UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE HUMANIDADES E DIREITO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**SER PROFESSOR: UM ESTUDO SOBRE A CONSTITUIÇÃO
IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DO ENFERMEIRO DOCENTE**

MARIA JACINTA GOMES BRAGA

SÃO BERNARDO DO CAMPO

2013

MARIA JACINTA GOMES BRAGA

**SER PROFESSOR: UM ESTUDO SOBRE A CONSTITUIÇÃO
IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DO ENFERMEIRO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, sob a orientação da Profª Dra Lucia Pintor Santiso Villas Bôas, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

SÃO BERNARDO DO CAMPO

2013

FICHA CATALOGRÁFICA

Braga, Maria Jacinta Gomes

B73s Ser professor: um estudo sobre a constituição identitária
profissional do enfermeiro docente / Maria Jacinta Gomes
Braga. 2013.

156 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) --Faculdade de
Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São
Paulo, São Bernardo do Campo, 2013.

Orientação: Lucia Pintor Santiso Villas Bôas.

1. Enfermagem - Professores - Formação profissional 2.
Professores - Formação profissional 3. Identidade
profissional 4. Enfermagem - Estudo e ensino 5.
Enfermeiros - Profissão I. Título.

CDD 374.012

FOLHA DE APROVAÇÃO

A dissertação de mestrado sob o título “**Ser professor: um estudo sobre a constituição identitária profissional do enfermeiro docente**”, elaborada por **Maria Jacinta Gomes Braga**, foi apresentada e aprovada em 19 de março de 2013, perante banca examinadora composta por Prof. Dra Lucia Pintor Santiso Villas Bôas (Presidente/UMESP), Prof. Dra Marília Claret Geraes Duran (Titular/UMESP) e Prof. Dra Tânia Denise Kuntze (Titular/UNASP).

Prof/a. Dr/a. Lucia Pintor Santiso Villas Bôas

Orientador/a e Presidente da Banca Examinadora

Prof/a. Dr/a. Roseli Fischmann

Coordenador/a do Programa de Pós-Graduação

Programa: **Pós-graduação em Educação/Mestrado**

Área de Concentração: **Educação**

Linha de Pesquisa: **Formação de Educadores**

Dedicatória

Aos meus filhos, Pedro Gomes Oliveira Braga, Julia Gomes Oliveira Braga e Arthur Gomes Oliveira Braga, que com seus sorrisos alegam minha existência e me dão forças e coragem para lutar nos momentos mais frágeis de minha vida. Eu os amo com toda a plenitude do meu ser.

Aos meus pais, João Gomes de Lima (in memoriam) e Ephigênia Jacintha de Lima, pelo amor, carinho e apoio, apesar de todas as dificuldades.

Ao meu marido, Osni Braga, companheiro de caminhada nos últimos vinte e oito anos de minha vida, pelo amor e compreensão.

Agradecimentos

Primeiramente a Deus, que em Sua infinita bondade me guiou e me protegeu nos momentos de desesperança e luto.

À minha orientadora Professora Doutora Lucia Pintor Santiso Villas Bôas, por sua dedicação, paciência, respeito e carinho, que me propiciaram a realização e conclusão desse trabalho, me mostrando possibilidades e caminhos. Meu carinho e admiração.

À professora Doutora Jânia Denise Kuntze, pelo carinho, dedicação e contribuição nas correções do meu trabalho, de forma ética e respeitosa.

À professora Doutora Marília Claret Geraes Duran, por fazer parte desse pedaço da minha história, com todo carinho e dedicação.

À coordenadora do Programa de Mestrado em Educação Professora Doutora Roseli Fischmann, por sua dedicação e sabedoria.

Ao Professoras Doutoradas Morinês Panicacci Bahia e Zeila de Brito Fabri Demartini, por suas aulas magníficas que muito contribuíram para a realização desse trabalho.

Ao querido Mestre Danilo Di Manno de Almeida (in memoriam), por suas aulas incríveis que me fizeram sentir mais confiante e acreditar que eu poderia escrever...

A todos os funcionários do Campus Verqueiro, os meus agradecimentos e, em especial, à secretária Márcia Maria Pereira da Silva, pela ajuda nos momentos necessários, com simpatia e bom humor.

Aos professores e professoras que contribuíram para a realização dessa pesquisa, obrigado pela dedicação e carinho.

Aos colegas de mestrado, pelo tempo que passamos juntos e pelos momentos felizes compartilhados.

Um agradecimento especial à minha família, pela alegria quando estamos juntos, e, em especial, à minha querida irmã Maria do Carmo Gomes Szymela, por sua força, coragem, amor e dedicação. Obrigada por ser minha irmã e amiga, sempre muito presente na minha vida.

À meu querido amigo e cunhado, Stanislaw Szermela, que com muita determinação enfrenta os problemas e, mesmo nos momentos mais difíceis de sua vida, encontra palavras de carinho e incentivo para me apoiar.

À minhas queridas amigas Andrea Bezerra Rodrigues, Maria Julia Barbosa de Moraes e Elane Silva Campos, pelo apoio, carinho e pelas sábias palavras nos momentos precisos.

Às meus super amigos e companheiros de viagem Hércio Bérqamo de Matos e Viviane Saad de Matos, Vicente Colombo e Maria Dulce Colombo, Mauro Bacigalupo e Wal Reis, Alexandre Demarche e Andrea Demarche, que com suas brincadeiras e alegria contagiante fazem os problemas parecerem insignificantes. Obrigada pela presença e carinho.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, então, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido com o objetivo de compreender a construção da identidade profissional de enfermeiros docentes do curso de graduação em Enfermagem de uma instituição privada localizada na cidade de São Paulo. Para tanto, discute os processos de constituição identitária pautado nos estudos de Vera Placco de Souza, no âmbito nacional, e de Maurice Tardif e Claude Dubar, no âmbito internacional. Em uma etapa exploratória, foi aplicado um questionário semi-estruturado a cinco professoras da pós-graduação em Enfermagem e realizada uma entrevista semi-diretiva com dois desses participantes com o objetivo de refinar os instrumentos de coleta. A pesquisa principal fez uso de entrevista realizada com sete professores do curso de graduação em Enfermagem da mesma instituição. Os dados, tanto do estudo exploratório como da pesquisa principal, foram analisados tendo como referência os pressupostos da análise de conteúdo sistematizados por Laurence Bardin e Maria Laura P. B. Franco. Os resultados indicaram que os enfermeiros se tornam professores impelidos pelo desejo de ensinar e de compartilhar conhecimentos, oportunidade de trabalho, flexibilidade de horário e complementação da renda profissional, e são influenciados por professores de sua trajetória formativa e por familiares. As características valorizadas por eles em um professor foram: o domínio do conteúdo ensinado, sobretudo o saber técnico; a busca contínua do conhecimento; ética; profissionalismo; humanização. Nota-se um predomínio das características que envolvem o conhecimento dos conteúdos em detrimento das questões pedagógicas. A reflexão e preocupação com a Docência estão presentes em suas falas, assim como a busca constante para a superação das dificuldades existentes na profissão. Eles consideram a Docência uma profissão com um papel social de destaque do mesmo modo que a Enfermagem. Outro fator destacado nas respostas foi a forte representação do enfermeiro na carreira profissional dos pesquisados. Em seus relatos, foi possível perceber que sua construção como docentes ocorre de forma contínua ao longo da carreira, o que fica evidenciado em suas falas quando afirmam serem melhores professores agora do que no início de sua trajetória profissional e que, apesar de ser uma caminhada espinhosa inicialmente, tornou-se prazerosa e significativa com o passar do tempo. Ressalta-se aqui a importância de se valorizar os saberes do professor, partindo deles e trabalhando-os teórica e conceitualmente para que o docente amplie a compreensão do processo de ensino em saúde que, no mundo contemporâneo, tornou-se de alta complexidade.

Palavras-chave: Identidade Docente; Graduação de Enfermagem; Enfermeiro; Professor.

ABSTRACT

The present study was developed with the goal of understanding the construction of the professional identity of nursing teachers of undergraduate nursing from a private institution located in the city of São Paulo. The discussion of the processes of identity formation was based on studies of Placco Vera de Souza, nationally, and Maurice Tardif and Claude Dubar, internationally. In an exploratory stage, we applied a semi-structured questionnaire to five teachers of graduate studies in Nursing and held a semi-directive with two of the participants in order to refine the data collection instruments. The main research made use of interviews with seven teachers of undergraduate degree in Nursing from the same institution. The data from both the exploratory study as the primary research were analyzed with reference to the assumptions of systematic content analysis by Laurence Bardin and Maria Laura P. B. Franco. The results indicated that nurses become teachers driven by the desire to teach and share knowledge, job opportunities, flexible hours and completion of professional income, and are influenced by their teachers and family formation trajectory. The characteristics valued by them at a teacher were: mastery of content taught, especially the technical knowledge, the continuous pursuit of knowledge, ethics, professionalism, humanization. It is noted a preponderance of the characteristics that involve the knowledge of the content at the expense of pedagogical issues. The reflection and concern about Teaching are present in their speech, as the constant quest to overcome the difficulties in the profession. They consider Teaching profession as a role of prominence in the same way that Nursing. Another factor highlighted in the responses was the strong representation of nurses in the professional career of respondents. In their reports, it was revealed that the construction as teachers occurs continuously throughout the career, which is evident in their speech when they claim to be better teachers now than earlier, despite being a prickly walk initially, it became pleasurable and significant over time. It is emphasized here the importance of valuing the knowledge of the teacher, because only starting with this knowledge, plus theoretically and conceptually working it, teachers will be able to expand the understanding of the work process in health that, now a days, has become highly complex.

Keywords: Teacher Identity; Undergraduate Nursing, Nurse, Teacher.

LISTA DE SIGLAS

ABEn – Associação Brasileira de Enfermagem

ANED – Associação Nacional de Enfermeiras Diplomadas

ANEDB – Associação Nacional de Enfermeiras Diplomadas Brasileiras

ABED – Associação Brasileira de Enfermeiras Diplomadas

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

CNE – Conselho Nacional de Educação

COFEN – Conselho Federal de Enfermagem

COREN – Conselho Regional de Enfermagem

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EEAN – Escola de Enfermagem Anna Nery

EUA – Estados Unidos da America

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

REBEn – Revista Brasileira de Enfermagem

SENADEn – Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UMESP – Universidade Metodista de São Paulo

USP – Universidade de São Paulo

UTI – Unidade de Terapia Intensiva

VPR – Vanguarda Popular Revolucionária

LISTA DE QUADROS E GRÁFICO

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos do estudo exploratório	62
Quadro 2 – Características do enfermeiro	70
Quadro 3 – Características do professor	74
Quadro 4 – Características comuns entre enfermeiro e professor	76
Quadro 5 – Questões norteadoras da entrevista justificadas	80
Quadro 6 – Perfil dos sujeitos da pesquisa principal	85
 Gráfico 1 – Hierarquização das competências para a docência.....	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
INFÂNCIA E FORMAÇÃO ESCOLAR: UMA TRAJETÓRIA	16
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	17
EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA.....	19
ESTRUTURA DA PESQUISA E O CONTEÚDO DOS CAPÍTULOS.....	22
CAPÍTULO I ENFERMEIROS PROFESSORES: A FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO E OS SABERES DOCENTES	24
1.2 BREVE RELATO DO CONTEXTO HISTÓRICO DA ENFERMAGEM NO BRASIL	25
1.2.1 Notas sobre o Surgimento da Enfermagem como Profissão.....	26
1.2.2 A Questão da Educação na Enfermagem	34
1.2.3 Regulamentação da Profissão de Enfermagem no Brasil	38
1.2.4 Papel da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) na Articulação Educação – Enfermagem.....	39
1.2.5 Perfil Esperado do Egresso.....	41
1.3 TORNAR-SE PROFESSOR: PROCESSOS IDENTITÁRIOS	44
1.3.1 Identidade Profissional Docente.....	44
1.3.2 Saberes Docentes	48
1.3.3 A Relação dos Professores com seus Próprios Saberes	51
1.3.4 Construção da Carreira Docente.....	53
CAPÍTULO II – A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	57
2.1 TIPO DE PESQUISA.....	57
2.2 CENÁRIO	58
2.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA	59
2.4 ESTUDO EXPLORATÓRIO	60
2.4.1 Perfil das Participantes do Estudo Exploratório.....	61
2.5 ANÁLISE DOS DADOS DO ESTUDO EXPLORATÓRIO: PRIMEIRAS PERCEPÇÕES	63
2.5.1 Inserção na Docência: Tornar-se Professor	64
2.5.2 Prática Docente: Organização e Preparo das Atividades.....	66

2.5.3 Saberes e Significados.....	68
2.5.4 Formação: a Importância de se Fazer Curso na área Pedagógica	77
2.6 CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO FINAL	79
2.7 A PESQUISA PRINCIPAL.....	79
2.7.1 Procedimentos da Análise dos Dados.....	82
2.7.2 Perfil dos Entrevistados.....	83

CAPÍTULO III - AS VOZES DOS PROFESSORES DA GRADUAÇÃO 87

3.1 INSERÇÃO NA DOCÊNCIA: TORNAR-SE PROFESSOR, ESCOLHAS DIFICULDADES E INFLUÊNCIAS	88
3.2 PRÁTICA DOCENTE: PERCEPÇÃO E CRÍTICA SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE.....	92
3.3 SABERES E SIGNIFICADOS: ARTICULAÇÃO ENTRE DOCÊNCIA E ENFERMAGEM.....	98
3.4 FORMAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DE FAZER CURSOS NA ÁREA PEDAGÓGICA	103
3.5 MOTIVAÇÃO: PORQUE SER PROFESSOR DE ENFERMAGEM	108

CONSIDERAÇÕES FINAIS 120

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 130

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO	138
APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA	140
APÊNDICE 3 – PLANILHA COM AS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO (PRIMEIRA ETAPA DO ESTUDO).....	141
APÊNDICE 4 A– TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA PROFESSORA Nº1 (ESTUDO EXPLORATÓRIO)	146
APÊNDICE 4 B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA PROFESSORA Nº5 (ESTUDO EXPLORATÓRIO)	149
APÊNDICE 5 – QUESTIONÁRIO DO PERFIL (PESQUISA PRINCIPAL)	152
APÊNDICE 6 – QUESTÕES NORTEADORAS (PESQUISA PRINCIPAL).....	153
APÊNDICE 7 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	154
ANEXO 1 – PARECER DE APROVAÇÃO DO CEP	156

INTRODUÇÃO

*O dia que eu não puder mais fazer Enfermagem, o dia
que eu não puder mais dar aula, eu meio que morri,
porque é o que eu sei fazer, é o que eu gosto de fazer,
e eu só faço aquilo que eu acredito!*

Professor 5

A Enfermagem, como profissão, tem se aperfeiçoado, por meio de estudos e pesquisas, para a formação de um corpo teórico próprio que a evidencie e a projete como ciência. As pesquisas e os campos de atuação na Enfermagem têm crescido substancialmente nos últimos anos, abrindo perspectivas de conhecimento em múltiplas direções e espaços. Segundo Erdmann et al (2009), para que a Enfermagem ganhe visibilidade profissional, necessita desenvolver a articulação de competências com evidências a nível técnico, científico e relacional, convergindo, assim, para a representação social da profissão. Esse status profissional constrói-se a partir das atitudes individuais que formam o coletivo e que, por sua vez, se refletem na ampliação das intervenções sociais, mais expressivamente, na ocupação de espaços que deem margem e reconhecimento à Enfermagem como protagonista de um novo saber e fazer.

A Enfermagem figura entre as dez mais promissoras profissões de ajuda para atender aos desafios que estão postos para este século. Ao refletir sobre o trabalho em saúde, percebe-se sua singularidade de se produzir em ato e na relação com o outro, pois, qualquer que seja a abordagem com o usuário, haverá sempre relações mediatizadas por uma pessoa atuando sobre e junto à outra (LIMA et al 2005).

Assim sendo, emerge a reflexão sobre a qualidade profissional do enfermeiro que está sendo formado, e sobre a identidade daquele que o forma. Tradicionalmente, a literatura aponta que os docentes enfermeiros tendem a valorizar aspectos centrados nas características mais técnicas, sem, contudo, preocuparem-se com questões relativas aos aspectos didático-pedagógicos e relacionais, muito embora, os Cursos de Graduação em Enfermagem estejam repensando seu modelo de formação, desde as últimas décadas do século vinte;

colocando em evidência a atual situação do mercado de trabalho em saúde e as competências mínimas necessárias a esse profissional.

Para Bagnato e Monteiro (2006), o processo de reformulação do modelo de formação de enfermeiros tem expressado um sentido de transformação da realidade na saúde do país. Portanto, esse novo modelo deve prever práticas pedagógicas enriquecedoras do ensino-aprendizagem, para que o estudante compreenda, criticamente e de forma contextualizada, as particularidades e a complexidade que envolve a prática que exercerá profissionalmente.

Assim, pode-se compreender que a formação de enfermeiros constitui um processo que implica uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as finalidades do serviço de saúde e como se dá sua operacionalização, para que, dentro de bases concretas e conscientes, os alunos possam estabelecer a necessária compreensão e interação entre teoria e prática, ensino e trabalho.

A prática reflexiva entre enfermeiros docentes, à semelhança do que ocorre em outras áreas profissionais, também tem merecido muitas discussões e algumas pesquisas nesse meio, principalmente pela constatação da necessidade de reflexões filosóficas e reencaminhamentos didático-metodológicos que venham atender às expectativas da cultura pedagógica postulada para o novo milênio (BAGNATO e MONTEIRO, 2006).

As pesquisas sobre formação e profissão docente apontam a necessidade da compreensão da prática pedagógica do professor, tido como mobilizador de saberes profissionais, que, em sua trajetória docente, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos (NUNES, 2001). A discussão sobre o tema surge, sobretudo, nas décadas de 1980 e 1990. Entre alguns dos motivos que contribuíram para isso, está o movimento de profissionalização do ensino visando garantir a legitimidade da profissão (TARDIF, 2000).

Tratar sobre a formação desses profissionais implica discutir sobre como estes encaram o ensino, e refletir sobre o que significa ser professor dentro do contexto da saúde. As novas demandas para o ensino e aprendizagem na área de Enfermagem apontam para uma perspectiva interdisciplinar de diálogo com outras áreas de conhecimento, o que requer o desenvolvimento de uma nova prática educativa em

Enfermagem, e, nesse sentido, pensar a identidade do enfermeiro docente é fundamental.

Diante do processo de desvalorização profissional do professor, e da eventual crise que parece ser evidente nos dias atuais, afirmar a identidade profissional do enfermeiro docente pode contribuir para mudar este quadro, e buscar melhores condições de trabalho para essa categoria.

A identidade de uma profissão evolui ao longo da história e da vida, e vai construindo-se através de escolhas que, em qualquer momento, atribuem novos significados. A identidade profissional do enfermeiro professor é o produto de um longo processo histórico que, dentre outros fatores, sofre uma enorme influência dos vários contextos sociais. A esse respeito, Pimenta (1999) define que a identidade profissional:

[...] se constrói a partir da significação social da profissão [...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos (p.07).

Após essas colocações, apresento, a seguir, um pouco de minha história de vida e trajetória formativa que, a meu ver, traçam o caminho que me levaram a escolha da profissão e a realizar esse estudo.

Infância e formação escolar: uma trajetória

Lembro-me que, desde criança, quando ia com meus pais fazer visita a vizinhos doentes, ou ajudar no preparo do corpo, tanto de crianças, quanto de adultos, eu ficava muito tocada, muito triste às vezes, mas também sentia uma sensação boa quando podia ajudar em alguma coisa, como buscar uma água ou fazer coisas simples que estivessem ao meu alcance.

No final da década de 1960 e início dos anos de 1970, ainda morriam muitas crianças e idosos de desnutrição e doenças parasitárias no local em que morávamos. O Vale do Ribeira era, e ainda é, a região mais pobre do Estado de São Paulo. Foi vivenciando esses acontecimentos que aprendi a minha primeira lição de vida: perceber o mundo na relação com o outro, no auxílio mútuo, no cuidar de si e do próximo e perceber a importância dessas pessoas que permeiam nossa vida.

Em 1969, Registro, cidade em que eu morava no Vale do Ribeira, foi tomada pelo exército que procurava pelo Capitão Carlos Lamarca, desertor do exército brasileiro, que se rebelou e tornou-se o líder da Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), grupo de guerrilheiros que lutavam contra a ditadura militar, que se instalou no nosso país em 1964. Eram tempos difíceis, de muita opressão contra o povo e repressão a qualquer grupo que estivesse reunido, principalmente em locais públicos como a praça ou o pátio da igreja. Foi em meio a todos esses acontecimentos e tanques de guerra do exército rodando pela cidade que eu comecei o meu primeiro ano escolar em uma escola pública estadual, lá permanecendo até o 4º ano, que corresponde agora ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Em 1973, comecei o ginásio, que corresponde atualmente ao segundo ciclo do Ensino Fundamental, com a cidade um pouco mais calma, pois o exército havia se retirado e o Capitão Lamarca sido encontrado e morto na Bahia, mas Registro ainda mantinha resquício dos militares, com muita repressão aos jovens e suas atividades que, na maioria das vezes, não tinha vínculo algum à ideologia política.

O colegial, atualmente denominado Ensino Médio, fiz na cidade de São Paulo, ao mesmo tempo em que comecei a trabalhar em um laboratório onde se realizavam provas de função pulmonar. Tinha 16 anos e foi nessa época, em que trabalhava oito horas por dia e estudava à noite, que fiz a escolha da minha profissão. Decidi que seria enfermeira.

Formação profissional

Comecei, então, a pensar no futuro e a traçar planos de como iria fazer para alcançar meu objetivo de ser enfermeira. Resolvi fazer primeiro o curso de auxiliar

de Enfermagem, pois teria um salário melhor para me sustentar durante a faculdade, além do que, esse curso me daria experiência prática. Em 1979, entrei para a Escola de Auxiliar de Enfermagem do Hospital Matarazzo. Nesta época, o curso para auxiliares era de dois anos e o concluí no final de 1980.

Em 1981, em meio às constantes crises econômicas vividas em nosso país, entrei para a Faculdade de Enfermagem e Obstetrícia de Guarulhos, a atual Universidade de Guarulhos, e concluí o curso em dezembro de 1984. Em 1985, fiz especialização em Enfermagem Médico-cirúrgica na Faculdade Zona Leste.

Durante todo o período da faculdade, trabalhei como auxiliar de Enfermagem na UTI do Hospital Nove de Julho e, assim que terminei a graduação, fui convidada a fazer a seleção para enfermeiros desse mesmo hospital. Trabalhei lá como enfermeira por três anos.

No início de 1988, ajudei na implantação da Unidade de Terapia Intensiva- UTI de Cirurgia Cardíaca do Hospital Umberto I, na qual trabalhei por quase três anos. Esse trabalho teve grande importância em minha carreira profissional, pois o contexto da época apresentava desafios para uma jovem enfermeira, como improvisação de materiais e equipamentos, fazendo com que toda a equipe de Enfermagem deste setor utilizasse a criatividade para realizar movimentos na tentativa de driblar as adversidades. E foi nesse ano, em meio a todos esses acontecimentos, que nasceu meu primeiro filho.

Após o nascimento da minha filha, em 1990, resolvi parar de trabalhar por um tempo para me dedicar à criação deles. Pedro estava com menos de dois anos e Julia acabara de chegar. Após pouco mais de um ano, nasceu meu terceiro filho, Arthur. Por quatro anos, dediquei-me exclusivamente ao casamento e aos meus filhos. A partir de então, resolvi que já estava na hora de retornar à vida profissional. Então, dei início à maratona de seleções pelos hospitais da Zona Sul de São Paulo.

Comecei a trabalhar no Hospital Albert Einstein no início do ano de 1994 e, no ano seguinte, fiz o Curso de Pós-graduação em Oncologia na Faculdade Albert Einstein, pois estava atuando neste setor e sentia necessidade de saber mais sobre o assunto. Trabalhar na oncologia por quase sete anos foi uma experiência enriquecedora, tanto para minha vida profissional quanto para a vida pessoal. Lá,

vivi momentos únicos e muito marcantes com a equipe de Enfermagem e fiz grandes amigos dos quais me lembro com apreço e saudade.

Exercício da Docência

Após sair do hospital no final de 1999, resolvi partir para novas experiências. A Docência era uma ideia que eu vinha amadurecendo havia algum tempo e, em 2000, fui convidada a dar aulas no Curso Técnico de Enfermagem da Escola CIEP. Apenas com a experiência profissional e sem nenhum preparo didático, encarei o desafio. Treinei em casa, sozinha, minhas aulas, e creio que superei minhas expectativas, pois fui convidada para ser paraninfa da turma. Gostei muito da experiência de ser professora e resolvi que, após dois anos dando aulas para o curso técnico, estava pronta para dar aulas em uma graduação.

Em 2002, comecei a lecionar no Curso de Enfermagem do Centro Universitário Adventista de São Paulo – UNASP, onde estou até hoje. Esse, realmente, foi meu maior desafio profissional, pois ajudar na formação de profissionais, com bom conhecimento teórico-prático e com reflexões críticas sobre o processo de trabalho em saúde, exige além dos conhecimentos técnicos. É necessário afinar o discurso à prática e desenvolver métodos para envolver o aluno e fazer com que ele compreenda a importância de sua responsabilidade técnica e social. Então, percebi a necessidade de fazer Pós-graduação em Didática do Ensino Superior. Fiz o curso no mesmo Centro Universitário em que trabalho, entre 2003 e 2004.

De acordo com Waldow (2005), o papel desempenhado pelo professor de Enfermagem no desenvolvimento da prática profissional é um dos elementos que contribui de forma marcante para que ocorra um aprendizado eficiente. A autora define como “professor modelo” aquele que, com suas ações de enfermeiro ao prestar assistência ao paciente, serve de exemplo de desempenho profissional para o estudante, pois o enfermeiro é a pessoa chave no processo ensino-aprendizagem em seu campo de atuação.

Um dos processos de trabalho do enfermeiro é o educar dentro do contexto da saúde, como se pode constatar pelas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Enfermagem (BRASIL, 2001). O que se observa na prática é que

este processo acaba sendo um campo do saber pouco explorado na área da saúde pelos enfermeiros docentes. Talvez isto ocorra pela grande demanda do serviço de Enfermagem dentro da prática curativa, fazendo com que se dê prioridade à assistência e não ao ensino. Outro dentre os motivos para esse distanciamento do processo de educar deve-se ao fato de, durante a graduação, não termos disciplinas pedagógicas, não aprendermos a didática do ensino. Somos formados bacharéis em uma área técnica e migramos para a Docência apenas com nossas experiências do trabalho em saúde e com o que aprendemos com nossos professores durante a graduação e pós-graduação.

Refletindo sobre essa etapa da minha trajetória profissional e após a leitura do texto de Pimenta e Anastasiou (2005), nota-se o quanto professores, vindos das diversas áreas do conhecimento, não refletem sobre o que é *ser docente* e acabam por utilizar, como referencial teórico para as atividades acadêmicas, o conhecimento prático, o aprendizado por meio de erros e acertos, das experiências e valores individuais construídos no coletivo das interações interpessoais para delimitarem o objetivo e escolherem seus caminhos.

Durante várias reuniões e discussões com o grupo de professores de Enfermagem, foram surgindo questões que me fizeram pensar como nossa prática docente está profundamente ligada à nossa formação profissional, o que leva os professores a lecionarem cada qual à sua maneira. Isso não é uma crítica negativa, pois, particularmente, não acho que tenhamos que ser “robotizados” e fazer tudo da mesma forma, mas como saber se estamos trilhando o caminho certo? Como não nos restringirmos unicamente à transmissão do conteúdo? Como, então, contribuir para a formação de alunos reflexivos e atuantes na prática da Enfermagem que não se restringe somente à curativa, mas sim, uma prática transformadora social?

Em meio a esses questionamentos, como professora e pesquisadora do Curso de Enfermagem, sinto a necessidade de compreender como se constitui a identidade docente de enfermeiros que, na maioria das vezes, não tiveram um preparo formal para a atuação em sala de aula.

Decidi, então, ingressar no Mestrado em Educação, tendo como meu objeto de pesquisa a constituição da identidade docente do enfermeiro atuante no Curso Superior de Enfermagem. Considero essa reflexão extremamente importante, pois é

através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam.

O arcabouço teórico desta pesquisa, considerando que ela pretende analisar a constituição da identidade docente, está pautado, no âmbito internacional, em Claude Dubar e sua teoria sobre a identidade profissional, em Maurice Tardif e seu trabalho acerca dos saberes docentes, e, no âmbito nacional, em Vera Placco e seus estudos sobre a identidade docente.

As identidades profissionais, de acordo com Dubar (2005), não são estáticas, evoluem permanentemente, com a história e a vida. Vão sendo construídas através de escolhas, mais ou menos conscientes, que lhe conferem orientações e significações, sendo “o resultado ao mesmo tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que constroem os indivíduos.” (p 107).

No que se refere aos saberes docentes, Tardif (2011) o justifica como um saber, antes de tudo, de natureza social, que, segundo ele, “[...] nada mais é do que o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade e, educação é o conjunto dos processos de formação e aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes” (p.31), deixando claro que o corpo docente será chamado, de uma forma ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem.

Já em relação à construção da identidade docente, Placco (2006) afirma que ela passa por um processo de reflexão crítica do educador sobre sua ação pedagógica e as relações desta com os fenômenos culturais, econômicos e políticos; reflexão que, por sua vez, deve levá-lo a uma mudança em seu posicionamento e desempenho, em direção à construção de um novo conhecimento. Somente a consciência dessas relações permite o redirecionamento da percepção sobre a realidade, sobre nós mesmos e o outro, e uma consciência crítica sobre prática docente.

Vale ressaltar alguns autores que também possibilitaram a fundamentação teórica da pesquisa, como Nóvoa (2006), que discorre sobre a formação dos educadores, Masetto (2003), com suas contribuições sobre competências pedagógicas e o processo ensino-aprendizagem; e autores que tratam mais

especificamente do trabalho do enfermeiro, como Merhy (2002) e Lima (2001), percorrendo sobre o trabalho vivo e o cotidiano do cuidado em saúde.

A partir dessas reflexões, a presente pesquisa teve o objetivo de analisar os processos de constituição da identidade profissional de enfermeiros docentes de Cursos de Graduação em Enfermagem. Para tanto, apresenta-se as seguintes questões norteadoras:

- Como profissionais enfermeiros, formados em uma área predominantemente técnica, se tornam docentes?
- Como essa dupla identidade, enfermeiro e docente, é articulada na sala de aula? Ou seja, o que significa ser enfermeiro e ser professor para esses profissionais?
- Quais motivos que os levaram para a Docência e como se prepararam para esse trabalho?
- Na ausência de um saber formal, propriamente pedagógico, que conhecimentos, ou experiências, são acessados para dar aula?
- Qual o significado dado por eles à sua carreira docente?

Estrutura da pesquisa e o conteúdo dos capítulos

Esta pesquisa, em acordo com as considerações descritas, apresenta a seguinte estrutura:

O primeiro capítulo aborda a profissionalização da Enfermagem e sua formação, por meio de uma breve contextualização histórica da Enfermagem no Brasil, trazendo sinteticamente alguns dos principais elementos para pensar o trabalho docente da Enfermagem. Apresenta também considerações sobre as teorias de identidade profissional, os saberes docentes e a construção da carreira profissional, utilizando, sobretudo, como referência os estudos de Maurice Tardif, Claude Dubar e Vera Placco.

O segundo capítulo apresenta o percurso metodológico do trabalho, concepções da pesquisa, definição e justificativa do instrumento de coleta de dados,

eixos norteadores da escolha dos sujeitos, assim como a opção pela metodologia de análise de conteúdo, tanto do estudo exploratório quanto da pesquisa principal, bem como as percepções da pesquisadora durante o trajeto da pesquisa. Apresenta-se, também, o perfil dos sujeitos pesquisados nos dois estudos e as primeiras aproximações avaliativas do conteúdo do estudo exploratório. Para a análise de conteúdo, foram utilizados como referência os textos de Bardin (2011) e Franco (2008), buscando suporte para a análise dos dados.

O terceiro capítulo apresenta a análise feita do conteúdo das entrevistas realizadas com os professores na pesquisa principal, fazendo uma aproximação com os componentes constituintes da identidade docente e os sentidos dados para seu trabalho como professor de graduação em Enfermagem. Para tanto, faz-se um diálogo entre os achados das entrevistas e as teorias dos autores estudados, permitindo a discussão e formulação de conclusões que futuramente possam abrir caminhos para novos estudos.

Nas considerações finais retomam-se pontos principais da trajetória percorrida no trabalho, bem como as reflexões críticas sobre os principais achados na pesquisa.

Cabe ressaltar que, embora, seja este um assunto muito discutido pela literatura, ele está longe de ser esgotado. Espera-se, com essa pesquisa, poder apontar aspectos que se mostraram primordiais à identidade profissional dos docentes entrevistados, e contribuir com debates acadêmicos e institucionais sobre o assunto.

CAPÍTULO I - ENFERMEIROS PROFESSORES: A FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO E OS SABERES DOCENTES

Ser enfermeira e ser professora, já estava escrito nas estrelas pra mim há muito tempo. Foi só uma questão de encontrar o caminho e me encontrar nesse processo.

Sem nenhum constrangimento e muito menos bajulação, ser enfermeira e ser professora para mim é o suficiente, me sinto realizada!

Professora 7

Atualmente, no Brasil, existem inúmeras instituições, muito diferentes entre si, que são o cenário de atuação dos professores do Ensino Superior de Enfermagem. Segundo dados do MEC/Inep/Deas (2010), o número de Cursos de Graduação em Enfermagem teve um aumento de 645% de 1991 a 2010, chegando à quase 700 cursos atualmente. Desses, 86% são de escolas privadas, e os 14% restantes de escolas públicas, e outro dado, também muito importante, é que desse total de escolas, 43% estão na região sudeste do Brasil, e em sua maioria (37%) no Estado de São Paulo.

É possível observar que a expansão desses cursos, em consequência do aumento do número de vagas no mercado de trabalho e também de uma política neoliberal, vêm exigindo novos saberes que, por sua vez, exigem novos perfis para os profissionais, o que implica em mudanças na natureza e no processo de trabalho, além de indicar a necessidade de maior embasamento educacional dos trabalhadores (ERDMANN et al, 2011).

A área da educação em Enfermagem no Brasil, ao longo de sua existência, vem passando por transformações frente às exigências de seu papel na formação de recursos humanos, com perfil adequado às necessidades de saúde da população. Somente esses fatos já bastariam para determinar diferenças importantes no perfil dos enfermeiros docentes, mas existem outras variáveis, igualmente importantes, como o tempo de magistério, se trabalha em mais de uma

escola, a carga horária dedicada ao trabalho, além das características próprias da instituição e do curso, como por exemplo, se é pública ou privada, curso integral ou meio período, noturno ou diurno. Então, quem é esse professor? Como se forma sua identidade profissional? Essas são indagações que permeiam as reflexões neste capítulo.

A ideia da constituição da identidade docente está ligada diretamente à história das relações formais e informais que permeiam a educação e as práticas da Enfermagem. Para que se possa entender o presente dessa profissão, tida como a mais importante profissão do cuidar, é preciso buscar no passado como se alicerçou e desenvolveu até os dias de hoje, enfocando especialmente o período a partir da profissionalização da Enfermagem no Brasil.

1.2 Breve relato do contexto histórico da Enfermagem no Brasil

A história da Enfermagem faz parte do currículo mínimo do Curso de Graduação desde a década de 1920, época em que se inicia a Enfermagem Moderna no país até os dias de hoje. É uma das poucas disciplinas que sobrevivem há mais de 90 anos às várias mudanças efetuadas no currículo do Curso de Enfermagem e, segundo Barreira et al (1997), isto provavelmente se dá devido à ser um dos instrumentos da formação da identidade docente do enfermeiro professor.

Segundo esta mesma autora, nem as drásticas mudanças impostas pela Reforma Universitária às Escolas de Enfermagem, nem o advento do Mestrado, ambos no início da década de 1970, alteraram o ensino da história da Enfermagem que, de modo geral, “permaneceu livresco, centrado em vultos e eventos marcantes, pouco crítico, além de distanciado da realidade brasileira” (p.87).

Ao estudarmos a trajetória da Enfermagem brasileira, temos que considerar os diversos momentos vividos pelo povo em consequência de jogos de forças políticas, ideológicas e econômicas, que também interferiram na organização sanitária de cada época. Essas organizações não se estruturaram apenas para atender as necessidades da população, mas sim, foram resultados das divergências dos vários grupos sociais que formavam o sistema produtivo.

Segundo Barreira (1999), também é muito importante compreendermos que a Enfermagem, enquanto prática social está condicionada pelo contexto onde atua, porém, ela também exerce grande influência na sociedade em que se insere e, além disso, sobre os determinantes históricos, recorta-se a ação coletiva de homens e mulheres, pessoas que ocupam posições estratégicas em dado momento ou situação, e conclui dizendo que:

A aceitação de que o indivíduo só pode atuar dentro das condições determinadas pela organização econômica da sociedade e pelo poder político, não elimina a força de certas personalidades nem a imprevisibilidade das opções individuais. Assim, é preciso reconhecer que na história da Enfermagem (no passado e no presente) ressaltam figuras que, por sua atuação, se constituem em marcos referenciais (p.90).

Vale lembrar que a Enfermagem, desde sua origem, é uma profissão dominada pelas mulheres e com grande implicação social, pois mostra seu lugar na hierarquia de prestígio das profissões. Como serviço, a Enfermagem foi criada para dar sustentação aos serviços de saúde e para garantir a produção da força de trabalho (BARREIRA, 1999).

1.2.1 Notas sobre o surgimento da Enfermagem como profissão

Os projetos de saúde pública, assim como os condicionantes econômicos, políticos e sociais existentes no início do século XX foram determinantes para o surgimento da Enfermagem Moderna brasileira alicerçada na assistência hospitalar. Em 1922, foi criada a Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública que, em 1931, passou a ser chamada Escola de Enfermeiras Dona Anna Nery¹, vinculada, a partir de 1946, à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ),

¹Anna Justina Ferreira Nery (*13/12/1814 +20/05/1880), com autorização especial do Presidente da Província, contribuiu na assistência aos feridos em 1865 na guerra em que o Brasil lutou contra o Paraguai. Foi considerada a “Mãe dos Brasileiros”, tornando-se um símbolo nacional da profissão de Enfermagem. Foi condecorada com as medalhas de prata humanitária e da campanha e recebeu do imperador uma pensão vitalícia, com a qual educou quatro órfãos que recolhera no Paraguai. Seu retrato de corpo inteiro, obra de Vítor Meireles, figura em lugar de honra no paço municipal de Salvador.

então na época Universidade do Brasil. A maioria dos relatos históricos da Enfermagem brasileira aponta como um determinante básico de constituição da Enfermagem Moderna, as grandes epidemias e a necessidade de trabalhadores especializados para o combate às doenças infectocontagiosas, que estariam ameaçando o comércio do Brasil com os países importadores nas primeiras décadas do século XX. A partir da criação desta escola e da formação das primeiras enfermeiras diplomadas, efetivamente se inicia a profissionalização desta prática social no Brasil (GALLEGUILLLOS, 2001).

Nessa perspectiva, sua atuação visava predominantemente o âmbito da saúde pública, compreendida como as práticas de saúde preventivas e de atenção primária, realizadas fora do campo hospitalar. Contudo, os registros históricos da Escola de Enfermagem Anna Nery reforçam a interpretação de que a Enfermagem brasileira não priorizou a saúde pública, ao contrário do que dizem as versões históricas predominantes.

Os registros desses programas confirmam que a formação das enfermeiras, desde a sua origem, esteve centrada no espaço hospitalar e no estudo sistemático de doenças. As enfermeiras não eram, portanto, preparadas para atuarem no campo da saúde pública, na atenção primária e na prevenção, mas sim, para serem coadjuvantes da prática médica hospitalar que privilegiava uma ação curativa (RIZZOTTO, 1999).

O marco inicial da Enfermagem Moderna brasileira é em 1922, ano em que foi criada a Escola de Enfermagem Anna Nery (EEAN) pelo Diretor do Departamento Nacional de Saúde Pública - Carlos Chagas, tendo como modelo o sistema *nightingaleano*², que se originara nos hospitais europeus e se desenvolvera nos hospitais americanos. No Brasil, no entanto, a proposta da escola tinha o objetivo de formar profissionais que deveriam atuar na saúde pública como agentes de educação em saúde (RIZZOTTO, 1999).

²*Sistema Nightingaleano*, é uma concepção conjugada nos três elementos - sistema de princípios, modelo de ensino e arte de cuidar. Caracterizava-se pelo ensino da Enfermagem vinculado ao âmbito hospitalar e valorizava a experiência prática. Esse modelo serviu na medida certa à justificação da Enfermagem como profissão de prática científica. Oficialmente a primeira escola de Enfermagem a adaptar e utilizar o modelo *nightingaleano* no Brasil foi a Escola de Enfermagem Ana Néri, em 1923.

Nesse período, a sociedade brasileira passava por profundas transformações, de modo que alguns acontecimentos contribuíram particularmente para isso. No campo político, destacam-se a Proclamação da República em 1889, a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a chamada Revolução de 1930; no campo econômico, a crise do ciclo cafeeiro e a aceleração do processo industrial; no campo social, a urbanização, a imigração e os movimentos sociais e, no campo cultural, a Semana da Arte Moderna em 1922.

Merhy (1992) afirma que a saúde pública também teve a sua “semana da arte moderna” na década de 20, que marcaria as décadas seguintes pelas questões herdadas desse período.

No campo da saúde, outra ordem de pressão foi se constituindo no decorrer da primeira república. A formação de cidades com outra característica que não a simples extensão da vida rural; o processo de industrialização/imigração e a consequente aglomeração de pessoas em precárias condições de vida eram fatores que facilitavam a proliferação de doenças infectocontagiosas, agravando o péssimo quadro de saúde já existente. As epidemias, que não eram novidade, mas que nessa conjuntura ganhavam outra dimensão impunham medidas urgentes por parte do Estado, contribuindo para que, no início da república, a saúde pública aparecesse como preocupação do governo, não só para reverter à péssima imagem que o Brasil estava produzindo no exterior em decorrência de problemas dessa natureza, mas porque a “nova ordem republicana”, baseada nos princípios liberais, embora politicamente excludente, defendia a universalização de certos serviços públicos, como a saúde e a educação (MERHY, 1992).

Na tentativa de resolver os problemas de saúde, agravados no início do período republicano, dentre outras medidas, o governo criou o Conselho de Saúde Pública em 1890; regulamentou o Laboratório de Bacteriologia em 1892; criou o Instituto Sanitário Federal em 1894; a Diretoria Geral de Saúde Pública em 1897; o Instituto Soroterápico Municipal em 1900; a notificação compulsória das doenças consideradas transmissíveis em 1902 e, em 1904, instituiu a obrigatoriedade da vacina contra a varíola (COSTA, 1986).

No entanto, essas medidas não tiveram o efeito esperado. Segundo essa mesma autora, foi somente a partir de 1903, quando Oswaldo Cruz assumiu a Direção Geral da Saúde Pública, que algumas práticas eficazes foram

implementadas. Durante esse período (1903-1908), praticamente erradicou-se a febre amarela - que só voltou a ter novo surto em 1928 -; diminuiu a mortalidade pela peste e acabou a epidemia da varíola, através do controle sanitário, da realização de campanhas de vacinação e do método de controle de vetores (COSTA, 1986).

O modelo utilizado nas práticas sanitárias era o campanhista/policial no qual a população era obrigada a se submeter a essas práticas que se baseavam na redução da desordem urbana, no combate às doenças epidêmicas, na limitação do desregramento moral, na higiene e no controle dos hábitos da sociedade; e que vigoraram até a segunda década do século XX, quando outras experiências começaram a surgir, cuja ênfase não era unicamente nas campanhas e no saneamento, mas em serviços ambulatoriais permanentes de combate às determinadas doenças.

O modelo que Carlos Chagas tentou implantar através da primeira reforma sanitária, no período de 1920 a 1926, baseava-se nas necessidades de unidades de saúde locais e permanentes, com a formação de uma equipe de profissionais que atuasse de forma sistemática junto à população. Nesse projeto para a saúde pública, a enfermeira-visitadora teria um papel fundamental a desempenhar como educadora sanitária, e foi com essa intenção, proclamada na ocasião, que se institucionalizou a Enfermagem Moderna no Brasil (RIZZOTTO, 1999).

O projeto da rede local permanente acabou não se consolidando enquanto modelo para a saúde pública brasileira, dando, então, lugar ao projeto sanitarista vertical permanente especializado, que organizava “os serviços por problemas específicos, verticalmente administrados, e que atuavam paralelamente utilizando-se de todos os instrumentos das campanhas e da educação sanitária da medicina curativa” (MERHY, 1992, p. 29), de tal forma que, o único campo fora dos hospitais, onde a Enfermagem teve algum desenvolvimento, fora nos programas de combate à tuberculose, onde a Fundação Rockefeller³, entidade norte-americana patrocinadora de ações em saúde, tinha particular interesse que fossem investidos recursos e ações de saúde.

³**Fundação Rockefeller** - é uma fundação criada em 1913 nos Estados Unidos da América, que define sua missão como sendo a de promover, no exterior, o estímulo à saúde pública, o ensino, a pesquisa e a filantropia. É caracterizada como associação beneficente e não-governamental, que utiliza recursos próprios para realizar suas ações em vários países do mundo, principalmente os subdesenvolvidos.

O projeto da rede local permanente - preconizado por alguns sanitaristas, dentre os quais, Carlos Chagas, que tinha como matriz o modelo norte-americano - não se firmou devido ao forte movimento nacionalista presente naquela década, que rechaçava qualquer interferência estrangeira em assuntos nacionais, principalmente a norte-americana.

Da mesma forma, a tentativa de substituir as brigadas de polícia sanitária que atuavam há mais de vinte anos de maneira impositiva e repressora, por profissionais que deveriam utilizar o convencimento e a educação sanitária como estratégia de mudança, não ocorreria de forma tranquila. Não somente a população rejeitou essa “nova abordagem” que recomendava alterações em seus padrões de comportamento, de higiene e moradia, como também, as próprias enfermeiras acabavam rapidamente desistindo de atuar nessa área, por sentirem que seu trabalho não levava à mudança nos hábitos, nem nas condições de saúde da população.

Rizzotto (1999), também nos fala que outro fator importante a se considerar neste contexto é a origem social das primeiras enfermeiras, que não favorecia a sua permanência no trabalho penoso e insalubre de visitadora sanitária. As primeiras enfermeiras brasileiras foram recrutadas na classe média e média alta, numa tentativa de reproduzir, no Brasil, o mito de Florence Nightingale⁴- nobre inglesa que fundou e difundiu a chamada Enfermagem Moderna. A exigência de diploma de Escola Normal, ou equivalente, para poder entrar na Escola de Enfermagem Anna Nery, por si só já restringia o acesso a uma determinada classe. Naquele período, era pouco comum a mulher estudar além da alfabetização, a não ser aquelas que pertenciam às elites sociais.

As novas experiências no campo da saúde pública, no início dos anos de 1920, incorporavam o novo paradigma de compreensão do processo saúde/doença, decorrente do avanço da biologia, da fisiologia, da anatomia-patológica, da microbiologia e da bacteriologia. Esse paradigma da medicina clínica, ao mesmo tempo em que exigia outro espaço para se desenvolver, o hospital, provocava um

⁴Florence Nightingale (*Florença, 12 de maio de 1820 *Londres, 13 de agosto de 1910) foi uma enfermeira britânica que ficou famosa por ser pioneira no tratamento a feridos de guerra, durante a Guerra da Crimeia. Sua contribuição na Enfermagem, foi a utilização do modelo biomédico, baseando-se na medicina praticada pelos médicos. Em 1860, lançou as bases da Enfermagem profissional com a criação da sua escola de Enfermagem no Hospital St Thomas, em Londres, a primeira escola secular de Enfermagem do mundo, agora parte do King's College de Londres.

abandono progressivo das medidas de caráter coletivo, privilegiando a assistência individual. Essa medicina clínica, de caráter individualista e curativo, exigia a formação de um maior número de pessoal de Enfermagem para compor a equipe de saúde hospitalar. A educação formal ministrada na Escola de Enfermagem Anna Nery, ao contrário do seu discurso, em concordância com essa tendência, não preparava profissionais para o trabalho em saúde pública; a ênfase era dada ao ensino organicista e individualista, baseado no modelo biomédico e centrado no espaço hospitalar, que tinha deixado de ser um depósito de marginalizados, que ali ficavam até morrer, para se transformar em centro de diagnóstico, tratamento, cura e pesquisa (PIRES, 1989).

A medicina, que havia se apropriado com exclusividade da milenar arte de curar, foi se legitimando socialmente como a profissão que detinha o saber e o poder dessa cura. Consequentemente, no novo hospital, essa profissão também se firmou como a verdadeira ciência da saúde; e os médicos, como os seus legítimos representantes. As outras profissões, que compõem a equipe de saúde, entre elas a Enfermagem, se tornariam auxiliares no processo de tratamento e cura, considerando que os médicos são por eles responsáveis, dominando o saber e tendo o poder de definir as diretrizes e o trabalho em saúde (PIRES, 1989).

Refletir sobre o modelo biomédico, predominante na área da saúde desde o início do século XX, remete à frequente discussão nos meios acadêmicos que vem questionando esse modelo cada vez mais, ao mesmo tempo em que são construídos novos paradigmas para a assistência à saúde no Brasil. Para tanto, é preciso enxergar que a Enfermagem brasileira, desde o seu nascimento, sempre esteve calcada no modelo hospitalocêntrico. Não se pode concluir, no entanto, que esse seja um modelo ruim ou rejeitável, mas para que possam ser desenvolvidos novos e mais adequados modelos assistenciais para a saúde dos brasileiros se faz necessário entender profundamente a história deste país.

A consolidação efetiva do modelo biomédico, que foi incorporado como paradigma para as profissões da saúde, ocorreu a partir do Relatório Flexner⁵, realizado pela Fundação Carnegie em 1910, nos Estados Unidos da América. Esse

⁵Em 1910, foi publicado o estudo *Medical Education in the United States and Canada – A Report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, que ficou conhecido como o **Relatório Flexner** (*Flexner Report*) e é considerado o grande responsável pela mais importante reforma das escolas médicas de todos os tempos nos Estados Unidos da América (EUA), com profundas implicações para a formação médica e a medicina mundial (PAGLIOSA E DA ROS, 2008).

relatório elaborou propostas elitizantes de organização da educação e da prática médica, até então, caótica. Dentre as propostas, destacam-se a duração mínima de quatro anos para os cursos; a introdução do ensino em laboratório, a expansão do ensino clínico em hospitais; a ênfase na pesquisa biológica, como forma de superar a era empírica do ensino médico; o estímulo à especialização médica e o controle do exercício profissional, pela categoria organizada, ou seja, a categoria médica controlava as outras profissões na área da saúde, com ênfase na medicina curativa e a concentração de recursos no espaço urbano/hospitalar (MENDES, 1984).

Essa concepção mecanicista da vida possibilitou um enorme avanço no conhecimento das estruturas do corpo, tanto no que se refere à forma (anatomia) quanto ao seu funcionamento (fisiologia). Esse reducionismo, no entanto, não se limitaria à compreensão dos seres vivos, mas expandiu-se e acabou sendo assimilado como visão de mundo (RIZZOTTO, 1999).

Se nos seres vivos as doenças correspondiam a uma falta ou excesso de excitação nos tecidos, na sociedade, as alterações também poderiam ser tratadas como distúrbios do padrão normal. Utilizava-se como ponto de referência para ambos os fenômenos os contrapontos patológico e normal, pois se acreditava que conhecendo os estados alterados se chegaria às leis que regem o padrão normal (p.11).

O desenvolvimento da medicina e das demais profissões da área da saúde se dá pela relação intrincada entre biologia e o método positivista, que influenciou radicalmente na compreensão e na forma de estudar e tratar o processo saúde/doença. A partir da assimilação desses princípios, mecanicistas e biologicista, o grande desenvolvimento subsequente, na área da saúde, foi a especialização. Com a necessidade de se conhecer detalhadamente cada sistema, cada órgão, cada membro do corpo, e considerando que não é possível ser especialista em tantas áreas, tornava-se necessário aos profissionais a especialização em uma ou duas delas, mesmo que isso “[...] inviabilizasse a compreensão do todo, mesmo quando essa totalidade fosse o próprio homem” (RIZZOTTO, 1999, p.12).

Seguindo essa tendência a Enfermagem foi progressivamente inclinando-se para a especialização, mas, como não era interessante que o profissional enfermeiro

se tornasse oneroso ao sistema, o que ocorreria se a especialização se desse em nível de pós-graduação, a pressão se fez sentir no processo de formação em nível de graduação, com um currículo que contemplasse um mínimo de formação em determinadas áreas de ponta, como UTI, hemodiálise, quimioterapia, radioterapia, etc. Segundo Rizzoto (1999) o resultado do que ela chamou de meia especialização é que:

Esse currículo ao mesmo tempo em que não qualifica o enfermeiro para um trabalho especializado, inviabiliza a sua formação generalista na Graduação, levando a uma falha na formação do enfermeiro como agente que intervém efetivamente no processo saúde/doença e na transformação da realidade de saúde das populações (p.12).

Na Enfermagem, cujo trabalho é realizado por uma equipe com diferentes graus de formação como enfermeiros, técnicos e auxiliares, mas com atribuições semelhantes no que se refere ao cuidado do paciente ou usuário; a versão dessa tecnificação deu-se na elaboração de procedimentos, normas e rotinas que buscam assegurar certa homogeneidade na assistência de Enfermagem, mesmo sendo desempenhado por pessoas com qualificações diferenciadas. Isso se materializou de tal forma no trabalho de Enfermagem que, por mais esforço que se faça para distinguir as diversas categorias que compõem a equipe de Enfermagem, a sociedade de um modo geral parece não perceber essa diferença. Além das pessoas não saberem que existe uma hierarquia dentro da equipe de Enfermagem, não conseguem perceber diferenças significativas, quando são atendidas pelos distintos membros da equipe, pois, denominam a todos de “enfermeiros (as)”, independente de serem auxiliares ou técnicos (BARREIRA, 1999).

Outro ponto importante levantado por Rizzoto (1999) e também por Barreira (1999), é que o pragmatismo da profissão faz com que exista certa resistência, por parte da maioria dos enfermeiros, em discutir questões teóricas que não tenham utilidade prática imediata. Dificilmente discutem-se concepções, conceitos, princípios e diretrizes que fundamentam, ou deveriam fundamentar, a prática profissional; partindo do pressuposto de que essas discussões não são relevantes para o exercício da profissão. Esse posicionamento parece ser o resultado da ausência do

exercício de reflexão teórica durante a sua formação e que se perpetua durante sua vida profissional, tanto na Enfermagem como na Docência.

Esses são os princípios teórico-metodológicos e ideológicos herdados das escolas de Enfermagem norte-americanas e enraizados na maioria das escolas brasileiras, apesar dos esforços empreendidos por muitos, no sentido da construção de outros referenciais para a educação e para a prática dessa profissão no Brasil. O compromisso a ser assumido pelas instituições de formação, pelos órgãos representativos e pelos profissionais da área deve ser o de conscientização e busca por um maior grau de autonomia do exercício profissional comprometido com a coletividade RIZZOTTO (1999).

1.2.2 A questão da educação na Enfermagem

Tomando-se como marco da educação na Enfermagem o primeiro programa de ensino oficial da Escola de Enfermagem Anna Nery (EEAN), é possível observar que praticamente não há diferenciação do *“Standart Curriculum for Schools of Nursing”* em vigor nos EUA desde 1917, evidenciando claramente a consonância com o modelo de formação centrado nos hospitais instituído naquele país. Embora a Escola Anna Nery tivesse um programa de ensino estabelecido por decreto do governo brasileiro em 1923, as disciplinas ministradas assumiram praticamente os mesmos nomes e compunham a mesma divisão do currículo americano. As poucas alterações que tinham sido feitas, na prática não foram seguidas (RIZZOTTO, 1999).

A Escola de Enfermagem Anna Nery, também denominada "Escola Padrão", teve seu programa de ensino utilizado como modelo para as demais escolas criadas posteriormente, reproduzindo de forma hegemônica o currículo norte-americano, direcionado para o trabalho de Enfermagem em instituições hospitalares, atendendo à medicina curativa. Em estudo realizado sobre o rol de disciplinas que compunham o ensino teórico do primeiro programa da EEAN, Rizzotto (1999) afirma que *"somente 11% das mesmas eram voltadas para a Saúde Pública"*. A prática nos campos de estágio era quase toda realizada em instituições hospitalares, à semelhança do que ocorre ainda hoje na maioria das escolas de Enfermagem.

O programa de ensino e as exigências feitas para a matrícula das candidatas caracterizaram o curso, desde o início, como de nível superior, sob total influência das tendências da educação de Enfermagem norte-americana. Algumas das restrições encontradas para a efetivação do curso como de nível superior foram a precária formação das mulheres brasileiras naquela época e o pouco acesso à educação; realidade distinta daquela encontrada nos Estados Unidos, e, portanto, responsável pelo lento desenvolvimento do ensino de Enfermagem nesses primeiros anos (GALLEGUILLLOS, 2001).

Segundo Rizzotto (1999), as primeiras professoras da Escola Anna Nery eram enfermeiras norte-americanas, patrocinadas pela Fundação Rockefeller para organizar o ensino de Enfermagem no Brasil; assim, permanecendo até 1931, quando então, Rachel Haddock Lobo assumiu a direção da escola, sendo a primeira diretora brasileira da Escola de Enfermeiras Anna Nery. Os conteúdos ministrados baseavam-se em bibliografia médica e em produções teóricas americanas, o que pode ser confirmado pela primeira diretora da Escola Anna Nery, Clara Louise Kieninger (1979) ao relatar que: “Não existiam livros de Enfermagem e todos tiveram que ser traduzidos” (p.1).

Com a estagnação das exportações de café e o desenvolvimento industrial no Brasil, o quadro social urbano começou a se diferenciar e uma sociedade de base industrial foi se consolidando progressivamente. O modo de produção e reprodução dessa nova estrutura econômica repercutia também nas práticas de saúde e na formação dos profissionais dessa área, que, após o controle das principais epidemias, passou a uma prática mais centrada nas necessidades do indivíduo doente.

Segundo Silva (2006), para dar conta dessa nova demanda prática, foi criado, em 1940, o Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, que foi o primeiro do gênero no país - atualmente considerado o maior complexo hospitalar da América Latina - cujo objetivo principal era servir de campo prático para os alunos de medicina, mas também abriu as suas portas para a aprendizagem de outras áreas da saúde; principalmente a Enfermagem. Então, enfermeiras formadas pela Escola de Enfermagem Anna Nery, foram convidadas para organizar o serviço de Enfermagem do hospital e também a Escola de Enfermagem.

A complexidade do Hospital das Clínicas de São Paulo, no que se refere às especialidades e a influência dos modelos administrativos, acabou por levar a divisão de trabalho para dentro do hospital e, no que se refere à Enfermagem, não foi diferente. Devido à grande demanda de serviços - não só em São Paulo, mas em todas as grandes capitais - e às poucas profissionais enfermeiras, surgiu a necessidade da criação de ajudantes para essas enfermeiras.

A ideia de se criar um curso para formação de auxiliares de Enfermagem, nasceu com Dona Laís Netto dos Reis, diretora da Escola de Enfermagem Anna Nery (1938-1950), sendo o primeiro curso iniciado em 1941 e oficializado em 1949. Esta ideia surgiu frente à demanda de enfermeiras para os hospitais surgidos na época, principalmente após a criação do Hospital das Clínicas de São Paulo. O curso para a formação de enfermeiras tinha a duração de 36 meses; o curso de auxiliares, 18 meses, então, atenderia mais rapidamente à necessidade hospitalar (FONTE, 2009).

Em 1942, o Decreto-Lei nº 10472/42 (BRASIL, 1974) reorganizou a Escola Profissional de Enfermeiros no Rio de Janeiro, que passou a se chamar Escola de Enfermeiros Alfredo Pinto, e concentrou sua atenção para a formação das enfermeiras auxiliares, que passariam a atuar nos serviços sanitários e assistenciais. (DANTAS e AGUILLAR, 1999).

Após o surgimento dessa nova categoria na Enfermagem, as enfermeiras, então, atuavam nas ações administrativas e de educação; e os cuidados direto aos pacientes, ou seja, os cuidados assistenciais ficavam a cargo das auxiliares sob a supervisão da enfermeira (BELLATO, PASTI E TAKEDA, 1997).

Seguindo o exemplo da Universidade de São Paulo, outras Universidades Federais começaram a criar seus respectivos Hospitais de Clínicas, que foram, assim, surgindo nas capitais e exigindo um maior número de profissionais de Enfermagem; emergindo também, então, a necessidade de criarem seus próprios cursos para a formação da auxiliar de enfermeira, para ajudar no atendimento ao doente hospitalizado, que se apresentava em números cada vez maiores. A Lei nº 775/49, que regulamentava a profissão, definia o currículo e, também, determinava as condições em que se deveria processar a preparação de enfermeiros e auxiliares;

nas quais, para ingressar ao curso, era exigido o diploma secundário para enfermeiros e primário para os auxiliares (BARTMANN, 1977).

Também foi a partir dessa lei que foi permitido o ingresso de homens na Enfermagem, revogando a barreira estabelecida pelo sistema *nightingaleano*, cuja exigência para o ingresso na Enfermagem, entre outras coisas, como conduta moral ilibada, era ser do sexo feminino. O ingresso masculino na Enfermagem aumentou a partir de 1968, quando as Escolas de Enfermagem foram vinculadas às Universidades (PEREIRA, 2008).

Na década de 60, fatos muito importantes contribuíram para o desenvolvimento da educação no País; dentre eles, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, da Educação Nacional. As Escolas de Enfermagem passaram a serem Escolas de Nível Superior, e o colegial, atualmente Ensino Médio, passou a ser pré-requisito para o ingresso. Para entrar no Curso de Auxiliar de Enfermagem, a exigência passou a ser a conclusão do ginásial, hoje denominado Ensino Fundamental. Também foram criadas escolas de nível médio que deram origem aos Cursos Técnicos de Enfermagem, de modo que, o primeiro foi criado pela Escola Anna Nery, e, a partir de então, a Enfermagem passou a ser constituída por três níveis profissionais: enfermeiro, técnico de Enfermagem e auxiliar de Enfermagem (SILVA, 2006).

A Reforma Universitária de 1968 determinou as transformações ocorridas na inserção das escolas de Enfermagem nas Universidades. Para formar o perfil da profissão, de acordo com os propósitos do governo e das enfermeiras norte-americanas, o ingresso no curso exigia pré-requisitos de caráter elitista e discriminatório na visão de Silva (2006), pois, no processo de implantação da Enfermagem *Nightingaleana* no Brasil - com o propósito de acabar com estigmas e derrubar barreiras e formar enfermeiras comprometidas com a profissão e que orientassem sua prática para a necessidade da comunidade, evidentemente de acordo com os interesses vigentes no sistema da época - as mulheres admitidas no curso deveriam ter condições de elevar a profissão junto à sociedade e, portanto, deveriam ter uma conduta moral irrepreensível e serem bem qualificadas.

1.2.3 Regulamentação da profissão de Enfermagem no Brasil

Na medida em que a Enfermagem foi crescendo e ganhando força no Brasil, percebeu-se a necessidade de fiscalização do exercício profissional dessa categoria. Em 12 de julho de 1973, o então, presidente da República, General Emílio Garrastazu Médici, sancionou a Lei nº 5.905/73, que criou o COFEN – Conselho Federal de Enfermagem e os demais Conselhos Regionais – COREN, dirigido pelos próprios inscritos que, formavam uma autarquia, vinculada ao Ministério do Trabalho e Previdência Social, instituindo assim, os órgãos disciplinadores do exercício profissional da Enfermagem em suas três esferas – enfermeiros, técnicos e auxiliares. Nessa época o Brasil vivia sob a ditadura militar que comandou o país por 20 anos, portanto, uma “lei sancionada nessa época”, certamente, espelhava o regime dominante. Como consequência, as atividades para a qual o COFEN foi criado eram bastante limitadas, transformando-o num órgão que apenas fiscalizava se o profissional estava registrado ou não, e se estava em dia com a anuidade, não havendo mecanismos legais que viabilizassem a defesa dos direitos profissionais da Enfermagem. Em cada estado existe um Conselho Regional, os quais estão subordinados ao Conselho Federal, que é sediado no Rio de Janeiro e com escritório Federal em Brasília (COREN-SP, 2012).

Em 25 de junho de 1986, a Enfermagem passou a ser regulamentada pela Lei nº 7498/86, sancionada pelo então presidente da República José Sarney, que estabeleceu as competências legais para cada profissional de saúde. Ao técnico e ao auxiliar de Enfermagem cabe atuar sob a supervisão do enfermeiro, a quem compete às atividades de direção e organização dos serviços de Enfermagem, o planejamento, coordenação, execução e avaliação dos serviços de assistência de Enfermagem, além do cuidado direto aos pacientes graves que exijam conhecimento científico e capacidade de tomar decisões.

1.2.4 Papel da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) na articulação Educação - Enfermagem

Foi a partir da formatura da primeira turma de enfermeiras pela Escola de Enfermeiras Dona Anna Nery, em 1925, que se decidiu pela criação de uma associação de ex-alunas, considerando que "era conveniente tanto à escola, que manteria certo controle sobre o conjunto das enfermeiras por ela diplomadas, como também, para as próprias alunas que seriam membros de uma associação, ligada à prestigiosa Escola Anna Nery" (BARREIRA et al., 2001, p. 158). A criação dessa entidade de classe vinha ao encontro do que preconizavam as enfermeiras americanas da Missão Técnica, de que uma profissão para ser reconhecida, necessitava de uma associação e de uma revista.

Na sua criação em 1926, recebeu o nome de Associação Nacional de Enfermeiras Diplomadas (ANED). Posteriormente duas reformulações ao nome foram feitas, passando a chamar-se Associação Nacional de Enfermeiras Diplomadas Brasileiras (ANEDB - 1928) e Associação Brasileira de Enfermeiras Diplomadas (ABED -1944). Com o passar dos anos, a abertura de novas escolas de Enfermagem e, conseqüentemente, a ampliação no número de enfermeiras, foi inevitável que a Associação percebesse a necessidade de expansão para outros Estados da Federação, como estratégia política e de sustentação da entidade (CARVALHO, 1976).

A primeira seção criada, fora do Estado do Rio de Janeiro, foi a de São Paulo, em 1945, denominada de "Associação Paulista de Enfermeiras Diplomadas". A ideia de que as associações, que se formassem posteriormente, deveriam receber o nome do Estado à que pertencessem foi abandonada, pois enfraqueceria a força e a unidade no trabalho da entidade. Decidiu-se então pela sigla nacional seguida da sigla do estado a qual pertencia (CARVALHO, 1976).

Finalmente, em 1954, passou a chamar-se Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), nome que permanece até os dias atuais. Atualmente há seções representativas em todos os Estados da Federação Brasileira.

A ABEn, desde a sua criação até os dias de hoje, sempre teve grande preocupação com a educação, o que pode ser comprovado por meio de diversos documentos, estatutos, congressos e, sobretudo, pela Revista Brasileira de Enfermagem, seu maior veículo de divulgação. Por sua histórica trajetória de organização e representatividade na área, a ABEn tem estado à frente em todos os importantes fatos e lutas que marcaram a Enfermagem brasileira, colocando-se como articuladora e interlocutora das organizações de Enfermagem, face às instâncias formuladoras das políticas de saúde, de recursos humanos e ciências tecnológicas (SILVA, 2006).

Com a reformulação do estatuto da entidade, em 1946, a qual introduziu capítulos referentes às seções estaduais e às "divisões", no intuito de "facilitar" como meio de divulgação e socialização das informações acerca da profissão e das atividades da Associação; havia, somente, a *Revista Annaes de Enfermagem*, lançada em 20 de maio de 1932, atual Revista Brasileira de Enfermagem – REBEn (CARVALHO, 1976).

Em 1946, também foi criada a Divisão de Ensino de Enfermagem, posteriormente chamada de Divisão de Educação, cujos objetivos, de acordo com Carvalho (1976), eram organizar o programa de um curso básico para todas as enfermeiras, de modo a capacitá-las a prestarem serviço de Enfermagem de alta qualidade, nos vários setores da saúde; preparar o currículo teórico mínimo para o Curso de Enfermagem; fixar a duração dos estágios práticos nas diversas clínicas; e estabelecer normas para o preparo dos auxiliares de Enfermagem.

Na área de Reformas do Ensino, a ABEn atua na liderança ética e compromisso com as questões relacionadas à formulação de Diretrizes Curriculares da Graduação e do Curso Técnico de Enfermagem; acompanhamento e divulgação dos processos de criação; reconhecimento e avaliação dos Cursos de Enfermagem; desenvolvimento da Pós-graduação e da pesquisa em Enfermagem; promoção de fóruns de discussão sobre competências, modelos curriculares, prioridades e políticas de formação da Enfermagem.

A sua atuação de maior destaque se dá por meio da criação e participação em Fóruns e Movimentos Nacionais e Estaduais, buscando garantir representação dos trabalhadores de Enfermagem em instâncias políticas e no apoio e luta pelos direitos à saúde da população, pelo exercício digno e, principalmente, pelo desenvolvimento

da profissão. Todo ano a ABEn promove, entre os inúmeros eventos, o Congresso Brasileiro de Enfermagem, que muito tem contribuído para o crescimento intelectual dos profissionais enfermeiros e, para o avanço dos estudos na área da saúde, com inúmeras publicações de artigos provenientes desses Congressos.

Em 1994, a ABEn organizou o 1º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem no Brasil (SENADEn), importante evento, que vem sendo realizado, a partir de então, como mais um espaço estruturante e que representa, não só um marco na história do desenvolvimento da educação em Enfermagem, mas, uma decisiva contribuição para a área da educação em saúde, possibilitando a liderança no processo de formação de profissionais em Enfermagem, passando a aglutinar as contribuições dos diferentes processos e debates da categoria, subsidiando as normatizações, propondo transformações e estratégias para o aperfeiçoamento do processo de ensino de Enfermagem e, incentivando as escolas e seus atores para a emancipação (MOURA et al, 2006).

1.2.5 Perfil esperado do egresso

Para Arantes (1999), a análise dos Currículos de Enfermagem implantados no Brasil, desde sua implantação na primeira escola até os dias de hoje, vem sofrendo importantes transformações na sua estrutura, ocasionadas por influências externas e, também, pela própria transformação social do país, em razão de condicionantes políticos, ideológicos, históricos e econômicos. Tais transformações influenciaram os modelos de atenção à saúde adotada no país em cada época, norteando, portanto, as reestruturações curriculares do ensino de Enfermagem.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Enfermagem foram definidas a partir da Resolução nº 03 do Conselho Nacional de Educação em 07/11/2001, estabelecendo várias competências e habilidades que compõem o perfil do egresso dos cursos de graduação. Em seu Artigo 3º descreve o perfil esperado do profissional:

I – Enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem,

com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde, doenças mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões bio-psico-sociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar com senso de responsabilidade e compromisso de cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano.

Em seu Artigo 4º também deixa claro as habilidades e competências esperadas no enfermeiro: *atenção à saúde; tomada de decisões; comunicação; liderança; administração e gerenciamento; educação permanente*. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Enfermagem representam o grande desafio de formar enfermeiros, não só com competência técnica, mas também com competência política, percepção e sensibilidade para as questões sociais, capacidade para intervir em situações de grande complexidade; atributos, também, muito necessários, ao docente para uma ação transformadora.

Segundo Faustino (2004), competência é a capacidade do ser humano em agir de maneira eficaz em determinada situação, apoiado em conhecimentos, mas ultrapassando os seus limites. Perrenoud (1999), em seu livro *Construir as competências desde a escola*, diz que competência é a faculdade de utilizar, integrar ou mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar, com pertinência e eficácia, uma série de situações cotidianas.

Para Araujo (2008), isto significa dizer que os alunos de Enfermagem, no Curso de Graduação, devem receber uma formação voltada para o trabalho em suas diversas áreas, como, hospitalares, ambulatoriais, unidades básicas e avançadas de saúde, creches, prontos socorros, clínicas especializadas e, também, para a Docência entre outros, ou seja, um profissional apto para a atuação ampla em diversas situações. A pesquisa científica fortalece a prática ao trazer novos conhecimentos e análise de diversos fatores de forma crítica e reflexiva.

Em seu Artigo 6º, define os conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Enfermagem, que, devem estar relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade; integrado à realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em Enfermagem. Os conteúdos devem contemplar:

I - Ciências Biológicas e da Saúde – incluem-se os conteúdos (teóricos e práticos) de base moleculares e celulares dos processos normais e alterados, da estrutura e função dos tecidos, órgãos, sistemas e aparelhos, aplicados às situações decorrentes do processo saúde-doença no desenvolvimento da prática assistencial de Enfermagem;

II - Ciências Humanas e Sociais – incluem-se os conteúdos referentes às diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade, contribuindo para a compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, nos níveis individual e coletivo, do processo saúde-doença;

III - Ciências da Enfermagem - neste tópico de estudo, incluem-se:

a) **Fundamentos de Enfermagem:** os conteúdos técnicos, metodológicos e os meios e instrumentos inerentes ao trabalho do enfermeiro e da Enfermagem em nível individual e coletivo;

b) **Assistência de Enfermagem:** os conteúdos (teóricos e práticos) que compõem a assistência de enfermagem em nível individual e coletivo prestada à criança, ao adolescente, ao adulto, à mulher e ao idoso, considerando os determinantes socioculturais, econômicos e ecológicos do processo saúde-doença, bem como os princípios éticos, legais e humanísticos inerentes ao cuidado de Enfermagem;

c) **Administração de Enfermagem:** os conteúdos (teóricos e práticos) da administração do processo de trabalho de Enfermagem e da assistência de Enfermagem;

d) **Ensino de Enfermagem:** os conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da licenciatura em Enfermagem.

Como se pode observar, o último item diz respeito à formação do profissional enfermeiro com a capacidade de atuar dentro do processo de trabalho **Ensinar**, ou seja, atuar como professor em sala de aula, independente de ter formação pedagógica ou não. Então, como ensinar algo cuja abordagem é mínima, ou nenhuma, durante o curso de graduação?

1.3 Tornar-se professor: processos identitários

Em meio às mudanças dos paradigmas educacionais e a necessidade de adaptação a essas transformações, o Curso de Enfermagem, assim como os demais cursos da área da saúde, enfrentam um problema: a maior parte dos professores não tem formação pedagógica adequada. Reis, Gomes e Rodrigues (2004, p.132) afirmam que “[...] logo, eles ainda ‘ensinam a fazer’, como fizeram com eles, e transmitem o conteúdo que receberam, geralmente, da forma como receberam”.

Para Tardif e Lessard (2005), a Docência é uma atividade profissional que se reveste de características peculiares. Envolve determinantes subjetivos, próprios das relações humanas, que se estabelecem com base na linguagem, e traz consigo a particularidade de ser elemento do cotidiano de todos os profissionais, desde a mais tenra idade. A formação docente é um processo que não se completa em um curso ou em um período, mas sim, implica em contínuo aperfeiçoamento, e abrange mais que a atividade de ensino, coloca-o professor como responsável pela educação que é oferecida e como personagem ativo de mudanças no processo de desenvolvimento do currículo e da escola.

1.3.1 Identidade profissional docente

Para abordar o conceito de identidade docente utilizou-se, como referencial teórico, autores que analisam o processo de sua constituição como Maurice Tardif, Claude Dubar, Vera Placco, entre outros, situando, então, os elementos que são compreendidos como constituintes das identidades docentes dos enfermeiros.

A profissão docente traz em si a especificidade de fazer-se presente ao longo de toda a vida dos indivíduos, iniciando-se na primeira infância, quando a criança inicia sua vida escolar, estendendo-se por todo o período em que o indivíduo exerça sua atividade profissional como professor. No entanto, essa atuação se dá em um

contexto social e histórico, entre indivíduos constituídos nas relações sociais, entre seres que se constituem ao mesmo tempo em que alteram a realidade à sua volta. A Docência é uma atividade profissional com características peculiares, envolvendo uma ampla gama de determinantes subjetivos, próprios das relações humanas que se estabelecem com base na linguagem, e traz consigo a particularidade de fazer parte do cotidiano de todos os profissionais (SIEMS, 2008).

Dubar (2005) define quatro processos identitários profissionais que se ancoram na esfera sócio-profissional, mas que não se reduzem em identidade do trabalho ou *habitus* de classe. Essas identidades correspondem à trajetórias sociais diferentes, mas não se resumem às categorias sociais. São intensamente vividas pelos indivíduos implicados e remetem à “definições, de si tanto quanto a rotulagem por outrem”. Essas formas identitárias podem ser interpretadas a partir de modos de articulação entre transação objetiva e transação subjetiva, como resultados de compromissos “internos” entre identidade herdada e identidade visada, mas também de negociações “externas” entre identidade atribuída por outrem e identidade incorporada por si. Essas identidades ultrapassam a esfera do trabalho implicando numa relação com o espaço social.

Então, o trabalho, como organização dos processos sociais, pode ser entendido como a construção de um perfil de funções sociais que se agrupam em torno de uma unidade de referência e que conta com um reconhecimento social. Por um lado, refere-se à profissão e à sua definição, por outro lado, é um instrumento de gestão do mercado do labor. Neste quadro, a construção de uma identidade profissional tem de ter ainda em conta as competências que diferenciam os indivíduos capazes de realizar esse perfil funcional e, por conseguinte, que preenchem as condições para competir no mercado de emprego ou mundo do trabalho.

Esta capacitação para a profissão e para acesso ao emprego, promovida pela formação escolar, não escapa, segundo Dubar (2005), aos processos de reprodução social. Com efeito, o funcionamento dos mercados de trabalho induz modos integrados de socialização profissional: relações profissionais institucionalizadas que se organizam em torno de certo “paradigma” que diz respeito ao próprio conceito de relações profissionais.

Para Dubar (2005), a identidade profissional situa-se na intersecção dos campos do *trabalho-emprego-formação*, ou seja, o trabalho, o emprego e a formação são, assim, os três pilares da identidade profissional.

O trabalho tem um papel estruturante no processo de construção das identidades pelas formas de identificação que, simbolicamente, estão associados às pertenças profissionais, pelos saberes específicos que referenciam os grupos, pelo tempo que ocupa na vida das pessoas e porque, em última análise, define a posição social com que se conotam os indivíduos (Tavares, 2007).

Mas como definir o que é a identidade profissional do professor e como ela se estabelece? Para Gatti (1996), a identidade do professor é fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história. Para Placco e Souza (2006), a formação identitária é:

Um processo de construção e desconstrução, formação e deformação, um movimento em que o docente assume formas identitárias, via processo de identificação e não-identificação com as atribuições que lhe são dadas por si mesmo e pelos outros com quem se relaciona. Nesse movimento, há constantes atos e sentimentos de pertença e não-pertença, estreitamente relacionados à subjetividade, à memória, a processos metacognitivos, aos saberes e experiências de pessoas singulares e do grupo (p. 21).

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que se movimenta, evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. Ela não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade profissional acontece no terreno da inter-subjetividade e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio, onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar (BEIJAARD, MEIJER, & VERLOOP, 2004).

Do ponto de vista de Lasky (2005), a identidade profissional docente, é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, e também a vulnerabilidade profissional; formando uma complexa rede de histórias, conhecimentos, processos e rituais.

Segundo Tardif e Lessard (2005) a Docência tem a especificidade de ser:

Um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores (p.35).

Lüdke e Boing (2004) ao apontarem a fragilidade da identidade profissional docente, destacam o fato de esta não ser considerada “tão específica” aos olhos da sociedade, que aceita com tranquilidade o fato de que pessoas com diferentes qualificações exerçam a Docência, em uma perspectiva de entendimento de que o domínio do conteúdo do saber é suficiente para que se dê o ensino, desconsiderando a existência de uma especificidade cientificamente definida para que se constituam processos de ensino que efetivamente se consolidem em aprendizagem. No ensino da Enfermagem esta questão fica bastante em evidência, haja vista, que boa parte dos professores que participaram desta pesquisa, responderam que não fizeram nenhuma especialização na área do ensino.

Repensando a formação dos professores a partir da análise da prática pedagógica, Pimenta (1999) identifica o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados, nos estudos, sobre a identidade da profissão do professor, partindo da premissa de que essa identidade é construída a partir, não só, da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão e da revisão das tradições, mas também, da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

A formação do professor envolve conhecimento técnico e científico, e o desenvolvimento das habilidades e competências que o caracterizam se dá num processo e, como processo, não se completa em um curso ou um período, mas implica em contínuo aperfeiçoamento. Assumir essa concepção significa perceber que ser professor tem um significado mais abrangente que somente a atividade de ensino.

Os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” Pimenta (1999, p. 29) e, nesse confronto, há um processo coletivo de troca de experiências entre seus pares, o que permite que os professores a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir seus saberes necessários ao ensino. Mas afinal, que saberes são esses tão importantes que fazem identificar o docente e distinguir sua cultura e identidade de outros profissionais?

1.3.2 Saberes docentes

O saber que aqui é apresentado será no conceito amplo da palavra que pressupõe as crenças, sabedorias, representações, ideias, conhecimentos, técnicas e práticas de ensino presentes na prática do docente. Segundo Tardif (2011), o saber engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, e estão vinculados ao trabalho docente, aos seus condicionamentos e seu contexto. O saber não é apenas uma atividade cognitiva, mas também social, sendo construído pelo indivíduo e pelo coletivo que ele incorpora à sua prática diária. A instituição e a comunidade tem ação determinante nos saberes docentes nela constituídos.

Então, este saber é, antes de tudo, um saber social, e Tardif (2011) explica dizendo que é social por ser um saber partilhado por vários agentes (outros professores), porque a sua posse e utilização se dá sobre todo um sistema que legitima e orienta a sua definição e utilização (instituição onde ensina), porque seus *objetos* são objetos sociais, isto é, são sujeitos (alunos), porque o que o professor ensina e como ele ensina evoluem com o tempo e as mudanças sociais, e por fim, é

social por ser adquirido em literatura, incorporado e modificado no contexto de socialização profissional, ou seja, o saber do professor é em suma:

[...] um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende a dominar o seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (p.14).

Durante sua formação, o professor se apropria dos conhecimentos de acordo com os determinantes históricos e sociais da época desse aprendizado, que não é algo tão simples como a transmissão de conteúdos programáticos; é um processo complexo de inter-relações no espaço em que ocorre (PALHANO, 1995). Os saberes necessários para a prática docente são, também, constituídos em sua prática profissional, e isso pode ser observado de forma mais acentuada nos professores de Ensino Superior, que normalmente ingressam na Docência sem uma formação pedagógica prévia, confirmando a crença de que um bom profissional será um bom docente (TOMOSAUSKAS, 2003).

No conceito de Tardif (2011), o saber docente se constitui de múltiplos saberes, que ele chama de um *saber plural*, oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, ou seja, um saber complexo articulado entre a vida do indivíduo, sua profissão e a forma como ele interpreta esses fatos, que serão descritos mais detalhadamente de acordo com o autor.

O saber oriundo da *formação profissional* é o conjunto de saberes transmitido pelas instituições formadoras. É onde se estabelecem a articulação entre ciência e a prática da educação, e mobiliza diversos saberes chamados *pedagógicos*. Esses saberes formam o arcabouço ideológico e, também, formas de saber fazer, pois se apresentam como “doutrinas ou concepções provenientes da reflexão sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2011, p.37).

O segundo grupo indicado por Tardif (2011) é o dos *saberes disciplinares*, que são definidos pela instituição universitária, e se integram à prática docente através da formação na graduação, e estão relacionados às disciplinas oferecidas pelas universidades aos alunos. Eles estão ligados aos diversos campos do conhecimento, como português, matemática etc.

No terceiro grupo estão os *saberes curriculares* que se formam ao longo da carreira profissional do docente e correspondem à prática aprendida e incorporada pelo professor, dos programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos) elaborados pela instituição por ele utilizados.

O quarto e último saber referido pelo autor são os *saberes experienciais* que os próprios professores desenvolvem no exercício da sua prática cotidiana, e são saberes constituídos a partir da sua vivência individual e coletiva, mantendo uma estreita relação com os demais saberes e se traduzem em habilidades de *saber-fazer* e *saber-ser*.

Essas múltiplas articulações, entre esses saberes e a prática docente, fazem dos professores um grupo profissional cuja existência depende de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes para sua prática cotidiana (TARDIF, 2011). Ele conclui afirmando que:

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e a pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (p.39).

Ao estudarem o saber docente, Tardif e Raymond (2000) descrevem uma categoria que eles chamaram de *saberes pré-profissionais*, que incluem os pessoais (família, ambiente, sua cultura pessoal, sua educação). Esses saberes guardam vestígios da elaboração e socialização que o professor faz da família, enquanto aluno, antes de exercer a atividade docente e que retém marcas da sua afetividade.

Sob essa ótica, os saberes docentes (profissional, disciplinares curriculares e experienciais), mobilizados durante o exercício da profissão, são acrescidos dos saberes anteriores à formação docente. A articulação e construção desses saberes

envolvem aspectos de sua vida pessoal e social como família, escola e universidade, articulando tanto os saberes adquiridos na infância e adolescência como na sua formação profissional. Nesse sentido, para Tardif e Raymond (2000), “[...] os fundamentos do ensino são a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos.” (p.19).

1.3.3 A relação dos professores com seus próprios saberes

Segundo Tardif (2011), os saberes disciplinares e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são saberes dos mesmos, pois o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Ele não controla o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através das categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição gera e impõe como modelo da cultura erudita. Neste sentido, os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente.

Então, o saber específico dos professores estaria relacionado com os procedimentos pedagógicos de transmissão dos saberes escolares. Em resumo, para Tardif (2011), seria um saber pedagógico. Segundo o mesmo autor, isso é questionável, pois os saberes relativos à formação profissional dos professores dependem, por sua vez, da universidade e de seu corpo de formadores, bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução; então, mais uma vez, essa relação com o saber se estabelece numa relação de exterioridade em que as universidades assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que, aos professores cabe apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência imposta pela universidade e pelo Estado (TARDIF, 2011).

Pode-se dizer que as diferentes articulações identificadas anteriormente entre a prática docente e os saberes constituem mediações e mecanismos que submetem essa prática a saberes que ela não produz nem controla. Levando isso ao extremo, poderíamos falar aqui de uma relação de alienação entre os docentes e os saberes (p.41).

O que são apontados pelos próprios professores como legítimos são os saberes experienciais ou saberes práticos, pois se originam da prática cotidiana da profissão. Eles constituem os fundamentos da profissão e é a partir deles que os professores avaliam e concebem os modelos de excelência profissional dentro do seu trabalho (TARDIF, 2011).

Segundo o mesmo autor, outro saber legítimo dos professores é proveniente da história de vida (familiares e escolares) que constitui os saberes pré-profissionais, isto é, socialização primária, sobretudo da socialização escolar, que em sua pesquisa aparece com um peso muito importante na “compreensão da natureza do saber-fazer e do saber-ser”, utilizados e mobilizados pelos professores no exercício do magistério (p.69).

Para Tardif e Raymond (2000), os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante, aproximadamente, 16 anos, antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente, que permanecem fortes e estáveis através do tempo, não se modificando substancialmente com a graduação. Quando começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que são acessadas para solucionar seus problemas profissionais.

Os saberes necessários para a formação e atuação docente foram estudados por muitos autores, entre eles, Saviani (1996), Shulman (1986), Shön (1992) e Zeichner (1992) que os colocam como um saber principalmente ligado à prática do professor, do saber-fazer, um saber resultante do processo de aprendizagem, que torna esses profissionais cidadãos críticos e reflexivos sobre o ato de ensinar. São saberes construídos pelo professor de forma continuada, durante toda a sua carreira docente, e estão intimamente ligados às interpretações vivenciais das dimensões pessoal, social e profissional.

Então, podemos afirmar que os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração. A carreira é também um

processo de socialização, ou seja, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Para Tardif e Raymond (2000), do ponto de vista profissional, saber como conviver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem, também, saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc. Esses são os saberes curriculares citados por Tardit (2011).

1.3.4 Construção da carreira docente

A construção da carreira docente se dá por meio da socialização, compreendendo essa socialização como um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades. Segundo Huberman (2000), existe um ciclo de vida docente com diversos estágios que o professor vivencia durante a sua vida profissional. Neste sentido, o autor considera que nos primeiros anos de exercício profissional, os professores organizam sua prática, em geral, através de estratégias de sobrevivência e entusiasmo.

Segundo o autor, o professor experimentaria sua “entrada na carreira” traduzida como a realização de uma aspiração ou vocação profissional. A importância da descrição dos ciclos da vida profissional nesse estudo se dá devido os sujeitos da pesquisa estarem em tempos de magistério distintos, tornando-se uma variável importante na análise dos dados.

Huberman (2000) delimita fases na carreira profissional lembrando que o desenvolvimento de uma carreira é um processo e, como tal, não é linear. Cada professor transita em porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da sua vida profissional, ocorrendo em fases, etapas, idades que não só acontecem umas após as outras, mas principalmente se entrelaçam, convivendo em uma mesma duração histórica.

A carreira profissional docente pode se apresentar inicialmente muito distante do idealizado pelo professor recém-ingressado nas atividades do magistério. O choque com o palco pedagógico, constituído por dificuldades do cotidiano profissional, e os entraves que complicam o papel funcional do professor fazem com

que este conheça o sentimento de “sobrevivência” ao magistério. Por outro lado, se o primeiro contato com a profissão for satisfatório, a “descoberta” resultará em realização plena. Essa fase inicial pode durar até três anos e, lembrando que esses momentos se enlaçam, Huberman (2000) diz:

A despeito do fato de ambos os aspectos - o da sobrevivência e o da descoberta - serem vividos paralelamente, a pesquisa empírica realizada assegura que a descoberta supera a sensação da sobrevivência (p.39).

Ainda segundo o mesmo, se essa inserção inicial na Docência se der de forma satisfatória, isso se refletirá numa resposta positiva da descoberta do ofício e de si próprio, levando o professor a colocar-se no segundo estágio do ciclo, correspondente à “estabilização”, no sentido de poder exercer, finalmente, seu perfil profissional. Ele procura uma forma de lidar com os percalços da carreira e descobre como superá-los, tornando essa fase bastante prazerosa, segura e certamente positiva para o profissional que, se sente livre e descontraído para atuar em seu campo pedagógico. É nesse momento que a identidade profissional se consolida, provocando no indivíduo a sensação de competência e afirmação pessoal. Essa segunda fase dura, em média, de quatro a seis anos.

A partir da fase de estabilização, quando ocorre o compromisso definitivo com a Docência, é que diferentes caminhos começam a se traçar para este profissional. Ao sentir-se em condições de enxergar além das dificuldades, o professor liberta-se e se solta no desejo de aperfeiçoar-se. Consequentemente, galga mais um estágio do ciclo de vida docente: a “diversificação” - do material didático, dos modos de avaliação, da forma de agrupar os alunos, das sequências do programa, etc. Nessa nova perspectiva de inovação, de desafios, muitas vezes o professor almeja ascensão na carreira acadêmica. É o desejo de comprometer-se, cada vez mais, com o ofício, buscando, para isso, aperfeiçoar o que, no seu entender, é necessário ao campo pedagógico.

Outros docentes podem entrar na fase que o autor chamou de “pôr-se em questão”. Essa fase da vida profissional pode ser desencadeada durante o estágio da diversificação, quando não há muita clareza sobre o quê ou como diversificar; ou pode ser desencadeada ainda durante o estágio da estabilização, quando o

professor, não se sentindo mais pressionado, não reconhece nenhuma atividade significativa por ele desempenhada, fato esse que acarreta uma relativa dúvida sobre sua carreira ou sobre o espaço em que essa se desenvolve. Independente da causa, essa etapa de questionamentos leva o indivíduo a experimentar desde uma ligeira “sensação de rotina até uma verdadeira crise existencial” (p.42).

Huberman (2000) afirma que é importante considerar que nem todos os professores enfrentam essa etapa do ciclo, mas ressalta que parâmetros sociais, tais como as características da instituição, o contexto político ou econômico, os acontecimentos da vida familiar são igualmente determinantes. Ele argumenta, também, que há indicações de que os questionamentos são sentidos de forma diferente por homens e mulheres. Os homens seriam acometidos pelos questionamentos num maior grau e numa idade mais precoce do que as mulheres. Essa etapa do ciclo corresponderia à metade da vida profissional do docente, algo entre o 15º e o 25º ano de carreira.

Novos acontecimentos virão por volta dos 25 a 35 anos de carreira, começando, então, novas fases. Nessa etapa, os professores experimentariam a “serenidade e distanciamento afetivo” resultantes dos questionamentos prévios. O professor teria, assim, consciência de que outrora já fora mais ambicioso e motivado, buscando novos desafios pedagógicos numa incansável sede de aprender, de adquirir maior experiência. Com sua carreira consolidada, ocorre uma serenidade percebida como recompensa. Sem desafios profissionais, passa a investir menos em sua carreira. Seu relacionamento com os alunos também sofre alterações, devido às diferenças de idade e uma gama de experiências, valores e crenças que o distanciam de seus alunos. Trata-se de diferentes gerações tentando conviver num mundo onde o diálogo se torna difícil e determina embates pedagógicos. Outros professores, nessa época, passam por um período de “conservadorismo e lamentações”, onde se queixam dos alunos, do ensino, da política educacional e dos colegas, e se tornam muito resistentes às mudanças, vivendo de forma nostálgica o passado e vendo o futuro com descrença. Essa fase é muito influenciada pela história de vida do professor e pelo contexto institucional.

Na etapa posterior, compreendendo a idade entre 50 a 60 anos de vida, encontraremos o docente numa fase de autoanálise de sua carreira (Huberman, 2000). É chegada a hora de verificar sua posição, examinar seus resultados. Se

esses se revelarem positivos e frutíferos ao profissional, resta a satisfação de poder, então, encaminhar-se à fase do “desinvestimento”; traduzido por uma grande introspecção pessoal, e uma preocupação com o que se fazer com o tempo de vida que lhe resta. Ao fechar seu ciclo de vida docente, resta a percepção do que conquistou. O desfecho de sua carreira será considerado “sereno” ou “amargo”, dependendo da forma como o professor enfrentou os estágios inerentes à profissão.

Embora, o estudo de Huberman tenha sido feito com professores do Ensino Médio, sem dúvida, o professor universitário também experimenta mudanças muito parecidas ao longo da jornada profissional. Folle et al (2009), em sua investigação com professores do Curso de Educação Física que se encontravam em diferentes fases da carreira profissional, encontrou resultados semelhantes aos de Huberman, destacando que a carreira profissional é marcada por vários acontecimentos que se tornam marcantes na trajetória do docente, compreendendo momentos de grandes avanços e momentos de descontinuidade, levando o docente à rever seu percurso.

Nesse movimento de desconstrução e reconstrução de seus saberes, o docente agrega expectativas, perspectivas e valores que auxiliam na definição de sua identidade profissional, implicando em um reconhecimento da Docência como um conjunto de comportamentos, habilidades, competências, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.

CAPÍTULO II - A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Minayo (2008) conceitua metodologia da pesquisa incluindo “[...] simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).” (p.14). Portanto, para a elaboração da pesquisa científica é preciso traçar e percorrer esse longo caminho, que nada mais é do que a articulação da teoria e prática, é o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade, exigindo do pesquisador disciplina organização, humildade, numa sucessiva aproximação com essa realidade que nunca se esgota.

É uma atividade exigente, mas ao mesmo tempo apaixonante, pois parte de uma base teórica conceitual de conhecimentos já estabelecidos para, através dos resultados, produzir um novo conhecimento que, sua característica processual, é um produto provisório e que recomeça a partir dos questionamentos formulados na análise final do trabalho (MINAYO, 2008).

Partindo desses conceitos, o desejo da investigação surgiu por meio da prática diária como docente e após inúmeras leituras e discussões a respeito do tema junto a outros professores do Curso de Enfermagem, equipe da qual faço parte. Ao me aproximar da leitura de Tardif (2011), sobre os saberes docentes e formação profissional, a pesquisa foi se delineando e se estruturou no formato a seguir:

2.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa realizada é de cunho qualitativo que, segundo Neves (1996), compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados; e tem por

objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social. Ela serve para reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação, preocupando-se com o processo e o contexto social.

Na pesquisa qualitativa, segue-se o roteiro de uma investigação, isto é, existe a escolha de um assunto ou problema, uma coleta de dados (investigação) e a análise dos dados coletados. Para tanto, a pesquisa qualitativa não segue uma sequência tão rígida das etapas, “[...] a coleta e análise dos dados não são divisões estanques. As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados.” (TRIVIÑOS, 1995, p.131).

Para Lüdke e André (2003), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, e enfatiza mais o processo do que o produto, se preocupando em retratar a perspectiva dos participantes.

A pesquisa foi desenvolvida considerando os aspectos relativos à Docência universitária, mais especificamente, o que diz respeito aos saberes dos professores e à sua constituição profissional como docente. Inicialmente, a pesquisa se deu com uma revisão da literatura sobre os saberes docentes, identidade profissional e identidade docente; e, numa segunda etapa, com as vozes dos enfermeiros professores, cujas opiniões e informações foram atribuídas maior importância.

2.2 Cenário

O cenário definido para esta pesquisa é o Curso de Enfermagem de um Centro Universitário, localizado na Zona Sul de São Paulo, Capital, que se caracteriza por ser uma escola confessional, privada, sem fins lucrativos. Essa escola é uma das mais antigas de São Paulo e o Curso de Enfermagem funciona desde 1968, ano em que foi aprovado pelo Decreto Presidencial nº 62.800 (KUNTZE, 2010). Por ser uma escola confessional, apresenta particularidades muito interessantes, como por exemplo, a concepção filosófica de educação e saúde pautada nos princípios bíblico-cristãos.

Outra concepção importante e diferencial de outras escolas de Enfermagem é o fato de não estar ligada a um hospital como todas as outras na época de sua criação, que acabavam formando profissionais para atender as necessidades dos hospitais formadores. Ela foi pensada e criada dentro de um campus universitário, com uma proposta diferente: formar enfermeiros missionários, incluindo nessa formação muito sobre saúde pública e, com uma proposta pedagógica institucional emergindo de valores éticos, político e cristãos; no sentido de preservar e desenvolver as potencialidades físicas e intelectuais dos alunos, buscando o seu crescimento íntegro e harmônico (KUNTZE, 2010).

O intuito de uma abordagem mais profunda sobre o cenário de pesquisa foi salientar as particularidades dessa instituição, acreditando que é impossível separar o ser humano da realidade em ele vive e trabalha; e que a instituição, com seus valores e filosofia, interage no processo identitário do professor.

2.3 Procedimentos éticos da pesquisa

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)¹, foi enviada uma carta aos coordenadores dos Cursos de Graduação e Pós-graduação de Enfermagem e à diretoria acadêmica da escola participante, solicitando autorização para o início da coleta de dados, juntamente com uma cópia do parecer de aprovação do CEP (Anexo 1). Após o consentimento dos coordenadores e da diretora acadêmica, foi feito o convite para seis professores da Pós-graduação, explicando a pesquisa e solicitando sua participação nessa etapa, que seria um estudo exploratório.

Todos os participantes da pesquisa receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 7), confirmando sua participação voluntária na pesquisa e a possibilidade de se retirarem a qualquer momento, se por acaso sentissem necessidade. O termo foi elaborado em duas vias e, depois de assinado, uma via ficou com o participante da pesquisa e outra com a pesquisadora.

¹Os cuidados éticos envolveram a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metodista de São Paulo - UMESP, que depois de analisado sob o ponto de vista ético-legal deu parecer de aprovação: Pront. N° 469081 – 11.

2.4 Estudo exploratório

O estudo exploratório permite ao pesquisador definir seu problema de pesquisa e formular sua hipótese com mais precisão, auxiliando na escolha das técnicas mais adequadas para um estudo posterior; e, também, o permite ter um olhar sobre as questões que mais necessitam de atenção e investigação detalhada, podendo alertá-lo sobre potenciais dificuldades (GIL, 1999).

Para o estudo exploratório foi elaborado um questionário contendo 20 questões abertas divididas em duas partes: a primeira traz o perfil do profissional pesquisado, com o objetivo de investigar as possibilidades de correlação entre variáveis, como tempo de magistério e titulação em relação à problemática do estudo; e a segunda parte possui o objetivo de levantar as concepções e conflitos entre ser enfermeiro e ser docente, e selecionar os participantes para a entrevista (Apêndice 1).

Foi, então, realizada a pesquisa exploratória com a finalidade de familiarizar, avaliar e fazer possíveis correções no instrumento para melhor adequação à realidade que se pretende conhecer, ou seja, uma melhor compreensão do campo de atuação do enfermeiro docente e de como ele constrói sua identidade como professor.

Os sujeitos do estudo exploratório foram constituídos por cinco enfermeiras professoras da Pós-graduação de Enfermagem em Saúde Coletiva de uma Instituição de Ensino Superior da cidade de São Paulo, que não fazem parte do quadro de professoras da Graduação. Elas foram escolhidas por possuírem características profissionais semelhantes aos que posteriormente fizeram parte da pesquisa principal; os enfermeiros professores do Curso de Graduação em Enfermagem do mesmo Centro Universitário.

Para preservar o anonimato das respondentes, foi conferido para cada uma delas uma numeração, de 1 a 5, de acordo com a devolução dos questionários (Apêndice 3).

2.4.1 Perfil das participantes do estudo exploratório

As cinco docentes da Pós-graduação do Curso de Enfermagem têm idade entre 27 e 56 anos - vale ressaltar que não houve preferência pelo sexo feminino nesta pesquisa, porém, o único professor, por motivos particulares, não respondeu ao questionário. Quanto à instituição formadora, uma respondeu ser formada em instituição pública e as demais em instituições privadas, com tempo de formada variando entre 4 e 27 anos. O tempo de exercício do magistério variou entre 6 meses e 11 anos. Pela concepção de Huberman (2000) sobre a construção da carreira docente, é possível observar que cada professora está em uma das três fases descritas por ele: a entrada na carreira, a estabilização, a diversificação ou questionamentos.

Sobre a titulação, quatro das pesquisadas responderam ser especialistas em áreas da Enfermagem, e uma respondeu ser doutora em Enfermagem. Quanto a trabalhar em outro local, duas responderam trabalhar em Unidade Básica de Saúde, duas responderam dar aulas no Curso de Graduação em Enfermagem de outra instituição, e uma delas não possui outro emprego.

Um dos itens do perfil era a profissão. Isso foi pensado exatamente para se ter uma percepção inicial sobre a identificação dessas professoras com a Docência, e somente duas se declararam professoras. Outras duas responderam serem enfermeiras, e uma respondeu que era enfermeira e docente. Essas respostas, inicialmente, pareceram mostrar uma ambiguidade ou conflito entre as profissões - ser enfermeiro ou ser professor - o que mais tarde não se confirmou na pesquisa principal.

As duas que responderam serem professoras são as que estão formadas há mais tempo (17 e 27 anos) e com maior tempo de magistério (6 e 11 anos), estando, então, nas fases de estabilização e diversificação (HUBERMAM, 2000). É possível observar, também, que, para o profissional enfermeiro, quando inserido na Docência, leva certo tempo para se sentir professor; provavelmente o mesmo tempo que leva para passar da fase de instabilidade e ansiedade de iniciação da carreira para a fase de estabilização. Algo importante a se considerar, que talvez influencie essa percepção como professora, é o fato delas não trabalharem como enfermeiras em outras instituições conforme podemos observar no quadro 1:

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos do estudo exploratório

Sujeitos	Idade	Profissão	Tempo de formado	Titulação	Tempo de magistério	Trabalha em outra instituição
Prof. 1	36	Professora	17 anos	Doutora em Enfermagem	11 anos	Sim. Professora
Prof. 2	47	Enfermeira	6 anos	Especialista em Enfermagem	6 meses	Não
Prof. 3	32	Enfermeira	8 anos	Especialista em Enfermagem	2 anos	Sim. Enfermeira de UBS
Prof. 4	27	Enfermeira e docente	4 anos	Especialista em Enfermagem	8 meses	Sim. Enfermeira de UBS
Prof. 5	54	Professora	27 anos	Especialista em Enfermagem	6 anos	Sim. Professora

Na segunda etapa do estudo exploratório, foram realizadas entrevistas com duas das professoras que responderam ao questionário inicial, com o objetivo de aprofundar aspectos do processo de constituição da identidade docente do enfermeiro professor.

Segundo Lüdke e André (2003), a entrevista é um método flexível de obtenção de informações qualitativas sobre um projeto. Este método requer um bom planejamento prévio e habilidade do entrevistador para seguir um roteiro de questões, com possibilidades de introduzir variações que possam ser necessárias durante sua aplicação, fornecendo uma quantidade de informações muito maior do que o questionário. Para Biklen e Bogdan (2000):

A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. Ela valoriza o processo, construindo seu percurso à medida que os dados são recolhidos e valoriza o sentido que as pessoas envolvidas dão às suas vidas (p.134).

A entrevista pode ser não-estruturada, na qual o entrevistador segue o informante e faz perguntas ocasionais para ajustar o foco ou para clarificar aspectos importantes; pode ser estruturada, na qual o entrevistador segue um roteiro rígido de perguntas para ter certeza de que todos os entrevistados responderão as mesmas perguntas; e a semi-estruturada, na qual o entrevistador utiliza um roteiro de questões fechadas (estruturadas) e abertas, nas quais o entrevistado discorre livremente sobre o tema.

A opção nesse trabalho foi pela entrevista semi-estruturada, na qual utilizou-se um roteiro previamente estabelecido para orientação das perguntas (Apêndice 2), de forma que existisse a possibilidade de aprofundamento de tópicos que fossem considerados relevantes na pesquisa. “[...] Esse instrumento proporciona um contato imediato com as informações, permitindo correções, esclarecimentos e adaptações que não seriam possíveis em outros instrumentos” (LAKATOS e MARCONI, 2010, P. 67). Outro pressuposto na entrevista era que o entrevistado tivesse liberdade de discorrer livremente sobre o tema quando achasse necessário.

Para a entrevista, o convite foi feito para todas as professoras que participaram do questionário e que aceitassem continuar participando do projeto. Dentre as cinco respondentes, duas aceitaram prontamente e, assim, foi realizada a entrevista com o objetivo de aprofundar aspectos do processo de constituição da identidade docente.

As entrevistas foram realizadas com as professoras nº1 e nº5, em local, data e hora escolhidos por elas. Foram realizadas fora do ambiente da instituição de trabalho, em dias diferentes, e as pesquisadas demonstraram estar bem à vontade naquele momento. A duração média foi de 20 a 30 minutos e, depois de autorizado por elas, foi utilizado um gravador para o registro das falas (Apêndice 4A e 4B).

2.5 Análise dos dados do estudo exploratório: primeiras percepções

Os dados do estudo exploratório, obtidos por meio dos questionários e das entrevistas, foram analisados, tendo como referência os princípios e pressupostos da análise de conteúdo conceituada por Bardin (2011) e Franco (2008), como um conjunto de instrumentos metodológicos de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. É um método balizado por duas fronteiras: de um lado a fronteira da linguística tradicional; do outro, o território da interpretação do sentido das palavras (hermenêutica).

O estudo exploratório possibilitou a familiarização com o fenômeno que foi investigado a *posteriore*, permitindo a escolha e ajuste do instrumento de forma adequada, proporcionando, então, uma visão geral da temática em questão, que visou compreender a constituição da identidade docente de enfermeiros professores do Curso de Graduação em Enfermagem. Esse estudo foi utilizado como um recurso adicional à pesquisa principal, e trouxe respostas importantes e de grande significado e relevância para a pesquisa final.

Os dados obtidos, tanto por meio do questionário, quanto pelas entrevistas, foram agrupados em quatro eixos temáticos:

- **Inserção na Docência:** influência para se tornar professor, as primeiras experiências em sala de aula, as facilidades e dificuldades em ser professor;
- **Prática docente:** organização e o preparo das atividades docentes;
- **Saberes e significados:** articulação entre Docência e Enfermagem, ou seja, os significados de ser enfermeira e de ser professora;
- **Formação:** a importância de se fazer cursos na área pedagógica.

Apresenta-se, no próximo item, a organização de frases ou fragmentos de frases, que mais se aproximam às temáticas colocadas, juntamente com as análises das respostas.

2.5.1 Inserção na Docência: tornar-se professor

As participantes, ao serem questionadas pelos motivos que as levaram a se tornarem professoras, responderam que foram motivadas pelo desejo de ensinar, de compartilhar conhecimentos e, de gostar do contato com pessoas (estudantes e outros professores). Também aparece como resposta a ampliação do universo profissional, a flexibilidade de horário e a complementação da renda profissional, o que pode dar a entender como não sendo a sua principal opção de emprego:

[...] Desejo de ensinar e carga horária mais compatível com vida pessoal.

Professora nº1

[...] Vontade de compartilhar conhecimento e gostar de contato com as pessoas...

Professora nº3

A atividade docente pode ser considerada como mediadora entre o conhecimento e os alunos, o professor norteia os alunos sobre o que é importante aprender para o mercado de trabalho, o que exige reflexão e busca constante do conhecimento, tanto dos conteúdos como dos processos de humanização, com a finalidade de proporcionar aos alunos raciocínio crítico sobre as diversas situações cotidianas do enfermeiro; o que vai ao encontro das respostas colocadas pelas professoras, como ampliação do universo profissional e, compartilhar conhecimentos, como pode-se observar na resposta seguir:

[...] compartilhar conhecimentos... Ampliação do universo profissional... Compreender novas tecnologias...

Professora nº5

Em seguida, foi perguntado se existiram pessoas que influenciaram na decisão de se tornarem professoras. Nas respostas, aparece, primeiramente, a influência de professores da Graduação e Pós-graduação e, em segundo lugar, a influência familiar (mães professoras). Somente uma das entrevistadas disse não ter tido nenhuma influência para essa decisão.

Como se pode notar, esses dados sugerem que bons professores servem de modelos para seus alunos em atuações futuras na Docência, e que os conhecimentos pedagógicos podem também ser adquiridos por meio dessa interação professor-aluno, ou seja, no início da carreira, os professores se inspiraram nos mestres de sua trajetória formativa que, de alguma forma, o marcaram positivamente, como relatado nas falas a seguir:

[...] sim, minha professora do mestrado e minha mãe me influenciaram...

Professora nº1

[...] minha professora da graduação e pós-graduação me influenciou muito...

Professora nº2

[...] não diretamente, mas minha mãe é professora...

Professora nº4

Outro questionamento, dentro desse eixo, foi sobre as primeiras experiências em sala de aula, de modo que, os relatos são muito parecidos, dizendo que inicialmente essas experiências foram desconfortáveis, porém, no final se tornaram gratificantes e prazerosas. Ao serem questionadas sobre o que as realizava mais, ser enfermeira ou ser professora, as respostas convergem em ser professora. A seguir, então, veremos alguns fragmentos das falas:

[...] ficava um pouco insegura, nervosa no começo, mas depois que o tempo foi passando tudo foi melhorando e agora eu me sinto muito tranquila com relação a dar aulas, para mim é como realizar qualquer outro trabalho na escola...

Professora nº1

[...] minhas primeiras experiências em sala foram muito desconfortáveis, sabe, situação nova, alguns enfrentamentos, mas

depois você vai relaxando e na medida em que vai dando tudo certo é bastante prazeroso.

Professora nº5

2.5.2 Prática docente: organização e preparo das atividades

A necessidade de ter experiência, como enfermeiro, para ser professor aparece como um requisito essencial e unânime para o trabalho em sala de aula. Nas respostas aparece que a prática complementa a teoria, traz experiências reais, mostra uma realidade diferente da teoria, proporciona reflexão, dá o conhecimento do universo do mercado de trabalho. Tais afirmações nos fazem perceber certa dissociação entre teoria e prática. O que também se percebe é que na falta dos saberes pedagógicos, os saberes da prática de Enfermagem são utilizados para se dar aulas.

[...] a prática complementa a teoria.

Professora nº1

[...] a prática proporciona compartilhar experiências reais.

Professora nº2

[...] a prática nos traz uma realidade muito diferente dos conceitos.

Professora nº3

[...] a teoria é de suma importância, mas possibilitar aos alunos a reflexão da prática favorece a aprendizagem.

Professora nº4

[...] a prática proporciona bagagem profissional e vivência para exemplificar.

Professora nº5

Há muitos anos, o docente enfermeiro concentrava suas ações nas tarefas assistenciais, a enfermeira era vista e respeitada como aquela que sabia cuidar do

paciente. Posteriormente, a Enfermagem tornou-se uma carreira universitária e, com esta evolução, o docente passou a enfrentar o problema de ter que conhecer a teoria e a vivência da prática, embora, muitas vezes, deixando de desenvolver uma atividade contínua no campo. O docente passou a ser visto como aquele que conhece a teoria e é respeitado pelo seu saber, enquanto o enfermeiro assistencial é o modelo da capacidade técnica, é o que sabe fazer. A grande queixa dos enfermeiros é que a teoria nem sempre se aplica à prática profissional. Essa dicotomia entre teoria e prática gera desprestígio e vulnerabilidade, trazendo graves prejuízos à profissão (MERIGHI, 2000).

Quanto ao planejamento das aulas, responderam que se dá de acordo com o perfil dos alunos. A utilização de material específico da Enfermagem para o preparo das aulas também aparece como algo comum entre elas, como se pode observar por meio das seguintes falas das professoras nº1 e nº5:

[...] preparo as aulas de acordo com o perfil dos alunos e o tempo disponível.

[...] utilizo livros e artigos relacionados ao assunto que vou falar...

Professora nº1

[...] preparo as aulas a partir do plano de ensino e o perfil dos alunos.

[...] eu utilizo material específico para o preparo das aulas e como metodologia autores pedagógico. Também já participei de várias palestras sobre o assunto.

Professora nº5

2.5.3 Saberes e significados

Caracterizando o enfermeiro

A seguir, apresentam-se as respostas dadas às três questões que caracterizam o ser enfermeiro. A primeira é sobre o que significa ser enfermeira, a palavra em

comum e relevante nas respostas foi o “cuidar”, respondido por quatro das cinco pesquisadas. A resposta quase unânime do cuidar, nos mostra como o cuidado está intimamente ligado à profissão de Enfermagem. O enfermeiro está sempre cuidando no seu dia-a-dia, seja do paciente, do ambiente, da família etc. A Enfermagem se apropriou da palavra cuidar quase como um sinônimo do ser enfermeiro; o que, de certa forma, é verdadeiro, pois, apesar de ser uma palavra que cabe na maioria das profissões, ela, se tornou a essência da Enfermagem, porque a Enfermagem é a única profissão que atua 24 horas por dia ao lado das pessoas, no momento mais frágil de suas vidas, no momento em que elas necessitam serem cuidadas, amparadas e acolhidas.

É necessário no trabalho da Enfermagem reconhecer a singularidade de se fazer em ato e na relação com o outro. O ato de cuidar envolve uma ação interativa e gera sentimentos de compaixão, de solidariedade, de ajuda, no sentido de promover o bem estar físico, a integridade moral e sua dignidade como pessoa (WALDOW, 2005).

O próximo questionamento feito às professoras foi sobre como elas definiam o cuidar do outro. As respostas que apareceram foram: atender as necessidades, empoderar o outro para o auto-cuidado, humanizar e se doar. Cuidar, para Boff (2011), é um ato de preservação, aprendido por meio das experiências vividas e dos saberes desenvolvidos pela cultura da qual fazemos parte; apresentando-se numa atitude de preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo e de empatia com o outro. O cuidar se faz em atitudes e comportamentos relacionados à atenção e ao zelo, tanto para consigo mesmo quanto para com o outro. As respostas dadas pelas professoras refletem, então, as experiências compreendidas por cada uma delas, no decorrer de suas vidas, tanto social quanto familiar e profissional.

[...] é se doar, sentir o outro lado, cuidar no sentido de educar e empoderar o outro para seu auto-cuidado.

Professora nº3

[...] é se doar sem restrições, é humanizar, é dividir o saber através do ensino, é praticar o cuidado mesmo através de um sorriso ou um abraço apertado.

Professora nº4

A última questão foi sobre as principais características esperadas no enfermeiro, e as principais respostas foram: a humanização, o conhecimento, a ética, a responsabilidade, a disponibilidade, a empatia, a liderança, a criatividade, a assertividade e o altruísmo. As respostas das professoras não se repetem, não tendo características em comum além da humanização, respondida pelas professoras nº3 e nº5.

É de responsabilidade exclusiva do enfermeiro a prestação dos cuidados de Enfermagem de ampla complexidade técnica, os quais necessitam de maior fundamentação teórica, bem como o gerenciamento dos serviços de Enfermagem e a supervisão das atividades técnicas e auxiliares, mostrando a necessidade do perfil de liderança e de grande conhecimento específico de Enfermagem, conforme é possível observar nas respostas apresentadas.

A boa comunicação, o ser reflexivo e crítico, o bom senso, que são características tão necessárias no líder de equipe, como é o caso do enfermeiro, não foram citados pelas pesquisadas, em acordo com o quadro a seguir:

Quadro 2 – Características do enfermeiro

Cite três características que você considera importantes no enfermeiro e justifique cada uma delas.	
Prof. 1	[...] ética, conhecimentos específicos, disposição - para enfrentar problemas técnicos como falta de materiais, poucos recursos hospitalares, plantões, etc.
Prof. 2	[...] altruísmo – você deixa muitas vezes de fazer o que gosta para cuidar do outro. [...] empatia – ser compreensível com a situação do outro. [...] respeito – é preciso ter estima pelo outro.
Prof. 3	[...] humanização – preocupar-se com o próximo além do técnico. [...] responsabilidade – no sentido de responder pelas suas atitudes e pelas ações de outros profissionais subordinados. [...] disponibilidade – no que se dispor a fazer suas atribuições.
Prof. 4	[...] liderança - O Enfermeiro líder é capaz de motivar sua equipe e conseguir resultados significativos com os liderados.. [...] criatividade para saber driblar os obstáculos do dia a dia. [...] facilidade de trabalho em equipe, pois o enfermeiro não trabalha sozinho.
Prof. 5	[...] visão do todo, sem perder os detalhes que o compõe. [...] raciocínio rápido, ser assertivo, conduzindo seu processo de trabalho com segurança.

	[...] relacionamento humano, ver o outro como um SER e não como objeto, independente de qualquer interferência.
--	---

Ao fazer uma análise mais subjetiva dessas respostas, percebe-se características profissionais, tidas como importante para essas professoras, que leva a reflexão sobre uma Enfermagem que, nos dias de hoje, ainda trabalha com improvisos, dentro de um contexto precário das condições de trabalho, necessitando fazer arranjos para assegurarem o cuidado, pois os materiais e equipamentos apresentam-se em quantidade insuficiente, inexistente e/ou inadequado para o fim a que se destinam, como citado pela professora nº1. Também é possível perceber uma Enfermagem baseada em abnegação e caridade, na fala da professora nº2, o que mostra uma dificuldade que o enfermeiro tem de se definir enquanto profissional, refletindo na desvalorização frente à sociedade e junto a outros profissionais que não compreendem a profissão.

A Enfermagem deve se posicionar quanto aos seus saberes, para se firmar como profissionais com processos de trabalho bem definidos, que são eles: o processo de trabalho Assistir/cuidar, o processo de trabalho Administrar/gerenciar, o processo de trabalho Ensinar, o processo de trabalho Pesquisar e o processo de trabalho Participar Politicamente. Cada um deles se compõe de objeto, agentes, instrumentos, finalidades, métodos e produtos (SANNA, 2007).

Caracterizando o docente

Quanto aos saberes docentes, para essas professoras, são compostos de conhecimentos específicos da Enfermagem e conhecimentos pedagógicos, além da relevância, atribuída pelas mesmas, à busca continuada desses conhecimentos para ser bom professor.

Sobre o ensinar aparecem respostas como:

[...] construir no outro, um profissional melhor do que eu, em todos os sentidos, mas principalmente o profissional.

Professora nº1

[...] articular as dimensões da teoria e prática nas ações pedagógicas e no cuidar em Enfermagem. É ter ação educativa intencional e apoiada na realidade, é superar o cotidiano e criar condições de autonomia no aluno...

Professora nº5

Sobre o aprender...

[...] aprendo todos os dias com os alunos, desde uma simples pergunta que não tenho domínio no momento e tenho que ir buscar a resposta, até um comentário sobre algo que o aluno já vivenciou. Estamos sempre aprendendo...

Professora nº1

[...] é correlacionar o saber científico ao mundo em que vivemos, com visão crítica e reflexiva, é discutir, questionar, repensar e ter atitude de “aprender a aprender”.

Professora nº5

Essas respostas sugere que, para elas, o ensinar e o aprender estão ligados ao domínio e passagem de conteúdos, associação entre teoria e prática, e na interação com o outro, que pode ser traduzido como relacionamento professor-aluno. A professora nº5, também concebe o ensinar como um ato de guiar o aluno para aquilo que é mais importante, como, prepará-lo para a realidade do trabalho, para o enfrentamento das situações cotidianas e situações inesperadas.

No significado de ser professor foram obtidas respostas como:

[...] ajudar o aluno a se aproximar da realidade do ser enfermeiro, ajudá-los e ensiná-los a buscar soluções e se debruçar sobre os problemas para resolvê-los.

Professora nº1

[...] atender as necessidades de ensino individual e coletivo, contextualizar o momento, refletir junto, ter o desafio constante de repensar o seu saber...

Professora nº5

As respostas remetem a um professor como um ser cuidador, que ajuda e atende as necessidades, parecendo se misturar com o ser enfermeiro descrito no item 17 do questionário. Talvez porque professores e enfermeiros tenham em sua trajetória histórica e profissional muitas características semelhantes em seus perfis coletivos, como ser uma profissão tipicamente feminina, tendo uma relação com a maternidade, pois a mãe educa e cuida, e, estas são atividades compatíveis com o que o imaginário social espera do trabalho das mulheres, seja no lar, na escola ou no hospital.

Para Tardif e Lessard (2005), esses tipos de trabalho sobre e com os seres humanos congregam, em sua estrutura de ação, a subjetividade que permeia as relações entre pessoas. Tendo sua ação fundamentada em valores morais, na empatia, na compreensão e na negociação, o cuidar e o educar que configuram sua atividade fim, vão se desenvolver conforme a linguagem, a afetividade e a personalidade dos sujeitos envolvidos nessa relação: professor/aluno e enfermeiro/paciente.

Quanto aos valores defendidos em sala de aula, em primeiro lugar aparece à ética, respondida por três das professoras pesquisadas, seguido de profissionalismo, humanização, respeito, honestidade e responsabilidade que, em meu entendimento, estão incluídos na ética profissional, pois ética significa modo de ser, modo de agir, o caráter. A ética significa o que é bom para o indivíduo e para a sociedade, o que se torna um dos pressupostos essenciais, tanto para o docente como para o enfermeiro. Em outro sentido, ela também pode referir-se a um conjunto de princípios e normas que um grupo estabelece para seu exercício profissional, como por exemplo, o código de ética médica, ou de enfermeiros. A resposta da maioria dos sujeitos de defesa pelos valores éticos mostra uma intencionalidade de direcionamento na formação bastante focada no saber ser.

As características consideradas importantes, no professor, pelas pesquisadas foram, em primeiro lugar, o conhecimento do conteúdo, respondido por quatro delas,

seguido pela ética, respondido por duas, e, em seguida, paciência, respeito, empatia, disciplina, criatividade e dinamismo, facilitador do processo ensino-aprendizagem. É possível notar uma predominância das características que envolvem o conhecimento dos conteúdos em detrimento das questões pedagógicas, que aparece apenas nas respostas da professora nº5, como se pode observar no quadro 3:

Quadro 3 – características do professor

Cite três características que você considera importante no professor e justifique cada uma delas.	
Prof. 1	<p>[...] paciência, pois o aluno aprende mais quando não está sob pressão.</p> <p>Conhecimento da matéria ensinada, se possível com bagagem prática na área para maior aprendizado do aluno.</p> <p>Ética - é comum nessa área comentários negativos entre colegas, e o aluno se espelha no professor...</p>
Prof. 2	<p>[..] respeito por si mesmo e pelo outro</p> <p>Ter prazer em compartilhar</p> <p>Ter sede de conhecimento</p>
Prof. 3	<p>[...] empatia – entender o contexto do aluno e suas fragilidades.</p> <p>Conhecimento – no sentido de trazer o novo e contribuir para a formação profissional.</p> <p>Disciplina – diante de tantas questões burocráticas.</p>
Prof. 4	<p>[...] criativo - Porque a criatividade pode despertar maior interesse dos alunos pela aprendizagem</p> <p>Dinâmico - Porque permite maior envolvimento do aluno.</p> <p>Atualizado - Porque quanto mais estudamos, mais condições temos, de ensinar bem</p>
Prof. 5	<p>[...] ética: demonstrada através do comportamento.</p> <p>Que o professor não seja o detentor do conhecimento e deve clarear isto ao aluno, para que juntos possam construir buscar a formação integral e adequada através da articulação entre a teoria, a pesquisa e a prática, atendendo ao perfil do formando egresso/profissional que está instituído pelo MEC, bem como as competências e habilidades específicas que lhe serão solicitadas pelo mercado de trabalho.</p> <p>Professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem.</p>

Esses dois itens questionados, *valores e características*, podem ser considerados os principais componentes do perfil do enfermeiro docente, e, conforme nota-se, somente a professora nº5 faz menção ao processo ensino-

aprendizagem. A partir das respostas sobre valores defendidos em sala de aula e as principais características do professor, citados pelas pesquisadas, foi elaborado um gráfico apresentando o que foi considerado como a composição do perfil e as competências necessárias à Docência para essas professoras, como é possível observar a seguir:

Gráfico 1 – Hierarquização das competências para a Docência

O resultado desse estudo exploratório mostra a valorização da atividade docente centrada, fundamentalmente, no domínio dos conteúdos a serem veiculados durante a aula, como a principal característica do enfermeiro professor, citado por todas as pesquisadas, e, como valor mais importante, a ética, citada por três delas. Esse achado no estudo exploratório vai ao encontro dos resultados obtidos por Tomosauskas (2003), Hidalgo (2006), Lamberti (2008) e Vanderlei (2012), que apontaram, a partir das respostas obtidas dos professores entrevistados em suas pesquisas, que todos identificaram a Docência como o saber do conteúdo específico da disciplina que lecionavam.

Caracterizando o enfermeiro professor

Ao se fazer a comparação entre as características, do professor e as do enfermeiro, consideradas, pelas professoras pesquisadas, como as mais importantes para esses profissionais, pode-se observar que, para elas, existem poucas características comuns entre eles. Para a professora nº1, a ética e o conhecimento são características importantes aos dois; já para a professora nº2, somente o respeito é uma característica esperada nos dois profissionais. Para a professora nº4, apenas a criatividade é uma característica importante nos dois profissionais, e para as professoras de nº3 e nº5, não existem características comuns entre eles, mas, ao olhar o conjunto de características escolhidas, pode-se notar cinco em comum: conhecimento, ética, respeito, empatia e criatividade.

Sabe-se que Enfermagem e Docência têm mais em comum, principalmente nas suas ações, do que somente essas cinco características; como por exemplo, o fato de que seus objetos de trabalho são seres humanos e, então, é preciso de aceitação ao que lhes é proposto e, por isso, é uma profissão que está em constante movimento de convencê-los (TARDIF, 2011). A seguir, apresenta-se um quadro com as características citadas pelas professoras que, segundo elas, são esperadas nos profissionais que atuam nessas duas áreas – Docência e Enfermagem.

Quadro 4 – Características comuns entre enfermeiro e professor

	Características do professor	Características do enfermeiro
Prof. 1	Paciência, conhecimento e ética	Ética , conhecimento e disposição
Prof. 2	Respeito , conhecimento e compartilhamento	Altruísmo, empatia e respeito
Prof. 3	Empatia , conhecimento e disciplina	Humanização, responsabilidade e disponibilidade
Prof. 4	Criatividade , dinamismo e atualização	Liderança, criatividade e trabalho em equipe
Prof. 5	Ética , conhecimento , ser facilitador e mediador	Macrovisão, raciocínio rápido, assertivo, humanização

O que chama a atenção nas respostas das professoras é a dicotomia entre teoria e prática, de modo que, para o professor, a teoria (conhecimento) se faz essencial para suas atividades; já, para o enfermeiro, a teoria parece não ter tanta

importância, o que justifica o papel subserviente que, muitas vezes, o enfermeiro assume ou que lhe é atribuído.

Ao serem questionadas sobre quais saberes são importantes para ser um enfermeiro professor, as seguintes respostas foram relatadas:

[...] é saber aplicar a pedagogia aos conhecimentos e vivências do enfermeiro e com isso acessar os conteúdos necessários ao universo do ensinar, é o saber ser instigante, ter clareza e transparência tanto pessoal quanto profissional é o saber reflexivo.

Professora nº5

[...] conhecimento técnico sobre a área, pedagogia, paciência, perseverança e saber impor limites. Não é fácil você conseguir um bom relacionamento professor aluno, sabe? Isso é algo que estamos sempre aprendendo e construindo no dia-a-dia de sala de aula. Existem sempre aqueles alunos mais problemáticos, seja, em termos de aprendizado, comportamental, e, isso torna a construção desse relacionamento muito difícil, pelo menos para mim.

Professora nº1

2.5.4 Formação: a importância de fazer curso na área pedagógica

Quando questionadas se achavam importante fazer curso na área pedagógica e se elas já haviam feito algum curso do tipo ou algum preparo na área, para ingressar na Docência, obteve-se as seguintes respostas:

[...] depende da formação do profissional, acho que alguns enfermeiros que fazem mestrado tornam-se bem preparados para exercer o magistério. O mestrado para mim ajudou muito nesse processo e não senti falta de nenhum curso nessa área. O meu preparo foi o mestrado em Enfermagem.

Professora nº1

[...] eu acho muito importante o enfermeiro docente se aprofundar nos estudos e buscar o conhecimento necessário para sanar as suas deficiências, tanto na área de conhecimentos específicos, quanto na

área pedagógica e para mim o mestrado é o melhor caminho, além das especializações, é claro.

Professora nº1

[...] sem dúvida que sim. O enfermeiro tem formação específica da sua área. O professor aprende, desenvolve, aprimora e persegue a arte de ensinar “o universo” que já aprendeu na prática e, ser professor é tão desafiante quanto ser enfermeiro. Eu não fiz curso na área pedagógica e sinto falta.

Professora nº5

[...] apesar da legislação do COREN a respeito da ação do enfermeiro no processo de trabalho de ensinar, muitos ainda valorizam e ensinam sem o suporte da pedagogia, o que creio ser extremamente necessário, pois, amplia nossa visão do universo de partilhar conhecimentos, habilidades e valores profissionais.

Professora nº5

As duas professoras, apesar de não terem feito cursos específicos na área pedagógica, reconhecem a importância da preparação didática para que o enfermeiro possa tornar-se um bom professor, mas nenhuma delas menciona a educação permanente, como um recurso de capacitação pedagógica, que deve ser utilizado pelas instituições de ensino para habilitar seus docentes.

O estudo exploratório evidencia que todo saber implica em um processo de aprendizagem e de formação e, no que diz respeito à formação pedagógica no ensino superior, Behrens (2005) nos diz que ela serve para incitar o professor a sentir-se desafiado a buscar uma prática pedagógica que contemple a produção do conhecimento, como alicerce de sua prática cotidiana.

Nesse estudo, foram pesquisadas professoras nas suas diferentes fases da carreira, algumas no início e outras com mais de 10 anos de atuação em sala de aula, e foi possível notar uma identificação profissional maior com a carreira docente, nas duas professoras que já estão há mais tempo na área acadêmica. Isto vai ao encontro de tudo que já foi estudado até aqui, pois entendemos o conceito de identidade docente como uma realidade que se movimenta, evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. É um fenômeno relacional e um processo de

reflexão e interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. O que é observado na fala de uma das professoras ao final da entrevista:

[...] Olha, isso foi legal, me fez pensar muito e refletir sobre muita coisa, sabe? O modo como acabamos fazendo as coisas com pouca reflexão, ou nenhuma às vezes, sobre o que estamos fazendo na Docência... Pensar sobre isso mexeu muito comigo!

Professora nº5

2.6 Construção do instrumento final

Após a análise do estudo exploratório, foi montado um questionário de identificação do perfil dos sujeitos (Apêndice 5) e um roteiro norteador das entrevistas (Apêndice 6) para que, dessa forma, houvesse a possibilidade de aprofundar tópicos que sejam mais relevantes, bem como, suprimir perguntas às quais já tenham sido respondidas em questões anteriores. Os eixos temáticos no instrumento final foram:

- **Inserção na Docência:** tornar-se professor.
- **Prática docente:** a percepção e a crítica sobre a atuação docente.
- **Saberes e significados:** articulação entre Docência e Enfermagem.
- **Formação:** a importância de se fazer Cursos na área pedagógica.
- **Motivação:** porque ser professor de Enfermagem.

Na próxima página apresenta-se um quadro com as questões norteadoras das entrevistas e seus objetivos.

2.7 A pesquisa principal

Foram feitos convites para sete professores da Graduação em Enfermagem para participarem desta pesquisa, cuja temática é a formação da identidade docente dos enfermeiros professores. Os sete aceitaram prontamente e, assim, foram agendados os horários e locais que fossem mais convenientes para eles.

No momento do encontro, foi, mais uma vez, destacada a natureza do trabalho, assegurando o anonimato do entrevistado e o sigilo das informações prestadas pelo mesmo. Foi solicitada a cada um a permissão para gravar a entrevista, com o intuito de não perder nenhuma fala.

As entrevistas foram realizadas no mês de setembro de 2012, em dias diferentes para cada participante. Três foram feitas no Centro Universitário, em sala privativa; as outras quatro, em locais escolhidos por eles, fora da escola.

Quadro 5 – Questões norteadoras justificadas

QUESTÕES	OBJETIVOS
Como você se tornou professor de Enfermagem? Você se lembra de quando pensou pela primeira vez em se tornar docente? Como você se preparou para isso?	Descobrir em quais circunstância se deu a inserção na Docência e se houve algum preparo para isso, e as dificuldades enfrentadas.
Você teve pessoas que influenciaram ou influenciam suas atividades como docente de Enfermagem? Quem são essas pessoas?	Descobrir quais influências (sociais, familiares, acadêmicas) são determinantes na escolha da carreira docente.
Sua experiência, enquanto aluno de Enfermagem, influencia ou influenciou sua prática docente? Dê exemplos.	Descobrir se as experiências acadêmicas na Graduação influenciam no posicionamento e comportamento do enfermeiro professor
Como você se vê como professor? Como você acha que os outros professores te veem? Como deve ser o perfil do enfermeiro professor? Que características ele deve possuir?	Através das respostas, perceber a crítica que ele faz sobre o próprio trabalho docente e sobre a realidade na qual ele trabalha, pois isso é parte integrante da constituição profissional.
Como você define a relação professor/enfermeiro? Quais as dificuldades e facilidades de atuar nas duas profissões? O que te realiza mais, ser enfermeiro ou ser professor? Por quê? Como você é visto no seu trabalho como enfermeiro fora da escola? Isto é, como você percebe que seus colegas enfermeiros te veem enquanto professor?	Através das respostas, identificar o significado de ser enfermeiro e ser professor para essas pessoas. Como elas articulam Enfermagem e Docência, existem conflitos?
Você acha necessário ter experiência como	Descobrir, se na ausência do saber pedagógico,

<p>enfermeiro para ser professor de Enfermagem? Por quê?</p> <p>Você acha que a atividade do professor está mais ligada à teoria, e a do enfermeiro à prática? Explique.</p>	<p>quais conhecimentos ou experiências são utilizados para dar aulas.</p>
<p>Quais as dificuldades enfrentadas por você na Docência?</p> <p>Que Cursos de atualização você tem feito ultimamente?</p>	<p>Descobrir através das respostas se os saberes pedagógicos são valorizados, e se as dificuldades enfrentadas por eles na Docência estão ligadas a esse saber, ou à ausência dele.</p>
<p>Por que ser professor de Enfermagem?</p> <p>E a sua família e amigos, como te veem em relação à Docência?</p>	<p>Identificar a motivação por trás da profissão docente. Estão realizados profissionalmente?</p>
<p>Você gostaria de falar mais alguma coisa a respeito desse tema?</p>	<p>Dar liberdade para expressarem qualquer ideia ou sentimento em relação ao tema.</p>

Após assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice 7) foi entregue o questionário que compõe o perfil e, após o preenchimento do mesmo, foi dado início a entrevista. Para o procedimento foi utilizado um gravador e, assim, as falas foram transcritas na íntegra. A duração em média das entrevistas foi de 40 a 60 minutos.

Iniciada a gravação, as perguntas foram feitas aos pesquisados ressaltando que tinham total liberdade para falar da forma que se sentissem mais confortáveis, contudo, sempre que uma resposta não era apresentada com clareza, cuidadosamente, a fim de não induzir as respostas, buscou-se levá-los a resgatar a ideia e desenvolver melhor sua argumentação. Como foram várias questões, em alguns momentos houve a solicitação de aprofundamento da resposta, possibilitando emergir conteúdo suficiente para o propósito da investigação sobre a constituição profissional dos sujeitos.

As entrevistas transcorreram de forma natural, com momentos bastante emocionantes, devido a algumas lembranças e colocações por parte de alguns entrevistados, e houve, também, momentos bastante descontraídos com muitas risadas. Alguns professores consideraram as perguntas: como eles se veem e como acham que são vistos por outros professores, muito difícil de serem respondidas, mas acabaram refletindo sobre o assunto e fazendo algumas considerações a respeito, outros se sentiram bastante a vontade em responder.

O que chamou bastante atenção nas entrevistas foram as diferenças entre as respostas dadas pelas professoras que participaram do estudo exploratório, e as respostas dos professores que responderam ao instrumento final. No primeiro grupo, as respostas foram curtas e extremamente sintetizadas, quase como se estivessem respondendo a um questionário, e por mais que se tentasse fazer com que se aprofundassem mais sobre o assunto, as respostas eram sempre muito enxutas.

Já os professores que responderam ao instrumento final, o fizeram de forma mais articulada, foram mais reflexivos e aprofundados nas abordagens dos temas em questão. A maioria demonstrou grande interesse pelo assunto e dissertaram livremente e com propriedade sobre o que lhes era perguntado, incluindo, muitas vezes, histórias da vida pessoal e profissional, as quais achavam que seria pertinente às respostas para uma melhor compreensão.

Para compreender melhor essas diferenças entre o comportamento dos sujeitos do estudo exploratório e os sujeitos da pesquisa principal, recorreu-se a Placco e Marili (2011), que dizem que a identidade profissional constitui-se nas relações de trabalho e que a instituição, com sua cultura e sua história, participa intensamente desse processo, que a filosofia institucional é um dos processos constituintes da identidade docente. No ambiente escolar, a atribuição é feita pelos representantes da instituição, e é percebida pelo professor, que negocia com ela e a assume ou não como pertença.

As professoras do estudo exploratório não possuem vínculo empregatício com a instituição pesquisada. Elas fazem parte de um grupo chamado de *professores eventuais*, que assumem determinados módulos e recebem quando encerram o trabalho, podendo retornar no semestre seguinte ou não. Muito embora, elas estejam lecionando há algum tempo na instituição pesquisada, elas não participam das decisões mais importantes ou da construção do projeto pedagógico do Curso de Pós-graduação, não tem acesso aos diários de classe informatizados ou a outros recursos fornecidos, normalmente, aos professores regulares celetistas (CLT). Esse vínculo eventual faz com que a sensação de pertença seja diminuída, ou até mesmo anulada, faltando um dos importantes pilares da constituição da identidade docente, o que transparece nas respostas, em alguns momentos, extremamente sucintas.

2.7.1 Procedimentos de análise dos dados

Os dados obtidos por meio das entrevistas na pesquisa principal, assim como no estudo exploratório, também foram analisados tendo como referência os princípios e pressupostos da análise de conteúdo conceituada por Bardin (2011) e Franco (2008). Nesse sentido, o trajeto percorrido na análise deu-se da seguinte forma:

Primeiro passo: análise dos questionários (identificação) para compor o perfil dos sujeitos da pesquisa, que corresponde à idade, sexo e outros aspectos que estarão no próximo item.

Segundo passo: leitura e construção de quadros baseados em temáticas desenvolvidas para permitir uma visão global das entrevistas e a possibilidade de comparação entre elas no que se refere ao tema.

Terceiro passo: releitura dos textos das entrevistas e construção de quadros com as respostas convergentes e/ou contraditórias, ou conflitos, entre as diversas falas. Essa foi uma etapa que implicou em uma análise minuciosa das falas com muitas idas e vindas com a intenção de ter uma percepção clara das conexões e conflitos entre os dados obtidos através das entrevistas.

Quarto passo: diálogo e discussão entre os achados das entrevistas e as teorias dos autores estudados, que permitissem a discussão e formulação de conclusões e considerações que, futuramente, possam abrir caminhos para novos estudos.

2.7.2 Perfil dos entrevistados

Com a finalidade de contextualizar os professores e conhecer as peculiaridades de cada um, de modo a permitir um maior entendimento de suas falas, segue um breve relato das principais características dos sete entrevistados. Para preservar sua

identidade anônima, foram denominados de professor nº 1 até professor nº7, na ordem que se seguiu as entrevistas.

Professora nº1: feminino, 32 anos, professora, mestre em Enfermagem na área de Obstetrícia, formada há 11 anos, exerce a função docente há três anos, dando aulas na Graduação e Pós-graduação, relata não ter feito nenhum curso na área docente, há dois anos exerce somente a Docência, não trabalhando em outra instituição, tem dedicação parcial à instituição.

Professora nº2: feminino, 39 anos, enfermeira, mestre em Enfermagem na área de Pediatria, formada há 14 anos, exercendo o magistério há 10 anos; trabalha como coordenadora do Curso de Enfermagem de outra instituição, exercendo função docente nas duas instituições, relata não ter feito nenhum curso na área docente.

Professora nº3: feminino, 49 anos, docente de Enfermagem, doutora em ciências na área de Saúde Pública, formada há 29 anos e exerce o magistério há 19 anos; tem dedicação parcial à instituição, ministrando aulas na Graduação e Pós-graduação; relata não trabalhar como enfermeira, teve licenciatura como disciplina opcional durante a Graduação.

Professora nº4: feminino, 40 anos, enfermeira, doutora em Enfermagem na área de Nefrologia, formada há 19 anos, exerce Docência há 10 anos, dando aulas na Graduação e Pós-graduação; relata não ter feito cursos na área do magistério e não trabalha em outra instituição.

Professor nº5: masculino, 46 anos, professor, mestre na área de Saneamento Ambiental, formado há 24 anos, exerce o magistério há 17 anos, também trabalha como enfermeiro - assistente técnico - para a Prefeitura Municipal de São Paulo, relata não ter feito nenhum curso na área docente.

Professora nº6: feminino, 47 anos, docente de Enfermagem, mestre em Enfermagem na área de Saúde Coletiva, formada há 26 anos e exerce o magistério também há 26 anos; relata trabalhar como enfermeira de educação permanente em outra instituição e teve disciplina opcional de licenciatura durante a Graduação.

Professora nº7: feminino, 53 anos, enfermeira, doutora em Enfermagem na área de Saúde Coletiva, formada há 32 anos e exerce o magistério há 16 anos;

trabalha como enfermeira coordenadora de educação permanente em outra instituição, relata ter feito curso de Metodologia do Ensino Superior.

A seguir, apresenta-se um quadro com o perfil desses professores, para uma melhor visualização.

Quadro 06 – Perfil dos sujeitos da pesquisa principal

	Idade	Sexo	Profissão	Tempo de formado	Titulação	Tempo de magistério	Trabalha como enfermeiro	Cursos na área docente
P ₁	32	F	Professora	11 anos	Mestre	3 anos	Não	Não
P ₂	39	F	Enfermeira	14 anos	Mestre	10 anos	Não	Não
P ₃	49	F	Docente	29 anos	Doutora	19 anos	Não	Sim
P ₄	40	F	Enfermeira	19 anos	Doutora	10 anos	Não	Não
P ₅	46	M	Professor	24 anos	Mestre	17 anos	Sim	Não
P ₆	47	F	Docente Enfermeira	26 anos	Mestre	26 anos	Sim	Sim
P ₇	53	F	Enfermeira	32 anos	Doutora	16 anos	Sim	Sim

Como podemos observar no quadro 06, a idade dos entrevistados variou entre 32 e 53 anos; quanto ao gênero, somente um do sexo masculino, confirmando o que muitos estudos, incluindo os de Tardif e Lessard (2005), já mostraram com relação à predominância do sexo feminino, tanto na Enfermagem como na Docência; no quesito titulação, todos tem formação *stricto sensu*, sendo, quatro mestres e três

doutoras. O tempo de formado variou entre 11 e 32 anos e o tempo de magistério entre três e 26 anos, o que, pelos estudos de Huberman (2000), sobre a construção da carreira docente, os coloca entre as fases de entrada na carreira, experimentação, diversificação e serenidade. Porém, é necessário lembrar que a formação da carreira profissional é um processo e, como tal, não é algo que se dá de forma linear, ocorrendo normalmente regressão, estagnação, desenvolvimento, aceleração ou, até mesmo, descontinuidade, segundo o autor.

Quanto a trabalhar como enfermeira em outra instituição, três responderam positivamente, e os demais exercem como profissão somente a Docência. No questionamento sobre a realização de cursos na área pedagógica, duas fizeram licenciatura como disciplina na época da graduação e uma fez especialização em didática do ensino superior, os demais responderam não ter feito cursos nessa área.

No item profissão, três responderam serem professores e três responderam serem enfermeiras e uma respondeu ser docente enfermeira. Ao cruzar os dados com as respostas sobre atuar como enfermeiro em outra instituição, que poderia ser um fator influenciável na auto-designação profissional, não se percebe uma relação, pois as respostas sobre ser enfermeiro ou ser professor estão distribuídas igualmente entre os que trabalham como enfermeiros e os que trabalham somente como docente.

No próximo capítulo, apresenta-se a análise dos dados da entrevista, realizada com os professores da Graduação em Enfermagem, discutindo a formação da identidade docente do enfermeiro professor, fazendo um diálogo entre as teorias dos autores estudados e os achados nas falas dos pesquisados, permitindo, assim, a discussão e formulação de conclusões para essa pesquisa.

Por haver algumas falas relatando histórias de vida pessoal, incluindo nomes de familiares, e descrevendo fatos que acabariam por tirá-los do anonimato, optou-se por não colocar a entrevista na íntegra ao final do trabalho. Foi utilizado apenas recortes das falas na análise dos dados.

CAPÍTULO III - AS VOZES DOS PROFESSORES DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

Eu acho que ensinar é provocar o desenvolvimento de autonomia e liberdade nas pessoas, e a criticidade nos dá autonomia e liberdade, e pra mim, o ser humano é essencialmente livre, ele precisa disso pra ele ser pleno, e o que nos dá isso é realmente ter conhecimento e ter crítica pra fazer as escolhas que são necessárias à felicidade de cada um que é diferente da do outro!

Professora 6

A constituição profissional docente envolve o percurso dos professores em uma ou várias instituições de ensino, nas quais estão ou estiveram atuando. É um processo complexo em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, sendo único em muitos aspectos, compreendendo ainda a apropriação de atividades específicas a partir de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência, advindos da área específica de atuação, da área pedagógica e da experiência docente (ISAIA, 2001). Para essa autora, o ciclo de vida profissional vincula-se ao ciclo de vida pessoal e essas dimensões não podem ser dissociadas, pois o professor passa por transformações, ao longo de sua carreira profissional, ligadas às alterações vivenciais.

Nesse processo, apesar dos vários caminhos percorridos, cada docente pode se reconhecer ao longo dessa trajetória e construir seu modo próprio de ser professor, cada qual na sua subjetividade, sujeitos ativos do conhecimento no cenário, tanto da sala de aula quanto do ensino clínico de Enfermagem. É a partir desse conceito e direção teórica que pretendemos discutir algumas das questões encontradas nas narrativas dos docentes pesquisados.

Os dados obtidos nas entrevistas foram agrupados em cinco eixos temáticos:

- **Inserção na Docência:** tornar-se professor, as influências e as dificuldades.
- **Prática docente:** a percepção e a crítica sobre a atuação docente.
- **Saberes e significados:** a articulação entre Docência e Enfermagem.
- **Formação:** a importância de se fazer cursos na área pedagógica.
- **Motivação:** por que ser professor de Enfermagem?

Apresenta-se, a seguir, a organização por meio de frases, ou fragmentos de frases, que mais se relacionam com as temáticas colocadas, fazendo uma aproximação com a constituição da identidade docente do enfermeiro professor.

3.1 Inserção na Docência: tornar-se professor, escolhas, dificuldades e influências.

O início da trajetória do enfermeiro como professor do Curso de Graduação em Enfermagem ocorre, como em tantas outras profissões de áreas técnicas, por razões e interesses variados, como oportunidade de trabalho, convite de outro professor ou da instituição de ensino, identificação com a Docência ou para complementar o conhecimento.

Dessa forma, eles vão se formando professores, dentro do cotidiano das salas de aula, através de sua prática diária, com seus erros e acertos, e, muitas vezes, sentindo certa insegurança por não possuírem preparação formal para a Docência:

[...] eu acho que eu sou uma pessoa que sou auto-motivada, então, sempre tudo que eu via, que eu lia, que eu tomava contato, eu tentava replicar, e acho que dessa forma eu fui me fazendo professora, por ensaios, erros e acertos, e a teoria veio depois...

Professora nº6

Pimenta e Anastasiou (2005) afirmam que profissionais de diversas áreas adentram no campo da Docência do ensino superior como decorrência natural de suas atividades e por razões e interesses variados e, na maioria das vezes, nunca se questionaram sobre o que é ser professor. Dessa forma, atuam no ensino superior sem terem sido preparados para o desempenho da Docência.

Ser professor iniciante implica em correr riscos e assumir responsabilidades profissionais para as quais o professor não está completamente preparado, gerando insegurança sobre a sua atuação como docente. A análise do desempenho dos professores, no período inicial de sua função, demonstra os caminhos que os mesmos percorrem até chegarem a uma fase de consolidação, de maturidade e segurança profissional (FREITAS, 2002). Pode-se perceber isso claramente na fala da professora a seguir, que é a mais nova no magistério – 3 anos.

[...] eu tento ser a melhor, mas eu sinto que não sou a melhor, eu sinto que estou sempre atrás de alguma coisa, tem sempre alguma coisa faltando, eu tenho que estudar alguma coisa mais, eu acho que os outros são melhores, até porque, eu sou uma das mais novas aqui, mas quando eu vejo as avaliações sinto que está tudo bem, é mais uma cobrança minha mesmo.

Professora nº1

Tardif e Raymond (2000) também acreditam ser essa época, de início de carreira docente, um tempo de ajustes que são feitos em função da realidade de trabalho, sendo considerado um período crítico de aprendizagem da profissão. As professoras entrevistadas reconhecem essa fase como uma fase realmente importante e de muito aprendizado, como se pode observar na fala de uma delas:

[...] acho que eu aprendi muito com os outros professores, eu incorporei e aprendi muito quando comecei a trabalhar aqui, tanto na disciplina de saúde da mulher, quanto na saúde coletiva, e eu nunca tinha trabalhado nessa área, então a gente aprende muito com os outros...

Professora nº3

Tardif (2011) relata que experiências realizadas antes da preparação formal para o magistério levam, não somente a compreender o sentido da escolha da profissão, mas também, influenciam na orientação e nas práticas pedagógicas atuais dos professores.

[...] eu sempre tive jeito pra falar em público, sempre gostei e devido às atividades da igreja eu tinha muita habilidade. Durante o Ensino Médio eu sempre tinha um pouco de liderança e habilidade pra falar em público, então, eu já imaginava que eu seria professora...

Professora nº1

O autor aponta alguns fenômenos que confirmam essa constatação, como, por exemplo, a vida familiar e as pessoas significativas na família aparecem como fonte de influência muito importante, que modela toda a postura da pessoa em relação ao ensino. Duas das professoras entrevistadas reconhecem claramente a influência de espelho em familiares que exerciam a Docência como profissão:

[...] meus pais são professores, então, eu já via isso em casa direto, meu pai é professor de Ensino Médio e Ensino Superior e minha mãe da Educação Básica, então, eu sempre gostei de sala de aula, eu sempre vivi nesse ambiente...

Professora nº1

[...] a minha irmã mais velha era professora, e eu me espelhei muito no exemplo dela, que eu admirava e amava de paixão, eu falo amava, porque ela já se foi, mas parece que o ensinar pra mim estava na minha essência, e nas minhas brincadeiras eu sempre era professora, eu contava estória pros menores...

Professora nº7

Outros fenômenos descritos por Tardif (2011) são as experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores, que contribuem, também, para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático. Com exceção de um dos entrevistados, todos os outros foram unânimes em apontar

professores de suas trajetórias formativas como pessoas que influenciaram e ainda influenciam fortemente suas escolhas, e que, muitas vezes, ainda pautam suas ações como docentes, o que foi muito bem expressado pela professora seguir:

[...] eu me inspirei na minha orientadora de mestrado, e ela tem sido uma inspiração nesses anos todos porque é uma pessoa extremamente comprometida com a Enfermagem, e que tem uma proposta de formação muito voltada para trabalhar a visão crítica do aluno, então, o meu espelho na formação de Enfermagem tem sido a professora...

Professora nº7

Nos estudos de Tardif e Lessard (2005), vários professores falaram do desejo e da paixão por ser professor, descobertos ainda na infância, principalmente mulheres, seja porque vinham de famílias de professores, ou porque a profissão era valorizada no meio em que viviam. Outro achado importante na sua pesquisa foi o fato de que, embora o sistema educacional tivesse mudado, alguns professores relataram que aplicavam o que haviam aprendido na Escola Normal. Ao se fazer uma reflexão sobre isso, percebe-se que quando o professor atribui o ser docente como um dom, ou algo inato como o relato a seguir, pode-se dizer que essa escolha, simplesmente, foi moldada por sua própria história de vida e socialização.

[...] a gente falando de Docência, eu acho que é além de tudo um dom, uma missão, não é? Porque a gente está ali fazendo o nosso trabalho, tá bom, é um trabalho, uma ocupação, mas não tem como você não se envolver com as pessoas que você trabalha, com os alunos...

Professora nº3

Os professores também relataram que suas experiências enquanto alunos da Graduação em Enfermagem são, em alguns momentos, determinantes das suas ações como professores, pois, muitas vezes, utilizam essas experiências - descritas por eles como sensações boas e ruins - para pautar o que devem ou não fazer com seus alunos. Esse também foi o resultado encontrado em suas pesquisas por

Tomosauskas (2003), Hidalgo (2006) e Vanderlei (2012), confirmando o que outros estudos já apontaram, que, quando um professor começa a trabalhar e está em início de carreira, ele inicia seu trabalho lembrando-se de como seus professores trabalhavam, ou seja, a experiência desse professor, como discente, é desencadeadora da Docência:

[...] às vezes, quando estou dando aula ou dando estágio eu paro pra pensar o que eu não gostava quando era aluna, e o que eu admirava, então, eu me baseio muito nas sensações que eu tinha como aluna, para tentar ser melhor hoje, pra fazer aquilo que o aluno espera, pra agradar o aluno, então, eu me espelho no que eu esperava do professor e não tinha, e aquilo que eu admirava nos professores procuro replicar agora.

Professoranº1

[...] todos os professores que eu tive, aquilo que me fazia sentir, aquilo que eu gostava e que me motivava, eu fui selecionando as características positivas de todos os meus professores, assim como também selecionava as características negativas pra não fazer...

Professora nº6

Para Tardif e Raymond (2000), os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos, antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente e os saberes a ela ligados, que vão se construindo durante essa trajetória. Todos os professores entrevistados reconhecem acontecimentos marcantes durante a graduação que influenciaram sua escolha em ser docente ou o seu comportamento como docente. Porém, esse reconhecimento, agora, com um olhar crítico a respeito, como se pode ver na fala da professora a seguir:

[...] no inicio me influenciou porque eu acho que nós temos uma tendência de repetir os modelos formativos que nós tivemos, principalmente quando você ainda não tem uma leitura muito crítica de como é que foi a sua formação. Hoje em dia eu tenho essa leitura crítica, eu acho que até foi possível a partir das minhas reflexões no mestrado e no doutorado, que foram na área de formação também, do enfermeiro, então, eu tenho muito claro que o modelo formativo

que eu tive não foi o ideal, mas foi suficiente pra me dar o desejo de procurar buscar mais, aprender sempre mais e buscar uma formação complementar.

Professora nº7

3.2 Prática docente: percepção e crítica sobre a atuação docente

Nessa categoria estaremos analisando como esses professores, ao longo de sua trajetória docente, têm se preocupado, têm se preparado e têm desenvolvido a prática docente a partir de uma perspectiva crítica que forneça para si uma compreensão ampliada a respeito da ação de ensinar, nortear e apoiar a aprendizagem no ensino da Enfermagem.

É por meio do processo de reflexão-ação-reflexão que surge a práxis docente, pois o professor deixa de ser um mero objeto de investigação e se torna o próprio sujeito da investigação, não se limitando apenas a um transmissor dos conteúdos, mas tornando-se o agente de mudanças, capaz de, com seu senso crítico, adaptar o método conforme a situação e necessidade dos alunos. E são eles, os professores, os sujeitos principais dessa mudança, já que, ao desenvolverem uma atividade reflexiva sobre a própria prática docente, estarão pesquisando e analisando o próprio trabalho a fim de torná-lo de melhor qualidade (VALE, 2009).

Segundo Dubar (2005), a identidade profissional não é simplesmente um costume, um comportamento rotineiro, mas uma construção que remete aos atos de agentes ativos, capazes de justificar suas práticas e de dar coerência às suas escolhas. A construção da identidade docente se dá a partir dos significados sociais da profissão e da reafirmação das práticas, e desenvolve-se se adaptando ao contexto sócio político e histórico em que o professor está inserido.

A reflexão e a preocupação sobre a própria atuação docente estão presentes nas falas de quase todos os professores, quando relatam sobre a visão que têm de si mesmos como professor:

[...] eu me vejo um pouco maternalista, porque eu sou assim como pessoa, então eu gosto de amparar e de ajudar todo mundo, cuidar de todo mundo e, às vezes eu percebo que eu tenho que me policiar

um pouco quanto a isso, porque o aluno tem que ter a sua independência e precisa desenvolver autonomia...

Professora nº3

[...] eu busco o conhecimento, aquilo que eu assumo de disciplina eu procuro me envolver com responsabilidade e ter certeza daquilo que eu estou falando e estou sempre me atualizando, e aquilo que eu não sei, eu falo que eu não sei e vou atrás pra poder informar pro aluno, e isso cria uma confiança entre o aluno e professor, acho que eu sou exigente e principalmente criteriosa com a minha avaliação e procuro estar sempre me atualizando nos assuntos da Enfermagem.

Professora nº4

Teve momentos que eu estava altamente motivada, e momentos com muita dificuldade porque é um trabalho cansativo quando você quer fazer bem feito, quando você quer fazer de forma personalizada, quando você entende que cada pessoa entende de uma forma, e nós temos, às vezes, classe de 60 alunos, como é que você consegue entender o que cada um precisa, e tem uma necessidade de aprendizado, e ser professor é muito mais do que ensinar, você faz parte da vida, e principalmente na Enfermagem, você faz parte da vida desses alunos, principalmente daqueles alunos que vem com dificuldades e com problemas, se você conseguir dar uma dedicação maior pra ele e você fizer então de forma mais personalizada, você consegue resgatar...

Professora nº6

[...] a prática docente, exige demais de você em termos de hora de estudo, de preparo de aulas, de dedicação, de um olhar subjetivo e muito particular de cada um, pra você ser um bom professor, e você ter bons resultados, e hoje, nós temos uma estrutura muito precária ainda, de suporte. Os congressos são caríssimos, você precisa produzir sem tempo, então, o que, falta mesmo, é tempo pra você ter uma dedicação, tanto pra você se capacitar, quanto pra você produzir cientificamente.

Professora nº6

[...] eu acho que a gente faz a diferença sem dúvida na sociedade quando você desenvolve um bom trabalho, eu acho que é uma forma de multiplicar, é a forma mais fácil da gente multiplicar os nossos

conhecimentos e as nossas ações e a nossa interferência na sociedade, eu entendo que os processos de trabalhos são transformadores da realidade, e devem ser, sempre, de forma positiva, e eu vejo que na assistência você assiste uma pessoa, grupos pequenos, na Docência você tem uma capacidade de atuar muito maior, em contra partida, você tem uma responsabilidade também muito maior.

Professora nº6

A práxis docente, que nada mais é do que a ação teorizada e efetivada, está presente na vida do professor que se propõe a assumir uma postura crítica e reflexiva a respeito de suas próprias experiências, fazendo uma leitura de mundo que beneficie as propostas de atividades, que tenham a prática como ponto de partida e de chegada, como se pode ver na narrativa a seguir:

Eu acho que o enfermeiro tem que falar daquilo que ele vive, ele não tem que falar de uma teoria, de algo que ele leu no livro, ele tem que praticar, e essa prática dele tem que se tornar uma práxis, ou seja, ele tem que estar o tempo todo refletindo sobre essa prática, teorizando e transformando. Eu acho que é esse é o perfil do enfermeiro docente, é aquele que está procurando ser melhor a cada dia, está tentando se qualificar cada dia pra ser um profissional melhor, um professor melhor que ensina a partir da vivência dele, entendendo o processo formativo, como um processo de trocas, e que nós precisamos estar o tempo todo partindo de conhecimento prévio, né? Então, esse aluno quando ele chega, ele não é um saco vazio, ele tem uma contribuição, e a partir dessa contribuição, nós vamos então tentando direcionar pra construção de novos conhecimentos na saúde e na Enfermagem...

Professora nº7

[...] eu me comprometo cada vez mais com uma Enfermagem que eu acredito, e que não é uma Enfermagem enquanto simplesmente mercado de trabalho, mas é uma Enfermagem que pretende ser mais reconhecida, ter um reconhecimento social, ter uma ação transformadora no cenário de saúde, na construção do SUS e naquilo que a gente acredita e isso não é fácil, porque nós estamos na contramão da história. Quem é hegemônico é o médico, então, a leitura da sociedade ainda é muito da questão capitalista, quer dizer, quem é reconhecido, quem é remunerado de acordo com a sua

formação ainda é o médico, enfermeiro não, enfermeiro, mesmo tendo doutorado ainda se submete a um reconhecimento parcial

Professora nº7

Quando eles falam do perfil necessário ao enfermeiro docente, não existe unanimidade nas respostas, e cada qual citou pontos que lhes pareciam mais relevante nessa questão, o que, de certa forma, reflete uma visão de si mesmo enquanto professor:

[...] o professor tem que ser uma pessoa que continue estudando sempre e que procura ter o conhecimento científico que vá agregar e que vá de fato ajudar no crescimento do aluno.

Professora nº1

[...] o professor deve ter um pouco de didática, se ele não tiver nada, ai não vai, e principalmente ele tem que arrumar técnicas de ensino diferenciadas e hoje em dia você tem muitos instrumentos para ensinar, mas principalmente tem que trazer a prática pra dentro da sala de aula, então essa história de você ter teoria e mais teoria e só no último ano ter estágio não é bom, eu acho que isso é horrível porque quando ele for para o estágio ele já esqueceu tudo.

Professora nº2

[...] ele tem que ser flexível, ele precisa ser humilde porque isso facilita o aluno a aproximar do professor e ele tem que buscar o conhecimento, porque não dá pra ele dar uma aula sem ter estudado sobre o assunto previamente.

Professora nº4

[...] a primeira coisa que ele precisa ter, é a humildade de reconhecer que ele não sabe nada, e depois ter o desejo de buscar e completar cada vez mais essa necessidade insaciável de saber...

Professora nº7

O que foi apresentado e discutido até aqui foram os processos identitários que compõem a formação de professores que devem ser capazes de se adaptarem às novas situações, conscientes de suas convicções, sem se deixarem ser manipulados. Nesse contexto, o docente precisa pensar práticas que propiciem a formação, não só de enfermeiros, mas de cidadãos críticos e reflexivos, através da compreensão da realidade em que estão inseridos, e de forma que possam mudar as situações problemas com que se deparam no seu cotidiano de trabalho. A professora nº6 sintetiza essa questão:

[...] o professor precisa saber como estimular o desenvolvimento do pensamento crítico; ter conhecimento e habilidade na Docência; ter flexibilidade; tem que ter criatividade; tem que ter disposição pra auto-aprender, mas eu acho que as três ferramentas mais importantes pro professor são: o conhecimento teórico e prático, o domínio do processo ensino-aprendizagem, a humanização para entender que tem um conjunto de habilidades e conhecimentos que é comum a maioria dos seus alunos, mas ter a sensibilidade de reconhecer aqueles alunos que precisam de um atendimento especial e subjetivo, ele tem que incorporar a subjetividade, ou seja, você precisa dominar as questões emocionais, você precisa ter conhecimento atualizado, mas, mais do que isso você precisa compreender as operações mentais que fazem esse aluno aprender. Uma coisa que eu acho que precisa trabalhar sempre, é com a motivação do grupo, é como se ter um grupo motivado a aprender, porque nós estamos formando uma sociedade que quer saber para ter, e aí, eu só preciso saber aquilo que eu preciso pra ter, não é? E isso é muito complicado, porque aí o conhecimento passa a ser muito funcional, é só pras pessoas se projetarem socialmente, enquanto o que eu acho que faz sentido mesmo são os valores das pessoas, então, como mobilizar esses valores? Não é fácil hoje em dia, então, eu acho que precisa ter todas essas habilidades, não só cognitiva, de uso do pensamento crítico, mas mobilizar sentimentos dentro do aluno que faça com que ele queira continuar aprendendo, não é? Porque, o período que a gente fica com o aluno na escola, é transitório, depois disso ele precisa sair com gosto de querer sempre se aprimorar mais.

Professora nº6

Um dos problemas que dificulta essa postura de práxis docente, tão bem desenvolvida nessa professora, é a comodidade com que muitos professores reproduzem suas práticas, repetindo ações que há muito tempo são realizadas em sala, e que contrariam um paradigma crítico, cuja finalidade é a utilização de métodos plurais e reflexivos como forma de compreender a realidade. É preciso que os professores ultrapassem essas barreiras, mostrando motivação e se esforçando na busca de um diálogo pedagógico que priorize a criticidade e a reflexão sobre o saber e o fazer docente.

3.3 Saberes e significados: articulação entre Docência e Enfermagem

O ensino de Enfermagem deve estar fundamentado numa estreita relação entre a escola e os serviços de saúde, tendo ambos a finalidade de trabalhar constantemente para a melhoria da qualidade da assistência prestada aos usuários do serviço, por meio da mútua cooperação, pois as escolas formam profissionais para atuar dentro dos processos de trabalho do enfermeiro nos mais variados serviços em saúde. Em contrapartida, esses serviços dependem de profissionais bem formados com competências e habilidades para desempenhar bem o seu trabalho. Então, dentro dessa visão, não vejo como não caminhar juntos: ensino e serviço, pois é o serviço que fornece o embasamento para a adequação do ensino e da prática de Enfermagem.

Merighi (2000), em seu artigo, fala sobre a importância do intercâmbio entre escolas e serviços de saúde integrando ensino, assistência e pesquisa, beneficiando a todos os envolvidos, mas, ainda hoje, nem sempre isso acontece. Segundo ela, existem muitos artigos publicados que se referem à dicotomia existente entre o ensino e a assistência em Enfermagem, e duas professoras entrevistadas chamaram a atenção para esse fato:

[...] ainda há um preconceito quando você está na assistência e as pessoas sabem que você é professor, porque quem está somente na assistência acha que o professor é puramente teórico, e eu me sinto discriminada às vezes por ser professora e por ser mestre, então, parece que eu sou teórica, eu sempre recebo crítica, as pessoas já vêm com uma barreira, que dificulta me ouvir, né? Então, e isso é um conflito, porque na sala de aula você é referência e as pessoas te ouvem, no trabalho é mais difícil, sempre tive um certo conflito, por as pessoas acharem que porque a gente domina a teoria, que a gente tá querendo fazer uma coisa muito teórica e eu nunca fiz uma coisa ou outra sozinha...

Professora nº6

[...] infelizmente a gente ainda tem essa dicotomia entre teoria e prática, não é? Mas é como eu falei pra você, eu não acredito nisso, eu acho que professor tem que ter o pé na prática, ele tem que ter o conhecimento da prática, ele tem que ter a vivência da prática profissional pra poder falar com propriedade a teoria.

Professora nº7

O que se percebe, nas falas das professoras entrevistadas, é que essa dicotomia precisa ser superada e, talvez, quem tenha que dar o primeiro passo seja o docente. Precisa-se ter um ensino cada vez mais voltado para a prática e para o mercado de trabalho, pois os serviços de saúde se tornaram de alta complexidade e as escolas não darão conta de formar profissionais competentes se não dialogarem com esses serviços, além do que, o campo de trabalho é um dos melhores lugares para o desenvolvimento da pesquisa e, conseqüentemente, para a melhoria na formação.

[...] quando eu estava num outro trabalho, e que eu tinha campo pra aplicar a Docência na prática, que eu podia levar, por exemplo, alunos pra estagiarem comigo, o melhor momento pra mim é quando eu estou na prática e posso ter aluno estagiando comigo, aí eu consigo fazer as duas coisas ao mesmo tempo, formar na prática, sabe, na realidade do serviço, e pra mim esse é o melhor casamento.

Então, assim, eu formei grandes gestores com nossos estagiários voluntários, então, esse era o melhor casamento pra mim.

Professora nº6

[...] a teoria só tem sentido se tiver vinculação com a prática e hoje em dia mais do que nunca o que se defende é a aprendizagem significativa, quer dizer, só tem sentido, só tem significado o conhecimento que tem uma aprendizagem prática, ou seja, que tem um sentido na cabeça do aluno, ne?

Professora nº7

Além de mostrarem essa preocupação da aproximação entre ensino e serviço, as professoras também revelaram a necessidade de se ter experiência prática, como enfermeiro, para ser bom professor, pois, assim como a Docência influencia a boa prática, o contrário também acontece, como se pode ver nas narrativas a seguir:

[...] eu acho que o que faz sentido, o que dá sentido, é quando você faz, é quando você fala baseado na sua experiência, então, eu acho que quando você pensa que a gente está formando para o SUS, que a gente tem que formar pra realidade, que todas as diretrizes curriculares levam a que é preciso você ter experiência, e esse conhecimento tácito que é o grande diferencial de cada profissão, a gente só adquire na prática mesmo, então, eu acho que é importante o professor ter experiência prática, agora, essa experiência não é só na assistência, é também na gerência, depende do que você está ensinando, na pesquisa, é na própria Docência, né? Então, eu acho que pra ser um bom professor você tem que ter experiência prática naquilo que você está ensinando, se você tá no processo administrar você tem que ter o mínimo de experiência em gestão, se você tá formando professores, então, na Docência...

Professora nº6

Eu acho fundamental, se não tem vivência você acaba se tornando mero repetidor de uma prática, a qual você foi submetido, não é? Então, por exemplo, o professor quando ele fala com domínio do conteúdo, é aquele professor que tem vivência, que sabe do que ele está falando, daí porque, eu mantenho até hoje o vínculo assistencial e o vínculo de docente, pra me manter sempre atualizada com as tendências e com as demandas que são vinculadas a minha prática, eu acho fundamental isso. Eu acho que uma coisa completa a outra, isso é na verdade o que eu sempre quis, essa integração

ensino/serviço, né? Docente/assistencial é tudo aquilo que eu sempre defendi, porque eu acredito que a universidade não sobrevive sem o contato com o serviço de saúde e vice-versa, o serviço de saúde depende da formação, né? Da produção universitária para ter profissionais competentes.

Professora nº7

Tardif (2011) fala dos saberes experienciais dos professores, que são saberes oriundos das suas experiências profissionais, e que é impossível entender “[...] a questão da identidade docente dos professores sem inseri-la na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional” (p.107). O que se percebe nas falas das professoras é que esses saberes, que aqui estão representados pelo saber prático da Enfermagem, são parte constituinte da sua identidade como professor. Os saberes práticos da Enfermagem são os mais acessados para se dar aula, como se pode constatar nas falas a seguir:

É engraçado, não sei se estou certa ou errada, mas eu acho que é importante porque o ensino da Enfermagem é teórico-prático, então é possível ser uma boa professora de fisiologia sem nunca ter trabalhado, mas ensinar a assistência não dá, ela está muito atrelada ao meu conteúdo prático. Eu conheço docentes que nunca trabalharam como enfermeiros e eu acho excelentes docentes, mas eu pessoalmente, se não tivesse trabalhado não seria a professora que sou hoje.

Professora nº1

[...] sem dúvida nenhuma, sem a prática você não enriquece a aula com bons exemplos, e não consegue estruturar o que você está falando, mas se você exemplifica, o aluno acredita no seu ensino e solidifica melhor a informação.

Professora nº2

Ah! Isso pra mim foi de grande valia, grande mesmo, falando sério, acho que quando você trabalha como enfermeiro assistencial, além de você se atualizar com a tecnologia, acho que na hora de tomar condutas, a prática hospitalar, principalmente que é a minha área, me trouxe uma segurança e um conhecimento maior e me ajuda muito na hora de dar as minhas aulas, então pra mim é importante, apesar de que hoje não dá mais pra eu associar os dois.

Professora nº4

[...] se você não tiver uma boa prática você não vai conseguir ensinar, isso é o que eu vejo, por isso acho que foi importante essa minha experiência, primeiro enquanto enfermeiro no campo por mais de cinco anos, e só depois eu fui pra Docência, então, isso me deu uma bagagem importante que eu utilizo até nos dias de hoje, quantas coisas aconteceram lá no início da minha carreira profissional e quando estou numa aula expositiva, aula teórica, e utilizo algumas coisas que eu vivenciei no início da minha carreira, então é importante sim, pra exemplificar, pra tudo. Então eu não consigo falar aqui acaba a teoria e aqui inicia a prática, são coisas que andam juntas, elas transitam de forma normal lado a lado.

Professor nº5

Enfermeiros e professores têm, em sua trajetória histórica e profissional, características semelhantes em seus perfis coletivos, discutidas por diversos autores como Cunha (2004), Silva (2006) e Ferreira Junior (2008) entre outros, que revelam em seus discursos sobre suas práticas assistenciais e de sala de aula a imagem que fazem de seu ofício em ambas as profissões. Para Tardif e Lessard (2005), esses tipos de trabalho, sobre e com os seres humanos, congregam em sua estrutura de ação a subjetividade que permeia as relações entre pessoas. Partindo dessas colocações, as professoras foram questionadas sobre as semelhanças entre os trabalhos e sobre haver conflitos em exercer as duas profissões:

No começo, eu achava que lidar com aluno era mais fácil que lidar com funcionário, essa é a primeira impressão que a gente tem, mas com o tempo eu acabei vendo que o cenário não muda, só muda os personagens, então, eu vejo que a mesma habilidade que a gente tem lá no hospital pra lidar com os funcionários, a gente tem que ter com os alunos, porque é um relacionamento multiprofissional, a gente tá lidando com pessoas, né? E pessoas têm conflitos, têm qualidades e defeitos né? Então, eu acho que isso foi uma das dificuldades que eu tive...

Professora nº4

[...] nessa questão de ser enfermeiro e ser professor, eu não consigo dividir muito isso, pra mim é uma coisa única, até porque, antes de você ser professor, você como enfermeiro já é um educador, todo enfermeiro é um educador por natureza, você trabalha com equipe, você educa as pessoas, você é meio que uma vitrine, então você é um educador, então, eu não consigo diferenciar muito essa questão, o que é ser enfermeiro, ser diferenciado do que é ser professor, eu gosto da mesma forma de fazer as duas coisas, do mesmo modo que eu gosto de ser professor e me dá muito prazer, eu também gosto da Enfermagem.

Professor nº5

Um dos problemas levantados por duas das professoras, que trabalham como enfermeiras em outra instituição, foi sobre a falta de tempo para fazer os dois trabalhos com qualidade, o que acaba gerando conflitos:

[...] eu sou uma pessoa que precisa de novidades pra me manter, eu não gosto da rotina, então, pra mim uma coisa alimenta a outra, né? Coisas que eu vejo na teoria eu quero aplicar na prática e a prática eu acho que faz sentido quando eu ensino. Eu não tenho nenhum conflito de ser professora e enfermeira, eu acho que eu não queria ser só professora, ou trabalhar só na assistência, ou na gerência, eu não consigo me ver só numa coisa, mas eu gostaria de fazer as duas coisas com maior qualidade, e eu acho que não tem espaço pra isso, pra fazer as duas coisas com qualidade...

Professora nº6

[...] com certeza rola sempre um conflito, eu tenho uma carga horária de 40h semanais, isso significa que na manhã que eu vou me dedicar à graduação, eu tenho que pagar essas horas que eu não estou aqui, não é? E acaba trazendo um conflito muito grande e isso já me fez pensar várias vezes em parar com a graduação, eu fico imaginando se vale a pena, ou se eu estou contribuindo de alguma forma com essa carga horária tão pequena, pra deixar alguma marca na formação dos alunos, não é? Mas, quando eu encerro cada semestre, eu penso em como eu me realizo em sala de aula, como a relação com os alunos é rica para mim, como isso me alimenta, e como eu sei que eu faço a diferença de alguma forma pros alunos. O processo de Docência é muito estressante principalmente com as

questões avaliativas, com correções de trabalho, fechamento de diários, com o contato com alunos mais rebeldes, que muitas vezes você tem um enfrentamento que cansa, por outro lado, eu me sinto extremamente satisfeita com o que eu faço aqui, então assim, o que me completa são as duas coisas, eu não gostaria de abrir mão de uma em detrimento da outra.

Professora nº7

3.4 Formação: a importância de fazer cursos na área pedagógica

A formação do professor universitário, segundo Cunha (2004), diferentemente dos outros graus de ensino, se constituiu historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho, pois a ideia de que “[...] quem sabe fazer sabe ensinar” (p.526) deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes para os cursos universitários. Deles, costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, tendo como pressuposto o paradigma tradicional de transmissão do conhecimento, não havendo uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos. A seguir, o que os entrevistados têm a dizer a respeito desse assunto:

[...] no momento eu não estou fazendo nenhum curso, estou me preparando para o doutorado e participando de um grupo de pesquisa e nos últimos tempos eu participei de congressos da minha área. Eu não fiz cursos na área pedagógica, eu me preparei pra dar aulas no mestrado (na área de Enfermagem).

Professora nº1

[...] na outra instituição que eu trabalho, tenho que fazer cursos de aprimoramento na área de gestão, e nessa instituição, este ano, eu fiz um curso de aprimoramento na área pedagógica com um professor convidado e foi muito bom, mas eu não tive formação na área pedagógica para começar a dar aulas...

Professora nº2

[...] a meu ver o enfermeiro professor necessita de capacitação antes de iniciar sua atividade como docente. Muitas vezes temos

enfermeiros brilhantes em suas práticas profissionais, mas quando começam a atuar na Docência demonstram despreparo quanto ao processo ensino-aprendizagem. Eu tive licenciatura como disciplina na graduação e me ajudou no começo da minha carreira...

Professora nº3

O professor nº5 ressalta a importância de se ter disciplinas formadoras de professores no mestrado, o que não ocorre na maioria dos cursos. Para Cunha (2004), a Docência universitária recebeu forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da ciência moderna, especialmente inspiradora das chamadas ciências exatas e da natureza, que possuía a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado. Nessa lógica, o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades na formação de professores e, para ela, isto está materializado pela Pós-graduação *strictu-sensu*, nos níveis de Mestrado e Doutorado.

[...] o meu curso de mestrado contemplava essa parte pedagógica e do ensino, porque era um ano de disciplinas específicas de saneamento ambiental e um ano somente da área de educação que era feito lá na educação do Mackenzie, então essa vivência enquanto aluno lá com o pessoal da educação acabou me suprimindo e me dando este aporte pra vivenciar o dia-a-dia enquanto professor, então eu tive essa sorte de fazer um mestrado que acabava por formar não somente o pesquisador, mas também o professor, né? Era voltado pra formação de educadores, então, é muito importante que no mestrado se formem professores, mas eu acho que os mestrados de hoje estão caminhando para um outro lado, tem o seu foco na pesquisa, tem também o mestrado profissional, mas tem que ter o mestrado formador de professores porque uma coisa é você ser bom naquilo que você faz na prática, mas se você não souber transferir isso pro aluno não adiante de nada e existem técnicas para isso, e o mestrado é importante para isso, para mostrar qual é o papel do educador. Para mim foi ótimo, foi meu primeiro contato com a teoria de Paulo Freire e aquilo me abriu a mente, foi muito bom!

Professor nº5

As professoras nº6 e nº7 falam como se prepararam inicialmente para a carreira docente, através de disciplina de licenciatura opcional ao Curso de

Graduação em Enfermagem e da Pós-graduação *lato-sensu* em Metodologia do Ensino Superior:

[...] eu comecei dando aula pra auxiliar de Enfermagem, a partir da lei que excluía o atendente de Enfermagem, então, eu dava aula no CADEM, das disciplinas que eu já tinha tido, e foi dessa forma que eu fui ser docente, e tomei gosto pela Docência, e na época eu me preparava estudando a técnica e logo depois que eu comecei a dar aula, nós tínhamos paralelamente, era opcional na faculdade fazer a licenciatura, então eu estudava licenciatura e tentava aplicar nas aulas do CADEM...

Professora nº6

[...] fizemos especialização em metodologia do ensino superior, justamente na expectativa da abertura do curso de graduação em Enfermagem, daí então, o curso abriu e nós tivemos todo o suporte da UFMG na época, pra abertura do curso, e eles também abriram as portas pra gente iniciar a nossa formação acadêmica né? A nossa formação *stricto sensu*, e foi lá então que eu fiz o meu mestrado de 97 a 99, e foi assim que tudo começou...

Professora nº7

A professora nº6 ressalta a importância dos cursos de aprimoramento, que no seu caso foi na rede pública:

[...] eu me aprimorei como docente foi num projeto do Ministério da Saúde que foi o projeto Larga Escala, que foi onde eu realmente me aprofundei, onde nós tínhamos capacitações pedagógicas que eram oferecidas pelo Ministério e pela Secretaria de Estado da Saúde e nós fazíamos imersões de 40 dias, eu já como enfermeira de Unidade Básica, enfermeira do Estado, prestando serviço no Município, eu fui fazendo a capacitação, e foi onde eu me apaixonei pela Teoria da Problematização, e fiquei muitos anos no Projeto Larga Escala, depois, no Projeto de Classe Descentralizada, e depois, no PROFAE. Em todos esses programas de Governo eles

traziam capacitação em didática e em pedagogia, então, a minha maior capacitação foi realmente nesses programas. Na escola privada, os programas de capacitação docente são muito recentes e eu pouco tive de contribuição com os programas de capacitação docente da escola privada que eu atuo.

Professora nº6

Dos sete entrevistados, duas tiveram disciplina pedagógica na Graduação, uma fez especialização em Metodologia do Ensino Superior, e um fez Mestrado com disciplinas de educação antes de iniciar as atividades docentes; mas todos, em algum momento da entrevista, fizeram menção à importância da didática para ser um bom professor, ainda que alguns, de forma superficial.

[...] sobre o perfil do professor, primeiro ele deve ter um pouco de didática, se ele não tiver nada, aí não vai, e principalmente ele tem que arrumar técnicas de ensino diferenciadas. Hoje em dia nós temos muito mais instrumentos do que na época que eu me formei que não existia se quer data show, então você estudava nos livros, resumo, livros e mais resumos e lousa, e não se usava tantas técnicas e hoje você tem muitos instrumentos para ensinar o aluno e a sua aula fica mais interessante do que antigamente que era aquela coisa bem cartesiana, mas ao mesmo tempo pra você dar aula de Enfermagem tem que trazer a prática pra dentro da sala...

Professora nº2

Para Cunha (2004), a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela Pós-graduação *strictu-sensu*, nos níveis de Mestrado e Doutorado, explicitando um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção.

Através dos seus estudos sobre a profissão docente, Tardif (2011) concluiu que os saberes que servem de base para o ensino, são saberes que abrangem uma

diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho:

Para os professores a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber ensinar, trazendo a tona conhecimentos e manifestações do *saber-fazer* e do *saber-ser* bastante diversificados provenientes de fontes variadas (p. 61).

A Docência na Enfermagem se estrutura sobre saberes próprios, que são os saberes tácitos, intrínsecos à sua condição profissional. A ênfase nos saberes do conhecimento específico, em detrimento das questões pedagógicas, fica clara na fala da maioria dos entrevistados. As respostas são bastante parecidas com as encontradas em suas pesquisas por Tomosauskas (2003), Hidalgo (2006), Lamberti (2008) e Vanderlei (2012), em que os entrevistados também responderam ter consciência da necessidade de um conteúdo mais específico para atuarem no magistério. Contudo, essa perspectiva está muito mais no discurso do que propriamente na prática dos professores, conforme ficou demonstrado na valorização atribuída ao contínuo aperfeiçoamento em relação a sua formação técnica e uma prática respaldada nos conhecimentos técnicos adquiridos na profissão.

Cunha (2004), em seu trabalho, relata que sua convivência com professores universitários indica que os impasses que eles enfrentam, cada vez menos, dizem respeito ao domínio do conteúdo de suas matérias de ensino, ainda que reconheçam nele uma condição fundamental de seu trabalho. Para ela, os desafios atuais da Docência universitária requerem saberes que carecem de respostas de natureza cultural e pedagógica. O professor deve ter a condição intelectual de explicitar justificativas para suas ações docentes, pois, sem isso, ele perde sua autonomia, e a construção dessas justificativas se dá através da dimensão pedagógica.

3.5 Motivação: por que ser professor de Enfermagem?

Para melhor compreensão dos sentimentos e emoções envolvidos na escolha de ser enfermeiro professor e, assim, entender qual o sentido dado por eles à sua carreira profissional, foi feita a seguinte pergunta: por que ser professor de Enfermagem? Em resposta, foram obtidas falas extremamente interessantes e carregadas de emoções, de um acreditar em seu trabalho, e de que a Enfermagem pode, sim, fazer a diferença transformadora da realidade da saúde nesse país. São professores que acreditam naquilo que estão ensinando e, principalmente, percebem e acreditam num futuro melhor para a profissão, e ainda se emocionam quando falam dos seus ideais. O amor pela profissão e o prazer em atuar como professor foi o grande ponto de convergência nessa pesquisa, pois todos, sem exceção, responderam que gostam e acreditam naquilo que fazem, conforme observado em alguns trechos das entrevistas:

[...] foi assim, eu já sabia que eu queria trabalhar na área da saúde, mas eu não sabia se queria ser enfermeira, e quando eu comecei o curso eu fui me apaixonando, eu amo muito, muito, muito a Enfermagem e a área que eu escolhi, então, eu sou apaixonada. Falando do meu quinhão, a assistência à mulher no Brasil é muito deficitária, falta pessoas capacitadas para cuidar da mulher, e agora quando eu vejo uma turma se formando, e que eu dei aula, que eu participei da formação desses alunos, eu sinto que estou ajudando a fazer a diferença no mundo, se uma mulher for atendida melhor porque eu dei aulas pra esses alunos já valeu a pena para mim, eu penso que eu estou fazendo a diferença, não na vida dessas alunas só, mas na vida de famílias que terão uma assistência melhor, que vão ter um cuidado mais humano, mais sincero e adequado, então isso me traz muita satisfação. Eu vejo alunos saindo prontos pra fazer o melhor, então, isso é muito gratificante, eu sabia que eu ia gostar, mas estou gostando mais ainda do que eu imaginava.

Professora nº1

[...] porque eu gosto de ser professora, e ser enfermeira, eu desde criança, sempre quis ser enfermeira e cuidar dos outros e de um modo ou de outro eu cuido de aluno, sempre a gente tem que cuidar de aluno, então, tem gente que fala que eu sempre pego os problemáticos, mas, porque esses é que precisam de muito mais carinho, muito mais colo e ser enfermeiro é cuidar, então, se a gente não vai cuidar no leito a gente cuida na carteira, é bem por aí... Eu amo ser professora, não sou rica e sei que não vou ganhar dinheiro

com isso, e isso pra mim é muito claro, mas eu vivo bem e isso me faz feliz! Eu me sinto extremamente feliz com o que eu faço.

Professora nº2

A professora nº3, que relembra sua infância quando brincava de ser professora com suas bonecas, diz que essa profissão chegou por acaso em sua vida, mas trouxe grande significado para sua realização pessoal e profissional:

É engraçado, né? O por quê? Acho que é uma coisa que surge na vida da gente... Se eu for lembrar os primórdios, eu fingia ser professora desde criancinha, tinha lousa, os bonecos e não sei se todas as meninas têm essa ideia de serem professoras quando crianças né? Mas na verdade, meu primeiro vestibular foi pra veterinária, eu gosto muito de lidar com animais e tudo, eu não passei, e daí eu vim pra Enfermagem e gostei, mas não pensei na Docência, não tinha pensado em nada disso e realmente foi uma intervenção que chegou à mim, e não fui eu que busquei, e chegou em boa hora, chegou num momento bom pra mim e que me ajudou bastante também na minha vida pessoal, e eu gostei bastante. Eu gosto de vir dar aula, às vezes eu estou doente, mas a hora que você chega à sala de aula, e é um lugar que você se sente bem, então eu acho que quando a gente faz o que gosta, aí não tem mau tempo.

Professora nº3

O professor nº5 também relata que a profissão veio por acaso, e fala da grande felicidade em realizar aquilo que gosta e acredita:

Essa profissão veio por acaso, eu nunca pensei quando eu crescer eu quero ser enfermeiro, não, ela veio eu acho que porque têm coisas que a gente não escolhe, elas vêm, elas chegam. Eu lembro que eu estava no cursinho e quando estava descendo as escadas eu vi no mural todos os vestibulares que estava pra ocorrer e tinha esse da Enfermagem que estava em vermelho, e eu olhei bem, Enfermagem Fernandópolis, eu pensei, vou fazer esse vestibular, e aí fiz e passei, então, eu fui conhecer a faculdade e aí me chamou muito a atenção à maneira como estava estruturada a faculdade, a proposta dela, então eu decidi, eu vou fazer essa faculdade pra ver o que é, e eu fui muito feliz! O dia que eu não puder mais fazer Enfermagem, o dia que eu não puder mais dar aula, eu meio que

morri, porque é o que eu sei fazer, é o que eu gosto de fazer e eu só faço aquilo que eu acredito!

Professor nº5

A professora nº7 fala sobre sua escolha e conquista profissional, e sobre a relação que tem com os alunos e como isso a realiza:

Porque a Enfermagem é a minha vida, o que eu sou em termos profissionais, o que eu conquistei materialmente, eu consegui, foi tudo a custa da minha profissão, claro, a custa de muito trabalho, de muita dedicação, mas quem eu era há trinta e dois anos atrás, e quem sou hoje, foi uma evolução a partir da minha escolha de ser enfermeira, né? Então, ser enfermeira é minha vocação, é o que eu acredito é o que me completa, né? É como eu falei, a minha relação com o aluno em sala de aula, ela me alimenta, na verdade, ela me retroalimenta, né? Porque é um processo de troca o tempo todo, e ela me deixa muito feliz! É mais ou menos o que acontece quando você tá com a bateria baixa né? Com a carga baixa e você liga na tomada e recarrega as baterias, é essa relação que eu tenho com os alunos, então acho que ser enfermeira e ser professora, já estava escrito nas estrelas pra mim há muito tempo... (risos). Foi só uma questão de encontrar o caminho e me encontrar nesse processo. Sem nenhum constrangimento e muito menos sem bajulação, ser enfermeira e ser professora pra mim é o suficiente!

Professora nº7

A professora nº6 dá um depoimento com momentos de boas risadas e outros de fortes emoções, quando fala o porque de ser enfermeira professora. Ela conseguiu expressar a verdadeira essência dessas duas profissões em sua fala de forma excepcional:

Apesar das pessoas acharem que é piegas dizer que a gente quer transformar a realidade, eu acredito que a saída pra esse mundo e as dificuldades que a gente está vivendo está em cada um, então, hoje eu quero encantar os meus alunos pra fazerem o melhor dentro da Enfermagem. Por que ser professora? Porque eu gosto, sei lá, acho que tem uma coisa de ego também, de repente eu gosto de ser protagonista... (risos). Não é que eu acho que professor é protagonista, mas, eu acho que assim, a gente tem que olhar um pouco com crítica, algumas vezes eu me pergunto: ah eu gosto de

estar lá na frente falando e que as pessoas prestem atenção em mim? Eu acho que até isso a gente quer, a gente gosta de ser exemplo, né? E não adianta, eu acho que o professor é exemplo, por isso tem que ter atitudes, eu acho que a gente ensina muito mais por testemunho de vida, muitas vezes, do que por didática, né? Então, não adianta você ter uma fala, você tá em evidência, e a gente precisa ter consciência disso, nós, quando estamos dando aula somos referência, nós estamos em evidência, e a gente tem que ter atitudes coerentes com isso, e, como eu te falei, acho que é o jeito que eu conseguiria provocar maior contribuição da sociedade, eu não entendo que a gente passa por aqui flutuando nessa vida, cada um tem um trabalho a fazer e a gente tem muita coisa que causa sofrimentos diversos, eu queria melhorar o mundo... (risos), mas eu acho que respeitando a individualidade dos sonhos e desejos das pessoas, eu acho que esse mundo é muito rico, tem espaço pra todo mundo e a gente precisa aprender a viver em coletividade, né? Entendo que o processo de trabalho do enfermeiro é transformador da realidade e que nós todos teremos as consequências do que nós fazemos né? Daquilo que fazemos, então é inteligente, no mínimo inteligente mudar pra melhor, então, eu acho que a gente precisa ser racional nos nossos processos de trabalho pra poder viver. Eu sou uma pessoa indignada com o fato que a gente não vive, a gente na verdade, vive em função de um movimento social capitalista e isso não é viver, nós somos o tempo todo colonizados e explorados, então, eu acho que assim, resumindo, eu acho que ensinar é provocar o desenvolvimento de autonomia das pessoas e a liberdade, eu acho que no mundo a gente tem uma falsa sensação de liberdade, e a criticidade nos dá autonomia e liberdade, e pra mim, o ser humano é essencialmente livre, ele precisa disso pra ele ser pleno, né? E o que nos dá isso é realmente ter conhecimento e ter crítica pra fazer as escolhas que são necessárias à felicidade de cada um que é diferente do outro, né? Então, isso pra mim é o porque de ser professora e ser enfermeira, né? Acho que eu sou uma militante disso, né? Uma militante da liberdade!

Professora nº6

A identidade profissional é um dos aspectos das várias identidades que cada indivíduo possui, e pode ser estudada em função das suas características explícitas pelo grupo, pelos reflexos sociais que esse segmento produz, pelos valores que levaram à constatação da existência de uma sociedade e pelas crenças que permeiam o imaginário dos seus membros (DUBAR, 2005).

A identidade de uma profissão evolui ao longo da história e da vida, e vai-se construindo através de escolhas que, em qualquer momento, atribuem novos

significados. A identidade profissional do enfermeiro é o produto de um longo processo histórico que, entre outros fatores, sofre uma enorme influência dos vários contextos sociais. Dubar (2005) considera dois conceitos fundamentais: a identidade para si (atos de pertença) e a identidade para o outro (atos de atribuição). Partindo desse conceito, buscou-se conhecer a percepção que esses docentes têm acerca do que os outros pensam deles:

[...] eu tenho um retorno muito positivo dos alunos e um contato com eles, mesmo depois que eles saem, e acho que isso é a resposta que eu tenho, né? Enquanto o aluno continua te vendo como mestre depois que ele termina o curso e que ele tinha obrigação de se relacionar com você, eu acho que são respostas positivas. Eu tenho um retorno positivo, tanto da avaliação com os alunos, quanto da avaliação da direção da escola, e eu acho que quando a gente olha pra trás e vai deixando portas abertas por onde a gente passou, eu acho que a gente trilhou o caminho mais certo, eu acho que as pessoas me veem como um bom exemplo, mas isso não é suficiente, eu sempre estou em busca do mais, me aprimorar mais.

Professora nº6

[...] então, como os professores e os alunos me veem... Eu tenho impressão que eles me veem com muito respeito, com muito carinho, né? Eu sou uma pessoa que tem uma necessidade de trabalhar coletivamente, né? Então, eu gosto de trabalhar com os colegas, eu não sou individualista, então, nesse processo, eu sinto uma reciprocidade muito grande por parte dos meus colegas que me fazem muito bem de estar junto e que eu também sinto que se sentem bem com a minha participação no grupo e os alunos também, eu tenho recebido muitos *feedback* positivos com relação a ex-alunos que falam: “ah professora, que saudade da suas aulas”, então, acredito que de alguma forma a gente tem contribuído pra deixar uma marquinha na vida desses alunos, desses egressos nossos.

Professora nº7

Diferentemente das professoras nº6 e nº7 - que tem uma percepção clara a respeito do que alunos e colegas professores pensam delas, e se sentem confortáveis com isso - os demais professores não tem uma clareza a respeito do assunto:

[...] eu sou uma das professoras mais novas da escola, então, muitos colegas professores foram meus professores, então, às vezes eu me sinto aluna ainda, mas na função que eu exerço eu percebo que eles veem competência, as coisas estão caminhando de forma adequada, não tem nenhuma intervenção, ou que eles dissessem que estou no caminho errado, até os colegas de disciplina, então assim, péssima eu não devo ser, mais ainda não sei qual a visão que eles têm de mim, ainda não está muito bem estabelecido e eu me cobro muito.

Professora nº1

Difícil essa pergunta, é muito difícil porque não existe *feedback* no trabalho, mas eu percebo de uma outra forma, de uma forma indireta, as pessoas com quem eu converso, com quem eu tenho amizade, com quem eu falo ao telefone, com quem eu troco e-mails, as pessoas que trabalham mais ou menos na mesma linha que eu, e aí a gente acaba indiretamente falando um do outro e daí a gente percebe, mas de uma maneira muito informal, não é estruturado, mas também, não me preocupo muito com isso...

Professor nº5

Outras expressam até certo desconforto ao falar sobre o assunto, e parecem sentir-se pouco acolhidas ou incompreendidas:

Nas instituições que eu trabalho eu sou uma das mais novas, então o tempo inteiro eu tenho que estar provando que o fato de eu ser mais nova, não significa que eu seja menos capaz que eles, então o tempo inteiro eu tenho que ficar observando essas coisas e isso é incômodo...

Professora nº2

[...] essa é mais difícil ainda e eu não sei te dizer, eu acho que dentro de uma instituição você cria vínculos com alguns professores, com outros nem tanto, né? Com alguns, você tem uma afinidade maior, então, eu acredito que profissionalmente eles me veem com bons olhos, porque eu procuro me adequar às necessidades da instituição. Então, eu procuro também ser rigorosa com o horário de chegada, com planejamentos, mas eu acredito que deve ter professores que não me veem com bons olhos, mas isso aí é normal, acontece, é natural, então, não sei...

Professora nº4

Também foi perguntado para eles como acham que são vistos profissionalmente por amigos e familiares, e as respostas fluíram mais facilmente:

[...] eu não vi diferenciação no modo de me ver quando eu era enfermeira e agora que sou professora, já os amigos achavam que eu era uma pessoa, digamos “mais importante” quando eu era enfermeira, como professora eles acham que eu “regredi”, mas eu acho que é falta de conhecimento mesmo, eles não têm ideia do que é que eu faço, eles não são enfermeiros e nem professores, então, alguns até acham interessante, mas eu acho que é o sistema mesmo do Brasil no qual se deu um retrocesso nessa área e o professor se tornou muito desvalorizado, todos acham que a gente vai ganhar mal, que vai sofrer, que nunca mais vai voltar pro hospital, saber trabalhar no hospital, então na sociedade eu vejo isso, sabe? Que eles veem a gente um pouco como uma pessoa injustiçada e que escolheu ser professora é porque quer sofrer mesmo, e também tem a cultura de que o enfermeiro no hospital está muito bem de vida, agora a minha família sempre me incentivou muito e que o melhor foi eu ter seguido por este caminho e estão sempre me cobrando: E aí... Vai fazer doutorado quando? E os artigos? Continua escrevendo? E a sala de aula, como são suas aulas?

Professora nº1

[...] como professora é pejorativo, nossa, você só dá aula, e pra eles não interessa se eu dou muitas aulas por semana, se eu trabalho de manhã, tarde e noite, porque pra todo mundo ser enfermeira é trabalhar no hospital, trabalhar com doença, e mesmo a questão da prevenção é pouco valorizada. Eles nunca me veem como enfermeira, mas a minha família, hoje em dia já não fala mais nada, porque como eu assumi um cargo gerencial na outra escola, então pra eles tá bom, então, hoje eu já sou gerente.

Professora nº2

Bom, a minha família acha que eu sou ótima, a minha família é muito bacana, eles me apoiam muito e eu tenho assim, a minha mãe que me apoiou muito na questão da formação, né? Quando eu entrei pro mestrado, ela me empurrou, ela queria, eu não queria, então, ela é muito orgulhosa disso, ela não pôde fazer essas coisa na época dela, então a minha família toda me apoia bastante, meu marido também, agora os meus amigos, eu tenho vários amigos que apreciam muito a profissão de professora, então, por isso, ser professora é uma coisa bacana pra mim!

Professora nº3

Eu tenho uma irmã que me criticava no começo por eu ter largado o hospital porque o último hospital que eu trabalhei foi no Oswaldo Cruz, então, por ser uma cidade do interior eles pensam assim, nossa, ela tá num bom hospital, vai largar e pegar uma faculdade que nem é conhecida, então, eu recebi essas críticas, sabe, hoje em dia, não mais, principalmente quando no começo do meu doutorado tive uma entrevista na rede Globo e eles me viram né? Isso foi um orgulho, então, assim, eles me veem com bons olhos sim, hoje sim, mas é um espaço que você conquista com o passar do tempo.

Professora nº4

[...] eu não tenho uma grande preocupação de ser a melhor professora para a minha família, na verdade eu quero ser melhor filha, melhor mãe, melhor esposa, isso que eu quero ser, melhor gente em todos os lugares, mas eu sou vista como uma referência, mas eu tento me relacionar com muito equilíbrio com isso, porque já chega à cobrança que a gente tem dos alunos e da escola e do ambiente de trabalho, não dá pra ter as mesmas cobranças dentro da família, né? Então, dois momentos de estresse que passaram, me ensinaram a não buscar tanta perfeição, eu acho que hoje em dia eu tenho buscado mais a simplicidade, o equilíbrio, os valores reais, mas de forma geral, assim, se você perguntar pra minha família, eles acham que eu sou a *must*, né?...*(risos)*. Fico tentando um pouco desconstruir isso e eu acho que o reconhecimento da imperfeição é o grande segredo pra humildade.

Professora nº6

Então, a minha família é composta hoje de muitos enfermeiros, e eu fui a primeira deles, então, acho que de alguma forma inspirei isso neles. Eu tenho cunhado enfermeiro, eu tenho filha enfermeira, eu tenho nora enfermeira, eu tenho sobrinhos que estão cursando Enfermagem, eu tenho sobrinhos que já são enfermeiros também, então assim, eu acho que de alguma forma eu servi de inspiração pra minha família, né? Sei que eles me valorizam, eles me reconhecem, eles sabem que eles têm na mãe, na esposa, na irmã, na tia, uma lutadora que tem conquistado tudo a pulso de muita luta, muita batalha, né? Então é muito tranquilo em relação a minha família.

Professora nº7

O processo de constituição identitária profissional, proposto por Dubar (2005), passa por uma negociação entre o real e o virtual. É o profissional negociando com seus pares, superiores e familiares, vivendo suas crises, passando a aceitar algumas das atribuições dadas por eles e a negar outras. Nessa negociação, o que mais pesará é a pertença que ele tem mais profunda, o sentido de sua existência, o sentido que ele dá ao seu trabalho.

Para Placco (2011), a identidade profissional docente constitui-se nas relações de trabalho, e a instituição com sua cultura e sua história, participa intensamente desse processo. A escola confessional é o espaço em que se pode observar, de maneira mais evidente, a influência da dimensão da espiritualidade no exercício profissional do professor e em sua constituição identitária profissional.

De acordo com a mesma autora, a escola seria um dos espaços em que o professor pode exteriorizar sua espiritualidade trabalhando, pois a espiritualidade é a preocupação com a finitude da vida, com seus limites, com o sentido da existência. Essa preocupação afeta o outro, afeta a sociedade, transforma as relações e confere significado às experiências que vivem uns com os outros, gerando a responsabilidade pelo seu semelhante, como é possível perceber nas falas de todos os entrevistados. Duas professoras fizeram referência direta ao costume de se fazer a meditação e oração antes do início das aulas:

Às vezes estou super cansada, por exemplo, hoje eu vou pra casa e amanhã sete horas eu estou em sala de aula, e às vezes eu paro e penso assim, ai meu pai... lá vou eu pegar trânsito, ne... e tudo, será que vale a pena? Ai depois que eu entro na sala, que eu faço o culto, lá no UNASP, é uma escola confessional, a gente tem o hábito de fazer meditação sempre, antes das aulas, então, a gente ora, eu ouço os pedidos e agradecimentos dos alunos, eu tenho a certeza que vale a pena, né? E quando eu volto pra cá na parte da tarde pra trabalhar, eu volto outra pessoa, sabe? É mais ou menos o que acontece quando você tá com a bateria baixa, com a carga baixa e você liga na tomada e recarrega as baterias...

Professora nº7

[...] a gente falando de Docência, eu acho que é além de tudo uma missão, né? Porque a gente está ali fazendo o nosso trabalho, ta, é um trabalho, uma ocupação, mas não tem como você não se

envolver com as pessoas que você trabalha, né? Com os alunos... Eu acho que isso pra mim é bastante gratificante, então eu gosto de vir dar aula, às vezes eu estou doente, mas a hora que você chega à aula, faz o culto, você se sente bem, é um lugar que a gente se sente bem.

Professora nº3

O presente trabalho foi sistematizado com o intuito de descobrir como enfermeiros professores do Curso de Graduação em Enfermagem constroem sua identidade docente, e qual o sentido dado por eles à sua carreira profissional. A análise das entrevistas não mostrou pontos importantes de contradições entre os entrevistados, apenas alguns professores deixaram de mencionar aspectos considerados relevantes, para a Docência, por outros professores, mas em nenhum momento as opiniões foram conflituosas ou contraditórias.

Para esses professores, sua identidade docente está imbricada com sua identidade de enfermeiro, pois, para eles, são profissões que caminham lado a lado e vão sendo construídas nas interações sociais e de trabalho, tanto como enfermeiro, quanto como professor. São trabalhos que se completam e se integram num encaixe perfeito, pois, em suas falas, fica claro que a identidade docente vai se construindo a partir dos significados da profissão de ser enfermeiro, da reafirmação dos processos de trabalho da Enfermagem e do seu saber tácito.

A partir dessas considerações, evidencia-se a importância de se pensar a formação continuada do docente de Enfermagem de maneira a abranger o contexto da realidade social, o campo de atuação docente e o cotidiano de sua prática, considerando que cada professor tem sua dimensão, seu estilo de vida, seu conjunto de preferências distintas; cada linguagem, cada expressão tem sua singularidade, sua complexidade no dizer de cada profissional. Cada professor é um ser único e tem sua visão de mundo, sua maneira de agir, seu tempo de construir sua identidade, e isso está inteiramente presente no discurso de cada um dos entrevistados.

*Quando o conhecimento aparentemente se
fixa e se formaliza, nada mais faz que*

suportar, na estabilidade e elegância dos modelos teóricos, a garantia dessa provisoriidade: um recurso auxiliar às limitações e incertezas do cientista, um pouso paradigmático que instaura um momento de equilíbrio antes da próxima contestação.

Carlos Franchi

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como eixo norteador a discussão sobre a constituição da identidade docente do enfermeiro professor do Curso de Graduação em Enfermagem por meio das seguintes questões norteadoras:

- Como profissionais enfermeiros, formados em uma área predominantemente técnica, se tornam docentes?
- Como essa dupla identidade, enfermeiro e docente, é articulada na sala de aula? Ou seja, o que significa ser enfermeiro e ser professor para esses profissionais?
- Quais os motivos que os levaram para a Docência e como se prepararam para esse trabalho?
- Na ausência de um saber formal, propriamente pedagógico, que conhecimentos, ou experiências, são acessados para dar aula?
- Qual o significado dado por eles à sua carreira docente?

Para responder tais questionamentos e entender o processo da constituição identitária foi necessário refletir sobre a formação docente, sobre os saberes docentes e sobre as relações da Enfermagem com a Docência. Para tanto, buscou-se as temáticas da construção da identidade profissional, construção da identidade docente e construção do saber docente. Não houve o propósito de aprofundamento da teoria em toda a sua complexidade, mas uma aproximação com os autores que vem apresentando e discutindo a questão, de modo a permitir o entendimento de como os enfermeiros professores constroem sua identidade.

A identidade sempre pressupõe um entrosamento entre dois aspectos indissociáveis: o individual e o social. Sempre que nos questionamos sobre nós mesmos e como os outros nos percebem, colidimos, necessariamente, na nossa identidade (Melucci, 2004). Ao considerar a identidade como um processo dinâmico de interação social, afastando-nos da ideia de identidades pré-estabelecidas, ancoradas numa visão essencialista, e aproximando-nos de uma identidade profissional que se constrói por meio de sucessivas interações entre o sujeito e o meio sociocultural em que se insere. A partir desse conceito, procuramos conhecer a identidade atual do docente de Enfermagem.

Pretende-se, nesta última parte do trabalho, realizar uma reflexão acerca das principais descobertas desse estudo, procurando, ao longo dos próximos parágrafos, explicitar ideias e elementos que permitam compreender a temática escolhida. A proposta de investigação sobre a constituição identitária dos enfermeiros professores teve a intenção de contribuir com as discussões e debates acadêmicos e institucionais, sobre como pensar uma formação docente para lidar com essas relações na educação.

Como resultado da pesquisa empírica, destacam-se algumas conclusões que, em sua maioria, estão presentes nos discursos dos vários participantes da pesquisa.

Os enfermeiros ingressam na Docência pelos mais variados motivos, dentre eles destacam-se o desejo de ensinar e compartilhar conhecimentos, identificação com a Docência, ampliação do universo profissional, oportunidade de trabalho, flexibilidade de horário e a complementação da renda profissional. Alguns também revelaram ter experimentado desconforto e insegurança em sala de aula no início da carreira, mas, com sensações gratificantes quando passam da fase inicial para a fase de estabilização. Pimenta e Anastasiou (2005) afirmam que profissionais de

diversas aéreas do bacharelado adentram no campo da Docência do Ensino Superior como decorrência natural de suas atividades e por razões e interesses variados.

Outro dado que se pode perceber na pesquisa é que, no processo de construção da sua carreira docente, eles são fortemente influenciados por professores da sua trajetória acadêmica, e se inspiram, nesses mestres e na vivência universitária que tiveram, para sua atuação no cotidiano docente, seja em sala de aula ou no ensino clínico. Isso mostra que bons professores servem de modelos para seus alunos em atuações futuras, e que os conhecimentos pedagógicos podem também ser adquiridos por meio dessa interação professor-aluno, ou seja, no início da carreira os professores irão se inspirar nos mestres de sua trajetória formativa que, de alguma forma, o marcaram positivamente.

A influência de familiares que, numa perspectiva de senso comum, parece ser, frequentemente, a causa da escolha de uma determinada profissão, se confirmou apenas com quatro dos professores pesquisados, incluindo os dois estudos, que disseram que a decisão de ser docente sofreu influência de familiares aos quais eles tinham grande admiração por serem professores.

Os percursos formativos de cada docente, embora valorizados de diferentes formas pelos diferentes atores, entrelaçam ideias relativas à importância que têm no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Destaca-se aqui, o fato de todos os participantes da pesquisa final, e uma do estudo exploratório, terem formação *stricto sensu*, e a valorização dada por eles, a esse nível de estudo, como uma formação essencial, que trouxe um grande aporte acadêmico à sua atuação como docente.

O realce que todos os docentes atribuíram à experiência profissional prévia ao início da Docência está claramente visível nos seus discursos, quando se referem às suas experiências e vivências do trabalho. Apesar de uns terem vivido uma curta experiência na prestação de cuidados anterior à Docência, a grande maioria considerou a experiência de trabalho, como enfermeiro, de enorme importância na prática docente, sendo uma forma deste transpor as experiências e vivências práticas para a sala de aula, lecionando os conteúdos teóricos com base na experiência antes adquirida.

Outra ideia partilhada por todos é o gostar de ser enfermeiro. Os participantes da pesquisa, que estão, concomitantemente, atuando na Docência e na Enfermagem, revelaram que estão satisfeitos com as duas áreas de atuação, apesar de reconhecerem haver conflitos de horário e falta de tempo, por exercerem duas atividades que exige muito do profissional para se fazer um bom trabalho. Manter o contato frequente com o mundo da prática de cuidados foi referenciado por quase todos como condição indispensável para que o docente mantenha as competências de enfermeiro. Para todos eles, a sala de aula constitui um espaço a partir do qual o professor pode trazer à tona saberes e vivências adquiridas ao longo de sua trajetória de vida e experiência profissional, para responder às necessidades de Enfermagem que são postas no momento.

Tardif (2011) considera os saberes experienciais como núcleo vital do saber docente. A partir dele, os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Logo, os saberes experienciais tem origem na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão. Dessa forma, o saber docente é formado por todos os demais saberes, porém, validados pelas certezas construídas na prática e na experiência. Assim, a experiência prática na Enfermagem constitui um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão docente, eliminando o que lhes parece desnecessário ou sem relação com a realidade, e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Para duas entrevistadas, alguns enfermeiros do contexto da prática de cuidados veem o docente de Enfermagem como um teórico, alheio à realidade da prática de Enfermagem. Esta forma de olhar o docente conduz a um afastamento entre os enfermeiros que estão na prestação de cuidados de Enfermagem, e na gestão das organizações de saúde, e os que estão nas escolas de Enfermagem. Esse distanciamento traz um grande prejuízo à profissão de Enfermagem, pois os desafios e a complexidade atual na área da saúde exige a interação entre as instituições formadoras e os serviços de saúde, integrando ensino, assistência e pesquisa, para juntos alcançarem a resolução à maioria dos problemas de saúde da atualidade.

A reflexão e a preocupação com a Docência estão presentes nas falas dos professores quando relatam sobre a visão que eles têm de si mesmos enquanto professores, quando falam sobre o alcance da Enfermagem como uma profissão de ajuda, com capacidade de transformação da realidade de saúde e a busca constante por novos conhecimentos, e novas tecnologias, que auxiliem na formação dos novos profissionais, mais bem preparados para o mercado de trabalho, e não somente com habilidades técnicas, mas com capacidade de percepção e resolução de situações problemas, e mais humanizados nas relações com o outro. É por intermédio desse processo reflexivo que surgem motivações e modificações do seu fazer docente; é por meio da práxis docente que eclode um novo saber e um novo saber fazer.

Quando eles falam das competências necessárias ao enfermeiro docente, todos ressaltam a busca contínua do conhecimento e atualização científica como a principal característica do professor de Enfermagem, juntamente com a experiência prática do trabalho do enfermeiro. Além dessas características, para eles, o docente de Enfermagem também deve ser ético em suas atitudes; ser criativo e dinâmico para despertar maior interesse dos alunos pelo aprendizado; ser atualizado, pois o conhecimento se modifica constantemente, surgindo novidades importantes à profissão; ser paciente, pois cada aluno tem seu tempo e modo de aprender e aprende melhor quando não está sob pressão; ser disciplinado para dar conta do seu trabalho com responsabilidade; ter empatia para entender o contexto do aluno e suas fragilidades e subjetividades; gostar de compartilhar e saber trabalhar em equipe, e ser um facilitador e líder no processo ensino-aprendizagem.

Também aparece na citação de alguns professores a boa comunicação para conseguir levar a mensagem ao aluno, isto é, a capacidade de se transmitir o conhecimento e conseguir integrar, nessa mensagem, aquilo que é necessário ao seu aprendizado acerca do assunto, e pode-se incluir, aqui, a capacidade de motivar o aluno em sua construção do conhecimento e, por meio de uma aprendizagem significativa, desenvolver suas potencialidades, pensamento crítico e autonomia. A maioria dos entrevistados entende o docente de Enfermagem, como alguém que caminha em parceria com o estudante em seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, e, ao fazê-lo, ambos constrói conhecimentos. Segundo Freire (1996), a educação deve ser exercida em profunda interação educador-educando,

voltada especialmente à reelaboração dos conhecimentos e habilidades aprendidas e à produção de novos conhecimentos.

Procurou-se, também, conhecer a percepção que os docentes têm acerca da representação que os outros docentes, enfermeiros, alunos e familiares, possuem sobre ele como professor, de uma forma geral. As respostas não foram convergentes e, para duas professoras, os outros docentes, alunos e familiares às veem com respeito, carinho e como uma referência profissional; já os enfermeiros do contexto da prática às veem mais como teóricas, alguém que perdeu as competências de destreza e que apenas sabe falar acerca das teorias, denotando-se, claramente, uma ideia de dissociação entre teoria e prática, mas referem que isso não pode ser entendido como uma visão geral e, sim, de alguns profissionais. Na perspectiva delas, talvez isso ocorra devido ao afastamento entre as instituições - formadora e de saúde.

Para os demais entrevistados, existe certo apoio e respeito por parte dos familiares e amigos, mas eles não têm clareza a respeito do que os outros professores pensam deles por não haver esse tipo de avaliação ou conversa entre os grupos de professores, mas acreditam serem bem aceitos, pois relataram ter avaliações positivas, tanto por parte da instituição quanto por parte dos alunos. Três dos entrevistados, também disseram não se preocupar com o que os outros pensam deles.

Dubar (2005) afirma que os indivíduos aprendem a desempenhar papéis de maneira pessoal e eficaz quando se apropriam subjetivamente do mundo social, da comunidade a que pertencem, filtrando, a seu modo, por meio de atitudes particulares, que a um só tempo definem suas relações com o outro, e seleciona alguns papéis que serão incorporados por eles. Essa socialização faz parte do processo identitário profissional, que inclui tanto a definição de si mesmo quanto a definição dada por outrem, ou seja, a constituição da identidade docente passa pela visão que o indivíduo tem de si enquanto professor, tanto quanto a visão que ele acha que os outros têm a respeito dele.

Considerando que a cultura e a filosofia de uma instituição de ensino, seu projeto pedagógico e a organização curricular, influenciam a todos os que lá desenvolvem sua atividade profissional e, em particular, os docentes, tendo uma relação direta com a construção da identidade profissional; notou-se pouca

referência à instituição pesquisada, por parte dos entrevistados. Apenas duas professoras fizeram menção à filosofia institucional como influência positiva ao seu trabalho docente.

A partir dos referenciais teóricos que ancoraram esse estudo, bem como os apontamentos dos professores, sujeitos da pesquisa, fica claro que a formação é um processo que se inicia muito antes do ingresso na carreira do ensino superior, na medida em que os professores consideraram, em suas práticas cotidianas na universidade, a influência das experiências anteriores ao acesso à carreira, tais como influências escolares, familiares, profissionais e sociais.

A experiência no magistério para o docente enfermeiro vai se configurando em um espaço rico em formação, pois os conhecimentos, gerados pelo modo como ele se apropria do 'ser professor' no decorrer da vida profissional, revelam-se muito valiosos no processo de desenvolvimento de sua carreira docente. Nesse sentido, os professores, no exercício de sua atividade, constroem saberes práticos baseados nas experiências cotidianas; são os *saberes experienciais*, e são constituídos a partir da sua vivência individual e coletiva (TARDIF, 2011).

Tais saberes contribuem muito para o fortalecimento da profissão docente, contudo, considera-se que, estes saberes, não são suficientes para o exercício do magistério, pois, a função docente não se resume em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pelos professores, mas sim, exige atitude emancipatória, bem como conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos de reprodução.

Os resultados da pesquisa apontaram para uma carência de formação pedagógica específica para o exercício da Docência no ensino de Enfermagem, por parte dos Cursos de Graduação e, Pós-graduação *strictu sensu*, na medida em que os professores, para darem conta de seu trabalho, recorrem ao saber da prática e às referências acadêmicas passadas. Outro fato relevante na pesquisa é a importância dada pelos professores aos saberes específicos da Enfermagem em detrimento do saber pedagógico. Apesar da maioria, em algum momento da entrevista, fazer menção à importância da didática, de modo geral, foi dada pouca ênfase a esse saber e à importância de se fazer cursos nessa área para ser bom professor.

Dos doze professores pesquisados, incluindo o estudo exploratório, duas tiveram disciplina pedagógica na Graduação, uma fez especialização em Metodologia do Ensino Superior e um fez Mestrado com disciplina de educação antes de iniciar as atividades docentes, o restante iniciou a carreira acadêmica apenas com Pós-graduação em áreas específicas da Enfermagem.

Para Cunha (2004), os desafios atuais da Docência universitária requerem saberes de natureza cultural e pedagógica. O professor deve ter a condição intelectual de explicitar justificativas para suas ações docentes, pois, sem isso, ele perde a sua autonomia, e a construção dessas justificativas se dá através da dimensão pedagógica. Esses saberes estão bem alicerçados para alguns professores, mas não para a maioria, como se pode perceber por suas respostas aos questionamentos feitos.

Vale ressaltar que o papel do professor universitário deve ser pensado a partir de três competências para a Docência no ensino superior: ser competente em uma área de conhecimento; possuir domínio da área pedagógica; e exercer a dimensão política na prática da Docência universitária (MASETTO, 2003). A primeira delas se refere ao domínio dos conhecimentos básicos da área e experiência profissional. A segunda envolve o domínio dos conceitos do processo de ensino-aprendizagem, integrando o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional e de habilidades, bem como a formação de atitudes, abrindo espaços para a interação e a interdisciplinaridade. A terceira abrange a discussão, com os alunos, dos aspectos políticos e éticos da profissão e do seu exercício na sociedade, para que nela possam se posicionar como cidadãos e profissionais. Para tanto, devem ocorrer reflexões críticas, curiosidade científica, criatividade e investigação dentro da realidade do educando, cabendo ao professor a responsabilidade de articular metodologias de ensino, caracterizado por uma variedade de atividades estimuladoras da criatividade dos alunos.

Neste contexto, a formação pedagógica do professor é um meio essencial de superação desse modelo tradicional de ensino. Nesse sentido, pode-se entender que a reflexão constitui-se em um processo no qual o professor avalia constantemente sua prática através da auto-observação e, conseqüentemente, modifica sua atitude gerando um novo saber. Dessa forma, para o desenvolvimento de um ensino reflexivo, faz-se necessário que os professores tenham domínio de

suas atividades, capacidade de perceber e intermediar resolução de problemas e anseio de desenvolvimento intelectual, além de entusiasmo e capacidade de renovação.

Os professores também foram questionados sobre as motivações que os impulsiona a serem docentes de Enfermagem, e o que se pode perceber nas respostas, foi uma grande paixão pela profissão de Enfermagem e, a Docência como meio de contribuir para a formação de novos profissionais com a incumbência de fazer a diferença transformadora da realidade de saúde no país. Eles consideram a Docência, uma profissão com um papel social de destaque, e como um meio de contagiar um maior número de pessoas, com suas crenças, sobre um futuro melhor para a saúde do Brasil, apesar de dificuldades como indisciplina do aluno e os baixos salários, revelados por alguns dos professores.

Outro fator que ficou bastante evidenciado na pesquisa foi a forte representação do enfermeiro na carreira profissional dos pesquisados. Em todas as respostas dos sujeitos foi possível observar que eles sempre se ancoravam na Enfermagem para falar da Docência e suas práticas pedagógicas. Também foi possível perceber nesse grupo a busca constante para a superação das dificuldades existentes na profissão.

A análise dessa motivação dos docentes de Enfermagem evidencia o valor que é atribuído ao conteúdo do trabalho, tanto quanto as motivações pessoais, como autodeterminação, poder e benevolência, não se verificando o predomínio de nenhum deles.

A pesquisa mostrou que as vivências dos professores, suas experiências pessoais e/ou profissionais, os saberes que são mobilizados à medida que desenvolvem seu trabalho e a história de vida são fatores constituintes do seu processo identitário. Por meio das suas narrativas, pode-se conhecer as experiências que marcaram e tornaram-se ações formativas da pessoa e do profissional docente que eles se tornaram.

Neste amplo contexto, os conhecimentos construídos em diferentes lugares e momentos da vida pessoal e profissional influenciaram de forma significativa a relação que cada professor tem com a Docência. Nesta medida, tais aspectos

vivenciados e incorporados de diferentes modos por estes docentes, acabaram por constituir-se num processo de constante formação.

A construção da identidade docente ocorre de forma contínua ao longo da carreira, o que fica evidenciado em suas falas quando afirmam serem melhores professores agora do que no início e que, apesar de ser uma caminhada espinhosa inicialmente, tornou-se prazerosa e significativa com o passar do tempo.

Vale ressaltar a importância de se valorizar os saberes do professor, partindo deles e trabalhando-os conceitualmente para que o docente amplie a compreensão do processo de ensino em saúde, que é um processo que exige um preparo e formação adequados, isto, por ser uma profissão que se faz na relação com seres humanos; seres em formação, que se tornarão os agentes transformadores das ações de saúde no país. Para tanto, se faz necessário mais do que conhecimento específico, precisa-se, também, da formação no campo pedagógico.

Para Fernandes (2012) a formação de um profissional de saúde resulta de um processo que envolve as políticas de ensino, as políticas do exercício profissional e as do trabalho em saúde. A formação contemporânea, com base nas novas formas de aprendizagem, não é uma tarefa fácil e tem sido um grande desafio para as escolas de Enfermagem. Criar estratégias para sua concretização requer um trabalho conjunto que envolva discentes, docentes e profissionais dos cenários das práticas em saúde, dispostos a encarar todos os desafios da mudança. Para a autora, a qualidade da formação não pode responder apenas às dimensões do *aprender a aprender*, do *aprender a fazer*, do *aprender a ser* e do *aprender a conviver*; mas também, deve estar implicada com o papel social e político do trabalho em saúde.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Enfermagem não devem ser visualizadas como currículos mínimos, mas como eixos estruturantes das experiências de aprendizagem que possibilitam às instituições de ensino definirem os perfis de seus egressos, adaptando-os às rápidas mudanças do mundo moderno. São diretrizes gerais que orientam a construção do Projeto Pedagógico dos Cursos, que devem ser construídos em novas bases, com características criativas e inovadoras, sintonizados com uma nova visão de mundo (FERNANDES, 2012).

Nesta direção, há de se ponderar que é necessário investir na dimensão pedagógica da Docência, tanto em disciplinas específicas de didática nos Cursos de Graduação em Enfermagem, quanto na formação continuada dos professores do curso. Esse investimento deverá envolver empenhos pessoal (dos professores) e institucional, para que se alcance um resultado positivo.

Espera-se, com esse estudo, poder assinalar aqueles que parecem ser os aspectos primordiais à identidade profissional dos docentes pesquisados; aspectos esses que permitiram definir um perfil identitário, o qual se pode designar de portadores de uma identidade profissional reflexiva, isto é, são capazes de refletir criticamente, sobre sua atuação como docente, e sobre a importância dessa reflexão para uma nova percepção sobre a realidade em que atuam. É essa práxis docente que leva à construção de novos conhecimentos, habilidades e um saber fazer mais ético, criativo e humanizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. ABEn.Portarias e publicações. Disponível em: <http://www.abennacional.org.br/index.php?path=415> Acesso em: 20 de fev. de 2012.

ARANTES, Cássia Irene Spinelli. **Saúde Coletiva: os (des) caminhos da construção do ensino de Enfermagem**. 1999. 202p. Tese de Doutorado em Enfermagem. Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.

ARAÚJO, Fernando Furtado de. **Formação do Enfermeiro: cuidar de outrem, cuidar de si**. 2008. 127p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2008.

BAGNATO, Maria Helena Salgado. MONTEIRO, Maria Inês. Perspectivas interdisciplinar e rizomática na formação dos profissionais da saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4 n. 2, p. 247-258, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo, SP: Edições 70, 2011.

BARREIRA, Ieda de Alencar. et al. Renovação no ensino e na pesquisa de história da Enfermagem pela integração Graduação/Pós-graduação. **Revista Enfermagem da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 487-494, dez. 1997.

_____. Memória e história para uma nova visão da Enfermagem no Brasil. **Rev. Latino Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 3, p. 87-93, julho 1999.

_____. et al. O movimento associativo das enfermeiras diplomadas brasileiras na 1ª metade do século 20. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 53, n.4, p.157 – 73, 2001.

BARTMANN, Mercilda. **Evolução histórica dos Cursos de Auxiliar e Técnico de Enfermagem no contexto sócio político-econômico do Brasil**. (1997). Disponível em [HTTP://www.senac.com.br/informativo/BTS/233/boltec233c.htm](http://www.senac.com.br/informativo/BTS/233/boltec233c.htm) Acesso em: 20 de mar de 2012.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2005.

BEIJAARD, D., MEIJER, Paulien C.; VERLOOP, Nico. **Reconsidering research on teachers professional identity**. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. 2004.

BELLATO, Rosenei; PASTI, Maria José; TAKEDA, Elizabete. Algumas reflexões sobre o método funcional no trabalho da Enfermagem. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 1, p. 75-81, janeiro 1997.

BIKLEN, Sari; BOGDAN, Robert. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto, Portugal: Porto editora, 2000.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Enfermagem**. Homologada em 07/11/2001, Parecer CNE/CES 1133/2001. Brasília, DF. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Enf.pdf> Acessado em 22 de fev. de 2012.

_____. Resolução CNE/CES nº 1133, de 01 de outubro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 03 out. 2001. Seção 1E, p. 131.

CARVALHO, Amália Correa de. **Associação Brasileira de Enfermagem, 1926-1976: Documentário**. Brasília: ABEn, 1976.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. COFEN. **Portal de Enfermagem**. Disponível em: [HTTP://portalcofen.gov.br](http://portalcofen.gov.br)>. Acesso em 22 de fev. 2012.

CONSELHO REGIONAL DE ENFERMAGEM DE SÃO PAULO. COREN-SP. Disponível em: <http://inter.coren-sp.gov.br/node/1375> Acessado em 22 de fev. de 2012.

COSTA, Nilson do Rosário. **Lutas urbanas e controle sanitário: origens das políticas de saúde no Brasil**. 2.ª ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1986.

CUNHA, Maria Isabel. **Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a Docência e sua formação**. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525 – 536, Set./Dez. 2004.

DANTAS, Rosana Aparecida Spadoti; AGUILAR Olga Maimoni. O ensino médio e o exercício profissional no contexto da enfermagem brasileira. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v.7,n.2, Ribeirão Preto, abril 1999, p.25-32.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução: Andrea Stahel M. da Silva. 3ª Edição. São Paulo, SP: ed. Martins Fontes, 2005.

ERDMANN, Alacoque Lorenzini, et al. A visibilidade da profissão de enfermeiro: reconhecendo conquistas e lacunas. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Vol.62 no.4. Brasília July/Aug. 2009.

ERDMANN Alacoque Lorenzinni; FERNANDES Josicelia Dumê; TEIXEIRA Giselle Alves. Panorama da educação em Enfermagem no Brasil: Graduação e pós-graduação. **Revista do Conselho Federal de Enfermagem**. V. 2. 2011.

FAUSTINO, Regina Lúcia Herculano. **Saberes & competências na formação da enfermeira em saúde coletiva**. 2004. 348p. Tese de Doutorado em Enfermagem - Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

FERNANDES, Josicelia Dumê. Uma Década de Diretrizes Curriculares Nacionais: Avanços e Desafios na Enfermagem. In: **13º SENADEn – Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem**. Universidade da Amazônia – UNAMA – campus BR Belém (PA). 30 de agosto a 01 de setembro de 2012.

FERREIRA JUNIOR, Marcos Antonio. Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, p. 866-71, nov./dez. 2008.

FOLLE, Alexandra, et al. Construção da carreira docente em educação física: escolhas, trajetórias e perspectivas. **Revista Movimento (UFRGS)**, Porto Alegre, RS. V. 15, n. 01, p. 25-49, janeiro/março de 2009.

FONTE, Aline Silva da. **A escola de enfermagem anna nery e a nova ordem no campo da educação em enfermagem (1949-1961)**. 2009. 123p. Dissertação de Mestrado em Enfermagem – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ. 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3ª Ed. Brasília: Série Pesquisa, v.6. Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários a prática educativa**. São Paulo, SP: 3ª edição. Ed. Paz e terra, 1996.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, 2002.

GALLEGUILLOS, Tatiana Gabriela Brassea. **A inserção da Saúde Coletiva nos Currículos dos Cursos de Graduação de escolas de Enfermagem do Estado de São Paulo**. 2001. 157p. Dissertação de Mestrado em Enfermagem - Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. Os Professores e Suas Identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, nº 98, Fundação Carlos Chagas, SP: Cortez, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. [São Paulo](#), SP: ed. Atlas, 1999.

HIDALGA, Wanderley Aguilera. **Engenheiros professores: uma primeira aproximação de suas concepções sobre os saberes docentes**. 2006. 99p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2006.

HUBERMAN, Michel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto editora, 2000. p. 31-61.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROZINI, Marília Costa (org). **Professor do ensino superior. Identidade, Docência e formação**. 2ª Ed. Brasília: Ed. Plano, 2001.

KIENINGER, Clara Louise. **Memórias de Clara Louise Kilninger**. Trad. Rule, G. UFRJ, 1979. (reprodução interna).

KUNTZE, Tânia Denise. **Faculdade Adventista de Enfermagem: memória histórica 1968 a 1998**. 2010. 246p. Tese de Doutorado - Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7ª Ed. São Paulo, SP: Ed. Atlas, 2010.

LAMBERTI, Flávia Luzia. **Profissional arquiteto e professor arquiteto: uma discussão da Docência universitária**. 2008. 133p. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP. 2008.

LASKY, S. A. Sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. **Teaching and Teacher Education**, V. 21, 899-916. 2005.

LIMA, Rita de Cássia Duarte. **Enfermeira, uma protagonista que produz o cuidado no cotidiano do trabalho em saúde**. Vitória, ES: ed. Edufes, 2001.

_____ et al. O Processo de Cuidar na Enfermagem: Mudanças e Tendências no Mundo do Trabalho. **Cogitare Enfermagem**. mai/ago; 10(2):63-67, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, SP: ed. EPU, 2003.

_____; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Ver. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.159-1.180, 2004.

MASETTO, Marco Tarcísio. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo, SP: ed. Summus, 2003.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu; a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2004.

MENDES, Eugênio Vilaça. **A evolução histórica da prática médica; suas implicações no ensino, na pesquisa e na tecnologia médicas**. Belo Horizonte: PUC-MG/FINEP; 1984.

MERHY, Emerson Elias. **A saúde pública como política: um estudo de formuladores de políticas**. São Paulo, SP: Ed. Hucitec, 1992.

_____. **A cartografia do trabalho vivo**; São Paulo, SP: Ed. Hucitec, 2002.

MERIGHI, Miriam Aparecida Barbosa. Reflexões sobre a Docência de Enfermagem em uma universidade pública. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v.32 , n.1, p. 80-3, abr. 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11a ed. São Paulo, SP: Ed. HUCITEC, 2008.

MOURA, Abigail et al. SENADEn: expressão política da Educação em Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Vol.59 no. spe Brasília 2006.

NEVES, José Luiz. Pesquisa qualitativa: características usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração - UNESP**, São Paulo, V1, nº3, 2ºsem/1996.

NÓVOA, António. Os professores e o novo espaço público da educação”. In: **Educação e sociedade: perspectivas educacionais no século XXI**. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, pp. 19-45, 2006.

NUNES, Clarisse. História da educação e comparação: algumas interrogações. In: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.) . **Educação no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: SBHE, 2001.

PAGLIOSA, Fernando Luiz; DA ROS, Marco Aurélio. O relatório Flexner: para o bem e para o mal. **Revista Brasileira de Educação Médica**. vol.32 no.4 Rio de Janeiro Oct./Dec. 2008.

PALHANO, Eleonor Gomes Silva. **O saber docente: apontamentos para uma discussão**. 1995. 105p. Dissertação de Mestrado em História e Filosofia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

PEREIRA, Paulo Fábio. **Homens na Enfermagem: atravessamentos de gênero na escolha, formação e exercício profissional**. 2008. 104p. Dissertação de Mestrado em Enfermagem – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da Docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, SP: ed. Cortez, 1999.

_____; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 2002. São Paulo, SP: 2ª edição. Ed. Cortez, 2005.

PIRES, Denise. **Hegemonia médica na saúde e a Enfermagem: Brasil 1500 a 1930**. São Paulo, SP: ed. Cortez, 1989.

PLACO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 4ª Ed. São Pulo, SP: Ed. Loyola, 2006.

_____; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. 2006. São Paulo, SP: ed. Loyola, 2006.

_____; MARILI, M. S. Vieira. Dimensão da espiritualidade no processo de constituição identitária do professor. **Revista da FAEBA Educação e Contemporaneidade**. Universidade do estado da bahia – uneb. Salvador, v. 20, n. 35, jan./jun. 2011.

REIS, S.M.A.; GOMES, V.L.; RODRIGUES, M.M. A docência nos cursos superiores na área da saúde. **Ícone Educação**, Uberlândia, n.1/2, v.10, p.131-144, jan./dez., 2004.

RIZZOTTO, Maria Lucia Frison. **História da Enfermagem e sua relação com a saúde pública**. 1999. 99p. Goiânia, GO: Ed. AB Cultura e Qualidade, 1999.

SANNA Maria Cristina. Os processos de trabalho na Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Vol.60, nº2: 221-4. Brasília. Mar./apr. 2007.

SAVIANI, Demerval. Saberes Implicados na Formação do Educador. IN: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (org). **Formação do Educador**. São Paulo, SP: editora UNESP, 1996.

SCHÖN, Donald. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. IN: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**. Feb. 1986: 4-14.

SIEMS, Maria Edith Romano. **Educação especial em tempos de Educação Inclusiva: A identidade docente em questão**. Linhas Críticas, vol. 14, núm. 27, julio-diciembre, pp. 209-226 Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SILVA, Janize Carlos da. **O distanciamento na relação enfermeiro – paciente: O cuidado e sua dimensão educativa em análise**. 2006. 108p. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, SP, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 2000.

_____; RAYMOND, Danielle Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, Dezembro, 2000.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da Docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis RJ: Ed. Vozes, 2005.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ. 12ªEd. editora Vozes, 2011.

TAVARES, David. **Escola e identidade profissional: o caso dos técnicos de cardiopneumologia**. Lisboa, Portugal: Edições Colibri. 2007.

TOMOSAUSKAS, Márcia Rodrigues Garcia. **De médico Especialista a Professor de Medicina: A construção dos Saberes Docentes**. 2003. 134p. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, SP, 2003.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Ed. Atlas, 2008.

VALE, Eucléa Gomes; PAGLIUCA, Lorita Marlena Freitag; QUIRINO, Régio Hermilton Ribeiro. Saberes e práxis em Enfermagem. **Revista de Enfermagem da Escola Anna Nery**. 2009 jan-mar; 13 (1): 174-180.

VANDERLEI, Marcia de Oliveira Torres. **O disCurso sobre a prática: o processo de formação do professor do ensino superior sem a formação pedagógica**. 2012. 110p. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, SP, 2012.

WALDOW, Vera Regina. **Estratégias de Ensino na Enfermagem**, Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2ª edição, 2005.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *praticum*: uma perspectiva para os anos 90. IN: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO – ESTUDO EXPLORATÓRIO

1) Idade:_____ 2) Sexo:_____ 3) Profissão: _____4) Tempo de formado:_____

5) Instituição que se formou:_____ 5.1) pública() 5.2) privada()

6) Titulação:_____ 7) Área da titulação:_____

8) Instituição da titulação:_____ 8.1) pública() 8.2) privada()
9) Tempo de magistério:_____ 10) Carga horária:_____
11) Você trabalha em outra instituição? 11.1) Sim() 11.2) Não ()
11.1.1) Se sim, qual?_____
11.1.2) Em que função?_____

12) Quais motivos o levaram a ser professor?

13) Você teve pessoas que influenciaram ou influenciam as suas atividades como docente de Enfermagem? Quem são?

14) Você acha necessário ter experiência como enfermeiro para ser professor de Enfermagem? Por quê?

15) Quais valores você, enquanto professor defende em sala de aula?

16) Cite três características que você considera importante no professor e justifique.

17) O que é ser enfermeiro para você?

18) Como define o cuidar do outro?

19) Cite três características que você considera importante no enfermeiro e justifique.

20) Tem mais alguma coisa que você acha importante falar sobre o enfermeiro docente?

A minha pesquisa está só começando, se você deseja continuar a fazer parte dela, você poderia deixar seu nome, telefone ou e-mail para que eu possa entrar em contato?

Obrigada!

Nome: _____ Tel: _____

e-mail _____

APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA – ESTUDO EXPLORATÓRIO

1. Como foram as suas primeiras experiências em sala de aula?
2. O que tende mais em você o enfermeiro/a ou o professor/a? O que te realiza mais?

3. Como você planeja as suas aulas?
4. Você utiliza livros, artigos ou outro material que não seja da área da Enfermagem a qual você ira ensinar? Sobre didática, por exemplo?
5. O que significa ensinar para você?
6. O que significa aprender?
7. O que significa ser professor?
8. Que saberes são importantes para ser enfermeiro professor?
9. Você acha que o enfermeiro precisa fazer Curso na área pedagógica para ser professor?
10. Você fez algum Curso nessa área? Mudou a sua prática docente?
11. Você gostaria de falar mais alguma coisa a respeito desse assunto?

APÊNDICE 3 - RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO (PRIMEIRA ETAPA DO ESTUDO EXPLORATÓRIO)

		Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4	Professor 5
01	Idade	36	47	32	27	56
02	Sexo	Fem	Fem	Fem	Fem	Fem
03	Profissão	Professora	Enfermeira	Enfermeira	Enfermeira e docente	Professora
04	Tempo de formado	17 anos	6 anos	8 anos	4 anos	27

05	Instituição que se formal	UFRJ	UNASP	UNISA	UnifMU	UMC
06	Titulação	Doutora	Especialista	Especialista	Especialista	Especialista
07	Área da titulação	Saúde do Adulto	Saúde Coletiva	Saúde	Saúde Pública e Cardiologia	Pediatria e Educação em Saúde Pública
08	Instituição da titulação	USP	UNASP	Serviços de Saúde	UNIFESP	UNIFESP e FIOCRUZ
09	Tempo de magistério	11 anos	6 meses	2 anos	8 meses	6 anos
10	Carga horária semanal	24h/semanais	6h/semanais	6h/semanais	8h/semanais	4h/sem (teoria) 24h/sem (estágio)
11	Trabalha em outro local?	Sim. Faculdade Albert Einstein Função: Professora	Não	Sim. OS Santa Catarina Função: Supervisora de Educação Permanente	Sim. SPDM Função: Enfermeira PSF	Sim. UniRadial Função: Professora
12	Quais motivos o levaram a ser professor?	Desejo de ensinar e carga horária mais compatível com vida pessoal.	O desejo de compartilhar conhecimento, com base nas minhas próprias necessidades.	Facilidade para falar em público, gostar de contato com as pessoas e vontade de compartilhar conhecimento.	Sempre gostei da área educacional e dentre outras coisas tive como meta o ensino. É muito bom ensinar aos alunos a importância do aprender.	<p>Estar junto aos estudantes e a outros profissionais para compartilhar conhecimentos, valores, experiências: humana, pessoal, profissional e econômica.</p> <p>Continuar no universo profissional, pois, acredito que há muito a aprender e ensinar, objetivando aperfeiçoar o enfermeiro-professor.</p> <p>Observar como as transformações sociais, profissionais, pessoais, coletivas interferem nas ações da equipe de enfermagem, na de saúde, nas instituições de saúde pública ou privada, comparando com as experiências vividas.</p> <p>Identificar e reconhecer o avanço dos recursos materiais e como os recursos humanos são utilizados neste contexto econômico social atual.</p> <p>Participar na formação dos futuros profissionais.</p> <p>Complementar renda de aposentadoria</p> <p>Reconhecer-me capaz</p>

						de influenciar positivamente todos que mantiver contato como “pessoa humana total, com identidade individual produzida na relação com os outros no convívio social, e que manifeste essa humanidade no agir profissional”.
13	Você teve pessoas que influenciaram ou influenciam as suas atividades como docente de enfermagem? Quem são?	Sim. Professora do mestrado e minha mãe.	Sim. Prof. Dra Regina H. Faustino (graduação e pós graduação).	Sim. Amiga e coordenadora Prof. Dra Regina H. Faustino.	Não diretamente. Minha mãe é professora e sempre me incentivou a ensinar, mas não acredito que a minha escolha tenha sido influenciada por alguém.	Não.
14	Você acha necessário ter experiência como enfermeiro para ser professor de enfermagem? Por quê?	Sim. Porque a prática é essencial para complementar a teoria na área de enfermagem.	Sim. Certamente com a experiência você se torna capaz de compartilhar experiências reais.	Sim. Porque a prática nos trás uma realidade muito diferente dos conceitos, proporciona reflexão.	Sim. Sinceramente, acho fundamental, desde que a experiência seja na área a ser lecionada. A teoria é de suma importância mas, acredito que possibilitar aos alunos a reflexão da prática durante o ensino da teoria favorece extremamente a aprendizagem do aluno.	Sim. Creio ser necessário ter bagagem profissional, vivencia para exemplificar, relatar, explanar as situações, momentos de decisão, aspectos positivos, resolução de conflitos, o universo que o enfermeiro esta inserido. Mesmo o conteúdo teórico das disciplinas requer o exercício da prática.

15	Quais valores você, enquanto professor defende em sala de aula?	<p>Ética, responsabilidade pelo próprio aprendizado e com o paciente.</p>	<p>Busca de conhecimento mais profundo.</p> <p>Sair da superfície para ser melhor a cada dia.</p> <p>Valorizar o que é bom, já que trabalhamos com promoção e prevenção, não apenas procurar “problemas”.</p>	<p>Ética, profissionalismo, empatia, conhecimento.</p>	<p>Ética, Humanização Respeito.</p>	<p>Honestidade: para consigo mesmo, com os pares e alunos.</p> <p>Simplicidade: demonstrar que tudo é possível, com vontade, perseverança, enfrentamento.</p> <p>Integridade: aluno se reconheça no processo de aprendizagem, que assuma seu papel e aprenda a “aprender”.</p> <p>Liberdade de expressão</p>
16	Cite três características que você considera importante no professor e justifique cada uma delas.	<p>1.Paciência, pois o aluno aprende mais quando não está sob pressão.</p> <p>2.Conhecimento da matéria ensinada, se possível com bagagem prática na área para maior aprendizado do aluno.</p> <p>3.Ética - é comum na área comentários negativos entre colegas e o aluno se espelha no professor.</p>	<p>1.Respeito por si mesmo e pelo outro</p> <p>2.Ter prazer em compartilhar</p> <p>3.Ter sede de conhecimento</p> <p>Porque o melhor jeito de aprender é ensinar</p>	<p>1.Empatia – entender o contexto do aluno e suas fragilidades.</p> <p>2.Conhecimento – no sentido de trazer o novo e contribuir para a formação profissional.</p> <p>3.Disciplina – diante de tantas questões burocráticas.</p>	<p>Criativo - Porque a criatividade pode despertar maior interesse dos alunos pela aprendizagem</p> <p>Dinâmico - Porque permite maior envolvimento do aluno.</p> <p>Atualizado - Porque quanto mais estudamos, mais condições temos, de ensinar bem!</p>	<p>Ética: que através do seu comportamento demonstre esta característica.</p> <p>Que o aluno “não é uma tábua lisa”, tem conteúdo, experiências e conhecimento do popular ao científico e gradativamente interage e complementa através do transcorrer do curso e por toda a carreira profissional a obtenção do conhecimento que é dinâmico.</p> <p>Professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. Que o professor não é o detentor do conhecimento e deve clarear isto ao aluno, para que juntos possam construir buscar a formação integral e adequada através da articulação entre a teoria, a pesquisa e a prática, atendendo ao perfil do formando egresso/profissional que está instituído pelo MEC, bem como as competências e habilidades específicas que lhe serão solicitadas pelo mercado de trabalho.</p>

17	O que é ser enfermeiro para você?	Cuidar do outro	É ter prazer em compartilhar com o outro, formas mais simples de fazer coisas complicadas.	É ser conhecedor de uma teoria aplicada a cada história de vida e cuidar /amar seus clientes atendendo as suas necessidades.	Ser enfermeiro é escolher cuidar .	<p>Tornar-se humano sem perder a identidade. Ser capaz e enfrentar o processo de trabalho (cuidar, gerenciar, pesquisar e educar) com constante aprimoramento.</p> <p>Ser crítico e reflexivo, honesto consigo mesmo e com seus pares, equipe de enfermagem e demais.</p> <p>Entender-se dentro do sistema social econômico e procurar interferir na dinâmica do trabalho institucional.</p> <p>“Cuidar da própria saúde física e mental e buscar seu bem-estar como cidadão e enfermeiro”</p>
18	Como define o cuidar do outro?	Ver as reais necessidades do outro em primeiro lugar e procurar sanar essas necessidades, sejam físicas, emocionais ou sociais.	É fazer ao outro aquilo que você gostaria que fizessem por você, em situação semelhante.	Se doar, sentir o outro lado, cuidar no sentido de educar e empoderar o outro para seu auto-cuidado.	Cuidar do outro é se doar sem restrições, é humanizar, é dividir o saber através do ensino, é praticar o cuidado mesmo através de um sorriso ou um abraço apertado.	Atender a gama de necessidade que apresenta o paciente, família e comunidade e encaminhar o que não abranger sua resolutividade encaminhar e que “profissionais, pacientes e familiares devem compreender seu papel e assumir a responsabilidade enquanto participantes do processo saúde-doença, prevenção”.
19	Cite três características que você considera importante no enfermeiro e justifique cada uma delas.	<p>Ética – mesma justificativa que a n° 16.</p> <p>2. Conhecimento – mesma justificativa que a n° 16.</p> <p>3. Disposição - para enfrentar problemas técnicos como falta de materiais, poucos recursos hospitalares, plantões, etc.</p>	<p>Altruísmo – você deixa muitas vezes de fazer o que gosta para cuidar do outro.</p> <p>Empatia – ser compreensível com a situação do outro</p> <p>Respeito – é preciso ter estima pelo outro.</p>	<p>1. Humanização – se preocupar com o próximo além do técnico.</p> <p>2. Responsabilidade – no sentido de responder pelas suas atitudes e pelas ações de outros profissionais subordinados.</p> <p>3. Disponibilidade – no que se dispor a fazer suas atribuições.</p>	Liderança - O Enfermeiro líder é capaz de motivar sua equipe e conseguir resultados significativos com os liderados. A comunicação precisa ser exercida com sabedoria e cautela e a liderança precisa ser	

					<p>motivacional.</p> <p>Criatividade para saber driblar os obstáculos do dia a dia.</p> <p>Facilidade de trabalho em equipe. O Enfermeiro não trabalha sozinho. A equipe precisa ter sincronia para que o trabalho aconteça da melhor forma e com resultados satisfatórios.</p>	
20	<p>Tem mais alguma coisa que você acha importante falar sobre o enfermeiro docente?</p>	Não	<p>Para mim é só o começo, mas tem sido muito gratificante. Um bom professor pode ser o divisor de águas na vida de um aluno.</p>	<p>Que este profissional tem elevado potencial de aplicabilidade da teoria com a prática.</p>	<p>Através do ensino, pesquisa e extensão podemos multiplicar o cuidado. E é esse papel do enfermeiro docente.</p>	<p>Tenha formação em Educação, utilizando as ferramentas adequadas, para instrumentalizar o ser enfermeiro.</p>

APÊNDICE 4A – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA PROFESSORA Nº1 DO ESTUDO EXPLORATÓRIO

Como foram as suas primeiras experiências em sala de aula?

Foram um pouco inseguras, porém gratificantes. Inicialmente eu ficava bastante nervosa, quase me perdia, as vezes, mas tudo isso foi melhorando com o tempo e dedicação e agora eu fico muito tranquila a respeito. Hoje em dia, para mim, dar aula, é como realizar qualquer outro trabalho na escola em termos de tranquilidade, sabe, sinto um domínio total dos conteúdos, domínio da didática, mas como eu falei nem sempre foi assim... Tive que batalhar muito, estudar e aprender muito para chegar até aqui e continuo me dedicando muito ainda.

O que tende mais em você o enfermeiro/a ou o professor/a? O que te realiza mais?

Acho que é ser professora, com certeza... Eh... Isso me realiza muito! Gosto principalmente da sala de aula, os estágios são ossos do ofício para mim... Sabe, se eu tivesse escolha ficaria somente em sala de aula, não é que no estágio eu não seja professora, mas é diferente, as questões da prática são muito estressante e cansativas. Foi por isso que eu deixei de trabalhar e me tornei somente professora.

Como você planeja as suas aulas?

De acordo com a população de alunos, sabe, o perfil dos alunos, o tempo disponível e os recursos audiovisuais. Geralmente, monto as aulas em slides de Power point. Dificilmente utilizo outros recursos... Dependendo da aula utilizo o laboratório de enfermagem.

Você utiliza livros, artigos ou outro material que não seja da área da Enfermagem a qual você ira ensinar? Sobre didática, por exemplo?

No início utilizei muito alguns autores, como o Masetto, por exemplo, agora não mais. Utilizo quase sempre materiais, sejam livros, revistas ou artigos para preparar as minhas aulas, relacionados ao assunto que vou falar.

O que significa ensinar para você?

Ensinar significa construir no outro um profissional melhor do que eu própria. Eu me dedico todos os dias para isso, que o meu aluno se torne melhor do que eu em todos os sentidos, mas principalmente no profissional.

O que significa aprender?

Aprendo todos os dias com os alunos, desde uma simples pergunta que não tenho domínio no momento e tenho que ir buscar a resposta, até um comentário sobre algo que o aluno já vivenciou. Acho que aprender é isso, estamos sempre aprendendo na interação com o outro.

O que significa ser professor?

Ajudar o outro a construir uma identidade profissional.

Como assim?

No caso dos meus alunos, eu os aproximo da enfermagem, eu tento passar para eles o que é ser enfermeiro, sabe mostrar o que enfrentarão no dia-a-dia e como devem fazer para resolver os problemas, pelo menos alguns deles. Eu sei que serão muitos, mas a gente tenta aproximar ao máximo da realidade e apresentar soluções. Quando eu falo apresentar soluções, na verdade, quero dizer que é mais ensiná-los a buscar soluções, é se debruçar sobre o problema e resolvê-lo.

Que saberes são importantes para ser enfermeiro professor?

Conhecimento técnico sobre a área, pedagogia, paciência, perseverança e saber impor limites. Não é fácil você conseguir um bom relacionamento professor aluno, sabe, Isso é algo que estamos sempre aprendendo e construindo no dia-a-dia de sala de aula. Existem sempre aqueles alunos mais problemáticos, seja, em termos de aprendizado, comportamental, e, isso torna a construção desse relacionamento muito difícil, pelo menos para mim.

Você acha que o enfermeiro precisa fazer curso na área pedagógica para ser professor?

Depende da formação do profissional, acho que alguns enfermeiros que fazem mestrado tornam-se bem preparados para exercer o magistério. O mestrado para mim ajudou muito nesse processo e não senti falta de nenhum curso nessa área.

Você gostaria de falar mais alguma coisa a respeito desse assunto?

Sim. Acho muito importante o enfermeiro docente se aprofundar nos estudos e buscar o conhecimento necessário para sanar as suas deficiências, tanto na área de

conhecimentos específicos, quanto na área pedagógica e para mim o mestrado é o melhor caminho, além das especializações, é claro.

APÊNDICE 4B - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA Nº5 DO ESTUDO EXPLORATÓRIO

Como foram as suas primeiras experiências em sala de aula?

Ah! Foram muito desconfortáveis por ser uma atividade inicial de enfrentamento a situações novas, sabe... é difícil de repente você chegar e ir lá na frente e começar a falar... e falar... É complicado, você fica nervosa, no início, mas depois vai relaxando... Na medida em que a aula vai seguindo e vai dando tudo certo vai ficando legal e vai te dando até uma certa satisfação...

O que tende mais em você, a enfermeira ou a professora? O que te realiza mais?

Bom, acho que é mais a professora, sabe... Por que é a oportunidade de transmissão e compartilhamento de conhecimento, experiências e crescimento mútuo da aplicação da teoria a prática. Conhecer gente nova, com experiências diferentes de vida... Sem dúvida eu me realizo mais sendo professora

Como você planeja as suas aulas?

Bom, é... Vou sempre partir do Plano de Ensino e suas etapas constituintes, sem perder de vista a contextualização, o reconhecimento de que o aluno traz consigo sua história de vida pessoal e profissional, seus saberes, necessidade de diálogo, de partilhar e reconhecimento de estar em constante formação e transformação. Acho que isto é a parte mais gostosa do ensino, sabe a questão da formação e da transformação.

Você utiliza algum outro material didático que não seja os da Enfermagem

Não que eu utilize para preparar as aulas, mas eu leio bastante outros autores da área pedagógica que me auxiliam muito nessa questão também. Já participei de várias palestras sobre o assunto e sempre achei muito interessante e utilizo como referencial metodológico e também tentar fazer uma aula mais dinâmica, sabe, sair da mesmice.

Quem você costuma utilizar?

Eu tenho uma apostila com várias dinâmicas que podem ser aplicadas em diversas situações, então, é o que eu mais utilizo, mas não sei de quem é a autoria...

O que significa ensinar para você?

Bem... Ensinar para mim significa utilizar o conteúdo que todos os alunos possuem, sabe... Cada um com seu universo e reconhecer-se neste processo de amadurecimento, que o professor ensina e aprende que existe a necessidade de integração dos conteúdos dos serviços, instituições, família e comunidades, articulando as dimensões da teoria e prática nas ações pedagógicas e do cuidar em enfermagem. Também é ter ação educativa intencional e apoiada na realidade social, é superar o conhecimento do cotidiano e a criação de condições de autonomia, que permita ao aluno enfrentamento de sua futura vida profissional criando, inovando, buscando no coletivo as transformações da realidade em que estão inseridos. É bem isso mesmo...

O que significa aprender?

Para mim é apoderar e correlacionar o saber científico ao mundo em que vivemos e aos conteúdos apresentados, com visão crítica e reflexiva, incorporando a bagagem pessoal, profissional, coletiva, bem como discutir, questionar, repensar e ter atitude de "aprender a aprender".

O que significa ser professor?

Ah! Eu acho que é ser capaz de atender as necessidades de ensino individual e coletivo, aplicar conteúdos da prática pedagógica, contextualizar o momento, refletir junto, ter o desafio constante de repensar o seu saber conhecer, fazer, ser e conviver, realizar auto-avaliação, ensinar através de ações e do seu próprio ser, transferir o que não está escrito na literatura, mas que a vida nos traz, ser sensível às demandas enfrentadas apresentadas. Acho que é isso aí.

Que saberes são importantes para ser um enfermeiro professor?

Eu acho que são todos esses que já falei, sabe, é saber aplicar a pedagogia aos conhecimentos e vivências do enfermeiro e com isso acessar os conteúdos

necessários ao universo do ensinar, é o saber ser instigante, ter clareza e transparência tanto pessoal quanto profissional é o saber reflexivo.

Você acha que o enfermeiro precisa fazer curso na área pedagógica para ser professor?

Ah, sem dúvida que sim. O enfermeiro tem formação específica da sua área. O professor aprende, desenvolve, aprimora e persegue a arte de ensinar “o universo” que já aprendeu como enfermeiro, é tão desafiante quanto ser enfermeiro, com a responsabilidade acrescida de transmitir para o outro o SER enfermeiro.

Você fez algum curso nessa área? Mudou a sua prática docente?

Sim, mudou o que me é permitido fazer em sala de aula, pois adquiri “as ferramentas” da pedagogia.

Você gostaria de falar mais alguma coisa a respeito desse assunto?

Que apesar da legislação do COREN a respeito da ação do enfermeiro no processo de trabalho de ensinar, muitos ainda valorizam e ensinam sem o suporte da Pedagogia, o que creio ser extremamente necessário, pois, amplia nossa visão do universo de partilhar conhecimentos, habilidades e valores profissionais.

COMENTÁRIOS

Olha, isso foi legal, me fez pensar muito e refletir sobre muita coisa, sabe, o modo como acabamos fazendo as coisa com pouca reflexão, ou nenhuma às vezes, sobre o que estamos fazendo... Mexeu comigo!

APÊNDICE 5 – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO – PESQUISA PRINCIPAL

Caro (a) colega,

Para mim, a sua colaboração na minha pesquisa de Mestrado é muito importante e gostaria que você respondesse o questionário abaixo antes de começarmos a entrevista.

1) Idade: _____ 2) Sexo: _____ 3) Profissão: _____ 4) Tempo de formado: _____

5) Instituição que se formou: _____ 5.1) pública() 5.2) privada()

6) Titulação: _____ 7) Área da titulação: _____

8) Instituição da titulação: _____ 8.1) pública() 8.2) privada()

9) Tempo de magistério: _____ 10) Categoria funcional (carga horária): _____

11) Você trabalha em outra instituição? 11.1) Sim() 11.2) Não ()

11.1.1) Se sim, qual? _____

11.1.2) Em que função? _____

12) Você fez alguma especialização na área da Docência? 12.1 Sim () 12.2 Não ()

12.1.1) Qual? _____

APÊNDICE 6 –QUESTÕES NORTEADORAS – PESQUISA PRINCIPAL

1. Como você se tornou professor de Enfermagem? Você se lembra de quando pensou pela primeira vez em se tornar docente? Como você se preparou para isso?
2. Você teve pessoas que influenciaram ou influenciam as suas atividades como docente de Enfermagem? Quem são essas pessoas?
3. A sua experiência enquanto aluno de Enfermagem, influencia ou influenciou a sua prática docente? Dê exemplos.
4. Como você se vê como professor? Como você acha que os outros professores te veem?
5. Você acha necessário ter experiência como enfermeiro para ser professor de Enfermagem? Por quê?
6. Como deve ser o perfil do enfermeiro professor? Que características ele deve possuir?
7. Como você define a relação professor/enfermeiro? Quais as dificuldades e facilidades de atuar nas duas profissões?
8. O que te realiza mais, ser enfermeiro ou ser professor? Por quê?
9. Você acha que a atividade do professor está mais ligada a teoria e a do enfermeiro a prática? Explique.
10. Como você é visto no seu trabalho como enfermeiro fora da escola? Existe alguma diferença dos outros profissionais enfermeiros? Como você percebe que os seus colegas enfermeiros te veem enquanto professor?
11. E a sua família e amigos, como te veem em relação à Docência?
12. Que Cursos de atualização você tem feito ultimamente?
13. Quais as dificuldades enfrentadas por você na Docência?
14. Porque ser professor de Enfermagem?
15. Você gostaria de falar mais alguma coisa a respeito desse tema?

APÊNCICE 7 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, RG: _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado Enfermeiros docentes: impasses e desafios, desenvolvido por Maria Jacinta Gomes Braga RG: 12.672.066-6 Tel: (11) 3542-4921 (11) 9936-8958, sob orientação da Profª Dra Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas da Universidade Metodista de São Paulo Tel: (11) 4366-5408

Declaro estar ciente dos esclarecimentos a serem pontuados:

- a) A pesquisa desenvolvida tem a finalidade de promover um estudo sobre as questões que envolvem a construção da identidade docente do professor de Enfermagem;
- b) O objetivo da pesquisa é entender como os enfermeiros que exercem o magistério constroem a sua identidade profissional e docente e como essa dupla identidade, enfermeiro e docente, são articuladas na sala de aula;
- c) O procedimento utilizado pela PESQUISADORA terá como apoio um roteiro base de indicadores a serem extraídos do questionário e das entrevistas livremente concedidas, em que as respostas serão analisadas com base nas referências estudadas pela PESQUISADORA. A Coleta de dados será em um primeiro momento realizada por meio de uma questionário com 25 enfermeiros professores da Graduação de Enfermagem e a entrevista em profundidade será realizada com 5 desses professores;
- d) O benefício esperado pela PESQUISADORA será promover uma reflexão sobre a formação profissional e os saberes docentes e como é constituída a identidade docente do enfermeiro professor;
- e) Não haverá, em hipótese alguma, riscos ou desconfortos para os sujeitos da pesquisa, de modo que a PESQUISADORA apenas agendará com os sujeitos da pesquisa a data e o local previamente estabelecido, para conversar sobre a pesquisa. O agendamento será de comum acordo das partes envolvidas,

- não necessitando de ressarcimento de despesas, uma vez que a PESQUISADORA se disponibiliza a se locomover até o local estabelecido;
- f) Os sujeitos de pesquisa são maiores de idade e não possuem representantes legais que impediriam sua atuação nessa Pesquisa;
 - g) Há a garantia de esclarecimentos, antes e durante o desenvolvimento da Pesquisa e durante a entrevista concedida, sobre a metodologia aplicada, constantes nos pontos: (a, b, c e d);
 - h) Há a liberdade do sujeito da pesquisa de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da Pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;
 - i) A PESQUISADORA garantirá sigilo e a privacidade total do sujeito de pesquisa quanto aos dados confidenciais envolvidos na Pesquisa;
 - j) A PESQUISADORA poderá publicar as transcrições da entrevista, parcial ou integralmente, mantendo o sigilo quanto aos dados confidenciais, sem qualquer solicitação prévia ao sujeito de pesquisa;
 - k) Haverá a devolutiva da pesquisa aos professores se autorizado pela coordenação do Curso.

Este Termo será assinado em duas vias, de igual teor, sendo que uma ficará sob os cuidados do PESQUISADOR e outra sob os cuidados do sujeito de pesquisa.

São Bernardo do Campo, 07 de outubro de 2011.

Mestranda: Maria Jacinta Gomes Braga

Consentimento do(a) Participante

Nome completo _____

Assinatura _____

Local, dia, mês e ano _____

ANEXO 1 – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

Instituto Metodista de Ensino Superior	Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-UMESP Data: 27/10/2011 Prot. Nº 469081 - 11 CAEE: 0117.0.214.458-11
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP-UMESP	
Título do Projeto de Pesquisa: Enfermeiros docentes: impasses e desafios	
Pesquisador Responsável: Maria Jacinta Gomes Braga	
Curso/Faculdade: Educação / faculdade de Humanidades e Direito	
<p>O Comitê de Ética em Pesquisa reunido em 27/10/2011 deliberou como segue sobre o protocolo em questão: O presente projeto de pesquisa tem como objetivo. compreender a construção da identidade docente dos enfermeiros professores do curso de graduação em Enfermagem discutindo os desafios enfrentados por eles nesse percurso. A pesquisa, de cunho qualitativo, se pautará em estudos que discutem a identidade docente e seu processo de constituição. Inicialmente, será realizado um estudo exploratório com o objetivo de ter um contato mais próximo com o campo a ser investigado e para a pré-testagem dos instrumentos de coleta de dados: questionário semi-estruturado com 25 sujeitos e entrevista semi-diretiva com 5 desses participantes. Espera-se, com esse estudo, contribuir para a discussão da temática dos saberes docentes e para uma melhor compreensão de como se constrói a identidade docente dos enfermeiros professores dos cursos de graduação. Objetivos de analisar os processos de constituição da identidade de enfermeiros docentes de cursos de graduação em Enfermagem. Instrumentos: Questionário e entrevista. Após leitura, análise do projeto e exame criterioso de todos os itens que compõem os documentos do Protocolo de Pesquisa, incluindo os itens presentes no Roteiro de Checagem para o parecerista e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE foi constatado que nada consta no processo que fira os princípios e normas da ética em pesquisa.</p>	
<p>O CEP-UMESP considera o projeto de pesquisa APROVADO, lembrando que a condição de aprovação da pesquisa propriamente dita exige o que segue:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Que sejam encaminhados ao CEP-UMESP relatórios anuais sobre o andamento da pesquisa (parciais e finais) • Que sejam notificados ao CEP-UMESP eventos adversos que tenham ocorrido no curso da pesquisa e que sejam significativos do ponto de vista ético e metodológico; • Que sejam notificadas eventuais emendas e modificações no protocolo de pesquisa 	
<p>São Bernardo do Campo, 27 de Outubro de 2011.</p>
<p>Profa. Dra. Fernanda Angeliari Coordenadora do CEP-UMESP</p>	
<p><small>www.metodista.br Campus Budge Ramos: Rua do Sacramento, 220 - 09640-000 - São Bernardo do Campo - SP - Tel: (11) 4322-5566</small></p>	