

Entre a docência e a enfermagem: a formação pedagógica do enfermeiro-docente na educação profissional e tecnológica

Between teaching and nursing: pedagogical training of nurse-teachers in professional and technological education

Entre la docencia y la enfermería: la formación pedagógica de enfermeros-docentes en la educación profesional y tecnológica

Bruna do Nascimento Magalhães¹
Luciana Aparecida Silva de Azeredo²
Marcelle Teixeira Girundi³

Resumo

O presente artigo, desdobramento de uma dissertação de mestrado, objetiva problematizar as práticas formativas dos enfermeiros-docentes da/para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), levantando questões referentes à formação pedagógica inclusiva. Para tal, recorremos a Análise do Discurso de linha francesa (AD) e as ferramentas conceituais foucaultianas, com atenção especial à disciplina e à governamentalidade. Os participantes da pesquisa foram enfermeiros-docentes que atuam na EPT, diretamente em cursos Técnicos em Enfermagem. Ao analisarmos o histórico da formação do (a) enfermeiro (a) no Brasil, vemos a orientação do currículo voltada para a natureza técnica de ação do profissional de Enfermagem, sendo deixado de lado o estímulo ao desenvolvimento de práticas pedagógicas, como se as mesmas não fossem importantes para a atuação desse profissional. Desse modo, torna-se fundamental reaver conceitos ultrapassados dentro da formação acadêmica dos (as) enfermeiros (as) para que o saber pedagógico possa caminhar em conjunto na formação do profissional da Enfermagem na (EPT). Outra importante questão é relativa às práticas pedagógicas inclusivas que acabam sendo deixadas de lado pela carência a partir da formação tradicional do (a) enfermeiro (a). Podemos assim, perceber que a análise de dizeres dos entrevistados nos remete a como a formação do (a) enfermeiro (a) está voltada para o assistencialismo, reproduzindo a lógica neoliberal, em detrimento de práticas pedagógicas inclusivas, o que aponta para a necessidade de se repensar a formação em Enfermagem no contexto da EPT no Brasil.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica; Enfermagem; Inclusão.

¹ Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais- CEFET/MG, Belo Horizonte/MG, Brasil. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais/Campus Barbacena- IFSUDESTEMG, Barbacena/MG. E-mail: bruna.magalhaes@ifsudestemg.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-2076-7216>

² Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais- CEFET, Belo Horizonte/MG, Brasil.
E-mail: luazeredo@gmail.com - Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3709-2597>

³ Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais- CEFET, Belo Horizonte/MG, Brasil. Bolsista pelo CEFET-MG. E-mail: marcelle.girundi@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-1352-8272>

Abstract

This article, a development of a master's thesis, aims to problematize the formative practices of nurse-educators within/for Professional and Technological Education, raising questions related to inclusive pedagogical training. To this end, we draw on French Discourse Analysis (DA) and Foucauldian conceptual tools, with particular attention to discipline and governmentality. The research participants are nurse-educators who work in Professional and Technological Education, specifically in Technical Nursing programs. When analyzing the history of nursing education in Brazil, we observe that the curriculum is primarily oriented toward the technical nature of nursing practice, neglecting the encouragement of pedagogical development, as if such practices were not relevant to the professional performance of nurses. Therefore, it is essential to revisit outdated concepts in the academic training of nurses so that pedagogical knowledge can be integrated into the professional education of nurses. Another important issue concerns inclusive pedagogical practices, which are often overlooked due to the traditional nurse training model. Thus, the analysis of the interviewees' discourses reveals how nursing education is oriented toward assistance and care, reproducing a neoliberal logic at the expense of inclusive pedagogical practices. This highlights the need to rethink nursing education within the context of Professional and Technological Education in Brazil.

Keywords: Professional and technological education; Nursing; Inclusion.

Resumen

Este artículo, derivado de una tesis de maestría, tiene como objetivo problematizar las prácticas formativas de los enfermeros-docentes en/de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT), planteando cuestiones relacionadas con la formación pedagógica inclusiva. Para ello, recurrimos al Análisis del Discurso de línea francesa (AD) y a las herramientas conceptuales foucaultianas, prestando especial atención a la disciplina y la gubernamentalidad. Los participantes de la investigación son enfermeros-docentes que actúan en la EPT, específicamente en cursos Técnicos de Enfermería. Al analizar la historia de la formación del enfermero en Brasil, observamos una orientación curricular centrada en la naturaleza técnica de la acción profesional, dejando de lado el estímulo al desarrollo de prácticas pedagógicas, como si estas no fueran relevantes para el ejercicio profesional. De este modo, se vuelve fundamental revisar conceptos obsoletos en la formación académica de los enfermeros, de modo que el saber pedagógico pueda integrarse a la formación profesional en la EPT. Otra cuestión importante se refiere a las prácticas pedagógicas inclusivas, que terminan siendo desconsideradas debido a las carencias propias de la formación tradicional del enfermero. Así, el análisis de los discursos de los entrevistados revela cómo la formación en Enfermería está orientada hacia el asistencialismo, reproduciendo una lógica neoliberal en detrimento de las prácticas pedagógicas inclusivas, lo que señala la necesidad de repensar la formación en Enfermería en el contexto de la EPT en Brasil.

Palabras clave: Educación profesional y tecnológica; Enfermería; Inclusión.

Introdução

Considerando a expansão da Rede Federal, especialmente dos Institutos Federais (IFs), e o papel estratégico que essas instituições assumem na promoção do desenvolvimento social, econômico e cultural do país, a análise da formação docente nesse contexto torna-se fundamental. Tal discussão contribui para a consolidação de práticas educativas mais críticas e transformadoras.

Neste sentido, ao analisar o perfil de docentes da EPT no que se refere à formação pedagógica, observa-se, assim como César (2024), que a formação inicial para atuação docente no âmbito da Educação Profissional, Científica e Tecnológica ocorre por meio de cursos de graduação, abrangendo licenciaturas, bacharelados ou cursos superiores de tecnologia na área correspondente. Destaca-se que é possível o ingresso de professores nessa modalidade sem uma formação específica para a docência. Isso ocorre frequentemente na Enfermagem, pois, a licenciatura não faz parte do currículo de formação do enfermeiro e o saber técnico, muitas vezes, se sobrepõe ao pedagógico.

Dessa forma, problematizar questões pedagógicas dentro do contexto da EPT é fundamental, pois, segundo Moura (2008), a formação e a qualificação devem transcender a mera aquisição de técnicas didáticas para professores e habilidades de gestão para dirigentes. Embora esses elementos continuem sendo importantes, o propósito central é mais abrangente, voltado para uma formação alinhada às políticas públicas do país, especialmente as educacionais. Trata-se de superar o modelo socioeconômico vigente, colocando o ser humano no centro das prioridades, acima das dinâmicas de mercado e do fortalecimento exclusivo da economia. Nesse ponto, a EPT se mostra como ator diferencial ao procurar formar sujeitos críticos-reflexivos e que tenham consciência, por meio de uma formação para o mundo do trabalho, e não somente como um mero replicador de técnicas.

Se a formação pedagógica do enfermeiro é um tema permeado por uma série de problematizações, a formação pedagógica para a educação inclusiva é ainda mais sensível, demandando amplas discussões que possibilitem avanços na área. Em um cenário em que a formação pedagógica é frequentemente subjugada à formação técnica, quando se trata da educação inclusiva a lacuna é ainda mais evidente. Para atuar de forma consciente no âmbito da inclusão, é importante que o profissional busque e/ou receba formação complementar após o término de sua jornada acadêmica.

Diante desse contexto, este artigo, desdobramento de uma dissertação de mestrado⁴, objetiva problematizar as práticas formativas dos enfermeiros-docentes da/para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), abordando também questões referentes à formação pedagógica inclusiva. Para tanto, procurando novas e/ou outras formas de se analisar o que já está posto, recorreremos a Análise do Discurso de linha francesa (AD) e as ferramentas conceituais foucaultianas, em especial disciplina e governamentalidade.

Estruturalmente, o artigo está organizado em cinco seções. Na primeira, apresentamos o percurso metodológico adotado. Na segunda, abordamos questões relativas à formação pedagógica do enfermeiro e sua atuação na EPT. Na terceira, discutimos os entrelaçamentos entre Enfermagem, inclusão e EPT. Na quarta seção, realizamos a análise discursiva do corpus, composto pelos dizeres de enfermeiros-docentes sobre a formação pedagógica e as práticas inclusivas. Por fim, na última seção, tecemos algumas considerações.

Percurso metodológico

No recorte aqui proposto, optamos pela Análise do Discurso de linha francesa, como arcabouço teórico-metodológico, mobilizando, nas análises, as ferramentas conceituais foucaultianas disciplina e governamentalidade. Para tanto, entendemos, assim como Orlandi (1996), que a Análise do Discurso (AD) é um método na qual o analista procura compreender os gestos de interpretação presentes no texto.

A análise, portanto, não procura por verdades universais. Ela trabalha com os efeitos de sentidos; com as condições de produção, nos silenciamentos e como os sujeitos são constituídos e produzem seus discursos nos diferentes momentos sócio-históricos e ideológicos.

O *corpus* delimitado para esta análise é composto por respostas de um dos eixos analíticos da dissertação, da qual este trabalho é fruto. A coleta do *corpus* se deu por meio da aplicação de questionário online, via Google Forms, que ocorreu após a aprovação da pesquisa pelo CEP/CEFET-MG, com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 60266822.3.0000.8507 .

⁴ O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado intitulada: “*A Atuação do Enfermeiro Docente Sob a Ótica da Inclusão: um olhar a partir de Foucault*”. Disponível em: [file:///C:/Users/55329/Downloads/Dissertao_finalizada%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/55329/Downloads/Dissertao_finalizada%20(1).pdf)

Os participantes da pesquisa foram enfermeiros-docentes que atuam na EPT, especificamente em cursos Técnicos em Enfermagem. Em conformidade aos preceitos éticos, esses profissionais foram (re)nomeados com nomes inspirados em figuras históricas da Enfermagem. Neste ponto, uma ressalva se faz importante, pois para além das questões éticas e metodológicas, esse também é um ato simbólico, que busca homenagear os participantes ao associá-los ao legado de profissionais que transformaram a Enfermagem ao longo do tempo: Ana Néri, Florence, Wanda Horta e Dorethea Orem⁵. A seguir, apresentamos um perfil acerca dos enfermeiros-docentes-participantes.

Quadro 1 – Perfil dos enfermeiros-docentes-participantes

Enfermeiro-docente-participante	Titulação	Tempo de formação	Tempo de docência na Rede Técnica Federal	Possuem complementação pedagógica
Ana Néri	Especialização	18 anos	10 anos	Sim
Florence	Doutorado	17 anos	14 anos	Sim
Dorethea Orem.	Mestrado	16 anos	8 anos	Sim
Wanda Horta	Especialização	17 anos	7 anos	Sim

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

Em síntese, o percurso metodológico aqui delineado busca compreender, a partir do corpus analisado, de que modo os sentidos atribuídos à formação pedagógica e inclusiva são produzidos a partir de diferentes condições de produção. Encerrada esta etapa, passamos a discutir, na seção seguinte, como a formação do enfermeiro e sua atuação na EPT se inscrevem nesse cenário discursivo, revelando os desafios e as contradições que permeiam sua atuação docente.

A Formação do Enfermeiro e sua atuação na EPT

Observa-se que a maioria dos currículos de formação em Enfermagem ainda privilegia os aspectos de natureza prática. Esse direcionamento está presente nas Diretrizes Curriculares

⁵ Ana Néri (1814-1880), brasileira, foi a precursora da enfermagem no Brasil, destacando a importância do cuidado humanizado, da disciplina e da solidariedade no exercício da profissão. Florence Nightingale (1820-1910), britânica, é considerada a fundadora da Enfermagem moderna, e precursora da enfermagem como profissão científica e socialmente reconhecida. Dorothea Orem (1914-2007), estadunidense, desenvolveu a Teoria do Autocuidado, contribuindo para a profissionalização e a cientificidade da prática. Wanda Horta (1926-1981), brasileira, formulou a Teoria das Necessidades Humanas Básicas, que deu origem ao Processo de Enfermagem no Brasil.

Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem que enfatizam a formação clínico-assistencial, sendo a formação pedagógica apresentada como um subtópico inserido no eixo das Ciências da Enfermagem (Brasil, 2018). Isso não quer dizer que a formação prática, ou seja, uma formação clínica assistencialista⁶ não seja importante, porém dentro de um contexto formativo que se pretende completo, a prática pedagógica⁷ deve estar presente, sobretudo porque é uma das possíveis áreas de atuação desse profissional.

A este respeito, pontuamos que o papel de educador do enfermeiro extrapola as esferas da sala aula, isso porque o ato de educar faz parte de seu cotidiano de trabalho, pois uma de suas atribuições é a realização de ações de educação em saúde. Característica corroborada por Brasil (2024), ao estabelecer que o egresso do curso de Enfermagem deverá estar apto a desenvolver ações tanto de educação em saúde, quanto educação permanente. Assim, é possível notar que a formação pedagógica é importante, uma vez que ela perpassa todas as áreas da Enfermagem, seja no exercício da docência, seja no desenvolvimento de ações de educação em saúde.

Para Lima e Madeira (2007), a composição das escolas de Enfermagem vai ao encontro da formação de profissionais atuantes no ambiente hospitalar, sendo direcionada para afirmação do modelo hospitalar de alto custo e alta tecnologia. Nesse sentido, Sgarbi, Marques e Calças (2015) complementam dizendo que o bacharelado diverge de uma preocupação específica em relação à atuação na docência, embora essa tenha se expandido nos últimos anos como campo de atuação para enfermeiros. Esse modelo de ensino conduz a uma formação com enfoque no modelo clínico assistencialista, de caráter curativo e fragmentado, que prepara o aluno para a assistência direta ao paciente. Logo, os aspectos formativos direcionados à didática e às questões pedagógicas não são contemplados. Dessa forma, “o enfermeiro docente acaba fundamentando sua prática pedagógica em suas próprias experiências e não em teorias de referenciais críticos, reflexivos e emancipatórios” (Manhães; Tavares, 2020, p.2).

Nesse contexto, torna-se importante mencionar que o domínio das diferentes técnicas inerentes ao fazer em Enfermagem não habilita um profissional para a docência e, nesse ponto, coadunamo-nos com Vasconcellos (2011) ao relatar que a didática se apresenta como um dos campos teórico-metodológicos mais específicos, pois o domínio consistente de uma

⁶ De forma geral, é uma formação em que são contemplados os aspectos práticos da profissão, na qual o profissional é preparado para atuar na assistência direta ao paciente (Magalhães, Azeredo, 2024, p.33).

⁷ Conjunto de ações sistemáticas e intencionais do professor, orientadas por objetivos educacionais.

determinada área do conhecimento não nos forma professores, e sim especialistas naquela referida área. Segundo o autor, os professores são formados a partir do domínio de saberes pedagógicos que utilizam a didática como seu eixo articulador. A este respeito, Cesar et al. (2024) ressaltam que o conhecimento técnico é de suma importância, pois confere aos docentes segurança em relação ao seu contexto de atuação. No entanto, é o saber pedagógico que fornece os fundamentos essenciais para o ensino e a aplicação das técnicas, possibilitando um processo de ensino-aprendizagem alinhado à práxis pedagógica, integrando teoria e prática, articulando-as.

Buscando maiores aprofundamentos na temática formação de professores na EPT, adota-se, neste momento, uma abordagem voltada à análise da vertente legislativa, tomando como referência a Resolução CEB/CNE nº 06/2012. Busca-se, assim, compreender de que modo os dispositivos legais orientam, delimitam e produzem sentidos sobre os processos formativos no contexto da EPT.

O primeiro ponto a ser analisado diz respeito às exigências curriculares para o ingresso na carreira docente no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT)⁸. A Resolução exige apenas o diploma de graduação como pré-requisito para atuação. A licenciatura, por sua vez, poderá ser obtida de forma complementar. Isso é indicado no artigo 40, que afirma: “A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação” (Brasil, 2012, p.12). Ademais,

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas: I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente; II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC; III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente (Brasil, 2012, p.12).

⁸ Exercida em instituições federais de ensino, como Institutos Federais, Escolas Técnicas vinculadas a universidades, e outras instituições que oferecem educação básica, técnica e tecnológica. Professores/as EBTT podem atuar no ensino médio, técnico e, em alguns casos, na educação infantil e fundamental.

Ao problematizar a legislação anteriormente citada, Costa e Coutinho (2019, p. 411) consideram que “outras formas de formação docente não substituem os cursos de licenciaturas e podem configurar em itinerários emergenciais, fragmentados e descontínuos de qualificação para a docência na EPT”. Para os autores, “embora esses profissionais sejam denominados docentes, eles estão professores” (Costa e Coutinho, 2019, p. 411), ou, nas palavras de Moura (2013), um profissional que atua mais como bacharel na sua área do que como professor. Outro ponto a destacar, se pensarmos na educação formal, o professor sempre desempenha um papel central na formação de profissionais. Por isso, é essencial que haja coerência entre a proposta formativa destinada a esses profissionais e a proposta formativa do próprio professor (Moura, 2013), ainda mais dentro de uma proposta educativa como a EPT, que tem por preceito uma formação crítica-reflexiva.

Cabe ainda mencionar que a criação dos Institutos Federais no ano de 2008, trouxe a necessidade de transformações no que se refere à docência, como por exemplo, a mudança na carreira do magistério de 1º e 2º graus ⁹para Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Professor EBTT), além da necessidade de qualificar os docentes que já estavam inseridos na Rede, como apontado por Ferreira (2024)¹⁰. Assim, diante de um novo cenário que se apresentava, da necessidade de um currículo docente compatível com o momento histórico/político da época, o sistema foi formulando estratégias de adaptação ao modelo que se consolidava.

Frente a essas considerações, fica claro que a falta do conhecimento pedagógico pode ter implicações quando se trata do campo da EPT. Ao analisar a formação de professores no contexto da educação básica, Ramos (2014) recorre à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para esclarecer que a formação de docentes para a atuação na educação básica deve ocorrer em cursos de licenciatura ou equivalentes, e, como a Educação Profissional de nível Médio se situa no nível da educação básica, ela deveria abarcar as mesmas exigências. No entanto, com a criação dos Institutos Federais e consequente aumento

⁹ A Lei nº 11.784 de 22 de setembro de 2008, substituiu os antigos planos de magistério de 1º e 2º graus e de magistério superior, pelo Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). O trabalho “O professor EBTT: institucionalidade ornitorrínica? Frentes de lutas nos giros de um caleidoscópio” discute de forma esclarecedora a questão e se encontra disponível em: file:///C:/Users/55329/Downloads/artigo_educacao_em_revista_ivan_kelma_preprint_correto.pdf.

¹⁰ Para maiores aprofundamentos na temática mencionada, consultar a dissertação intitulada: “Reconhecimento de Saberes e Competências no CEFET-MG e no IFMG Sob o Prisma Foucaultiano”. Disponível em: <file:///C:/Users/55329/Downloads/Dissertacao-BarbaraLaurenyLopesFerreiracomFicha.pdf> Acesso em: 13 jun. 2025.

da demanda por professores para atuarem nessa área, como já mencionado, observou-se que, na maioria dos casos, os docentes que atuam na EPT possuem formação em cursos de bacharelado ou tecnológico.

Segundo Moura (2013, p. 36), do ponto de vista científico, os não licenciados “não conhecem o campo da educação de maneira geral, nem da educação profissional”. Todavia, é evidente que a prática, ao longo do tempo, aproxima os não licenciados de temáticas envolvidas neste campo de atuação, mas nem sempre de forma consistente para se obter o saber e o conhecimento sistematizado necessário para a compreensão de toda a profundidade que envolve o processo pedagógico (Moura, 2013). O autor também sinaliza que a ausência de uma formação pedagógica acarreta uma lacuna significativa no acesso à discussão sobre a relação entre trabalho, educação e capital, o que gera dificuldades para uma atuação que considere as premissas da EPT.

Em suma, uma incompletude ou até mesmo ausência de uma formação pedagógica pode gerar impactos significativos para a atuação docente, especialmente, no âmbito da EPT, sobretudo se falamos de uma perspectiva inclusiva, como abordaremos a seguir.

Docência, curso técnico em Enfermagem e inclusão na EPT: (im)possíveis imbricamentos

Diante do cenário anteriormente exposto, em que é possível identificar uma tendência do ensino nos moldes do bacharelado, ou seja, aquele que visa preparar o aluno para atuar em áreas bem definidas no leque de possibilidades oferecidas pela área da saúde, a questão das práticas pedagógicas inclusivas é um tema ainda mais sensível. Ao se correlacionar o ensino em Enfermagem e a educação inclusiva, torna-se necessário tecer alguns apontamentos que estão diretamente ligados às particularidades do curso e à formação pedagógica do enfermeiro.

Em relação às características do curso, seja ele em nível técnico ou superior, o que se observa é um itinerário formativo no qual os procedimentos técnicos se apresentam como dimensão constitutiva do processo educativo. Tal configuração demanda de todos os sujeitos envolvidos, docentes e discentes, a compreensão da complexidade que perpassa o ensino e a aprendizagem em Enfermagem. Além do domínio teórico, essa formação requer também habilidades manuais.

No que diz respeito à formação pedagógica, existem lacunas no currículo da Enfermagem quanto às especificidades das competências pedagógicas. Esta dificuldade não se restringe somente à área da Enfermagem, mas abrange os cursos da área da saúde de modo geral. Torna-se importante mencionar que, no rol formativo do enfermeiro, existe a possibilidade da inclusão da licenciatura (Manhães; Tavares, 2020). Entretanto, a inclusão da licenciatura é facultada às intuições de ensino que, quando a implementam, majoritariamente são de formas optativas, ou nem sequer a ofertam. Como resultado, surgem profissionais, na maioria das vezes, despreparados para enfrentar os desafios da atuação docente, pois a única referência de proposta pedagógica para o processo de ensino aprendizagem advém da experiência (Manhães; Tavares, 2020). E, embora a experiência seja um elemento de fortalecimento da prática da docência, ela, por si só, não é suficiente para atender as especificidades que tornam o sujeito um professor.

Quando se trata do ensino inclusivo, a problemática fica ainda mais acentuada, haja vista que diante de uma formação pedagógica, muitas vezes inadequada e insuficiente, a atuação para com o público de inclusão também será afetada. A esse respeito, Pereira et al. (2016), em seus estudos destacam que a evasão acadêmica de estudantes com deficiência é influenciada, entre outros fatores, pela falta de (in)formação do corpo docente acerca da temática e das estratégias para atender esses alunos nos contextos de ensino-aprendizagem, ou seja, é um fator dificultador para a Pessoa com Deficiência (PcD¹¹) que opta por seguir essa profissão.

Nessa direção, Fernandes (2014) afirma que o desenvolvimento de saberes e práticas inclusivas na área da Enfermagem constitui um caminho ainda tortuoso. Segundo a autora, isso ocorre porque se trata de um campo de conhecimento em construção. Além disso, as novas formas de pensar essa formação entram em conflito com as propostas do ensino tradicional do fazer em saúde, historicamente centrado na formação assistencial.

A formação pedagógica que, por vezes, é suprimida ou insatisfatória nos currículos que norteiam a formação em Enfermagem, pode ser visualizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para organização do Curso de Graduação em Enfermagem. Nota-se que, apesar da diretriz trazer várias reformulações, como a inserção, ainda que pontual, de tópicos relacionados à inclusão, ainda é possível notar a ênfase na formação clínico-assistencialista.

¹¹ Conforme descrito no artigo 2º da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, p.1).

Tal fato se evidencia, por exemplo, no artigo 23, ao afirmar que “é facultado à Enfermagem ofertar licenciatura” (Brasil, 2024, p. 16), o que indica que a dimensão pedagógica continua sendo mantida como opcional e secundária na grade da formação desse profissional.

Esse baixo fomento das competências pedagógicas do enfermeiro pode gerar dificuldades na atuação dos profissionais da área de Enfermagem que optam pela docência, dificuldade esta que é amplificada quando se trata da formação de alunos da educação especial¹², em particular, da PcD. Tal cenário é evidenciado no relato de experiência das Magalhães e Azeredo (2023), ao abordarem as dificuldades e desafios vivenciados por uma das autoras, enfermeira-docente, ao acompanhar o estágio supervisionado obrigatório de alunos PcD. No estudo, as autoras demonstram os impactos gerados pela ausência de uma formação pedagógica e inclusiva na Enfermagem, assim como a presença de discursos normalizadores que, por vezes, reduzem a inclusão meramente à presença em um espaço físico.

Como forma de amenizar o hiato formativo referente à formação para a docência, Manhães e Tavares (2020) apontam que uma estratégia frequentemente utilizada é a busca pela pós-graduação *stricto sensu*, o magistério superior na Enfermagem. Ocorre, porém, que tal estratégia não se ajusta às especificidades da EPT, pois por ser um curso vinculado à área da saúde, é pouco provável que os programas de pós-graduação incluam temas fundamentais e correlatos a EPT, como a educação integral¹³, a omnilateralidade e a politecnia.

Daí decorre que a ausência de uma preparação específica para a docência na EPT pode influenciar não apenas a construção do conhecimento, mas também as estratégias pedagógicas adotadas no ensino técnico em Enfermagem, o que procuraremos problematizar, na seção seguinte, à luz da análise do discurso francesa.

¹² De acordo com Brasil (2008), a educação especial é um modelo educacional que permeia diversas modalidades de ensino, proporcionando suporte escolar a um público específico por meio do atendimento educacional especializado.

¹³ Por formação humana integral, entende-se a educação que procura se afastar da divisão social do trabalho, na qual há uma segregação entre pensar e executar, dirigir e planejar. Nesse sentido, a integração é utilizada para caracterizar a forma de oferta da educação profissional articulada ao ensino médio, com base em uma concepção de formação centrada na articulação entre as múltiplas dimensões da vida dentro do processo educativo, com o objetivo de proporcionar a formação omnilateral dos sujeitos (Ramos, 2024).

Disciplina, governamentalidade e formação docente na Enfermagem

Como já mencionado, a análise que apresentamos a seguir é fundamentada nos aportes teóricos da análise do discurso de vertente francesa e procura investigar a problemática da formação do enfermeiro para a docência, tangenciado também as práticas pedagógicas inclusivas. Trata-se de um aprofundamento de um aspecto da dissertação de mestrado de uma das autoras, cujo *corpus* de análise está entrelaçado à formação pedagógica do enfermeiro-docente, sobretudo nas respostas à seguinte pergunta: 1) Você acredita que na formação do enfermeiro questões referentes às práticas pedagógicas, sejam elas inclusivas ou não, são abordadas de forma a contemplar uma atuação docente após a conclusão do curso?

Com base na materialidade linguística emergente das/nas respostas, esta seção foi estruturada em dois eixos analíticos: Eixo 1- Currículo de forma(ta)ção do enfermeiro-docente. Eixo 2: A invisibilidade das práticas pedagógicas inclusivas no contexto de ensino da Enfermagem.

Eixo 1- Currículo de forma(ta)ção do enfermeiro-docente

Iniciamos por problematizar o imbricamento entre formação pedagógica e currículo, pois, ao olharmos para o *corpus* analítico, somos instigados a pensar no currículo, mas não um currículo tradicional, e sim um currículo enquanto espaço também de poder, ou melhor, enquanto “uma questão de saber, identidade e poder” (Silva, 2005, p. 147).

Iniciemos com as palavras de Ana Néri ao responder à pergunta: [RD1]¹⁴ “O bacharel em enfermagem é formado para atuar com perfeição em unidade básica de saúde, mas no que diz respeito às práticas pedagógicas, o profissional enfermeiro deverá se especializar para atuar como professor”. O atrelar a palavra “perfeição” à atuação em unidades básicas de saúde pode apontar para uma formação discursiva que chancela espaços legítimos de atuação da Enfermagem. Nesse sentido, ao se formar, esse profissional é reconhecido como apto a prestar assistência direta ao paciente, contexto que exclui as práticas pedagógicas, sobretudo as

¹⁴ Ao utilizarmos Recorte Discursivo (RD), entendemos, assim como Fernandes (2007), que recorte corresponde a um fragmento da situação discursiva, selecionada com base em articulações de sentido que se alinham aos propósitos da pesquisa. Dessa forma, metodologicamente, os (RD) seguem a sequência numérica [RD1, RD2...] sendo os recortes com menos de 3 linhas destacados no corpo do texto entre aspas e os com mais de 3 linhas com recuo de 4 centímetros à esquerda.

práticas pedagógicas inclusivas. Ademais, os dizeres da entrevistada podem indicar a existência de uma demanda voltada à formação de mão de obra assistencial, visando suprir as exigências do mercado de trabalho, isto é, a (re)produção de uma lógica mercadológica típicas dos contextos neoliberais, à qual a Enfermagem não está imune.

Do ponto de vista de Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não é apenas um sistema econômico, mas uma racionalidade que modela subjetividades e práticas sociais. No caso da Enfermagem, isso significa um foco em competências técnicas e produtivas que atendem às demandas de empregabilidade e ao funcionamento do sistema de saúde, em detrimento de uma formação que abarque, entre outros, as práticas pedagógicas. Nesse sentido, o recorte discursivo analisado pode indicar a presença de currículo que direciona a forma(ta)ção de determinados profissionais, haja vista que “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo” (Silva, 2005, p.15).

Foucault (2008), de sua parte, nos possibilita outros modos de entender a inclinação prática que tende a orientar o currículo de formação do enfermeiro, permitindo problematizá-lo também como um dispositivo de governamentalidade que regula condutas, pois esses sujeitos estão inseridos dentro em um campo de conhecimento e poder que define o que é legítimo ou não dentro de sua prática profissional. Ao lançarmos mão da ferramenta conceitual governamentalidade, torna-se possível visualizar como a formação do enfermeiro é estruturada para produzir sujeitos que operam dentro de uma lógica disciplinar específica. No que tange à Enfermagem, a ênfase assistencialista pode ser entendida como um efeito de sentido das relações de saber-poder que, historicamente, posicionam essa profissão dentro de um modelo disciplinador.

Esse entendimento se aprofunda quando, alinhadas a Silva (2005), resgatamos a trajetória histórica do currículo, que surge como objeto de estudo nos Estados Unidos na década de 1920, em um contexto marcado pelo avanço da industrialização e pelos fluxos migratórios, fatores que contribuíram para a massificação da escolarização. Esse processo foi fortemente influenciado pelo modelo fabril e pela administração científica de Taylor. No campo da Enfermagem, a incorporação das teorias da administração clássica, como o taylorismo, contribuiu para a conformação de um perfil profissional alinhado à lógica mecanicista de divisão social do trabalho (Geovanini, 2019), ou seja, um processo de trabalho fragmentado e uma valorização excessiva das questões técnicas. Um contexto sócio-histórico-ideológico que fornece as condições de produção para que as questões práticas sejam sobrepostas às pedagógicas.

Ainda sobre o RDI, destaca-se o uso do lexema “perfeição”, que pode carregar consigo uma memória discursiva de uma assistência pautada na rigidez e na disciplina. Essa concepção encontra respaldo em Geovanini (2019) ao abordar o período medieval, em que as ordens católicas femininas da Europa desempenharam um papel fundamental na formação de jovens mulheres para a prática da arte da Enfermagem. Segundo a autora “o ensino não era sistematizado e tinha ênfase em virtudes como disciplina, pobreza, caridade e espírito de sacrifício” (Geovanini, 2019, p. 352). Uma lógica disciplinar que se manteve presente na constituição da Enfermagem moderna, um processo igualmente permeado por um perfil disciplinador, que assegurava “o livre exercício do poder, dentro dos espaços disciplinados”, como o hospital (Geovanini, 2019, p.24). Afinal, a disciplina é uma técnica de exercício de poder (Foucault, 1987).

Somos levados a questionar, assim como Silva (2005), quais questões um currículo procura responder? Qual conhecimento deve ser ensinado? “Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (Silva, 2005, p.15). Ou, especificamente na Enfermagem, por que os saberes práticos são mais valorizados que os pedagógicos? E as práticas pedagógicas inclusivas, por que ainda permanecem invisíveis?

A hierarquização da prática em relação à docência, muitas vezes, presente no currículo de formação, pode ser visualizada quando Ana Néri diz que [RD2]: “o profissional enfermeiro deverá se especializar para atuar como professor”, ou seja, no itinerário formativo do Enfermeiro, os saberes necessários para a sua formação são os práticos, devendo a formação pedagógica ser buscada por outras vias que não a da formação inicial caso este deseje atuar como docente. Dessa forma, temos uma profissão alicerçada na assistência direta ao próximo, cujos efeitos de sentido ecoam, desde seus primórdios até hoje, quando se visualiza um currículo que perpetua a primazia das competências técnicas sobre as pedagógicas.

Eixo 2: A invisibilidade das práticas pedagógicas inclusivas no contexto de ensino da Enfermagem.

Ainda no campo das práticas curriculares, realizaremos outro deslocamento, agora voltado para as práticas pedagógicas ditas inclusivas. Além da formação pedagógica na área da Enfermagem, quando se trata de uma formação pedagógica que abarque as questões inclusivas, o hiato torna-se ainda mais presente. Fato que é materializado nos recortes

discursivos a seguir, nos quais os enfermeiros-docentes trazem suas percepções acerca da formação inclusiva dentro de um contexto de formação pedagógica:

[RD3] A formação acadêmica do enfermeiro é limitada em relação às práticas pedagógicas e muito mais no que tange às práticas pedagógicas inclusivas (Ana Néri).

[RD4] Na graduação não e nos cursos que fiz (licenciatura e formação pedagógica) essa temática não foi abordada (Florence).

Os recortes discursivos apresentados chancelam o distanciamento entre a formação pedagógica do enfermeiro e as práticas inclusivas. Ambas ressaltam que, durante sua formação, as práticas pedagógicas inclusivas não foram abordadas. No enunciado de Ana Néri, a qualificação da formação acadêmica do enfermeiro como "limitada", no que tange às práticas pedagógicas, pode indicar um discurso que já parte de um lugar de insuficiência. Essa insuficiência pedagógica, quando relacionada à inclusão, é intensificada pela expressão “muito mais”, que não apenas enfatiza a carência de fundamentos pedagógicos na formação do enfermeiro, mas também sinaliza a exclusão das demandas da educação inclusiva. Essa ênfase direcionada a expressão “muito mais”, pode ainda sugerir um reconhecimento implícito da importância dessa abordagem no processo formativo, até porque, conforme Orlandi (1996), os dizeres não são meramente mensagens a serem decifradas, são:

efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz [...]. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi (Orlandi, 1996, p.30).

No enunciado de Florence, a presença da regularidade discursiva que invisibiliza a dimensão da formação pedagógica inclusiva do enfermeiro se mantém. O apagamento da perspectiva inclusiva nos currículos da Enfermagem evidencia a operação de uma norma que define quais saberes são prioritários, quais são secundários ou até mesmo dispensáveis, reforçando a lógica da governamentalidade neoliberal na organização dos currículos. Na mesma linha analítica, insere-se o dizer de Dorethea Orem, que, por sua vez, relata não haver práticas pedagógicas que versem sobre a inclusão: [RD5] “Não, ainda que haja o ensino de práticas pedagógicas na formação”. Seu enunciado sugere uma tensão entre a formação pedagógica e a inclusão, talvez apontando para uma incompletude. Parece-nos não se tratar

somente da ausência de aspectos que abordem a inclusão, mas também o efeito de uma relação de poder-saber que hierarquiza conhecimentos e, de certo modo, subjetiva os enfermeiros-docentes.

Dorothea Orem ainda destaca: [RD6] “Muito da complexidade, diversidade e inclusão lidaremos no dia-a-dia da sala de aula”. Seu enunciado pode indicar a existência de um não-dito, ou seja, a ideia que se aprende fazendo ou que se aprende na prática. Além disso, à luz de Foucault, podemos interpretar esse enunciado como um efeito de práticas discursivas que produzem verdades sobre a docência, haja vista que, ao longo da história, a docência foi “assumida como “profissão” genérica e não como ofício, já que no contexto social sempre foi considerada como uma semiprofissão”¹⁵ (Imbérnon, 2022, p. 12).

Já o enunciado de Wanda Horta nos direciona para outro deslocamento, ao relatar: [RD7] “Não, pois a inclusão é abordada de uma forma geral o que não atende plenamente a nossa profissão, uma vez que nosso grande entrave é a questão prática”. A utilização do substantivo “entrave” pode remeter à ideia de dificuldade, obstáculo, produzindo efeitos de sentido que associam o sujeito a ser incluído a alguém que impõe desafios ou problemas. Vale a pena lembrar que os sujeitos que hoje são alvo das políticas de inclusão têm suas origens em processos excludentes já que, historicamente, foram vistos como aqueles que, por diversos motivos, não se encaixavam nos padrões normalizadores da sociedade. Sendo assim, a invisibilidade inclusiva dentro do processo formativo pode ser o reflexo de um discurso normalizador que excluía/exclui os indesejados dos regimes de norma impostos pela sociedade.

Ainda de acordo com o recorte discursivo anterior, é possível identificar uma tensão entre os regimes de verdade que sustentam o discurso da inclusão e aqueles que sustentam o campo da profissional da Enfermagem. Sua fala parece apontar para a ideia de que a inclusão não deveria/poderia ser realizada na Enfermagem. Talvez, possa estar subentendido, a existência de uma norma que sustenta um *ethos* da profissional que não comporta a diferença. A este respeito, Magalhães e Azeredo (2023, p.8), ao problematizarem a inclusão no curso técnico em Enfermagem, destacam que, “diante de uma sociedade normalizadora, frases

¹⁵ O termo, utilizado por Imbérnon (2015), refere-se a uma condição histórica e social da docência como uma atividade que, embora apresente características inerentes às profissões como, por exemplo, a necessidade de formação específica, ainda carece de elementos essenciais à consolidação de uma profissão plena, tais como autonomia, reconhecimento social e prestígio institucional.

como, “esse aluno não pode ir para parte assistencial”, ou ainda “melhor que ele fique somente na parte burocrática” são recorrentes na prática docente que se propõe inclusiva”.

Dessa forma, os enunciados analisados podem indicar a existência de um ideal normativo que atravessa a prática da Enfermagem. As formações discursivas que atravessam esse campo parecem operar sob uma lógica que associa a diferença à inaptidão, reforçando a ideia de que certos corpos não se ajustam aos padrões exigidos pela prática profissional.

Algumas reflexões

Começamos por pontuar que, embora o domínio técnico e prático seja essencial para a atuação nos diversos níveis assistenciais da saúde, ele, por si só, não é suficiente para preparar o enfermeiro para a docência. Portanto, torna-se necessário problematizar o itinerário formativo do enfermeiro, predominantemente estruturado no modelo de bacharelado, buscando agregar abordagens metodológicas que contemplem a preparação pedagógica e inclusiva. Dessa forma, é indispensável repensar a formação em Enfermagem no contexto da EPT, de forma a promover a integração de conhecimentos teóricos, práticos e pedagógicos que capacitem os profissionais para atuar não apenas nos diferentes níveis assistenciais, mas também no campo educacional. Essa integração contribuirá para uma formação de docentes mais preparados para a consolidação de uma educação inclusiva de qualidade, em consonância com os princípios norteadores da EPT.

Com base nas problematizações apresentadas, procurou-se evidenciar que a ausência de uma formação pedagógica sólida dificulta a implementação/manutenção de práticas inclusivas no contexto de ensino/aprendizagem da Enfermagem, especialmente entre estudantes público-alvo da educação especial. Isso aponta para uma necessidade de (re)pensar o currículo que norteia a formação em Enfermagem.

Ademais, a análise evidencia que o currículo de Enfermagem ainda enfatiza a formação assistencialista porque está inserido em uma matriz de saber-poder que conduz as condutas dos profissionais para atender a um modelo biomédico, hierarquizado e produtivista, em sintonia com a racionalidade neoliberal. A pedagogia, por sua vez, permanece marginalizada no currículo porque desafia essa lógica, exigindo um (re)posicionamento da Enfermagem enquanto profissão que não apenas executa cuidados, mas também os ensina e os transforma. Uma transformação que pode ser um ato de resistência, ainda mais quando se pensa na atuação da EPT que se pretende integral.

Referências

CARVALHO, Sebastião Barbosa; MESQUITA, Rafael Fernandes de. A evolução da Educação Profissional no Brasil e no Estado do Piauí: Um Estudo Comparativo Histórico. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. EE02, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/33486>. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde (CNS). **Resolução nº 573**, de 31 de janeiro de 2018. Recomendações do Conselho Nacional de Saúde à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação Bacharelado em Enfermagem. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2018/Reso573.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 15 jun 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 443/2024**, de 17 de abril de 2024. Dispõe sobre a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Enfermagem (licenciatura e bacharelado). Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/julho-2024/264151-pces443-24/file>. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - linha do tempo**, Brasília: MEC/SETEC, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 14 jun. 2017.

CARVALHO, Sebastião Barbosa; MESQUITA, Rafael Fernandes de. A Evolução Da Educação Profissional No Brasil e no Estado do Piauí: Um Estudo Comparativo Histórico. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. EE02, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/33486>. Acesso em: 12 dez. 2024.

CESAR, Leide Patrícia da Silva; LINS, Rafaella Rosa dos Santos; MOI, Raysa Soares; AZEVEDO, Jefferson Manhães de. Formação pedagógica de professores da Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil: breve histórico e os desafios contemporâneos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 13 nov. 2024.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Entre o saber e o fazer docente na educação profissional técnica de nível médio. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 23, n. 3, p. 408-424, jul./set. 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.233.02/60747170>. Acesso em: 10 dez.2024.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil Escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Introdução à edição inglesa. In: _____. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

FERNANDES, Amélia Carolina Lopes. **Educando para a diversidade**: a formação do Enfermeiro com vistas à educação inclusiva. Orientadora: Prof^a. Dr^a Moêmia Gomes de Oliveira Miranda. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Saúde e Sociedade), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Saúde e Sociedade, 2014. Disponível em: <https://www.uern.br/controldepaginas/ppgss-alunos-regulares-2012/arquivos/2856dissertaa%E2%80%A1a%C6%92o_ama%E2%80%B0lia_carolina_lopes_fernandes_ppgss_uern.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2022.

FERNANDES, Cleudemar. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FERREIRA, Bárbara Laurenny Lopes. **Reconhecimento de saberes e competências no CEFET-MG e no IFMG sob o prisma foucaultiano**. Orientadora: Luciana Aparecida Silva de Azeredo. 2024. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: file:///C:/Users/55329/Downloads/2024_FERREIRA_RECONHECIMENTO%20DE%20SABERES%20E%20COMPET%C3%80NCIAS%20NO%20CEFET-MG%20E%20NO%20IFMG%20SOB%20O%20PRISMA%20FOUCAULTIANO.pdf. Acesso em: 13 jun. 2025.

FOUCAULT, Michel. Disciplina. In: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhe. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013b. p.131- 163.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: ArtMed, 2015.

KUENZER, Acácia Z. (org). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.

MAGALHÃES, Bruna do Nascimento; AZEREDO, Luciana Aparecida Silva de. **A atuação do enfermeiro-docente sob a ótica da in/exclusão: um olhar a partir de Foucault.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

MAGALHÃES, Bruna do Nascimento; AZEREDO, Luciana Aparecida Silva de. A inclusão no curso técnico em Enfermagem na perspectiva da biopolítica e da governamentalidade de Michel Foucault: um relato de experiência. **Cadernos Cajuína**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. e238228, 2023. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/84>. Acesso em: 11 jun. 2025.

MOURA, Henrique Moura. Entrevista: Professor Dante Henrique Moura. Entrevista concedida a Lenina Lopes Soares SILVA, Eulália Raquel Gusmão de Carvalho Neto, Adriana Aparecida de Souza. **Revista Inter-Legere**, [S. l.], v. 1, n. 13, p. 22–37, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4162>. Acesso em: 10 dez. 2024.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.** 8. Ed. Campinas: Pontes, 1996.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: Identidade e Objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 4–22, 2020. DOI: 10.36524/profept.v4i1.575. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575>. Acesso em: 13 dez. 2024.

PEREIRA, Rosamaria Reo; SILVA, Simone Souza da Costa; FACIOLA, Rosana Assef; PONTES, Fernando Augusto Ramos; MAÉLY, Ferreira Holanda Ramos. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 147-160, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19898>. Acesso em: 23 jul. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, v. 5, 2014.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/Samsung/Downloads/clenio,+273-939-1-CE%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Samsung/Downloads/clenio,+273-939-1-CE%20(1).pdf). Acesso em: 17 jun. 2021.

SGARBI, Aniandra Karol Gonçalves; MARQUES, Mayara Paula da Silva; CALÇAS, IngrithRaphaelle Rodrigues. Formação do enfermeiro para a docência no ensino técnico em enfermagem. **Interfaces da Educação**, Mato Grosso do Sul, v. 6, n. 17, p. 44–65, out. 2015. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/745>. Acesso em: 15 out. 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: Universidade estadual paulista. Prograd. **Caderno de Formação**, São Paulo, v. 9, p. 33-58. 2011.

Recebido: agosto/2025.

Aprovado: outubro/2025.

Publicado: novembro/2025.