

**Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Estado do Mato Grosso  
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação - Vol. 42, (Jan/Dez) de 2026  
ISSN: 2178-7476



## **ENTRE O CUIDADO E A CÁTEDRA: NARRATIVAS E SABERES NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE EM ENFERMAGEM<sup>1</sup>**

### **BETWEEN CARE AND THE LECTERN: NARRATIVES AND TEACHING KNOWLEDGE IN THE CONSTITUTION OF NURSING FACULTY**

### **ENTRE EL CUIDADO Y LA CÁTEDRA: NARRATIVAS Y SABERES EN LA CONSTITUCIÓN DOCENTE EN ENFERMERÍA**

**Abner Eliezer Lourenço**

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT),  
Professor do Curso de Enfermagem da UFMT e da Universidade de Cuiabá (UNIC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3532-3905>

E-mail: [abnereliezer@gmail.com](mailto:abnereliezer@gmail.com)

**Marcel Thiago Damasceno Ribeiro**

Pós-doutor em Educação em Ciências e Matemática pela  
Universidade Federal de Goiás (PPGECM/UFMG),

Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6404-2232>

E-mail: [marcel.ribeiro@ufmt.br](mailto:marcel.ribeiro@ufmt.br)

#### **Resumo**

A docência universitária em áreas bacharelescas, como a Enfermagem, frequentemente se constitui sob a lógica de que o domínio técnico-profissional basta para ensinar, o que obscurece processos de profissionalização pedagógica. Este artigo analisa de que modo a formação inicial se reinscreve na constituição docente e na produção de saberes profissionais de professoras enfermeiras no ensino superior. Trata-se de pesquisa qualitativa de orientação narrativa, com geração do corpus por questionário e entrevistas semiestruturadas com quatro docentes vinculadas a duas instituições (uma pública e outra privada) em Cuiabá/MT, analisadas por Análise Textual Discursiva. Os resultados evidenciam a formação inicial como fundamento durável, ressignificado por experiências de prática e iniciação científica, pela internalização de modelos e contramodelos pedagógicos e por eventos críticos associados à pós-graduação. Conclui-se que a docência emerge na

---

<sup>1</sup> Este artigo é um recorte da tese de doutorado em Educação intitulada "A Confluência dos Saberes Formativos e os Saberes Práticos Profissionais na Docência em Enfermagem", defendida em 2025 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT. O estudo contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

confluência entre cuidado e ensino, com implicações para políticas institucionais de formação pedagógica e para o currículo na educação superior.

**Palavras-chave:** Docência universitária; Enfermagem; Saberes docentes; Pesquisa narrativa.

### **Abstract**

University teaching in bachelor-oriented fields such as Nursing is often grounded in the assumption that technical-professional expertise is sufficient for teaching, which conceals key processes of pedagogical professionalization. This article examines how initial training is reinscribed in the constitution of nursing faculty and in the production of professional teaching knowledge in higher education. A qualitative narrative inquiry was conducted, generating data through a questionnaire and semi-structured interviews with four faculty members affiliated with two higher education institutions (one public and one private) in Cuiabá, Brazil. Data were interpreted through Discursive Textual Analysis. Findings show initial training as a durable foundation, continuously re-signified through practical experiences and scientific initiation, the internalization of pedagogical models and counter-models, and critical events associated with stricto sensu graduate education. We conclude that nursing teaching emerges at the intersection of care and pedagogy, highlighting implications for institutional policies on pedagogical training and higher education curricula.

**Keywords:** University teaching; Nursing; Teacher knowledge; Narrative inquiry.

### **Resumen**

La docencia universitaria en áreas de formación profesional de carácter bachillerato, como la Enfermería, suele constituirse bajo la lógica de que el dominio técnico-profesional es suficiente para enseñar, lo que oscurece los procesos de profesionalización pedagógica. Este artículo analiza de qué modo la formación inicial se reinscribe en la constitución docente y en la producción de saberes profesionales de profesoras enfermeras en la educación superior. Se trata de una investigación cualitativa de orientación narrativa, con generación del corpus mediante cuestionarios y entrevistas semiestructuradas realizadas a cuatro docentes vinculadas a dos instituciones (una pública y otra privada) en Cuiabá/MT, analizadas a través del Análisis Textual Discursivo. Los resultados indican la formación inicial como un fundamento duradero, resignificado por experiencias de práctica e iniciación científica, por la internalización de modelos y contramodelos pedagógicos y por eventos críticos asociados al posgrado. Se concluye que la docencia emerge en la confluencia entre el cuidado y la enseñanza, con implicaciones para las políticas institucionales de formación pedagógica y para el currículo en la educación superior.

**Palabras Clave:** Docencia universitaria; Enfermería; Saberes docentes; Investigación narrativa.

## **1. INTRODUÇÃO**

A docência na educação superior tem se consolidado como campo de investigação, sobretudo ao evidenciar que o ensino universitário não pode ser reduzido a um ato técnico de exposição de conteúdos. Em perspectiva contemporânea, ensinar implica mobilizar conhecimento pedagógico, intencionalidade curricular e sensibilidade formativa diante de públicos heterogêneos e demandas institucionais complexas. Tal compreensão é especialmente relevante em cursos marcados historicamente por forte tradição bacharelesca e tecnicista, como ocorre na área da saúde e, particularmente, na Enfermagem, nos quais o exercício do cuidado e a expertise prática frequentemente são tomados como suficientes para legitimar a atuação docente (Pimenta; Anastasiou, 2010; Nóvoa, 2017).

Nesse cenário, persistem tensões constitutivas, muitos docentes do ensino superior, ainda que apresentem sólida trajetória técnico-científica, assumem a docência sem formação pedagógica

sistemática, o que tende a favorecer a reprodução de modelos transmissivos e a naturalização do ensino como “domínio de conteúdo” (Cunha, 2010; Pimenta; Anastasiou, 2010). O resultado é uma espécie de “improvisação legitimada”, na qual o reconhecimento institucional da docência recai sobre o prestígio profissional do bacharel, e não sobre saberes propriamente pedagógicos.

Contudo, a literatura tem indicado que a docência constitui uma prática profissional específica, atravessada por decisões curriculares, mediações didáticas e posicionamentos ético-políticos. Nesse sentido, reconhecer a docência como profissão implica discutir seus saberes, suas condições de produção e os modos pelos quais professores constroem repertórios de ensino ao longo do tempo (Tardif, 2014; Shulman, 1986). O ensino na Enfermagem, por sua vez, impõe uma singularidade, trata-se de uma área em que a experiência do cuidado sustenta não apenas competências técnicas, mas também disposições subjetivas, valores e princípios que configuram identidades profissionais. Ao ingressarem na docência, docentes enfermeiras transitam entre o “saber cuidar” e o “saber ensinar”, produzindo sínteses complexas.

É precisamente nesse ponto que emerge uma lacuna científica relevante, embora haja crescimento de pesquisas sobre docência universitária e desenvolvimento profissional, ainda é insuficiente a compreensão explicativa sobre como se produzem processos de constituição docente em áreas bacharelescas e como a formação inicial permanece operando na construção dos saberes docentes. Diante disso, formula-se o seguinte problema: como a formação inicial se reinscreve na constituição docente e na produção de saberes profissionais de professoras enfermeiras no ensino superior? O objetivo geral consiste em analisar narrativas de docentes universitárias enfermeiras a fim de compreender contribuições da formação inicial para a constituição docente e o desenvolvimento dos saberes necessários à docência.

Para responder a essa questão, o estudo se ancora epistemológica e metodologicamente na pesquisa narrativa, pois compreende que a docência é constituída na experiência e que seus sentidos são organizados na temporalidade biográfica e profissional (Clandinin; Connelly, 2015). Nessa perspectiva, a Análise Textual Discursiva (ATD) é mobilizada como estratégia interpretativa para produção de categorias analíticas, possibilitando transformar os textos de campo em metatextos interpretativos, articulando empiria e teoria (Moraes; Galiazzi, 2016).

A relevância do estudo se expressa em três níveis, no plano científico, contribui para o debate sobre docência universitária em áreas profissionais ao propor uma leitura processual da constituição docente. No plano formativo, evidencia implicações para a profissionalização pedagógica na Enfermagem. No plano institucional, oferece subsídios para políticas de formação pedagógica docente no ensino superior.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Docência universitária, profissionalização e saberes docentes

A docência, enquanto prática profissional, envolve decisões e mediações que extrapolam o domínio do conteúdo. Em termos analíticos, ensinar implica transformar saberes disciplinares e profissionais em formas comunicáveis, problematizáveis e aprendíveis, o que exige conhecimentos pedagógicos, curriculares e epistemológicos. Ao tratar a docência como profissão, o debate desloca o professor do lugar de mero “transmissor” para o lugar de sujeito que interpreta, seleciona e organiza o ensino como trabalho intelectual situado (Tardif, 2014).

Nessa perspectiva, os saberes docentes são compreendidos como plurais e provenientes de diferentes fontes: saberes da formação acadêmica, saberes curriculares, saberes experienciais e saberes profissionais. Tardif (2014) sustenta que o professor constrói saberes ao longo do tempo, de modo temporal e situado; portanto, a docência não se reduz a um “estado”, mas se configura como processo de constituição. Essa formulação é particularmente produtiva para compreender a docência universitária em cursos bacharelescos, pois muitas aprendizagens docentes ocorrem no exercício da profissão.

A discussão sobre profissionalização docente também se sustenta na ideia de base de conhecimentos profissionais. Shulman (1986) contribui ao destacar que um dos conhecimentos centrais do professor é o conhecimento pedagógico do conteúdo, isto é, a capacidade de ensinar conteúdos específicos por meio de estratégias didáticas e representações que os tornem inteligíveis ao estudante. Em cursos como Enfermagem, essa capacidade é decisiva, pois há risco de confundir “competência profissional” com “competência pedagógica”. Assim, um docente pode dominar procedimentos clínicos com excelência, mas não necessariamente possuir repertório pedagógico para mediar aprendizagem com criticidade e intencionalidade formativa.

Esse debate conecta-se diretamente aos achados do estudo, a formação inicial e a inserção profissional aparecem como fundações do ensinar, mas também como espaços de lacunas pedagógicas, exigindo ressignificação e construção de saberes docentes. Nesse sentido, é pertinente destacar a reflexão de Ribeiro (2025) sobre o seu início da docência simultâneo à formação inicial e a busca por saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos:

O início da minha carreira docente ocorreu simultaneamente à minha formação inicial (...). Assim, iniciei (...) os saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos essenciais à docência, que poderiam fundamentar minha prática pedagógica. No meio profissional, por isso, planejava detalhadamente minhas aulas e buscava orientações com professores mais experientes para garantir um bom desempenho. (Ribeiro, 2025, p. 338).

Na mesma direção, ao discutir a profissionalização do ensino, Ribeiro e Gonçalves (2018) enfatizam a centralidade dos saberes docentes e o movimento de renovação epistemológica do ofício de professor:

No movimento pela profissionalização do ensino e da profissionalização docente, diversos pesquisadores (...) dedicaram ou dedicam suas pesquisas à formação de professores, abordando os diversos saberes que compõem a vida profissional em busca de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor (...). O professor é um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem..." (Ribeiro; Gonçalves, 2018, p. 992).

Tais formulações reforçam que a docência universitária deve ser analisada como trabalho profissional, demandando saberes e condições de formação que não se reduzem a domínio técnico.

## **2.2 Narrativas, identidade e constituição docente: docência como experiência**

A constituição docente tem sido compreendida como processo identitário de longa duração, no qual "tornar-se professor" não se reduz à obtenção de titulação ou ao ingresso institucional, mas envolve movimentos de reconhecimento, legitimação e reorganização do eu-profissional em relação a saberes, práticas e valores socialmente produzidos. Essa compreensão desloca a docência do campo de uma competência exclusivamente técnica para um campo de experiência, no qual o professor elabora sentidos sobre sua trajetória, sobre o conhecimento que ensina e sobre o lugar institucional que ocupa (Nóvoa, 2017; Josso, 2010).

Nesse horizonte, a pesquisa narrativa se apresenta como abordagem epistemológica e metodológica particularmente fecunda, por assumir que a experiência humana se organiza em histórias e que os sujeitos atribuem significados ao vivido quando narram, reordenam e interpretam acontecimentos. Clandinin e Connelly (2015) defendem que a narrativa constitui simultaneamente fenômeno e método, pois o pesquisador investiga a experiência tal como é vivida e contada, reconhecendo que as histórias se configuram na intersecção entre temporalidade (passado–presente–futuro), socialidade (relações, moralidades, valores) e lugar (contextos institucionais e culturais). Assim, narrar não é "recordar fatos"; é produzir inteligibilidade sobre o vivido e, ao fazê-lo, atualizar aprendizagens e reposicionar identidades docentes (Clandinin; Connelly, 2015).

Aplicada ao campo da docência universitária, essa perspectiva permite compreender que trajetórias docentes são atravessadas por eventos críticos, experiências de êxito/fracasso, encontros com modelos e contramodelos pedagógicos, conflitos curriculares, tensões éticas, exigências institucionais, que operam como dispositivos de reorganização profissional. Em áreas bacharelescas, esse movimento se intensifica porque a legitimação do professor tende a ser ancorada no prestígio técnico e na experiência profissional, e não na formação pedagógica, o que produz uma transição identitária complexa, o sujeito precisa reconfigurar-se de "profissional do cuidado" para "profissional do ensino", reconstruindo repertórios didáticos e formas de relação pedagógica (Pimenta; Anastasiou, 2010; Cunha, 2010).

Desse modo, a pesquisa narrativa permite acessar dimensões que frequentemente permanecem invisíveis em estudos apenas estruturais, a docência como experiência que articula

memórias formativas, disposições profissionais, condições institucionais e racionalidades curriculares. Ao trabalhar com narrativas, o estudo não busca romantizar histórias individuais, mas produzir compreensão interpretativa sobre processos que se repetem socialmente, por exemplo, a naturalização do ensino como extensão do conteúdo técnico, a carência de formação pedagógica e a posterior busca por profissionalização docente.

### **2.3 Formação inicial como fundamento durável e ressignificação recursiva dos saberes**

A formação inicial é frequentemente tratada, em discursos institucionais, como etapa encerrada que “prepara” o profissional para o exercício do trabalho. Entretanto, estudos sobre saberes docentes e desenvolvimento profissional têm enfatizado que a formação inicial funciona como base estruturante, que permanece operando como fundamento durável ao longo da carreira, sendo continuamente reativada, reinterpretada e ressignificada nas práticas e decisões do ensino. Em termos analíticos, isso significa que a docência não se constitui por substituição linear de saberes (como se a pós-graduação “apagasse” a graduação), mas por movimentos recursivos em que experiências formativas e experienciais se articulam, tensionam-se e reorganizam repertórios profissionais (Tardif, 2014; Imbernón, 2011).

A noção de fundamento durável encontra sustentação na compreensão de que os saberes docentes são plurais e temporalmente construídos. Tardif (2014) argumenta que os saberes do professor provêm de diversas fontes, formação, currículos, experiência, cultura profissional, e que a experiência não atua apenas como “aplicação” do aprendido, mas como instância produtora de saberes. Nesse sentido, a formação inicial não opera somente no plano do conteúdo, ela institui disposições, valores, modos de interpretar o estudante e critérios do que conta como “ensinar bem”. Tais disposições tendem a permanecer, especialmente quando não há políticas institucionais robustas de formação pedagógica que promovam reflexão sistemática sobre a docência universitária (Pimenta; Anastasiou, 2010).

No caso da Enfermagem, essa dinâmica assume especificidade, a formação inicial articula conhecimento científico, prática clínica e ética do cuidado. Ao ingressar na docência universitária, a professora enfermeira mobiliza referências profissionais do cuidado, mas precisa realizar um trabalho de transformação pedagógica, converter saberes profissionais em saberes para ensinar, planejar, avaliar, mediar conflitos de aprendizagem e construir intencionalidade formativa. Essa transformação, que remete ao conhecimento pedagógico do conteúdo e ao trabalho de mediação didática, não é automática, e tende a ser produzida em uma combinação de “aprendizagem em serviço”, influência de modelos docentes e formação continuada (Shulman, 1986; Nóvoa, 2017).

Além disso, em campos profissionais como a Enfermagem, a constituição docente tende a ser atravessada por experiências práticas que produzem aprendizagens não apenas técnicas,

mas também interpretativas, éticas e relacionais; nesse movimento, os “encontros com o serviço” (plantões, preceptoria, cenários de prática, equipes e rotinas institucionais do cuidado) aparecem como experiências decisivas, pois articulam ensino e trabalho e reorganizam sentidos sobre formar, cuidar e acompanhar aprendizagens em contextos reais. Estudos sobre preceptoria e integração ensino-serviço evidenciam que tais dispositivos constituem espaços formativos privilegiados, nos quais se constroem mediações pedagógicas situadas e se fortalecem aprendizagens profissionais pela experiência compartilhada (Lima; Bitencourt; Silva, 2025). Assim, compreende-se por que as narrativas das participantes deste estudo reiteram vivências práticas como marcos formativos, nelas, o saber do cuidado é continuamente ressignificado como saber para ensinar, produzindo critérios pedagógicos, éticos e curriculares que excedem a mera reprodução técnica.

Nessa direção, o próprio debate sobre profissionalização do ensino reforça que os saberes docentes não são um “extra” opcional, mas componente constitutivo da docência como profissão. Como discutem Ribeiro e Gonçalves (2018), a profissionalização docente envolve compreender e renovar fundamentos epistemológicos do ofício, reconhecendo o professor como profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem (Ribeiro; Gonçalves, 2018). Do mesmo modo, ao narrar seu início na docência, Ribeiro (2025) evidencia que a construção de saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos se dá em movimento, com planejamento e busca por orientação de docentes mais experientes, o que evidencia a docência como processo e não como atributo dado.

Assim, tratar a formação inicial como fundamento durável não implica determinismo. Implica compreender que a docência se constitui em uma historicidade, os significados atribuídos à graduação e às primeiras experiências profissionais podem ser confirmados, tensionados ou reconfigurados por eventos críticos, tais como a pós-graduação *stricto sensu*, a inserção em grupos de pesquisa, a experiência de ensino e o confronto com limites do tecnicismo curricular (Imbernón, 2011; Clandinin; Connelly, 2015).

### **3. PERCURSO METODOLÓGICO**

#### **3.1 Abordagem, desenho e justificativa metodológica**

Este estudo se insere no campo da pesquisa qualitativa, por compreender que fenômenos formativos, identitários e profissionais não podem ser explicados de modo satisfatório por relações lineares de causa e efeito. A docência universitária, sobretudo em áreas bacharelescas, como a Enfermagem, envolve processos complexos de constituição do sujeito docente, nos quais experiências anteriores, valores profissionais, tensões institucionais e condições de trabalho se articulam na produção de saberes para ensinar. Nessa perspectiva, investigar a docência requer reconhecer que os sentidos atribuídos ao ensinar são socialmente produzidos e biograficamente organizados, exigindo um movimento interpretativo que considere temporalidade, contexto e experiência (Creswell, 2014).

O delineamento adotado é a Pesquisa Narrativa, pois a questão central deste artigo demanda

acessar a docência como experiência vivida e ressignificada no tempo, como a formação inicial se reinscreve na trajetória profissional e passa a operar como fundamento durável na construção dos saberes docentes. Assim, a narrativa não é tomada apenas como técnica de registro, mas como orientação epistemológica capaz de evidenciar eventos críticos, deslocamentos identitários e processos formativos que dificilmente seriam apreendidos por abordagens estruturadas e descontextualizadas (Clandinin; Connelly, 2015).

Essa perspectiva se ancora no entendimento de que professores estão interessados em vidas e, por conseguinte, nas condições concretas, simbólicas e institucionais que atravessam o ensinar e o aprender. Conforme Clandinin e Connelly (2015), a docência se constitui no encontro entre diferenças, valores, crenças, sistemas e estruturas sociais, aspectos que não podem ser separados do processo educativo. Os autores afirmam:

Professores estão interessados em vidas. Vida, pegando emprestada a metáfora de John Dewey, é Educação. Professores estão interessados na aprendizagem e no ensino e no como esse processo ocorre; eles estão interessados em saber lidar com as vidas diferentes, os valores diferentes, as atitudes diferentes, as crenças, os sistemas sociais, as instituições e estruturas, e como eles estão todos unidos para aprender e ensinar. (Clandinin; Connelly, 2015, p. 22).

Dessa forma, ao adotar a Pesquisa Narrativa, este estudo assume que compreender a docência universitária em Enfermagem exige acompanhar a experiência em sua historicidade, isto é, no modo como as professoras organizam sentidos sobre formação inicial, trabalho do cuidado e prática de ensino ao longo do tempo. Contudo, para que tais narrativas não fossem tratadas apenas como relatos ilustrativos, risco recorrente em manuscritos qualitativos, tornou-se indispensável adotar um procedimento interpretativo capaz de produzir categorias analíticas consistentes e comunicáveis. Por isso, as narrativas foram analisadas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), entendida como estratégia rigorosa de reconstrução de sentidos a partir de textos de campo, permitindo produzir metatextos (textos de pesquisa) com densidade analítica e diálogo crítico com o referencial teórico (Moraes; Galiuzzi, 2016).

### **3.2 Contexto do estudo e participantes**

O estudo foi desenvolvido no município de Cuiabá/MT, em duas instituições de ensino superior, uma de natureza pública e outra privada, tendo como foco a docência universitária em Enfermagem. A opção por esse campo empírico não se deve a um interesse meramente descritivo ou localista, mas a uma justificativa analítica, trata-se de uma área profissional historicamente marcada pela centralidade do cuidado e pela valorização do domínio técnico-científico como critério de legitimidade profissional. Nesses contextos, a docência frequentemente se constitui como extensão da prática do cuidado, o que pode obscurecer a necessidade de formação pedagógica sistemática e

---

intensificar processos de aprendizagem docente “em serviço”, mediados por experiências, modelos institucionais e exigências curriculares (Pimenta; Anastasiou, 2010; Cunha, 2010).

Participaram da pesquisa quatro docentes enfermeiras atuantes no ensino superior, cujas trajetórias formativas e profissionais expressam diferentes modos de inserção na docência universitária. A escolha por um número reduzido de participantes está em consonância com o delineamento narrativo, pois o objetivo analítico do estudo não é produzir generalização estatística, mas alcançar profundidade interpretativa e densidade de compreensão sobre processos de constituição docente. Como destacam Creswell (2014) e Clandinin e Connelly (2015), pesquisas qualitativas de orientação narrativa privilegiam a experiência vivida e narrada, enfatizando a produção de sentidos e a compreensão do fenômeno em sua complexidade.

A diversidade de trajetórias no grupo investigado constitui elemento metodológico relevante, pois amplia o potencial interpretativo do manuscrito ao permitir identificar regularidades formativas e variações na constituição docente, considerando distintos itinerários acadêmicos e experiências profissionais. Assim, o foco recai sobre como a docência é produzida na confluência entre formação inicial, prática profissional e exigências institucionais, revelando processos de resignificação de saberes e reorganização identitária ao longo do tempo.

Para assegurar confidencialidade e reduzir riscos de identificação institucional e pessoal, especialmente considerando a natureza sensível das narrativas docentes, as participantes foram identificadas por códigos (Docente 1, Docente 2, Docente 3 e Docente 4), e informações potencialmente identificadoras foram suprimidas. Tal cuidado é particularmente indispensável em estudos narrativos, pois as histórias mobilizam episódios profissionais e institucionais que podem expor sujeitos e contextos, implicando responsabilidade ética ampliada do pesquisador (Creswell, 2014).

No plano ético, a pesquisa observou as diretrizes vigentes para pesquisas com seres humanos, conforme as Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/Humanidades) e aprovado sob CAAE: 3610322.4.0000.5690, em 08 de dezembro de 2022.

### **3.3 Instrumentos e procedimentos de produção dos textos de campo**

Delimitada a paisagem empírica e caracterizadas as participantes, a etapa seguinte consistiu em produzir registros que possibilitassem acessar a docência universitária como experiência vivida, interpretada e resignificada. Na Pesquisa Narrativa, essa etapa não é concebida como simples “coleta de dados”, mas como produção relacional de material empírico, no qual narrativas emergem em contextos situados e são atravessadas por temporalidade, socialidade e lugar (Clandinin; Connelly, 2015). Por essa razão, optou-se por instrumentos que favorecessem a evocação de trajetórias e a

reconstrução de eventos significativos, constituindo textos de campo com densidade suficiente para sustentar interpretações analíticas.

A produção dos textos de campo foi realizada por meio de questionário e entrevistas semiestruturadas/narrativas, em complementaridade metodológica. O questionário teve função de caracterização biográfica e profissional, permitindo mapear percursos formativos e marcos de inserção na docência universitária. As entrevistas, por sua vez, foram conduzidas com roteiro flexível e disparadores narrativos, de modo a favorecer que as docentes organizassem suas histórias a partir do que consideravam mais significativo na constituição de seus saberes e identidades profissionais. Tal decisão metodológica se ancora na compreensão de que narrar não é apenas lembrar acontecimentos, mas produzir sentidos sobre o vivido; portanto, a entrevista narrativa constitui espaço de reconstrução e interpretação da experiência, e não de extração de respostas fechadas (Clandinin; Connelly, 2015).

O questionário foi utilizado para caracterização biográfica e profissional das participantes, contribuindo para mapear elementos como formação inicial, trajetórias acadêmicas e percursos de inserção na docência universitária. Esse levantamento inicial cumpriu função metodológica decisiva, oferecer ao pesquisador uma visão panorâmica das trajetórias e apoiar a elaboração de perguntas abertas e sensíveis ao vivido, evitando entrevistas excessivamente genéricas.

As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas com roteiro flexível, privilegiando perguntas abertas e disparadores narrativos voltados a episódios formativos, eventos críticos e experiências significativas relacionadas ao ensinar. O objetivo foi favorecer que as docentes reconstruíssem sua trajetória com autonomia narrativa, produzindo relatos nos quais temporalidade, socialidade e lugar aparecessem como dimensões constitutivas, tal como propõem Clandinin e Connelly (2015). Nesse desenho, o pesquisador não busca “extrair respostas”, mas promover condições para que histórias se tornem comunicáveis e analisáveis.

Após autorização, as entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente, constituindo o núcleo principal dos textos de campo. O material foi organizado e preparado para análise com atenção à preservação de sentidos e à fidelidade discursiva, considerando que o trabalho interpretativo posterior depende da qualidade do texto transcrito e de sua contextualização. Assim, os textos de campo não foram tratados como repertório de frases soltas, mas como unidades narrativas dotadas de coerência interna, nas quais a constituição docente se expressa em episódios, avaliações, metáforas e justificativas.

Produzidos os textos de campo, o desafio analítico consiste em evitar que o material narrativo seja tratado como mero relato ilustrativo, exigindo um procedimento interpretativo capaz de construir categorias com consistência e comunicabilidade científica. Na subseção seguinte, descreve-se a Análise Textual Discursiva (ATD), mobilizada em diálogo com a Pesquisa Narrativa.

### 3.4 Técnica de análise: ATD em diálogo com a narrativa

A interpretação dos textos de campo foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme Moraes e Galiuzzi (2016), articulada à orientação da Pesquisa Narrativa. A escolha da ATD decorre de sua potência para produzir compreensões novas a partir do texto, por um movimento de desconstrução e reconstrução interpretativa, evitando tanto a mera descrição quanto a imposição de categorias apriorísticas. Na ATD, o texto não é um “depósito” de informações; ele é espaço de produção de sentido, e a análise consiste em reconstruir compreensões por meio de sucessivas aproximações interpretativas (Moraes; Galiuzzi, 2016).

Moraes e Galiuzzi (2016) sustentam que interpretar, nesse procedimento, implica afastar-se do imediato, exercitar abstração e construir novos sentidos, o que exige rigor analítico e reflexividade do pesquisador, e destacam que “Interpretar é construir novos sentidos e compreensões, afastando-se do imediato e exercitando uma abstração” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 36).

Tal formulação é metodologicamente relevante para este artigo porque as narrativas docentes, por si só, não “entregam” categorias; elas oferecem experiências e significados que precisam ser reconstruídos em um texto analítico com densidade científica.

O percurso analítico seguiu a lógica processual da ATD, iniciando com leituras intensivas e a unitarização, na qual unidades de sentido foram destacadas a partir de recorrências, metáforas, episódios, tensões e avaliações presentes nas narrativas. Em seguida, realizou-se a categorização, reorganizando unidades em núcleos interpretativos convergentes, não como mera soma temática, mas como construção de categorias com coerência interna e capacidade explicativa. Por fim, produziu-se a escrita interpretativa, isto é, a elaboração de metatextos (textos de pesquisa), nos quais empiria e teoria são articuladas para comunicar ao leitor os achados com densidade e criticidade.

Esse diálogo entre ATD e Pesquisa Narrativa é particularmente frutífero, enquanto a narrativa preserva temporalidade e experiência como centro epistemológico, a ATD oferece estrutura rigorosa para transformar textos de campo em categorias analíticas comunicáveis, reduzindo o risco de resultados impressionistas e fortalecendo a legitimidade dos textos de pesquisa (Clandinin; Connelly, 2015; Moraes; Galiuzzi, 2016).

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados são apresentados por categorias analíticas construídas mediante Análise Textual Discursiva (ATD), em diálogo com a Pesquisa Narrativa, tomando os textos de campo como expressão de experiências e sentidos atribuídos à constituição docente no ensino superior em Enfermagem. Os achados não são expostos como mera descrição episódica, mas como interpretações teoricamente sustentadas, articulando evidências narrativas, categorias, diálogo crítico com a literatura e implicações para formação, currículo e políticas institucionais.

---

De forma integrada, as análises evidenciam que a docência em Enfermagem emerge como processo de constituição profissional na confluência entre cuidado e ensino, sendo a formação inicial um fundamento durável ressignificado ao longo do tempo, em articulação com socializações profissionais, memórias pedagógicas e eventos críticos vinculados à pós-graduação e às exigências institucionais do trabalho docente.

#### **4.1 Formação inicial como fundamento durável: memória pedagógica, ética do cuidado e disposições do ensinar**

A primeira categoria evidencia que a formação inicial não aparece nas narrativas apenas como etapa concluída anterior à docência, mas como matriz estruturante que permanece operando na constituição do ser docente. As participantes descrevem que a graduação não instituiu somente saberes técnicos e científicos do cuidado, mas também valores profissionais, disposições éticas e modos de se relacionar com o outro que se tornam, posteriormente, disposições pedagógicas e princípios de formação humana no ensino superior.

“Eu não consigo separar. Eu ensino do jeito que eu aprendi a cuidar. O cuidado tem uma ética... e isso vira o jeito que eu conduzo a turma.” (Docente 2, texto de campo). O excerto expressa que, para as participantes, cuidar e ensinar não são campos estanques; a docência é ressignificada como prática de responsabilidade com o outro, e a ética do cuidado funciona como organizadora de decisões pedagógicas. Tal achado dialoga com a compreensão de que saberes docentes são temporais e plurais, produzidos no cruzamento entre formação, experiência, currículo e cultura profissional. Tardif (2014) sustenta que o professor mobiliza saberes provenientes de diferentes fontes e os reorganiza ao longo do tempo, tornando a docência uma prática constituída historicamente, e não um conjunto de técnicas prontas. Do mesmo modo, a ideia de conhecimento pedagógico do conteúdo aponta que ensinar demanda transformar conteúdos e experiências profissionais em formas ensináveis, e esse trabalho de transformação depende de mediações e disposições construídas nas trajetórias (Shulman, 1986).

Outro aspecto central dessa categoria é que a formação inicial opera como memória pedagógica, as docentes internalizam modelos e contramodelos durante a graduação e, ao ingressarem na docência, transformam tais referências em critérios do que deve ou não ser reproduzido no ensino universitário.

“Eu tive uma professora que humilhava aluno. Eu jurei que nunca seria assim. Isso guiou minhas decisões em sala.” (Docente 1, texto de campo). Esse fragmento mostra que o passado formativo produz marcas que reorientam práticas e posicionamentos. Assim, a formação inicial se reinscreve não por repetição, mas por ressignificação; aquilo que foi vivido ganha novo sentido ao ser elaborado como projeto ético de docência. Nesse processo, a docência emerge como construção identitária, não basta “estar professor”; é necessário constituir-se como docente, organizando uma coerência entre valores, saberes e práticas (Nóvoa, 2017; Josso, 2010).

## 4.2 Socializações profissionais e trajetórias formativas: prática, iniciação científica e modelos pedagógicos na aprendizagem da docência

A segunda categoria integra achados que, anteriormente, estavam dispersos em várias categorias menores; socialização profissional, iniciação científica, trajetória social e modelos pedagógicos. Em conjunto, essas dimensões mostram que a docência universitária em Enfermagem se aprende em um processo intensivo de socialização, no qual a experiência profissional do cuidado, as vivências acadêmicas e os encontros com professores (modelos/contramodelos) funcionam como mediadores da constituição docente.

As participantes descrevem que a iniciação científica operou como espaço de formação para argumentação, reflexão e justificativa pedagógica, produzindo um repertório que transborda para a docência. O ensino, nesse sentido, não é apenas “mostrar como fazer”, mas construir racionalidades que tornem o conhecimento justificável e compreensível.

“Na iniciação científica eu aprendi a argumentar e justificar. Hoje eu ensino e cobro isso, não é fazer por fazer, é entender por quê.” (Docente 4, texto de campo). Ao mesmo tempo, a prática profissional aparece como base de legitimidade e relevância do ensino, casos, situações-limite e experiências do cuidado são mobilizados como âncoras para ensinar. Contudo, o achado decisivo não é o simples uso de exemplos; é o movimento de pedagogização da prática, isto é, a transformação de experiências clínicas em situações didáticas coerentes com objetivos curriculares e processos de aprendizagem.

“Eu usei muito plantão como exemplo... mas eu fui aprendendo a transformar isso em aula, senão vira só história.” (Docente 2, texto de campo). Essa formulação é central para a discussão do conhecimento pedagógico do conteúdo, a experiência profissional não é automaticamente docente. Ela precisa ser convertida em mediação pedagógica, e esse processo se dá em uma aprendizagem prática e situada, frequentemente sem apoio institucional suficiente (Shulman, 1986; Pimenta; Anastasiou, 2010).

Outro elemento articulador dessa categoria é o papel das trajetórias sociais e de permanência. As docentes narram percursos marcados por trabalho, esforço e superação, constituindo um ethos profissional sustentado em compromisso, disciplina e seriedade. Esse ethos se converte em exigência pedagógica e responsabilização ética diante da formação dos estudantes. “Eu trabalhava e estudava. Às vezes eu vinha direto do plantão. Isso molda a gente... eu não aceito aula ‘mais ou menos.’” (Docente 3, texto de campo).

Tais experiências reforçam que a docência é atravessada pela biografia e por valores sociais internalizados. Nóvoa (2017) enfatiza que o professor é inseparável da pessoa, e que a profissão docente é construída pela articulação entre trajetórias, cultura profissional e instituição.

### 4.3 Eventos críticos e reconfiguração identitária: crítica ao tecnicismo e pós-graduação como virada epistemológica

A terceira categoria explicita que a constituição docente não ocorre de modo linear, mas é atravessada por eventos críticos que reorganizam práticas e identidades. Entre esses eventos, destacam-se dois movimentos articulados: (i) a crítica ao tecnicismo como insuficiência pedagógica e (ii) a pós-graduação *stricto sensu* como dispositivo de reconfiguração epistemológica e docente.

As narrativas mostram que, em determinado momento, as docentes reconhecem que saber cuidar e dominar tecnicamente o conteúdo não é suficiente para ensinar. Esse reconhecimento é um ponto de ruptura, a docência deixa de ser concebida como extensão automática do cuidado e passa a ser interpretada como campo profissional específico, que demanda didática, currículo e mediação.

Quando eu comecei a dar aula, eu achava que era simples, eu sabia fazer, então eu ia ensinar. Mas eu fui percebendo que não é assim. Porque uma coisa é eu fazer, outra coisa é eu ensinar o outro a fazer e entender por que faz. Eu me frustrava, porque eu explicava e parecia que não entrava. Aí eu comecei a estudar mais, comecei a procurar referência, e eu entendi que ensinar é outra profissão. Eu sabia cuidar, mas eu não sabia ensinar. (Docente 4, texto de campo).

A fala explicita um evento crítico, a insuficiência do tecnicismo para explicar aprendizagem. Esse reconhecimento reorganiza identidade profissional “ensinar é outra profissão”, produzindo movimento de profissionalização docente. O resultado dialoga diretamente com o debate sobre docência universitária, a expertise técnica não substitui mediação pedagógica, e a formação pedagógica não pode ser tratada como acessória (Pimenta; Anastasiou, 2010).

Nessa direção, a pós-graduação aparece como evento crítico que reconfigura a compreensão sobre docência. As docentes narram que a pós-graduação não só ampliou repertório acadêmico, mas também instituiu novas lentes para interpretar sala de aula, currículo e aprendizagem, produzindo o que podemos denominar “virada epistemológica”, o ensino deixa de ser visto como transmissão de conteúdo e passa a ser entendido como prática educativa reflexiva. “Na pós eu comecei a entender Educação. Aí eu voltei pra sala diferente, com outras perguntas e outro jeito de planejar.” (Docente 2, texto de campo).

Esse movimento dialoga com o desenvolvimento profissional docente como processo de reflexão crítica e reorganização contínua do trabalho educativo (Imbernón, 2011). A pós-graduação, portanto, aparece como dispositivo que reconfigura identidades e fortalece a docência como profissão intelectual, ainda que nem sempre tenha sido desenhada com essa finalidade.

De modo integrado, os achados demonstram que a docência universitária em Enfermagem se constitui na confluência entre cuidado e ensino, sendo a formação inicial um fundamento durável que permanece operando na prática docente. Essa base é continuamente ressignificada por processos de socialização profissional e acadêmica, pela internalização de modelos pedagógicos e por eventos

---

críticos que reconfiguram identidades e racionalidades do ensinar, especialmente quando se explicita a insuficiência do tecnicismo e a pós-graduação atua como virada epistemológica.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou de que modo a formação inicial se reinscreve na constituição docente e na produção de saberes profissionais de professoras enfermeiras no ensino superior, tomando como base uma pesquisa qualitativa de orientação narrativa, com produção de textos de campo por questionário e entrevistas semiestruturadas e análise interpretativa por Análise Textual Discursiva. Ao responder ao problema de pesquisa, os resultados sustentam que a docência universitária em Enfermagem não se configura como derivação automática do cuidado nem como extensão espontânea do domínio técnico-profissional. Trata-se, antes, de um processo de constituição profissional e identitária no qual experiências formativas, trajetórias sociais e condições institucionais reorganizam saberes, valores e práticas do ensinar.

De modo geral, as evidências empíricas indicam que a formação inicial atua como fundamento durável, compondo uma matriz ética e profissional que permanece operando na docência, sobretudo por meio da interiorização de disposições do cuidado (escuta, responsabilidade, compromisso e atenção ao outro), posteriormente ressignificadas como disposições pedagógicas. Essa permanência, contudo, não ocorre por repetição. Ela se atualiza por ressignificação, as docentes reinterpretem memórias formativas, internalizam modelos e contramodelos pedagógicos e organizam, nesse movimento, critérios próprios do ensinar e do formar no ensino superior.

O estudo também demonstrou que a docência se qualifica por socializações profissionais e acadêmicas, nas quais a prática do cuidado e a iniciação científica contribuem para ampliar repertórios interpretativos, argumentativos e reflexivos. No entanto, o estudo apontou que converter a experiência profissional em ensino requer mediação pedagógica e uma intenção clara curricular, porque a prática não ensina automaticamente, sendo necessário torná-la pedagógica, transformá-la em objetivos de formação, conteúdos que gerem questionamentos e critérios de avaliação. Isso evidencia que ser professor universitário exige saberes próprios de ensino, tirando a noção de que domínio técnico seria o bastante para uma boa pedagogia.

Por último, percebeu-se que a constituição docente se fortalece em momentos críticos, principalmente quando fica claro que o tecnicismo curricular é insuficiente e quando a pós-graduação se torna uma virada epistemológica, reposicionando o ensino como uma prática educativa reflexiva e complexa. Tais eventos reorganizam identidades profissionais e impulsionam busca por profissionalização docente, indicando que instituições não devem depender exclusivamente de trajetórias individuais para qualificação pedagógica.

As contribuições do artigo se expressam em três dimensões. No plano científico, oferece

uma explicação interpretativa sobre a docência universitária em Enfermagem como confluência entre cuidado e pedagogia, evidenciando o papel da formação inicial como fundamento durável ressignificado. No que diz respeito à formação, defende a criação de políticas permanentes de capacitação docente em cursos de graduação, sobretudo relacionadas à pedagogização da prática e à didática do ensino superior. No que se refere ao currículo e à política, sugere que é preciso superar o tecnicismo e a fragmentação do currículo, ou seja, integrar a ética do cuidado, a reflexão crítica e a intencionalidade pedagógica como fundamentos indispensáveis à formação.

Uma limitação a ser destacada é que a pesquisa se fundamenta em quatro narrativas de docentes elaboradas em um contexto particular, o que não possibilita generalizações para além desse contexto. Contudo, o objetivo não foi representar numericamente o fenômeno, mas aprofundar sua inteligibilidade interpretativa. Recomenda-se, em pesquisas futuras, ampliar diversidade de participantes (docentes iniciantes e experientes), incluir narrativas de estudantes e realizar estudos comparativos entre instituições.

Como agenda de pesquisa, recomenda-se investigar com maior profundidade: (i) eventos críticos na constituição docente em áreas bacharelescas; (ii) impactos de políticas institucionais de pedagogia universitária na Enfermagem; (iii) reconfigurações curriculares orientadas à pedagogização do cuidado; e (iv) formas de mentoria e socialização docente que reduzam improvisação e fortaleçam profissionalização do ensino.

Em síntese, o estudo evidencia que constituir-se docente universitária em Enfermagem implica reorganizar saberes e identidades no tempo, transformando experiência do cuidado em mediação pedagógica e ressignificando a formação inicial como fundamento durável do ensinar. Reconhecer e apoiar essa complexidade é condição essencial para fortalecer a docência universitária como prática formativa, ética e socialmente comprometida.

## Referência

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. revisada. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Natália Gentil; BITENCOURT, Lóriége Pessoa; SILVA, Fabiana Aparecida da. Preceptoria em enfermagem em uma universidade pública: contribuição para a integração ensino-serviço. **Revista da Faculdade de Educação (REV. FAED)**, v. 41, n. 1, 2025.

---

LOURENÇO, Abner Eliezer. **A confluência dos saberes formativos e os saberes práticos profissionais na docência em enfermagem**. 154f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2025.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

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

RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno. Pesquisa em formação de professores: trajetória de um professor egresso do PPGE/UFMT. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 34, p. 334-354, jan./dez. 2025.

RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Os saberes docentes na dinâmica pela profissionalização do trabalho docente. **Revista Thema**, Pelotas, v. 15, n. 3, p. 991-1006, 2018.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, DC, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

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

**Recebido em 24 de janeiro de 2026**

**Aceito em 10 de abril de 2026**

**Publicado em 20 de abril de 2026**