mudança na proposta curricular. A entrevistada menciona acerca do elevado “índice de enfermeiros formados, graduados lá pela nossa universidade, que estão desempregados” (DAMA DE ESPADA, 2021); a falta de oportunidade de estágio não obrigatório, referindo que “isso não estava previsto no projeto anterior e nem havia espaço. [...] Além de não ter espaço, não havia incentivo e os que conseguiam estágio não obrigatório era praticamente um ser clandestino” (DAMA DE ESPADA, 2021) dentro da faculdade de enfermagem.

Outra razão pela qual *Dama de Paus* aponta a necessidade de reformular o currículo residia no fato de ouvir muitos relatos de ex-alunos desempregados e observava que isso se dava pela falta de tempo, já que o curso era diurno, o que impossibilitava ao aluno desenvolver estágios não obrigatórios e pudesse, assim, situar-se no mercado de trabalho. Depreende-se, pois, que a retirada da licenciatura, por levar a uma diminuição da carga horária total do curso, possibilitaria mais tempo livre para que o aluno diversificasse seu processo formativo.

Ainda nessa discussão, *Dama de espadas* relata que o currículo antigo, isto é, o de 2014, ainda era oriundo de um contexto em que o curso de enfermagem da FAEN/UERN era bastante concorrido; no entanto, paulatinamente, essa realidade foi-se transformando, porque os alunos começaram a vislumbrá-lo como oportunidade de transferir para o curso de medicina, já que havia essa possibilidade de transferência interna quando abrisse vaga na

universidade.

Houve uma mudança de perfil, quando a gente era o único curso da área da saúde a gente tinha um perfil de concorrência altíssimo, inclusive fomos muito bem procurados agora nesse último SISU, mas o pessoal também sempre buscando muito medicina, sabe? E às vezes utilizando o curso de enfermagem pra fazer um trampolim de curso. [...] eu fiquei quase sem turma, tinha uma turma que tinha 25 pessoas ficou com 8, e a gente nunca tinha passado por isso, de aluno trancando, de aluno fazendo a transferência e quantidade de alunos por professor muito pequena, a gente começou a enfrentar outras realidades, que também motivaram a mudança do projeto. Muito professor per capita aluno, pouco aluno pra muito professor, que foi um contestamento lá da época da pandemia, quando começaram a contestar o próprio papel da própria universidade. Aí tava a parte per capita entre aluno e professor tava quase ensino tutorial, sabe? Tendo um gasto enorme com professores ultra qualificados, Doutores, Mestre... pra dar aula proporcional. (DAMA DE ESPADA)

A fala da entrevistada também remonta à lógica mercantilista que adentrou o ensino superior quando menciona que havia muitos alunos para poucos professores, e isso era concebido como algo negativo, visto que eram professores bastante qualificados academicamente, cujo potencial poderia ser mais bem explorado.

Em face disso, faz-se pertinente refletir que os espaços de poder que emergem das entrelinhas dos processos formativos do *enfermeiro-professor*, principalmente, nas discussões das políticas educacionais e, segundo Saraiva et al. (2021, p. 2) “têm reduzido a formação aos interesses do mercado, traduzidos em um perfil produtivo, flexível, adaptável, capaz de suportar e aceitar a intensificação e a precarização do trabalho”.

As ponderações acerca das ações de mercantilização da educação foram impulsionadas em meados dos anos 80, mas tendo seu ápice no século XXI. Momentos esses em que tanto a saúde como a educação se reconfiguravam e se recontextualizavam diante das demandas políticas, econômicas e sociais privatistas ou nas constantes tentativas de privatização em consonância com as mudanças do mercado trabalho. Desde então, elas vêm se desdobrando em seguimentos e ações que atendem a determinados interesses, de determinados grupos, estando em constante disputa e reformulação (LOPES, 2004; LOPES; CUNHA; COSTA, 2013; PINTO, 2016; SARAIVA et al. 2021). Tais movimentos e desdobramentos acabam requerendo da universidade um pensamento crítico-reflexivo, além de um compromisso com a responsabilidade e o fortalecimento dos processos formativo para o enfermeiro, como enfatiza Pinto (2016, p. 13-14) quando menciona que:

Nesta perspectiva, exige um novo compromisso das universidades no sentido de formar profissionais comprometidos com a melhoria das condições de vida/saúde da maioria da população brasileira e do SUS como patrimônio público. Desse modo, a universidade enfrenta o desafio de superar o modelo, historicamente hegemônico, que tem orientado o processo de formação dos trabalhadores da área da saúde que é de abordagem biologicista, medicalizante e procedimento-centrada. De igual modo, o modelo pedagógico hegemônico de ensino que é centrado em conteúdos, organizado de maneira compartimentada e isolada, fragmentando os indivíduos em

especialidades clínicas, centrando as oportunidades de aprendizagem na clínica, incentivando a especialização precoce.

*Dama de paus* também reforça que existia a necessidade de revisar a proposta curricular por orientações advindas do MEC, pelo próprio contexto no qual o curso se inseria, pelas discussões das DCN e, principalmente, porque, em sua perspectiva, a formação estava muito voltada para o ensino e desprivilegiava as práticas de ações relacionadas à pesquisa e à extensão. Todavia, embora concordasse com a necessidade de reformulação desta proposta curricular de 2014, a entrevistada pondera, mais uma vez, como já fez noutra oportunidade, na sua entrevista, que era necessário maior articulação dos professores para discutir essas alterações.

Valença (2013), em sua pesquisa sobre os currículos dos cursos de graduação em enfermagem de instituições públicas no Rio Grande do Norte, aborda sobre os PPC, referindo a ação política bem como a pedagógica que vão para além destes contextos, com propósitos educacionais que deveriam ser envolvidos com a articulação, integração, diversificação, orientação e avaliação, mencionando que “as DCNENF são o ponto de partida para o processo de elaboração de PPCs norteadores da formação de profissionais competentes, críticos e comprometidos com a saúde da população” (VALENÇA, 2013, p. 84).

A seguir, podemos acompanhar, na íntegra, a fala da entrevistada acerca dessa questão:

Demandas que já vinham sendo colocadas desde cima, do MEC, entre outras, nós todos mergulhamos nesse trabalho, que foi... [...] Os documentos oficiais, de diretrizes curriculares nacionais de enfermagem, assim, essas e a própria mudança né? A própria mudança social, a própria necessidade que os alunos... Que aí assim, concordo os alunos tinham, sentiam necessidade e nós percebíamos, percebemos, como os alunos ficavam assoberbados tendo aula de manhã e de tarde, de manhã de tarde... Entendo perfeitamente que isso precisava ser revisto há muito tempo, [...] muito embora a gente saiba, que a gente precisa também, seja qual for o currículo... Que aprendam a trabalhar juntos, otimizar as atividades, a se articular. [...] Vamos tentando melhorar, a gente é de uma boca só, de um discurso só: a necessidade de nos articularmos enquanto professores, enquanto componentes. (DAMA DE PAUS, 2021)

Também se pode depreender o que a entrevistada repete noutros momentos, que esse processo de reformulação curricular ocorreu de forma muito rápida: “[...] mesmo que as coisas tenham acontecido, esse documento tenha sido elaborado de uma forma tão dinâmica, mais dinâmica do que eu gostaria [...]” (DAMA DE PAUS, 2021).

Além disso, *Dama de Paus* enfatiza que, caso não ocorra uma articulação entre os docentes para discutir os novos rumos da proposta curricular, de nada adiantará deixar turnos ou horários livres, pois não existirão avanços concretos na formação dos enfermeiros. Essas ponderações nos fazem refletir que, no discurso da participante, há uma possível concepção

de proposta curricular voltada para a visão linear de implementação entre proposta e prática:

[...] Possa ser que a gente adquira, consiga alcançar bons resultados, porque a gente vai tá refazendo, revendo e nos ajudando, e nos articulados uns com os outros. Mas se for para continuar de forma pontual, não vai adiantar ter um turno livre, não vai adiantar as mudanças que foram feitas. (DAMA DE PAUS, 2021)

Ao observar os discursos das participantes, é perceptível uma contraposição acerca da tentativa de elaboração coletiva da proposta curricular de 2019, pois uma das demandas ressaltadas acabou sendo a fragmentação desta elaboração, como significou a *Dama de Espada* ao relatar que: “E aí ficou um trabalho que a gente tanto reclama dos nossos alunos: cada um fez um pedaço. Cada professor ficou responsável de fazer um pedaço e depois juntar os pedaços tudinho”; e a *Dama de Paus*: “foi de fato muito dinâmico, foi muito rápido e tivemos que dar uma resposta dentro do prazo... Tivemos que dar uma resposta muito breve e eu acho que de certa forma pode ter sido um ponto negativo!”. Desse modo, essas ações impactam de forma direta na produção final deste documento, por não ter sido uma ação, de fato, coletiva com participação de todos os atores sociais, o que pode reverberar diretamente na formação dos futuros enfermeiros.

Nesse íterim, problematizar a realidade dos contextos de saúde e cuidados, explorando a criatividade e a flexibilidade dos pensamentos e ações, tendo como embasamento o SUS, a epidemiologia e a cidadania, pode ser uma alternativa utilizada no objetivo de articular e não dicotomizar a teoria com a prática em diversos espaços (ensino, serviço, gestão, comunidade), colaborando no ensino-aprendizagem do discente do curso de enfermagem.

Para Valença (2013, p. 85), “conhecer o perfil epidemiológico ajuda a contextualizar o ensino, propicia um saber voltado para as necessidades da população; levando o estudante ao questionamento, ao raciocínio crítico, com participação efetiva no processo ensino/aprendizagem”. Acrescenta, ainda, que a aprendizagem pautada na cidadania envolve o futuro dos enfermeiros, tanto para assistência quanto para docência, pois podem planejar e vislumbrar, desde a graduação, uma atuação profissional mais dialógica com a realidade social, a integralidade, a interdisciplinaridade e a multiprofissionalização das formações e das assistências na enfermagem.

Especificamente sobre a FAEN, Valença (2013, p. 84) assinala que a UERN, campus central, tem o curso de enfermagem mais antigo da universidade “cujo currículo foi utilizado como base para elaborar os PPCs dos campi de Caicó e Pau dos Ferros dessa IES”, demonstrando como resultado a partir dos diálogos com os discentes “a eficiência e realização dos objetivos do PPC” da FAEN/UERN e enfatizando como positivos os aspectos

organizacionais do documento e a formação voltada para atuação no SUS. Entretanto, apesar destes apontamentos como dificuldades, as disputas ocorridas dicotomizam a formação entre a saúde individual e a coletiva, o que reverbera nos conflitos deste processo formativo por causa da burocracia institucional, da não maleabilidade acadêmico-administrativa e desengajamento dos atores da universidade na época, o que se perpetua até hoje de acordo com as falas dos participantes do estudo aqui apresentado.

Todavia, compreende-se o currículo como não sendo somente o que está no documento, no papel, mas o que vai sendo construído e constituído no cotidiano formativo da universidade. Partindo da discussão de Lopes e Macedo (2011, p. 41), compreende-se que:

O currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos.

Sabe-se, então, que a principal mudança da proposta curricular de 2014 para o de 2019, da FAEN/UERN foi a retirada da licenciatura. A respeito dessa questão, *Dama de Espadas* diz que não sabe se foi positiva ou não esta retirada e menciona que, para ela, como egressa da FAEN/UERN, foi importante ter essa formação porque lhe possibilitou ter contato com saberes das Ciências Humanas e Sociais e, assim, ampliar sua visão. Entretanto, argumenta que essa retirada foi necessária diante da necessidade do contexto profissional em âmbito nacional, com a discussão das DCN para enfermagem bem como da sua própria organização enquanto categoria, que, atualmente, tem apenas o técnico de enfermagem e o enfermeiro e, mesmo assim, ainda há dificuldade para inserção nos cenários laborais.

Foi a melhor coisa? Não foi a melhor coisa? - Não sei ainda, ainda não sei, sabe? Por quê? Porque a nossa licenciatura são poucos os cursos no Brasil que tem, que mantém a licenciatura. Eu sou agradecidíssima, por ter tido a licenciatura na minha formação, porque isso direcionou a minha vida profissional como docente, isso direcionou, me abriu muitas portas. Eu conduzi a minha carreira profissional, toda nessa área, e assim conhecer pessoas de outros departamentos que são educadores, é conhecer sociólogos, conhecer filósofos, foi muito importante pra mim. Pra minha formação enquanto ser humano, como eu lhe disse: eu sou uma cientista social meio que por causa dessa formação, e conhecer outras formas de pensar e raciocinar o mundo, isso foi muito importante pra mim, pra estruturar a pessoa que eu sou hoje. Eu não sei se isso vai ser uma coisa positiva: retirar ou não... Mas isso vem refletindo já as Diretrizes Curriculares Nacionais, né nem uma coisa local não, sabe? Nas Diretrizes Curriculares Nacionais de uma época, a enfermagem chegou a ter cinco tipos de categoria profissional diferentes, eram as parteiras, os atendentes, auxiliares, os técnicos e os enfermeiros, enquanto tem países que não existe nenhuma dessas categorias, só existe o enfermeiro. Nossa pulverização também desvalorizava demais a profissão, com coisas trabalhistas, questão... Uma série de coisas. E hoje eu tenho basicamente, enfermeiros obstetras que substituem as questões das parteiras; eu tenho técnico de enfermagem e o enfermeiro. Ficou duas categorias: os enfermeiros e os técnicos de enfermagem. (DAMA DE ESPADAS, 2021)

É assim que muitas vezes surgem os distanciamentos e/ou a desmotivação com as

disciplinas votadas para a saúde coletiva, para a saúde pública, para o SUS e, nas entrelinhas destas, podem ser englobadas as da educação, pelos outros sentidos e significados produzidos, como alertam Valença (2013) e Pinto (2016), o não conhecer, aprender, envolver, compreender, refletir podem levar os discentes ao distanciamento, entrelaçado com apatia, para certas disciplinas, que envolvam políticas e educação, almejando estritamente a atuação ativa nas assistências em saúde alinhadas para a clínica, hospitalocêntrica e curativa.

É nesse contexto que o diferencial da FAEN/UERN implicava e implica diretamente na formação dos enfermeiros bacharéis e licenciados, profissionais com base de conhecimento, saberes políticos, filosóficos, históricos, sociais, pedagógicos, culturais e de diversidades, que incitavam as questões problematizadoras de pensamentos crítico-reflexivos em busca de resolutividades nos mais diversos âmbitos da formação e da produção do cuidado (FAEN, 2014).

*Dama de espadas* continua apontando que a pandemia trouxe à tona a questão da desvalorização da enfermagem e forneceu mais subsídios para a votação do projeto. Nesse momento, ela se posiciona, de forma bem clara, dizendo que não concordou com o modo como a discussão foi conduzida, como pode ser identificado no trecho a seguir:

E ainda assim, a luta é muito grande. Bom, então é um histórico de desvalorização imensa, e falta de representatividade política, que a pandemia veio dá uma efervescência nisso... então o que aconteceu: votação do projeto, eu queria mudança, mas eu não queria a mudança do jeito que foi feito, sabe? Achei que foi insuficiente. Gostaria de ter contribuído, colaborado mais diretamente, mas eu tinha as minhas limitações... Então a gente tinha aí o pessoal, vou colar aí: “o pessoal da saúde coletiva” ... Alertaram várias vezes, que do jeito que tava sendo feito, tava muito a queima roupa, que não tava legal, que era formação dos nossos alunos, etc. Mas houve também uma geração de conflitos enorme, entre intergerações: era o pessoal mais novo contra o pessoal mais velho (ainda tinha mais essa!). (...) Então a gente tem uma coisa boa de cada geração: a inovação versus o tradicional. Só que aí tem a impetuosidade versus a calma do processo. Que era pra ter juntado tudo isso num processo só. (DAMA DE ESPADAS, 2021).

Faz-se pertinente destacar que, na fala da entrevistada, há menção sobre os conflitos e disputas nas (inter)relações de saber e poder, imbrincados na discussão sobre a mudança curricular, perpassando os sentidos dados aos interesses que transcorreram nessas entrelinhas desse campo discursivo de forma a tentar simbolicamente (re)afirmar os significados (SILVA, 1999). Isso rememora e vai ao encontro, novamente, das ponderações reflexivas de Tomaz Tadeu da Silva (1999), trazidas em seu livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, quando refere que o currículo:

[...] tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 1999, p. 150)

Dessa maneira, é interessante atentar para o fato de que esse conflito explicitamente exposto, na fala da entrevistada, dava-se entre o “pessoal da saúde coletiva”, “o pessoal mais velho”, que queria tratar a discussão com mais calma e o “pessoal mais jovem”, que queria fazer com impetuosidade. Tão interessante quanto isso é observar que há um grupo bem delimitado: “o pessoal da saúde coletiva”, mas não há menção ao que seria o outro grupo, o que remete a pensar que, talvez, fossem aqueles que estivessem mais voltados para a assistência. Faz-se essa ponderação, por entender que, historicamente, foi forjada essa dissociação: como se, de um lado, houvesse aqueles voltados para a assistência individual, a dimensão clínica, e aqueles, à assistência ao coletivo.

No entanto, como discute Paim (2003), é preciso considerar a indissociabilidade entre o modelo clínico e epidemiológico, isto é, os saberes da clínica e os da epidemiologia são tão importantes quanto a produção do atendimento em saúde, e reconhecer esses saberes faz-se indispensável para que os sujeitos sejam atendidos de forma universal, integral e equânime. Por isso, formar profissionais de saúde, especificamente enfermeiros, para prestar um cuidado estritamente técnico e rico tecnologicamente, distancia e descaracteriza os sentidos sociais e humanos, ecoando no detrimento do progresso de uma assistência em saúde mais humanitária e solidária (VALENÇA, 2013).

Sobre as imagináveis e diversas vertentes acerca dos currículos e suas propostas, reporta-se para os SENADen e o próprio papel da ABEn frente a essas reformulações e às conduções teórico-metodológicas estabelecidas nas discussões acerca do trabalho e dos princípios, envolvendo o ensino de enfermagem no Brasil, Valença (2013, p. 78) cita que

embora tenha se valorizado o modelo epidemiológico com o advento do SUS e da ESF, a formação voltada para a clínica ainda é predominante nos currículos. Consideramos que o currículo ideal contempla de forma equilibrada a clínica e a epidemiologia, na perspectiva da clínica ampliada.

Deste modo, reflete-se, também, sobre a integralidade como preceito do SUS e eixo norteador das formações nas áreas da saúde, em particular, no caso desta investigação, a enfermagem nas DCN e DCN/ENF, em que os processos de ensino-aprendizagem voltam-se para a formação/produção da tríplice, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências dos discentes-enfermeiros no intuito de desenvolver um perfil profissional preconizado nas diretrizes e na atuação no SUS nos diferentes níveis de atenção, sendo um futuro enfermeiro generalista, técnico, científico e humanista, com a finalidade ele possa exercer uma assistência que contemple os pensamentos crítico-reflexivos e éticos nos diversos processos de saúde-doença assim como nas demandas do mercado de trabalho (MORAIS et al., 2013; PINTO,

2016; SARAIVA et al., 2021).

Nesse momento, faz-se pertinente se voltar para Dama de Espadas, sobre o modus operandi acerca da mudança curricular da FAEN/UERN:

E eu dizia: olhe pessoal, dá e num dá agora. Vai ter que mudar agora. e viram como oportunidade... E saíram atropelando todo mundo, os jovens saíram atropelando todo mundo...Aí eu fiquei na terceira margem do rio. Eu fiquei aquele conto de... (risos). Eu virei a terceira margem do rio, porque eu nem era da situação, nem era da oposição, eu queria mudança, mas não queria do jeito que tava sendo feito, né? E o pessoal que não queria mudança, também não concordava com o jeito que tava sendo feito. Eu quero mudar, eu quero fazer, mas não quero, mas acho errado o jeito que sendo feito. Eu e mais duas professoras, estamos formando a terceira margem do rio. O que foi que aconteceu? Esse projeto eu votei pra aprovação, porque nesse ímpeto da mudança, com a perspectiva de se houver a mudança agora, se a gente não conseguiu em trinta anos, talvez agora fique mais fácil, a gente tem uma lapidação, isso se é uma pedra bruta, a gente tem uma lapidação posteriori, né? (DAMA DE ESPADAS, 2021)

Sobre o posicionamento de *Damas de Espadas*, é importante ponderar que, embora que quisesse mudança e não concordasse com o que estava posto, votou favorável ao projeto. Nesse posicionamento, considera-se como uma integrante da “terceira margem”, pois não concordava com o que estava sendo proposto, mas também almejava mudanças.

(...) E sobre a formação do professor, é... Essa formação foi muito, o argumento que o pessoal utilizou ao votar, voltado para nível técnico de formação, e que não era uma formação para você ser docente de outras escolas regulares ou do nível superior eram uma formação pra formação técnica, né? E foi uma argumentação que para você ser formado técnico hoje não existe obrigatoriedade você ser licenciado ou não. Então era uma coisa que a gente fazia, era um coisa a mais a formação e até disseram, que não tocaram nesse assunto depois, “olha quem quiser ter a habilitação em licenciatura pode fazer uns 6 meses a mais”, isso não foi nem previsto no projeto novo, que é na UFRN, você faz sua formação todinha no bacharelado e tem a opção de reingressar e fazer mais seis meses para ter sua habilitação como licenciado, e isso foi citado como uma promessa a partir da retirada, mas na aplicação do projeto novo agora não foi sequer mencionado nenhuma vez, como é que a pessoa querendo ser licenciado pode se habilitar. (DAMA DE ESPADAS, 2021)

Ainda quanto à retirada da Licenciatura da FAEN/UERN, conforme *Dama de Espadas*, o principal argumento foi de que não havia a necessidade de ser licenciado para atuar em cursos de nível técnico ou mesmo no ensino superior, então os componentes referentes à formação da licenciatura poderiam ser retirados. Por outro lado, teve a promessa de que seria inclusa, no projeto curricular de 2020, a modalidade de reingresso para aqueles que desejassem licenciar-se, porém isso não se efetivou no projeto pedagógico novo.

Em contrapartida, Pivetta et al. (2019), em um estudo sobre a docência exercida em diferentes cursos da área da saúde em universidades públicas, observou, em seus resultados, após entrevista com os docentes, que eles colocaram certos pontos em comum acerca dos percalços desse exercício docente, citando:

A ausência de formação pedagógica, ou seja, a falta de preparação para ser docente foi outra dificuldade enfatizada pelos professores. Este aspecto tem grande

relevância e deve ser ressaltado pelos impactos que pode desencadear nos processos de ensino-aprendizagem, interferindo na qualidade do exercício da docência. (...) é comum que profissionais de vários campos do conhecimento adentrem na docência superior sem nunca terem se questionado sobre o significado de ser professor. Além do mais, grande parcela das instituições que os recebem já os considera como tal e não busca formas de contribuir para essa formação. Há, assim, uma passagem natural para a docência, ou seja, *dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores*. (PIVETTA et al., 2019, p. 9 e10, grifos do autor)

Ainda sobre essa discussão, *Dama de Paus* problematiza que, embora se vivencie a “era da informação”, ela lamenta a “retirada da licenciatura”, porque faltaram mais debates e esclarecimentos, e, principalmente, a redução drástica das disciplinas voltadas para a formação pedagógica, para apenas momentos pontuais, o que pode gerar uma desvalorização do trabalho educativo do enfermeiro na produção do cuidado em saúde.

[...] não é qualquer educação em saúde, não é qualquer modelo, não é “palestrinha”. [...] Se essa carga horária, se essas disciplinas, esses componentes que ficaram são suficientes. Se eles estão, se eles percorrem a matriz curricular de forma que eles sejam compreendidos de forma natural e não como um momento pontual, porque quando você forma o profissional de uma forma, dessa forma, se você forma o profissional entendendo que a educação é um momento pontual, muito possivelmente vai entender que aquilo também não é prioridade, porque ele não se acostumou desde a faculdade a trabalhar dessa forma. [...] Então eu acho que faltou amadurecimento, o melhor amadurecimento para definirmos os componentes de educação. (DAMA DE PAUS, 2021, grifo nosso)

Diante desse discurso, Chaves, Barbosa e Ribeiro Junior (2020) ponderam sobre o fato de que a educação em saúde se trata de temática que poderia ser melhor e mais explorada dentro dos âmbitos formativos da saúde, sendo utilizada como meio para superar os distanciamentos entre a formação e os princípios, as diretrizes e demandas encontradas para atuar no SUS.

Somando-se a isso, emerge a necessidade de que os futuros profissionais de saúde atuantes no sistema possam ter em sua formação uma aprendizagem e uma compreensão do pensamento de luta, fortalecimento e defesa do/com/para o SUS desde a inserção na universidade, para que, após a formação, possam ter um melhor enfrentamento das adversidades existente no sistema, além de possibilitar a resolutividade de problemáticas e de uma atenção à saúde melhor ofertada a população (CHAVES; BARBOSA; RIBEIRO JUNIOR, 2020).

Assim sendo, no cuidado em enfermagem, a sensibilidade, o sentimento e o respeito à dimensão humana passam a ser incorporados como saberes válidos, ainda que não legitimados cientificamente. Uma educação em enfermagem voltada para o bem do ser humano envolve o sentimento de prazer que a motiva, a valorização da existência e a ação consciente de fazer o bem, princípio da beneficência basilar para a bioética. A existência envolve ter conhecimento e interesse não só pelo seu aprendizado, mas também pelo do outro. (VALENÇA, 2013, p. 49)

Nesse sentido, esses pensamentos contribuem com a tentativa de quebra dos discursos

que fortalecem o modelo hegemônico de assistência baseado nos paradigmas flexneriano, ou seja, médico, assistencial e privatista, que, neste último, não é levada em consideração a assistência voltada para os mais diversos âmbitos de saúde da população, em que se faz necessário ir para além dos processos fisiopatológicos, ou seja, a implementação efetiva da humanização na assistência de enfermagem (MIRANDA; MOURA; LIMA, 2003; CHAVES; BARBOSA; RIBEIRO JUNIOR, 2020). “Portanto, no contexto do SUS, a formação deve ressaltar que se somam saberes científicos das ciências da saúde e tradições populares, em caráter complementar, pela valorização do usuário enquanto participante da atenção à saúde” (VALENÇA, 2013, p. 47).

Faz-se importante compreender tanto a saúde como a educação fundamentais para a cidadania, a política e a democracia do Brasil, tanto pelas suas inter-relações, pelos direitos e deveres exercidos pelo Estado, como também pelo compromisso social e pela qualidade de serviços prestada à população. “Além disso, percebemos que grande parte dos problemas de saúde hoje existentes no Brasil poderiam ser melhor resolvidos com o devido esclarecimento da população, através da educação básica, fator determinante da condição de saúde e da qualidade de vida da população” (VALENÇA, 2013, p. 44).

Às de Copas, por sua vez, aponta como positiva a mudança da proposta curricular da FAEN/UERN de 2019, com a retirada da licenciatura, por entender que a proposta curricular e o curso precisavam adequar-se às mudanças emergentes do mercado de trabalho, principalmente voltados para o campo da assistência. É como se, portanto, ela enfocasse que as outras dimensões do trabalho do enfermeiro, como gestão, pesquisa e educação não tivessem tanta ênfase e relevância quanto o âmbito da existência.

Acredito que tenha sido um salto para a evolução no ensino da FAEN, a mudança na grade curricular. A motivação para determinada transformação vem das exigências do aperfeiçoamento profissional urgente que o mercado de trabalho demanda, além da atualização dos componentes curriculares, buscando abranger mais os conhecimentos da assistência de enfermagem. (ÁS DE COPAS, 2021)

Sobre essa questão, *Ás de Ouro* não respondeu. Talvez, o silêncio dela fale. É como se a questão não merecesse resposta ou a resposta fosse muito problemática, dando a impressão de querer dar sentido de imparcialidade, neutralidade, abstenção. Ainda, pode-se depreender que ela não se sentiu representada diante do que é posto, ou seja, a representação discente no processo de discussão de mudança curricular.

Embora a retirada da licenciatura do curso de enfermagem da FAEN/UERN afete diretamente a formação docente do aluno enquanto futuro enfermeiro-professor, não se pode desconsiderar que a supressão dessas disciplinas também afetou a formação pedagógica do

enfermeiro, isto é, o exercício da dimensão educativa do seu trabalho, visto que se entende que, para mediar os processos educativos, fazem-se necessários saberes e fazeres específicos do campo pedagógico.

Nesse sentido, *Dama de Espadas* reforça que, nesta mudança curricular, foi bastante negativa a retirada das disciplinas voltadas para a educação em saúde e que foi constrangedor o fato de que os docentes que trabalhavam com essas disciplinas não foram ouvidos quando argumentaram sobre a importância de se trabalhar a educação em saúde como uma das dimensões da produção do cuidado em saúde. Em contraponto, foram incluídas disciplinas optativas como obrigatórias.

De uma experiência que a gente viveu muito negativo durante o processo de mudança de currículo, que foi o pessoal que trabalha hoje com educação e saúde. [...] Elas foram rechaçadas numa reunião, porque disseram: “olhe um dos pilares da nova DCN você trabalhar com educação em saúde, e eu vejo nessa ponta das assistências às pessoas precisando serem, utilizarem ferramentas de educação para mudarem hábitos, mudarem o pensamento”. E elas simplesmente disseram: “tá muito pouco essa carga horária para gente trabalhar toda parte da educação e saúde que pode ser trabalhada”, e o pessoal se negou, não abriu mão de carga horária de outras disciplinas, inseriram disciplinas que hoje são optativas inseriram na grade regular. [...] e assim sem negociação de nada, era o que dissesse, a gente tem que calar a boca e acabou-se e pronto. Não dava nem abertura pra nada e a educação foi colocada lá: “pronto é só essa carga horariuzinha que vocês vão ter, pra não dizer que a gente não tá falando de educação!”, e foi isso... (DAMA DE ESPADAS, 2021, grifos nosso)

É interessante atentar que a entrevistada cita “as duas docentes que trabalhavam com a área da educação em saúde” (DAMA DE ESPADA, 2021), o que remete mais uma vez à disputa de poder. Como só existiam duas representantes deste grupo, talvez essa representatividade e, por conseguinte, a amplitude dos fatos fossem menores ou menos valorizadas.

*Dama de Espadas* continua enfatizando o papel da educação em saúde como indispensável para compreender o contexto no qual se insere o paciente e, então, ter subsídios para transformar a realidade:

Com educação em saúde você vai conseguir compreender contextos... Toda vida que eu estou numa residência eu só lembro de Paulo Freire, os livros foram divisores de águas. Os de Rubem Alves outro divisor. Paulo Freire mais para minha vida profissional, porque quando ele fala sobre analfabetismo funcional, fala sobre aquele exemplo de Eva viu a uva, você tem que saber quem é Eva, o contexto de Eva, que uva é aquela, quem tá produzindo aquela uva, quais são os interesses de produção. Ou seja, você tem que ampliar suas capacidades de compreensão, eu vejo que a gente tem hoje grandes analfabetos funcionais até no nível superior, porque só veem, só querem saber por que Eva viu a uva, e não querem saber os contextos, referentes a essa frase, a esse grande exemplo de Paulo Freire, nos dá sobre a importância de você transcender suas conexões mentais, com releituras sociais pra compreender a realidade. E aí sim, pasmem, temos professores de nível superior que são alfabetos funcionais... (DAMA DE ESPADA, 2021)

A fala de *Dama de Espadas* remonta a Paulo Freire, cujas ideias, sempre, ressoaram

intensamente na área da saúde. Isso porque Freire (2005) propõe a educação como prática libertadora, isto é, a educação não só como uma forma de ler palavras, ou interpretar textos, mas também a educação como uma prática que propicia uma leitura muito mais complexa, que é a leitura do mundo. Isso, obviamente, perpassa a leitura das palavras e a interpretação dos textos, além de envolver o entendimento de que, ao conhecer criticamente a realidade, o sujeito pode inserir-se nela e ter subsídios para transformá-la.

A “prática como educação libertadora” de que trata Freire (2005) ressoa na Enfermagem, tanto no que diz respeito ao processo formativo do enfermeiro como no próprio exercício da profissão, instigando o enfermeiro-professor, o discente-enfermeiro, o enfermeiro que se encontram nos serviços de saúde a compreender que a saúde-doença não é algo apenas biológico, mas se refere a fatores socio-econômico-históricos. Por isso, o papel de agente social do profissional de saúde, a partir da sua atividade laboral, em particular das práticas de educação em saúde.

*Dama de Paus* ressalta que, sob sua perspectiva, a formação da proposta curricular da FAEN/UERN voltada para a educação em saúde era um diferencial dentre os outros cursos de enfermagem. Reconhece, mais uma vez, a necessidade da inclusão de outras disciplinas (tais como o empreendedorismo) e o próprio processo de reformulação, mas ratifica os questionamentos, pensando como ocorreu essa inserção somente como se fosse mais uma “pecinha” que fosse colocada num jogo de quebra-cabeça.

A Faculdade de Enfermagem ela tinha esse diferencial, na minha perspectiva era um diferencial, sabe? [...] porque o meu currículo teve licenciatura, mas mesmo assim eu não entrei bambam na docência não, eu entrei com várias dificuldades, e eu ainda estou aprendendo, mas assim sinto que isso dava uma perspectiva para o profissional, isso dava um olhar diferenciado para o Enfermeiro. [...] Para a gente poder amadurecer e entender que sim: introduzir esse componente vai ser importante para nossa realidade, tem resultados, os outros que estão experimentando já estão vendo resultados, a partir disso né? É um componente que traz, que vai falar sobre empreendedorismo, por exemplo?! Nós estamos vendo agora a enfermagem, engatou a primeira e agora vai longe, nessa coisa do empreendedorismo. [...] Mas eu acho que como eu falei, não é só chegar e ‘pá’: - põe aqui a pecinha! - Não é uma colcha de retalhos, é algo que você precisa estudar e articular os componentes entre si, para que a gente de fato consiga articulando, conhecendo, sabendo o que de fato a gente tá fazendo, não fazendo cegamente, a gente tenha mais chances de ter resultados mais felizes. (DAMA DE PAUS, 2021)

Dessa forma, *Dama de Paus* afirma que, mesmo com os déficits em termos de disciplinas e, por conseguinte, de carga horária voltada para trabalhar assuntos relativos à área da educação em saúde, vem assumindo o desafio de sensibilizar os discentes sobre a necessidade de aprenderem sobre educação em saúde, como aspecto fundamental para o seu exercício profissional da enfermagem. Inclusive, comenta que o empreendedorismo que tanto se fala hoje na área da saúde, em particular na enfermagem, só ocorre por causa de diversos

fatores, um dos quais é o saber se comunicar, interagir com o público, saber o que e como falar assim como o que perpassa a educação em saúde.

[...] assumindo os novos componentes, com nomes diferentes, carga horária as menores também vamos continuar trabalhando nessa mesma perspectiva, entendendo e tentando sensibilizar os alunos de que apesar de estar ali pontual, infelizmente, em alguns momentos da matriz curricular, mas é algo que deve ser transversal a qualquer assistência a todo momento, você pode estar fazendo o que foi enquanto enfermeiro, mas você está educando... [...] esse enfermeiro inclusive hoje que quer estar nas redes sociais, a gente fala, eu tenho falado muito nisso para você empreender, pra você falar nas redes sociais, para você participar das 'lives', você precisa saber como falar, você precisa saber como se portar, você precisa entender quem é o seu público e linguajar que usar, tudo isso é através da educação em saúde, das disciplinas de educação em saúde que você também aprende a falar em público, a se portar em público, a saber falar de forma a atrair as pessoas e não repelir. [...] e acredito que nós vamos continuar firmes e forte aí nessa missão. (DAMA DE PAUS, 2021, grifo nosso)

A entrevistada continua a apontar que a educação em saúde é tratada como uma dimensão postergada, desvalorizada, colocada em último lugar, inclusive no estágio, *locus* privilegiado do processo formativo do enfermeiro.

[...] Quando se vai para o estágio curricular aquele que do último semestre, que vai para o hospital, me diga de 100%, quantos por cento se tira para fazer educação em saúde? É o mínimo, é o mínimo... o aluno está muito mais preocupado ali em aprender as técnicas, em sabe... Tem muita burocracia também para desenrolar, então infelizmente educação em saúde no estágio curricular supervisionado, só se mudar, mas a gente não vê muito essa priorização, então eu acho que realmente perdeu a chance. (DAMA DE PAUS, 2021)

Partindo da perspectiva de que as docentes afirmaram que, a partir da adoção da nova proposta curricular da FAEN/UERN, passou a acontecer um detrimento na formação do enfermeiro em prol de uma relação de interesses. Assim, ao questionarmos os sujeitos da presente investigação sobre se acreditavam que o curso de Enfermagem da FAEN/UERN contribui para a formação do enfermeiro para a assistência e para educação em saúde, *Às de ouro*, mais uma vez, manteve-se em silêncio. Em contraponto, para *Às de ouro*, não há distinção entre as competências do enfermeiro para assistência e para a docência. É como se os saberes relacionados à educação em saúde e a oportunidade ofertada em cursos de pós-graduação na área da docência fossem estratégias suficientes para o exercício docente.

Acredito que não há a necessidade da diferenciação entre as competências do enfermeiro, quanto à assistência e docência, ambos correm no mesmo caminho e acabam se entrelaçando em todas as perspectivas. Afinal, todo enfermeiro faz educação em saúde e há pós graduações que podem ser realizadas para aprimorar ainda mais as habilidades do "ser docente" voltado para a academia e pesquisa. A mudança na grade curricular aprimora ainda mais os conhecimentos do profissional enfermeiro e, conseqüentemente, traz evoluções para o lado docente na mesma medida. [...] Em relação aos componentes que compõem a licenciatura na minha atual grade curricular, acredito que tenha sido uma formação regular, uma vez que as disciplinas eram voltadas para o ensino básico e não superior. (ÀS DE OURO, 2021, grifo nosso)

A esse respeito, Valença (2013), Dutra (2014), Pivetta (2019) refletem acerca da pluralidade e da diversidade de saberes existentes nos campos formativos das universidades, percebendo o quanto ainda há algumas salas de aulas que reproduzem a metodologia linear e autoritária de ensino-aprendizagem: o docente explica e o discente apenas tem que ouvir e futuramente reproduzir, no intuito de avaliar o processo de ensino-aprendizagem, se ele transcorre de forma objetiva e restrita, na obtenção de uma nota avaliativa de seus conhecimentos.

Observa-se, também, sobre as universidades que têm suas propostas curriculares organizadas em formas de arranjos disciplinares. No caso da FAEN/UERN estes são organizados por competências, em que cada uma objetiva o processo de ensino-aprendizagem de forma individualizada, partindo da hipótese de uma possível linearidade em volta da aprendizagem, com o discente aprendendo, primeiro, a parte introdutória (teórica) em sala de aula, laboratórios, para que, depois, possam repetir/aplicar/exercer/testar/praticar (prática) nos diversos estágios e serviços de saúde (VALENÇA, 2013; FERNANDES, 2016).

Neste estudo, não se almeja menosprezar ou desmerecer nenhuma das fases ou partes do processo de ensino-aprendizagem dos discentes, pois foram importantes para o avançar das ciências na saúde, mas é perceptível a ênfase nos processos de repetição e memorização nesse caminho pedagógico entre o ensinar e o aprender, entre o saber e o fazer, emergindo a necessidade de se pensar sobre a desconstrução dessas dicotomias, assim “as outras instâncias também são pedagógicas, também têm uma ‘pedagogia’, também ensinam alguma coisa” (SILVA, 1999, p. 139).

Já *Dama de Espadas* fala que a trajetória dos egressos demonstra o potencial da formação da proposta curricular da FAEN/UERN, mas, segundo ela, isso se deve muito mais às características dos alunos:

No geral, eu sou satisfeita com as nossas pessoas, as pessoas elas são muito importantes pra nós, elas gostam de enfermagem. Eu tô acompanhando agora, eu comecei a ampliar meu campo de visão, quando eu fiz uma... eu apliquei uma ferramenta e falei com os técnicos. Eu tinha um campo de visão restrito, os alunos tinham um campo de visão restrito, mas quando falei com os técnicos, interessantíssimo que eles ampliaram o meu olhar, porque se preocuparam com o pré faculdade, ou seja, o antes de entrar, e quanto a gente pode tá trabalhando, por exemplo com o programa PIBIC ensino médio e que a gente não trabalha tanto, né? Eu gostaria que a gente pudesse ampliar mais isso. E aí sobre a influência desses profissionais, são 50 anos de formação, a gente tem enfermeiros dos mais variados com currículos inseridos em vários campos do mundo inteiro, né nem só do Brasil. Em altos cargos de liderança, coordenações, professores de universidades estrangeiras, então é muito orgulho, mas eu atribuo muito pela competência dessas pessoas, pelo perfil dessas pessoas que nos procuram, sabe? De tá no interior de querer ganhar o mundo, de ser resiliente, da gente poder desenvolver outras capacidades como a questão de liderança, de argumento. Porque eu lhe disse, técnica a gente vai aprender em qualquer lugar, só se fazer um curso ele lhe dá técnica, você

aprende. Agora, você ser líder, trabalhar em equipe, aí isso são coisas que eu posso dizer que a gente trabalha bem, né? E até essas dificuldades que a gente passa, talvez contribuam pra formação de alguma forma, a resiliência de você querer se superar, ver como não deve ser, o que não deve fazer. (DAMA DE ESPADA, 2021)

*Dama de Paus* enfoca a formação diferenciada ofertada pela UERN e o quanto esta veio se ampliando no decorrer do tempo:

[...] Tem mais de quatro décadas, a nossa faculdade de enfermagem, né? Tem mais de quatro décadas de experiência, de contribuição com a sociedade. Assim, eu vejo o trabalho, o meu trabalho, vejo o trabalho dos colegas, eu vejo o trabalho dos outros cursos, os professores dos outros cursos. É a medida como eu falei, que melhorou o nível de capacitação dos professores, dos outros cursos também. Nível de formação, surgiram Laboratórios, Laboratórios que eu falo não é aqueles laboratórios de pesquisa clínica né? Mas laboratório de modo geral, na educação física, na própria educação, eu sei que tem várias coisas aí acontecendo e que são retorno. Oferecendo serviços para a comunidade e ao mesmo tempo pesquisando o resultado, né? A efetividade desses serviços, e isso já sendo já um fio condutor para a formação do profissional, eu acho isso fantástico! A Universidade ela tem conseguido, apesar das nossas dificuldades, os desafios econômicos que a instituição, a universidade pública vive, dos ataques políticos que a gente recebe. (DAMA DE PAUS, 2021)

Para *Dama de Paus*, há uma predominância da formação dos enfermeiros com um viés assistencial, e afirma: “a gente ainda forma muitos enfermeiros assistenciais, aquele enfermeiro que vai, que tem que sair com um pouco mais de competência e segurança para assistir propriamente”, referindo-se à proposta curricular de 2014 da FAEN/UERN, a qual menciona como “currículo antigo” procurava formar com enfoque, também, para a educação em saúde: “a gente trabalha a educação, ela vem em várias disciplinas acontecendo durante essa matriz curricular. Então o aluno ele é bem motivado a enxergar a importância do processo de educar também” (DAMA DE PAUS, 2021).

Apesar disso, quando menciona acerca do processo de investigar, pesquisar e da sua naturalização dentro da formação da FAEN/UERN, expõe que essa formação deixava a desejar, pois reflete que essa ação acontece de forma pontual. Depois, quando o discente se forma e vai atuar nos diversos campos da enfermagem, não consegue realizar ou articular uma pesquisa voltada para seu cotidiano profissional como enfermeiro, referindo que “a gente precisa ir também trabalhando esse conceito, essa perspectiva de pesquisa para os serviços de uma forma mais prática. Que não necessariamente essa pesquisa extremamente academicista que afasta, não atrai que assusta, que afugenta as pessoas do pesquisar” (DAMA DE PAUS, 2021).

Silva (1999), Lopes e Macedo (2011) instigam o pensamento de que o currículo é construído no cotidiano, oportunidade na qual perspectiva os conhecimentos, os contextos e os sistemas culturais como influenciadores e articuladores dos significados que advém das relações de poder, ajudando a produzir e a reproduzir as ponderações que constituirão tanto as

ações educativas como as oportunidades políticas que atravessam os documentos curriculares. Deste modo, alargando o foco que antes era apenas no texto, na escrita e na atribuição de sentido, para também os sujeitos que ensinam, aprendem e que constituem o processo de ensino-aprendizagem em meio as relações de conhecimentos.

[...] nós vamos trabalhar para formar um profissional articulado, um profissional que compreenda essa importância do trabalho em equipe... A importância do trabalho transdisciplinar, que entenda a importância e vislumbre a importância do enfermeiro para sociedade. [...] Acho que é um papel do docente ir tentando colaborar para que a/na sua formação o aluno adquira competências para se sentir seguro, e se sentir seguro inclusive em saber que não sai sabendo de tudo, mas que sai com ferramentas para ir buscar mais, [...] ninguém sai sabendo, mas que todo mundo precisa estar sempre buscando fazer melhor, buscando oferecer o seu melhor. Então acho que o professor ele tem esse papel de estimular o aluno a gostar de estudar, gostar de ser enfermeiro no nosso caso da enfermagem e ter orgulho de ser enfermeiro, e de entender que nós temos um potencial enorme, a gente só precisa ter mais força de vontade, ter mais perseverança nos estudos também, em buscar as capacitações e ser mais unido também. (DAMA DE PAUS, 2021).

O depoimento disposto acima conduz à reflexão de que a proposta curricular vai além do que está escrito, ou seja, do que está posto no papel. Trata-se da construção que acontece na relação entre professor e discente, nos cenários de ensino e aprendizagem, a partir dos debates, dos saberes, das práticas que se vão constituindo. Por isso, embora não concorde totalmente com a mudança da proposta curricular, as *Dama de Espada* e *Dama de Paus* ressaltam que esta proposta não pode se reduzir ao que fora aprovado, ao que se encontra no papel, pois não é estático, compreendendo que é dinâmico e, dessa forma, as ações delas como professoras podem ressignificar os sentidos dados às discussões e ao caminhar formativo, na perspectiva de potencializar os momentos para a formação do enfermeiro tanto para assistência quanto para a docência, articulando com as ações de educação em saúde dos discentes e dos futuros *enfermeiros-professores*.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para pensar sobre os processos formativos do *enfermeiro-professor* que são articulados nas discussões da FAEN/UERN, fez-se preciso ir além da curiosidade: de entrar na toca e conhecer os jardins; da vontade de tomar chá e conversar sobre as histórias e os contextos; da pretensão de jogar cartas e de compreender os sentidos imbricados ou não nesse caminhar. Foi tentar desafogar-se das lágrimas, nadando contra e a favor da maré, (re)olhando para um jardim que não é só de um(a) único(a) personagem, de uma única pessoa, mas sendo de muitas “*Alices*”, sendo nosso, do município de Mossoró, do Estado do Rio Grande do Norte e das regiões que o circundam e são beneficiadas com a formação desta faculdade e universidade.

Assim, a presente investigação tentou (re)interpretar as discussões que foram produzidos e reproduzidas a partir da mudança de proposta curricular de 2019, que ficaram ecoando por entre as rosas e os muros da Faculdade de Enfermagem – FAEN. E que, porventura, não se tornaram hegemônicos nas disputas sobre a mudança analisada neste estudo.

Para tanto, levou-se em consideração o contexto sócio-político da FAEN/UERN, o que constituiu produção discursiva da proposta curricular de 2014 (oferta concomitante do bacharelado e da licenciatura) e o de 2019 (para oferta de curso somente com bacharelado) e, por conseguinte, a recontextualização dos sentidos e significados que foram disseminados, capazes de se tornaram hegemônicos por agora e corroboraram com a retirada e a mudança da habilitação do curso de enfermagem em bacharelado. Essas concepções não se fecharam, nem cessaram suas interações, ainda estão sendo produzidos e reproduzidos, pois se tornou perceptível que a proposta curricular que hoje vigora, ou melhor, que está sendo implementada ainda se encontra em processo de construção, a qual poderá perpassar novamente por reformulações, encontrando-se em constantes disputas.

A perspectiva que circundou este estudo reportou-se para a produção de sentidos e significados que emergiram, articularam-se e se desdobraram durante o caminhar/recaminhar de construção desta pesquisa para que pudessemos compreender e refletir como se transcorriam os processos formativos do enfermeiro para a docência.

Desse modo, ao analisar a mudança curricular a partir dos PPP da FAEN/UERN juntamente às DNC, às DCN/ENF e às falas das participantes, nota-se que, com a retirada da licenciatura do curso de enfermagem da FAEN/UERN, para que se possa formar apenas enfermeiros bacharéis, os componentes que envolviam os preceitos de formação pedagógica

ficam nas entrelinhas/entrelugares da formação do enfermeiro. Partindo da premissa de que o enfermeiro que tenha, em sua formação, conhecimentos técnico-científicos sobre a assistência em saúde, já está qualificado para exercer a docência, “o papel educador”, ou seja, este já possui, em sua formação e no exercício profissional, os preceitos, a destreza, a ação pedagógica, a didática, os saberes acerca dos processos de ensinar/aprender, ou ainda, a existência de uma própria formação pedagógica imbricada, naturalmente, nas ações do *ser enfermeiro*. Isso corrobora com a disseminação dos significados nos discursos que enfatizam a formação para o tecnicismo, a autonomia, a arte do saber-fazer na prática e que o enfermeiro é um profissional somente de perfil prático e generalista-assistencial.

Essa produção também permitiu e transcendeu um contato com os documentos que permearam aprendizados e observações que ainda não tinham sido experienciadas no sentido de conhecer não só as disputas e a reprodução das lutas de classe da enfermagem, refletindo inclusive o impacto histórico, social, político e formativo desde o processo de constituição e ao longo de suas transformações, não só para a saúde, mas também para a educação do ensino superior a nível nacional até os contextos locais regionais.

Além domais, concebeu-se, por meio da análise documental, que as ações e a formação para o ensino e a docência ficaram fragmentadas na nova proposta curricular de 2019, além da retirada e a drástica redução na carga horária curricular dos componentes voltados para a educação em saúde que permaneceram, ficando implícito o seu desenvolvimento nas atividades e estágios que envolvessem as ações educativas, bem como sendo incumbidas em apenas em dois componentes: a *educação em saúde* e a *educação popular em saúde*.

Também nos encontramos com discursos dos sujeitos que concordaram e ressaltaram não a retirada da licenciatura, mas a tentativa de mudança em busca de um “perfil profissional” (almejado), no qual o enfermeiro seja um profissional formado para atuar para/com/pelo SUS, com as práticas de saúde, o ensino, a gestão e a comunidade. Que este fosse formado para aquilo que desejar e se designa a ser: cuidador, preventivo, prático, resolutivo, empreendedor, gestor, educador. Há, ainda, os discursos que argumentaram a necessidade da licenciatura com a presença das concepções de formação pedagógica e docente, os quais se reconfiguram e se recontextualizam constantemente, não só implicados e influenciados com os contextos locais, mas também abrangendo as dimensões globais – do ensino, da pesquisa e da atuação profissional com o político-social.

Acerca das ponderações que concordam com a mudança para a retirada da licenciatura, em meio às docentes e às discentes, perpassam pelas reflexões de mudança

articulada com os contextos do ensino e do mercado de trabalho da saúde e da enfermagem atualmente, sendo atreladas aos discursos de que para ser docente no ensino superior somente a formação ofertada pela licenciatura em enfermagem na graduação não basta, pois esta está voltada para o ensino técnico.

Ainda se faz de valia ressaltar que, principalmente neste contexto de pandemia, a classe foi novamente vista como uma grande e importante “carta” na atuação frente ao cuidado, em que as atenções se voltaram para os cuidados que são prestados por esses profissionais enfermeiros, como sendo cruciais frente à prevenção, promoção e recuperação da saúde e da vida. Mas será que, de fato, reverberará num melhoramento da visão da classe, frente às formações e às lutas políticas da enfermagem brasileira, que já se desenrola a tantos nas esferas governamentais?

Com isto, é preciso pensar a enfermagem como instrumento político da/para a profissão, visto que as disputas políticas que envolvem a classe causam descentramento dessas relações de interesse, atingido os cursos de graduação e, por conseguinte, o ensino nessa área. Faz-se pertinente, ainda, gerar discussões que permitam aos discentes-enfermeiros refletir, desde a graduação, sobre sua atuação crítica-reflexiva diante das demandas e concepções políticas envolvidas com a classe e os sistemas de saúde, mas não somente isso, deveriam ser incentivadas as articulações discursivas com as propostas e demandas formativas locais e nacionais.

Para que estes profissionais possam situar-se em volta dos sentidos e significados que são produzidos em suas formações, o processo de ensino-aprendizagem vertical com *locus* apenas no docente deve ser descentralizado, e voltar-se para o discente e para a comunidade. Ressalta-se que essa perspectiva, diante dessa remodelação curricular, vai de encontro às formações das instituições privadas.

Dessa forma, não é em forma de fechamento que os processos formativos são constantes e perpassam por inúmeras recontextualizações discursivas, gerando e transformando sentidos que estão sendo postos à prova de formas variáveis. Ressaltamos essa reflexão, pois ponderamos que esta pesquisa permeou para além da problemática assim como dos objetivos estabelecidos no início e que se pode apreender e compreender mais sobre a própria história da enfermagem, do sistema de saúde do Brasil, do ensino e da formação em saúde e enfermagem nacional e locorregional, em cada tentativa de contextualizar o caminhar teórico-metodológico. Concluímos, portanto, que esta caminhada foi para além de formativa, foi transformativa em níveis pessoais e profissionais.

Além disso, refletimos os desafios e as fragilidades que se ressaltaram desta

caminhada, como a dificuldade de acesso aos documentos, às informações e aos contatos com possíveis participantes, devido não só à conjuntura de pandemia, mas também a uma dificuldade de ter acessos aos possíveis participantes desta investigação. Isso impactou na exploração e escrita contextual bem como na pretensão de ter permeado mais produções discursivas e, conseqüentemente, alargado as discussões.

A pesquisa deu margem para compreender, nas entrelinhas e nos entrelugares, a recontextualização da proposta curricular que reverbera na mudança e retirada da licenciatura do PPP do curso de enfermagem da FAEN/UERN, deste modo levando a refletir sobre os desdobramentos das disputas e dos jogos de poder que envolveram tanto as discussões de retirada como as de aprovação da “nova proposta”, que vêm se desdobrando desde a implantação deste curso na região, perpassando pelas reformas no campo da saúde, em âmbitos nacional e local, as quais impactaram tanto o ensino-aprendizagem dentro da universidade como na atuação profissional do enfermeiro com/para o SUS.

Acerca dos processos formativos do *enfermeiro-professor*, compreendemos, através dos sentidos e significados que se tecem nos discursos dos documentos articulados aos das participantes, a forma como se ressalta a relação de importância dada às ações educativas do enfermeiro na saúde e na enfermagem, restringindo a visão do docente na enfermagem ou do seu papel educacional apenas a educação ou dentro do âmbito da formação técnica profissionalizante.

O distanciamento ocasionado pelo “jogo” de busca por um perfil de enfermeiro generalista, qualificado, que é detentor de diversos saberes, formado em um curto espaço de tempo, imbricado nas aquisição de saberes adquiridos por experiências, com um mercado de trabalho superlotado de profissionais que correm atrás de atender às exigências deste que se encontra em constantes em disputas, reverberou em outra indagação crítica e bastante reflexiva: quem educará/formará os enfermeiros, se não os próprios enfermeiros?

E, sem a licenciatura, sem o contato com os componentes curriculares de base pedagógica, sem uma contextualização de discussões de políticas-pedagógicas que envolvem os processos formativos e a proposta curricular nos cursos de enfermagem, refletimos sobre os (des)caminhos e a responsabilidade docente do *enfermeiro-professor*, que ficará à mercê da mercantilização da educação, com o aumento dos campos para as (in)experiências dadas nas oportunidades que acompanham o avançar nas aberturas de instituições privadas.

Por fim, a partir dessas constantes inquietudes, refletimos a relevância e almejamos que mais pesquisas e estudos sejam desenvolvidos sobre essas perspectivas de modo que possam potencializar ou permitir a compreensão dos caminhos ou descaminhos da formação

do enfermeiro para a docência, pois compreendemos que os sentidos que foram produzidos neste estudo não se centralizam e nem se fecham aqui.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Marcos Tarcísio; MASETTO, Maria Célia de. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 2 ed. São Paulo: Autores Associados e Cortez, 1982.  
Acesso em: 22 jun. 2020.

*Ad Referendum* nº 03/2020. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem, Grau Acadêmico Bacharelado, Modalidade Presencial, vinculado ao Campus Central e amplia vagas iniciais. **JORNAL OFICIAL DA FUERN (JOUERN)**. Mossoró-RN, 14 de janeiro de 2020, Ano II | Nº 026. Disponível em: [http://portal.uern.br/jouern/wp-content/uploads/sites/18/2020/01/UERN\\_Jornal-Oficial-026.pdf](http://portal.uern.br/jouern/wp-content/uploads/sites/18/2020/01/UERN_Jornal-Oficial-026.pdf). Acessado em: 10 ago. 2020.

AGNELLI, Jeferson Cesar Moretti. **Constituição docente do enfermeiro: o estado da arte das produções brasileiras**. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlo, Sorocaba. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9586/CONSTITUI%c3%87%c3%83O%20DOCENTE%20DO%20ENFERMEIRO%20-%20O%20ESTADO%20DA%20ARTE%20DAS%20PRODU%c3%87%c3%95ES%20BRASILEIRAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 18 dez. 2019.

ALENCAR, Mônica Florice Albuquerque. **A formação do licenciado em Enfermagem no estado do Para: as prescrições curriculares no período de 1977 a 2006**. 2010. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2010. Disponível em: [http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2753/1/Dissertacao\\_FormacaoLicenciadoEnfermagem.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2753/1/Dissertacao_FormacaoLicenciadoEnfermagem.pdf) Acesso em: 18 dez. 2019.

ANCIOTO, Aline de Paiva Morales. **As bases didático-pedagógicas no contexto de formação dos cursos de licenciaturas da Unioeste campus de Cascavel – Paraná**. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3646/5/ALINE%20P.%20MORALES%20ANCIOTO.pdf> Acesso em: 18 dez. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM - ABEN. **Carta de Florianópolis**. Florianópolis, Novembro, 1999. Documento produzido no Fórum Nacional de Escolas de Enfermagem, realizado no 52º congresso Brasileiro de Enfermagem. Disponível em: <http://aben-sc.com/noticia/carta-de-florianopolis>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM - ABEN. Comissão permanente de Educação de Enfermagem, Comissão de Especialistas de Enfermagem. **Sobre uma nova proposta de Currículo Mínimo para a formação do enfermeiro**. Brasília: SESU-MEC, 1989.

AXER, Bonnie; FERREIRA, Lhays Marinho da Conceição. Produzindo currículo em meio a muitos discursos: conversando com os coordenadores pedagógicos. *In*: Rita de Cássia Prazeres Frangella (org.). **Políticas Curriculares, Coordenação Pedagógica e escola: desvios, passagens e negociação**. Curitiba: CRV, 2016.

BAGNATO, Maria Helena Salgado. **Licenciatura em enfermagem: para quê?**. 1994. 234

f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas. Disponível em:  
<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253808> Acesso em: 19 dez. 2019.

BAGNATO, Maria Helena Salgado; RODRIGUES, Rosa Maria. Diretrizes Curriculares da Graduação de Enfermagem: pensando contextos, mudanças e perspectivas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 60, p. 507-512, 2007. Disponível em:  
<https://www.redalyc.org/pdf/2670/267019610005.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BARBOSA, Elane da Silva. **Do estágio ao internato: o percurso da formação da enfermeira para o cuidado**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, 2019. Disponível em: [http://www.uece.br/ppgwp/wp-content/uploads/sites/29/2016/03/Tese\\_ELANE-DA-SILVA-BARBOSA.pdf](http://www.uece.br/ppgwp/wp-content/uploads/sites/29/2016/03/Tese_ELANE-DA-SILVA-BARBOSA.pdf). Acesso em: 20 mai. 2020.

BARBOSA, Elane da Silva; FERREIRA, Maria Nahir Batista; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. O ser professor e o seu desenvolvimento profissional na perspectiva de enfermeiros que lecionam no ensino superior. **Revista COCAR**, Belém, v. 10, n.2 0, p. 274 a 295, ago./dez., 2016. Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA. Disponível em: <https://paginas.uempa.br/seer/index.php/cocar/article/view/976>. Acesso em: 29 mar. 2020.

BARROS, M. **Memórias Inventadas: A Segunda Infância**. São Paulo: Planeta, 2006.

BARROS, R. M. R.; SANT'ANA, T. C. F.; PIRES, M. M. G. B. As tecnologias digitais e suas intervenções na conformação do currículo brasileiro. *in Currículo: distintas abordagens epistemológicas* [recurso eletrônico]. Organizadora Miranilde Oliveira Neves. Ponta Grossa, PR; Atena Editora, 2019. Disponível em: 10.22533/at.ed.607193009. Acesso em: 02 dez 2020.

BATISTELLA, C. E. C.; LOPES, A. C.. A promessa de integração ensino-serviço no discurso da educação profissional técnica de nível médio em saúde. **Debates em Educação**, Vol. 12. Maceió; Número Especial. 2020. Disponível em:  
<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9975>. Acesso em: 18 dez. 2021

BETGES, Livia; PEREIRA, Vinícius Carvalho. Da letra à imagem: uma incursão no jogo poético de Knorr. **Outra travessia**, São Paulo, n. 21, p. 239-254, 2016. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/download/2176-8552.2016n21p239/33345>. Acesso em: 27 jun. 2021.

BLOIS, Janice de Moraes. **O fazer do enfermeiro-docente: ação e compromisso**. 2001. 134 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/81685/179128.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 19 dez. 2019.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Alegre: Porto, 1994.

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

[https://teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-28032018-](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-28032018-155822/publico/KATIAPEREIRADEBORBA.pdf)

[155822/publico/KATIAPEREIRADEBORBA.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-28032018-155822/publico/KATIAPEREIRADEBORBA.pdf) Acesso em: 18 dez. 2019.

BORGES, M. da S.; SILVA, H. C. P. Cuidar ou tratar? Busca do campo de competência e identidade profissional da enfermagem. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 63, n. 05, p. 823-829, set-out, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672010000500021/](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672010000500021/). Acesso em:

15 out. 2019.

BRAGA, Maria Jacinta Gomes; BÔAS, Lucia Villas. Enfermagem e docência: uma reflexão sobre como se articulam os saberes do enfermeiro professor. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 07, n. 02, p. 256-267, maio/ago., 2014. Disponível em:

<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/480>. Acesso em: 04 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. Brasília; Abril, 2020. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, Brasília, v.134, n.248, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 23 abril 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 776 de 03 de dezembro de 1997**. Estabelece a Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, DF; 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>. Acessado em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 583/2001**. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação Brasília, DF; 2001a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>. Acessado em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº. 3, de 7/11/2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da União**, 09 nov 2001b; Seção 1. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais. Disponível em:

<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 569, de 8 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**; Poder Executivo, Brasília, DF, 26 fev. 2018. Seção I, p.85-90 Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2017/Reso569.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 573, de 31 de janeiro de 2018. Aprovar o Parecer Técnico n. 28/2018 contendo recomendações do Conselho Nacional de Saúde (CNS) à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação Bacharelado em Enfermagem. **Diário Oficial da União**. Publicado em: 06/11/2018. Edição: 213. Seção: 1. Página: 38. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/48743098/do1-2018-11-06-resolucao-n-573-de-31-de-janeiro-de-2018-48742847](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/48743098/do1-2018-11-06-resolucao-n-573-de-31-de-janeiro-de-2018-48742847). Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 2.604**, de 17 de setembro de 1955. Regula o exercício da enfermagem profissional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/12604.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/12604.htm). Acesso em: 29 ago. 2021.

BRITO, Maria da Conceição Coelho et al. Formação política do enfermeiro na graduação: ótica de acadêmicos de enfermagem. *Enfermagem em Foco*, v. 11, n. 3, 2020. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/3035/883>. Acesso em 02 ago. 2021.

CABRAL, Vera Lucia Moreira et al. Formação do auxiliar de enfermagem: um estudo a partir da produção científica brasileira (1990-2008). 93 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1520/2/FORMACAO%20DO%20AUXILIAR.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CALHEIROS, Christianne Alves Pereira. **A construção dos saberes da docência no ensino de enfermagem obstétrica**. 2014. 179 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto. 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-07012015-150408/publico/CHRISTIANNEALVESPEREIRACALHEIROS.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2020.

CALHEIROS, Christianne Alves Pereira; CLAPIS, Maria José; CORRÊA, Adriana Kátia; SOUZA, Maria Conceição Bernardo de Mello e; LEITE, Eliana Peres Carvalho. A construção dos saberes da docência no ensino de enfermagem. Educação em Enfermagem: qualidade, inovação e responsabilidade. **Anais do SENADEN**. Volume 2, Número 2, p. 8. Maceió, ABEn, 2014. Disponível em: <http://www.abeneventos.com.br/14senaden/anais/trabalhos/trabalho008.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

CAMARGO JÚNIOR, Kenneth Rochel. A biomedicina. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 07, n. 01, p. 45-68, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/physis/v7n1/03.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CARLOS, D. J. D. et al. Escolas de enfermeiras no Nordeste brasileiro (1943-1975). **Revista Rene**, Fortaleza, v. 15, n. 02, p. 326-333, mar./ abr., 2014. Disponível em: [www.periodicos.ufc.br/rene/article/view/3161](http://www.periodicos.ufc.br/rene/article/view/3161) Acesso em: 05 jun. 2020.

CARLOS, D. J.D.; PADILHA, M. I.; Maliska, I. C. A.; SANTOS, M. L. S. C. O ensino superior em enfermagem no Rio Grande do Norte: revisitando a história. **Escola Anna Nery**.

2018, vol.22, n.4. Disponível em: [https://www.scielo.br/pdf/ean/v22n4/pt\\_1414-8145-ean-22-04-e20180032.pdf](https://www.scielo.br/pdf/ean/v22n4/pt_1414-8145-ean-22-04-e20180032.pdf). Acesso em: 03 fev. 2021.

CARRASCO, Ana Virgínia de Almeida. **Professor-enfermeiro: significados e profissão docente**. 2009. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/15057737-Professor-enfermeiro-significados-e-profissao-docente.html> Acesso em: 18 dez. 2019.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Tradução Márcia Feriotti Meira. São Paulo: Martin Claret, 2019. *E-book Kindle*. Não paginado.

CARVALHO, Lisa Antunes; NUNES, Nara Jaci da Silva. Trajetória curricular do ensino em enfermagem no Brasil. In: **Anais do III Seminário Internacional Imagens da Justiça, Currículo e Educação Jurídica**. p. 1-15. 2018. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/imagensdajustica/files/2018/05/TRAJET%C3%93RIA-CURRICULAR-DO-ENSINO-EM-ENFERMAGEM-NO-BRASIL.pdf>. Acessado em: 20 abr. 2020.

CHAVES, Márcia Jaíne Campelo; BARBOSA, Elane da Silva; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. Influência da monitoria acadêmica na formação do ser docente na enfermagem: um relato de experiência. **Revista COCAR**, Belém, v. 11, n. 22, p. 202 a 227, jul./dez., 2017. Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/1604>. Acesso em: 28 mar. 2020.

CHAVES, Márcia Jaíne Campelo; BARBOSA, Elane da Silva; RIBEIRO JUNIOR, Howard Lopes. Concepções de educação em saúde no processo formativo do enfermeiro na estratégia saúde da família: uma revisão integrativa. **Revista Cocar**, Belém, v.14, n. 28, p. 440-458, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/3132>. Acesso em: 28 mar. 2020.

COLLIÈRE, M.F. Cuidados de enfermeira: reflexiones sobre el servicio de enfermería: contribución a la identificación del servicio prestado. **Revista Rol de Enfermería**, n. 35, ano 4, p. 7-13, 1981.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM – COREN; FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ – FIOCRUZ. **Perfil da Enfermagem no Brasil**. 2015. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/perfilenfermagem/>. Acesso em: 11 ago. 2020.

COSTA, Roberta Kaliny de Souza; MIRANDA, Francisco Arnaldo Nunes de. A formação do graduando de Enfermagem para o Sistema Único de Saúde: uma análise do projeto pedagógico. **Revista de Enfermagem UFPE**, v. 4, n. 1, 2010. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1032853>. Acesso em: 10 jan. 2021.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER., Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (Organizadoras). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

DAN, Cristiane de Sá. **A formação do enfermeiro**: uma discussão sobre o percurso formativo a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em

Enfermagem de 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Grande Dourados. 2015. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/CRISTIANE%20DE%20S%C3%81%20DAN.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2020.

DUTRA, Paula Oliveira. **As representações sociais sobre o que é ser professor para o enfermeiro docente no ensino superior**. 2014. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2014. Disponível em: [http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/930/1/Paula%20Oliveira%20Dutra\\_seg.pdf](http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/930/1/Paula%20Oliveira%20Dutra_seg.pdf). Acesso em: 18 dez. 2019.

FERNANDES, Carla Natalina da Silva. **Identidade profissional docente no ensino superior: caminhos de constituição na enfermagem**. 2016. 133 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde-16012017-162323/publico/CARLANATALINADASILVAFERNANDES.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

FERNANDES, Carla Natalina da Silva; SOUZA, Maria Conceição Bernardo de Mello e. Docência no ensino superior em enfermagem e constituição identitária: ingresso, trajetória e permanência. **Rev. Gaúcha Enfermagem**, Porto Alegre, v. 38, n. 01, p. 01-09, mar., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rgenf/v38n1/0102-6933-rgenf-1983-144720170164495.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2020.

FERNANDES, J. D., SILVA, R. M. O., TEIXEIRA, G. A. S., FLORÊNCIO R.M.S., SILVA, L. S., FREITAS, C. M.. Educação em enfermagem: mapeamento na perspectiva de transformação. **Rev Bras Enferm**. 2020; 73(3):e20180749. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0749>. Acesso em: 29 ago. 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 79, p. 257-272, ago., 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, Vitória, n. 114, p. 197-223, nov., 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2020.

FORMIGA, Jacinta Maria Moraes; GERMANO, Raimunda Medeiros. Por dentro da história: o ensino de Administração em Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 58, p. 222-226, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672005000200019>. Acesso em: 20 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.<sup>a</sup> edição.

FROTA, M. A. et al. Mapeando a formação do enfermeiro no Brasil: desafios para atuação em cenários complexos e globalizados. **Ciênc. Saúde Coletiva**, vol.2; 5 no.1, 2019. Rio de Janeiro Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.27672019>. Acesso em: 13 fev. 2021.

FURLANETTO, D.; ARRUDA, M. P. de. Uma questão profissional: a identidade do

professor enfermeiro. In: **Anais do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED**. Caxias do Sul: UCG, p. 01-11, 2012, Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2745/515>. Acesso em: 10 dez. 2020.

GABRIEL, Carmen Teresa. Discurso, demandas e fronteira: articulações teórico-metodológicas na análise de textos curriculares. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 55-67, 2013. Disponível em: [10.21879/faeedba2358-0194.2013.v.22.n.40.p.55-67](https://www.faeedba2358-0194.2013.v.22.n.40.p.55-67). Acesso em: 31 mar. 2020.

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**, São Paulo, v.35, n. 1, p. 80-87, mar., 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reeusp/v35n1/v35n1a12.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

GASTALDO, Denise. Prefácio: Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Organizadoras). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas. **Nas Redes da Educação: revista eletrônica do LITE/FE/Unicamp**, Campinas, out., v. 01, 2003. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/revista/gatti.html>. Acesso em: 30 mar. 2020.

GERMANO, Raimunda Medeiros. Organização da Enfermagem Brasileira. **Enfermagem em Foco**. 2010; 1(1): 14-17. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/3>. Acesso em: 20 mar 2020.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Cristiana Maria de Araujo. **Trajetórias de enfermeiros e experiências docentes na Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS**. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. São Leopoldo. 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8924>. Acesso em: 18 dez. 2019.

HENDLER, Bruno; NOVELLI, Douglas. A guerra da Crimeia, o czar nicolau I e a sociedade internacional do século XIX: uma releitura a partir das escolas francesa e inglesa de relações internacionais. **Revista Relações Internacionais no Mundo Atual**, São Paulo, n. 21, v. 1, p. 08-44, 2016. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RIMA/article/view/2227>. Acesso em: 08 ago. 2020

HENNING, Paula Corrêa. Traçados da história da ciência: modos de pensar e fazer ciência na atualidade. In: SILVA, Gisele Ruiz; HENNING, Paula Corrêa (Orgs.). **Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos**. Rio Grande: Editora da FURG, 2013, p. 11-22. Disponível em: < <http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1591/1/Pesquisas-em-educacao-experimentando-outros-modos-investigativos.pdf> >. Acesso em: 30 mar. 2020.

IDE, C. A. C. et al. Avaliação da implantação do currículo integrado no programa de

graduação em enfermagem. **Acta Paulista de Enfermagem**, 27, 340-347. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0194201400057>. Acesso em: 18 dez. 2020.

ITO, Elaine Emi; PERES, Aina Maris Peres; TAKAHASHI, Regina Toshie; LEITE, Maria Madalena Januário. O ensino de Enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopias x realidade. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 40, n. 04, p. 570-575, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reeusp/v40n4/v40n4a16.pdf> Acesso em: 09 mar. 2020.

KELLER, Liana Lacerda. **O tarot e a fotografia encenada: (re)construir significados**. Trabalho de conclusão de graduação (Graduação em Licenciatura em Artes Visuais). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS. 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/19018>. Acesso em: 27 jun. 2021.

KRUSE, Maira Henriqueta Luce. Enfermagem Moderna: a ordem do cuidado. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 59, p. 403-410, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672006000700004>. Acessado em: 10 jul. 2020

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical. **São Paulo: Intermeios**, 2015. (1ª ed. inglês: 1985).

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. Poder e representação. **Estudos sociedade e agricultura**, 1996. Disponível em: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/93>. Acesso em 7 jun. 2021.

LACLAU, Ernesto. Poder y representacón. In: **Politics, theory and conteporany culture**. Nova York: Columbia University Press. 1993.

LIMA, J. D. O. R., ESPERIDIÃO, E., MUNARI, D. B., & Brasil, V. V.. A formação ético-humanista do enfermeiro: um olhar para os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em enfermagem de Goiânia, Brasil. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, 15(39), 1111-1126. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832011005000031>. Acesso em: 18 dez. 2020.

LIMA, Maria Alice Dias da Silva. Ensino de Enfermagem: Retrospectiva, situação atual e perspectivas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v 47, n3, p. 270-277, jul/set. 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reben/v47n3/v47n3a08.pdf> Acesso em: 08 mar. 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Revista Brasileira de Educação**, p. 109-118, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200009>. Acesso em: 20 nov. 2020.

LOPES, A. C. TEORIAS PÓS-CRÍTICAS, POLÍTICA E CURRÍCULO. DOSSIER TEMÁTICO: “CONFIGURAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL”. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013, 7-23. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika; COSTA, Hugo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Roberlandia Evangelista; NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria. A nova ordem no Ceará e as consequências na formação e a prática da enfermeira cearense. *Investigação Qualitativa em Saúde*. **CIAIQ2018**, v. 2, 2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1779/1732>. Acesso em: 29 ago. 2021.

LOSSO, C. R. C.; BORGES, M. K. Teorias do currículo: reflexões sobre as suas influências no processo de escolarização. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 18, n. 03, p. 296-305, jul.-set., 2018. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/12308/0>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MACEDO, Roberto Sidnei. Currículo: campo, conceito e relações. *In*: MACEDO, Roberto Sidnei (Org.). **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

MACHADO, Maria Helena; VIEIRA, Ana Luiza Stieber; OLIVEIRA, Eliane. Construindo o perfil da enfermagem. **Enfermagem em Foco**, Brasília, v. 03, n. 03, p. 119-122, 2012. Disponível em: <http://revista.portalcofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/294>. Acesso em: 09 ago. 2020.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/agosto, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24114>. Acesso em: 21 jan. 2020.

MEDEIROS, Edinilza da Silva Machado; PRESTES, Dulce Rodrigues de Matos; PIGNATA, Emília Karla de Araújo Amaral; FURTADO, Rosa Maria Silva. Perfil do enfermeiro docente e sua percepção sobre a formação pedagógica. **Revista Recien**, São Paulo, v. 08, n. 24, p. 42-53, 2018. Disponível em: <https://www.recien.com.br/index.php/Recien/article/view/269>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MEDEIROS, R. G. **Educação e ideologia da enfermagem no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P. Em torno de Ernesto Laclau. *In*: RODRIGUES, L. P.; MENDONÇA, D. de (Orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 25.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce Alves (Organizadoras). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

MEYER, Dagmar; FÉLIX, Jeane. " Entre o ser eo querer ser...": jovens soropositivos (as), projetos de vida e educação. **Educação em Revista**, v. 30, n. 2, p. 181-206, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000200009>. Acesso em: 13 jan. 2020.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Apresentação: Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre *como fazemos* nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Organizadoras). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

MILANESI, Dálcio Aurélio. Sobre a Guerra do Paraguai. In: **Revista Urutágua, revista acadêmica multidisciplinar**. 2004, Nº 05, Maringá/Paraná/Brasil, Disponível: [www.uem.br/urutagua/06his-milanesi.htm](http://www.uem.br/urutagua/06his-milanesi.htm). Consultado: 12 ago. 2020.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/ Rio de Janeiro: Hucitec, 2007.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretária de Vigilância em Saúde. Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública | COE-nCoV. **Boletim Epidemiológico Nº 01**. jan. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/boletins-epidemiologicos/boletim-epidemiologico-covid-19-no-01.pdf/view>. Acesso em: 09 nov. 2020.

MIRANDA, Moêmia Gomes de Oliveira; MOURA, Abigail; LIMA, Carlos Bezerra de. **A conquista de uma paixão: o desafio da construção de marcos teóricos e metodológicos (re)orientadores da produção da força de trabalho de enfermagem no espaço da universidade**. Mossoró (RN): UERN, 2003.

MORAIS, Joice Aparecida de et al. Práticas de enfermagem empreendedoras e autônomas. **Cogitare Enfermagem**, vol. 18, núm. 4, outubro-diciembre, 2013, pp. 695-701. Universidade Federal do Paraná, Curitiba - Paraná, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483649282010>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeo Da Silva. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORIN. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NASCIMENTO FILHO, Hélio Martins do et al. Enfermeiro: ator no empreendedorismo social. **Nursing (São Paulo)**, v. 24, n. 279, p. 6063-6074, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36489/nursing.2021v24i279p6063-6074>. Acesso em: 10 set. 2021.

NASCIMENTO, Letícia Pereira Priamos do. **Jogos: considerações sobre seu uso no ensino, exemplos e curiosidades históricas**. 2015. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Instituto de Matemática e Estatística, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/14001>. Acesso

em: 27 jun. 2021.

NASCIMENTO, Natali da Assunção Gonçalves do. **O baralho de cartas como objecto de comunicação da cultura popular**. 2011. Tese de Doutorado. Faculdade de Arquitectura. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/6073> Acesso em: 27 jun. 2021.

NEVES, Joice Claret. **Prática pedagógica dos docentes enfermeiros do curso de Enfermagem de uma instituição de ensino superior pública de Manaus – AM**. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal do Amazonas - Universidade do Estado do Pará, Manaus, 2018. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7140/tde-12062013-104819/publico/2013DeboraRodriguesVaz\\_Original.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7140/tde-12062013-104819/publico/2013DeboraRodriguesVaz_Original.pdf). Acesso em: 18 dez. 2019.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**/FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [38], janeiro/abril 2011, p. 19 – 41. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1541/1448>. Acesso em: 20 jan. 2021.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em Educação Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Uenzer. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n 95, p 577-599, maio/ago., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a13v2795.pdf> Acesso em: 01 abril 2020.

OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de. Entre passagens: trilhas, rastros e descaminhos. *In*: FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres (Org.) **Políticas Curriculares, Coordenação Pedagógica e escola**: desvios, passagens e negociação. Curitiba: CRV, 2016. 186 p.

OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Conectando currículo, política e cultura numa perspectiva discursiva. *In*: CASIMIRO, Alice; OLIVEIRA, Marcia Betania de (Orgas.). **Políticas de currículo: pesquisa e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, 2017.

OLIVEIRA, Patrícia Peres de. **A formação do enfermeiro: estado da arte das publicações científicas no Brasil no período de 1996 a 2010**. 2011. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9552/1/Patricia%20Peres%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2019.

OLIVEIRA, Vânia Aparecida da Costa. **Currículo do curso de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais (EEUFMG): perspectiva de docentes e discentes**. 2016. 125 f. Tese (Doutorado em Enfermagem e Saúde) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ANDO-AH4GJK/1/v\\_nia\\_aparecida\\_da\\_costa\\_oliveira.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ANDO-AH4GJK/1/v_nia_aparecida_da_costa_oliveira.pdf). Acesso em: 19 dez. 2019.

Organização Pan-Americana da Saúde – OPAS; Organização Mundial de Saúde – OMS. **COVID-19 Situation Report, n.1 (31 March 2020)**. Boletins informativos. Emergências de saúde. Washington, Estados Unidos. Disponível em: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/52403>. Acesso em: 09 nov. 2020.

- PADILHA, Maria Itayra Coelho de Souza. As representações da história da enfermagem na prática cotidiana atual. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 52, p. 443-454, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71671999000300014>. Acesso em: 12 set 2020.
- PADILHA, M.I.C. de S.; MANCIA, J.R. Florence Nightingale e as irmãs de caridade: revisitando a história. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 58, n. 06, p. 723-726, nov.-dez., 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672005000600018](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672005000600018). Acesso: 15 set. 2020.
- PADOVANI, Ornella; CORRÊA, Adriana Katia. Currículo e Formação do Enfermeiro: Desafios das Universidades na Atualidade. **Saúde & Transformação Social**, Florianópolis, v.8, n.2, mai-ago, p.112-119, 2017. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002925544>. Acesso em: 20 mai. 2020.
- PAIM, Jairnilson Silva. Políticas de Saúde no Brasil. In: ROUQUAYROL, Maria Zélia; ALMEIDA FILHO, Naomar. **Epidemiologia e Saúde**. 6<sup>a</sup> ed. Medsi: Rio de Janeiro, 2003. p.587-603.
- PAIXÃO, Waleska. **História da Enfermagem**. 5 ed. Rio de Janeiro: Júlio C. Reis; 1979.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Organizadoras). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.
- PARANHOS, V. D., & MENDES, M. M. R.. Currículo por competência e metodologia ativa: percepção de estudantes de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, 18, 109-115. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000100017>. Acesso em: 18 dez. 2020.
- PARANHOS, W. Y., CHAVES, A. A. B., FRIAS, M. A. D. E., LEITE, M. M. J.. Análise do desempenho dos estudantes de enfermagem no ensino por competências e no ensino para compreensão. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 49, 115-121. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-623420150000800016>. Acesso em: 18 dez. 2020.
- PERES, C. R. F. B., MARIN, M. J. S., SORIANO, E. C. I., & FERREIRA, M. D. L. D. S. M. (2018). Um olhar dialético para as mudanças curriculares na formação do enfermeiro. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 52. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2017038003397>. Acesso em: 18 dez. 2020.
- PERSEGONA, Karina Rosa; ROCHA, Daniele Laís Brandalize; LENARDT, Maria Helena; ZAGONEL, Ivete Palmira Sanson. O conhecimento político na atuação do enfermeiro. **Revista da Escola de Enfermagem Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 03, jul.-set., p. 645-650, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ean/v13n3/v13n3a27.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, José Breno de Alencar. **A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO: desafios e potencialidades**. 2016. 86 p. Dissertação (Mestrado em Saúde e Sociedade). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Saúde e Sociedade. Mossoró/RN. Disponível em: [https://www.uern.br/controladepaginas/ppgss-dissertacoes-concluidas-turma-2014/arquivos/2883dissertaa%C2%A7a%C2%A3o\\_conclua%C2%ADda\\_josa%C2%A9\\_breno\\_de\\_alencar\\_pinto.pdf](https://www.uern.br/controladepaginas/ppgss-dissertacoes-concluidas-turma-2014/arquivos/2883dissertaa%C2%A7a%C2%A3o_conclua%C2%ADda_josa%C2%A9_breno_de_alencar_pinto.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021.

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto et al. Percalços da Docência Universitária nas Ciências da Saúde. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623675639>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PORTO, Fernando; OGUISSO, Taka. Nome da “Mãe dos Brasileiros”. **Enfermagem em Foco**, Brasília, v. 02, n. supl., p. 77-80, 2011. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/viewFile/87/73>. Acesso em: 13 ago. 2020.

RIEGEL, Fernando. **Saberes de docentes de um curso de graduação em enfermagem e as implicações das políticas públicas de saúde e educação**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1961>. Acesso em: 19 dez 2019.

ROCHA, M. et al. As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE, XIX, Vitória *In: Anais...* Vitória: COBRACE, p. 01 – 12. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/rocha-tenorio-junior-neira.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

RODRIGUES, C. D. S., WITT, R. R.. Funções essenciais de saúde pública no currículo de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 44, 84-91. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342010000100012>. Acesso em: 18 dez. 2020/

RODRIGUES, Marlon Leal. Discurso e metodologia: tensão na análise. **Interfaces da Educação**, v. 1, n. 1, p. 66-82, 2010. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/644>. Acesso em: 01 set. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set.- dez., 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

SANNA, Maria Cristina. Os processos de trabalho em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 60, p. 221-224, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672007000200018>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SANTANA, Fabiana Ribeiro et al. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em enfermagem: uma visão dialética. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 7, n. 3, 2005.

Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/fen/article/view/904>. Acesso em 20 ago. 2021.

SANTOS, Gleidson Monteiro dos. **Docência no ensino superior em enfermagem: o que dizem os enfermeiros-docentes de uma instituição privada**. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA), Caruaru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32475>. Acesso em: 18 dez. 2019.

SANTOS, Jackeline Cristiane; SORDI, Mara Regina Lemes de. Sustentabilidade das novas diretrizes curriculares para Enfermagem e o papel de coordenadores de curso. **Revista de Enfermagem da UFJF**, v. 5, n. 1, p. 1-7, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2446-5739.2019.v5.26022>. Acesso em: 20 ju. 2021.

SANTOS, M. C. D., LEITE, M. C. L., HECK, R. M.. Recontextualização da simulação clínica em Enfermagem baseada em Basil Bernstein: semiologia da prática pedagógica. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, 31, 746-752. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1983-14472010000400019>. Acesso em: 18 dez. 2020.

SARAIVA, Ana Karinne de Moura et al. A expansão dos cursos de graduação em Enfermagem: cenário, interesses e desafios do ensino a distância. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 55, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2020009903784>. Acesso. Em: 20 set. 2021.

SCHREEN, Rosana Stopiglia. **A formação pedagógica na atuação do docente de enfermagem**. 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. 2011. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1176>. Acesso em: 18 dez. 2019.

SILVA, Elizabete Noemia da. **Pensamento curricular contemporâneo na formação dos cursos de graduação em enfermagem em Universidades Públicas**. 2014. 337 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/1299>. Acesso em: 20 abr, 2020.

SILVA, Lidia Chiaradia da. **Autoestudo da prática docente na formação de enfermeiros**. 2016. 64 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2016. Disponível em: [https://repositorio.unifei.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/665/dissertacao\\_silva8\\_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unifei.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/665/dissertacao_silva8_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 18 dez. 2019.

SILVA, Silvana Sabino de oliveira. **Docência universitária na perspectiva do professor enfermeiro**. 2015. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão. 2015. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4714>. Acesso em: 18 dez. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156p.

SOARES, Kamyla Lemes. A iconografia das cartas de baralho. **Projética**, São Paulo, v.7, n.1,

p. 25-36, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5433/2236-2207.2016v7n1p25>  
Acesso em: 27 jun. 2021.

SPESSOTO, Márcia Maria Ribera Lopes. **Licenciatura em enfermagem: uma análise do processo de implementação nas universidades públicas estaduais**. 2018. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018. Disponível em:  
<http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/383>. Acesso em: 18 dez. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Elizabeth. Em tempos de novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em enfermagem. **Revista de Enfermagem da UFSM**, v. 7, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/28859>. Acesso em 20 jul. 2021.

TERRIEN, J. Novos contextos da pós-graduação em educação: uma reflexão sobre parâmetros que permeiam a formação para o saber profissional. Trabalho apresentado em Mesa Temática sobre ‘Pós-graduação acadêmica e profissional em educação: perspectivas epistemológicas, diferenças e desafios’. **ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE/ EPENN**, v. 22, p. 01 – 10, 2014. Natal.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN. FACULDADE DE ENFERMAGEM – FAEN. **Projeto pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem**. Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem. Renovação de Reconhecimento. 2014. Mossoró: UERN, 2014. Disponível em:  
[https://www.uern.br/controldepaginas/documentos-legislacao-ensino/arquivos/0065resolu%C2%A7a%C2%A3o\\_23\\_2014\\_consepe\\_aprova\\_o\\_ppc\\_de\\_enfermagem\\_bacharelado\\_e\\_licenciatura\\_campus\\_central\\_anexos.pdf](https://www.uern.br/controldepaginas/documentos-legislacao-ensino/arquivos/0065resolu%C2%A7a%C2%A3o_23_2014_consepe_aprova_o_ppc_de_enfermagem_bacharelado_e_licenciatura_campus_central_anexos.pdf). Acessado em: 10 ago. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN). FACULDADE DE ENFERMAGEM – FAEN. **Projeto Pedagógico do Curso do Curso de Graduação em Enfermagem**. Bacharelado em Enfermagem. Autorização para renovação do reconhecimento de curso de Curso. 2019. Mossoró: UERN, 2019. Disponível em:  
[http://www.uern.br/controldepaginas/documentos-legislacao-consepe/arquivos/5105resolucao\\_n0\\_2020\\_003\\_\\_\\_consepe\\_\\_\\_aprova\\_o\\_ppc\\_de\\_graduacao\\_em\\_enfermagem\\_bacharelado\\_presencial\\_e\\_amplia\\_vagas\\_iniciais\\_vinculado\\_a\\_faen\\_anexo.pdf](http://www.uern.br/controldepaginas/documentos-legislacao-consepe/arquivos/5105resolucao_n0_2020_003___consepe___aprova_o_ppc_de_graduacao_em_enfermagem_bacharelado_presencial_e_amplia_vagas_iniciais_vinculado_a_faen_anexo.pdf). Acessado em: 10 ago. 2020.

VALENÇA, Cecília Nogueira. **Análise dos marcos teóricos e estruturais do currículo de graduação em enfermagem no Rio Grande do Norte**. 2013. 208 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2013. Disponível em:  
[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14760/1/CeciliaNV\\_TESE.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14760/1/CeciliaNV_TESE.pdf). Acesso em: 19 dez. 2019.

VARGAS, D. D., MACIEL, M. E. D., BITTENCOURT, M. N., LENATE, J. S., & Pereira, C. F. (2018). O ensino de enfermagem psiquiátrica e saúde mental no Brasil: análise curricular da graduação. **Texto & Contexto-Enfermagem**, 27. <https://doi.org/10.1590/0104-070720180002610016>. Acesso em: 18 dez. 2020.

VAZ, Débora Rodrigues. **Prática pedagógica reflexiva de licenciandos de enfermagem: o portfólio como instrumento**, 2013. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7140/tde-12062013-104819/publico/2013DeboraRodriguesVaz\\_Original.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7140/tde-12062013-104819/publico/2013DeboraRodriguesVaz_Original.pdf). Acesso em: 19 dez 2019.

WINTLE, Simon. A "MOORISH" SHEET OF PLAYING CARDS. The Playing-Card. **The Journal of the International Playing-Card Society**, v. 15, n. 4, 1987. Disponível em: <https://www.wopc.co.uk/files/moorish.pdf> Acesso em: 27 jun. 2021.

XAVIER, Maria Lelita; SANCHER, Maritza Consuelo Ortiz; BARBOSA, Nívea Carla Tavares. A REFORMA EDUCACIONAL E SUA INFLUÊNCIA NO CAMPO DA EDUCACAO SUPERIOR DA ENFERMAGEM BRASILEIRA. Educação em Enfermagem: qualidade, inovação e responsabilidade. **Anais do SENADEn**. Volume 2, Número 2, p. 61. Maceió, ABEn, 2014. Disponível em: <http://www.abeneventos.com.br/14senaden/anais/trabalhos/trabalho061.pdf>. Acesso em: 20 ago. 20.

XIMENES NETO, F. R. G. et al.. Reflexões sobre a formação em Enfermagem no Brasil a partir da regulamentação do Sistema Único de Saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, 25(1):37-46. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v25n1/1413-8123-csc-25-01-0037.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2020.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/10.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

**APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ANÁLISE DE DADOS DOCUMENTAL**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ROTEIRO PARA COLETA DE DADOS NAS PROPOSTAS CURRICULARES DA  
FACULDADE DE ENFERMAGEM (FAEN/UERN)**

**1 – IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PPC DO CURSO DE ENFERMAGEM DA FAEN/UERN**

<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>HABILITAÇÃO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>

**2 – IDENTIFICAÇÃO DAS DISCIPLINAS VOLTADAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS ENFERMEIROS NOS PPC DA FAEN/UERN**

<b>ANO DA PROPOSTA CURRICULAR/ HABILITAÇÃO</b>	<b>LISTA DAS DISCIPLINAS VOLTADAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>

**3 – ANÁLISE DAS EMENTAS DOS COMPONENTES CURRICULARES VOLTADOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS ENFERMEIROS**

<b>ANO DA PROPOSTA CURRICULAR</b>	<b>TÍTULO DA DISCIPLINA</b>	<b>EMENTA</b>

**4 - LISTA DA(S) DISCIPLINA(S) QUE, MESMO COM A REFORMA CURRICULAR, PERMANECEU(RAM) (DISCIPLINAS COMUNS EM AMBAS PROPOSTAS):**

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Governo do Estado do Rio Grande do Norte  
 Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC  
 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
 Comitê de Ética em Pesquisa – CEP  
 Rua Almino Afonso 478, Centro, CEP: 59607-360. Mossoró/RN  
 Telefone (84)3315-2145. Fax: (84)3315-2108  
 Home Page: <http://di.uern.br/cep> - email: [cep@uern.br](mailto:cep@uern.br)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

#### Esclarecimentos:

Este é um convite para você participar da pesquisa “**O SER ENFERMEIRO E O SER DOCENTE: ENTRELINHAS DOS DISCURSOS E SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO**”, realizada pela pesquisadora Márcia Jaíne Campelo Chaves sob a orientação da Profª Dra. Meyre-Ester Barbosa de Oliveira e que segue as recomendações da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento ou recusar-se a participar da pesquisa, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa investigação tem como objetivo geral: compreender os processos formativos do enfermeiro para a docência, a partir da análise dos discursos e dos significados da proposta curricular da FAEN/UERN. E como objetivos específicos: identificar como os momentos discursivos e os significados da formação do enfermeiro-docente são produzidos; entender a (re)contextualização das propostas curriculares do curso de Enfermagem da FAEN/UERN e, por fim, refletir sobre os discursos e significados desvelados acerca das singularidades da formação do enfermeiro e os (des)caminhos para a docência. O benefício desta pesquisa é a possibilidade de constituir-se em estratégia de sistematização dos discursos dos docentes e discente de Enfermagem sobre a mudança curricular e os processos formativos do *enfermeiro-professor*, o que auxiliará no registro e na compreensão de como ocorreram essas transformações, auxiliando no planejamento de perspectivas futuras para a formação em Enfermagem.

**Caso aceite o convite**, você participará de entrevista semiestruturada envolvendo o tema em questão. Este terá áudio e até imagem gravados, o que dependerá do contexto atual em que o mundo se encontra, de pandemia, para que se mantenham as medidas preventivas de saúde e distanciamento social, como forma de preservar o pesquisador e o participante. Com isto, a referida entrevista poderá ser realizada nas dependências do curso de enfermagem da FAEN/UERN, em espaço reservado, confortável, utilizando as medidas preventivas de não contaminação ou por meio de plataforma digital (*Google Meet*), previamente combinado e organizado com o participante. A entrevista será individual e em dia, horário e dependência do curso ou meio digital mais conveniente ao entrevistado. Os dados serão coletados pela pesquisadora Márcia Jaíne Campelo Chaves.

A sua fala será transcrita na íntegra, executando-se apenas a correção de expressões típicas da oralidade e eventuais erros gramaticais, a fim de evitar constrangimento. Esse processo de transcrição faz-se imprescindível para assegurar a fidedignidade de sua fala e preservar todas as informações obtidas, além de facilitar o trabalho da pesquisadora no momento de análise dos dados.

Se após a realização da entrevista, a pesquisadora sentir a necessidade de dirimir alguma dúvida decorrente da sua fala, posteriormente, retornará ao sujeito com a entrevista semiestruturada para esclarecimentos dessas questões. Logo, você poderá ser contactado(a) pela pesquisadora para agendamento de uma nova entrevista, caso se faça necessário e, obviamente, você concorde.

Os riscos envolvidos com sua participação são: **a) Riscos de ordem emocional**, pois pode sentir-se constrangido com algum questionamento sobre sua prática profissional; ou receio de ter suas respostas visualizadas por outros; **b) Risco de ordem moral**, pois pode conceber como ofensa ou depreciação o fato de ser convidado a responder a algum questionamento da pesquisa; **c) Risco de ordem psíquica**, visto que alguma etapa da pesquisa pode desencadear episódios de ansiedade.

Esses riscos serão minimizados com a adoção das seguintes ações: informar ao sujeito sobre como se dará a pesquisa, em particular a realização da entrevista; garantia do anonimato do participante na pesquisa, na qual não será exposto o nome do mesmo em nenhuma fase/etapa desta pesquisa para manter sigilo, logo será atribuído um pseudônimo a cada entrevistado. Também será assegurado o respeito à liberdade para retirar-se da pesquisa a qualquer momento, como possibilidade de minimizar os riscos, bastando para isso entrar em contato com o pesquisador responsável pela pesquisa e informar essa decisão: **Márcia Jaíne Campelo Chaves**.

Apenas a pesquisadora Márcia Jaíne Campelo Chaves conduzirá a entrevista e somente a pesquisadora Márcia Jaíne Campelo Chaves e a orientadora responsável poderão manusear e guardar os dados dela extraídos. Essa ação também se trata de uma garantia de que o participante se sinta à vontade e com a sua privacidade preservada para responder aos questionários da entrevista.

Sua participação nessa pesquisa não implicará gastos de qualquer natureza, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar danos – e/ou ressarcimento e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade da pesquisadora Márcia Jaíne Campelo Chaves.

Em relação à segurança dos dados produzidos a partir deste estudo, a pesquisadora se compromete a guardá-los na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, por um prazo de cinco anos em armários de acesso restrito no Campus Central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Esclarece-se, ainda, que os referidos dados serão armazenados em formato impresso e digital (CD/ Pendrive), os quais ficarão sob a posse da pesquisadora Márcia Jaíne Campelo Chaves. A possibilidade de divulgação dos resultados desta pesquisa será feita de forma a não identificar os voluntários. Assim, há a garantia de que os dados obtidos a partir de sua participação na pesquisa não serão utilizados para outros fins além dos previstos neste termo.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora Márcia Jaíne Campelo Chaves, no endereço Rua Presidente Vargas, nº 5, apto. 6, Residencial Manoel Freire da Costa; bairro: Alto de São Manoel; CEP: 59628-270 – Mossoró/RN. Tel (88) 999863387. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** – Faculdade de Ciências da Saúde da UERN., Rua Miguel Antônio da Silva Neto, s/n – Prédio da Faculdade de Medicina – 2º Andar – Bairro: Aeroporto, Mossoró/RN, cep 9607-360. Tel. (84) 3312-7032. Email: cep@uern.br.

Por fim, ressalta-se que as informações obtidas na pesquisa serão tratadas de forma confidencial, sendo utilizadas para escrever o trabalho que atribuirá o título de mestre à pesquisadora e para publicação em livros e periódicos científicos na área da educação e saúde. A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de

desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

**Consentimento Livre e Esclarecido:**

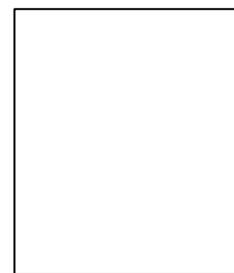
Estou de acordo com a participação no estudo descrito acima. Fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos da pesquisa, ao(s) procedimento(s) ao(s) qual(is) serei submetido e dos possíveis riscos que possam advir de minha participação. Foram-me garantidos esclarecimentos que eu venha a solicitar durante o curso da pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou de minha família. Autorizo assim a publicação dos dados desta pesquisa sendo-me garantido o meu anonimato e o sigilo dos dados referentes a minha identificação.

Mossoró/RN, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

**Participante da pesquisa:**

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável



**Márcia Jaine Campelo Chaves (Pesquisador responsável)**

Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN; Campus Central, no endereço Rua Professor Antônio Campos, S/N; Bairro: Costa e Silva. Cep: 59625620; Mossoró – RN. Tel. (84) 3315-2145. Email: marciachaves@alu.uern.br.

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Meyre-Ester Barbosa de Oliveira (Orientadora da Pesquisa)**

Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN; Campus Central, no endereço Rua Professor Antônio Campos, S/N; Bairro: Costa e Silva. Cep: 59625620; Mossoró – RN. Tel. (84) 3315-2145. Email: meyreoliveira@uern.br.

**Comitê de ética e Pesquisa (CEP-UERN)**

Faculdade de Ciências da Saúde da UERN; Rua Miguel Antonio da Silva Neto, S/N – Prédio da Faculdade de Medicina – 2º Andar – Bairro: Aeroporto; CEP 59607-360; Mossoró/RN. Tel. (84) 3312-7032. EMAIL: cep@uern.br.

**APÊNDICE C – ROTEIRO PARA CONSTRUÇÃO DE DADOS EMPÍRICOS COM OS DOCENTES**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA**

<b>IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTA:</b>	
	<b>Data da Entrevista:</b>
	<b>Local da Entrevista:</b>
	<b>Horário do Início:</b>
	<b>Horário do Término:</b>
<b>Pseudônimo:</b>	
<b>Idade:</b>	
<b>Sexo:</b>	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Não declarado
<b>DADOS SOBRE FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	
<b>Instituição:</b>	
<b>Nomenclatura do Curso de Graduação em Enfermagem:</b>	
<b>Ano de Formação:</b>	
<b>Possui outra formação superior:</b>	<input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> SIM, Qual?
<b>PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU E/OU STRICTO SENSU CONCLUÍDA:</b>	<input type="checkbox"/> Especialização, especifique nome/ano de conclusão: _____
	<input type="checkbox"/> Especialização, especifique nome/ano de conclusão: _____
	<input type="checkbox"/> Residência em Saúde, especifique nome/ano de conclusão: _____
	<input type="checkbox"/> Mestrado Acadêmico, especifique nome/ano de conclusão: _____
	<input type="checkbox"/> Mestrado Profissional, especifique nome/ano de conclusão: _____
	<input type="checkbox"/> Doutorado Acadêmico, especifique nome/ano de conclusão: _____
	<input type="checkbox"/> Doutorado Profissional, especifique nome/ano de conclusão: _____
	<input type="checkbox"/> DINTER, especifique nome/ano de conclusão: _____
	<input type="checkbox"/> MINTER, especifique nome/ano de conclusão: _____
	<input type="checkbox"/> Pós-doutorado, especifique nome/ano de conclusão: _____

<b>PÓS-GRADUAÇÃO EM ANDAMENTO:</b>	<input type="checkbox"/> <b>NÃO SE APLICA</b>
	<input type="checkbox"/> Especialização, especifique nome/ano de conclusão: _____
	<input type="checkbox"/> Especialização, especifique nome/ano de conclusão: _____
	<input type="checkbox"/> Residência em Saúde, especifique nome/ano de conclusão: _____
	<input type="checkbox"/> Mestrado Acadêmico, especifique nome/ano de conclusão: _____
	<input type="checkbox"/> Mestrado Profissional, especifique nome/ano de conclusão: _____
	<input type="checkbox"/> Doutorado Acadêmico, especifique nome/ano de conclusão: _____
	<input type="checkbox"/> Doutorado Profissional, especifique nome/ano de conclusão: _____
	<input type="checkbox"/> DINTER, especifique nome/ano de conclusão: _____
	<input type="checkbox"/> MINTER, especifique nome/ano de conclusão: _____
<input type="checkbox"/> Pós-doutorado, especifique nome/ano de conclusão: _____	
<b>DADOS PROFISSIONAIS</b>	
<b>Ano de Admissão na FAEN/UERN:</b>	
<b>Regime de Trabalho:</b>	<input type="checkbox"/> 40 hs <input type="checkbox"/> Dedicção Exclusiva
<b>Exerce outra função na FAEN/UERN (exceto docência)?</b>	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <b>Função:</b> <b>Carga Horária:</b> <b>Há quanto tempo:</b>
<b>Possui outro vínculo trabalhista?</b>	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <b>Função:</b> <b>Carga Horária:</b> <input type="checkbox"/> Não declarado
<b>Desenvolve ou desenvolveu algum projeto de extensão?</b>	<input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> SIM, qual?
<b>Desenvolve ou desenvolveu atividades relacionadas à pesquisa?</b>	<input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> SIM, qual(is)?
<b>Realiza ou realizou trabalho na(s) seguinte(s) área(s) de pesquisa:</b>	<b>Se SIM, qual ou quais áreas:</b> <input type="checkbox"/> Saúde do adulto <input type="checkbox"/> Saúde da criação e/ou adolescente <input type="checkbox"/> Saúde da mulher <input type="checkbox"/> Educação em saúde <input type="checkbox"/> Saúde coletiva <input type="checkbox"/> Epidemiologia <input type="checkbox"/> Gestão em saúde <input type="checkbox"/> Sistematização da assistência de Enfermagem <input type="checkbox"/> Gênero e sexualidade <input type="checkbox"/> Outro (especificar):

**PERGUNTAS**

1. Na sua opinião, qual aspecto ou quais aspectos, respectivamente, motivou ou motivaram esse processo de discussão sobre a elaboração deste novo currículo?
2. Como foi o processo de mudança curricular, isto é, as discussões para a elaboração do currículo aprovado em 2019, que passa a vigora a partir do ano letivo de 2021?
3. Que pontos destacaria em cada um dos currículos: o de 2014 e o de 2019?
4. Como o senhor/a senhora vislumbra a contribuição de cada currículo, o de 2014 e o de 2019, em relação à formação docente do enfermeiro?
5. Como o senhor/a senhora participou desse processo de mudança do currículo?
6. Como o senhor/a senhora compreende o papel profissional desempenhado pelo enfermeiro-assistencial e pelo enfermeiro-docente na atualidade? Percebe alguma diferença, aproximação, distanciamento e/ou sobreposição entre eles?
7. Quais suas reflexões acerca da formação do enfermeiro da FAEN? E como o senhor/a senhora reflete ou compreende o seu papel, enquanto docente, nessa formação?

**APÊNDICE D – ROTEIRO PARA CONSTRUÇÃO DE DADOS EMPÍRICOS COM OS DISCENTES**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO**

<b>IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTA:</b>	
	<b>Data da Entrevista:</b>
	<b>Local da Entrevista:</b>
	<b>Horário do Início:</b>
	<b>Horário do Término:</b>
<b>Pseudônimo:</b>	
<b>Idade:</b>	
<b>Sexo:</b>	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Não declarado
<b>DADOS SOBRE FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	
<b>Semestre/Ano de ingresso na FAEN/UERN:</b>	
<b>Ano que se dará a conclusão da graduação:</b>	
<b>Possui outra formação técnica ou superior:</b>	<input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> SIM, Qual?
<b>Possui vínculo trabalhista?</b>	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <b>Função:</b> <b>Carga Horária:</b> <input type="checkbox"/> Não declarado
<b>Participa ou participou de atividades relacionadas à pesquisa?</b>	<input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> SIM, qual? Quando?

<p><b>Participa ou participou de algum Programa de Iniciação Científica, de Extensão, Iniciação à Docência ou Monitoria?</b></p>	<p><input type="checkbox"/> NÃO</p> <p><input type="checkbox"/> SIM, qual(is)?</p>
--	--

### PERGUNTAS

1. Como o senhor/a senhora compreende o processo de mudança curricular do Curso de Enfermagem da FAEN/UERN?
2. Na sua opinião, qual aspecto ou quais aspectos, respectivamente, motivou ou motivaram esse processo de discussão sobre a elaboração deste novo currículo?
3. Como foi o processo de mudança curricular no âmbito da comunidade discente, isto é, as discussões acerca da elaboração do currículo aprovado em 2019, que passa a vigorar a partir do ano letivo de 2021? Como foi a participação discente nesse processo de mudança do currículo?
4. Que pontos o senhor/a senhora destacaria nessa mudança de currículo?
5. Como compreende o papel profissional desempenhado pelo enfermeiro-assistencial e pelo enfermeiro-docente na atualidade? Quais suas reflexões sobre eles?
6. Poderia mencionar, por favor, qual(is) área(s) de atuação(ões) o senhor/a senhora se identifica como contexto para a sua futura atuação na Enfermagem?

## APÊNDICE E - CARTA DE ANUÊNCIA

TIMBRE DA INSTITUIÇÃO ONDE OS DADOS SERÃO COLETADOS

### APÊNDICE E



Governo do Estado do Rio Grande do Norte  
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN**  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP  
Rua Almino Afonso 478, Centro, CEP: 59607-360. Mossoró/RN  
Telefone (84)3315-2145. Fax: (84)3315-2108  
Home Page: <http://di.uern.br/cep> - email: [cep@uern.br](mailto:cep@uern.br)

POSEDUC

### CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Érica Louise de Souza Fernandes Bezerra, no CPF 011737834-82 ou Matrícula nº 07999-5, representante legal da Faculdade de Enfermagem – FAEN, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, localizada no endereço: Rua Desembargador Dionísio Figueira, 383 - Centro, Mossoró - RN, 59610-090, venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada: O SER ENFERMEIRO E O SER DOCENTE: ENTRELINHAS DOS DISCURSOS E SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, de autoria de Márcia Jaíne Campelo Chaves sob a orientação do(a) Meyre-Ester Barbosa de Oliveira, vinculada à Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN a ser realizada nas dependências do Curso de Enfermagem do Campos Central da Faculdade de Enfermagem – FAEN, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

Declaro conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução 466/12 e suas complementares.

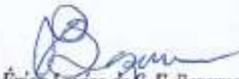
Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS;
- 2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Mossoró/RN, 22 de janeiro de 2021.

  
Érica Louise de S. F. Bezerra  
Diretora da Faculdade de Enfermagem  
Portaria nº 0453/2018-GR/UERN

## APÊNDICE F –TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO E USO DE ÁUDIO E IMAGEM

Eu, \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da gravação de áudio e imagem, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Márcia Jaíne Campelo Chaves da pesquisa intitulado “*O SER ENFERMEIRO E O SER DOCENTE: ENTRELINHAS DOS DISCURSOS E SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO*” a realizar captação de áudios e imagem que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes áudios e imagens (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC’s, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor da pesquisadora da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Lei que resguardam os direitos de não violação, não devendo ser identificada, por nome ou qualquer outra forma.

Mossoró - RN, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.



IMPRESSÃO  
DATILOSCÓPICA

---

Assinatura do participante da pesquisa

---

Assinatura do pesquisador responsável

## ANENO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O SER ENFERMEIRO E O SER DOCENTE: ENTRELINHAS DOS DISCURSOS E SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO

**Pesquisador:** MÁRCIA JAÏNNE CAMPELO CHAVES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 42860921.2.0000.5294

**Instituição Proponente:** UERN

**Patrocinador Principal:** FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.624.960

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de campo e documental para a construção de uma dissertação de mestrado em educação do POSEDUC. O instrumento de coleta de dados utilizado será entrevistas semiestruturadas com os sujeitos que participam do processo formativo da FAEN/UERN, cujas podem ocorrer de maneira remota ou presencial, a depender da fase da pandemia em que nos encontramos. Em relação à seleção dos sujeitos, para os professores, indica-se que sejam efetivos, com formação inicial na Enfermagem e tenham pelo menos dois anos como professores da FAEN, a fim de que tenham acompanhando as modificações no currículo. No que concerne aos alunos, estejam no último período de Enfermagem, realizando Estágio Supervisionado e tenham integralizado as disciplinas referentes à Licenciatura e ao Bacharelado. os sujeitos serão recrutados a partir dos três grupos de pesquisa: Atenção à Saúde do Adulto e do Idoso; Formação, Cuidado e Trabalho em Saúde/Enfermagem; e Marcos Teóricos metodológicos Reorientadores da Educação e do Trabalho em Saúde. Será elaborada uma lista de professores e de alunos de cada grupo, a partir dos dados dispostos no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq. Então, os componentes – de cada lista – serão enumerados aleatoriamente de modo que será convidado inicialmente, o sujeito que está, em primeira posição, caso não aceite, como sequência, será convidado o que está na segunda posição. E, assim, sucessivamente.

**Endereço:** Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n  
**Bairro:** Aeroporto **CEP:** 59.607-360  
**UF:** RN **Município:** MOSSORO  
**Telefone:** (84)3312-7032 **E-mail:** cep@uern.br



Continuação do Parecer: 4.624.960

até que algum professor aceite participar desta pesquisa. Destaca-se que esse procedimento será realizado com cada uma das listas, logo se contará com dois participantes (um aluno e um professor) oriundo de cada lista, ou seja,

de cada grupo; totalizando, portanto, seis participantes, sendo três professores e três alunos. O contato com os sujeitos dar-se-á, inicialmente, por e-mail ou telefone. Mediante o aceite, será agendado data, horário e local mais convenientes para a realização da entrevista. Nessa, será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para preservar a identidade dos participantes, será atribuído pseudônimo a cada um dos sujeitos; isto é, aos professores e alunos. Será, de início, solicitado ao participante que atribua, aleatoriamente, a si próprio um pseudônimo, no entanto, caso não se sinta à vontade para fazê-lo, então a própria autora atribuirá um nome fictício. Para a análise dos dados, será estabelecido diálogo entre os dados coletados dos currículos e das falas dos sujeitos, com os autores e teóricos que tratam sobre o tema. Posteriormente, a fim de apresentar de forma sistemática a análise dos dados, serão elaboradas categorias a partir dos objetivos deste estudo e dos principais significados e sentidos que emergirem dos dados. A coleta de dados está prevista para iniciar em 30 de março e encerrar em 30 de abril. O orçamento é de R\$4037,96.

**Objetivo da Pesquisa:**

Compreender os processos formativos do enfermeiro para a docência, a partir da análise dos discursos e dos significados da proposta curricular da FAEN/UERN.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Adequados a pesquisa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto de pesquisa está em conformidade com a Legislação ética vigente.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Considerando a Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 30 de janeiro de 2020, em decorrência da Doença por Coronavírus – COVID-19 (decorrente do SARS-CoV-2, novo Coronavírus);

**Endereço:** Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n  
**Bairro:** Aeroporto **CEP:** 59.607-360  
**UF:** RN **Município:** MOSSORO  
**Telefone:** (84)3312-7032 **E-mail:** cep@uern.br



Continuação do Parecer: 4.624.960

Considerando a forma de priorizar a saúde da comunidade com o distanciamento social, conforme determinado por cada Chefe do Executivo Estadual;

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte recomenda que as particularidades relacionadas a proteção da saúde de todos os envolvidos nos protocolos de pesquisa sejam observadas e que os decretos e resoluções pertinentes a realidade de cada Instituição Proponente, bem como das instituições anuentes, sejam respeitadas. Por fim, recomendamos que caso sua pesquisa passe por alterações em decorrência dessa paralisação uma emenda deve ser enviada ao CEP para apreciação das mesmas.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1694034.pdf	23/02/2021 16:38:24		Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	23/02/2021 16:37:01	MÁRCIA JAINNE CAMPELO CHAVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado_Modificado.doc	23/02/2021 16:36:30	MÁRCIA JAINNE CAMPELO CHAVES	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_DOCENTE_Modificado.doc	23/02/2021 16:35:42	MÁRCIA JAINNE CAMPELO CHAVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Modificado.doc	23/02/2021 16:34:43	MÁRCIA JAINNE CAMPELO CHAVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaoInicioDePesquisaModificado.pdf	23/02/2021 16:34:13	MÁRCIA JAINNE CAMPELO CHAVES	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	23/02/2021 16:32:24	MÁRCIA JAINNE CAMPELO CHAVES	Aceito
Outros	CartaDeAnuencia.pdf	26/01/2021 01:13:44	MÁRCIA JAINNE CAMPELO CHAVES	Aceito
Outros	TERMOAUDIO.doc	26/01/2021 01:12:40	MÁRCIA JAINNE CAMPELO CHAVES	Aceito
Outros	TERMOIMAGEM.doc	26/01/2021 01:12:10	MÁRCIA JAINNE CAMPELO CHAVES	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_DISCENTE.doc	26/01/2021 01:11:30	MÁRCIA JAINNE CAMPELO CHAVES	Aceito
Outros	ROTEIRO_ANALISE_DOCUMENTAL.doc	26/01/2021 01:08:19	MÁRCIA JAINNE CAMPELO CHAVES	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.doc	26/01/2021 01:07:11	MÁRCIA JAINNE CAMPELO CHAVES	Aceito

**Endereço:** Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n  
**Bairro:** Aeroporto **CEP:** 59.607-360  
**UF:** RN **Município:** MOSSORO  
**Telefone:** (84)3312-7032 **E-mail:** cep@uern.br



Continuação do Parecer: 4.624.960

Cronograma	CronogramaDeTrabalho.doc	26/01/2021 01:06:24	MÁRCIA JAINNE CAMPELO CHAVES	Aceito
------------	--------------------------	------------------------	---------------------------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MOSSORO, 31 de Março de 2021

---

**Assinado por:**  
**Ana Clara Soares Paiva Tôres**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n  
**Bairro:** Aeroporto **CEP:** 59.607-360  
**UF:** RN **Município:** MOSSORO  
**Telefone:** (84)3312-7032 **E-mail:** cep@uern.br